

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL FACULDADE DE
ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

ROSANA IRIANI DAZA DE GARCIA

**TRANSLINGUANDO SENTIDOS AUTOETNOGRÁFICOS CRÍTICOS COMO
PROFESSORA IMIGRANTE VENEZUELANA POR UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

Campo Grande – MS
Dezembro – 2022

ROSANA IRIANI DAZA DE GARCIA

**TRANSLINGUANDO SENTIDOS AUTOETNOGRÁFICOS CRÍTICOS COMO
PROFESSORA IMIGRANTE VENEZUELANA POR UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora ao Programa de PósGraduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki.

Campo Grande – MS
Dezembro – 2022

ROSANA IRIANI DAZA DE GARCIA

**TRANSLINGUANDO SENTIDOS AUTOETNOGRÁFICOS CRÍTICOS COMO
PROFESSORA IMIGRANTE VENEZUELANA POR UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

APROVADO POR:

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki Orientadora / Presidente (UFMS)

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór / Examinadora externa (USP)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva / Examinador Externo (UnB)

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kanashiro Kawamoto / Examinadora interna (UFMS)

Profa. Dra. Elizabete Aparecida Marques / Examinadora interna (UFMS)

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo de Araújo / Suplente (UFMS)

Campo Grande, MS, 05 de dezembro de 2022.

Agradecimientos

A Dios, primeramente, por la fuerza y fortaleza mental, que pude tener durante todo este proceso de aprendizaje, tanto en la academia como en la cotidianidad.

A Carlos Reinier Garcia Cardoso, quien a pesar de en estos últimos meses no estar a mi lado, como estuvo durante diez años, fue la persona que me apoyó en mis metas, no solo en mi país (Venezuela), sino también en mi proceso de integración y adaptación aquí en Brasil, por tener siempre palabras de denuedo y haberme ayudado a creer que soy capaz de lograr todo lo que me propongo, por de manera diferente, ser parte de este momento de transformación interminable, que vivo actualmente como mujer inmigrante separada y con tres hijas.

A mis tres hijas Tania, Tatiana y Taina, por muchas veces ser quienes me ayudaron y ayudan a aprender/desaprender, cuan sencillo puede ser mantener una relación con personas que sean diferentes en edad, cultura o lengua, si existe un amor verdadero.

A mi madre Elizabeth González y mi padre Antonio Daza porque, aunque no están físicamente, sus principios y valores, permanecen vivos en mí y eso me ayuda diariamente a sobreponerme ante las adversidades y aceptar aquellas cosas que no puedo cambiar.

A Raquel Daza y Rebeca Daza (mis hermanas), que teniendo sus momentos de lucha también en este país (Brasil), han estado allí cuando las he necesitado, aun cada una desde sus posibilidades.

A mi orientadora, Nara Hiroko Takaki, por su apoyo más allá de lo que fue necesario decir en cada página de la tesis, por ella tener un nivel de paciencia ante las diferencias tanto lingüísticas como culturales conmigo durante estos dos años, por hacerme ver siempre una visión positiva ante los obstáculos y vivencias en diferentes espacios donde necesite estar presente, no solo como doctoranda, sino como madre, mujer inmigrante, esposa y después separada.

A Sayonara Bravo, Alexandra Pinheiro y Thayse Guimaraes, por sus consejos y largas conversaciones sobre la importancia que como mujer, tiene prepararse y no desmayar en la búsqueda de nuestros sueños y sobre todo no olvidar quienes somos, aun siendo madres o esposas.

A mis colegas del curso Jany Baena y Leandro Queiroz del doctorado y Noelene da Silva de maestría, por siempre estar allí para oír y apoyar en cada evento que acontecía en la academia.

A Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, por su participación en una de las clases de mi practica de doctorado y responsabilidad, dedicación y profesionalismo ante la enseñanza/aprendizaje de lenguas y su disposición para ayudarme a ampliar mi perspectiva en este mundo como mujer inmigrante.

A Hermes Moreira y Fernando, por cada una de sus orientaciones y oportunidades para no desistir, por ayudarme a entender las leyes y encontrar la manera de cumplirlas, de forma honesta y esforzada.

A todos los estudiosos del área de lengua/lenguajes, que formaron parte de mi formación teórica y práctica, siendo parte de cada capítulo de esta tesis e hicieron disponible contribuir con mi crecimiento como profesional y personal, siendo mencionado/as en referencias de mi trabajo.

A los participantes del curso “Lengua española y cultura venezolana” ministrado junto con la Universidad Federal De Grande Dourados (UFGD), por sus energías y motivación en mejorar los contextos sociales, partiendo de lo local y cotidianidad.

A la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por este curso de posgraduación que brinda estudios relacionados a temas como el presentado en esta tesis.

A las profesoras que forman parte de la banca de calificación de esta tesis: Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, Profa. Dra. Walkyria Monte Mór y el profesor Prof. Dr. Rosivaldo Gomes y al Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, Profa. Dra. Elizabete Aparecida Marques y a la profa. Dra. Fabiana Poças Biondo de Araújo, quienes aceptaron generosamente ser parte de la banca de la defesa de este trabajo.

Sumário

Introdução	12-16
Objetivos	17
Metodologia	18-22
Justificativa e interesse pela pesquisa	23-28
Organização da tese.....	29
Capítulo I:	30-32
Revisitando los procesos autoetnograficos: narrativa ¹ (auto)crítica reflexiva de una mujer inmigrante en Brasil	30-32
1.1 La autoetnografía	33-48
1.2 La (auto) crítica	49-60
Capítulo II	61-65
Construcción / (re)construcción de sentidos autoetnograficos criticos de una mujer inmigrante: diálogos poéticos reflexivos e interpretaciones	61-65
2.1 La (re)construcción de sentidos: una crítica (auto)reflexiva	65-75
2.2 Translenguando sentidos autoetnograficos criticos: Reflexiones basadas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas	75-92
2.3 Un modo de (re)encontrarse a través de la interculturalidad: interpretaciones de una mujer inmigrante	92-110
Capítulo III	111-115
Transformando el silencio de quien “acolhe/acolhido” en una acción educativa: Un curso de extensión “lengua española y cultura venezolana” con perspectiva (de)colonial	111-115
3.1 Cuidando de quien cuida a un inmigrante: releendo las historias	116-123
3.2 Una acción educativa crítica: algunas perspectivas sobre el racismo entre lenguas y la decolonialidad.....	123-126
3.2.1 Perspectivas sobre el racismo entre lenguas	126-129
3.2.3 Perspectivas sobre la decolonialidad.....	130-140
3.3 Un curso de “ <i>acolhimento lingüístico</i> ” para quien cuida a los inmigrantes venezolanos: Lengua española y cultura venezolana	140-143
3.3.1 Actividades reflexivas	144-182
Considerações finais	183-186
Referências	187-191

¹ Habiendo mencionado que la escrita de esta tesis, será en español y que el translenguaje va a permear las páginas de los capítulos, las citaciones escritas en portugués o inglés no tendrán la traducción en el rodapé pero si serán diferenciadas con letra cursiva.

Lista de siglas

ACNUR Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

ONU Organização das Nações Unidas

UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFGD Universidade Federal da Grande Dourados

CRAS Centro de Assistência Social

UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Resumo: Conforme dados do Ministério da Cidadania, Dourados (MS) é o terceiro município brasileiro que mais recebeu imigrantes venezuelanos pela Operação Acolhida. Entre os efeitos desse fluxo em direção à referida cidade, em Mato Grosso do Sul, destaca-se o crescente número de venezuelanos matriculados em escolas públicas e o desafio na formação de professores para a “acolhida” desses sujeitos. Este trabalho acentua meu lócus de enunciação (BHABHA, 1988), como professora e pesquisadora, e objetiva interpretar e analisar a construção de sentidos autoetnográficos, uma (auto)crítica reflexiva, na minha prática social, ou seja, na minha pedagogia teórico-prática com alunos de Letras, ao ministrar um curso de extensão intitulado “Lengua española y cultura venezolana”, de março a junho de 2021, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados (MS) e na minha trajetória de imigrante. A metodologia utilizada foi de natureza autoetnográfica crítica (SHORT; TURNER; GRANT, 2013, ONO, 2017, TAKAKI, 2020). Essa escolha permitiu que eu confrontasse meus pressupostos e experiência com as diferenças emergentes em sala de aula, acentuando minhas intersubjetividades, já informadas pelas teorias selecionadas, no que concerne à apreensão da dinamicidade do trabalho. A pesquisa situa-se no âmbito das perspectivas de letramento crítico, (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, JANKS, 2010, LUKE, 2012, MENEZES DE SOUZA, 2010, 2011, MONTE MÓR, 2010, 2018; MONTE MÓR; MORGAN, 2014) inspirados em Freire (2001, 2011), translinguagem (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), “novos” letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, LANKSHEAR, 2007), epistemologias do sul (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010), efeitos e afetos (BOLDT Y LEANDER, 2020), a interculturalidade (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018) colonialidad (QUIJANO, 1992; DUSSEL, 2000) e decolonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2010, MIGNOLO, 2003, QUIJANO, 2000). O trabalho focaliza a educação linguísticacultural em contexto migratório. O resultado desta pesquisa de doutorado de natureza (auto)etnográfica crítica salienta a inovação dos trabalhos científicos tanto para a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) como também, para a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Isso porque atravessa questões de língua/linguagem, formação de professor de língua espanhola em processos de acolhimento ao imigrante. O resultado evidencia uma experiência de aprendizagem com o outro, o “socialmente vulnerável”. Esta tese de doutorado enriquece as possibilidades de renegociação de conhecimento, tornando-se uma conquista como professora/doutoranda/pesquisadora imigrante venezuelana, que ainda pertencendo a um grupo considerado para a sociedade como minoria e subordinado, realizou com autonomia, criatividade e criticidade, ações para “acolher” a professores, servidores públicos e estudantes brasileiros. Em virtude disso, espero que ela possa indicar condições de participação ativa de professores imigrantes, como eu e que sejam compatíveis com ensino e pesquisas que contemplem a emergência da construção (auto)crítica de sentido. Colaborando com os fazeres científicos deste país, ampliando as perspectivas dos estudos de educação linguística crítica de cunho (auto)etnográfico crítico.

Palavras-chave: Formação sulista e decolonial; Interculturalidade; Translinguagem; (Auto)etnografia crítica.

Resumen: Según datos del "Ministerio de Ciudadanía", Dourados (MS) es el tercer municipio brasileño que más migrantes venezolanos recibió a través de la Operación Bienvenida. Entre los efectos de este flujo hacia esta ciudad, en Mato Grosso do Sul, destaca el creciente número de venezolanos matriculados en escuelas públicas y el desafío en la formación de docentes para la "acogida" de estas personas. La obra acentúa mi locus de enunciación (BHABHA, 1988), como docente e investigadora y tiene como objetivo interpretar y analizar la construcción de significados autoetnográficos, una (auto)crítica reflexiva, en mi práctica social, es decir, en mi práctica teórico-práctica conviviendo con estudiantes de Letras, al impartir un curso de extensión titulado "Lengua española y cultura venezolana", de marzo a junio de 2021, en la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), en Dourados (MS) y de mi trayectoria de inmigrante. La metodología utilizada fue de naturaleza autoetnográfica crítica (SHORT; TURNER, TURNER, 2010 GRANT, 2013, ONO, 2017, TAKAKI, 2020). Esta decisión, permitió que yo con la recolección de información permitirá confrontar mis suposiciones y experiencias con las diferencias emergentes en el aula, enfatizando mis intersubjetividades, ya informadas por las teorías elegidas, con respecto a la aprehensión del dinamismo del trabajo. La investigación se ubica dentro del ámbito de las perspectivas de la alfabetización crítica (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, JANKS, 2010, LUKE, 2012, MENEZES DE SOUZA, 2010, 2011, MONTE MÓR, 2010, 2018; MONTE MÓR; MORGAN, 2014) inspirado en Freire (2001, 2011), translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), "nuevas" alfabetizaciones (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, LANKSHEAR, 2007), epistemologías del sur (SOUSA SANTOS; MENEZES, 2010), afectos y efectos (BOLDT Y LEANDER, 2020), la interculturalidad (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018) colonialidad (QUIJANO, 1992; DUSSEL, 2000) y decolonialidad (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2010, MIGNOLO, 2003, QUIJANO, 2000). El trabajo se centra en la educación lingüística- cultural en el contexto migratorio. El resultado de esta pesquisa de doctorado de naturaleza (auto)etnográfica crítica destaca la innovación de los trabajos científicos tanto de la Universidad Federal de Mato Grosso del Sur (UFMS) como también, para la Universidad Federal de la Grande Dourados (UFGD). Eso porque atraviesa asuntos de lengua/lenguaje, formación de profesor de lengua española en procesos de "acolhimento" al inmigrante. El resultado evidencia una experiencia de aprendizaje con el otro, el "socialmente vulnerable". Esta tesis doctoral enriquece las posibilidades de renegociar el conocimiento, convirtiéndose en un logro como profesora/estudiante/investigadora inmigrante venezolana, quien aún parte de un grupo considerado por la sociedad como minoritario y subordinado, realizó acciones con autonomía, creatividad y criticidad para "acolher" profesores, funcionarios y estudiantes brasileños. En consecuencia, espero que pueda señalar condiciones para la participación de los inmigrantes como yo, y que sean compatibles con una docencia e investigación que contemplan el surgimiento de la construcción (auto)crítica de sentido y colaborar con los trabajos científicos de este país, ampliando las perspectivas de estudios de educación lingüística crítica de carácter (auto)etnográfico crítico.

Palabras-claves: Formación sulista y decolonial; Interculturalidad; Translinguagem; (Auto)etnografía crítica.

Abstract: According to data from the "Ministry of Citizenship", Dourados (MS) is the third Brazilian municipality that received the most Venezuelan migrants through Operation Welcome. Among the effects of this flow to this city, in Mato Grosso do Sul, the growing number of Venezuelans enrolled in public schools and the challenge in training teachers to "welcome" these people stands out. The work accentuates my locus of enunciation (BHABHA, 1988), as a teacher and researcher, and it aims at interpreting interpret and analyzing the construction of autoethnographic meanings, (self)critical reflexivity in my social practice, that is, in my theoretical-practical pedagogy with students of Languages, by teaching a community course entitled "Spanish Language and Venezuelan Culture", from March to June 2021, at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), in Dourados (MS) and in my trajectory as an immigrant. The methodology used was of a critical autoethnographic nature (SHORT; TURNER, TURNER, 2010 GRANT, 2013, ONO, 2017, TAKAKI, 2020). This decision permitted me to generate data, to confront them with my assumptions and experiences, with the emerging differences in the classroom, emphasizing my intersubjectivities, already informed by the chosen theories, regarding the apprehension of the dynamism of work. The research is located within the scope of the perspectives of critical literacy (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, JANKS, 2010, LUKE, 2012, MENEZES DE SOUZA, 2010, 2011, MONTE MÓR, 2010, 2018; MONTE MÓR; MORGAN, 2014) inspired by Freire (2001, 2011), translanguaging (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), "new" literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, LANKSHEAR, 2007), epistemologies of the South (SOUSA SANTOS; MENEZES, 2010), affects and effects (BOLDT AND LEANDER, 2020), interculturality (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018) coloniality (QUIJANO, 1992; DUSSEL, 2000) and decoloniality (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2010, MIGNOLO, 2003, QUIJANO, 2000). The work focuses on linguistic-cultural education in the migratory context. The result of this doctoral research of a critical (auto)ethnographic nature highlights the innovation of scientific work both at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) and at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). This is because it goes through issues of language, Spanish teacher education in processes of host language. The result shows a learning experience with the other, the "socially vulnerable". This doctoral thesis enriches the possibilities of renegotiating knowledge, becoming an achievement as a Venezuelan immigrant teacher/student/researcher, who, even belonging to a group considered by society as a minority and subordinate, carried out actions with autonomy, creativity and criticism for "acolher" Brazilian teachers, employees and students. As a result, I hope that it can signal conditions for the active participation of immigrant teachers, like you, and that they are compatible with teaching and research that contemplate the emergence of the (self)critical construction of meaning. Collaborate with the scientific works of this country, expanding the perspectives of critical (auto)ethnographic critical linguistic education studies.

Keywords: Southern and decolonial formation; Interculturality; Translanguaging; Critical (auto)ethnography.

Introdução

Inicialmente, pretendendo dizer ao leitor, que realizando a minha narrativa reflexiva (auto)crítica e estando entre os objetivos de todos os capítulos de este trabalho de doutorado, fazer compreender mis critérios e perspectivas sobre os aspectos que abarcam esta tese, a mesma, será escrita em espanhol, com a autorização do Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem.

Isso não significa, que não poderão ser inseridos, trechos em português e inglês como ato político de construção de sentidos para ir além de minhas experiências com diferentes línguas/linguagem. Realizando uma mistura de espanhol, português, inglês, multimodalidade, afetos, criatividade e criticidade sem separações entre elas ou traduções em nota de rodapé, o que para García e Wei (2014) seria chamado como translinguagem. O PPGE²L/UFMS autorizou a escrita desta tese em espanhol atendendo a solicitude da minha orientadora, como uma atitude de “*acolhimento*” que se propõe a aprender com a alteridade.

Neste mesmo sentido, começo a explicar que, após a Operação Acolhida do Exército Brasileiro embarcar imigrantes venezuelanos com destino a Dourados, em conjunto com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), tal cidade tornou-se a “[...] segunda cidade brasileira em número de imigrantes acolhidos, principalmente, venezuelanos” (NUNES, 2019a, p. 19). A ação contou com o apoio de órgãos públicos, igrejas, escolas e universidades, que também se articularam para organizar a recepção dessas pessoas.

No ano 2018, por exemplo, cerca de 500 sujeitos cruzavam diariamente a fronteira rumo à cidade de Pacaraima, no estado de Roraima (BAENINGER et al., 2018), sendo que “[...] mais de 5 milhões de venezuelanos se viram forçados a deixar sua terra devido a complexa crise social, política e econômica do país” (USAID, 2020, p. 1³), muitas dessas pessoas sairão sem ter certeza se o lugar de chegada seria melhor para viver.

Além disso, dados da organização não- governamental como: “Eu conheço meus direitos” e do Alto Comissariado das Nações Unidas para os

² Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

³ USAID. JuntosEsMejor Challenge, 07 jul. 2020. Disponível em: <https://www.usaid.gov/Juntos>

Refugiados (ACNUR) apontam que, aproximadamente, “[...] 4.3 mil solicitantes de refúgio e migrantes venezuelanos [...] já foram realocados para outras partes do país por meio da estratégia de interiorização promovida pelo governo federal” (ACNUR, 2019, p. 1).

No início de 2019, de maneira acelerada, muitos imigrantes se mudaram para Dourados, trazendo consequências para os diversos setores sociais, principalmente para a educação, envolvendo práticas sociais por meio de línguas/linguagens, mobilização de professores, diretores de escolas, funcionários públicos e dos próprios imigrantes.

Segundo Campos ;Da Silva; Folle; Luchetta; Luz e Winter (2012, p. 146), monitores do processo acolhida desde o município de Dourados, apontam que no ano 2021 foi estruturada cinco modalidades de interiorização,

Quadro1. Modalidade de Interiorização.

MODALIDADE	CONDUÇÃO
“Abrigo a abrigo”	Acnur direciona migrantes para abrigos estaduais, municipais e da sociedade civil
Reunificação Familiar	OIM direciona migrantes para destinos onde residem seus parentes
Oferta de emprego sinalizada	Força-tarefa direciona migrantes para destinos onde foram contratados
Reunião social	Força-tarefa direciona migrantes para destinos onde residem seus conhecidos
Sociedade Civil	Organizações e iniciativas de cunho privado, como de instituições religiosas e humanitárias, direcionam migrantes para destinos variados

Fonte: Livro panorama das migrações internacionais no Mato Grosso do Sul. Org. De Jesus, Borges e Moreira, 2021.

Desta forma, pode ser observado de maneira resumida, como estava estabelecida a organização da acolhida dos imigrantes venezuelanos no Brasil,

considerando os diferentes anos e as organizações involucradas inicialmente, nos diversos contextos que indiretamente, estiveram involucrados na minha história como mulher migrante e são possivelmente parte da motivação desta tese.

Neste sentido, abordo algumas ações educativas que envolveram as comunidades de Dourados e de imigrantes –pais, mães ou familiares – tendo em consideração se ofereceram, aos alunos, a oportunidade de co-construir “novos” conhecimentos, não só aqueles baseados nas academias e escolas, mas, também, os que são articulados pela cotidianidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, STREET, 2014). Especificamente nos entornos que fui desenvolvendo-me e co-construir meus conhecimentos.

Um dos exemplos dessas oportunidades, foi poder realizar o projeto “Dialogando com as artes”, com o qual criei espaço para “[...] a língua espanhola e aulas de música para dezenas de crianças” (NUNES, 2019b, p.1), apresentando, aos professores, alternativas de “*acolhimento*” para imigrantes, principalmente advindos da Venezuela, no início do ano de 2019.

Com base no exposto epistemologicamente, esta pesquisa de doutorado apoia-se nos conceitos de letramento crítico em suas várias vertentes (CERVETTI, et al., 2001, JANKS, 2010, LUKE, 2012, MENEZES DE SOUZA, 2010, 2011, MONTE MÓR, 2010, 2018, MONTE MÓR; MORGAN, 2014, dentre outros), inspirados em Freire (2005b), translinguagem (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018, dentre outros) e de “novos” letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, LANKSHEAR, 2007). É dizer, a partir de várias perspectivas teóricas, espero apresentar resultados que ainda não sendo definitivos e sim iniciais, permitam continuar com trabalhos que tenham este objetivo crítico reflexivo.

Essas perspectivas chamam a atenção para a legitimidade das construções de sentido, passando pela criticidade, criatividade e ética que dinamizam recursos e repertórios existentes e emergentes por parte dos praticantes de línguas/linguagens (TAKAKI, 2016), um dado importante para a formação de natureza cidadã, democrática e relevante para os professores.

Considerando, portanto, as mudanças da sociedade globalizada e digital, proporciono um redesenho educacional voltado para essa observância, o qual

possibilita a constante revisão de construção de sentidos em contextos de Letras, mais especificamente num projeto de extensão, clima no qual esta pesquisa se insere. Esse assunto será abordado, não só pelas mudanças mencionadas senão também, pelo curso haver sido realizado num período, em que mundialmente fomos abatidos pelo COVID-19.

Esta tese está organizada com a seguinte estrutura: no capítulo I argumentei junto com pesquisadores/professores (SHORT; TURNER; GRANT, 2013, ONO, 2017, TAKAKI, 2020) dentre outros, sobre a metodologia de pesquisa, utilizei a autoetnografia crítica a fim de compreender as minhas ontologias e epistemologias e o meu fazer pedagógico como professora e pesquisadora venezuelana, situada na fronteira entre Mato Grosso do Sul e Paraguai.

Quer dizer que, aplicando a reflexividade (auto)crítica⁴, analisei y vivencie os processos antes, durante e depois das aulas do curso de extensão de “Lengua y cultura venezolana”, o tempo todo estive consciente do que estava fazendo y porque era importante ministrar um curso de extensão de uma forma diferente nestes momentos no Município de Dourados.

Logo o enfoque do capítulo II recai na minha (re)construção de sentidos autoetnográficos críticos, considerando novamente a reflexividade (auto)crítica, neste momento da tese, decido posicionar-me a respeito do ensino/aprendizagem de línguas, percebendo a dificuldade do uso da língua espanhola de servidores públicos, professores de escolas e universidades e dos estudantes de Letras durante seus estágios, a translanguagem (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), e a interculturalidade (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018) passaram a ser a base para transformar estratégias pedagógicas e alguns pensamentos coloniais que foram apreendidos.

Neste sentido, observando que era necessário ir além dos conhecimentos das teorias, no capítulo III a reflexividade (auto)crítica acontece, estimulando a

⁴ En esta pesquisa escojo la reflexividad crítica, porque fue necesario al transcribir mis pensamientos en cada página, ejercitar no solo los análisis de los diversos contextos, sino que verbalmente enfrentándome al estudio de autores que, usaban diferentes lenguas, precise que mis argumentos presentaran con profundidad las perspectivas seleccionadas y así aun partiendo de mis interpretaciones, permitieran que los lectores se conectaran con los objetivos de la tesis.

busca dos motivos que, podiam estar gerando a invisibilidade dos problemas de quem “acolhe” aos imigrantes venezuelanos, precisei acudir as perspectivas decoloniais para poder expandir as minhas noções sobre o racismo entre línguas que acontece no Brasil e como professora/doctoranda/pesquisadora imigrante, ter a compreensão da quantidade de problemas que se vivem, nos diferentes espaços e com alguns grupos devido as relações de poder.

Por fim, nas considerações finais, resumo o percurso e os resultados desta tese retomando alguns conceitos-chaves como ação educativa, racismo e corpo.

Objetivo geral

Analisar a construção de sentidos (auto)críticos reflexivos a partir do aporte teórico- prático sulista e decolonial sobre a minha experiência em sala de aula, como professora/doutoranda/pesquisadora, ministrando um curso de extensão intitulado “Lengua española y cultura venezolana”, de março a junho de 2021, na Universidade Federal da Grande dourados (UFGD), em Dourados (MS), ocorrido entre março e junho de 2021. Pretendendo com esta pesquisa contribuir com a formação de alunos e professores de Letras e áreas afins. Dessa forma, o desenvolvimento do estudo segue em direção às necessidades locais do cenário douradense e, indiretamente às mundiais, em contexto de uma ação educacional crítica durante a pandemia e pós-pandemia.

Objetivos específicos

- 1- Narrar minha trajetória como mulher imigrante e as (minhas) práticas sociais, amparadas em perspectivas atuais de (auto)crítica reflexiva, baseada na metodologia autoetnográfica.
- 2- Problematizar as perspectivas de construção / (re)construção de sentidos, interculturalidade e translinguagem, nas (minhas) narrativas (auto)críticas reflexivas como professora venezuelana imigrante, considerando a justiça social como uma abordagem conscientizadora;
- 3- Oferecer uma alternativa de transformação do racismo entre línguas no acolhimento aos imigrantes, reflexionando sobre memórias, questionamentos, ponderações, emoções, e (re)construções de sentidos que, estiveram presentes nas práticas pedagógicas no curso de extensão sobre língua e cultura venezuelana por uma perspectiva decolonial .

Metodologia

Como professora, considerando a educação como um motor de mudanças e os docentes como agentes transformadores, entendo que foi fundamental realizar uma interpretação e análise (auto)críticas que vislumbressem discussões e ações futuras, ponderando as questões sobre situações de formação de professores por meio da língua e cultura espanhola considerando a subjetividade.

Como aporte metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa, Bezerra (2011, p. 6) fornece muito quando explica alguns aspectos sobre a subjetividade, ele aponta o seguinte,

A subjetividade é uma dimensão que não se pode querer extirpar do processo de produção de conhecimento. Estudos qualitativos enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, sua Circunstancialidade, e partem da compreensão de que a subjetividade atravessa todas as etapas da pesquisa, desde sua concepção, passando pela coleta de dados. Pelo trabalho analítico, até a construção de sua forma de divulgação.

Realmente, ela esteve presente em cada uma das minhas etapas do doutorado, desde o início que foi selecionado o tema, durante as práticas realizadas durante antes y depois do curso e finalmente na escrita de esta tese. Eu como poetisa e tendo feito a minha dissertação de mestrado na área de literatura, fiquei um pouco preocupada sobre a diferença de esta tese e do mestrado. Por enquanto, Bezerra (2011, p. 8) esclarece que,

A atividade principal do etnógrafo é escrever. Ato de significar. Querer saber e dar a saber; a escritura é constituída do conhecimento, não meio para se chegar a ele. Portanto, uma tensão entre forma e sentido atravessa este texto, fruto, por um lado, da necessidade e desejo que ele seja reconhecido, quiçá aceito, como um gênero canônico _ uma tese de doutorado _, por outro lado, do reconhecimento que a perspectiva teóricometodológica adotada só pode se realizar genuinamente enquanto atitude crítica á canonicidade.

Isso que o autor menciona sobre atividade do etnógrafo, é escrever está muito ligada ao objetivo desta tese, sobretudo querer saber e dar a saber uma outra perspectiva sobre o imigrante, sem deixar de ter em consideração as exigências de um gênero canônico, por exemplo uma tese de doutorado e

mantendo a atitude crítica que como pesquisadora é imprescindível. Este mesmo autor ressalta que,

Pode-se partir do princípio de que toda pesquisa qualitativa etnográfica tem implicações biográficas, uma vez que pesquisadores estão frequentemente envolvidos em atividades de observação, descrição e produção de narrativas sobre vidas, experiências e práticas sociais, ou seja, agindo como biógrafos. Por outro lado, já fiz referência aqui à relação entre abordagem qualitativa e subjetividade, no sentido de que a pesquisa dessa natureza está fortemente orientada pelo olhar do pesquisador que, ao narrar o mundo, está simultaneamente revelando, ainda que implicitamente, sua maneira particular de aprender o mundo, narrando a história de seu próprio olhar. (BEZERRA, 2011, p. 9)

Para apontar outro aspecto importante sobre esta metodologia, recorro a Ono (2017, p. 24), que preconiza que “[...] a autoetnografia distingue-se da fenomenologia porque o sujeito e o objeto da pesquisa são os mesmos e que devemos aprender a aprender a partir dos ‘subalternos’”. Nesse sentido, a autoetnografia permitiu que eu pesquisasse a minha própria formação, como prática social (ONO, 2017), permeada por experiências, habilidades e ações educacionais desenvolvidas no decorrer do referido curso.

Conforme a las dificultades de esta metodología, Ono (2017, p. 36) explica que,

foram meses tentando ler e digerir o que seria uma pesquisa pautada por um método autoetnográfico, pouco explorado no Brasil, discutido mais adiante neste trabalho e com mais expressividade no exterior, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra e Canada. Saliento também que estou ciente de que há resistências a essa metodologia de pesquisa, pelo fato de ela valorizar a subjetividade.

Talvez seja importante lembrar que a questão que vou abordar nesta tese e que me proponho narrar, tem a ver com minha trajetória como mulher imigrante e minhas práticas sociais. Dessa forma, ainda que a subjetividade permeie minhas perspectivas atuais, elas se concretizarão de forma reflexiva (auto)crítica (TAKAKI, 2020, p. 13; FREIRE (1994, p. 18) y me ajudaram a realizar um melhor trabalho como professora / doutoranda/ pesquisadora.

A subjetividade para mim nesta tese, foi o procedimento pelo qual consegui observar para mim mesma y aprender a identificar as minhas experiências como mulher imigrante, para que não entorpecessem minha

formação como professora e ainda tendo a minha narrativa uma particularidade no que se refere à escrita, aprendi muito sobre como ensinar/aprender uma língua num contexto migratório emergencial.

Conforme aos procedimentos para a recollecção de dados, penso que é importante mencionar o seguinte,

Não recorro a um viés de pesquisa empírica que levanta uma hipótese, gera uma problematização, objetivos gerais, específicos e perguntas de pesquisa. Opto por focalizar um todo composto por partes sem que uma seja mais importante que a outra – uma perspectiva horizontal, que não se limita a uma ciência em busca de soluções ou dessencamentos de práticas; ela acontece nas emergências e naquilo que é contingente.
(ONO, 2017, p.17)

Porém, houve uma organização para realizar a análise da pesquisa, num primeiro momento as aulas foram gravadas e foi utilizado um caderno de registro de atividades, nesse caderno, na maioria das vezes, precisei modificar o que tinha planejado, as aulas aconteciam de forma dinâmica e até geravam necessidades de temas ou assuntos não pensados.

No segundo momento, revisei os dados obtidos e, no mesmo caderno, anotava as minhas considerações, reflexões e interpretações, considerando minhas memórias, experiências anteriores, durante e depois do curso. Esta forma de analisar os resultados modificou muitas perspectivas sobre temas de ensino/aprendizagem de línguas, assuntos relacionados à relações de poder.

No terceiro momento, um dos meus objetivos como profissional (professora), foi o de exercitar também a (auto)crítica reflexiva (TAKAKI, 2020, p. 13; FREIRE (1994, p. 18), foi de muito proveito fazer anotações dos diversos momentos, sobretudo das ações e intervenções antes, durante e depois das aulas, resultando em diários reflexivos. Com esses diários, interpretei e analisei as minhas construções de sentido no conduzir da disciplina, problematizando, constantemente a inseparabilidade entre teoria e prática.

Mencionado isso, ressalto que:

[...] a autoetnografia é metodologia contemporânea de pesquisa qualitativa, exigindo extraordinariamente rigor, níveis multicamada de reflexividade do pesquisador, uma vez que o(s) pesquisador(es) e pesquisados são normalmente as mesmas pessoas (SHORT; TURNER; GRANT, 2013, p. 01, tradução minha⁵)

No referido pelo autor, sobre as multicamadas de reflexividade do pesquisador que ao mesmo tempo se torna o pesquisado, para mim foi o processo mais complexo. Houve muitos momentos de confrontações internas, precisei de tempo para compreender a origem de aquela ideia e reconhecer que era necessário desconstruir práticas tradicionais ou que estava acostumada a fazer para assim poder alcançar a perspectiva decolonial que procurava conhecer.

Segundo Takaki (2020, p. 04), “[...] o diferencial da autoetnografia está na inserção corporificada, espiritual, afetiva, intelectual e ética do pesquisador”. Em outras palavras, esta investigação será uma vivência parcial e significativa para a minha própria formação enquanto professora e pesquisadora.

De acordo com Tetnowski e Damico, “[...] a autoetnografia acessa visões pessoais e autênticas do participante que não seria possível por meio de outras metodologias” (2014, p. 4 apud TAKAKI, 2020, p. 04). Ela surge, portanto, para dar reconhecimento à experiência pessoal e cultural do investigador no campo acadêmico. Assim, eu como professora e pesquisadora, na época estava ciente de que existiriam dúvidas, momentos inesperados, e de que tais vulnerabilidades fariam parte dos desafios deste trabalho.

Alinhada a essa posição, Takaki (2020, p. 05) expõe que:

Mais do que se preocupar com a autoetnografia como uma metodologia, o pesquisador aprende com suas aproximações e inserções ao dia a dia dos participantes, dialoga com os insumos de suas próprias apreensões, interpretações, experiências vividas e narrativas pessoais.

⁵ No original: “[...] autoethnography is a contemporary qualitative research methodology, demanding unusually rigorous, multi-layered levels of researcher reflexivity, given that the researcher/s and the researched are normally the same people” (SHORT; TURNER; GRANT, 2013, p. 01).

Dessa maneira, entendo que consegui dialogar constantemente com a minha cotidianidade e aproximações de meus alunos. Aprendi muito dessas aproximações com realidades diferentes às minhas, por exemplo, as dificuldades que se apresentavam nos participantes com atividades orais em espanhol ou as limitações que surgiam pela rigidez que foi aprendida no momento de falar em outra língua.

Analisando a minha experiência pessoal e profissional conectada com os contextos dos estudantes de Letras da UFGD em meio a uma sociedade mais globalizada e digital, dialogar com diversas interpretações de assuntos tales como o silêncio, a cotidianidade que antes pareciam não ser relevantes. Esta metodologia será explicada mais em detalhe no capítulo um desta tese.

Justificativa e interés por la pesquisa⁶

Esta tesis, desde el inicio, tuvo como pretensión, realizar un curso de extensión, que involucra una perspectiva decolonial y epistemologías del Sur. Fue así, que en conjunto con las dos profesoras Dra. Thayse Guimaraes y la Dra. Edilaine Puig, ambas brasileras de la UFGD, mi camino se tornó diferente, observando la necesidad que se estaba presentando en el municipio de Dourados, respecto a la convivencia escolar entre los alumnos venezolanos y los profesores, organizamos un curso online, el cual tuvo por nombre “Lengua española y cultura venezolana”.

En este curso, participaron profesores de lengua portuguesa, estudiantes brasileros que hablaban portugués y otras lenguas (indígenas), formándose para letras mención inglés y servidores públicos, que alguno de ellos, hacen atendimento a personas inmigrantes tanto haitianas como venezolanas.

Pensando en la diferencia y diversidad existente en este curso de extensión, fue importante entender que se tiene,

una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. (WALSH, 2012, p. 63)

La comprensión de la interculturalidad era muy importante para ministrar las clases, existiendo tres perspectivas de este concepto, menciono la primera que está referida “al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (WALSH, 2012, p. 63), esta definición es la que comúnmente conocemos.

⁶ Escrevo esta tese em espanhol, com autorização do Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. O uso de trechos em português e inglês como ato político de construção de sentidos para além do mero encontro com diferentes línguas/linguagens, faço uso da translinguagem: Realizando uma mescla de espanhol, português, inglês, multimodalidade, afectos, criatividade y criticidad sin separaciones entre las mismas o traducciones em nota de rodapé. El PPGEL/UFMS autorizó la escrita de esta tesis en español atendiendo la solicitud de mi orientadora, como una actitud de “acogimiento” que se propone a aprender con la otredad. https://www.instagram.com/p/CLug_GXBLEv/?utm_medium=share_sheet.

Aunque, según Walsh (2012, p. 63) “el problema con esta perspectiva relacional es que típicamente oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder y dominación continúa en que se lleva a cabo la relación”, este es el primer punto de vista.

Consecutivamente, presento el segundo aspecto el cual amplía las discrepancias sociales y políticas, ya que consiste en,

el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior. (WALSH, 2012, p. 63)

Conforme a esta definición, el factor común que se muestra relevante y necesario en discurrir es ese reconocimiento y respeto sobre la diversidad cultural, que se torna en un proceso dominante y se desvía del propósito de alcanzar esa sociedad equitativa y justa que constantemente se pretende lograr.

Algunos estudiosos sobre el tema comentan, entre ellos está Walsh (2009, p.12), que la interculturalidad permite “una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización”. Lo que me lleva a entender que, además de contactos lingüísticos entre personas, existen también desigualdades o asuntos sociales y políticos, que es importante prestarle atención.

Finalmente, después de conocer algunos aspectos que relacionan lo que la interculturalidad puede referirse y se puede llegar a la conclusión de que “el problema central del que parte la interculturalidad no es la diversidad étnicocultural; es la diferencia construida como patrón de poder colonial que sigue trascendiendo prácticamente todas las esferas de la vida” (WALSH, 2012, p. 65), hasta nuestros días.

En este sentido, las prácticas que pretendí realizar en el curso de extensión, está más en consonancia con la “interculturalidad crítica”, ya que esta propone que se lleve a cabo lo siguiente,

entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. (WALSH, 2012, p. 66)

Entre esos dispositivos y condiciones de poder, a mi parecer el curso de extensión, por ser divulgado por las redes sociales, entre ellas el Instagram⁴, contó con la participación de personas de varios municipios y estados de Brasil, lo que hizo que, a través de mis clases, pudiese conocer desde diferentes espacios, como la desigualdad, racionalización, subalternización e inferiorización entre los inmigrantes y brasileros, podía ser percibida.

De esta manera, no puedo negar que existieron situaciones conflictivas entre los pareceres de los participantes, a veces se discutían asuntos sobre la lengua portuguesa y la española, donde las interpretaciones generadas estaban fundamentadas en las experiencias de cada estudiante y eso yo sabía que podía acontecer, pues aun siendo del mismo país, Menezes de Sousa (2010, p. 293) señala que,

Nos contatos interculturais entre membros de diferentes grupos dentro dessa mesma comunidade surgem conflitos baseados justamente nas diferenças culturais existentes entre os grupos; essas diferenças culturais por sua vez geram interpretações e percepções conflitantes.

En este caso, las primeras interpretaciones y percepciones confrontantes que considere fueron las producidas en mí misma, aquellas que permitieron ampliar mi perspectiva de lo que soy y lo que estaba disponible llegar a ser. Deseaba que, en mi curso de español y cultura venezolana, los alumnos también logran experimentar esa sensación de querer transformar esas condiciones en que se encontraban.

Esta búsqueda de la igualdad de oportunidades que los participantes manifestaban permitió que fuese realizado como un “ensino e aprendizagem de línguas, sem nenhuma pretensão de completude e palavras finais” (MENEZES DE SOUSA, 2010, p, 289), siempre aparecía un punto que presentaba asuntos a ser estudiados.

En este mismo sentido, es importante mencionar asuntos externos al curso, que, de forma directa influían en los temas que se estaba ministrando, entre ellos el continuo flujo de mujeres inmigrantes y las dificultades que eran vividas por ellas. En una entrevista la Organización de Naciones Unidas, Smolansky (2022, p. 10) señaló que,

Son cada vez más los migrantes y refugiados venezolanos, en su mayoría mujeres y muchas de ellas menores de edad, que son víctimas de trata y tráfico. [...] a las jóvenes les ofrecen estudios en otras partes o les ofrecen comida. Estas personas por sentirse vulnerables aceptan esa oferta y, una vez que aceptan esa oferta, son captadas y ahí empieza toda una explotación laboral y sexual de la que son víctima.

La búsqueda de sustento y calidad de vida como mujer inmigrante, puede traer muchos desafíos y mucho más cuando se tienen hijos, las mujeres inmigrantes no tienen las mismas oportunidades que los hombres para formarse o salir a buscar empleos dignos y que sean bien remunerados.

No obstante, puedo sentirme agradecida por no haber tenido la necesidad de pasar por experiencias como sé, que muchas mujeres inmigrantes se ven obligadas a vivir. Este factor de ser mujer y madre al mismo tiempo, pienso que me llevo a dedicar la perspectiva social más hacia la mujer, sin dejar de incluir a los hombres, trate de relacionar más temas basados en experiencias sobre mujeres que tienen una condición de vida diferenciada.

Todo trabajo académico generalmente va reduciendo su grupo de estudio y teniendo como metodología la autoetnografía crítica (SHORT; TURNER; GRANT, 2013, ONO, 2017, TAKAKI, 2020), esta pesquisa partió desde el lugar donde me encontraba y considera mis experiencias dentro de la pesquisa en contacto con otras realidades.

No existe de ninguna manera, la posibilidad de que las vivencias de las mujeres inmigrantes, aunque se encuentren en el mismo país y sus situaciones sean parecidas (inmigrante, madre, casadas, separadas, solteras) o sean analizadas con la misma visión. Lo que quiero decir con esto es que, habiendo aclarado este punto, voy a exponer mi experiencia, desde mi estado autoraperformadora (PENNYCOOK, 2010), explicare algunos sucesos, (re)construídos por el lenguaje.

El curso de extensión, que da el fundamento de todo lo que puede ser compartido en este trabajo, estuvo dividido en 14 temas, de todos ellos, solo señalaré aquellos que, considerando el objetivo de este trabajo de doctorado, sea oportuno profundizar y usar para dar a conocer asuntos relacionados con la enseñanza/aprendizaje de lenguas, desde mi perspectiva de profesora venezolana en Brasil y consternaron mis prácticas pedagógicas.

Proponiéndome así, a investigar como ministrar aulas para alumnos de la zona fronteriza y servidores públicos, que atienden a los inmigrantes en escuelas, instituciones y su objetivo primordial es brindar un “*acolhimento*” para ellos, consigo construir sentidos (auto)críticos, siendo profesora/doctoranda/pesquisadora.

Mi finalidad era comprender mis presupuestos y mi hacer pedagógico en medio de perspectivas teóricas que me ayudaran a movilizar mis reflexiones. Considerando la auto(crítica) reflexiva (TAKAKI, 2020, p. 13; FREIRE (1994, p. 18). en la formación de profesores, para ampliar mi comprensión sobre lo que es educar, voy a parafrasear lo que definido por Freire (1987, p. 43), un proceso de [...] buscar ser, com os outros, conviver, simpatizar, es nunca me sobrepor, nem sequer justapor-me aos educandos [...]. Al tener ese entendimiento como profesores, [...] o educador já não é o que apenas educa, más o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1987, p. 46) esto puede ser el inicio de una educación más democrática, lo que para mí se resume en practicar la empatía y equilibrar mis experiencias como profesora en el salón de clase.

Sobre los letramentos, realizo una discusión sobre los dos modelos de letramento⁷, apoyandome en Street (2014) quien define “o primeiro como autônomo, assumindo-o enquanto desligado do contexto social, por ser desenvolvido em uma direção que privilegia as competências individuais” (STREET, 2014). A pesar de que, el sujeto se encuentra limitado a utilizar sus capacidades, apenas por medio del texto escrito.

⁷ Compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas, também, histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder (STREET, 2014, p. 8).

Propongo en este mismo sentido, el segundo modelo, de acuerdo con el mismo autor, nombrado como “ideológico”, donde se destaca “o processo de socialização e a sua importância para a construção do significado do letramento nas pessoas, nas instituições pedagógicas e em outros lugares” (STREET, 2014, p 8). Siendo concebido como una práctica social y, por ende, situado en un espacio donde los presupuestos, valores, hábitos, convivencias tienen correlación con diferentes historicidades, está más acorde a mi objetivo de tesis.

Conforme a este punto, es recomendable considerar nuevamente la palabra “*crítica*”, y conocer cómo es que nuestros pensamientos pueden estar orientados sobre estos aspectos de una manera más acorde a mi objetivo de tese.

Según la visión de Janks (2010, p. 12-13), no está relacionada a lo que normalmente entendemos por “*pensamento crítico*”, pues no se refiere apenas a un análisis fundamentado en un examen de evidencias y argumentos. En este proyecto de pesquisa, esta forma de pensar es usada para señalar lo que está en juego en el plano textual y social desde un contexto migratorio, ligado a sus problemáticas.

Además de eso, la autora (JANKS, 2010, p. 89) refuerza que existen algunos conceptos que precisan ser considerados para que nuestra manera de pensar este conforme a una perspectiva crítica. Entre ellos están la “*dominação*”, usados “[...] para entender como a linguagem funciona para posicionar os leitores no interesse de poder” (JANKS, 2010, p. 89). En este caso, a pesar de que la lengua que es más usada es la española, se considera la lengua inglesa y la portuguesa, con la intención de involucrar los diversos intereses de los lectores de esta pesquisa.

También se menciona el de “*acesso*”, en que se ofrece a los alumnos marginalizados el contacto con géneros, letramentos y variedades lingüísticas dominantes, son fundamentales para que la práctica docente, tenga condiciones más favorables para con los estudiantes. Es decir, ya en este momento no me refiero a mi condición como doctoranda sino como profesora.

Todo lo planteado hasta aquí, en cuanto al educador propicia un espacio para la coconstrucción de conocimiento, el estudiante participa con valores, experiencias y visiones de mundo, a partir de su localización sociohistórica. En

lo interior de ese proceso, el profesor lanza cuestionamientos sobre las implicaciones de los posicionamientos de los estudiantes con relación al conocimiento, al acceso – o no – a bienes culturales y poder de decisión sobre cuestiones de sociedad.

Organización de la tesis

Además de la introducción, donde informo al lector asuntos sobre la escrita de la tesis y procuro que el mismo conozca brevemente, algunos aspectos a ser tratado a profundidad en el contexto presentado en cada capítulo, (los objetivos, la metodología, las justificativas y el interés de la tesis). La división de este trabajo de doctorado fue realizado en tres capítulos.

El primer capítulo tiene por título, revisitando los procesos autoetnograficos: una narrativa⁸ (auto)crítica reflexiva (TAKAKI, 2020, p. 13; FREIRE (1994, p. 18) de una mujer inmigrante en Brasil, y tiene por objetivo, considerar la autoetnografía (BEZERRA, 2011; ONO, 2017; RAIMONDI, 2020; MULIK, 2021; SHORT, TOMER, GRANT, 2013; TAKAKI, 2020; ADAMS, JONES, ELLIS, 2015), como metodología y reflexionar de forma (auto)crítica como la enseñanza/aprendizaje del español es alcanzada, mientras ministro aulas no referido curso de extensión.

El segundo capítulo titulado, (re)construcción de sentidos autoetnograficos críticos de una mujer inmigrante: diálogos poéticos reflexivos e interpretaciones y tiene por objetivo narrar mi experiencia durante la construcción de sentidos críticos, con el translenguaje en la enseñanza/aprendizaje de lenguas y un modo de (re)encontrarse a través de la interculturalidad.

Finalmente, el tercer capítulo, que tiene por título, transformando el silencio de quien “*acolhe/acolhido*” en una acción educacional crítica: un curso de extensión “Lengua española y cultura venezolana” con perspectiva decolonial y tiene como objetivo es definir la decolonialidad y compartir algunas perspectivas, considerando los afectos/efectos y ampliando mis perspectivas sobre prácticas decoloniales y el racismo entre lenguas, como profesora/doctoranda/pesquisadora inmigrante.

⁸ Habiendo mencionado que la escrita de esta tesis, será en español y que el translenguaje va a permear las páginas de los capítulos, las citaciones escritas en portugués o inglés no tendrán la traducción en el rodapíe pero si serán diferenciadas con letra cursiva.

Capítulo I

Revisitando los procesos autoetnograficos: una narrativa ⁹ (auto)crítica reflexiva de una mujer inmigrante en Brasil

*Since there are always diverse communities in a place,
we can guess how this orientation can become a
colonizing activity.
The language of the dominant community
can be imposed on others.
Minority languages and communities
in a place, in addition to newly entering languages, lose
their claim to that place and probably get suppressed.
Canagarajah (2013, p. 29)*

Al principio para mí, eran simplemente formas de hablar, eran nombres que facilitaban reconocer palabras diferentes a las que yo usaba, hasta que un día, me di cuenta de que, como yo me expresaba me acercaban más a 200 o 500 mujeres que venían de un mismo país que yo.

Pienso iniciar este primer capítulo, reconociéndome como parte de ese grupo que aun siendo considerado socialmente “minoritario” y desprovisto de algunos derechos, imprimieron socialmente, una condición de vida titulada como mujer inmigrante.

Recién llegada a Brasil, existieron cosas que ayudaron a definir muchas cosas que me motivaron a mantener mi pasión por educar, por eso, intento problematizar en este primer momento, diversas situaciones que surgieron, antes, durante y después del curso de extensión llamado “lengua española y cultura venezolana”, el cual fue generando reflexiones auto(criticas), específicamente sobre el “acolhimento linguistico”, que es cortésmente ofrecido por quienes reciben a los inmigrantes venezolanos en Brasil y tal vez en el mundo todo.

Todo inmigrante, además de experimentar momentos reconstituyentes, pasa durante muchos años, por entrevistas informales que las personas que los reciben, les hacen para comprobar o conocer los motivos que les hizo estar en

ese nuevo país. La información que predomina sobre las situaciones migratorias, generalmente son difundidas por los medios de comunicación, algunas veces parciales o amarillistas. Lo que conlleva a la curiosidad de quien le ofrece hospitalidad al inmigrante, sea mayor.

En cambio, muchas veces quien pregunta, ignora que existen algunos relatos, en los que el dolor o la humillación limita o dificulta las respuestas. Eso pasó conmigo no una vez, sino muchas veces, tal vez aún continúa pasando. Es por eso por lo que, para mí esta tesis, tiene un significado no solo académico o profesional, sino también personal.

Si usted como lector, en algún momento, ha tenido en su vida, una situación donde se ha sentido invisibilizado como profesional, el espacio donde se encuentra, lo obliga a justificar su existencia. Entonces, después de pensar en ese lugar que vino a su mente y consiguió revivir emociones o sentimientos, lo invito a que se traslade a un lugar donde los conflictos pueden ser o desde donde yo pude experimentar, eso quiere decir que se observan asuntos,

tanto consensuales como conflictuales; pueden confundir nuestras definiciones de la tradición y la modernidad; realinear los límites habituales entre lo privado y lo público, lo alto y lo bajo, y desafiar las expectativas normativas de desarrollo y progreso (BHABA, 2002, p. 19).

Después de la experiencia migratoria, causada por la situación política/económica en Venezuela, tuve la oportunidad de pensar y darme cuenta de que, pasando la frontera de Brasil y mis fronteras mentales, se generaron muchos cambios en mi vida y conseguí transformar condiciones sociales, que pensé no cambiarían.

Eso ayudó a resolver primero aquellos problemas internos que me impedían avanzar dentro de esos espacios desconocidos y también a redefinir mis expectativas sobre aquellas cosas que yo esperaba tener durante mi avance en Brasil, tal vez uno de los problemas más difíciles de solucionar, se encuentran en nuestra propia manera de pensar y en la necesidad de aprender asumir las debilidades y limitaciones aprendidas para poder transformarlas.

Cuando en mi narración anterior, resalto la palabra “*fronteira*”, es porque como señala Bhabha (1998, p. 22),

o indivíduo nos entre-lugares buscará, a partir da subjetivação, construir estratégias que resultarão na construção de novos signos que contribuirão como forma de uma nova identificação de um determinado grupo social.

Estando consciente de que, estar en este entre-lugar, muchas veces como mujer inmigrante, conlleva una serie de condiciones diferentes a los que no se ven obligados a buscar estrategias para conseguir e identificar los conocimientos adquiridos o por adquirir para poder sobrevivir. Puedo asegurar que colabora en la construcción conocimientos útiles para el ambiente académico y profesional.

Es por eso por lo que conforme a la metodología autoetnografica, la cual es aplicada en mi tesis, narrando subjetivamente mis relatos pienso que conseguí contribuir no solo con una perspectiva diferente sobre los conflictos que estaban sucediendo en el municipio de Dourados y que, sin duda alguna, genera la llegada de los inmigrantes venezolanos en cualquier país, sino también en hacer pensar sobre las oportunidades que los mismo pueden ofrecer y contribuir en un determinado país.

Entre otras cosas, que también me gustaría recomendarle a quien lea este trabajo es lo siguiente que, durante la lectura de esta tesis,

Permita-se fluir nessa correnteza de reflexões e, com certeza, ao final dessa experiência, terá uma forma diferenciada de compreender o que realmente pode significar “Ser Mulher”. (DAZA, 2022, p. 9. Prologo escrito por COELHO).

Durante el tiempo que estamos em este mundo, vivimos sin fin de momentos que no son registrados y hasta muchos de ellos son olvidados. Si al final de cuentas, usted se encuentra conectado conmigo, leyendo este trabajo, porque no darse la oportunidad de conocer una experiencia diferente quizás a la suya, pero que es vivida desde un lugar, donde aún en la distancia, lo que yo haga influirá directa o indirectamente donde usted se encuentra.

1.1 La autoetnografía

Uses a researcher's personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices, and experiences.
Acknowledges and values a researcher's relationships with others.
Uses deep and careful self-reflection – typically referred to as "reflexivity" - to name and interrogate the intersections between self and society, the particular and the general, the personal and the political.
Shows "people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their struggles. Balances intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity.
Strives for social justice and to make life better.
Adams, Jones e Ellis (2015, p. 1-2)

Este tópico comienza con ese epígrafe, porque de forma resumida, explica como espero que mi experiencia sea narrada específicamente en este primer capítulo. Esto quiere decir que, haciendo uso de la reflexividad y profundizando en aquellos puntos que sean pertinentes para el objetivo trasado, explicaré como de forma cautelosa, utilicé mis propios procesos para analizar todo lo que, estando relacionado con creencias, prácticas y experiencias culturales, pueden influir en el aprendizaje de una lengua.

Muchas veces, lo que llegamos a conocer sobre los procesos migratorios, son aquellas cosas que son vividas, a partir de que la persona llega al país que le ofrece refugio, esto quiere decir que, desde una condición de vulnerabilidad o carencia, es lo que nos lleva a definir al inmigrante, como un sobreviviente.

Por otra parte, dar visibilidad a la historia que antecede a ese primer contacto, darnos la oportunidad de saber que hubo antes de ese acontecimiento, conocer cuáles fueron los obstáculos o miedo vencidos o no por esa persona, puede generar inúmeras escenas que, proporcionándonos olores, emociones o sentimientos, consiga transformar nuestra única opinión sobre estos grupos reconocidos como los necesitados e imposibilitados de dar.

Entre los aspectos más interesantes académicamente hablando, que puede observar antes, durante y después del curso de extensión sobre la autoetnografía (BEZERRA, 2011; ONO, 2017; RAIMONDI, 2020; MULIK, 2021; SHORT, TOMER, GRANT, 2013; TAKAKI, 2020; ADAMS, JONES, ELLIS, 2015) como profesora/doctoranda/pesquisadora, es que permite,

telling our stories is a way for us to be present to each other; the act provides a space for us to create a relationship embodied in the performance of writing and reading that is reflective, critical, loving, and chosen in solidarity (ADAMS, JONES y ELLIS, 2015, p. 5).

Dentro de esos análisis reflexivos, realizados para la construcción de mis sentidos (auto)críticos en los diferentes roles ejercidos, he decidido compartir algunas imágenes, para que primero se pueda tener una comprensión de lo que con mis palabras, les expliqué a mis alumnos lo que demoraba un viaje de un inmigrante que llega al municipio de Dourados, segundo de una manera visual como fui explicando a los participantes del curso, cuán importante podía ser durante el “acolhimento” del inmigrante, conocer las experiencias que el obtuvo de ese viaje.

Desde que decidí ministrar el curso, supe lo fundamental que sería, dejar abierta las diversas exégesis que mi narrativa del antes y el después de esta experiencia académica, quizás no solo mía, podía generar. Estas circunstancias de los inmigrantes, abordadas por una profesora inmigrante, podía causar pensamientos particulares en los participantes.

Existen circunstancias como pesquisadores donde nos vemos obligados a conocer sobre asuntos que quizás no hemos vivido o probablemente no imaginamos que viviremos. Con todo, instruirse siempre será una aventura emocionante, pienso que este curso de extensión resumidamente se trató de eso, mostrar desde la perspectiva decolonial otra forma de enseñar/aprender.

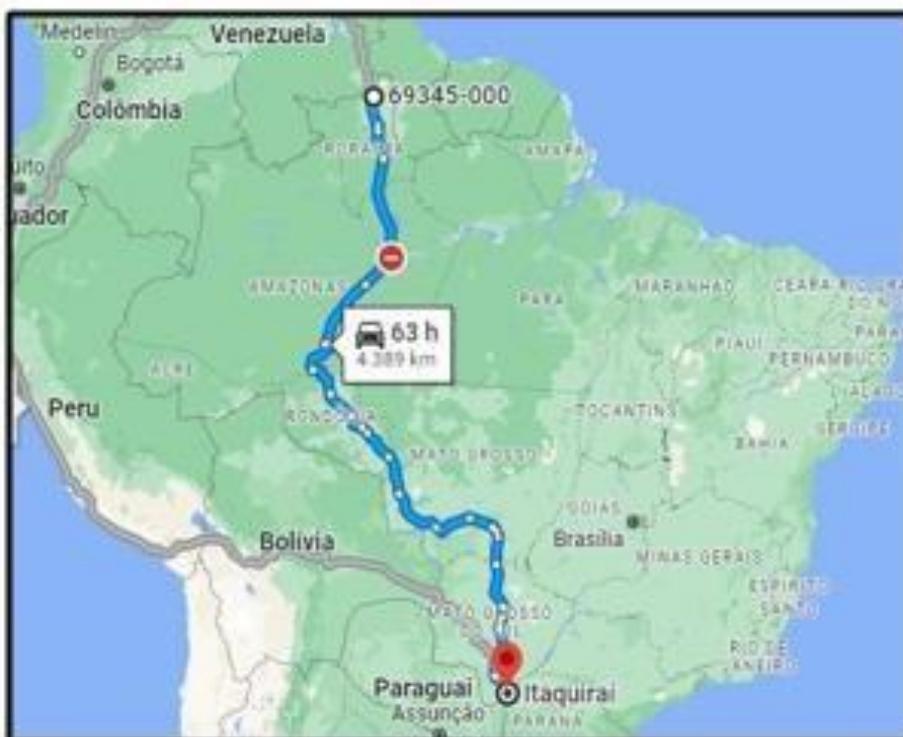
En un primer momento, mostrare geográficamente donde está ubicada Venezuela y porque Brasil llega a ser una opción para sus habitantes, aunque puede ser una información irrelevante para muchos, en varias oportunidades conversé con personas que no sabían dónde quedaba Venezuela. En el curso de extensión era relevante conocer por donde pasaban los venezolanos para poder llegar a las diferentes ciudades que deciden vivir en Brasil.

En esta oportunidad, dialogué de la ciudad de Dourados porque es donde me encuentro y luego porque fue de este lugar donde surgió la necesidad inicial de aprender la lengua española y la cultura venezolana, como ayuda en los procesos de “acolhida”.

Figura 1. Mapa de ubicación geográfica de ciudades recorridas.



Fuente: mapa google



Fuente: Mapa google

Como pudo ser vista en las imágenes anteriores, mi punto de partida específicamente fue desde una ciudad industrial, llamada Valencia en el estado

Carabobo, en la cual nací y viví por 33 años. Ella no está ubicada en la parte oriental del país lo que prácticamente, obliga a tener una logística más escrupulosa para poder llegar a Brasil.

El viaje dentro de Venezuela, demoro 4 días. Para ese entonces, estaba casada, tenía solo dos hijas, (una de dos meses y otra de dos años), el equipaje fue solo una maleta, pienso que desde ese momento empecé a desarrollar la toma de decisiones, aprendí que muchas cosas que aparentaban tener valor, realmente no lo tenían. Como profesora/doutoranda/pesquisadora, mientras ministraba mis clases, era difícil controlar esos sentimientos que me causaban esos recuerdos de mi país.

Habría que decir también que, mi intención era que los alumnos se sensibilizasen inicialmente de esa historia de los inmigrantes, que poco es conocida por quienes les brindan “acolhimento”, me estoy refiriendo del antes de ese viaje que generalmente requiere,

Viajar com pouco peso, num mundo que constantemente me faz sentir que, nasci com uma mala cheia de coisas pesadas ou simplesmente tenho que ir no lugar, que todo mundo está indo o já foi, creia-me que isso para mim é abominável, por isso, estou buscando o fim de uma história realmente real, que se repita de diversas formas pero exclusively with the woman. Como se isso fosse pouco, durante os últimos meses, teve que abrir a minha mala e me reencontrei com meu passado recente e o presente de muitas. (DAZA, 2022, p. 10)

Eso es lo que expreso en el poema, fue lo que necesité hacer en cada una de mis clases y repetirlo en cada una estas páginas, eso es lo que hice cuando decidí retomar mis estudios como profesora en este país (Brasil) y es lo que continúo haciendo como pesquisadora. Reencontrarme con mi pasado reciente y el presente de esas otras mujeres que viven dentro de mí, es lo que la metodología autoetnografica, orienta a como narrarlo o escribirlo.

Además, aprendí con esta metodología, a buscar tiempo para recapacitar, autoevaluarme y autocriticarme. De este modo, la autoetnografia permite al investigador,

As our stories illustrate autoethnography is a method that allows us to reconsider how we think, how we do research and maintain relationships, and how we live. Our stories of coming to the method tell of moments when excluding or obscuring personal experiences felt uncomfortable, even impossible (ADAMS, JONES y ELLIS, 2015, p. 8.)

Teniendo en cuenta que, tuve la oportunidad de pasar por lugares de mi propio país, que nunca había ido para poder llegar a Brasil, como por ejemplo la gran sabana (cuenta con ríos, cascadas y quebradas y una fauna diversa), un lugar hermoso e inolvidable y con toda seguridad mis alumnos no sabían que existía, aproveché para exponer aspectos positivos de Venezuela.

En vista de que el curso de extensión tenía entre sus objetivos, dar a conocer Venezuela, esta experiencia fue de gran contribución para todos, lastimosamente lo que se difunde en este tipo de situaciones son los aspectos negativos del lugar, generando hasta poco interés de saber sobre el mismo.

Realmente pienso que no estaba entre mis fines, detenerme a detallar los asuntos de la crisis política o económica, aunque debía ser abordado en algún momento, ya que fueron los principales motivos que muchos nos vimos en la necesidad de salir. El punto que, si fue importante para mí, es como pasan desapercibidos por nuestra vida, detalles importantes sobre lo que somos como personas y el significado que puede tener para nosotros la cultura, la lengua o las costumbres de un determinado lugar.

Continuando con el relato de mi viaje y los aspectos que fueron de utilidad para mis clases, observé que las experiencias o lo que viví produjo un tipo de conocimiento. Es tanto así que, antes de llegar a Pacaraima, recuerdo que por un momento sentí mucho miedo, la vía era peligrosa y con poca iluminación, las personas que vivían por allí nos advirtieron de no pararnos por ningún motivo, una vez estando en la carretera, cierta distancia, ladrones acostumbran a lanzar piedras para robar a los viajeros.

Este momento de angustia, es parte del recorrido y puede dejar marcas en nuestra mente, reflejándose en inseguridades y desconfianzas, haciendo que nuestra personalidad cambie y por desconocimiento quien recibe al inmigrante perciba comportamientos distintos a los que realmente la persona manifestaba.

Según Mulik (2021, p. 38) *“é a través da compressão de si, que é possível compreender o outro”*. Esta metodología autoetnográfica, lo que me hizo entender mientras fui poniéndola en práctica en el curso y me hace pensar durante la descripción de los instantes por medio de la escrita en esta tesis, es que ella no consiste solo en narrar mi vida como mujer inmigrante, sino poder dar a conocer los diferentes procesos que generaron conocimientos, como profesora/doctoranda/pesquisadora.

Dado que, muchos de mis aprendizajes compartidos con mis alumnos, fueron creados por la cotidianidad, ellos sabiendo eso, a veces me preguntaban sobre asuntos que yo había decidido olvidar, debido a lo que generaban en mí, inclusive durante la escrita eso también aconteció, me vi en la necesidad de buscar en mi memoria y revivir de nuevo. Como explica Mulik (2021, p. 39),

Neste processo, a/o autoetnógrafa/o é completamente contaminado por sua pesquisa. Ela/e vive e revive a pesquisa por meio da escrita resgatando suas memórias, conectando teorias com experiências cuja neutralidade não é possível já que o sujeito-pesquisador é inseparável de seu texto/estudo.

Conforme a lo que es expuesto por la autora, se fueron reviviendo mis memorias, considerando el punto de partida, lo que significa que, cuando llegue a la frontera con Brasil, específicamente desde Pacaraima hasta Itaquirai, se generaron otros aprendizajes, como otra lengua y otra cultura.

En ese último viaje, la participación de los alumnos fue más activa, ellos tenían conocimiento de cómo se usaban los transportes, como podían las personas hablar portugués dependiendo de la región donde estuviese hablando. Estos diálogos formaron vínculos de más confianza entre los alumnos y yo, antes de tener esas conversaciones pensaba que solamente mi experiencia podía presentar momentos excepcionales, no obstante, los participantes del curso también habían vivido situaciones significativas e interesantes de las cuales aprender.

Nunca imagine que tendría tanta dificultad en aprender hablar y entender la lengua portuguesa, siempre creí que las semejanzas del portugués con el español me harían relacionarme más fácil en Brasil, pero no fue así.

Otra de las cosas que pudimos discutir en las clases mis alumnos y yo, fue el tema de la dificultad que las mujeres inmigrantes tenían en asistir a cursos

de portugués o participar de oficinas para emprendimiento. Algunos servidores que hacían atendimento a esas mujeres manifestaban su sumo interés en aprender español. En esa oportunidad, recuerdo que les conté un poco más sobre mi experiencia como mamá, el tiempo que mi hija de 2 años y la otra que aún precisaba ser amamantada, demandaban de mí y siguen hasta hoy haciéndolo, era mucho y tenía que pensar en tantas cosas al mismo momento, que entre las prioridades me vi en la necesidad de priorizar.

Por otra parte, son las mujeres quienes enfrentan esos primeros retos fronterizos, ellas son las que hacen todos los trámites para poder permanecer legalmente en Brasil, para matricular a sus hijos en las escuelas. En mis tiempos, no había tantas oportunidades como ahora, la visa que me fue otorgó, fue de acompañante, la cual tenía prohibido estudiar o trabajar. Pienso que eso de alguna manera me hizo tener como única alternativa, aprender el portugués con la gente que tenía a mi alrededor (vecinos).

Todo esto causó en mí un proceso depresivo intenso y una baja autoestima, no me sentía motivada a salir de la casa, por no saber hablar ni escribir en portugués. Por este motivo, el objetivo no es solo aprender una lengua, es llegar al punto de entender las diferentes formas en que ella quiere ser usada, en el caso del inmigrante que habla español es una necesidad aprender el portugués, en cambio para el brasilero que está en Brasil, aprender español es opcional.

Avanzando en mi razonamiento sobre la autoetnografía, concordé con Mulik (2021, p. 39) cuando expone que, “é através da compreensão de sí que é possível compreender o outro”. Esta pesquisa pretende no solo dar a conocer mi experiencia sino también mostrar como quienes reciben a los inmigrantes precisan ser comprendidos, pude observar eso en mis grabaciones de las clases, sus angustias y deseo de aprender a como “acolher” entendiendo a ese otro.

En muchas oportunidades, el esfuerzo que yo tenía que hacer para entender todos los días, lo que las personas de Dourados me decían, recuerdo generaba fuertes dolores de cabeza en mí, esto me permitió proponer que una de las características del curso, fuera que yo hablara en español la mayor cantidad del contenido en español, pero aun así que existiese una flexibilidad en mis alumnos de utilizar sus repertorios lingüísticos de ambas lenguas.

Si aceptamos que, las dificultades no están solo en los inmigrantes, sino en las estrategias que se implementan para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, podría ser más simple colocarse en el lugar del otro y así ayudar en las limitaciones que primero fueron descubiertas en uno mismo.

Mencionado lo anterior, las situaciones que se presentan entre esos contactos generan mucha presión mental, angustia e impotencia en ambas partes. Cuando mis alumnos que trabajaban en el servicio de salud comentaban sus experiencias sobre los atendimientos a los inmigrantes, me permitieron conocer la versión de ellos y que no imaginaba que fuese tan complicada, eso me hizo reflexionar sobre el siguiente punto, yo por mucho tiempo solo justificaba mi pensamiento desde mi punto de vista.

Desde el punto de vista del inmigrante, pueden haber muchos motivos que sin duda merecen ser considerados, como por ejemplo, cuando mis hijas se enfermaban (ataques de asma y dolores en su cuerpo) y yo no sabía explicar lo que estaba pasando para la encargada en el centro de salud, muchas veces me vi forzada a usar el silencio y el llanto, como respuesta a lo que sucedía, eso para mí fue de mucho aprendizaje en cuanto a lo importante de identificar nuestras limitantes y proponerse a que sean superadas.

No obstante, no pude dejar de valorar el esfuerzo que quien se ve en la obligación de atender, padece igual o más obstáculos que derribar. La responsabilidad que sienten de ser las únicas personas que, pueden ayudar sobre cualquier situación referente a esos asuntos, imagino que pasa lo mismo con los profesores de las escuelas.

Estando en Dourados, una ciudad que es frontera con Paraguay y ser una zona donde todos están conscientes que, cohabitan diferentes culturas y lenguas (guaraní, español, portugués, francés), la mayoría de ellas permanecen invisibilizadas, siendo solo el portugués, la lengua reconocida como única para el uso entre los habitantes.

Pretendiendo resaltar con esto de las lenguas y culturas, que todos nosotros tenemos la necesidad de reconocernos en un determinado lugar, o parafraseando lo que para Bhabha (1994, p. 21) es pedir, “Una vez más, un espacio de intervención emergente en los intersticios culturales para introducir la

invención creativa en la existencia. Y una última vez, un regreso a la re-creación del yo”.

Hoy yo me reconozco como una mujer blanca, venezolana, que estando separada de un hombre inmigrante (cubano), ahora tiene una hija más, que es brasilera y volviéndose poetisa, doctoranda y profesora substituta de una Universidad Federal do Mato grosso Do Sul en Brasil, sigue sintiéndose una mujer inmigrante, porque los criterios para ser reflexionados, muchas veces no solo depende de hablar o no una lengua, sino prácticas de culturas, costumbres.

Cuando en el párrafo anterior, termino mencionando esas prácticas, es porque posiblemente, al igual que Adams, Jones y Ellis (2015, p. 2-3) “ I also have been interested in people’s emotions and intentions, how they create meaningful lives, and how they experience and cope with the problems of living”. Desde Venezuela que me convertí en profesora y tuve que trabajar en escuelas con alumnos de pocos recursos económicos, desarrollé esa sensibilidad ante el prójimo.

A su vez, aprendí a atravesar los límites geográficos de y entre dos países (Brasil/Venezuela), sino también a aquellos que pueden limitar mis pensamientos, realmente el haber ministrado este curso de extensión, fui lo que dio la posibilidad ampliar mis conocimientos como pesquisadora.

Antes de compartir algunas definiciones dadas por otros pesquisadores brasileros, que han usado la misma metodología que yo, en sus trabajos de doctorado o maestría, es importante mencionar que, “autoethnography does not provide an answer to all intellectual, aesthetic, emotional, or ethical concerns about research” (ADAMS, JONES y ELLIS, 2015, p. 19). Para mí es vista como más una alternativa, que puede ser aplicada para adquirir conocimiento, aunque no sea científico.

En este caso, específicamente por traer algunos de mis itinerarios, generados en el proceso migratorio, y relatar en los próximos capítulos, mi práctica como profesora inmigrante, desde la perspectiva ideológica y decolonial, la cual, “se volta para questões sociais, permitindo a subjetividade, não restrita a um pensamento único e acabado, mas dinâmico, aberto às reconstruções” (TAKAKI, 2014, p. 59). Procuero mantener en cada página, el translenguaje en mi

propia escrita, cuya naturaleza no es apenas teórica, sino también poética y crítica reflexiva (TAKAKI, 2020, p. 13; FREIRE (1994, p. 18).

Según Adams, Jones y Ellis, (2015, p. 250) “para hacer y escribir autoetnografía, el investigador aplica los principios de la autobiografía y de la etnografía”. Esto implica narrar situaciones o experiencias vividas por el pesquisadora, mostrar imágenes significativas muchas de ellas grabadas en su memoria, sin querer alcanzar respuestas definitivas sobre un tema particular, parece mas apuntar a plantear enfoques que procuren diversas interpretaciones para específicamente sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Para los mismos autores,

Los autoetnógrafos reconocen las innumerables maneras en que la experiencia personal influye en el proceso de investigación. Por ejemplo, los investigadores deciden quién, que, cuando, dónde y cómo investigar, decisiones que están necesariamente ligadas a requerimientos institucionales (por ejemplo, comisiones evaluadoras institucionales), recursos (por ejemplo, financiamiento) y circunstancias personales (por ejemplo, un investigador estudia el cáncer porque ha tenido una experiencia personal con la enfermedad). (ADAMS, JONES y ELLIS, 2015, p. 251)

En mi caso, el tema central es sobre mujer inmigrante, porque además de ser una experiencia con ciertos factores que son importantes académicamente estudiar, puede contribuir de muchas maneras en lo educativo, cultural y social de cualquier país. Brasil específicamente, pienso que puede tener trabajos de investigación que aporten soluciones a la sociedad, si esta metodología es más difundida. Eso del decidir quién, que, cuando, donde y como investigar, es interesante, porque no todo el tiempo se está preparado para enfrentar asuntos vividos que no son de agrado.

Conforme a este punto de pequeñas transformaciones y las academias, escuelas, universidades, quisiera mencionar algo sobre la escrita que puede ser importante, no ha sido fácil escribir cada página de esta tesis, tampoco lo fue revisar las grabaciones e ir haciendo anotaciones en los cuadernos de las reacciones, comentarios o momentos de crisis que en las clases se vivenciaron.

Cuando se escribe con esta metodología, se hace en “retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que surgen y que son posibles porque ellos mismos son parte de una cultura y tienen una identidad cultural particular”. (ADAMS, JONES y ELLIS, 2015, p. 253) y cuando narras utilizas unas estrategias, “de escritura que trabaja con el “mostrar”, posibilitando al lector ubicarse a una cierta distancia de los acontecimientos descritos para que pueda reflexionar sobre ellos de una manera más abstracta”. (ADAMS, JONES y ELLIS, 2015, p. 254), cuan esencial es poder acercar al lector de aquello que se vive en una tesis o cualquier otro trabajo de investigación.

De esta manera, sabiendo que existen algunas situaciones que desequilibran al pesquisador y que aun sabiendo que el “foco é instável e mutante, porém sempre se move em torno da *comunidade de prática*, que inclui o professor-pesquisador cujas mãos manuseiam as lentes”. (BEZERRA 2011, p. 13-14), que el curso de extensión contase con participantes de varios estados de Brasil y que todos los que estaban asistiendo, tenían motivos de estar allí por su contacto con los venezolanos, que los problemas de esas comunidades no fuesen tan diferentes.

Es decir, dificultad con el entendimiento de la lengua, desconocimiento de las culturas y costumbres de Venezuela, falta de apoyo en cuanto a su formación sobre esos asuntos, hizo que como pesquisadora, lo inestable o hasta los momentos inesperados que se presentaron, los pudiera enfrentar con mucha tranquilidad.

Particularmente, sigo creyendo que es posible la “construção de um caminho para que se empreenda a travessia de um território sabidamente vasto e sem fronteiras” (BEZERRA 2011, p. 15), buscando ir siempre acompañada de una práctica transformadora o simplemente dando a conocer prácticas que pueden resultar en triunfos o fracasos.

Reconozco que por ser primera vez que trabajo con esta metodología autoetnografica e intento prácticas pedagógicas, con teorías recientes, que implican procesos críticos, reflexivos constantes, quizás deje pasar inicialmente oportunidades para fortalecer mi experiencia como profesora/doctoranda/pesquisadora, por falta de ese conocimiento que se fue generando

al pasar de las clases. Ahora puede percibir la importancia de profundizar las teorías y cuanto enriquece nuestras prácticas cuando se van aplicando. Pienso que, si eso aconteció, es parte de este propio proceso de formación que este trabajo me enseñó. No existe fin sobre asuntos que involucran educación, cultura o lenguas.

Considerando algunos aportes derivados por el trabajo de Ono (2017, p. 39) se observa una *“estrategia de escrita para reforçar o modo como interpreto as coisas, de trazer a minha voz, a minha enciclopédia pessoal, minha coleção de experiências, minhas memórias mais remotas”*. Cada vez que se tenga la oportunidad de contar nuestras propias historias desterradas y mostrar cuanto ellas ayudan a desvanecer los pensamientos que no impiden la visibilidad de otros saberes, debe ser aprovechada.

Para Ono (2017, p. 57) la autoetnografía es,

Como um processo de aprendizagens que também se caracteriza pelos seguintes pressupostos: não pode ser deslocada do contexto, visa a discutir os porquês das escolhas e, também, propõe uma alternativa epistemológica e ontológica nas ciências sociais.

Concordando con los supuestos de Ono (2017, p. 57), puedo decir que, realmente mis aprendizajes, estuvieron enmarcados en esas ideas presentadas por el autor, el curso se mantuvo totalmente dentro de los contextos locales, especialmente del municipio de Dourados, las decisiones que se tomaron desde el inicio de la planificación del curso, presento siempre cual era por qué se estaba realizando y el para que, la problemáticas de profesores, servidores públicos conseguir comunicarse, darse entender y comprender a los inmigrantes venezolanos.

Entre los aspectos que se consideraron al momento de ministrar el curso, fue muy relevante, el aspecto de yo como profesora ser inmigrante, que la propia persona que daría ls clases, además de contar su historia, todo pudiera suceder sin traductores o intérpretes, esto permitía una cercanía a las realidades ocultas o silenciadas de estos grupos.

Sobre esto, Raimondi, (2020, p. 56), apunta que, *“torna-se importante refletir sobre como as pessoas são representadas, pois isto revela a forma que são tratadas, bem como ampliar o enfoque nos textos para os contextos”*. Son

oportunidades que pueden revelar asuntos referentes a justicia social o preconceptos.

Según Raimondi (2020, p. 75), existe la posibilidad de ampliar un poco más este tipo de metodología (autoetnograficos), considerando los estudios de performance y conociendo que esto procuran,

unir os saberes segregados e diferentemente valorados, reunindo modos de investigação legitimados e subjugados, bem como promovendo conexões entre um conhecimento prático (saber como), um conhecimento proposicional (saber disso) e um conhecimento político (saber quem, quando e onde). Dessa maneira, reitera-se um engajamento ontológico e epistemológico entre criatividade, crítica e responsabilidade social.

Como profesora/doctoranda/pesquisadora, ministrando un curso de extensión, hago la siguiente reflexión, estos conocimientos pueden hacer que exista futuramente, una vía de descubiertas y transformaciones, estimulando los cuerpos a reencontrarse con ellos mismos. Tanto para quien está enseñando como para quien aprende, son procesos continuos y que fluyen de forma espontánea, manteniendo la creatividad, la crítica y responsabilidad social, aspectos importantes en lo que respecta con la formación de profesores.

No se está tratando de desvalorizar lo que a nivel educativo se ha venido haciendo em los diferentes centros educativos o instituciones académicas, todo lo contrario, la pretensión de esta pesquisa es que se pueda avanzar con otras formas de aplicar los saberes. Tal vez hasta poder conocer otras posibilidades que ayuden a profundizar más de quien está siendo dado ese conocimiento, observar más cuales son los cambios que las mismas pueden provocar actualmente.

Se puede pretender que estos trabajos de investigación se comprometan con la justicia social y que se considere el cuerpo con sus historias y experiencias, que se consiga contar con,

um método e uma prática de explicar, exemplificar, projetar, conhecer e compartilhar sentidos, sentimentos, sensações, percepções, conhecimentos. Dessa maneira, explicitase uma negociação de fronteiras entre identidades, diferenças, distanciamentos e comprometimentos com a justiça social no próprio corpo, uma vez que este é o primeiro local e o local privilegiado do saber (RAIMONDI, 2020, p. 75-76).

Si se propone que el contexto de la investigadora sea tomado en cuenta, implícitamente se está diciendo que también se pueden aceptar sus emociones, sentimientos y toda experiencia que pueda contribuir con el conocimiento.

Siendo mi foco de la investigación, analizar la construcción de sentidos (auto)críticos reflexivos a partir del aporte teórico- práctico surista y decolonial sobre mi experiencia en clase, los alumnos y sus participaciones hicieron que mi percepción sobre algunos puntos se ampliase y consecutivamente, surgieran reflexiones auto(criticas) para que mis practicas fueran cada vez siendo mejores. Para Melki (2021. p. 47),

Embora a proposta deste estudo envolver questões do self, entendo que mesmo estando olhando para o eu, tenho um outro que reflète em mim. Isso quer dizer que, o contexto e os sujeitos com quem convivo na execução de minhas práticas pedagógicamente ecoam nelas e me constituem como professora. Em outras palavras, a minha percepção sobre quem sou eu como professora está intimamente ligada a meu contexto sócio/histórico, ao mesmo tempo que também é constituído pelos ensinamentos que recebi das/dos professoras/es que participaram da minha formação.

Lo primero que se viene a mi mente, después de leer esta citación, es que fue importante relatar mi historia, para luego poder llegar a entender que, cuando escuchamos la palabra saberes, no necesariamente nos referimos a la escuela o la universidad, sino como señalan Takaki, Ferraz e Mizan (2019, p.24) “Sem dúvida, as mudanças linguísticas, socioculturais, políticas e econômicas do planeta têm propiciado oportunidades para problematizações na academia e fora dela”. Pero en la “*academia e fora dela*” existen muchas grietas, donde se puede producir otros tipos de conocimientos y realizar reflexiones auto(criticas).

Reflexiones (auto)críticas que, por ejemplo, permitan pensar no solo en mis aportes en el campo académico con este trabajo. Sino también, en los trabajos que aquí en Brasil han sido realizados, con esta metodología autoetnografica y sus contribuciones han sido de gran importancia, sobre todo en el área del estudio del lenguaje.

Entre ellos puedo mencionar, el de Silva (2011) que trata sobre as interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa y el de Ono (2017) que trata de la “Formação de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa”, también el de Paiva (2018),

que consiste e “contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia o de Bezerra (2019) donde se observa um “estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de) colonialidades, pratica docente e letramento crítico.

En todos estos trabajos observé, que ellos tenían algo en común, la lengua inglesa. Continuando la búsqueda de trabajos, encontré más uno que se podía acercar más, a lo que yo quería tratar, me refiero al de Bottura (2019), el cual su tesis lleva por título, “Como é no seu país? Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores.

Con base a todos estos trabajos, hice una reflexión (auto)critica, ninguno trata sobre la lengua española y aunque en el último caso, se habla sobre el acolhimento al inmigrante, no existe ninguno de ellos que haya tratado o realizado un estudio sobre como el inmigrante puede también, aportar en el aspecto lingüístico e intercultural, de quien decide “acolher”. Por otra parte, pareciera que,

hoy más que nunca se hace necesario romper con el modelo decimonónico de Estado-nación y de ciudadanía homogénea y empezar la construcción de auténticos Estados multiculturales y de ciudadanías interculturales. El aspecto negativo es que los movimientos etno-políticos, por ser movimientos reactivos, fácilmente se polarizan, y con ello, son fuente de violencias interculturales sin precedentes (TUBINO, 2022, p. 1).

Dentro del objetivo de este capítulo, es fundamental resaltar esto que Tubino (2022, p. 1) menciona, es un pensamiento de mucho tiempo que solo el refugiado o inmigrante es quien necesita aprender y ser enseñado. En esta pesquisa se puede observar que los que reciben, muchas veces inesperadamente, también necesitan aprender y ser enseñados.

En mi caso, podría decir que tal vez, algunos aspectos en este trabajo puedan contribuir con otras perspectivas sobre asuntos del lenguaje, sobre todo considerando como nuestros hábitos, costumbres o creencias aprendidas, en mi experiencia en Venezuela, pueden entorpecer varias veces, en el desenvolvimiento de teorías y objetivos trazados, no solo en la vida cotidiana sino también en la academia.

Reconozco así que, sin duda alguna la escuela y la universidad, son centros de referencia, de los cuales aprendemos un tipo de conocimiento y que este, en muchas oportunidades nos ayuda a desenvolvernos en espacios específicos, a pesar de que las estrategias de enseñanza/aprendizaje son muy rígidas.

Aun así, detenerse a pensar como yo siendo profesora, logro dialogar con mis alumnos para conocer otros tipos de saberes, una de las sugerencias dadas por TUBINO (2022, p. 6) es, “para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo” lo cual impide el intercambio entre las culturas diferentes y a veces es necesario

desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que pueden combinarse coherentemente con la política social de la igualdad (TUBINO, 2022, p. 7).

Entre las preguntas que nacieron cuando mi orientadora me recomendó estudiar esa teoría fue, ¿en qué consiste esa teoría crítica y como se puede aplicar dentro de este tipo de contextos migratorios?, mi interés de conocer cómo podía llevar a cabo esa teoría en la práctica, sobre todo para mi curso de extensión, me hizo buscar información en estudios de especialistas del área de formación.

De la misma manera, registro a continuación que, ante algunos sistemas no tradicionales y pocos flexibles, también se pueden proporcionar conocimientos y percepciones críticas sobre aspectos que influyen en el desarrollo personal y profesional de todos nosotros. Por eso la (auto)crítica, será el siguiente punto que abordo y considero esencial, dentro de estos tipos de trabajos.

1.2 La auto(crítica)

La primera palabra, con la que puede ser esencial comenzar para esclarecer todo lo que a reflexión crítica se refiere, puede ser definiendo que es crítica. Para eso voy a parafrasear las palabras de Takaki (2014, p. 59), quien explica que, ser crítico es una forma de establecer nuestros pensamientos sobre asuntos que, pueden ser discutidos, en búsqueda de modificar, aquellos criterios restringidos por la sociedad o por nosotros mismos.

Observemos que, existen según la autora, dos fuentes por las que son contruidos nuestros conocimientos, la sociedad y nosotros mismos. Menciono esto porque, mientras realicé la retrospectiva de mi propia historia, encontré muchos eventos donde me pude detener a pensar ¿qué es ser crítico?

Lo primero que aprendí fue que “a crítica não se revela do nada, ou seja, ela se (re) constrói nas tessituras de repertórios adquiridos pelo ser crítico; ela também pertence a um contexto e a um momento histórico”, (FERRAZ, 2018, p. 108). Quiere decir que, no es algo que dependa solo de lo que vivimos, sino también en donde lo vivimos y las oportunidades que tenemos de alcanzar aquello que consciente esperamos que suceda.

Para llegar a un mejor entendimiento sobre la crítica, Ferraz (2018, p. 109) explica que,

a crítica é simples e não necessariamente algo enciclopédico e superior; a crítica é microrrelação e acontece na sala de aula, na vida cotidiana; a crítica advém dos repertórios que desenvolvemos ao longo de nossas experiências.

Quiere decir que, a partir de la valorización de nuestras experiencias socioculturales, nos podemos tornar personas críticas, siempre y cuando podamos identificarlas como aportes a nuestro desarrollo como individuos. De este modo, aun existiendo un continuo enfrentamiento entre lo que somos y queremos ser o el entorno y lo que deseamos llegar a ser, podemos (re) construir nuevos contextos de convivencia, no solo en un salón de clase, sino también en nuestra vida cotidiana, con nuestros familiares o amigos.

Para seguir ampliando sobre este punto de la crítica, de acuerdo con Monte Mór (2015), la percepción crítica, es lo que los “cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização” (MONTE MÓR, 2015, p. 3). Entonces, es

importante conocer como es la sociedad donde me encuentro, para poder reconocer si es la sociedad que quiero o si necesito hacer algo para que pueda ser distinta. Esta afirmación, me hace pensar más una vez, cuán importante es lo que creemos ser o realmente somos, somos críticos cuando ponemos en práctica nuestra habilidad de responder ante las circunstancias que se nos presentan y no necesariamente en una institución de formación académica, también ante eventos en nuestros hogares, en nuestra comunidad o simplemente con nosotros mismos.

Esto también puede significar, que somos críticos cuando vamos más allá del nivel académico de nosotros mismos y de las personas, es entender que puedo serlo, cuando me detengo a pensar que, tal vez varios de esos criterios que imposibilitan que, mi entendimiento pueda ser mayor sobre cualquier circunstancia en mi vida personal, sobre teorías que estoy trabajando como académico o en mi formación como profesional, están allí por mi formación en mis años de infancia y adolescencia, por irse consolidando en los siguientes años de mi adultez, pero no necesariamente sea igual para todo el mundo o aquel que está conmigo.

Puede que todo lo que he comentado, sea poco significativo o bastante subjetivo, para quien no ha tenido la experiencia marcante, como la de hacer un viaje sin regreso y verse en la obligación de dejar a su familia. Pero es mi experiencia, es otra forma de vivir y que me genero la necesidad de volver a mi infancia muchas veces, para reconocerse y comparar lo que fue positivo o no aprender.

La manera que yo como profesora, doctoranda y investigadora encontré para expresar el significado de todo este tipo de aprendizaje que surgía satisfactoriamente algunas veces y otras no y poder transmitir que me produjo salir de Venezuela y viajar a Brasil, fue explicando que, Viajar sin regreso, te llena de dudas, te presenta la ansiedad, esa ansiedad que: Invade tu cuerpo, paraliza tu mente, brota emociones.

Viajar sin regreso, es

todo y es nada

(DAZA, 2018, p, 68).

En este poema, no solo comparto la definición de lo que un viaje puede significar, sino que hago mención del cuerpo como esa entidad que va siendo marcado por las circunstancias. Casi todos los poemas parecen ser autobiográficos. Tal vez, las palabras que se usan le permiten al lector percibir la influencia social que existe en ese lugar.

Cuando empecé la maestría, sentí que había realizado un viaje sin regreso, cuando decidí hacer el doctorado, mi sed de conocer fue mayor y no me arrepentí de poder iniciar un nuevo viaje donde percibía que estaba siendo mejor, cuando me permite conocer personas que hablaban otra lengua y tenían otra cultura, descubrí que las oportunidades de cambiar la sociedad muchas veces dependen de lo que me permito aprender.

Otras de las cosas que observe en mí, fue ese conocimiento poético, que empezó a fluir espontáneamente estando en Brasil, el poder relatar algunas emociones y sentimientos de esta manera, me produce una libertad personal y al mismo tiempo, una satisfacción de poder hacer que todo aquel que la lea que pienso o siento, tenga la oportunidad de generar una interpretación distinta a la mía.

Conforme a esto de la diferencia, debo decir, que para mí el aceptar aquello que era diferente a lo que yo conocía, fue una de las más altas barreras y cuando lo detecté, pude conseguir reencontrarme. Pienso que puede aprovecharse más, cuando ejercitamos la (auto)crítica) y no solo críticos.

En lo que se refiere a la perspectiva (auto)critica, la cual estará presente desde este capítulo uno, hasta el último capítulo de esta tesis, de formas diferentes. Explico que cuando usé la palabra (auto)critica, lo hice no solo partiendo de mi condición como mujer inmigrante, sino también como profesora, doctoranda y investigadora antes, durante y después de mis clases en el curso de extensión “Lengua española y cultura venezolana”.

Sin perder de vista, el aspecto local que tiene cada dialogo en este trabajo, unas de las principales iniciativas, fue tener un curso de extensión, donde se pudiera “considering the possibility of approaches and designs that respond to the local needs of educational projects” (MONTE MÓR, 2009, p. 5). Sobre todo, en lo que se refiere al “acolhimento” de los inmigrantes y el caso de los profesores de las escuelas municipales de Dourados.

Para alcanzar un proyecto con esa perspectiva crítica, procuré apoyo y busqué libros, artículos de estudiosos que tuvieran, mucha experiencia sobre el tema de formación de profesores y enseñanza/aprendizaje de lenguas. Así fue como conseguí que, mis ideas se expandieran sobre las actividades y que, además, me permitiesen tener reflexiones con un enfoque crítico.

Según Monte Mór (2009, p. 6),

In this sense, the inclusion of movies for the purposes of meaning making seems to meet the objectives of a critical literacies project. The studies about images in academic researchers have had growing interest. Besides, images have undeniably had increasing participation in the nowadays communication, thus acquiring high relevance in the language and discourse studies of schools and universities. The inclusion of movies in the critical literacies project allows the study and reading of images (meaning making) at the same time that it also allows the observation of the ways that this reading and knowledge are constructed (the epistemological focus of the study).

Considerando las palabras de la autora, empecé como profesora/doutoranda/pesquisadora, ministrando um curso de extensão por esas recomendaciones, buscando videos, imágenes y otros recursos, que me sirvieran específicamente para el estilo de clase que deseaba.

Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje del español de mis estudiantes, quería que fuese posible como señala Monte Mór (2009, p. 14), “breaking down pre-established meanings and creating others”, sobre todo lograr que, entre los participantes, existiesen “initiatives that would allow the interpreter to transfer the virtual or non-virtual images from an environment to another and a play with the conventions of “real time””. (MONTE MÓR, 2009, p. 14). Creo que, hasta estos momentos, me he dedicado a mencionar algunas acciones que pueden resultar en reflexiones críticas y como fui diseñando el curso junto con las otras dos profesoras brasileras.

En mi caso, el contexto social identificado como migración venezolana, tenía implícito un momento histórico, en el cual principalmente la lengua española, estaba siendo ignorada en diferentes lugares del país y en los espacios donde acontecían encuentros de niños, jóvenes y adultos de países

diferentes (Brasil/Venezuela), lo que significa que la crítica, tenía un basamento, aunque no muy favorable.

Conforme a lo que vengo tratando, quiero resaltar que en esta tesis presento las reflexiones (auto)críticas de mis clases de español para brasileños como profesora inmigrante, y las mismas, no están desligadas a mis experiencias como doctoranda/pesquisadora/inmigrante, ya que fueron registradas, primero entendiendo que no era necesario separar los acontecimientos que viví en cada lugar y tiempo, segundo que todas las experiencias tenían su importancia, es decir, no había práctica con más o menor valor.

Esto quiere decir que, en aquellos momentos, donde necesité que los resultados obtenidos fueran analizados de manera objetiva, sin sobreponer uno por encima de otro, la (auto)crítica fue aplicada.

Según Monte Mór (2015, p. 4-5), existen dos formas de entender la crítica,

uma universitária e outra ideológica. A universitária pratica um método positivista, cujos princípios são os da objetividade e do rigor no estabelecimento dos fatos. Em contraste à primeira, a crítica ideológica permite a subjetividade, uma vez que se realiza por meio de interpretação, estando ligada a grandes ideologias.

Interpretando las palabras de la autora, yo voy a concentrarme en la crítica ideológica, ya que procuraré subjetivamente analizar mis sentimientos, emociones, pensamientos de forma autorreflexiva. Ahora, puede que sea difícil, que el modelo que maneje aquí en este curso pueda ser visto como una contribución en aquellos lugares donde se tiene una manera de encuentros con el saber, distintos a lo que la metodología ya explicada produce o simplemente por el país que hoy me encuentro.

Afín a esto, Takaki, Ferraz e Mizan (2019, p.39) señalan que Brasil,

É neoliberal, pois prepara os alunos principalmente para o mercado de trabalho e para participar da sociedade de consumo ou, em outras palavras, para se adaptar ao status quo, muitas vezes repetindo o modelo de falantes nativos. E nesse raciocínio, pode ter caráter discriminatório por não levar em consideração manifestações linguísticas e culturais não privilegiadas de grupos sociais que lutam para serem legitimados.

Después de algunas definiciones sobre crítica y (auto)crítica, me gustaría detenerme un poco, en lo que esta citación trae como un aporte al tema de los hablantes. Como esos inmigrantes que hablamos español, es notorio la discriminación laboral y los diversos limitantes que existen para participar como lo hacen los brasileros.

Otro planteamiento, que me propuse mantener al escribir esta tesis, fue el de darle a mis pensamientos, un enfoque “crítico” (JANKS, 2010, p. 12-13) y traté de que eso fuese posible, a través de la manera en cómo me posicionaría en el texto. El cual, para mí está relacionado con la reconstrucción o la remodelación de las nuevas maneras de percibir mi mundo y el de los otros.

Para Janks (2010, p. 183) existen algunos aspectos importantes en ser considerados, sobre todo en ese tipo de escrita,

It is important that this process is conceptualised as cyclical because every new design serves a different set of interests. Because all texts are positioned and positioning, each redesign becomes a new text that requires deconstruction.

Pienso que cuando se escribe en búsqueda de la posibilidad de la interpretación, el texto pierde eso de que debe tener un inicio y un fin, un correcto y errado. Para mí, cuando se trata de procesos que están en constante movimiento como la enseñanza/aprendizaje de lenguas, asuntos de culturas o creencias, es difícil determinar que lo que se sabe es suficiente, o que no hace falta seguir estudiando o procurando alternativas cada vez mejores para aumentar lo que creemos saber.

En mi caso, creo que los motivos que caracterizaron este texto están relacionados con mi nacionalidad y algunas injusticias que, desde mi punto de vista, existen conforme al lenguaje/lengua y su poder. Esto puede ser debido a que,

It is the complex inter-relationship of theories of domination and power, identity and social difference, equity and access as well as multimodal design and redesign that make critical literacy a rigorous and dynamic multidisciplinary space (JANKS, 2010, p. 207).

Conforme al esquema anterior, me gustaría resaltar, que como profesora/doutoranda/pesquisadora a pesar de que, durante mi formación académica en Brasil, tuve disciplinas, donde fue indispensable, aprender a escribir y leer en portugués, también tuve que conocer cómo interpretar textos en la lengua inglesa

Igualmente, en mis relaciones de trabajo, de estudios, inclusive esta tesis de doctorado es un ejemplo de eso, la lengua española nunca dejó de estar presente. Esto genera la siguiente (auto)reflexión, ¿cómo estoy usando mi conocimiento y todo lo que estoy adquiriendo?, pues “What matters is how language is used and how power is used” (JANKS, 2013, p. 67). Yo particularmente, me reconozco actualmente como multilingüe y como una mujer que tiene una identidad intercultural y transcultural.

Pienso que, entre otras cosas, es posible que las crisis, nos ayuden a ser mejores o simplemente ver la vida desde otro punto de vista, como Janks (2013, p. 68) dice “We can all learn to spot prejudice, racism, grievance, intolerance, aggression, injustice and oppression, and we can try to stop them before they get out of control”. Para mí, las situaciones migratorias no escapan de esta realidad.

En estas páginas, hago uso de citas o trechos en lengua portuguesa, inglesa y español, intercalando con poesía e imágenes, con la finalidad de mostrar más una característica de la perspectiva (auto)crítica, ella no está limitada en la práctica a los contactos con diferentes lenguas/lenguajes o culturas, ella traspasa las fronteras imaginarias.

De esta misma manera, pretendo mostrar sobre este punto que cuando “[...] as práticas multilíngues são permitidas na aula, usando os idiomas dos alunos para explicar um conceito difícil, os alunos podem ser encorajados a usar suas próprias línguas”. (JANKS, 2010, p. 49.). Esto termina siendo, no solo un tipo de posicionamiento político, sino útil para la construcción de sentidos críticos.

De este modo, ya que existen modelos como el “*design*” propuesto por Janks (2006, p. 3) el cual “is the concept used to refer to multi-modal text production. I focus first on production, then on multimodality”, que pueden generar transformaciones sociales, alguno de ellos puede ser las imágenes. Debido a que entre la escrita de esta tesis, yo sitúo algunos asuntos a través de

imágenes, compartiré una definición sobre multimodalidad que, ayuda a entender el uso de las mismas en un texto académico. Conforme a esto Kress (2010, p. 5) expresa que,

Image has been a part of human cultures longer than script – though the difference between the two is not at all clear-cut. Image has been the subject of much interest, academic or otherwise, over millennia. Gesture is a presence in all cultures, even if in quite different ways. As ‘sign language’ it has been elaborated and articulated into a fully functioning representational resource.

Después de las palabras del autor, explico que el uso de imágenes en los diversos capítulos es un recurso para acercar mas al lector al contenido que se quiere abordar, mucho mas en estos tiempos donde “the world of communication has changed and is changing still; and the reasons for that lie in a vast web of intertwined social, economic, cultural and technological changes” (KRESS, 2010, p. 5), estos cambios nos ayudan a ampliar nuestras perspectivas sobre lo social, económico, cultural, lingüístico. Es decir, las oportunidades de conocer sobre temas relacionados a nuestros intereses de pesquisa pueden ser mayores.

Este punto es importante conversarlo, porque cada imagen que decidí colocar en estas paginas o inclusive las imágenes compartidas en el curso de extensión o las que los alumnos hacían para expresar sus ideas y pensamientos, eran y son parte de una perspectiva critica también. Lo que significa que, ellas fueron y son seleccionadas con un propósito, unas manifiestan situaciones enmarcadas en un pasado, otras en un futuro o presente.

La interpretación de estas es parte de un proceso transformador, esto es posible cuando existe la necesidad de comprender los efectos que hemos tenido hasta nuestros días de prácticas por ejemplo pedagógicas o la efectividad de métodos que son aplicados para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, ser critico es una condición fundamental dentro de los procesos educativos. Agrego también que,

Critique is oriented backward and towards superior power, concerned with the present effects of the past actions of others. Design is prospective, looking forward. Design focuses on my interests now in relation to the likely future effects of my actions. The understanding which inheres in competence was essential to carry out critique, just as the understanding developed through critique is essential in the practices of design. Design draws on both these, carries their insights forward and deepens them, focused in a social-semiotic theory of multimodality. (KRESS, 2010, p. 6)

A continuación, voy a explicar brevemente, en qué consisten para mí estos diseños y como eso en mi curso de extensión y pesquisa en sí, funciona en la práctica positivamente. Trayendo como primer ejercicio la conciencia crítica planteada por Freire (2005), como un proceso constante, donde tanto el que lee como el que escribe, deben tener un papel activo e intentar transformar las condiciones opresoras.

Pensemos, por ejemplo, en la siguiente situación, realizando las actividades durante las actividades de uno de mis proyectos con las escuelas, tuve la oportunidad de sentarme con mi hija de 4 años, que estaba aprendiendo las letras del abecedario y yo le dibujo la letra “M” en medio de una hoja y estando sentadas cada una frente a la otra, yo le pregunto cual letra esta trazada en el papel, yo esperando que ella me diga “eme”, su respuesta fue “doble uve”. preguntándome silenciosamente, ¿Cómo que “eme”? e inmediatamente ella voltea la hoja y mirándome fijamente me dice, no mamá “doble uve”.

De esta misma manera, funciona con varias actividades con los participantes del curso que yo mostré para ellos y algunas publicidades compartidas en diferentes redes sociales. Los significados están ligados a nuestra manera de ver el mundo, estas varían según nuestras experiencias y también pueden cambiar cuando, por ejemplo, en nuestras clases les enseñamos a nuestros alumnos como una imagen produce conocimiento y además de eso, nos permite considerar diferentes posibilidades de cualquier tema.

Por eso, quisiera que esta tesis, pueda ser un espacio propicio para la coconstrucción de conocimiento, no solo para mí, sino también para quien la está leyendo. Si, antes de entender que significaba, la existencia de diversos tipos de

lenguas/lenguajes y mi único desafío, era entender el texto verbal. Ahora con la lectura periférica de las multimodalidades, la perspectiva crítica auto(reflexiva) (TAKAKI, 2020, FREIRE, 1994) es fundamental, ya que,

is as much about 'reading' our daily encounters with others as it is about reading our own behavior and reactions. While we cannot control how others behave, we can control what we do. This understanding is in and of itself empowering because we can begin to see ourselves as having agency (JANKS, 2013, p. 256).

De esta manera, socialmente hablando, si se tiene la opción, de libremente expresar nuestras ideas y ejercer responsablemente nuestras elecciones, en cuanto nuestros propios actos, ¿no estaríamos ayudando a construir una sociedad más justa y equitativamente brindando las mismas oportunidades a los individuos? Existieron varios conceptos que precise entender para que la practica tuviese resultados favorables, esto es algo que se logra, con mucha paciencia y constancia.

Estos son según Janks (2010, p. 23-26), la “*dominação*”, que es “usada para entender como a linguagem funciona para posicionar os leitores no interesse de poder”, el “*acesso*”, que se refiere a ofrecer a los alumnos marginalizados, el contacto con géneros, letramentos y variedades lingüísticas dominantes.

Esas últimas, a veces, pueden confrontar a los educadores que actúan en el área académica, porque sus estudiantes son cada vez más diversificados. La “*diversidade*” es otro concepto a ser considerado por la autora, pues “we do have to respect and accommodate people’s own knowledges, practices, and identity investments” (JANKS, 2010, p. 99). Quiere decir que tales sujetos presentan diferentes formas de leer y de escribir el mundo y eso ocurre de manera productiva.

Conforme a todo esto, viene a mi mente, lo que mencione en la introducción de narrar mi experiencia, desde mi estado autora-performadora (PENNYCOOK, 2010), explicando algunos sucesos, (re)construidos por el lenguaje. Pienso que una forma de legitimizar una idea, es haciendo,

[...] visíveis as maneiras pelas quais, todas as práticas de linguagem são atos sociais performativos que, embora muitas

veces repetitivos, são sempre localizados de forma diferente (PENNYCOOK, 2007, p. 128).

Es por eso por lo que, dentro de mis capítulos, el lector encontrará muchos detalles relacionados a mi vida, porque es desde esa práctica, que fue posible diseñar y ministrar un curso para personas que aun teniendo la disposición de “*acolher*” a los inmigrantes, no dominan mucha información sobre el origen de ellos y hasta la lengua que ellos hablan.

Esta propuesta de “*acolhimento lingüístico*”, puede ser una comprensión más para la construcción de perspectivas diferentes basadas en la lengua/lenguaje, así como están ocurriendo con asuntos relacionados al género, raza.

Uno de los tantos pensamientos, que fue inevitable tener como profesora/doutoranda/pesquisadora, ministrando um curso de extensão y que pasaran por mi mente, al momento de escribir esta tesis, estuvo la manera despectiva sobre la escrita de una mujer, que esta sociedad tiene y,

Forms of discrimination against women in and through language are widely attested: women are stereotyped as talkative while at the same time they are frequently silenced or ignored; many languages have a range of derogatory terms for women; women are relegated to the private rather than public language domains; women's use of language frequently bears signs of lower social status; women's ways of talking are not accorded respect; language systems themselves encode basic gender inequalities (PENNYCOOK, 2001, p. 151).

Puede parecer, que este trabajo por tratar aspectos de la propia vida de la persona es más sencillo que los que no utilizan esta metodología, aun así, teniendo experiencia en mi maestría del uso de otra muy distinta a esta, puedo decir, que ha requerido de mí, mucho más esfuerzo.

Lo que percibo, no es que una metodología es mejor que otra, sino que “research can open its doors to acknowledge not only multiple ways of knowing but also the need to be responsive to catalytic validity, a form of validity that asks how effective research is in bringing about social and political change” (PENNYCOOK, 2001, p. 168) y entre esos múltiples tipos de conocimientos, pueden existir “nuevos” letramentos, interculturalidad y translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018). Estando estos en mi construcción de sentidos

autoetnograficos críticos, voy a abordar cada uno de ellos en el siguiente capítulo.

Capítulo II

(re)construcción de sentidos autoetnograficos críticos de una mujer inmigrante: diálogos poéticos reflexivos e interpretaciones

Profundizar el entendimiento de la interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía de-colonial, dando pistas para una praxis distinta.
(Walsh, 2009, p. 2)

En este capítulo, comienzo con este epígrafe, porque considero que esta tesis de doctorado envuelve no solo asuntos epistémicos y éticos, sino también políticos y sociales. Entre sus propuestas está la interculturalidad y el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), son algunas de las pistas que pude probar para realizar algunas prácticas relacionadas a la enseñanza/aprendizaje de lenguas y que, siendo distintas, los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre aspectos relacionados a la educación y asuntos migratorios.

Como profesora/doutoranda/pesquisadora, coloco como base de discusión tres tópicos, la interculturalidad, el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018) y finalmente la colonialidad. Es a partir de ese planteamiento sobre el “acolhimento” 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 (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Teniendo como objetivo, mostrar el origen de este proyecto, el cual fue motivado por la necesidad de “*acolher*” en el municipio de Dourados, aquellos brasileros que generosamente abrieron sus puertas y dispusieron de su tiempo, para recibir a los inmigrantes venezolanos.

Puede ser relevante mencionar que a veces, cuando estos movimientos migratórios acontecen, no se tiene el pensamiento de *que* “tanto o país de origem dos migrantes, quanto o país que os recebe estão em situação de crise”. (DANTAS, LANZARINI e SILVA, 2021, p. 188). Esto quiere decir, que no solo los inmigrantes experimentan situaciones difíciles o impedimentos lingüísticos o culturales que, lo limitan a inserirse socialmente.

Los habitantes de ese país de “acolhida”, tambien pasan por procesos que son invisibilizados. Mientras que, las incapacidades o arduos momentos de adaptación que ellos vivencian pueden que no sean vistos de una manera tan esencial o importante, por contar con algunas estabilidades económicas o emocionales, que el inmigrante carece.

Conforme a este último punto, presento la lengua como un aspecto de inestabilidad y vulnerabilidad de quien “**acolhe**”, pues el desconocimiento de la lengua, cultura y entre otras cosas, de quien es “**acolhido**”, limita el relacionamiento y la convivencia entre los diferentes, perdiendo de vista que, lo importante de la comunicación es comprenderse, que ambas partes se puedan sentir comfortable hablando en la lengua que ellos dominan.

Como ya fue expuesto en el capítulo anterior, los venezolanos/as fueron esparcidos por todo Brasil de forma muy rápida y una de las situaciones que causo más problema, fue la dificultad de comunicarse en la lengua portuguesa y los brasileiros en la lengua española. Partiendo de mi experiencia personal y profesional, pienso desde mi condición de professora/doutoranda/pesquisadora que puede ser provechoso traer en un primer momento para esta discusión, a Volóchinov (2018 [1929], p. 177) quien apunta que,

O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta.

Esto aplica para toda aquella persona, que, practicando sus habilidades comunicativas, pretende en un determinado contexto, posicionarse o simplemente ser parte de lo que en esa situación particular esta pasando. Lo importante para todo individuo es tener el derecho a expresar sus ideas, pensamientos, emociones sean estos en cualquier lengua.

Durante el curso de extensión, no solo los participantes pudieron lograrlo, sino que les motivé a que estando en contacto con los inmigrantes, les hicieran saber que ellos estaban dispuestos a conversar de esa misma manera, dónde siendo flexibles cada uno conseguiría expresarse. Continuando con la perspectiva de Volóchinov (2018 [1929], p. 16):

A linguagem atribui sentido ao mundo dado das sensações e intuições. Como resultado, as línguas, em todas as suas etapas evolutivas, constituem formas de expressão tanto do mundo sensível quanto da ação intelectual (ou faculdade de imaginação da linguagem).

En concordancia con el contexto que vengo desarrollando, me gustaría prorrogar el tema de la lengua/lenguaje con el asunto migratorio. Para eso, coloco las palabras de Rajagopalan (2003, p. 59), quien señala que “[...] nunca en la historia de la humanidad la identidad lingüística de las personas estuvo tan sujeta como en los días de hoy, a las influencias extranjeras [...]” y aunque en determinados momentos, las políticas públicas, contribuyen a que por ejemplo asuntos lingüísticos, sean resueltos de una manera sistematizada, el impacto que estos contactos producen suelen ser marcantes y determinantes para algunos.

En algunas circunstancias, estas situaciones lingüísticamente conflictivas, van apareciendo por el mismo movimiento social y el contacto con personas diferentes a nosotros. Uno de los más graves problemas, para mí, es que aparecen sobre la forma en como hablamos (la lengua) y la manera de como aprendimos hacerlo, siendo esto un elemento fundamental para socialmente poder convivir lo más armoniosamente posible.

Conforme a esto y de manera superficial, puede llegar a pensarse que, el problema sobre la lengua radica en lo que menciona Ragajopalan (2003, p. 27), pues ella,

É conceituada em termos de tudo ou nada, os falantes de essas mesmas línguas também são classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não, obrigatoriamente não nativos em relação a qualquer língua específica (a qual, por sua vez, passa a ser ou “materna” ou, senão, forçosamente “estrangeira” com respeito a cada um daqueles falantes), não permitindo, dessa forma, qualquer possibilidade de categorias mistas. Embora, inegavelmente, tenha sua função heurística em um primeiro momento, tal manobra vai de encontro ao fato de

que o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo.

Como profesora/doctoranda/pesquisadora, ministrando un curso de extensión, es preciso pensar en cómo los términos son usados y sus significados, estos pueden ir cambiando con el tiempo y las necesidades de los hablantes. Mantener posiciones rígidas, limitan nuestros relacionamientos no solo entre personas con culturas o lenguas diferentes, sino también entre aquellos que pueden pertenecer a un mismo lugar.

Cuando nos detenemos a reflexionar sobre nuestra forma de hablar, podemos observar cuanta influencia tiene nuestro entorno y hasta sin darnos cuenta, muchas veces ignoramos la capacidad que tenemos para modificar nuestros comportamientos.

Ahora, cuando pretendemos aprender una “nueva lengua, entre las cosas que somos capaces está “[...] dominar la lengua extranjera, hacer con que ella forme parte de nuestra propia personalidad [...]” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 70), con ella la cultura y creencias de ese otro lugar.

Ese dominio puede ser considerado como una de esas maniobras que son mencionadas por Rajagopalan (2003, p. 27) del ser humano, muchos creen o creían como en mi caso, que para aprender una lengua es necesario olvidar la que dominábamos o que pensar y hablar solo en una de ellas es primordial.

Ahora, después de tener varios años de practica como inmigrante, comunicándome en dos lenguas (portugués/español), puedo decir que, encontré una alternativa para aprender/enseñar lenguas, sin dejar de hablar o pensar en aquella que estamos acostumbrados a usar.

Fue la construcción de mis sentidos autoetnograficos críticos (TAKAKI, 2020; TETNOWSKI, J.A, DAMICO, J.S, 2012; ADAMS, JONES y ELLIS, 2015; MULIK, 2012; FREIRE, 1994; BEZERRA, 2011; ONO, 2017; RAIMONDI, 2020; TUBINO, 2022), como estudiante de doctorado y profesora inmigrante, que hacen posible hoy, decir que, todos aquellos inmigrantes o no, que quieren o desean aprender o enseñar lenguas, pueden hacerlo si se reconoce que los métodos de aprendizaje/enseñanza están enmarcado en sistemas autoritarios e inflexibles.

Voy a explicar inicialmente, a que me puedo estar refiriendo con la construcción de sentido, basándome en los siguientes teóricos de la interculturalidad (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018), del translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), de la colonialidad (QUIJANO, 1992; DUSSEL, 2000) y de la decolonialidad (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2010, MIGNOLO, 2003, QUIJANO, 2000), y luego poder así transitar por los objetivos de mi pesquisa.

. De esta manera, tal vez, encuentre una forma de, organizadamente ir mostrando los procesos que, durante mi aprendizaje/enseñanza en diferentes áreas aquí en Brasil, fueron construyendo e (re)construyendo mis sentidos autoetnograficos críticos. Cuando hablo de la construcción de sentidos autoetnograficos ¿A qué me estoy refiriendo? Comienzo explicando esta primera definición.

2.1 La (re)construcción de sentidos: una crítica (auto)reflexiva

Considerando la perspectiva critica (auto)reflexiva (MONTE MÓR, 2015, 2009; JANKS, 2010, 2013; TAKAKI, 2020 e FREIRE, 1994), problematizo el contexto de las personas que **“acolhen”** a los inmigrantes y los diversos tipos de lenguaje, envueltos en diferentes valores y procedimientos.

Para iniciar la discusión, traigo primero el parecer de Lankshear; Knobel, (2007, p. 03), ya que resalta lo siguiente,

[...] the meaning of the new technical material mainly focuses mainly on how people build and participate in practices of literacy involving different values, sensitivities, standards and procedures, and so on in relation to those that characterize conventional literacies.

Cuando en la citación es mencionado, el uso de los materiales que son diseñados para aprender/enseñar una determinada lengua, una de las referencias más comunes que conocemos es la aplicada en las escuelas.

Sin embargo, estos contenidos ya vienen con estrategias para que el profesor lo trabaje en el salón de clase, aun el profesor observando que, las generaciones o procedimientos de aprender están teniendo mudanzas, estas no son consideradas en estos libros durante las practicas pedagógicas.

Recuerdo que cuando inicié mi proyecto de “*acolhimento lingüístico*”, en las escuelas municipales en el año 2018, con los hijos de los inmigrantes venezolanos, no teniendo el conocimiento de las teorías aprendidas durante el doctorado, que hoy domino, revisé algunos de los libros que son usados para el aprendizaje de la lengua portuguesa y pensando en cómo mis hijas iban aprendiendo el portugués y queriendo que hablaran español, fui esbozando un material con palabras de uso cotidiano.

Comencé pensando en registrar las palabras que, cuando estaba en casa con ellas, eran asociadas en nuestras conversas de rutina, comencé a hacer uso de los objetos para que pudieran asociar las palabras y con las cosas, construyendo así el significado en ambas lenguas.

A partir de allí, cuando asistía a las escuelas para realizar el proyecto, siendo el tiempo en el salón de clase más reducido que en casa, usaba músicas, imágenes, juegos, poemas en español y los leía en portugués o viceversa. Como los profesores de lengua portuguesa, acompañaban las actividades, fui observando que ellos también eran sensibilizados con el asunto migratorio y al mismo tiempo también aprendían español.

Según Gee (1996, p. 1, apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 03):

[...] Discourses are socially recognized ways of using language (reading, writing, speaking, listening), gestures and other semiotics (images, sounds, graphics, signs, codes), as well as ways of thinking, believing, feeling, valuing, acting/doing and interacting in relation to people and things, such that we can be identified and recognized as being a member of a socially meaningful group, or as playing a socially meaningful role.

Si la sociedad en que vivimos nos hace pensar en la necesidad de transformar algún asunto, esto puede ser suficiente para comenzar la búsqueda de alternativas que mejoren nuestro entorno. Despertándose la necesidad de conseguir que en los salones de clase que tuviesen, crianzas o jóvenes venezolanos y que los mismos, pudieran ser identificados o reconocidos como miembros de un grupo que, no solo tenía muchas cosas que aprender, sino que también, podían enseñarles a otros de su misma edad, fue un gran motivador y de mucha importancia para mí.

Hoy en día, pienso que son muchas las maneras que tenemos para la construcción de sentidos y, negarnos a esa posibilidad, limita nuestra capacidad de convertirnos en ciudadanos críticos y creadores de conocimientos, esto puede repercutir también, en los diferentes espacios donde personas precisan de ser formados en cualquier área, por ejemplo, como recibir a los inmigrantes o refugiados.

Como en muchos países, generalmente se ofrecen cursos para los inmigrantes o refugiados, que llegan para que puedan dominar fluidamente la lengua que les permitirá desarrollarse en ese nuevo país, pudiendo así luego, trabajar, estudiar y relacionarse. Por ese motivo, ofrecer cursos de lenguas para los servidores públicos, profesores o la comunidad, puede contribuir a esta integración y contactos de culturas. Estos cursos podrían ser ministrados por los mismos inmigrantes, lo que significa que no solo aportaría al desenvolvimiento del país, sino también a que ese inmigrante o refugiado, contribuya en ese proceso satisfactoriamente.

Quinta/sexta-feira 19/20.12.2019
O PROGRESSO

Dourados 84 EDIÇÃO ESPECIAL 21

"UEMS Acolhe" forma 50 migrantes

Em fevereiro de 2020, os alunos irão receber o certificado de conclusão do curso

Por Liziane Zarpelon

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul conta com um projeto "UEMS Acolhe", que já atendeu cerca de 50 migrantes de diferentes nacionalidades. A iniciativa, que teve início em agosto de 2019 conta com em espaços cedidos pela comunidade.

"Em fevereiro de 2020, os nossos alunos irão receber o certificado de conclusão do curso de 40 horas. E esse certificado auxilia no pedido dos migrantes para o visto permanente para que eles se estabeleçam aqui no Brasil.", explica a coordenadora do UEMS Acolhe em Dourados, Márcia Alvarenga. O programa da Universidade possui um ensino dinâmico do português que utiliza situações cotidianas para ensinar a gramática e as gírias. Na Unidade de Campo Grande já foram atendidos centenas de migrantes.

Há quase quatro anos em Dourados, a venezuelana Rosana Daza tem buscado maneiras de se adaptar ao novo país e a nova língua. Ela conta que aprendeu o português sozinha, ouvindo os douradenses conversando, na época em que chegou não existiam muitos projetos de ensino da língua portuguesa. Para ajudar os compatriotas, Rosana está reunindo os venezuelanos que moram aqui na cidade em uma Associação e os tem indicado o curso de português da UEMS para melhorar na adaptação a nova cidade.

"Penso que dentro do acolhimento deve existir um pequeno ou básico domínio da língua portuguesa das pessoas que chegam. É isso que estou fazendo como presidente da Associação Dunamis Multicultural, uma associação de migrantes que espera ajudar não só aos venezuelanos, mas também todos e todas aquelas pessoas que precisem se adaptar o recomenciar uma vida nova, inicialmente aqui em Dourados.", explica.

A associação também está fazendo um projeto de acolhimento linguístico para o ensino de espanhol nas escolas do município. "Penso que é importante aprender português, mas se os brasileiros que estão dentro do projeto de acolhimento e a comunidade geral tivessem um espanhol básico seria mais fácil para nos ajudar e acolher melhor", acrescenta. Rosana mora em Dourados com a família e as filhas, que estão aprendendo o português desde pequenas.

O que a ajudou no aprendizado da língua foi continuar estudando, Rosana é formada em Educação em Língua e Literatura Espanhola e desde que chegou se tornou mestre em Letras pela UFGD e atualmente cursa Letras Português-Espanhol na UEMS. Ela também está escrevendo o segundo livro.

A voluntária Morgana Maciel de Oliveira Souza é coordenadora em um dos locais de aulas do UEMS Acolhe, ela conta que a experiência tem sido transformadora.

"Ensinar a língua dá ao migrante a oportunidade de ser independente, de escolher o que é melhor para sua realidade e nessa troca há um esforço de entender o outro. O desejo de vê-los recuperar suas vidas dá aos voluntários a força para compreender o idioma diferente como o espanhol. E gratidão, é o sentimento que a todo momento paira em lugar como este, pois eles são gratos em todo momento, fazendo questão de expressar por gestos ou palavras a oportunidade de recomeçar.", conta.

Ações voluntárias e solidárias que buscam através do compartilhamento de conhecimentos básicos fazer com que o próximo se sinta acolhido mesmo longe de sua terra natal.

Rosana na divulgação de seu primeiro livro



ARQUIVO PESSOAL

Fuente: Periódico el progreso del año 2019.

Esta entrevista, que me realizaron como presidente de la “Associação de imigrantes Dourados e Região”, es traída dentro de este contexto, ya que propongo otra forma en que el inmigrante puede ser visto. Como menciono anteriormente, no solo es aquella persona que necesita aprender o ser “*acolhido*”, pues esa visión contribuye a una idea muy radical o hasta colonial (aspecto a ser detallado en el último capítulo), ya que, fragmenta el contexto migratorio, transmitiendo la idea de que el refugiado es un ciudadano con vulnerabilidades y carencias (socioeconómicas), el cual, no es capaz de enseñar o proveer nada a quien le estaba dando refugio.

El intuio teórico, que me parece que está faltando para completar lo que se viene desarrollando sobre el “*acolhimento*” del inmigrante y que, seguidamente expando con la auto(critica) del saber.

Viendo que esta práctica, sirvió no solo para la construcción de sentido críticos como estudiante de doctorado, sino también como profesora inmigrante, por eso, hoy pienso que la misma, puede ayudar a expandir y ampliar otros aspectos. Entre ellos “[...] not only the curriculum design of teacher training courses, but also the pedagogical realities of participating teachers” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 11) y yo agregaría que podría hacer que, el “*acolhimento*” para los inmigrantes, sea más acogedor y generoso.

Plantear otra forma de ir viabilizando la existencia de esa interacción con diferentes grupos sociales, de textos, recursos, habilidades. De alguna manera, desde este punto de vista, las oportunidades de enseñar como de aprender, estarían al alcance de todos, aquellos que así lo deseen.

Uno de los beneficios que veo en mi proceso de construcción de sentidos auto(críticos), es que pude ensanchar el espacio para reconstruir semejanzas y vislumbrar formas innovadoras para una mejor convivencia social y educacional, en contextos donde las diferencias pueden considerarse generadoras de conflictos.

De esta manera pues, me hace que podamos pensar en espacios en que “[...] People read and write differently out of different social practices, and these different ways with words are part of different ways of being persons and different ways and facets of doing life” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 13). Por eso, partir del entendimiento de que, donde la persona vive nos va a hablar y que

dependiendo de sus prácticas sociales, va a usar sus palabras, es una oportunidad tanto para el profesor como el estudiante, ambos pueden progresar en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

De este modo, entiendo que los “*Novos Estudos do Letramento*” pueden funcionar también, en como altavoces para saber conducir las relaciones de poder (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 13). Esto quiere decir, que el proceso de construcción de significados críticos se constituye en un trabajo por el cual, el lector repiensa su senso común, los dictámenes de los medios de comunicación y de los discursos ya consolidados.

Estos pueden ser, documentos curriculares sobre formación en lenguas/lenguajes, materiales didácticos, trabajos de grado o tesis, por ejemplo. En mi caso, el tener una maestría y ser estudiante de doctorado, fue de mucha ayuda para los inicios prácticos de enseñanza.

Así mismo, podemos llegar a tener una postura ante lo que se esté tratando, lo que para Takaki (2020, p. 13) sería reflexividad (auto)crítica y así, “comprender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também, histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (STREET, 2014, p. 8). Considerar otros factores para la adquisición de los conocimientos propuestos.

Entiendo con esto que, cuando yo como miembro de una comunidad, considerada como grupo minoritario y vulnerable (inmigrante), por medio de esta tesis, trabajos voluntarios o sociales, se me fue permitido, utilizar la lengua española y manifestar mis criterios sobre asuntos pertinentes a migración, sociedad y políticamente, me posicioné ante la problemática lingüística de inclusión y adaptación de un grupo de inmigrantes en Dourados, puse en práctica algunas de las teorías ya mencionadas.

Puedo decir también que, ocurrió una transformación en las relaciones de poder y el entendimiento sobre la justicia social, ya que, podían ser promovidas oportunidades, no solo para mujeres inmigrantes, sino también para todas aquellas personas que, haciendo uso de su contexto local, historia y cultura, deseen que sus hijos inmigrantes, se adapten a su actual vida académica.

Parafraseando las palabras de Street (1995, p. 201), el letramento es considerado como, una relación de poder, que cuando una de las partes, se

apropia de su conocimiento y lo que hace, termina interfiriendo en las prácticas sociales, culturales y no solo aspectos pedagógicos y cognitivos de todos los involucrados, el mismo se está poniendo en práctica.

Para mencionar uno de ellos, se me ocurre que la poesía fue ese letramento, que me permitió aprender y practicar el portugués, a pesar de que mi primer libro estaba en lengua española, tuve que poner en práctica mi repertorio lingüístico de la lengua portuguesa, mis diálogos con las personas sobre mis poemas.

Esto forjó que mi vocabulario se fuera ampliando. Creo que también, las personas aprendieron de mí, algunas palabras en español, no solo como se escribían sino como se pronunciaban. Nació un intercambio de ideas, pensamientos, lenguas, costumbres, muy enriquecedor a mi parecer.

A pesar de que cuando daba y escuchaba, las interpretaciones de mis poemas, identificaba como mi trayectoria y los confrontamientos del lenguaje hacían presencia, de un proceso político complejo, intentaba situar mi “*fala*” y las aproximaciones existentes en la escrita. Me impresiona como mientras voy redactando mis pensamientos, aquellos que se encuentran guardados en mi memoria, aparecen como las corrientes de un río, donde a veces quiero nadar en su contra. Es como que, quiero resistirme a recordar quien era antes de convertirme en una profesora/doctoranda/pesquisadora, por el simple hecho de también ser una mujer inmigrante, durante mis experiencias en las clases del curso de extensión, en muchas oportunidades combatía con pensamientos como los siguientes,

No quiero que me toque la indiferencia,

Pero me invade, no pide permiso.

Cierro los ojos para no ver la maldad,

Siento su olor azufre,

¿Qué quieres de mí?

No responde.

Siento frío,

Abro los ojos y estoy desnuda,

estoy sola.

(DAZA, 2018, p. 59)

Las emociones y experiencias socialmente opresoras y excluyentes, que son manifestados en este poema, revelan tiempos arduos que la persona está viviendo. Cuando se hace referencia al olor azufre, da para interpretar un sentimiento que llega a transmitir el deseo de no vivir más. Son muchas las luchas que se tienen que asumir cuando uno se torna profesora/doctoranda/pesquisadora en una condición de inmigrante.

Además de eso, se observa una declaración de resistencia ante escenarios tal vez políticos, cuando se menciona que no quiere que le invada la indiferencia, generalmente uno como profesora le es difícil ser indiferente ante los sufrimientos de los alumnos, en el curso había estudiantes que sus padres fueron inmigrantes y expresaban sus experiencias desde la infancia hasta la actualidad.

Esta experiencia me hizo detenerme a pensar, sobre las cosas que somos capaces de hacer, por nosotros mismos, para cambiar aquello que nos limita, nos hace sentir inferiores o simplemente, no es lo que queremos ser para siempre. Realmente es importante apoyarse en algunas teorías y mantener el foco de la pesquisa para aprovechar todo lo que es ofrecido en estas prácticas pedagógicas.

No es solamente los conflictos sociales los que construyen mis reflexiones auto(criticas), aparece también la historia, la lengua y el cuerpo, extrapolando estudios del lenguaje y esa noción tradicional de ser representada. Desapareciendo esa deformación inventada pero que nos hace sentir en algunos momentos fracasados. Es saber identificar la posibilidad que cada encuentro con otros saberes nos ofrece, produciendo esa indagación sobre las fronteras continuas, que son derivadas del discurso crítico.

Veó aquí, más una alternativa para que el inmigrante, practique un “**autoacolhimento**” y no simplemente sea “**acolhido**”. Reafirmando Street (2014, p. 105) que, es importante ver como “os participantes de programas de letramentos podem ser ajudados a “se empoderar” dessas práticas letradas relevantes para seu contexto”.

No obstante, a veces la ansiedad, la impotencia nos ciega e impide entender que la relación que existe entre el lenguaje y el contexto es mucho más compleja de lo que creemos. Creo que,

A falta de habilidades letradas pode ser uma deficiência bem menor na vida cotidiana do que normalmente se imagina. Os meios de comunicação gostam de contar histórias heroicas de “gestão” do analfabetismo, de como os “analfabetos” perambulam pela cidade ou se esquivam de tarefas escritas como preencher formulários ou ler rótulos. Essa situação, com tudo, não precisa ser representada como se as pessoas sofressem de alguma doença ou deficiência (STREET, 2014, p. 35).

Así como es expuesto en las palabras de Street (2014, p. 35), las discusiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, aquí expuestas en esta tesis, no pretenden tener una solución definitiva a lo que he planteado, sino ofrecer alternativas, estando consciente de que, los aspectos suscritos en nuestras costumbres y creencias, para algunos favorecen a las ideas de que la norma evita esa hendidura que la performatividad agrega cuando hablamos.

Cuestionar todo lo que implica el desenvolvimiento humano, es fundamental. Toda postura que busque dominar un conocimiento fuera de los escenarios sociohistóricos, genera la ausencia de realidades cruzadas y trata a los individuos como observadores, aprendices y no como operarios de autonomía y con destrezas para enseñar. Que de esta manera podamos disminuir siendo profesores / doctorandos/ pesquisadores, todos aquellos criterios que no permiten a los estudiantes explorar a plenitud sus conocimientos, Sobretudo, a grande fonte à qual todo nós, falantes de português, espanhol e demais línguas derivadas do latim, devemos alguma coisa. A ela, à fonte, mais do que nunca, se torna necessário retroceder hoje em dia, caso queiramos sobreviver psiquicamente a estes tempos abrasivos, nos quais o louvor, a veneração e o compromisso parecem perder, gradualmente, o seu apego frente às massas distraídas.

(Palabras de Suttana en DAZA, 2018, p. 18)

Teniendo en cuenta, la construcción de sentidos (auto)críticos reflexivos, las peculiaridades de la poesía y considerando sus repercusiones humanas, políticas y existenciales vigentes en nuestros días, puedo decir que, es ella, la que prácticamente expresa claramente, todo lo que en todos estos años he podido vivir dentro y fuera de Brasil, sobre todo como profesora.



Fuente: periódico Diario Ms, año 2018.

La poesía, revela momentos que, a pesar de estar marcados por la contradicción e inconformidad, me ayuda a restaurar esa voz que es producida por esa mujer o mujeres inmigrantes, que no dejan de preguntarse, ¡Mujer! ¿no recuerdas quién eres?

¡Mujer! ¿no sabes a dónde vas?

¡lloras lagrimas secas!

Tus manos están llenas de vacío, Tus sentidos se han adormecido.

¡busca!, ¡busca! Dentro de tu ser lo que ya no está,

Nunca debiste dejar de soñar ante la oscura realidad.

(DAZA, 2018, p. 25)

La búsqueda y el descubrimiento como mujer, es el inicio de todo. Para mí, el poema es lo que me permite mediar entre la sociedad y aquello que

queremos llegar a ser. En este específicamente como mujer se muestra que está pasando por un proceso de pérdida del ser, un deseo de reencontrarse.

Como aprendices de “nuevas” lenguas, evadir el conocimiento y las “nuevas” costumbres, en algunas oportunidades, nos limitan el proceso de adaptación e integración y quizás eso por eso lo expuse en ese poema.

El recurso que me hizo sentir “auto-acolhida” como mujer inmigrante, aun con sus desafíos y confrontaciones, fue el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), esa práctica es la que está haciendo posible, que hoy yo pueda estar escribiendo las páginas de esta tesis de doctorado, utilizando diferentes lenguas y manifestaciones del lenguaje.

Los cursos de portugués para “acogimiento”, es algo reciente y muchas veces no todo el mundo consigue participar. Allí cada inmigrante o refugiado, busca la manera individual de como aprender la lengua que necesita usar, procurar seguramente el desarrollo de sus competencias por sí mismo como lo hice yo,

A venezuelana X tem buscado maneiras de se adaptar ao novo país e à nova língua. Ela conta que aprendeu o português sozinha, ouvindo os douradenses conversando⁹ (Disponível em: <https://issuu.com/progresso/docs/13607>. Acesso em: 03 fev. 2020.)

No me parece que, esa manera de adaptación sea solo realizada por mí, seguramente muchas otras mujeres y hombres, estando inmersos en una sociedad como la que fue descrita, también salieron de la zona de confort (casa) y haciendo uso del translenguaje como yo, consiguieron o consiguen expresar pensamientos, emociones y sentimientos, con sus repertorios lingüísticos.

Seguidamente, sugiero abordar algunos conceptos que fueron mencionados superficialmente al inicio de este tópico, tales como el translenguaje (GARCÍA e WEI, 2014) y la interculturalidad (WALSH, 2006), para de esta manera ampliar aquellas nociones teóricas, que permean mi narrativa y

⁹ NUNES, Cristina. Venezuelanos colocam Dourados em destaque no ranking de imigrantes. O progresso. Dourados, n. 84, ed. especial, p. 19, 19/20 dez. 2019a. Disponível em: <https://issuu.com/progresso/docs/13607>. Acesso em: 03 fev. 2020.

siendo explicadas por sus propios autores, vincularlas finalmente, con mis prácticas como profesora inmigrante.

2.2 Translenguando sentidos autoetnograficos críticos: Reflexiones basadas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas¹⁰

Relacionando los fundamentos teóricos, tales como la decolonialidad que trataré en el último capítulo, pienso que es importante iniciar este tema del translenguaje mencionando las palabras de Takaki (2020, p. 48) donde explica que, “por perspectiva (auto)crítica sureña y decolonial entiendo una forma de educación translingüe (instrucciones formales, informales) con especial atención a la educación pública que va más allá de la mera resistencia¹¹”, ya que con el tema que vengo desarrollando, sobre el lenguaje y los contactos entre hablantes de diferentes lenguas, me pareció que el punto de ir más allá de resistir, genera una reflexión crítica sobre esta forma de aprender/enseñar.

Conforme a estas palabras la misma autora mantiene que,

La intersección entre translenguaje/prácticas translingüísticas, creatividad y (auto)crítica puede explorarse cuestionando normas y supuestos que se dan por sentados, incluidos los míos y los que históricamente han separado la teoría transnacional de la práctica. Reconoce las inequidades sociales y comunitarias y también la agencia de los estudiantes para el empoderamiento y la acción. Amplía (o no) los horizontes de los estudiantes, docentes y autoridades para tomar decisiones informadas, abogando por la agencia transformadora.¹². (TAKAKI, 2020, p. 48)

Este proceso de cuestionamiento y de búsqueda dentro de las diferentes practicas para enseñar/aprender una lengua que no es la que comúnmente es usada en un determinado lugar, permite que los profesores de una manera autoreflexiva,

¹⁰ En esta escrita de la tesis, hago uso del translinguagem (GARCÍA; WE, 2014): Realizando una mezcla de español, portugués, inglés, multimodalidad, afectos, creatividad y criticidad sin separaciones entre las mismas o traducciones en nota de rodapé. El PPGEL/UFMS autorizó la escrita de esta tesis en español atendiendo la solicitud de mi orientadora, como una actitud de “acogimiento” que se propone a aprender con la otredad, criticar mi propia y la de otras personas.

¹¹ En el original: By (self)critical southern and decolonial perspective, I mean a form of translingual education (formal, informal instructions) with special attention to public education that goes beyond the mere resistance.

¹² En el original: The intersection between translinguagem /translingual practices, creativity and (self)critique can be explored through interrogating taken-for-granted norms and assumptions including my own and those that have historically separated transnational theory from practice. It recognizes social and community inequities and the students' agency for empowerment and action. It amplifies (or not) the students, teachers, authorities' horizons to make informed choices, advocating for transformative agency.

tengan constantemente una revisión sobre lo que sus alumnos necesitan de forma colectiva e individual para desarrollar sus habilidades como futuros profesores. Es interesante también el siguiente argumento que García y Wei (2014, p. 18) exponen la siguiente definición,

the term translanguaging offers a way of capturing the expanded complex practices of speakers who could not avoid having had languages inscribed in their body, and yet live between different societal and semiotic contexts as they interact with a complex array of speakers.

El “*translanguaging*”, como profesora/doutoranda/pesquisadora, ministrando um curso de extensão, estuvo presente en mis practicas complejas desde que llegué a Dourados, sin saberlo. El otro punto que quiero resaltar de esa citación es sobre el pensamiento de quienes aun en la actualidad, les parece extraño defender a “los hablantes que no podían evitar tener idiomas inscritos en su cuerpo” (GARCIA y WEI, 2014, p.18). Todo está completamente ligado a lo que vengo expresando, muchos de mis alumnos evidenciaron las marcas de los momentos de su infancia, sobre todo los que vinieron de Paraguay.

Yo cuando ministré las clases, reconocí también marcas de cuando era niña y que, de alguna forma, estaban siendo parte de la profesora en que me he convertido. En nuestros cuerpos se encuentran marcas que son inmortales y suelen tener raíces profundas y la lengua es una de esas marcas. Durante mi proceso de adaptación en Dourados, mesture ambas lenguas (portuguesa y española) por mucho tiempo.

Considerando la ciudad fronteriza, Takaki (2018, p, 150) señala,

Nas zonas de contato, as tensões são possibilidades de reinvenção das práticas translíngues que podem ampliar os recursos e repertórios que estão disponíveis para o aluno, tendendo a serem cada vez mais transculturais e transdisciplinares, ou seja, aqueles que se abrem para outros conhecimentos.

Yo cuando ministré las clases, reconocí también marcas de cuando era niña y que, de alguna forma, estaban siendo parte de la profesora en que me he convertido, quizás estando en contacto con estudiantes de Brasil, mi repertorio no solo de la lengua portuguesa fue ampliado, sino también el de la lengua

española también. En nuestros cuerpos se encuentran marcas que son inmortales y suelen tener raíces profundas y la lengua es una de esas marcas. Durante mi proceso de adaptación en Dourados, mesturé ambas lenguas (portuguesa y española) por mucho tiempo.

Pude observar que, con el uso del translenguaje durante mi curso de extensión “cada atividade diária é uma prática translíngue inédita por mais que haja ressonância e semelhança com as práticas anteriores, dado que as dissonâncias são inerentes ao processo de atribuição de significados ao mundo” Takaki (2018, p. 151). Para mí, esto hace que el conocimiento este constantemente en movimiento y amplía las perspectivas sobre los contenidos abordados, es importante saber que, o translenguismo é um conceito que tem ganhado força nos campos de estudos da linguagem e dos letramentos, enfatizando a ideia de zonas de contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, às linguagens e a outros recursos semióticos. (ROCHA e MACIEL, 2015, p, 425)

Esto significa que, existen un conjunto de elementos que ayudan a que la percepción de estos tipos de relacionamientos o prácticas cotidianas sea diferente. Es decir, de forma más espontánea, en mi caso esa variedad lingüística y cultural, discursos y conocimientos ocurrían no solo activamente, sino que, cuando eso ocurría no era yo quien identificaba ese proceso, era quien me estaba escuchando quien me alertaba sobre lo que estaba aconteciendo.

Agrego que “Translanguaging” is not limited to oral interactions but has always encompassed other modalities”. (GARCIA y WEI, 2014, p. 18), en la escrita también está.

Las autoras dan un ejemplo, que me hizo sentir identificada, ellas dicen que, “in the US, Spanish/English bilinguals, writing in English, are using translanguaging strategically for literary effect”. (GARCÍA y WEI, 2014, p. 27) y eso me hace reflexionar en mi segundo libro llamado “¿te presto mi maleta?”, publicado en este año 2022, donde la escrita de alguna forma muestra, la cotidianidad que se vive actualmente en Dourados y muchos otros estados de Brasil. Entre las páginas de ese libro encontramos lo siguiente, Ela: Eu queria tanto manter aquilo que talvez, sempre esteve dentro de mim e não sabia que tinha, até o momento que

entendi que ninguém, neste lugar se interessa por meu passado, a história sempre pode ser reinventada, por nós mesmos ou por outros.

Ella: guarda silencio.

(DAZA, 2022, p. 64)

Existen algunas formas de escrita y no solo de contenido, que en la poesía yo manifiesto, indirectamente en este poema, se puede observar que el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), se encuentra presente. Es decir, la utilicé en el curso con la finalidad de hacer un ensamblaje entre lo que se está diciendo, como se está diciendo y los cambios de vida del momento, sobre todo cuando ellos tenían contactos con los inmigrantes, como la comprensión era asumida.

Todo comenzó con la participación de una profesora del curso de educación infantil y su experiencia,

P1¹³: eu sou professora formada em educação e em arte, no momento que eu tive contato com um venezuelano, foi como professora de arte e eu tive três alunos, na experiência que mais

eu tive foi na comunicação, eu vi que eles ficavam assim no cantinho, porque eu entrava uma vez por semana na sala e essa comunicação com eles, me marcou bastante, quando eu falava com eles para passar as atividades, já no meio do ano e para acompanhar a turma foi bem diferenciado. Eu senti muita dificuldade porque eu não entendia, eu não compreendia. Eu pedia para eles repetir na fala deles e mesmo assim eu não compreendia.

Muchas historias no solo de inmigrantes están siendo reinventadas, todos aquellos que se ven limitados a leer, escribir, pensar y sentir en otra lengua, que no es la que están acostumbrados a usar, están siendo silenciados. Luego una de las alumnas que trabajan en uno de los CRAS, ella expresa que,

P2: no primeiro caso que eu tive com migrantes, foi quando um de meus companheiros, estava atendendo a um casal de venezuelanos e ele me chama porque não está entendendo nada, o nome de um deles terminava em “l” e sempre que eu falava seu nome me corrigia porque eu falava com “u” no final. Eles tinham dois meses que estavam aqui em dourados, nossa

¹³ Todos los nombres son ficticio.

comunicação foi muito desafiadora, eu escrevo um bilhete com google tradutor e foi assim que conseguimos nos comunicar.

escogí estas dos, para mostrar que la dificultad que también estaba presente y hasta limitaba la comunicación de ambas participantes, estuvo en la lengua que los inmigrantes usaban y el ellas querer expresarse solo en español que para ese momento no dominaban nada.

“What seems to be at issue is how to understand the creativity of human action, including linguistic creativity” (GARCÍA y WEI, 2014, p. 31), pues una de las estudiantes, hizo uso del traductor google para poder comunicarse, es importante que cada uno tenga el privilegio de contar sus propias experiencias y ver como resolvían sus conflictos.

Mencioné ya, como la literatura (poesía), me ayudó a emerger la “autonomía y la creatividad” como profesora/doctoranda/pesquisadora, en mi condición de mujer inmigrante y todavía algunas dificultades con la lengua portuguesa, decido publicar el segundo libro y mostrando más mi condición como inmigrante, puedo asegurar que, el abrió un espacio, donde se le permite al lector, integrar códigos lingüísticos, que antes se practicaban por separados en diferentes lugares. Después de parafrasear las palabras de García y Wei (2014, p. 24), creo que también podemos abrir espacios e integrar códigos lingüísticos entre alumnos y profesor.

En ese entonces, confieso que aún no comprendía algunos asuntos que hoy, gracias al doctorado y a mis prácticas como profesora, observo con otra perspectiva y me permiten moverme y hablar con más libertad, ciertamente como apunta Freire (1994, p. 30),

se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feitas por outros. [...] Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la.

Otro aspecto que, conviene mencionar es que el ser ama de casa, me ayudo aprender, el fijar la atención a los movimientos corporales de los vecinos (usaban las manos para referirse a que acostumbraban a tomar el tereré y si era eso también costumbre en Venezuela). Lo que significa que les llamaba la atención, como eran las costumbres en mi país.

Siendo el lenguaje verbal una habilidad desarrollada por hombres, mujeres y niños en su diario vivir, no puedo dejar de mencionar que, en mi caso, existían momentos en los cuales yo tenía dificultad en hablar portugués y aun queriendo hacerlo no me salía ni una palabra. Hasta que un día decidí comunicarme así fuese mesturando palabras en ambas lenguas.

También recuerdo que, en una de las clases, yo les hice saber que prefería por los momentos solo oírlos y se los explique diciéndoles lo siguiente, “eu prefiro as vezes ficar calada e escutar vocês, porque eu fico constrangida ao ouvir sus experiencias e em alguns momentos eu ter vivido essas situações na pele”.

Una de las intervenciones de las alumnas, después de yo hacer ese comentario, me impresionó cuando señala que, comenzando el curso, ya ella había sentido que lo que se había enseñado, ya le había ayudado, ella había aprendido que era posible negociar con los alumnos sobre la enseñanza/aprendizaje, ella siendo profesora de lengua portuguesa, le dijo a su alumno venezolano que ella quería entenderlo y que una manera era que el la ayudara a hacerlo.

Después de varios encuentros con brasileños y muchos intercambios de saberes con los vecinos, aprendí que esas mismas estrategias podían ser enseñadas para los alumnos brasileiros y que podían aprovechar los encuentros con los venezolanos. Yo hacía comparaciones entre algunos significados en español y portugués y la pronuncia en ambas lenguas (portuguesa y española).

En otras oportunidades, usé imágenes de revistas, fotos en el celular y movimientos de mi cuerpo, en ocasiones, estos no resultaban transmitiendo el mensaje que yo esperaba, aún con las mismas mujeres. Como expuse anteriormente las imágenes u otros tipos de comunicaciones donde no son usadas las palabras, algunas veces requieren una atención mayor. Yo utilicé las banderas de los países (Brasil y Venezuela), para referirme que ellos pensaban cuando veían cada una de esas imágenes y que, desde la perspectiva intercultural, cuando se describe la bandera que una simple imagen, con características humanas por ejemplo, no se está reconociendo todas las manifestaciones culturales de ese lugar.

Sobre la de Brasil, que es un país muy grande, la diversidad y las diferencias son muchas, pienso que se debe tomar cuidado cuando

interpretamos una imagen según nuestras costumbres o creencias. Lo que para mi como venezolana la comida o quizás una costumbre puede ser importante practicar, para otros venezolanos puede que no.

Entonces, eso hace que los comentarios al ser dados si muestran esa abertura es mejor, dejando claro que su interpretación es por su propia tendencia e interpretaciones sentimentales y de vivencias. Ahora sobre la imagen de la bandera de Venezuela, muchos no sabían que esa era de ese país, lo que al verla no significó nada. Eso certifica que todo lo que pensamos tiene una definición, depende mucho de con que está siendo asociado. En el caso de la imagen de las banderas generalmente sucede que se relaciona con los conflictos o logros de esos pueblos. En la actualidad mucha de esa información es difundida por las noticias de la televisión o de los periódicos.

Sim embargo, yo les explique el significado de los colores y las diferentes maneras en que los venezolanos últimamente la usaban y después de ese dialogo, la percepción sobre las imágenes cambió, inclusive de la bandera de Brasil, porque Venezuela y Brasil son lo que cada uno de nosotros es. Entonces, se confirma que las imágenes pueden tener un significado y al mismo tiempo permiten que estos sean modificados dependiendo de la utilidad o el propósito por el cual se esté usando.

Entre uno de los resultados que identifiqué con la práctica del translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), y quizás una de las más importantes para mí, fue haber sido la primera estudiante inmigrante de la UFGD, que hablaba español y que realizó su tesis de maestría en una lengua que no era la portuguesa, recibiendo incluso, un reconocimiento por referido asunto de la Cámara Municipal de Dourados.

De alguna forma, el hecho de que los profesores me hayan permitido usar mi lengua (español) para desarrollar un trabajo de tan grande albergadura, me dio la posibilidad de aprender teóricos brasileiros importantes para mi crecimiento profesional, haciéndose una experiencia enriquecedora, inolvidable y muy acogedora. Ahora como doctoranda, he podido ampliar mi repertorio lingüístico del portugués, español e inglés.

En una de las clases, sucedió algo que genero una gran reflexión para mí, cuando una de las participantes aclara que,

P3: Eu quero falar, mais não sobre as práticas pedagógicas e sem sobre meu eu, que escutando seu relato professora, me passa um filme na cabeça, quando veio a experiencia que cada uma de nós temos com os venezuelanos que estão no semáforo e ver a Rosana que em tão pouco tempo é um exemplo de superação, como que a gente está pregado de preconceitos, pregado de experiencias e pensamentos, que acha que u outro o venezuelano, não é capaz como nós, não usa essa questão da empatia. Desde esta aula hoje eu comecei a perceber a importância que eu ainda tenho que colocar isso na minha cabeça, do valor de cada pessoa independentemente do lugar que ela esteja.

P4: o mesmo caso que os venezuelanos sentem aqui, a gente sente por exemplo quando um de nos chega a Paraguay, pior ainda eu acho, porque eles falam português, ensinam em espanhol e em guarani, isso faz que a gente se sinta excluído.um se sente sozinha por não entender o que as pessoas estão falam. A mesma experiencia que eu passei no passado, vocês estão passando agora e isso é bem constrangedor.

Conforme a estos dos casos, les mencioné que la diversidad lingüística, requiere de grupos de personas, que comprendan que lo importante es hablar y poder comunicarse y no necesariamente usa una lengua única. Existen muchas formas hoy en día, con que podemos lograr dialogar sin barreras. Para Wei (2018, p. 1), la “dynamic and fluid practices that transfer the borders between languages, linguistic varieties”, nos hace transformarnos en ciudadanos autónomos y creativos, muchas veces sin ser intencional. Si eso es lo que están buscando alcanzar en sus salones de clase o en sus trabajos, entonces ya van reconociendo por donde está el camino.

Con la literatura y el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), comenzó realmente mi proceso liberador, me di cuenta de que las fronteras que estaban en mi mente podían irse desvaneciendo poco a poco, a medida que las convivencias y las diferentes formas de coconstrucción de conocimiento, fueron auxiliando mis actividades en todas las fases (personales, académicas y profesionales).

Para mí, el translenguaje significa, transitar desnudos, por caminos inexplorados, dejando fluir individualmente palabras y significados, culturas y creencias, es decir, dejar que nuestras experiencias sean reconocidas desde un cuerpo que posee conocimientos y nos permite aprender sin limitarnos a solo una lengua o lenguaje por estar en constante movimiento. Es la práctica de aquel conjunto de palabras, que permiten desplazarme de un lugar a otro y hace posible comprender y ser comprendido.

Esto significa que, no hay una condición única, que pueda determinar un punto de partida y un punto de llegada entre dos o más lenguas, cuando esto ocurre, sobre todo por hablantes en contextos migratorios o fronterizos como es mi caso, la posibilidad de las diferencias coexistir, se hace más confortable.

Con base en lo dicho anteriormente, en realidad pienso que como Canagarajah (2013, p.11) señala “Migration has involved people taking their heritage languages to new locales and developing repertoires that were not traditionally part of their community”. Esto hace que el estatus quo, se altere y consecuentemente, la vida de las personas que se encuentran en contacto.

A pesar de que, en Dourados, existen personas que hacen uso de diversas lenguas (portugués, español, indígenas, francés), multimodalidad y multisemiosis, de todas estas lenguas/lenguajes, el español es la que más usamos en mi casa, la lengua portuguesa, termina siendo la que utilizamos cuando nos encontramos fuera de nuestra zona de confort (escuela, trabajo, centro de salud, entre otros).

El uso de estas, no funcionan de formas separadas; las palabras fluyen, según el contexto en que estoy viviendo, las ideas son expresadas, sin pensar en cual es la lengua que está siendo usada y sí que, dependiendo del objetivo de la conversación y de las personas participantes, el mensaje pueda ser comprendido.

Siendo la enseñanza/aprendizaje de lenguas, el centro de este trabajo conversaré en este tópico, sobre los principales confrontamientos o dificultades, que identifiqué durante mi proceso de aprendizaje del portugués y enseñanza del español.

Hablaré primero sobre el aprendizaje del portugués ya que, en ese proceso, pude entender con más claridad, lo importante que es comprender y ser

comprendido. Yo sugerí en unas de mis clases, que cuando yo estaba en Venezuela, nunca pensé o imaginé en lo importante que podía ser aprender otra lengua. después de muchos años, hoy me encuentro ministrando un curso de lengua española en un país como Brasil que habla portugués.

Esto puede que no sea algo innovador, porque todos sabemos que en eso consiste los flujos migratorios. Pero cuando nos ubicamos en la ejecución de diálogos entre lenguas diferentes y con el propósito de enseñar/aprender una lengua específica, observamos que no solo es imprescindible instruirnos en la fluidez de esta, sino aprender otros factores que pueden ayudar a que las personas se entiendan, aun no estando totalmente confortables.

En los primeros momentos, hablo de cuando llegué a Brasil, yo no tenía ni método, ni idea de cómo poder resolver mi gran dificultad lingüística aparente y el nivel de aceptación que la diversidad cultural de ese entonces se estaba imponiendo en mí situación prácticamente como una sobreviviente.

El poder aprender español, en mi país de origen y tener la oportunidad de formarme específicamente en la estructura gramatical de esta lengua, por muchos años generó una satisfacción personal y profesional indescriptible. Aun así, esta habilidad una vez que dejé Venezuela, empezó a generar efectos totalmente diferentes, me impedía entender a las personas que ahora eran parte de mi entorno y eso causaba una excitación e impotencia muy grande en mí y empeoraba cuando observaba que el otro tampoco lograba entenderme.

El asunto del contacto entre el español y el portugués fue algo que me marco bastante. Es difícil, reconocer que existen formas en que nuestros pensamientos, han sido construidos y nos llevan a considerar, que hay una sola alternativa para realizar de manera única o hasta perfecta, cualquier acción.

Debido a la rapidez en que los acontecimientos venían pasando, me vi en la necesidad de esforzarme más, para intentar cortar, esa sensación tan desagradable para mí y que hasta llegaba a veces a ser muy dolorosa como madre, sobre todo.

Cuando yo hablaba, recuerdo que pasaba por mi mente, el pensamiento que estaba incumpliendo la norma establecida socialmente de la lengua portuguesa, quizás por tener ese ego que como profesora de lenguas me

acostumbré a alimentar, procuraba practicar el uso de las estructuras gramaticales “correctamente”.

Reconozco que fue esa sensación de frustración constante, que me hacía sentir muchas veces, que nunca sería posible llegar a adaptarme o integrarme en ninguno de los lugares que frecuentaba o sentirme inferior ante otras mujeres. Lo que me recordaba que no podía detenerme en esos pensamientos e ignorar todo lo que había vivido para poder estar allí, era necesario traer de vuelta los motivos que me hicieron llegar allí para no desistir.

Por eso, traté de resguardar de varias maneras eso que, formando parte de mí (lengua, cultura, costumbres), era lo único que me hacía estar segura y confiada en donde quiere que me encontrase. Conforme a esto, Lucena (2015, p. 71), explica que,

Diferente de uma visão em que a produção das formas é analisada diante de um padrão idealizado e estático, na postura dialógica aqui assumida, a linguagem é entendida como uma construção conjunta, considerando-se a realidade histórica em que opera.

Es debido a eso, que la narrativa cuando es realizada presenta la historia con detalles, procurando así, que se logre un mayor entendimiento sobre lo que está siendo propuesto. La defensa ante los dardos que hostigaban mi vida en aquel momento fue escribir y refugiarme en la poesía.

De este modo, pude agudizar mis sentidos, percibiendo que no era solo una pretensión mía, eso de querer dar a conocer la lengua y la cultura que aprendemos cuando nacemos, es que ellas impregnan nuestro cuerpo de tal forma, que no podemos ignorar su existencia y cada vez que intentamos hacerlo, en nosotros o en otros, destruimos el pasado y silenciar una historia.

Para Lucena (2015, p. 76) existen,

Os fenômenos de deslocamento e desterritorialização dos falantes que se movem por migrações e/ou por questões culturais, sociais e econômicas, somados à amplitude da democratização do ensino e à inclusão digital, colocam em destaque os usos heterogêneos da linguagem.

Estos fenómenos, entiendo que no solamente puedo identificarlos en mi caso, en Brasil como el país que ofreció refugio, sino también pueden ser

generados, por estructuras fijas formada en mi mente estando impregnadas por las costumbres o culturas venezolanas.

En mi caso, no solo conseguí transformar algunas cosas en mí misma, cuando puse en práctica los usos heterogéneos del lenguaje, sino cuando propuse a la secretaria de educación de Dourados, alternativas para mejorar las relaciones entre los estudiantes inmigrantes venezolanos con los profesores.

Conforme a esto, Lucena (2015, p. 78-79) agrega que,

A democratização torna-se importante por trazer à tona Práticas de linguagem na realidade da sala de aula... realidades e práticas situadas de linguagem pouco valorizadas em relação a discursos hegemônicos. Práticas de linguagem e uso de recursos linguísticos e simbólicos pouco reconhecidos, quando contemplados a partir de uma perspectiva de pesquisa que abraça contribuições de várias outras disciplinas, revelam desigualdades e resistências, tensões e modos de vida, por vezes, negligenciados.

Debido a la cantidad de inmigrantes venezolanos, que seguían llegando al municipio de Dourados, me transformé en presidente de la asociación “Dunamis multicultural” y logré como traductora, ayudar a otros que, en una situación similar a la mía, no dominaban la lengua portuguesa, pero si la española.

Haciendo uso de mi repertorio lingüístico de portugués, junto con el español, tuve la oportunidad de pertenecer a la red de migraciones de Dourados. Un espacio donde se da a conocer los diferentes conflictos, que aparecen con la comunidad inmigrante venezolana.

Potencializando algunas prácticas discursivas, que permiten dialogar fluidamente a personas de lenguas diferentes, durante todo este tiempo, en este caso español y portugués, a continuación, les hablaré sobre una de ellas, específicamente sobre el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018), presente en todas las páginas de esta tesis.

Estando habituados a que políticamente, cuando un país, recibe un alto índice de inmigrantes, el mismo suele instaurar políticas públicas, que puedan “*acolher*” o no, a estos grupos que, se caracterizan por tener una gran vulnerabilidad e insuficiencias físicas y emocionales. Decidí revelar como fue mi proceso de “*acolhida*”, específicamente lingüístico.

Hablando particularmente de Dourados, a pesar de ser una ciudad fronteriza que recibe a sus habitantes, con su vivo color rojo, que deriva de la tierra y pinta los pies de todo el que camina por cada una de sus calles.

También, es un lugar que tiene una rica diversidad cultural, en cualquier espacio puedes que te encuentres paraguayos o argentinos, igualmente haitianos, japoneses, italianos. Además de eso, este municipio tiene la “maior população indígena do país, com cerca de 13 mil habitantes¹⁰”.

Entendiendo que, delante de todo expuesto antes, actualmente ya no me encuentro sola en esta ciudad, es importante señalar, que en el año que sucedió ese movimiento para Dourados, fueron solo hombres venezolanos, los que fueron trasladados. Ellos llegaron con trabajo, casa y otros beneficios, muy distintos a los míos, el asunto lingüístico era la única cosa que puedo identificar como común.

A pesar de las muchas dificultades descubiertas durante todo este tempo, pude imaginar la importancia que, para muchos, puede ser superar los preconceptos que vamos fundando en nosotros mismos, sí, como por ejemplo “yo hablo español perfectamente y el portugués por no ser la lengua que use desde que nací, no consigo entender o pronunciar correctamente las palabras”, no existe pronuncia perfecta o lengua correcta, todo eso está profundamente enraizados en lo que nos han enseñado que lengua/lenguaje es.

Prescindiendo que, asuntos como estos, no pueden tener visibilidad, si aquellos que están involucrados, “são isolados do todo político; a comunidade perde poder” (DUSSEL, 2009, p. 150), se requiere conocimiento para poder luchar por lo que es esencial en nuestra vida,

A nossa relação com a América Latina é marcado por fronteiras invisíveis. O Brasil sempre deu as costas para a América Latina. Basta ver mesmo no caso de Dourados, onde temos uma forte presença paraguaia, no entanto eles são vistos mais como uma coisa exótica ou à parte, do que membros da sociedade douradense com direitos e que fazem parte dessa sociedade. O Brasil, desde os anos 90 com o Mercosul, se discutia nas escolas a necessidade de ensinar o espanhol e o inglês como uma segunda língua optativa. Então, novamente somos forçados a nos abirmos para a América Latina e entender que fazemos parte da América Latina. E para que possamos conviver, trocar experiência ou se relacionar com os demais latino-americanos precisamos superar a barreira da língua. ([Imigração venezuelana revela um Brasil 'de costas' para a América](#))

Hay momentos donde es necesario, reconocerte desde dentro, hacer presente la ausencia del ser, olvidando límites y sentimientos para conseguir la (auto)reflexión de esa ida y de ese regreso constante, que depende desde donde está siendo contada.

El escenario académico, profesional, binario, que la mujer (inmigrante, no inmigrante, soltera, casada, con hijos y sin ellos) cuando decide estudiar y trabajar, le coloca en frente, el desafío de ser capaz de desprenderse de pensamientos que le impiden llegar a sus objetivos, sin sentirse culpable.

En mi caso, fue necesario dejar a mis hijas con su papá, estar varios días fuera de casa, esto nos transforma desde el interior y hasta pasa a ser un motivante para no desistir. Solo nos damos cuenta que eso ocurre, cuando los resultados alcanzados, llegan a ser palpables para nosotros mismos.

Muchos se estarán diciendo, es necesario reservar espacio para recibir informaciones, no pensar que todo lo que tenemos es lo que vamos a necesitar para vivir, otros dirán lo siguiente, ¿Una maleta para tantas cosas?

No tengo espacio para la duda, casi olvido el pasado.

Al pasado, realmente no lo llevare.

¿Una maleta para tantas cosas?

No tengo espacio para el dolor, casi olvido que me voy.

Quizás realmente no quiero irme

(DAZA, 2018, p. 63).

El uso de los objetos en la poesía nos despierta la imaginación, la maleta que se menciona en el poema anterior, no es simplemente física, es mental también. Es eso que nos permite ir venir en el tiempo, memorias, pensamientos, historias. Una de las curiosidades que siempre he tenido, es que estando en Brasil surge esa necesidad de registrar lo que estaba viviendo.

Solo puedo decir, que todo lo sucedido hasta hoy, tuvo y tiene un sentido, pues el resultado obtenido en mi vida, de esa decisión de aquella mujer, que aun viéndose obligada a dejar lo que, en un momento, no sabía si sería bueno o malo para ella o su familia, fue poder descubrir a una profesora, que, sin darse cuenta, por muchos años, fue tornándose en una prisionera de sus palabras,

pensamientos, acciones y para poder lograr su propia libertad, necesito identificar que es lo que la tenía oprimida.

Luego de parafrasear las palabras de Freire (2005, p. 33), señalaré algunas de esas formas, que me mantuvieron girando en un mismo lugar por mucho tiempo, generando situaciones donde sentía o creía indispensable, esforzarme por resguardar algo en mí misma, sin saber bien de quién o por qué.

En búsqueda de trascender y queriendo aprender, la lengua, cultura y costumbres, del lugar que resolví para hacer nuevamente mi vida, intente muchas veces “[...] buscar ser, con los otros” como dice Freire (1987, p. 43), eso fue un proceso bien complejo, necesite mucha paciencia y tolerancia de ambas partes, para alcanzarlo.

Al final de cuentas, pude instruirme y ampliar mi capacidad de sentido, con todo lo que fue aconteciendo, porque entendí que “ninguém chega a parte alguma só” (FREIRE, 2005, p. 45), mucho más, cuando estás en un lugar donde estando en contactos con personas, que tienen diferencias lingüísticas, culturales, te hacen sentir que en el contexto determinado (migración) y dinámico (TAKAKI, 2014), en que te encuentras, es imprescindible aprender a “ouvir os outros me ouvindo” (FREIRE, 2005, p.157), esta es una práctica necesaria para poder mantener, la cultura y costumbres propias, sin dejar de conocer la de los otros.

Infelizmente, ninguno de estos factores, han sido de influencia para los asuntos lingüísticos del municipio, como bien se comenta en el artículo “práticas translingues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa” (GUIMARÃES, BUIN, DAZA, RIBEIRO, 2020, p. 86) donde soy una de las autoras,

Desde 2018, Rosana Iriani Daza de Garcia escuta as angústias de professores, diretores e de pais de alunos venezuelanos que precisam se adaptar à nova realidade. Dessa situação, nasceu seu projeto de doutorado, em desenvolvimento na UFMS, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nara Hiroko Takaki.

Recuerdo que, en una de mis clases, hablando de la importancia de reconocerse con el otro, los alumnos hacían una presentación personal en la lengua (portugués o español) que ellos les fuese más comfortable, de repente fui

sorprendida, con la participación de una alumna, que haciendo uso del guaraní comentó lo que hacía y a que se dedicaba.

Esto hizo que la atención de todos los alumnos estuviese sobre mí, realmente fue una experiencia muy tensa, tal vez porque no tengo dominio de esta lengua guaraní y segundo porque cumpliendo con el objetivo propuesto de la clase, dediqué unos minutos para poder pensar cómo responder ante lo sucedido, cada uno de los estudiantes, recibían un comentario sobre lo que habían dicho, rápidamente decidí usar la lengua que sabíamos en común y le pedí que escribiera por el chat, todo lo que había dicho, ya que siendo parte del grupo, era importante conocer algunas palabras también en la guaraní.

Al terminar esa clase, me vino a la mente la siguiente pregunta ¿Cómo abordar asuntos sobre lengua y cultura desde las prácticas sociales e involucrando recursos que permitan la construcción de significados? Y la respuesta me hice hacer una regresión nuevamente.

Por varios meses, necesité de ayuda de los vecinos con servicios básicos (luz, agua, comida). En esos momentos donde necesitaba ser auxiliada por ellos, prestaba mucha atención en cómo, llamaban a mis hijas, les decían **“meninas y no niñas”**, a mí me decían **“a mulher venezuelana y no la mujer venezolana”**, fui haciendo comparaciones y escribiendo en una libreta de anotaciones.

Pasaba mucho tiempo en silencio, no dejo de decirlo porque era muy desagradable para mí estar siempre callada y solo observando la manera de ellos mover sus labios cuando conversaban conmigo, me hacían preguntas, recuerdo que una de las palabras más fáciles de aprender fueron las que tenían una terminación nasal (**migração / migración, comunicação / comunicación, naturalização / naturalización**), funcionaba como una regla, cambiar el final de las palabras que en español terminan en **“ción” por “ção”**.

En diversas oportunidades, utilicé frases con las dos lenguas **“Eu gostaria tener una conversación contigo”**, utilizando las manos para señalar con quien quería hablar y que era lo que quería decir. Siendo el lenguaje verbal una habilidad desarrollada por hombres, mujeres y niños en su diario vivir, no puedo dejar de mencionar que, en mi caso, existían momentos en los cuales, el diálogo no sucedía de forma fluida y clara, sobre todo si era con hombres.

Al pasar los dos años y ya como estudiante de maestría, hice uso de mi experiencia en Venezuela como profesora de español y tratando de reconocirme con el otro, empecé a identificar los sonidos de algunas letras, aún con muy poco dominio del portugués y no queriendo pasar como brasilera, sabía que era importante tener una buena pronuncia, para eso practiqué la tolerancia y desarrollé la capacidad de saber escuchar al otro.

Sin interrumpir las conversaciones, entre los primeros sonidos estuvo la pronuncia de mi nombre, la letra **“R de Rosana”**, suena en portugués como **“J Josana”**, la **“Z de Daza”** es vibrante, cuando la emites produce un sonido similar al que escuchamos cuando una avispa o una mosca vuela cerca de nuestro oído.

En el CEIM donde mis hijas comenzaron a estudiar, los niños costumbran a llamar a sus maestras como **“chia”** es decir intercambiaban el sonido de la **“t de tia” por “ch”**, eso mismo pasaba con la **“d de día”**, cuando llegábamos a la escuela, escuchaba como las profesoras decían **“bom yia”**, lo que significa que para pronunciar la palabra adecuadamente, debía cambiar la **“d por la y”**.

En ese proceso, fui aprovechando para ir diseñando un material para que mis hijas en casa fueran, por medio de dibujos reconociendo las diferencias entre el español y el portugués, ellas llevaban muchas palabras de la escuela y así yo fui aprendiendo junto con ellas.

Entre mis objetivos como estudiante, no estuvo nunca pasar como brasilera, siempre quise aprender la lengua portuguesa y ser conocida como venezolana, es interesante ver como con el tiempo, no solo los brasileros identificaban que yo no era de Brasil y también yo reconocer las diferentes formas que la lengua portuguesa era hablada, dependiendo de la región de Brasil que la persona era.

Dentro del mismo contexto, también me vi obligada a soportar momentos de burlas, rechazo y hasta violencia simbólica (misoginia), cuando intentaba en lugares donde ameritaba pasar mucho tiempo (salud o servicios públicos) e intentaba integrarme a las conversaciones, que surgían en esos espacios.

Por ejemplo, algunas personas al escuchar que no hablaba portugués, sino español, lo primero que me preguntaban era ¿eres paraguaya?, en otra ocasión, yo sintiéndome muy orgullosa de mi forma de hablar (español venezolano), hubiese podido responder de donde yo venía y porque me encontraba allí, pero infelizmente sabía que inmediatamente se abrirían discusiones sobre la situación

política y económica del país de donde venía y teniendo dificultad al expresar mis sentimientos o emociones plenamente, prefería solo responder con un claro y rotundo no.

Después de todo este relato y teniendo ahora la oportunidad de dar una mejor respuesta y hacerlo junto con una discusión teórica, haré todo lo necesario para que usted como lector, entienda desde donde estoy hablando, creo que eso es importante, será necesario tener un poco de paciencia, ya que utilizaré un camino un poco largo, para que se pueda comprender como se puede **“acolher”** a otro desde el ser y no simplemente del hacer.

Los inmigrantes o refugiados están en Brasil, buscando la libertad que un sistema político les quitó y como individuos poseen cada una su propia historia, esperan poder transformarla en este país escogido. Ese contacto entre lenguas, que para muchos puede ser visto como incapacidad de tal o cual grupo, me hizo repensar en lo importante que sería hacer entender al gobierno brasilero, que no solo valorar el aspecto del aprendizaje del portugués como ayuda para que los inmigrantes sean atendidos, sino la enseñanza del español para los brasileros.

Ese intercambio, sería una forma de preparar a las sociedades y darles a los ciudadanos, capacidad de defenderse ante esos eventos, que muchas veces ellos no son los responsables, pues sabemos que estos problemas migratorios, son generados en su mayoría por los regímenes y no por los mismos pueblos. Unísono a esto, García y Wei (2014, p. 8) señalan que,

Language is not a simple system of structures that is independent of human actions with others, of our being with others. The term languaging is needed to refer to the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world.

Pensando en “ser con los demás” sé que, como todo proceso de aprendizaje, son muchos los factores que deben ser considerados, no solo es los asuntos de lenguas los que considero dentro del objetivo de mi tesis, también está presente mi formación como profesora, la cual viniendo de una crisis política/social, no se encontró con un panorama muy acogedor. Antes bien, fue asumiendo los cambios como parte de un proceso de transformar las cosas negativas para algo diferente y positivo,

o mundo pode, sim, ser diferente. Podemos nos empenhar para transformar a educação que tivemos quando ela não faz mais sentido e reposicionar as coisas, nossas visões e ações principalmente quando a crise se instala. Não precisamos olhar para a crise como uma totalidade negativa e estática. As mudanças tendem a ocurrer porque a crise faz brotar a vontade de fazer algo. A história nos mostra isso (TAKAKI, 2019 p. 165).

Conforme a lo que Takaki (2019, p. 165) dice sobre los cambios y las soluciones que aparecen, para aquellas circunstancias que a veces pensamos que no tienen escapatoria, quiero afirmar a continuación con mi experiencia, ante los momentos de crisis o conflicto que se presentaron en mi vida que, si nos empeñamos en nuestros objetivos y no desistimos, podemos apreciar muchos momentos que nos pueden hacer sentir capaces de transformar nuestro modo de vivir.

En las interacciones con ellas, me di cuenta de que “Languages then are not autonomous and closed linguistic and semiotic systems” (GARCÍA y WEI, 2014, p.42) al contrario, el lenguaje es flexible, porque está ligado a las acciones humanas, el uso de dos lenguas, García y Wei (2014, p. 42) afirman que puede “potencializar la creación de significado, el compromiso cognitivo, la creatividad y la criticidad”.

Y es justamente después de considerar la perspectiva del (trans)lenguaje en mis clases de español y reflexionar de forma (auto)crítica como la enseñanza/aprendizaje del español es alcanzada, mientras ministro aulas no referido curso de extensión. Que nasce la necesidad imperiosa, de conversar con la interculturalidad.

2.3 Un modo de (re)encontrarse a través de la interculturalidad: interpretaciones de una mujer inmigrante

*Preguntas ¿Dónde estoy?
Cuando me encuentro perdida por estar tras tu sombra,
por mirar por la retina de tus ojos,
por tocarme a través de tus dedos,
buscame sobre tu orgullo,
estoy dentro de ti,
soy yo la que no se encuentra, por ser
en tu propia vida que me pierdo.
(DAZA, 2018, p. 48)*

En este t3pico, la poes3a con que comienzo manifiesta po3ticamente, los procesos de subordinaci3n o de autoritarismo enmascarado que vivimos. Muchas veces haci3ndonos olvidar que solo es posible ser coexistiendo con los otros, sin darnos cuenta, nos vamos perdemos al pasar de los a3os, en los ideales de otros y nos perdemos en esa sociedad r3gida e impositiva que nos roba nuestra autonom3a y libertad de gestionar nuestros pensamientos.

Adem3s de eso, considerando lo importante que puede ser decir que, es desnecesario querer negar que, en nosotros mismos existen sin n3meros de voces o contextos que nos hacen comportarnos de diversas maneras dependiendo del lugar, que nuestras acciones son determinadas por las personas que se encuentran conmigo en un determinado momento y que todas estas condiciones humanas, pertenecen a un mismo cuerpo. Por eso, no puedo dejar de recordar que,

os autorrelatos tamb3m chamados de narrativas apresentam experiencias pessoais dos participantes da pesquisa, podendo ser feitos de forma oral ou escrita. S3o constru3dos recorrendo a t3cnicas como as entrevistas, conversas casuais e ferramentas virtuais (MELIK, 2021, p.40).

Esta ser3 la manera que, desarrollar3 la discusi3n de la interculturalidad y la colonialidad. Como vengo proponiendo la oportunidad de tener una mentalidad distinta sobre el **“acolhimento”** del inmigrante, compartir3 aquella oportunidad que me permiti3 descubrirme y hacerme pensar inicialmente en la situaci3n del hablante desde una perspectiva (auto)critica, usando practicas discursivas diferentes.

Debido al desconfort y no solo los privilegios, que entre mis saberes y los diversos roles que principalmente ejerc3 como doctoranda/profesora, desarrollar3 una entrevista imaginaria, abordando la interculturalidad (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018) y algunos aportes sociales que la misma proporciona.

Cuando haga mis intervenciones como estudiante, mis reflexiones estar3n fundamentadas en te3ricos y pesquisadores con experiencias sobre lengua/lenguaje y formaci3n de profesores. En los momentos donde est3 hablando como profesora espec3ficamente de la lengua espa3ola y alumnos brasileros, lo har3 desde mis pr3cticas pedag3gicas.

Además de eso, será quien actúe como mediadora en este capítulo entre las entrevistadas (estudiante de doctorado/profesora). Pudiendo intervenir con sus interpretaciones, revestidas de reflexión (auto)crítica de su propio proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas (español/portugués).

En búsqueda de más preguntas sobre los asuntos concernientes a la enseñanza/aprendizaje de lenguas en contextos migratorios, que muestran enredos o determinados conflictos, aclaro que me posiciono en todo este texto como mujer inmigrante ¹³ (estudiante de doctorado/profesora), que está consciente que el contacto entre culturas, puede ser un pretexto para realizar retrospectivas que ayuden a posicionarse ante situaciones locales.

Como primeros pasos en este camino que se va construyendo mientras circulo entre teorías y prácticas, realizaré la discusión del tema de la interculturalidad (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018) y conectándolo con la justicia social, ya que se encuentra implícita en la praxis. Esto lo ejecutaré por medio de (inter)diálogos, ya que fue la manera más confortable que encontré, para comunicar las confrontaciones e inquietaciones que fueron surgiendo antes, durante y después de la planificación de las clases.

MN: ¿Cómo una mujer inmigrante (estudiante de doctorado/profesora), conversa con la interculturalidad, considerando la reflexividad (auto)crítica morando en la región de Dourados - Brasil?

ME: Tener el entendimiento de lo que interculturalidad significa, puede ser un buen comienzo para dar la respuesta a esa primera pregunta, conocer cuáles son los factores sociales que pueden estar relacionados con la interculturalidad, saber que personas pueden estar involucradas cuando tratamos este tema, me ayudo primero a identificar de qué manera podía yo abordarlo dentro de mi proyecto de doctorado.

Según Walsh (2009) la interculturalidad puede ser percibida desde, “una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (WALSH, 2009, p.12). Lo que me lleva a entender que, no es simplemente contacto entre personas con condiciones diferentes, sino que se

encuentran involucradas situaciones de desigualdades o asuntos sociales en los que es importante prestar atención.

MN: Pensar en las situaciones de desigualdades o asuntos sociales, me hace reflexionar en esta esta ocasión, en la interculturalidad no solo como una alternativa para solo resolver asuntos relacionados a la migración, sino sobre todo en la subalternización y el sometimiento que puede estar invisibilizado en el área pedagógica cuando, por ejemplo, es ignorado el aspecto ideológico y transformador (auto)crítico de una mujer inmigrante.

MP: Exactamente, para mí cuando ponemos en práctica la interculturalidad, somos capaces de tomar en cuenta la convivencia dialógica, considerando tanto las actividades cotidianas de los alumnos como mías como profesor/a. Yo pienso que lo hice, cuando narré para mis alumnos, algunas dificultades que tuve al aprender la lengua portuguesa y permití después que ellos expresaran las suyas.

Pienso que eso, me permitió identificar entre varias cosas, como las relaciones de poder se pueden evidenciar, aun de forma no intencional. Para ellos que una profesora mostrara sus debilidades o puntos frágiles en un proceso de aprendizaje, no era algo común, pero al mismo tiempo creo que fue lo que ayudo a que ellos autoevaluaran sus puntos fuertes y débiles en la profesión que estaban decidiendo ejercer de por vida.

MN: Es que cuando hablamos de la interculturalidad, estamos reconociendo la existencia de la otredad, dialogamos con las diferentes sin pretender eliminarlas, valorizamos la diversidad como una condición que nos hace crecer como personas y eliminamos cualquier pensamiento que pueda resultar en una amenaza.

En mi casa yo considero que, después de todo lo que se viene compartiendo, vivimos la interculturalidad como algo espontaneo, aunque soy venezolana, mi hija más pequeña es brasilera y acostumbramos a expresarnos en la lengua que consideramos más comfortable para cada uno. Es decir, no usamos frases como, estamos en Brasil se tiene que hablar portugués o estamos en Brasil, pero somos venezolanos se habla español.

ME: considerando este punto, del párrafo anterior vuelvo a retomar a Walsh (2009, p. 14-15) para complementar con la siguiente definición y ampliar mis objetivos da tese- curso de extensión, específicamente problematizar las

perspectivas de construcción / (re)construcción de sentidos y la interculturalidad, en mis narrativas (auto)críticas reflexivas (TAKAKI, 2020, FREIRE (1994). Como profesora venezolana inmigrante, la cual defino como un,

proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural”

Esta definición fue significativa porque en el curso existieron varias experiencias entre culturas y cuando hablo de culturas, no me estoy solo refiriendo a bailes, comidas desde lo típico, sino a esos modos otros que sirven para construir / (re) construir sentidos. Quiere decir que, utilizando objetos se discutieron significados, pudimos intercambiar entre alumnos y profesor, aquellos valores y como hacen que nos comportemos ante situaciones de nuestro entorno.

Estos valores no necesariamente permanecen para siempre, ellos se van transformando según nuestras nuevas actividades o cotidianidad, la transformación se consigue cuando nos permitimos intercambiar saberes, formas de actuar conforme a la convivencia con otras personas. Para mí gracias a este doctorado en estudios de lenguaje, he podido experimentar la interculturalidad en el ámbito académico, con mis profesores y mis compañeros de estudio, con ellos he podido conversar sobre mi cultura o costumbres y compararlas con las de ellos, por supuesto que el aspecto lingüístico, he ido transformado aquellas acciones que me mueven del lugar donde siento que debo cambiar.

MP: En lo que se refiere al ámbito académico, siempre intento que las diferencias entre mis alumnos y yo, no sean percibidas como una barrera o algo que nos aísla, sino más bien, como una oportunidad para reconocer de manera respetuosa, las insuficiencias de ambos y que al mismo tiempo, pueden ir mejorando nuestra visión sobre lo que somos.

En mis clases, intente de colocarme en la cultura de mis alumnos y entender porque ellos pensaban de la forma que manifestaban a través de sus intervenciones, observando un dinamismo que se manifestaba según lo que ellos iban viviendo, entre ese dinamismo se encontraba la lengua y algunas

costumbres, de manera quizás imperceptible algunas cosas estaban modificándose, la homogeneidad ya estaba permitiendo ser permeada por otras cosas.

ME: Sobre el punto de la cultura específicamente, vino a mi mente como es que la cultura es entendida por Menezes de Sousa (2010, p. 301) para él es, *“um processo incessante de construção de significação no âmbito da circulação de experiências, linguagens e símbolos diversos”*. Es decir,

Em termos de contatos inter e transculturais, a importância do conceito de cultura e de língua como emergentes, dialógicos, performativos, contingentes e dinâmicos se torna especialmente significativa. Por um lado, embora a visão de cultura e língua como estruturas normatizadoras (que geram ações previstas) pode supostamente prever e explicar os conflitos culturais que ocorreriam em momentos de contato entre conjuntos normativos assimétricos, ela não poderá explicar mudanças nessas estruturas; por outro lado, a visão emergente e performativa, além de explicar mudanças (atribuindo agência aos membros e interlocutores), pode também explicar a razão pela qual os conflitos esperados podem não ocorrer (devido à possibilidade de indeterminação e contingência) (MENEZES DE SOUSA, 2010, p. 299).

Como profesora/ doctoranda/ investigadora, ministrando un curso de extensión, trate de cuidar de decir que el español venezolano era igual y que si ellos haciendo el curso conseguirían solucionar todos los conflictos relacionados a los atendimientos de los inmigrantes. Esto se debe a que los cambios de los ambientes y quizás algunas experiencias, dependiendo del tiempo que la persona este en un determinado lugar, la cultura, la lengua siendo permeables se van transformando.

MN: Conforme a esta explicación, la visión emergente y performativa, va más acorde a lo que yo viví en Dourados, ya que algunos espacios educativos, sobre todo donde estaban mis hijas, ocurrieron cambios entre los profesores, ellas y yo. También como es mencionado por el autor, aun en otras escuelas, los conflictos permanecen.

MP: Es importante registrar que, muchas veces los temas que tienen que ver con la enseñanza/aprendizaje de lenguas o cualquier otro tipo de conocimiento, que implica estar dispuestos a ejercitar cambios de pensamientos y hasta de comportamiento, por estos sacarnos de nuestra zona de confort, nos

hacen posicionarnos ante lo que socialmente hemos aprendido como algo normal.

ME: una de las cosas que aprendí, que es recomendable considerar según Menezes de Souza (2010, p. 304) es,

a relevância de tudo isso para situações de contatos inter- e transculturais e linguísticos é primordial, uma vez que isso pode explicar, em alguns casos, conflitos de interpretação, e em outros casos, a invisibilidade de determinadas formas de escrita.

Partiendo de mi experiencia en el salón de clase, como profesora/doctoranda/pesquisadora, respecto a los conflictos de interpretación sobre situaciones lingüísticas, se pudo observar algunas intervenciones que estaba invisibilizadas, sobre todo de la lengua inglesa. Tal vez de ese mismo modo, ya se estaban incluyendo aspecto del español de los venezolanos. Yo observaba que cuando se expresaban ya no era igual incluso en la lengua portuguesa, en la escrita se manifestaba usos de palabras no comunes en los brasileiros.

En cuanto a la visibilidad de determinadas formas de escrita, una vez más debo compartir también mi experiencia no solo en el doctorado, igualmente en la maestría, ellas fueron adaptándose a los espacios donde me encontraba, exigiendo una presentación diferente y me fui acostumbrando a eso.

MP: Entre los puntos que se han mencionado, mis sentidos (auto)críticos reflexivos es importante resaltar que entendí que la interculturalidad,

is not synonymous with multiculturalism, broadly understood in Latin America as the recognition of cultural diversity by governments, states, multilateral institutions, and international no governmental organizations, effectuated through a politics of inclusion that, more often than not, is tied to the interests of the dominant order (WALSH, 2018, p. 57).

Cuando la autora hace mención sobre los intereses del poder dominante, viene a mi mente que los asuntos concernientes al objetivo del curso y los problemas manifestados por los participantes, los cuales no estaban aislados de las relaciones de poder y que, en la mayoría de los casos, está ligada a los intereses de el orden dominante y como apunta la autora aparentemente tenía presente una política de inclusión, ahora a favor de quien esas políticas estaban siendo defendidas.

No existen políticas lingüísticas en el municipio de Dourados y dentro del contexto que vengo desarrollando, la lengua portuguesa actúa como la dominante ante otras lenguas existentes en la sociedad brasilera, no solamente el español. Pienso que la idea de todo esto, es que podamos alcanzar a ser una sociedad justa y con igualdad de oportunidades y futuramente abordar asuntos relacionados a las políticas públicas.

Conforme a esto, finalizo la primera pregunta diciendo que, la interculturalidad puede ayudarnos dentro de un principio de justicia social, a conducir las relaciones culturales de los integrantes de una comunidad y brindar alternativas para aquellos conflictos ocasionados por la convivencia de diferentes pueblos.

En la enseñanza/aprendizaje de lenguas, las diferencias deberían enriquecer el vocabulario de quien decide a través de acciones, mejorar su existencia social, pues la “Interculturality, in this sense, suggests a permanent and active process of negotiation and interrelation in which difference does not disappear”. (WALSH, 2018, p. 59). Esto sería un inicio para la construcción de una sociedad que procura la igualdad de derechos y respeto entre las nacionalidades.

MN: ¿Cómo la justicia social es percibida por una mujer inmigrante (estudiante de doctorado/profesora) y como la relaciona con la interculturalidad durante la enseñanza/aprendizaje de lenguas (portugués/español)?

MN: Considero que puede ser pertinente, compartir algunas definiciones primero y crear la discusión desde la opinión de algunos teóricos sobre la justicia social y respectivamente, comenzar con las intervenciones basadas según el lugar de “fala” de cada entrevistada.

ME: Me parece que tengo una definición bastante completa y que abarca la postura del profesor/alumno ante la justicia social. Me refiero a la proporcionada por Zeichner (2012, p. 12) y el objetivo de justicia social. Entre las que me identifico y me permite entender la búsqueda de la equidad, oportunidades y resultados entre diferentes grupos, como toda profesora/

doutoranda/ investigadora teniendo la responsabilidad de mantenerla en cada clase, el mismo autor señala que

the goal has been to educate teachers who would assume leadership roles in the reconstruction of society toward greater equity in opportunities and outcomes among the different groups that make up the society (ZEICHNER, 2012, p. 12).

Es decir, la consecución del cambio social también es una condición para la aceleración lograr la justicia social.

MN: La búsqueda de la equidad, puedo entender que la puse en práctica, en las intervenciones que realicé en el ministerio público, en procura de la inclusión en grados adecuados para algunas crianzas venezolanas o con aquel curso de dos meses para,

os bolsistas do PET-Letras-UFGD e outros graduandos pudessem estar preparados para o planejamento de intervenções de acolhimentos de crianças migrantes em sala de aula de Língua Portuguesa de algumas escolas públicas de Dourados (GUIMARÃES, BUIN, DAZA e RIBEIRO, 2020, p. 93).

MP: Yo entiendo que, el contexto de cada historia puede hacer la gran diferencia para la interpretación de los hechos, lo que me hace prestar atención en la pregunta, es que existen situaciones que afectan a todos por igual (profesores y alumnos). Como profesora inmigrante de la lengua española, he aprendido mucho sobre eso de justicia social.

Pienso que sí, está muy enlazado con la ecología de saberes que habla Sousa Santos (2010) y que cuando es aplicada en las circunstancias que están a nuestro alcance, ayuda a transformar los sistemas, sobre todo aquellos relacionados con la educación.

De esta manera, tal vez, podemos conseguir “en los cuerpos, en las prácticas, en los gestos de los seres humanos”, un conocimiento de la misma forma que “en los pensamientos, en las representaciones y en las racionalizaciones y hasta en el propio reconocimiento de nosotros mismos” (FOUCAULT, 1999, P. 17).

En algunas de mis clases, procuré que la subjetividad de mis alumnos brotase y que, de forma espontánea, pudiesen expresarse libremente, de la forma que ellos consideraran mejor, se me hizo indispensable, buscar maneras de escucharme a mí misma para poder reencontrarme,

Infelizmente, a maioria das vezes, as marcas em nossos corpos, falam tão alto, que estando nua frente do espelho, procuramos aquela criança que sonhava em pintar sua boca de rosa, para deixar nas pessoas que sentia amar, marcas inesquecíveis e cheirosas a morango ou maracujá. Quanta inocência de aquela menina, querendo alcançar aquela utópica perfeição, que cotidianamente ensina o significado da profundeza desse pensamento, agora entendo, a diferença entre o batam com cheiro gostoso e o esquecimento das pessoas (DAZA, 2022, p. 17).

Después de la clase, optaba por colocar la grabación del día y repetía aquellos momentos que me parecían más importantes analizar y discutir en la siguiente clase, pensando en que todos tuviesen las mismas oportunidades, al final para mi eso es practicar la justicia social.

MN: Yo percibo la falta de justicia social, cuando el silenciamiento fronterizo marca una línea divisoria entre los grupos. En el municipio de Dourados, estamos delante de una situación, que como Sousa Santos (2010, p. 29) expone “La división es tal que «el otro lado de la línea» desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente¹⁴” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 29). Si bien, como el autor mismo dice, esta exclusión visible actualmente, puede ser simplemente una consecuencia de intereses que no pueden ser comprobados fácilmente.

MP: Desde mi punto de vista, con el silenciamiento de lenguas (español, indígenas entre otras), no solo las personas que están al otro lado de la línea son invisibilizadas, sino también los “conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 31). Haciendo prevalecer así, solo un tipo de saber, Referente a este punto, recuerdo que entre mis alumnas tenía una que era indígena y en una de las participaciones, ella hablo en guaraní, sin entender lo que ella estaba hablando le fue permitido expresarse en su lengua, al terminar hablando en portugués que era la lengua común en ese momento, le pedí que prendiera su cámara y que, si podía repetirnos su mensaje en portugués.

¹⁴ Definido por Sousa Santos (2010, p. 29) como, lo que es producido como no existente es radicalmente excluido, porque se encuentra más allá del universo, de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro o pensamiento abismal.

¹⁵ Hablare com mas detalle em el capitulo tres.

No prendiendo su cámara escribió en portugués por el chat, esos comportamientos me dieron como respuesta, la costumbre a ser invisibilizada y su posible necesidad de expresarse en su lengua, de querer valorizar su lengua en espacios donde normalmente esta es ignorada.

En este mismo sentido, cuando pensé en enseñar la lengua española y la cultura venezolana, con el curso de extensión¹⁵, lo intente hacer como Sousa Santos (2010) piensa, “incitando a un esfuerzo colectivo para desarrollar la epistemología del Sur, conjeturo que este movimiento está hecho de un movimiento principal y un contra movimiento subalterno” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 38). No deje de tener presente que era profesora inmigrante.

Teniendo presente que, estaba en una sociedad que se puede definir como colonial por las diferentes lecturas de teóricos que he realizado y tiene como costumbre, definir a los grupos de la sociedad, entre ellos “los trabajadores, migrantes indocumentados y los refugiados” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 39). Era necesario discutir con mis alumnos este tema para detectar que, aunque pueden pertenecer socialmente un tipo específico, están dentro del mismo grupo que carece de muchos beneficios y oportunidades.

Yo como profesora inmigrante, que está en búsqueda de encontrar una calidad de vida, entiendo que los sistemas muchas veces no favorecen algunos grupos sociales,

es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido. La ignorancia es solo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo (SOUSA SANTOS, 2010, p. 52).

A mí, me parece muy importante que la enseñanza del español incluya en sus contenidos, información sobre América del Sur, que los brasileños puedan conocer las culturas y costumbres de los países que son sus vecinos y no solamente como se pronuncia o escribe una palabra.

No estoy en contra de los libros que utilizan con la perspectiva europea, simplemente pienso que es posible que la línea abisal pueda no ser tan evidente y que las epistemologías pueden admitir,

conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SOUSA SANTOS, 2019, p. 17).

Uno de los objetivos de esta tesis es abordar con los alumnos estos temas “capitalismo, colonialismo y patriarcado” concientizándolos, sobre como seria manejar la propuesta para poder relacionarlos con el conocimiento de la lengua española en sus espacios, desde los propios contextos políticos, sociales, económicos, culturales de los brasileiros. Fortaleciendo sus saberes, partiendo del lugar donde están inseridos, identificando las necesidades y la utilidad que la misma puede ofrecer.

La enseñanza/aprendizaje de lenguas y el capitalismo, como es sabido Brasil retiro el español de las escuelas y eso marco un alto índice de escasez lingüística en cuanto al conocimiento de la lengua española. Lo que interpreto como el inicio de una pobreza intelectual y para mi solo por no contar con el aprendizaje en las escuelas, esto puede significar mucho más, si es analizado desde las relaciones académicas o profesionales con los países vecinos.

Estando conscientes de que, “por mais estridente que possa ser a sua denúncia da injustiça e do sofrimento” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 105) las luchas contra instituciones y organizaciones que directa o indirectamente, mantiene la dominación capitalista es muy grande y,

A tendencia dessas organizações é de pseudossoluções quase sempre formulados numa linguagem muito distante da experiencia concreta dos oprimidos. O seu objetivo é apresentar como libertação ou emancipação aquilo que, na verdade, acaba por ser uma maior dependência dos oprimidos face as agendas hegemônicas das organizações (SOUSA SANTOS, 2019, p. 105).

Entre las intervenciones de mis alumnos, hubo una que comentó lo siguiente:

P4: nos enquanto a brasileiro, a gente tem muito esse bloqueio em relação aos países da américa do Sul, que nos cercam. Somos extremamente xenofóbicos, mais não uma xenofobia por exemplo, de uma Europa ou norte americana, excluindo México. Deixaríamos ali Estados Unidos e Canada, então quando a gente se vê como brasileiro em brasil, a gente ainda vive em aquela questão da aquela queda do Paraguay, onde o que está perto para mim não serve, eu tenho que ir a uma cultura entre aspas

dominante. Temos séculos de tradição de uma xenofobia que conforme vá passando o tempo a gente só vai acentuando, é uma briga constante de mudar os nossos olhares, nós somos o único país de língua portuguesa na América do Sul, estamos cercados por língua espanhola.

A veces se piensa que, las personas no se dan cuenta de la importancia de este tipo de asuntos y esa alumna es un ejemplo de que si, son realizadas reflexiones críticas y que, hasta cierto punto, reconocen cuanto le puede afectar las decisiones tomadas por los gobiernos.

Hace ya varios años, entre las propuestas del currículo para “o Ensino Médio das escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território brasileiro”, el español dejó de ser una disciplina obligatoria y el inglés fue colocado en su lugar, recientemente el examen de enseñanza media (ENEM), tuvo algunos cambios, donde la prueba elimina la opción de la lengua española del examen, del área de lenguaje, códigos y sus tecnologías y como es publicado por el MEC, “a avaliação do domínio da língua Inglesa ocorrerá de forma integrada com as áreas de conhecimento” (NOVO ENEM- 2024).

MN: De esta manera, para mí la justicia social, resultaría en la búsqueda de formas para aprender y conocer al otro y no solamente enseñar una lengua, el uso de prácticas de la cotidianidad como medio de conocimiento, fue una de mis estrategias para ver a las personas, no desde lo que yo puedo dar, sino desde la perspectiva de lo que ella me puede proveer, siendo capaces de ir poco a poco, accediendo al derecho de ambos poder expresar sus ideas, por sí mismas. Como señala Sousa Santos (2010, p. 47),

Toda vez que la exclusión social es siempre producto de relaciones de poder desiguales, estas iniciativas, movimientos y luchas son animadas por un ethos redistribuido en su sentido más amplio, implicando la redistribución de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y como tal, está basado en el principio de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia.

MP: Como ya destacué anteriormente, no se trata de no saber los problemas que están pasando con un determinado grupo y si de no esos asuntos ser solamente importante para específicamente esos grupos que socialmente son oprimidos por diversas acciones. En casos muy particulares, propuestas dadas

por los mismos miembros de estos grupos, se pueden considerar una amenaza en vez de una solución.

Sobre esto creo que, dejar de insistir no es una alternativa, teniendo como base la participación de la alumna y las acciones que el curso de extensión estaba generando, voy a parafrasear las palabras de Sousa Santos (2019, p. 107) para abrir la posibilidad de que, las luchas pueden ser “luchas silenciosas”, el que no confrontemos las instituciones, no significa que somos cómplices, consentimiento o falta de consciencia de la injusticia de determinadas situaciones.

Con lo que respecta a la enseñanza de la lengua española opino que, es una cuestión de tiempo a ser resuelta, si nos concentramos en prácticas pedagógicas e intervenciones escolares, como profesora de español y considerando el objetivo del curso de extensión, el cual aborda problemas sociales y permite discusiones específicamente a los inmigrantes, manteniendo ese tipo de articulación con las universidades, se puede pensar en la aceptación de este tipo de curso, no solo de lengua española, podría ser de todas las lenguas de los inmigrantes que se encuentren en una determinada ciudad. Pensar en políticas públicas que amparen programas que expandan el conocimiento de los profesores, ya que,

In an era of increasing globalization, with ever-increasing movement of resources (including and especially people) across time and space, and ever-more-convoluted political environments, policies and societal issues and debates around immigrants, it becomes imperative that educators accept the need for change, and work to design school environments, programs, curriculum and pedagogy in ways that are responsive to and inclusive of new populations and new resources (HAWKINS, 2011, p. 102).

ME: Desde mi perspectiva como estudiante de doctorado, me gustaría resaltar que por mi orientadora (Nara Takaki), aceptar cambios y no solo diseñar sino rediseñar nuestra forma de trabajar, me pude sentir incluida, aprendí usar nuevos recursos. Cuando menciono esto, es porque hablar de profesores como ejecutores de un tipo de justicia social, desde mi punto de vista, también prepara a la sociedad para eventos que muchas veces son generados en su mayoría por los gobiernos como crisis política, económicas entre otras y no por los mismos ciudadanos.

Conforme a este planteamiento, McDonald y Zeichner (2009, p. 595) afirman que es posible “adoptar una misión de justicia social para señalar su intención explícita de preparar a los maestros para trabajar con los estudiantes de diversos orígenes¹⁵”, estando consciente de que fueron muchas esas negociaciones y diferencias entre mi formación docente y la experiencia de mi orientadora, identificar esas prácticas específicas del programa que permitieron hoy enseñar desde la práctica una perspectiva de justicia social.

MP: En este sentido pienso que, como profesores de lenguas, tenemos que permitirnos conocer los conocimientos de los alumnos que, aun ellos no hablando la lengua que pretende ser enseñada en el aula, reconocer que poseen una u otras lenguas por medio de las cuales podemos aprender o reaprender cosas junto con ellos, es importante para el enfoque que la justicia social está siendo entendida.

MN: Aprender una que otra palabra de los integrantes de la clase, conversar utilizando palabras en otros idiomas, para aprender el significado en la forma que son usadas, conocer la manera en que estas son pronunciadas, son algunas de esas estrategias, que en mi criterio, pueden causar más productividad intelectual a la hora de leer, oír, hablar sobre cualquier tema. Para McDonald y Zeichner (2016, p. 597),

El enfoque transformador insiste en que la estructura interna del contenido y el material del curso deben cambiarse a incluir las experiencias, perspectivas y conocimientos de diversos grupos, y el enfoque de acción extiende el enfoque transformador al requerir que los estudiantes participen en acción social: para participar realmente en los esfuerzos de cambio social.

Sin perder de vista que, este curso de extensión tiene entre sus objetivos querer contribuir con la formación de alumnos y profesores de Letras y áreas afines. El enfoque que fue propuesto para los contenidos de las clases y el material utilizado, de una forma u otra, ayudo a desarrollar perspectivas críticas sobre las necesidades locales, observadas en el escenario de la ciudad de Dourados y de otras que hicieron parte del curso. Este tipo de esfuerzos al pasar del tiempo

¹⁵ A program may, for example, adopt a social justice mission to signal their explicit intention to prepare teachers to work with students from diverse backgrounds.

pueden ir generando cambios, si ya en las primeras clases los participantes manifestaban que, la práctica de lo que iban aprendiendo estaba siendo provechoso, imaginarse programas continuos, donde se puedan ir adaptando a las problemáticas de la comunidad, sería una propuesta social/política/cultural muy interesante e innovadora.

ME: El conocimiento científico, tal vez, después de todo lo que ido aprendiendo, puede ser revisto y quizás se pueda transformar “la creencia en la ciencia como la única forma válida y exacta”. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 51). Propongo que, a partir de ahora, nuestras reflexiones auto(criticas) sean sobre este aspecto.

Planteo como punto inicial, indagar un poco sobre la desvalorización de los cuerpos y así, darle más voz a esa entidad común que nos hace acercarnos y al mismo tiempo alejarnos de un mismo lugar de dialogo. Descubriendo un movimiento que, aunque muchas veces transformador, produce un disgusto por romper algunos modelos que fueron impuestos,

Gosto muito de meu corpo sem roupa, sei que está pesando de mim neste momento, acha que falo isso para melhorar a minha autoestima? Escuta o seguinte, passo horas e horas desenhando o que eu sou, acreditando que serei melhor que ontem. A minha imaginação é o lugar onde my life fica mais real (DAZA, 2022, p. 19).

Para poder estimularnos y consigamos abrir un espacio, para dentro de nosotras mismas y puedan cohabitar la ignorancia y el saber al mismo tiempo, necesitaremos despojarnos de todo tipo de saber que pueda estar limitando, tanto mi cuerpo como el de todos los que están leyendo cada página de esta tesis, vivencias que nacerán en este contacto inmediato.

A primeira vez que decidi ter um tempo sozinha, fiquei sentindo uma saudade tão grande do barulho, as horas passaram tão rápido nesse lugar, devo dizer que gostei muito de sentir a terra fria e ver meu corpo pintado e com cheiro de amendoim, enquanto olhava as árvores altas, dançando ao ritmo da brisa; eu consegui escutar como elas riam de mim, vendo como meus olhos brilhavam como quando eu era criança (DAZA, 2022, p. 25).

MP: Que tranquilizante fue esa poesía, fue la fuente de inspiración para poder atreverme a esos movimientos libres que, mentalmente surgen, pero fue acostumbrada a contenerlos. Ellos están allí como en un repertorio empolvado,

tienen una apariencia fuerte y emanan cambios escritos y sentidos. Definitivamente la literatura, sirve como dar más un impulso para enseñar y aprender.

Reflexiono sobre las afirmaciones y que “el reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo no necesariamente significa el reconocimiento de la diversidad epistemológica en el mundo”. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 51). Mostrarse conforme con la esencia de cada trabajo realizado, nos convierte en nuestros propios intérpretes.

MN: En esta interacción y el convertirnos en nuestros propios intérpretes, surgió en mi memoria, aquel momento donde las instituciones del municipio precisaron de mi como interprete, para ayudar a las mujeres venezolanas, que sufrían violencia doméstica,

Yo sé que nadie habla de los miedos del primer embarazo, ni comparte sobre aquellos momentos dolorosos por sentirse perdida entre varias mujeres que habitan en un mismo cuerpo, sei também, que você não gosta quando eu falo assim, só quero que saiba que eu percebo sua beneficência, eu sei o que se sente nessas longas noites sem luas e tantas outras cheias de tantas coisas, a neblina cobrindo teus olhos, a pele úmida e fría, em sudorese, ainda hoje. Eu sei o que significa isso, pois se segue molhando meu rosto e cada dia que passa, my life ainda precisa de não esquecer o que eu sou, ainda sabendo que essa viagem não tem volta, você é mulher e entende do que estou falando (DAZA, 2022, p.12).

La ironía puede ser en este poema específicamente, un recurso lingüístico para llevar al lector a reflexionar sobre una serie de circunstancias. Mostrando relevancia sobre el cuerpo, hace evidente un desequilibrio ante lo emocional. La descripción del momento adquiere un nivel de interpretación amplio, ya que se rompe el silencio de asuntos que parece ser tormentosos.

Como digo en el poema, hay cosas que nadie habla. Cosas que aprendemos y podemos compartir con otros para que por lo menos estén atentos que puede ocurrir. Los pronósticos, que se tienen por el frente, cuando uno es interprete o traductor, requieren mentalmente, estar preparada. Generalmente en ese lugar donde yo era llamada, las cosas que las mujeres cuentan son de situaciones de violencia. Estas causan impacto y generan una alteración mental.

Fuera de lo aprendido, reconozco que esa limitante fingida, no me impedía que me colocara en el lugar de ellas. Esos momentos de injusticia, racismo o

dominación, no los distinguía como árbitros que delimitaban el momento, todo lo contrario. Entendí que “el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 52). Amplia nuestra percepción de algunos aspectos. Existieron ocasiones donde me sentí frustrada, por más que intentaba traducir el mensaje, por encontrarse saturado de sentimientos o emociones, no era posible la traducción.

En cuanto al curso, había alumnos con más habilidades para expresarse en español, estos ayudaban a traducir aquellas ideas de sus compañeros, que no eran transmitidas de una manera muy clara, estas traducciones en varias ocasiones eran efectuadas con repertorios lingüísticos de los alumnos y con una flexibilidad de poder usar el portugués. Cuando me refiero a que las intervenciones no eran muy claras, es que aun haciendo uso del portugués/español, no era muy coherente el mensaje.

Son tipos de movimientos que, durante la improvisación, los sentidos que son removidos se confunden con otros cuerpos, presentando impresiones que se tornan irrepetibles. No existiendo de ninguna manera una pretensión de que un conocimiento es mejor que el otro.

MP: Dando un sentido dentro de lo que vengo tratando, sobre la ecología de saberes, de forma muy general, en ese relato se describen condiciones en donde una lucha social, que se mantiene ignorada, está generando constantemente sentimientos de opresión.

No pretendiendo extenderme en este caso, el aspecto más relevante que me gustaría resaltar es que “no hay conocimiento que no sea conocido por alguien para algún propósito. Todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos”. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 54). Estar comprometido es un buen inicio para las transformaciones.

De esta manera concluyo que, la interculturalidad interviniendo en los asuntos culturales, posibilita la diversidad de conocimiento y al mismo tiempo, como señala Monte Mor (2002, p. 152) “a tese sobre a compreensão das razões da exclusão e da inclusão social se fortalece e revela-se como uma necessidade preponderante quando se trata de diversidade”. Por eso, mi reflexión sobre la justicia social en este último tópico.

Estando consciente de que, en temas como este, es complejo establecer cuál de todas estas acciones pueden acontecer primero que otras, se evidencia la relación estrecha que hay entre ellos. Los asuntos donde las relaciones de poder tienen mucha influencia como, por ejemplo, la enseñanza/aprendizaje de lenguas, suelen en algunos casos, ser discutidos superficialmente, porque se requiere revelar como en los países del sur, como por ejemplo Brasil, siguen repercutiendo, los criterios de los gobiernos autoritarios.

A favor de esa percepción, Monte Mór (2002, p. 147) legitima que,

embora hoje menos desejável, que, em meados no século XIX —quando a humanidade reafirmava a sua organização social e, assim, defendia a sua necessidade por “um certo controle” — houvesse uma busca por padrões, regras, distinções entre o certo e o errado, enfim mecanismos que ajudassem a regular uma sociedade que pretendia seguir a prescrição do que vinha a ser civilizado e harmônico.

Actualmente, podemos reemplazar estas ideas exactas y severas, en propuestas más flexibles y adecuadas a las situaciones locales de las comunidades. Después de expandir aquellos puntos que, para mí son influyentes en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, me gustaría enfatizar un poco más sobre los procesos de aprendizaje.

Fuimos enseñados por años que, solo existe una manera de aprender y “a valorizar o que era uno/uni e mono; a uniformidade — externa e interna, desde a vestimenta até a maneira de pensar — a visão monolítica e a linearidade —, esta enquanto um tipo de organização de raciocínio” (MONTE MÓR, 2002, p. 147). Dentro de la perspectiva de la pesquisa, no se puede dejar de mencionar que también “vem a ser o fato de que a variedade, a diversidade, a divergência, a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores tornaram-se socialmente visíveis”. (MONTE MÓR, 2002, p. 148). A pesar de la complejidad de estos dos planteamientos, es posible transformar la visión monolítica y darles visibilidad a las divergencias.

La aseveración de esta propuesta puede ser efectuada con la descripción de aquellos aspectos concernientes al curso de extensión de lengua española y cultura venezolana, antes de iniciar esta discusión, quiero mencionar que el título expresa una limitación o hasta una visión monolingüe e poco intercultural, porque

la necesidad de los profesores era específicamente el conocimiento de esa lengua y de esa otra cultura.

Sin embargo, teniendo ese foco, como se viene explicando no se realizaron actividades rígidas o enmarcadas solo en esa idea exclusiva, a continuación, presentare más detalladamente este aspecto.

Posiblemente, después del estudio de las teorías aprendidas durante el doctorado, hoy colocaría un título más acorde a lo que en la práctica se realizó, mismo así, por ser el inicio de este largo camino académico, la experiencia ayudó mucho a entender aspectos importantes sobre las lenguas y las culturas en genera.

Capítulo III

Transformando el silencio de quien “acolhe/acolhido” una acción educacional crítica: Un curso de extensión “lengua española y cultura venezolana” con perspectiva (de)colonial

La experiencia de “ser mujer ladina-mestiza” implica no negar la identidad que se habita, revisar la manera en cómo se ha producido el historial de lo ladino y cómo se ha encarnado el racismo internalizado, así como hacer una revisión crítica de cómo se organiza el orden patriarcal-colonial en el que se han construido nuestras identidades, subjetividades, experiencias corporales, imaginarios, y asumir que es necesario desestructurar lo aprendido. (Aguilar, 2020, p. 220)

Este último capítulo tiene por objetivo presentar las prácticas pedagógicas realizadas en el curso de extensión sobre lengua e cultura venezolana por una perspectiva decolonial, como una alternativa para la transformación de la perspectiva de “acolhimento” a los inmigrantes que hablan español, en una acción educacional crítica, reflexionando sobre memorias, cuestionamientos, ponderaciones, emociones, y (re)construcciones de sentidos que, como profesora/ doctoranda/ pesquisadora experimente desde mi condición de mujer inmigrante.

También pretendo exponer algunas clases ministradas en el curso de extensión, que teniendo relación con las teorías establecidas generaron discusiones y reflexiones inacabadas y por ese motivo, la autora de este proyecto, considera que el proyecto se encuadra en una perspectiva (de)colonial.

Me dedicaré en un primer momento, hablar exclusivamente de los afectos y efectos (BOLDT Y LEANDER, 2020), producidos en antes de iniciar el curso de extensión “lengua española y cultura venezolana” y durante las clases que, aun distinguiendo la presencia de la colonialidad, percibí que la perspectiva decolonial transformó el resultado.

En este mismo sentido, manteniendo una escrita diferenciada, espero mostrar cómo se hizo posible ampliar mi perspectiva crítica reflexiva (TAKAKI,

2020, FREIRE (1994), no solo sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas, sino hacer posible la construcción de sentidos autoetnograficos como profesora inmigrante.

Considerando algunas recomendaciones dadas por Menezes de Souza y Duboc (2021, p. 878) tales como, “antes (o junto con) la práctica y la implementación, se debe tomar tiempo para apreciar ciertos conceptos de la teoría descolonial”, propongo en un segundo momento, abordar asuntos sobre la colonialidad y la colonización como el lado oscuro de la modernidad (MIGNOLO, 1992; DUSSEL, 2000), para luego interceder con el diseño del curso de extensión y sus prácticas decoloniales (SOUZA, DUBOC, 2021; FERRAZ, DUBOC, SOUZA, 2020) en un tercer momento.

Teniendo entre una de mis intenciones de esta tesis de doctorado, mantener una “escrita que evoca outros mundos considerados, muitas vezes, intangíveis, não localizados, como os mundos das memórias, dos prazeres, das sensações, das imaginações, das afetações e dos insights” (RAIMONDI, 2020, p. 77). Consideré que la teoría de los afectos (BOLDT Y LEANDER, 2020), podía contribuir un poco más con la escrita, que espero transmitir en este capítulo específicamente.

Debido a que, entre mis aspiraciones estuvo la necesidad de hacer entender que quien “*acolhe/acolhido*”, también puede adquirir conocimiento y suplir carencias, dentro del proceso de “acolhimento” al inmigrante. Pienso que el poder sensibilizar a los participantes del curso de rextensión y a los que leen esta tesis, es una satisfacción indescriptible.

Considerando que, fue posible no solo desde la posición de mujer inmigrante, sino como profesora que acolheu a brasileiros para ayudarlos a superar situaciones dentro y fuera de espacios académicos.

La idea planteada es que todos y todas, lleguemos a “thinking about and with affect than that born out of traditional concepts that keep and contain affect as akin to an internal emotional state. (BOLDT y LEANDER, 2020, p. 12). En este caso, esta teoría de los afectos me ayuda a la comprensión sobre lo que yo como inmigrante espero con este trabajo de doctorado y entre mis intenciones está,

to relate how embodied and relational ways of conceiving of reading, developed through affect theory, could transform more traditional ways of knowing and researching. In other words, we discuss further how a shifted ontology (way of being with/in the world) re-orientes our epistemology (way of knowing). (BOLDT y LEANDER, 2020, p. 13).

Eso que Boldt y Leander (2020, p. 13) dicen sobre el modo de ser con el mundo o estar en el mundo, está muy relacionado a la temática del curso de extensión, ya que independientemente que hoy tengamos una forma de ser reconocidos por la sociedad, esta no significa que va a permanecer para siempre de esa manera.

Ya que los flujos migratorios, son uno de los contextos que se involucran en esta tesis de doctorado, como investigadora en algunos momentos la forma de conocer es reorientada a otras perspectivas. Sobre todo, lo que tiene a ver con el papel de quien **“acolhe/acolhico”** y las provocaciones sobre los diálogos que inciden en la recepción de los inmigrantes.

Este curso de extensión causó no solo actividades improvisadas antes, durante y después de las clases, también origino comportamientos no esperados en mí, en los participantes y quizás lo está haciendo en usted como lector, es mucho conocimiento asimilado desde una sola posibilidad, es mucho preconceito aprendido sobre lo que está fuera de nosotros o es diferente a nosotros, tornándose esencial buscar entender ambas partes y permitirse estar, como señala Boldt y Leander (2020, p. 15),

in the middle, sensing the idiosyncratic energies in motion – attending to the singular entanglements between the emergent relations of readers, texts, and material worlds, and moving with them.

Conforme a las palabras de los autores, relaciono esta teoría no solo con la perspectiva (de)colonial, sino también con la metodología propuesta en este trabajo. Esclareciendo que fue la procura de ese punto medio, que me permitió reflexionar de manera crítica sobre aquello que quería alcanzar o hacer, sin dejar de entender posicionamientos distintos tal vez a los míos.

Estando consciente que, en su mayoría el público que lee esta tesis puede que su formación este vinculada a estrategias de enseñanza/aprendizaje o los estudios del lenguaje, exhibo la última proposición sobre la intervención lectora como creadora de intensidades afectivas, pues “guided by affect might pay

attention to bodies – noticing and interpreting but also animating the energies being exchanged during a discussion of the text” (BOLDT y LEANDER, 2020, p. 16), con mucha energía positiva se realizaban las discusiones de los temas durante el curso, observé que los participantes intercambiaban sus ideas con entusiasmo y convicción.

El curso de “lengua española y cultura venezolana” se torna un espacio de debates críticos desarrollados con la intención visibilizar la vigencia de procedimientos fundamentados en pedagogías coloniales, tradicionales y elitista. Entre las ciudades atendidas estuvieron Nova andradina, Dourados, Fatima do Sul y Campo grande, de los cursos de la universidad UFGD que participaron están,

Curso
Psicologia
Letras
Letras
Letras
Psicologia
Letras - Português/literatura
Licenciatura Em Letras Com Habilitação Em Português
Letras
Artes Cênicas
Letras
Letras
Letras
Licenciatura Em Letras
Letras

Además de estos estudiantes, estuvieron presentes servidores públicos de varias instituciones de los estados ya mencionados y profesores.



Fotografía del libro ¿Te presto mi maleta? autora: Rosana Daza; Fotógrafa: Raquel de Morado.

3.1 Cuidando de quien cuida a un inmigrante: relejendo las historias

*Me callo la boca
porque dói ver que você não aprende com:
a história, a experiência, a memória,
você aprende sendo cúmplice do que é bom para poucos, Silêncio! Silêncio!
muitos abrem a boca ficam calados como eu.
Me callo la boca
e resisto aos gritos de injustiça do poder.
Me callo la boca
porque eu fortaleço minha identidade americana,
embora não viva no Norte.
Me callo la boca
e meu presente corre, o passado já foi,
o futuro chega e vai embora sem me permitir dizer,
nossa vida rica controlada por políticas pobres?
Daza (2019, p. 53)*

Partiendo de mi poema “me callo la boca” (2019, 53) y pensando en las situaciones que nos pueden producir el silencio, el curso de extensión “lengua española y cultura venezolana”, me revelo el grito de las injusticias de aquellos que, sus vidas se ven afectadas y controladas, por poderes que aun en estos tiempos, continúan impregnados por la colonización.

Si en los primeros capítulos, comencé narrando mi vida como inmigrante y mis desafíos, con este capítulo pretendo terminar relatando mi experiencia como profesora inmigrante y los intercambios de saberes que tuve con los alumnos brasileiros que solidariamente tienen que “acolher/acolhido” a los venezolanos en el municipio de Dourados.

Me gustaría pedirle que, regrese a unas páginas atrás y le preste atención a la imagen con que empiezo este tópico, propongo relacionarla con el contexto de enseñanza/aprendizaje de lenguas y pensar en las siguientes preguntas ¿la imagen presentada genera algún tipo de efecto al verla? ¿Cuáles pueden ser los motivos que llevan a pensar que, para el encajamiento pleno del inmigrante en Brasil, la lengua que solo debe ser aprendida y enseñada es la portuguesa y no la del inmigrante?

A continuación, señalaré algunas contribuciones que pueden problematizar las prácticas de “acolhimento” a los inmigrantes e intentaré revelar otras barreras que pueden limitar la inserción de estos grupos en la sociedad

brasileira. Quiero antes de proseguir, decir que para mí es muy importante, tener la oportunidad de contribuir con aquellos que sin esperar nada a cambio, brindan apoyo y ayudan a que dentro de sus posibilidades, los inmigrantes puedan vivir lo mejor posible.

Conforme a la evocación de los mundos de la memoria, que mencioné al inicio, viene a mi mente la siguiente frase, “la palabra es la única arma: por eso decidí aprender hablar español, saliendo así del enclaustramiento lingüístico en el que los indios se han perpetuado voluntariamente para preservar su cultura” (MENCHU, 2005, p.9). Actualmente muchos sin saberlo, seguimos preservando nuestra cultura y nos vemos en la necesidad de aprender lenguas distintas a las nuestras, para dejar de estar oprimidos por la colonización y sus efectos.

Esta india quiché, guatemalteca llamada Rigoberta Menchu, me conmovió con muchos de sus discursos, muchas veces al igual que ella, en varios momentos el sentido que el aprendizaje de la lengua portuguesa tuvo para mí, era “el sentido de un acto, en la medida en que un acto hace cambiar el curso de la historia, al ser fruto de una decisión: el español, la lengua que antaño le imponían por la fuerza, se ha convertido para ella en un instrumento de lucha. (MENCHU, 2005, p.9) y creo que para muchos de mis alumnos que realizan atendimiento para los inmigrantes también y por eso, hicieron el curso conmigo.

Vi la ejecución de este curso, como una oportunidad para relacionar el lenguaje con la colonialidad y no con la colonización. Para eso, es primordial detenerse a pensar en las diferencias que existen entre colonización y colonialidad y así poder discutir las interpretaciones del efecto de estas.

En este momento, mientras estoy redactando mis pensamientos, siento que preciso comprender lo que está pasando en mi presente y profundizar un poco el pasado. Como apunta Mignolo (2005, p. 36):

Volviendo al pasado y releendo una y otra vez mi propia historia, desde el origen de antes de nacer, aprendiendo a trazar el mapa del conocimiento y la interpretación. No se trata solamente de una cuestión de nombre (América, América Latina) o de referencia (el contorno en forma de pera y el extremo que conecta con México, sino de quienes han participado en el proceso de creación del nombre. La idea de que «América» era un continente descubierto por navegantes europeos es parte de la retórica de la modernidad (europea). Pachakuti y América en tanto invención revelan la lógica de la colonialidad (la matriz colonial de poder) oculta tras esa retórica.

Al ir ejecutando las teorías y practicándolas, como mencione anteriormente, aunque el curso inició llevando el título de “lengua española y cultura venezolana”, me di cuenta de que podía haber tenido un título más amplio, porque fueron estudiados asuntos de América Latina en general. Aunque para mí, siempre ha sido un poco complicado, comprender esos asuntos políticos, que existen desde hace muchos años, después de comenzar a profundizar sobre esos temas, motivada por el doctorado, considero que es importante intentar entenderlos.

Volviendo de manera imaginaria, a estas épocas, nos permitimos que nuestra visión en cuanto algunos aspectos sobre la “descubierta” de América, sean más amplios, sobre todo si en mi caso, busco una relación con la enseñanza/aprendizaje de algunas lenguas y otras no. Veamos este ejemplo,

los europeos no tuvieron la necesidad de asimilar las lenguas y los marcos de conocimiento indígenas; en cambio, la situación de los pueblos indígenas (y de los africanos transportados por el Nuevo Mundo) era distinta, porque ellos no tuvieron más opción que adoptar las lenguas y los marcos de conocimiento europeos (MIGNOLO, 2005, p. 35).

Con relación a la lengua española y los venezolanos en Dourados, no todos los profesores consideran que puede ser relevante aprender la lengua o cultura de los inmigrantes y eso de alguna manera, se torna semejante a lo que los indígenas tuvieron que hacer, me refiero a adoptar las lenguas y los marcos de conocimiento de los europeos.

Que oportunidad para plantear la siguiente crítica reflexiva, ¿será que no existe la necesidad de asimilar las lenguas de los inmigrantes? Pienso que si no fuese esencial este curso no existiría. Pues el mismo es muestra de dos cosas, la importancia de aprender/enseñar las lenguas de los inmigrantes y que con un poco porcentaje, se están manifestando los cambios en cuanto esos pensamientos coloniales, de que solo quien llega a Brasil es el que requiere aprender la lengua portuguesa.

A donde quiero llegar, con todos estos planteamientos históricos y las discusiones sobre las lenguas que dominan y otras que son dominadas. Pretendo reflexionar sobre las situaciones que, me motivaron a ministrar un curso

en Brasil de español y cultura venezolana. A veces, solo nos detenemos a ver los efectos del presente e ignoramos cuales o donde están las causas que los generan.

En este momento, el movimiento migratorio venezolano, ha causado fuertes impactos sociales, económicos, educativos, culturales, no solo en Brasil, sino en todos los países que los reciben, estos efectos afectan tanto a los refugiados como a las personas que dan el refugio.

Así como la historia, tiene dos formas de ser contada y podemos distinguir entre quien puede “acolher/acolhido”, de igual manera, existen varias perspectivas de distinguir cual es el uso y el objetivo de una lengua ser enseñada o aprendida. Esto del uso y la enseñanza de una lengua, según Mignolo (2003, p. 347) puede ser interpretado desde dos enfoques, como un,

instrumento de dominação” con ideas europeas, donde solo es permitido el monolingüismo, o como segunda opción como una “filosofía da linguagem que poderia resolver o problema de postular uma língua unificada, capaz de contrabalançar o efeito das pluralidades de línguas existentes” (MIGNOLO, 2003, p. 349).

Cuanto cursos de extensión, solo permiten el monolingüismo, otra reflexión cuanto cursos de extensión están dirigidos a personas que reciben a los inmigrantes, con el propósito de enseñar/aprender la lengua de ellos. Pensar en estos puntos, sería para mi un avance para las transformaciones de los países del sur y significaría una independencia que verdaderamente acabaría con unos de los procesos de dominación de los países europeos.

Por la segunda opción, ser la que puede ser la más adecuada en esta pesquisa, voy a establecer esa filosofía como parte de uno de mis objetivos para minimizar algunos efectos que considero son vividos por quien “acolhe/acolhido”.

Acrecentando con más detalles el tema del colonialismo, Quijano (1992, p. 11) afirma que,

fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo. En su aspecto político, sobre todo formal y explícito, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos. América fue el primer escenario de esa derrota.

Posteriormente, desde la II Guerra Mundial, África y Asia. Así, el colonialismo, en el sentido de un sistema de dominación política formal de unas sociedades sobre otras, parece pues asunto del pasado.

¿Será que realmente es un asunto del pasado? Una de las consecuencias que me parecieron más relevantes de la colonización y se torna esencial en esta pesquisa fue que, la desigualdad sigue siendo percibida y que genera la necesidad de negar la existencia del otro y normalmente se niega a quien es más vulnerable, para que esa negación sea practicada y aceptada socialmente, las personas acuden a la defensa de lo individual.

Cuantas acciones se hacen en función de los refugiados o inmigrantes y sin duda alguna son necesarias, pero dejar de pensar en quienes los están recibiendo, niega la defensa de los derechos de esos grupos. Lo complejo de esto, es que, para defender un derecho social, inicialmente se debe reconocer que se tiene ese privilegio y que es válido exigirlo, la distribución económica/política establecen que pueden o no tener las sociedades.

La lengua española y la indígena, por ejemplo, no escapan de estos intereses o poco interés, pienso que sobre el español preexiste un preconceito que depende de donde es hablado. El curso de español y cultura venezolana sale de lo común desde mi pensar, porque es un español de un país del sur y eso abre una grieta para los intereses económicos que ningún país actualmente puede tener interés en conocer,

La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual (QUIJANO, 1992, p. 12).

Cuán importante es, identificar socialmente desde que lugar podemos estar actuando. Yo como profesora/doctoranda/pesquisadora nunca pude olvidar y quizás nunca lo haga, desde donde mi conocimiento fue aprendido. Cuando se sabe porque la contención de conocimientos y las limitaciones, por ejemplo, que los inmigrantes tienen para proponer enseñar la lengua de uso de ellos. Entonces, el entendimiento sobre las posibilidades de transformación social, parten en primer lugar de nosotros mismos.

Es de esta manera, Quijano (1992, p. 13) hace la aseveración de porque “la cultura europea pasa a ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no-europeas, hoy difícilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones”.

Esto justifica, porque algunos cursos de español aún enseñan el español de España en Brasil y no el de Venezuela o de otros países del sur, es muy grande la lucha de aquellos movimientos tales como: “FicaEspanhol” en el estado de Roraima creado por 26 Unidades Federativas o la “Universidade Federal da Integração Latinoamericana” (UNILA) de Foz de Iguazu. Cuanta satisfacción me produce saber que, mi curso de extensión rompió los efectos y las formas impuestas por la colonialidad cultural.

Esto quiere decir que, “los sobrevivientes no tendrían otros modos de expresión intelectual o plástica formalizada y objetivada, sino a través de los patrones culturales de los dominantes” (QUIJANO, 1992, p. 13). Surgiendo entonces,

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos, y redefinió otras. Así, términos como español y portugués, y más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial (QUIJANO, 2014, p. 778).

Esa connotación racial para con la lengua española, los participantes del curso de extensión y yo la percibimos, la construcción mental sobre el extraño y las impresiones de invasión, acompañan muy de cerca los procesos migratorios. Así nace la intención de transformar a ese otro en lo que somos, hacerlo encajar en nuestros mismos sistemas, costumbres, creencia y obviamente que hable como se habla en ese lugar.

Se piensa que después de lograr eso, ese otro desaparece porque se volvió en lo que yo soy o creía que debía llegar a ser. Cuando los inmigrantes consiguen hablar la lengua portuguesa, son aceptados más rápido que cuando no lo hacen y esto quizás no está ligado a la gramática o a la fonética, como a veces se piensa, esto va más ligado a que si ese otro aprende yo no tengo la necesidad de salir de mi zona de confort.

Se puede observar que, de esta manera el racismo también puede estar revelado en el lenguaje, lo que me lleva a entender que, aunque el portugués y el español, son reconocidas como lenguas colonizadoras, dependiendo del país donde uno se encuentre, cada una de ellas adquiere una perspectiva como dominante o dominada.

la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" o nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación histórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder (QUIJANO, 2014, p. 780).

El objetivo principal de esta pesquisa, analizar la construcción de sentidos (auto)críticos reflexivos a partir del aporte teórico- práctico sulista y decolonial sobre mi experiencia en clase, las estructuras que podían formarse antes, durante o después de las clases, dependieron mucho de como cualquier dominación colonial que pudiéramos estar acostumbrados no fuera practicada. Una de las cosas que entendí desde que llegué a Brasil, es que podemos encarar las realidades de varias formas y no se tiene porque aferrarse a lo usual.

El curso de extensión para mi muestra un poco de ese criterio, si era normal que los cursos de aprendizaje o enseñanza se hicieran para los inmigrantes, porque no pensar en un curso para quien "acolhe" al inmigrante. Este abordaje puede acelerar un poco más las adaptaciones de ambos grupos.

Conforme a las codificaciones de la estructura colonial, propongo consecutivamente pensar en el racismo desde la perspectiva de la lengua/lenguaje y para eso en el próximo tópico argumentare mi propuesta, con algunas definiciones sobre (de)colonialidad y presentare detalles del curso de extensión "lengua española y cultura venezolana" como la acción y practica antirracista, elegida para la construcción de pensamientos decoloniales, como una alternativa de dialogo entre inmigrantes, profesores y comunidad en general.

3.2 Una acción educacional crítica: algunas perspectivas sobre el racismo entre lenguas y la (de)colonialidad.

Descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo.

Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia

(GRADA, 2008, p. 234)

Una acción educacional crítica realizada por una profesora inmigrante venezolana, la cual le permitió reflexionar sobre memorias, cuestionamientos, ponderaciones, emociones, y (re)construcciones de sentidos que, estuvieron presentes en sus prácticas pedagógicas de un curso de extensión sobre lengua y cultura venezolana por una perspectiva decolonial.

Basándome en varios autores y pesquisas, voy a compartir varias definiciones sobre la decolonialidad, ampliando así las diversas interpretaciones que esta tiene y así, justificar los aspectos que me llevaron a considerar esta perspectiva antes, durante y después de mi curso de extensión.

Para Oliveira y Candau (2010, p.24), “a decolonialidade propõe uma estratégia de ‘reconstrução’ radical do ser, do poder e do saber’. En esta primera definición, identifico que, antes, durante y después de las clases del curso de extensión, fue posible reconstruir situaciones o eventos relacionados con la enseñanza/aprendizaje de lenguas y los contactos con inmigrantes.

En este caso, conforme a lo presentado anteriormente, estoy hablando de poder hacer que los participantes de mis clases, consiguieran visibilizar los conocimientos que los inmigrantes podían compartir con ellos.

En este mismo sentido, como es mencionado en el epígrafe, este curso es una conquista de la autonomía como profesora inmigrante, antes de explicar un poco a que me refiero con esa autonomía o agencia puesta en práctica, es importante hablar un poco de como los profesores en Brasil definen el ejercicio de su profesión y porque digo que para mí ministrar este curso fue una conquista. Ante un estado que está descomprometido con la educación, Marques (2020, p. 186) señala que,

Como educadora esse caos me afeta e provoca perplexidade, indignação, tristeza e reflexão. Penso que o primeiro passo a ser dado, é estarmos conscientes dos problemas sociais que nos afetam para podermos orientar nossas ações no sentido de problematizar essas questões com nossos alunos.

En el curso de extensión los problemas planteados por mis alumnos eran todos importantes, eso generó en mi mucha preocupación, la sensación ante esos asuntos era como que solo ellos y yo podíamos buscar una solución y sin garantía a que podría ser aplicada. Mencionaré algunos de los motivos por los cuales los participantes se inscribieron en el curso, yo les hice saber que podían expresarse con las palabras que conocían en español y que no se sintieran presionados al momento de hablar, era nuestra primera clase y la idea es sentir lo que el inmigrante siente, dificultades, emociones, barreras entre otros y fue así que dejando libre la participación comenzó el curso,

P5: sou estudante de relações internacionais, quero conseguir aprender a falar espanhol para ajudar mais alguns refugiados, que formam parte de um projeto que sou parte.

P6: sou professor de la arte, de música, yo tambien sou tradutor de lengua de señas, signos para personas con sordos, yo estoy muy feliz pero lo contacto nessa turma tem algo que eu acredito que vai me ajudar muito, que para mim es um grande desafio quando depare com uma aluna surda venezuelana e ela não fala a língua brasileira de sinais então foi quando vi essa necessidade em 2020 de procurar um curso que me desse esse amparo, agradecido, gracias.

P7: soy aluna do mestrado e estou em curso para desarrollar español para trabajar com mis alumnos.

P8: sou coordenadora pedagógica, mestranda e estou fazendo o curso para aprender a língua e ajudar a nossos alunos venezuelanos da escola. Gracias.

P9: Buenas tardes, sou psicóloga escolar, professora de psicologia y madre de três hijos, quiero aprender para poder comunicar com inmigrante e refugiado de Venezuela que viven aqui em el salvador, porque mis alumnos acompañaram e faram apoio psicológico em niños e adolescentes que estan teniendo dificultad em la escuela.

P10: Buenas tardes, professora Rosana, soy profesora de matemática, estoy en este curso para aprender un poco de la cultura de los venezolanos y tenho muitos alunos venezuelanos e tambien treinar un pouco o español, obrigada.

P11: Buenas tardes, yo soy de aquidahuana sou professora da rede municipal e mestranda, estou aqui para aprender muito e contrinuir se Deus quiser também, yo falo algunas palabras y gosto muito da língua meu pae é paraguayo y muy bom estar aqui, porque é uma lembranza que vem dele, ele falava muito o español na minha casa. Muito obrigada. Muchas gracias.

P12: Hola, posso, puedo comenzar, gracias, buenas tardes, yo soy de Curitiba y trabajo con el combate estadual de la pobreza del estado de parana y actuamos con migrantes y refugiados en nuestro estado por eso o interese no en aprender um poco mas.

P13: eu participo en un curso de portugués para inmigrantes y pensei que aprender la lingua de los inmigrantes, mis practicas poderian ser mais legitimadas.

P14: Oie sou professora da rede publica de aqui de Dourados, eu tenho interesse porque eu tenho alunos venezuelanos, tenho vizinhos venezuelanos, pessoas com que eu estou começando a ter um diálogo e acho uma dificuldade em isso e espero aprender o básico pelo menos.

P15: sou diretora de uma escola e temos aproximadamente 30 alunos venezuelanos, matriculados e estou fazendo o curso para melhorar a minha comunicação com eles e para conhecer um pouco mais da cultura venezuelana para compreendê-los e atendê-los da melhor forma possível, por isso desde já eu agradeço aos organizadores do curso.

Después de conocer los motivos por los cuales, de los participantes del curso, mi intención era mostrar como realmente la necesidad en conocer y aprender la lengua y cultura de los inmigrantes, solo sería una manera más amplia de percibir la de ellos.

De este modo, revelándose la falta de apoyo del estado para estos profesores, estudiantes y servidores, tuve entre mis ideas iniciales, una variedad de estrategias y diversos temas para ser abordados en mi curso, necesité primero averiguar cómo era posible entender “and turns to be a potential pedagogy for those willing to understand decoloniality in depth” (MENEZES DE SOUSA Y DUBOC, 2021, p. 906). Busque algunas sugerencias por especialistas del tema. Encontrando en primer lugar la imaginación, para Souza y CMDR (2019, p. 9),

The term 're-imagining' is something extremely important because imagining and being creative are not things we are used to doing in the academy, not in Linguistics at least! We believe that we are empiricists, that we only look at facts and we make conclusions. We are pseudo-scientists. We make conclusions about what we observe, and we think that what we observe has got nothing to do with what we imagine

Mi imaginación mientras oía a los participantes del curso explicar sus motivos para estar allí, haciendo el curso estaba a mil por horas, los intereses observados eran totalmente social y local, relación con alumnos, vecinos, personas que van por atendimento de salud. Los intereses no eran los que comúnmente uno conoce trabajo o estudio. Aclarando que, un curso una vez por semana aun durando tres horas, no es suficiente para aprender a relacionarse con un inmigrante, existen otros factores que el curso abordó para ayudarlos a dialogar de una manera más confortable.

Otro aspecto que el curso ofrecía era que yo como profesora hablara menos y ellos como alumnos hablaran más, por mi experiencia en el aprendizaje de la lengua portuguesa, realmente se aprende es hablando y no solo memorizando. Permitirles tener contacto no solo con la lengua sino con la cultura y algunas prácticas pedagógicas.

Una de las oportunidades que como profesora/ doctoranda/ investigadora este curso me ofreció, fue conocer a tantas personas brasilera y sus diferentes motivos relacionados con el aprendizaje/enseñanza de la lengua española. El impacto que pude percibir en el país de la retirada de la lengua española de las escuelas fue muy significativo sobre todo para los profesores, coordinadores, directores y servidores públicos.

3.2.1 Perspectivas sobre el racismo entre lenguas.

En vista de que, los participantes del curso de extensión manifestaron que ellos percibían que exista un racismo ante el español de los países del sur y no así necesariamente con el español de España. Decidí organizar algunas de las intervenciones de la clase y dialogar con pareceres de investigadores o especialistas, mis memorias y experiencias sobre estos asuntos.

Entre las mediaciones la que más estuvo relacionada a mi objetivo de mi tesis, fue la siguiente,

P1: nas escolas públicas das periferias, os filhos de imigrantes, as crianças são filhos de pais analfabetos e quando essa criança entra na sala de aula, que tipo de língua essa criança tem ali, a língua da sua família, a língua da sua cultura, a língua da sua comunidade e essa criança ouve o que da professora brasileira, de língua materna em escola pública, essa criança ouve coisas do tipo, **“fala direito menino isso ali não é português”**. Esse professor/a ne tem consciência de que, onde é que o brasileiro aprende que a língua que ele/ela fala se chama português e não brasileiro, na escola. Uma comunidade que tem pouca exposição na escola, pergunta que língua que essas pessoas falam, o que você vai ouvir? Brasileiro não português.

Ese comentario de la profesora **“fala direito menino isso ali não é português”**, puedo interpretar como profesora/doctoranda/pesquisadora dos aspectos, primero el concepto de lengua y cultura esta siendo usada usada conforme a pensamientos coloniales, tal vez por eso cuando se estudian asuntos relacionados a la decolonialidade, el racismo aparece como uno de los aspectos motivantes a transformar los conflictos, sobre todo en el área de la educación.

Segundo ¿que significa hablar portugués en Brasil? Esto genera muchas reflexiones, acerca del español también. Es decir, podría pensar que yo hablo venezolano y no español. Si la lengua está relacionada a mi cultura y mi comunidad, entonces yo no hablo español porque yo no estoy en España.

Entre mis memorias de los años 2016-2018, como madre venezolana en Dourados, llegan aquellos momentos que tuve que pasar y superar junto con mi hija mayor, la cual no solo presento dificultad en aprender a hablar portugués en la escuela, sino que por asuntos relacionados al color de la piel, sufrió depresión y varios días de desanimo a querer asistir a la escuela.

Pienso que aunque se asumen los asuntos lingüísticos a veces de forma superficial, la manera como nos expresamos revela nuestros pensamientos y llega hasta al punto de que las personas se conviertan en seres crueles, egoístas y de esta manera traen de vuelta la colonialidad y sus actos genocidas, obligando a la búsqueda de la sobrevivencia de algunos.

Para mi todo lo que esta relacionado con el español, puede ser considerado como un racismo entre lenguas, que esta fuertemente enraizado en

todo Brasil, quizás puede que se observe en algunos ámbitos mas que otros, por ejemplo, la salud, la educación, lo cierto es que existe una urgencia social/cultural/educativa en discutir estas temáticas y darle visibilidad a las consecuencias que estas acarrearán.

Después de mi experiencia como madre, profesora, doctoranda, investigadora, con respecto a situaciones donde el racismo ha estado presente, hoy agradezco a la UFMS y mi orientadora Dra. Nara Takaki, por darme la oportunidad de poder compartir mis reflexiones sobre situaciones que vine a experimentar aquí y con muchas lecturas, estudios y perspectivas críticas, entendí que no es el momento para victimizarse, sino de hablar, provocar debates y ofrecer soluciones desde nuestros propios espacios.

Continuo mencionado las palabras de Azevedo (2022) publicadas en la revista “E na integra” donde explica que,

Por conta dessa multiplicidade mutável, surge a necessidade de refletirmos sobre os limites da nossa língua e o quanto podemos expandi-la para atender às novas demandas da sociedade. Palavras e expressões são questionadas e caem em desuso por terem sido criadas com o intuito de ferir ou de excluir camadas sociais e diferentes povos, como acontece no racismo linguístico.

Para comenzar la discusión sobre el tema del racismo entre lenguas, voy a detenerme a pensar en esos límites de nuestra lengua que el autor nos recomiendo reflexionar y las expectativas de este curso de extensión. Como primer punto coloco que, por todas las intervenciones realizadas al inicio de nuestros encuentros, para mi queda claro que, la intención de todos los participantes es expandir los conocimientos necesarios para poder suplir las necesidades locales y actuales que presenta las diferentes comunidades.

De esta misma manera, pensar en un segundo momento sobre las palabras y expresiones que cuestionamos cotidianamente, por desconocimiento o simplemente por pensar que excluyen a un grupo de personas, no debería ser un motivo de peso para definir ese tipo de acciones como racismo lingüístico. Muchas veces sin darnos cuenta, somos parte de situaciones donde el racismo lingüístico puede estar presente.

En este punto traeré el motivo por el cual se genera la intención de este curso sobre el español de Venezuela, muchos venezolanos son reconocidos por

sotaque, este rasgo marca un tipo de racismo posiblemente involuntariamente. ¿Ahora como esto puede afectar en los flujos migratorios y a la enseñanza/aprendizaje de lenguas?

Dentro de la palestra el profesor Menezes de Souza, ministrada en una de las clases del curso de extensión, él comenta que cuando se piensa en una lengua extranjera pudiendo ser esta inglés o español, se piensa en la que es hablada en Europa (España) o Estados Unidos. En Brasil se coloca la lengua inglesa como primera opción antes que el español y ese modelo colonial es aprendido y repetido, se naturalizo esa forma de pensar en nosotros.

Cuando se revisan los libros de las escuelas que abordan la lengua española, observamos que es el español como propuesta para la enseñanza/aprendizaje es el de España, ¿quién muestra su interés por el español que se habla en Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela? por ejemplo. Aunque existen movimientos, que están intentando cambiar perspectivas coloniales, no son suficientes. Es necesario más unidad y acuerdos entre las instituciones educativas y que los mismos estén fundamentados en políticas públicas.

Considerado hasta aquí, los diversos abordajes que especialmente una lengua puede tener, hago una pequeña reflexión sobre el título del curso de extensión, con el título del curso de extensión, puede llegarse a interpretar que está dentro de una línea de enseñanza/aprendizaje de un español que quiere prevalecer sobre el argentino, paraguayo, boliviano, siendo la autora del curso sé que no es esa la intencionalidad de este, pero como también se viene mencionando, la escrita ella puede determinar nuestras maneras de pensar y hasta dentro de la perspectiva decolonial, para un próximo curso, yo colocaría un nombre más adecuado a la decolonialidad practicada en las clases, por ejemplo, “La interculturalidad y sus impactos en la enseñanza/aprendizaje de lenguas en América del Sur”.

3.2.2 Perspectivas sobre la (de)colonialidad.

En varias entrevistas y artículos el profesor Menezes de Sousa (2021), menciona la defensa de estrategias decoloniales, en lo que concierne a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, lo que era de gran importancia para mi curso.

Colocando específicamente el punto de que, “Básicamente, hemos eliminado el cuerpo detrás de la creación de nuestro conocimiento. Por eso en la pedagogía decolonial tenemos que recuperar el cuerpo¹⁶” (SOUZA, 2019, p. 9). Los temas abordados en algunas oportunidades, durante las clases permitieron a mi cuerpo, sus marcas, sus memorias expresarse a veces de forma receptiva, cuando se trataba de hablar asuntos relacionados a Venezuela, al español y en otros momentos, con intranquilidad, sobre todo cuando se discutían temas sobre la comunidad inmigrante, los procesos de “acolhimento” o de la lengua portuguesa.

El reconocimiento del cuerpo en una clase de enseñanza/aprendizaje de lenguas, permite expresar todos aquellos conocimientos que sabemos que tenemos y también podemos descubrir muchos que están reprimidos, estos últimos saberes cuando son identificados existen un proceso muy libertador, en el curso de extensión cuando los participantes se expresaban en español, cambiaba la velocidad de sus palabras y manifestaban que sentían que diferentes emociones brotaban.

En una de las clases yo hacía la salvedad que no podemos colocarnos en el lugar del otro sin reconocer en qué lugar nosotros estamos, explorarnos ayuda a fortalecer lo que pensamos y nos hace enfrentar con más seguridad los desafíos tanto lingüísticos como cualquier otro. Esa oportunidad de ser autónomos y organizar nuestras ideas o decidir cómo, cuándo y donde usar nuestras palabras es muy importante, nos convierte en personas independientes y de algún modo eso es lo que busca el inmigrante y por lo que los alumnos manifestaban ellos también querían serlo.

¹⁶ Traducción mía de: We have basically eliminated the body behind the creation of our knowledge. This is why in decolonial pedagogy we have to bring back the body.

Entonces en este t3pico dedicar3 una3 p3ginas a escuchar lo que los diferentes cuerpos de mis alumnos en reciprocidad o no con el mío y la enseñanza/aprendizaje del español/portugu3s.



Fotografía del libro ¿Te presto mi maleta? autora: Rosana Daza;
Fotografía: Raquel de Morado.

Esta imagen me permite visualmente, iniciar la discusión entre autores sobre la decolonialidad, teniendo en cuenta que,

Las estrategias decoloniales que defendemos aquí, es decir, pensar en la comunicación de otra manera, traer de vuelta el cuerpo y marcando el desmarcado, contribuir a la desvinculación de la retórica universal de la modernidad y el descuido de las historias locales¹⁷ (MENEZES DE SOUSA y DUBOC, 2021, p. 881).

Concordando con el autor, sobre la importancia de traer el cuerpo de vuelta, comenzaré dando mi parecer de porque pienso que es importante, basándome en sus comentarios dados en su palestra, hablar sobre el cuerpo es poder conocer historias que no son conocidas, escuchar sus desafíos o problemas que afectan la sociedad.

Por eso en este curso de extensión el cuerpo es importante, se habla muy poco sobre como los que reciben a los inmigrantes viven esos procesos de “acolhimento”, si somos de la idea que toda persona produce un conocimiento, entonces el inmigrante puede enseñar y además de eso, su cuerpo ocupa un espacio en ese lugar que se encuentra, por eso es importante hacer visibles los cuerpos y los espacios que ellos ocupan, procurar entender de donde los participantes están hablando para así poder darle fuerza a lo que aquí en esta pesquisa está estudiando.

Al finalizar los resultados serán aplicados en esos espacios y es una manera de observar los cambios, así sean pequeños, una de las cosas que siempre pienso es que este tipo de trabajo se hace poco a poco y hasta posiblemente uno pueda no estar vivo cuando estas luchas silenciosas den sus frutos, pero que satisfacción es saber que estamos siendo parte de un cambio que ayudara a la sociedad ser mejor.

Otro aspecto importante y que retoma las discusiones de la colonialidad y la vincula con la decolonialidad, es que durante ese pasado los cuerpos fueron invisibilizados y haciendo eso quedo oculto otros tipos de saberes. Como bien expliqué anteriormente, el curso fue realizado conjunto con la UFGD, esto coloca

¹⁷ Traducción mía de: (The decolonial strategies that we defend here, that is, thinking about communication in another way, bringing back the body and marking the unmarked, contributing to the disengagement of the universal rhetoric of modernity and the neglect of local histories)

otro punto para reflexionar, cuantas veces las universidades permiten que los conocimientos puedan intercambiarse, es por eso por lo que,

En la academia, los cuerpos no se ven, los cuerpos son lo que molesta nuestro pensamiento, porque heredamos la idea de la modernidad: la separación entre la mente y el cuerpo donde solo importa la mente, no los cuerpos. Los cuerpos no importan. La racialización que institucionaliza todo este pensamiento simplemente se invisibiliza¹⁸. (SOUZA, 2019, p. 10).

Quiero detenerme después de presentar esta citación, en la imagen de mi cuerpo desnudo y de espalda en esa foto. Para mi tiene tres formas de ser interpretada, la primera como la necesidad de rescatar esa historia de mi pasado reciente, que está marcada en mi cuerpo de mujer, donde posiblemente algunas partes escritas en contra de lo que estaba aconteciendo o hasta manteniéndome en silencio. La segunda como una acción interventora ante los sistemas coloniales y racistas impuestos por gobiernos autoritarios, los cuales nos obligan como inmigrantes a enmudecernos. La tercera el silenciamiento de los brasileros que recibieron a los venezolanos y que de alguna forma las instituciones, el estado les dio la espalda, ignorando las necesidades que ese flujo migratorio les causó.

Sin perder de vista que, yo como profesora inmigrante pertenezco a los grupos considerados como “minorías”, existe mucha resistencia para poder visibilizar los saberes de estos grupos, por ejemplo,

en Brasil específicamente acabaron con los pueblos indígenas, para los del norte global, los de sur global somos invisibles, porque todo saber que producimos, si no es en la lengua de ellos es invisible, eso muestra un desequilibrio entre las lenguas de ellos y las nuestras. Es importante ver para el saber no como algo universal, sino teniendo en cuenta lo local, el lugar de donde hablamos¹⁹ (MENEZES DE SOUZA, 2021).

¹⁸ Traducción mía de: (In academia, bodies are not to be seen, bodies are what bothers our thinking, because we inherited the idea of modernity: the separation between the mind and the body where it's only the mind that is important, not bodies. Bodies don't matter. The racialisation which institutionalises all of this thinking is simply made invisible)

¹⁹ Traducción mia de: (No Brasil, especificamente, mataram os povos indígenas, para os do norte global, os do sul global são invisíveis, porque todo o conhecimento que produzimos, se não for na língua deles, é invisível, isso mostra um desequilíbrio entre suas línguas e a nossa. É importante ver o conhecimento não como algo universal, mas levando em consideração o local, o lugar onde falamos)

El que esta tesis, pueda estar en lengua española y alla tratado la cultura y la lengua española desde una perspectiva del sur, demuestra varias cosas primero que el programa de doctorado considera el lugar de habla y la lengua que sus estudiantes usan con más destreza, no ignorando el lugar a donde pertenece. Dando así, un tratamiento a la lengua portuguesa, que también permite que la persona pueda confortablemente usarla equilibradamente.

Autores como Menezes de Sousa y Duboc (2021, p. 901) opinan sobre la practica decolonial, lo siguiente,

Las estrategias decoloniales que defendemos aquí, es decir, pensar la comunicación de otra manera, recuperar el cuerpo y marcar lo desmarcado, contribuyen a la desvinculación de la retórica universal de la Modernidad y el olvido de las historias locales²⁰.

La modernidad y el olvido de las historias locales son intereses europeos, menciono esto porque, de manera muy sutil hemos ido permitiendo que nos digan como comunicarnos, que decir y como decirlo y es por ese motivo que este curso de extensión trata de recuperar nuestras propias estrategias de aprender/enseñar, dejar que, desde lo local, sean conocidas nuestras experiencias y como ellas han sido parte de nuestra formación como profesores, servidores, alumnos.

El haber retirado la lengua española en Brasil específicamente, es desde mi punto de vista, un acto preocupante, el país perdió más un aspecto para integrarse o visibilizar sus fortalezas al resto de los países del sur, estas acciones deberían haber sido pensadas que lo invisibilizarían en este caso, no la genero Europa, ella vino desde sus propios gobernantes. Darle prioridad a la enseñanza/aprendizaje solo a la lengua inglesa, evidencia los intereses económicos y no a los sociales, ya hablé en el capítulo anterior sobre lo importante que es identificar los intereses de los poderes y cuidar los efectos que estos pueden causar en la sociedad.

²⁰ Traducido por mi de: (The decolonial strategies we advocate here, that is, thinking communication otherwise, bringing back the body and marking the unmarked, contribute to the delinking from the universal rhetoric of Modernity and the neglect of local histories)

El desequilibrio entre lo económico, social, político y cultural impide que todos podamos estar y ser valorados desde nuestras necesidades y que estas necesidades o problemas, sean solucionados considerando las propuestas de los que están involucrados directamente con esas circunstancias.

Entre otros puntos que aprendí que podían ser relevantes tener en cuenta durante las practicas del curso de extensión está también,

La comida es extremadamente importante porque es un ritual: la comida se produce en momentos particulares de los eventos. Los rituales son sumamente importantes cuando hablamos de espacios pedagógicos. En todas las culturas aún encontramos rituales que forman parte de los espacios pedagógicos, pero hemos tendido a eliminar los rituales aparte de los rituales que se originaron en las escuelas primarias²¹. (SOUZA, 2019, p. 11).

Cuando el autor habla de la importancia que tienen los rituales en los espacios pedagógicos y especialmente la comida, creo que puede ser pertinente compartir algunos comentarios de los alumnos que favorecieron con mi construcción de sentidos críticos autoetnograficos (TAKAKI, 2020; TETNOWSKI, J.A, DAMICO, J.S, 2012; ADAMS, JONES y ELLIS, 2015; MULIK, 2012; FREIRE, 1994; BEZERRA, 2011; ONO, 2017; RAIMONDI, 2020; TUBINO, 2022). Además, compartiré mi experiencia de esta clase, donde enseñe algunos verbos, pronombres, sustantivos y los artículos de la lengua española, desde la comida típica venezolana y la poesía.

Uno de los aspectos que para mí la teoría decolonial me ha enseñado, es que no es eliminar o quitar las prácticas tradicionales, se trata de mejorarlas y agregar contenidos o estrategias de abordaje, donde ambas partes alumnos/profesor, puedan aprender/enseñar.

Se requiere tiempo para planificar clases así, pensando en usar varios recursos y en las condiciones que nuestros alumnos pueden encontrarse. Por ejemplo, cuando conversamos en una de las clases sobre los alimentos y las

²¹ Traducción mía de: (Food is extremely important because it's a ritual: food occurs at particular moments in events. Rituals are extremely important when we are talking about pedagogical spaces. In all cultures, we still find rituals which are part of pedagogical spaces, but we have tended to eliminate rituals apart from the rituals which originated at primary schools)

costumbres de comerlos, surgió espontáneamente una reflexión sobre la importancia de reconocernos con el otro,

P1: nosso grupo estava falando sobre essa flexibilização de entender u outro, como é de complicado quando a comunicação aposta duas línguas diferentes a algo completo, existe a possibilidade que os venezuelanos deixaram uma herança cultural, porque aos poucos vamos a inserindo coisas a nossa cultura e a cultura do próximo, expressões, culinária.

P2: nos colocando no lugar do inmigrante e tudo o que ela deixa para atras, deu um desespero porque imaginasse ir para um país que tem uma cultura totalmente diferente, um idioma diferente, isso nos fez refletir em respeitar u outro, nos colocar no lugar do outro. A cultura do imigrante nos agrega.

P3: a gente fez uma reflexão e percebeu que muitas vezes a gente, acaba não valorizando de fato a cultura do outro, por exemplo o mesmo brasil que é um país continental a gente não valoriza de repente a cultura dos outros estados tendo uma postura de não reconhecimento, então imagina para quem vem de fora, isso parece que é uma coisa que é internalizado de não querer saber , não querer conhecer, como é importante a gente romper com esse bloqueio.

P4: cuando conocemos mas el otro, sabemos que tiene una persona con su historia, con su cultura, su experiencia y tiene sus especificades, es mais forte do que somente tolerar la persona y assim nao temos que desapropiar da sua cultura de sua vida toda. Assim tendemos a partilhar de iguaes.

Mis sentidos críticos autoetnograficos fueron construidos con esos diálogos, primero quiero mostrar una imagen de uno de los platos que son costumbre comer en Venezuela. El que los alumnos le agregaran otros sabores a las arepas, otras formas de prepararla y presentarla en un plato, me hicieron pensar en que no necesariamente tiene que ser rellena de algo salado sino también dulce, que se puede comer no solo en la mañana o en la noche sino en las tardes, como algo que parece ser una costumbre depende de lo que repetimos y de lo que ignoramos.

Desde ese momento cuando percibí que mis alumnos, empezaron a incorporar esa comida en algunas horas o días y yo a experimentar otra forma de prepararlo, me era difícil decir que el venezolano acostumbra a comer arepa, pues llegué a pensar que no solo algunos de mis alumnos brasileros lo hacían, tal vez hasta puede haber algunos venezolanos que no la comen. Porque definir

qué se debe preparar de una manera y no otra, porque se tiene que pensar que se come solo en un país y no en otro.

Yo llegue a entender que mis sentidos sobre ese tema específicamente, había sido construido de una manera pero que al mismo tiempo podía yo misma decidir o no deconstruirlo. Puedo asegurar que, si yo llegase a mostrar para un venezolano la frase “arepa brasilera”, los venezolanos se quedarían varios minutos pensando como que arepa brasilera, esto es porque estamos acostumbramos a repetir lo que hemos aprendido y quizás eso no genera complicación, quizás el problema se encuentra en no aceptar que eso que aprendimos puede cambiarse.

Todas estas perspectivas hicieron que fueran consideradas por mi durante y después del curso, luego en otras clases intente cuidar mucho que, mis costumbres como venezolana se presentaran como algo solo nuestro y buscar que lo que yo hacía pudiera ser aplicado de forma tal, que favorecieran la enseñanza/aprendizaje del español no solo venezolano, sino un español que podía tornarse de los brasileros también. Conforme a lo expuesto hasta aquí, puedo deducir que,

el conocimiento abstracto y el conocimiento a través de la emoción, el afecto y la sensación son igualmente importantes. Esto implica un proceso que la teoría decolonial y la llamada teoría sureña enfatizan como la importancia de la traducción²². (SOUZA, 2019, p. 11).

Como profesora/doctoranda/pesquisadora, me propuse a darle importancia a los conocimientos que eran transmitidos por las emociones, los efectos míos y de los participantes. Cuanto pude percibir que eso es fundamental durante la enseñanza/aprendizaje de una lengua adicional. Porque en mi mente empezó a despertarse el pensamiento de “todo lo que es puede no ser”, todo depende de cómo mis sentidos han sido construidos. Según la teoría decolonial, la traducción es entendida como,

reconocimiento de incompletud. La lengua, la cultura y el conocimiento son siempre y necesariamente incompletos, de lo contrario no serían fenómenos vivos. Cualquier fenómeno vivo es incompleto. El ímpetu de vivir es un ímpetu hacia la realización que siempre se interrumpe. Cuando comprendemos

²² Traducción mía de: (the abstract knowledge and the knowledge through emotion, affect and sensation are equally important. This involves a process which decolonial theory, and so-called Southern theory, emphasises as the importance of translation)

y reconocemos la incompletud, podemos comenzar a comprender la traducción, no como el agotamiento y la reducción y, por lo tanto, la eliminación de la diferencia²³. (SOUZA, 2019, p. 12).

Considerando que, cuando aprendemos/enseñamos que lo completo existe, estamos negando que la lengua, la cultura y el conocimiento es incompleto y que, si esto ocurre, tenemos dos alternativas o pensar que uno nunca sabe nada o que cada vez podemos transformar lo que sabemos, ambas maneras de pensar pueden ser beneficiosas para la comprensión de lo que es la interculturalidad (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018) y otros aspectos que ya fueron mencionados.

Todos estos temas, fueron discutidos de forma grupal, como el curso conto con la participación de 140 personas aproximadamente, cada día de aula duraba unas 3 hora y media. Un grupo asistía de forma online los miércoles y otro grupo los jueves. Esto permitió que las interacciones sobre los temas resultaran en mucho material que ser analizado.

Lo primero que hice para poder hacer que los estudiantes, realizaran la actividad de los verbos, pronombres, sustantivos y los artículos de la lengua española, fue preparar una entrevista con una venezolana que se encuentra en Brasil y su trabajo es vender arepas (plato típico venezolano), después de los participantes del curso, conocer cómo ella preparaba la arepa y cuáles eran los productos brasileiros, que ella acostumbraba a utilizar, propuse que ellos/as hicieran sus propias arepas.

Mediante videos, fotos y mensajes por *WhatsApp*, el grupo cumplió con el objetivo, cada uno exploró a su manera emociones y sentimientos, al tener contacto con alimentos que siendo de su país, estaban siendo usados de una forma diferente y hasta me enseñaron nuevas recetas que fueron apareciendo durante la práctica. Esto quiere decir que,

Learners become teachers of their understandings and experiences, and teachers become learners of these same

²³ Traducción mía de: (recognition of incompleteness. Language, culture and knowledge are always and necessarily incomplete, otherwise they would not be living phenomena. Any living phenomenon is incomplete. The impetus to live is an impetus towards completion which is always interrupted. When we understand and recognise incompleteness, we can begin to understand translation, not as the exhaustion and reduction of, and therefore the elimination of, difference)

contexts. This might entail setting open, dialogic conditions of exchange by establishing a cultural circle among adult learners (LUKE, 2012, p.7).

Por otro lado, al explicar la receta en español, se observó cómo sus cuerpos movidos por el des confort de hablar de una forma distinta a la que estaban acostumbrados, por ejemplo, los rellenos como **pollo/frango**, **jamón/presunto**, **huevo/ovo**, construyeron mecanismos propios para poder creativamente, expresarse y preparar el plato.

A pesar de que, tenía un ingrediente tan conocido y comido en Brasil como lo es el **maíz/milho**, aquí no se acostumbra a usar de la misma manera que en Venezuela, algunos manifestaron que al probarlo les gustó y lo incluirían en su menú del desayuno y que cada vez que lo vayan a comer recordaran la clase del curso. Esta practica me hizo reflexionar sobre el siguiente asunto,

This enables teachers and students to focus on how words, grammar, and discourse choices shape a version of material, natural, and sociopolitical worlds. It also enables a focus on how words and grammar attempt to establish relations of power between authors and readers, speakers and addressees. Furthermore, it enables a critical engagement with the question of where texts are used, by whom, and in whose interests (LUKE, 2012, p.8).

3.3 Un curso de “*acolhimento lingüístico*” para quien cuida a los inmigrantes venezolanos: Lengua española y cultura venezolana

El curso “Lengua española y cultura venezolana”, fue parte de un proyecto mayor que la UFGD desarrolla, el mismo envuelve otras acciones de extensión para el “acolhimento lingüístico e humanitário de estudantes imigrantes”, en especial, estudiantes venezolanos residentes en la ciudad de Dourados/MS.

Estas acciones de extensión viéndose relacionadas, al trabajo que yo venía realizando con la comunidad inmigrante, nace de la necesidad de elaborar una propuesta para la formación de profesores y estudiantes de letras y así, comprender la profundidad de algunas teorías, entre ellas la decolonialidad.

El objetivo de este proyecto era enseñar la lengua española para futuros profesores de lengua portuguesa; insertar futuros profesores en la realidad de los refugiados en Dourados; desenvolver acciones que busquen una solución para

las demandas de las escuelas públicas en relación con la comunidad de refugiados.

Debido a que el curso consideraba las situaciones locales del momento, pensé en una mediación directa por el profesor Menezes de Souza, referente al tema de la enseñanza/aprendizaje del español y la perspectiva decolonial. Siendo invitado y aceptando a participar en una de las clases de mi curso, el tema que el propuso enseñar fue sobre “língua, cultura e identidade: uma visão do Sul”.

Estando está dirigida específicamente para profesores, que trabajan directamente en sus salones de clase con estudiantes venezolanos en la red municipal de Dourados, para el cuerpo técnico de servidores públicos que trabajan en el área de atención a los inmigrantes y para graduandos dos cursos de Letras y Pedagogía.

El curso tuvo como planificación 14 aulas y debido a la cantidad de participantes, fueron organizados 2 grupos de estudiantes, resultando en la cantidad de 28 aulas realizadas. Considerando importante dar a conocer los contenidos de estas clases, presentaré los objetivos y los recursos utilizados para luego, comentar aquellas actividades que conforme a las teorías hubo una enseñanza/aprendizaje, todas las actividades a la hora de hacer discusiones, compartir conocimientos o hacer preguntas fueron grupales.

El aplicativo digital zoom, permitió que los estudiantes fueran divididos primero en subgrupos, entre ellos discutían, comentaban y hacían anotaciones, seleccionando a una persona que los representara en la discusión final, al llegar el momento de estar todos juntos, cada uno mencionaba los nombres de los integrantes del grupo y luego iniciaba sus respuestas.

A continuación, mencionaré los temas abordados en las aulas, sus objetivos y recursos. Recordando que lo que me motivo a ministrar este curso fue que, “desde 2018, Rosana Iriani Daza de Garcia escuta as angústias de professores, diretores e de pais de alunos venezuelanos que precisam se adaptar à nova realidade”. (GUIMARÃES, BUIN, GARCIA e RIBEIRO, 2020, p.86), estos fueron uno de los varios motivos que justifican este curso.

Como aponta o coordenador da Cátedra Sergio Vieira de Melo, que trabaja en cooperación con centros universitarios nacionales y con el Comité

Nacional para Refugiados, “apesar da história da formação do nosso país ter sido constituída grande parte de migrantes, nós não tivemos nas últimas décadas nenhum fluxo migratório significativo²⁴”, lo que hace necesario trabajar temas específicos con el grupo de estudiantes que están siendo parte del curso de extensión, algunos aspectos que muchas veces pueden ser considerados normales para ellos, pero para quien viene de afuera no lo son tantos, uno como inmigrante tal vez los identifica rápidamente y le impacta como son bien marcados socialmente, por lo menos yo lo percibí así.

Entre ellos puedo mencionar la resistencia al uso de otras lenguas como español y guarani, al punto que se torna un asunto de racismo lingüístico, posiblemente desde antes de los inmigrantes venezolanos llegaron a Brasil. También preconceptos por colores de piel y una gran necesidad de leyes para evitar la violencia hacia la mujer. Todos estos asuntos pueden derivarse a la influencia colonial aprendida que todavía permanece en este país.

En esta pesquisa de doctorado, yo quiero mostrar cómo conseguí la construcción de sentidos (auto)críticos reflexivos por una perspectiva (de)colonial, para eso explicare como fue interpretado lo del racismo entre lenguas, durante el curso de extensión.

3.3.1 Actividades reflexivas realizadas durante el curso de extensión “lengua española y cultura venezolana”.

Estas actividades, las voy a presentar ya que a profesora Dra. Thayse Guimaraes docente del Programa de maestría en Letras de la UFGD-FACALE, una de las organizadoras del curso junto conmigo, hizo un pedido de autorización para la pesquisa, a través de un documento donde solicito anuencia a los participantes del curso de extensión, para grabar en video las aulas ministradas. Este documento fue leído el primer día de clase, por medio de la concordancia verbal, grabada en video, los participantes declararon consentir anuencia para la grabación.

²⁴ Disponível em: <https://issuu.com/progresso/docs/13607>. Acesso em: 03 fev. 2020_. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Para la explicación de las actividades, no tendré en cuenta el orden en que fueron ministrada sino considerare los temas abordados y la relación que tienen con mis objetivos de tesis, consiguiendo así mostrar puntualmente los conflictos, soluciones, enseñanzas/aprendizajes que durante el curso fueron apareciendo.

De esta manera, también dialogaré con las teorías y como llevándolas a la práctica logre construir mis sentidos críticos autoetnograficos, sin dejar de considerar las participaciones externas tanto de mis alumnos como del contexto en que iban siendo realizadas.

Actividad reflexiva 1. Mostrar cómo pueden transformarse las estrategias pedagógicas practicadas en la enseñanza de lenguas referente a algunas estructuras gramaticales del español.

El contacto entre grupos donde las culturas son asumidas como procesos de construcción y no como estructuras consolidadas, las personas se permiten reconocer como incompletos y además estar dispuestos a incorporar o modificar algunas palabras o costumbres sin dejar de practicar las existentes.

Para culminar con esa actividad, en la clase siguiente, con ayuda de una de las alumnas, presente un video con todas las participaciones de ellos y dedicamos unos minutos a compartir sus experiencias, las cuales, entre sus palabras estuvieron, agradecimientos por enseñarles aprender español, a través de sabores, olores y emociones que fueron descubiertas con mucha práctica.

Para muchos no fue fácil, hacer ese plato y lo repitieron muchas veces hasta que consideraron que era lo más parecido a lo que habían visto en la entrevista y en videos de *YouTube*, el escucharlas hablar en español y hacer el plato típico de Venezuela, generó en mi mucha sensación positiva, recuerdos de esos momentos cuando estaba en Venezuela y comer arepa era algo tan normal, cuando digo normal porque aquí ya no acostumbro a hacerlo.

En búsqueda de una redacción con perspectiva crítica (auto)reflexiva (MONTE MÓR, 2015, 2009; JANKS, 2010, 2013; TAKAKI, 2020 e FREIRE, 1994), presentare aquellas actividades que, dentro de las semejanzas de sus contextos, fueron considerados los momentos donde identifique situaciones que generaron en mí y en los alumnos, conflicto y al mismo tiempo soluciones.

Estas serán relacionadas con las teorías expuestas en los capítulos anteriores para simultáneamente ir compartiendo los resultados sobre las mismas. también las iré presentando según el orden como fueron quedando grabadas.



Siendo esta clase el primer ejemplo de algunas dinámicas en el curso de extensión, voy a dar continuación de una manera mas detallada, las explicaciones sobre las actividades que durante las clases formaron parte de mi construcción de sentidos autoetnograficos críticos como profesora/ doctoranda/ pesquisadora.

Actividad reflexiva 2. Pedí a los alumnos, imaginarse que Brasil, era el único país de América del sur, donde estaban aconteciendo problemas económicos y políticamente tan fuertes, que tenían que salir en menos de 12 horas para otro lugar. ellos deberían escoger un país y justificar su elección.

¿Quiénes somos?

Yo soy cuando tengo tiempo para escucharme desde adentro, ¿Tú eres cuando tienes tiempo para qué?

Él es junto con ella cuando sienten necesidad de ser oídos, ¿Vosotros cuando sois?

Nosotras somos cada vez que nos reconocemos,

Nosotros pensamos que es imposible ser solos,

Ellos nunca serán sin ellas,

Quizás un día, me dé cuenta de que soy cuando estoy con otro, Ese día puede ser hoy.

¿Usted como lector identifica los pronombres en español? Fue así como esta clase comenzó, explicando el uso de los pronombres en español (yo, tú, él, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as). Entre los aspectos importantes a ser considerados puedo mencionar, los comentarios de comparación con los pronombres en portugués que los alumnos hicieron, discusión del uso formal, por ejemplo: “Usted está embarazada” o en informal “tú estás embarazada”, colocho esta frase como ejemplo porque, necesite explicar que significaba la palabra embarazada y en función de eso entramos nuevamente en el uso de ambas lenguas.

Sobre este aspecto del uso de las lenguas, se generó una discusión interesante sobre la hegemonía y el dominio de lenguas. Esto quiere decir que algunos de los alumnos, como vemos en la imagen, geográficamente determinaron que para que pudiese existir un orden social, las lenguas debían ser enseñadas/aprendidas como se determina en cada país, Venezuela español y Brasil portugués. No olvidemos que el grupo que asistía al curso en su mayoría era profesores de lengua portuguesa.



Fotografía del libro ¿te presto mi maleta?
autora: Rosana Daza, fotógrafa: Raquel de morado

Me gustaría colaborar sobre este asunto con unas reflexiones, pensar que cada país debe hablar de una manera, niega primero las posibilidades de contacto entre fronteras o que los flujos migratorios no existen. Este trabajo, pienso que es una muestra de cómo es necesario pensar de forma menos hegemónica. Puedo llegar a esa conclusión, después de entender la importancia del proceso en mi doctorado. Es decir, por el conocimiento de teorías mi entendimiento se expandió y debido a eso, como profesora sucedían situaciones que, para mí podían ser enseñadas/aprendidas para mejorar la formación que hemos tenido hasta nuestra actualidad.

Además, que, aun estando en un curso, donde el objetivo era conocer la cultura venezolana y la lengua española, ninguno decidió ir a para Venezuela. Yo tenía programado que si por lo menos uno, escogía ir a Venezuela, empezar a discutir el tema del curso y poder mencionar los asuntos relacionados a lo que para mí la cultura venezolana y seguidamente abordar la lengua española

(venezolana) significaba, porque ya he explicado que fui entendiendo que en mi esta construido unos sentidos sobre lo que la cultura o la lengua pueden ser y después de todo este estudio de teorías, con toda seguridad mucho de la cultura (“venezolana/brasileira”) o lengua (español/portugués”) ha sido transformada.

Un aspecto que quiero mencionar es que como profesora/ doctoranda/ investigadora, observe que los alumnos escogieron países de Europa como Italia, Francia y España, otros Estados Unidos y un pequeño grupo decidió por Paraguay y Argentina, esto me hizo reflexionar que realmente existen criterios o perspectivas construidas coloniales que están más vigentes que nunca. Muchas veces se espera que en otros lugares se encuentran culturas mejores y no es cierto, es una idea imaginaria.

En vista que no resulto como lo esperaba, seleccione a los alumnos que mencionaron Paraguay y Argentina para iniciar los puntos a tratar. Al observar que los asuntos políticos actuales influyeron para muchos no seleccionar Venezuela. Finalmente decidí convertir la acción del país no ser seleccionado en una oportunidad, para así cumplir el objetivo de la clase.

Esto quiere decir que, aunque la manera teóricamente como yo espera desarrollar el inicio del curso, no salió como esperaba, conseguí muchos más argumentos para justificar la importancia de conocer la cultura y la historia de los inmigrantes que se encuentran en Dourados y resaltar “a força das pluralizações das línguas e culturas” (MONTE MÓR, 2017, p. 7), ya que no solo los venezolanos se encuentran como inmigrantes en este municipio.

Después de observar, que mis alumnos, lo que conocían de Venezuela, era solo las causas de la situación migratoria, organicé grupos donde los estudiantes, pudieran identificar semejanzas y diferencias de algunas zonas geográficas, entre ambos países (Brasil y Venezuela), generando la necesidad de comunicar sus inquietudes en español, permitiendo usar el traductor (Google) y el portugués.

Aquí específicamente, el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018) flujo espontáneamente, pues en aquellos momentos donde ellos sintieron que no conseguían expresarse de forma oral o escrita aplicando,

translingual writing practices enable us to give a voice to the participants that we study and their life-worlds, and to reconsider and update established norms and monolingual orientations that prevail in academia and other elite arenas (CANAGARALAH, 2013, p. 106).

Como resultado, varios de los estudiantes en la siguiente clase, comentaban que cuando tenían contacto con los inmigrantes, conversaban sobre el lugar donde vivió en Venezuela, las diferencias y semejanzas con la ciudad donde se encontraba viviendo actualmente en Brasil, aprendidas en el curso.

Todo esto, hace que como dice Menezes de Sousa (2010, p. 301) podamos definir la “cultura como um processo incessante de construção de significação no âmbito da circulação de experiências, linguagens e símbolos diversos”, este punto fue muy significativo em el curso de extensión, fui aprovechando este aspecto una vez que lo entendí, para conseguir que los alumnos lo entendieran lo mejor posible.

En este mismo sentido, cuando pensamos en el contacto de las dos lenguas (portugués y español) en situaciones de la cotidianidad y el desconocimiento cultural de ambos países, los conflictos existentes pueden ser de un alto impacto social, es decir “em termos de contatos inter e transculturais, a importância do conceito de cultura e de língua como emergentes, dialógicos, performativos, contingentes e dinâmicos se torna especialmente significativa”. (MENEZES DE SOUSA, 2010, p. 299). Sobre todo, pienso que es fundamental ese proceso que ocurre de forma performativa, emergente, dialógica, porque hace que la transformación ocurre de una forma más espontánea y sin darnos cuenta, culturalmente vamos modificando e intercambiando dinámicamente el sentidos de las cosas, de esta manera,

Por um lado, embora a visão de cultura e língua como estruturas normatizadoras (que geram ações previstas) pode supostamente prever e explicar os conflitos culturais que ocorreriam em momentos de contato entre conjuntos normativos assimétricos, ela não poderá explicar mudanças nessas estruturas; por outro lado, a visão emergente e performativa, além de explicar mudanças (atribuindo agência aos membros e interlocutores), pode também explicar a razão pela qual os conflitos esperados podem não ocorrer (devido à possibilidade de indeterminação e contingência) (MENEZES DE SOUSA, 2010, p. 299).

La agencia de los miembros o interlocutores, en esta oportunidad alumnos brasileros y yo como profesora venezolana, es también un aspecto importante esta pesquisa, como profesora/ doctoranda/ pesquisadora, observe como los participantes fueron no solo usando sus repertorios lingüísticos para participar, sino que poco a poco empezó a ligarse costumbres y prácticas culturales. Esto permitió que cuando ellos tuviesen contacto con los inmigrantes en sus diferentes espacios, ya su perspectiva sobre lo que ellos eran y lo que ellos son cambiase.

Actividad reflexiva 3. Las relaciones de poder entre las lenguas, considerando como los inmigrantes venezolanos/as hablan y partiendo de lo local, la lengua española enseñada presentaba como rasgos el español venezolano y no el de España.

Estando consciente que, aun dentro de los grupos de inmigrantes venezolanos, unos pueden ser más vulnerables que otros, realicé una actividad donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de conversar con una venezolana, que había podido trabajar en su propio negocio de comida típica venezolana, aquí en Brasil.

Uno de los aspectos que causo bastante discusión en esa clase, fue la pronunciación de algunas palabras como por ejemplo (**chévere, calidad, pana, naguará, alboroto, épale, chamo, entre otras**) y también de los productos que ella vendía.

Comenzaré comentando sobre la palabra inglesa “fitness” una palabra que, aunque es de la lengua inglesa, era usada para la venta de “brigaderos” (dulce brasilerero). La venezolana explica, que esa palabra no era comprendida por los brasileros con facilidad, por el simple hecho de que, en la pronuncia una de las letras no era como generalmente los douradences la conocían.

Ella comentaba que generalmente acudía a la palabra escrita para que los brasileros pudiesen entender, que la diferencia del producto era que podía ser comido por personas que estaban haciendo dieta, esto coloca dos asuntos. El primero, como Menezes de Souza (2010, p. 304) explica,

a relevância de tudo isso para situações de contatos inter- e transculturais e linguísticos é primordial, uma vez que isso pode explicar, em alguns casos, conflitos de interpretação, e em outros casos, a invisibilidade de determinadas formas de escrita.

En lo que se refiere a la forma de la escrita, aprendí que es recomendable decirles a nuestros alumnos que existen no solo diferentes tipos de nombres dados a las lenguas, sino que también diferentes formas de esta expresarse. Es decir, la escrita es otra lengua, esto puede ayudar a entender que, aunque hablamos de una manera, dependiendo para quien o que estamos escribiendo, la escrita debería estar de una forma.

En mi caso de esta tesis, la escrita tiene como propósito como ya lo mencioné, insertar trechos en portugués e inglés como acto político de construcción de sentidos para además de una simple lectura se dé la oportunidad de tener un encuentro con diferentes lenguas/lenguajes

Pienso que una de las cosas, que intenté mantener en mis clases, fue la comprensión de los efectos que causan en las personas, la manera como reaccionamos ante lo desconocido y lo importante que es reconocer, el afecto que una persona sobre todo inmigrante, puede sentir por su comida, música y hasta por su lengua.

Lo segundo, que estas cosas que están relacionadas a como se habla en un determinado lugar, existen porque las personas “persistem em atribuir uma homogeneidade a culturas e línguas nacionais. Essa suposta homogeneidade é ainda mais difícil de digerir em nações pós-coloniais como o Brasil” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 290), cuesta entender la flexibilidad de la lengua.

Considerando uno de los comentarios de los estudiantes y los factores como clase social, ocupación y género, me llamo la atención que, después que se explica la dificultad del entendimiento que algunos douradenses mostraban con diálogos en otras lenguas, como por ejemplo el nombre del producto, el estudiante comenta,

P1: isso aconteceu também, porque os imigrantes não sabem falar em português corretamente e nos brasileiros não estamos acostumados a escutar falar ne em espanhol ne em inglês, a língua que se fala no Brasil é a portuguesa. Por isso os cursos de português para os imigrantes.

Conforme a esto, la venezolana responde que, al inicio como ella estaba recién llegada, ella estaba consciente que tenía que aprender la lengua portuguesa. Aunque, no había detectado algunas diferencias de los sonidos de algunas palabras, tanto en inglés como en portugués/español.

Ella coloca el ejemplo de la “d” que cambia por “y:”, afirmando que, si es importante hablar en portugués. Pero, aun así, por detalles pequeños como la pronuncia de una letra, los brasileros no entendían. Otro de los estudiantes señala que,

P2: no Brasil algumas palavras a pronúncia são diferentes, depende da região que você se encontra. Por exemplo a palavra porta, em alguns lugares se puxa a letra R e em outros não. Isso acho que acontece em toda as línguas.

Hubo un punto bien importante en esta discusión, la inmigrante agrega que ella usaba la escrita, hacia movimientos corporales que dieran entender que la persona hacia ejercicio, ya que aquí en Dourados ella observa que muchas personas andan en bicicleta y resalta que en Venezuela eso de andar en bicicleta no es común, que finalmente las personas aprendían con la compra de sus “brigadeiros” una palabra en inglés y la diferencia de la palabra “dieta” dicha en español y portugués. Es decir, procuraba dar el mensaje de diferentes formas, esto me hace pensar en que,

Além do dinamismo, essa visão recupera o conceito de agência em ações culturais onde membros de uma cultura ou língua não apenas reproduzem normas e códigos, mas também os transformam. Esse conceito de agência, e da participação dos membros de uma comunidade como sujeitos de suas ações está ausente nos conceitos de cultura e de linguagem como estruturas fixas e abstratas.

En el curso de extensión, este dinamismo fue aumentando, generando una transformación inicialmente mental o de conceptos, donde practicando la perspectiva critica reflexiva (TAKAKI, 2020, FREIRE (1994), fueron demostrando que no existe estructuras fijas y abstractas, lo que sí se puede observar es un movimiento constante que es generado por la participación y el contacto entre personas que han actuado por mucho tiempo de una misma manera,

Com a noção de agência, surge a possibilidade de perceber o papel complexo dos membros de uma comunidade na constituição de sua cultura ao invés de ver a cultura como uma estrutura normatizadora herdada, que controla unilateralmente seus membros (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 296).

Enfrentarnos varias culturas o costumbres que, siendo diferente, nos pueden hacer aprender con esa cotidianidad generando así, un conocimiento de

lenguas y otros saberes, mucho más rápido que lo que puede ser aprendido en un curso de alguna academia de idiomas o hasta las mismas escuelas.

Los conceptos que como profesora/ doctoranda/ investigadora, implemente en esta pesquisa, con el apoyo de mi orientadora profesora dra. Nara Takaki, transformaron muchos pensamientos y perspectivas sobre el mundo del lenguaje, haciendo un énfasis en lo interesante que fue para mi conocer sobre el translenguaje y al mismo tiempo ayudar a mis alumnos a enseñar/aprender con esa estrategia pedagógica que rompe patrones tradicionales y resultan en aspectos positivos y efectivos.

Les presento a continuación la siguiente actividad sugerida después de terminar una de mis clases,



La idea de esa actividad estaba basada en el translenguaje y así poder ayudar visualmente al proceso de aprender una lengua y que no fuese utilizada solamente como,

uma ferramenta de representação de identidade monolíngue/cultural, pelo Estado-Nação. A ideia de uma língua nacional única e homogênea legitima a exclusão de todas as “outras” e, conseqüentemente, a marginalização de todos os seus falantes. Por essa lógica, não falar a língua pura do grupo dominante é ser condenado à subalternidade e à periferia, sem o direito de pertencer ao grupo do centro do poder (CHAVEZ, 2016, p. 5)

Aquí quiero mostrar como esta actividad estuvo integrada y abordada en las teorías de los “nuevos” letramentos (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, JANKS, 2010, LUKE, 2012, MENEZES DE SOUZA, 2010, 2011, MONTE MÓR, 2010, 2018; MONTE MÓR; MORGAN, 2014) y no solo trato el aspecto del translenguaje, para trascender los conocimientos que hasta el momento habían construido. Haciendo uso de las habilidades comunicativas, ellos pudieron entender cómo es posible interactuar con otro, estando consciente que la lengua es un instrumento de poder y que al mismo tiempo puede transformar ambientes con contactos de personas con culturas y lenguas diferentes.

En este sentido, resalté la importancia del proceso de socialización y cuanta relevancia tienen para la construcción de significado, el letramento en las personas, todos los participantes del curso (alumno/profesora) habíamos experimentado no solo esa sensación durante la enseñanza/aprendizaje de lenguas, esa sensación de no saber cómo nos estamos expresando, pero la idea no era solo recordar los inicios como hablantes de dos o más lenguas, sino también, brindarle a los alumnos que de alguna manera se sentían vulnerables ante los encuentros con los inmigrantes, unas condiciones más favorables siendo las personas que los “acolhem”.

Entendiendo que, en esos encuentros, la coconstrucción del conocimiento y el intercambio de experiencias y puntos de vistas sobre varios asuntos se manifestaría, ellos después de aprender algunas teorías, partiendo de sus prácticas fueran lo más empáticos posibles, logrando traspasar así los límites o barreras no solo orales sino también en la escrita.

Como profesores y servidores públicos, mis alumnos necesitaban entender que sería fundamental repensar en la manera que estaban acostumbrados a dialogar o comportarse, muchas veces porque no comprendían lo esencial que es considerar los aspectos históricos, psicológicos y culturales de ambos hablantes.

Actividad 4. Los alumnos tenían que escoger un objeto en lengua española, que comenzara con la inicial de su nombre, luego tenían que explicar la función de ese objeto y cual podría ser la utilidad que le daría. Mientras los alumnos cumplían con la actividad.

Explicaré un poco el objetivo de esta clase, existiendo un proceso de asociación entre el objeto y el nombre de la persona, las probabilidades de olvidar la palabra usada pueden ser mínimas. Lo que terminaría repercutiendo, en la ampliación de vocabulario,

Una cosa que pude recordar durante el desarrollo de esta práctica fue, We do not choose the languages into which we are born. Some of us acquire many languages naturally because we live in multilingual communities. Migrants usually have to acquire additional languages, sometimes in order to survive. Others have to make a deliberate effort to learn additional languages. It is important to recognize that we do not all have equal access to the languages we need or would like to learn (JANKS 2010, p. 100).

Esta citación, me hace reflexionar en que no solo los inmigrantes se ven en la obligación como dice la autora de adquirir idiomas para sobrevivir, sino que, los que reciben a estos grupos, muchas veces hacen el esfuerzo para aprender las lenguas adicionales que van llegando a su país. Como es el caso de los participantes de este curso.

Durante el ejercicio, los alumnos intentaban dibujar el objeto, entre mis anotaciones coloqué que la enseñanza sobre pasó mis expectativas, surgieron nuevos significados, se relacionaron comportamientos de la infancia y situaciones familiares, lo que significa que,

the languages we speak are therefore bound up with our sense of self —they connect us to our families, our schooling, our neighbourhoods, our life histories. They connect us to time and our movements through space and they are deeply embodied. They encode values and world views together with norms for interacting with others in different places (JANKS 2010, p. 101).

Entre los conocimientos adquiridos durante el curso, pienso que estuvo como menciona la autora de la citación anterior, que las lenguas están relacionadas a la construcción de sentidos que el entorno nos ha proporcionado,

deteniéndome a pensar en esto como profesora/ doctoranda / investigadora, podemos identificar cuan fuertes son nuestras conexiones con los miembros de nuestras familias y todos aquellos lugares donde construimos nuestras historias o las estamos reconstruyendo.

Cuan satisfactorio es poder practicar las teorías en los trabajos de pesquisa, reflexionar sobre que ellas pueden ofrecer o no, según los contextos que se deciden abordar, como profesora/ doctoranda/ investigadora, pienso que según el siguiente apuntamiento de Menezes de Souza (2021) dado durante la palestra,

la colonialidad tiene una ventaja, nosotros los colonizados, tenemos mas de una manera de ver el mundo, podemos hacerlo a través de nuestra experiencia como colonizados y por la experiencia de los colonizadores, la cual es impuesta por medio de los currículos escolares, las universidades, nuestras bibliotecas, las teorías por las cuales aprendemos.

Conforme a lo que el autor señala, esas maneras de ver el mundo y la importancia que el darlas a conocer puede tener, tanto para la sociedad como para las instituciones educativas, no solo revelan la efectividad o no de esas estrategias aplicadas durante los procesos de aprendizaje/enseñanza, sino que permite abrir otras formas de conocer.

Como se puede observar esta pesquisa se dedicó con mucha atención a las dificultades que pueden presentarse en contextos migratorios y el contacto en tre lenguas, pero este tema no puedo desligarse de la cultura y de la identidad ni de los participantes ni de quien la está realizando. "Toda lengua está asociada a una cultura y toda cultura está asociada a una identidad. Lengua, cultura e identidad no son objetos delineados con contornos claros, se intercalan y se interrelacionan". Una experiencia que el curso nos dejó fue que las culturas de los alumnos y de la profesora, fueron ligadas en algunas ocasiones.

Según esa interpretación, tengo un ejemplo que compartir,

Las lenguas son un flujo sin control, son procesos dinámicos, no existen independientemente de los usuarios, nosotros somos los que nos damos el poder de decir, eso es portugués esto no es portugués, son acuerdos sociales, son atravesadas por el poder, la política y la historia²⁵ (MENEZES DE SOUSA, 2021 s. n).

²⁵ Traducción mía de: (As línguas são um fluxo descontrolado, são processos dinâmicos, não existem independentemente dos utilizadores, somos nós que nos damos o poder de dizer,

En el curso tuvimos como acuerdo, que el grupo podía utilizar en las clases, el portugués y al ir conociendo palabras y sentidos en español, al momento de hablar, podían ir utilizando su repertorio lingüístico de español, con apoyo del portugués, hasta intentar de logra expresar frases completas en español.

En medio de múltiples experiencias, que tuve como profesora en el año 2021, pienso que lo primero que hay que hacer, antes de hablar de la importancia de cualquier practica educativa, es recomendable analizar los efectos que esta genera en el aprendizaje.

Debido a eso, antes de entrar en la decolonialidad, me trasladare a unos cuantos años atrás, para así entender, porque pensamos como pensamos, y como se puede producir el conocimiento en las clases de lenguas, intercambiando saberes con nuestros alumnos.

Según Menezes de Sousa (2019, p. 10), “El contacto colonial entre Europa y los americanos, cuando los íberos entraron en contacto por primera vez con los amerindios, solo trajeron consigo lo que sabían²⁶.”, el mismo autor señala que, en el momento en que ellos,

Cuando vieron a los amerindios, lo único que vieron fue carencia, ausencia, ignorancia, lo que concluyeron fue primitivismo. Este contacto, que creó el primitivismo del “otro”, fue el que consolidó la modernidad de europeos e íberos²⁷ (MENEZES DE SOUSA, 2019, p. 10).

La primera practica decolonial, comienza en nosotros mismos, como profesores de lenguas, cuando trabajamos para transformar las ideas de superioridad o de que, el profesor es el único que sabe y el alumno no sabe nada. Así como pensar en decolonialidad no lleva a pensar en algún tipo de racismo, de igual forma cuando nos ingeniamos por ministrar cursos o simplemente producir conocimiento, con teorías o estrategias innovadoras, estamos

isto é português isto não é português, são acordos sociais, são percorridos pelo poder, pela política e pela história)

²⁶ Traducción mía de: (The colonial contact between Europe and the Americans – when the Iberians first came into contact with the Amerindians – they only brought with them what they knew)

²⁷ Traducción mía de: (When they saw the Amerindians, all they saw was deficiency, absence, ignorance, what they concluded was primitivity. This contact, which created the primitivity of ‘the other’, was what established the modernity of the Europeans and the Iberians)

contribuyendo a que las ausencias, la ignorancia y todo lo que por mucho tiempo ha causado diferencias marcantes en la sociedad disminuyan.

Cada localidad tiene sus necesidades específicas, en áreas quizás diferentes, lo que puede ser constante es las oportunidades o maneras de encontrarles las soluciones. No se puede olvidar que en el curso de extensión cada profesor, servidos o estudiante de letras, tenía una experiencia particular, eso le daba prioridad a quien estaba enseñando y aun no siendo yo como profesora, siempre había algo que aprender o aportar para expandir nuestra perspectiva sobre cualquier asunto.

Uno de los aspectos esenciales de este contacto es que los cuerpos fueron vistos, y la visión de los cuerpos fue denegada. La racialización se produjo porque había diferentes razas, diferentes cuerpos. Esa diferencia fue interpretada como negatividad, ausencia. Ahí es donde se produjo la racialización, pero fue negada al mismo tiempo porque no había percepción de la racialización en el lado colonial de la línea de sujeto (MENEZES DE SOUSA, 2019, p. 10).

Esa línea divisoria entre alumno profesor o hasta profesor servidor o servidor alumno, fue muy bien difuminada durante el curso, cada sujeto fue considerado como algo integrado cuerpo, mente y alma, que estando en constante transformación consiguió aprender/enseñar desde sus experiencias y cotidianidad.

Si trasladamos esta misma situación, a la enseñanza/aprendizaje de lenguas en una sala de clase, que pretende ser decolonial, se puede decir que, cuando el profesor no acepta, que el aprendiz para expresar sus pensamientos, utilice al expresarse, el repertorio lingüístico que posee de la lengua que está aprendiendo y su lengua de uso, es porque en él, solo existe la homogeneidad lingüística y está utilizando estrategias coloniales.

Respecto a esto, en el artículo de Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo (2019, p. 6) explica que, “a minha leitura da teoria decolonial tem muito a ver com quem eu sou, com o que eu vivenciei, com o que eu li, com o que eu fazia antes e, para mim, a teoria decolonial me ajudou a entender isso”. Lo que quiere decir también, que para poder poner en práctica la decolonialidad,

se necesita aprender a pensar más en colectivo y menos individualmente o desde lo desconocido en contacto con la cotidianidad.

Al final de cada clase, siempre se le enviaba a los estudiantes una actividad para realizarla en casa durante los días que no tendríamos encuentros, una de ellas fue esta imagen,



La interpretación de ese “meme”, para muchos estuvo relacionado con,
P1: posicionamientos coloniales

P2: (des)conocimiento de significados

P3: pensamos y actuamos según lo aprendido en nuestro entorno.

En cuanto a los posicionamientos coloniales, se habló que existen personas que no quieren cambiar su forma de ser y sin darse la oportunidad de conocer o escuchar lo que el otro tiene para ofrecer, prefiere continuar en su misma condición, sobre el (des)conocimiento de los significados, varios participantes comentaron que por no saber lo que una palabra significaba, terminaban haciendo cosas o respondiendo de forma diferente a lo esperado por el inmigrante.

Respecto al último punto, se logró expandir lo complejo que es tener contacto entre diferentes culturas, ya que actuamos y pensamos muchas veces solo pensando en lo conocido y no desde lo que no sabemos. Para algunos generó mucha dificultad la comprensión de este meme, ellos solicitaron ayuda a otros

compañeros, porque no llegaban a entender lo que las palabras estaban significando.

Cuando le daba la siguiente explicación, “lo que la manzana entendió fue que si ella era “pera” (sustantivo) y lo que la pera quiso utilizar fue del verbo “esperar”, lograron responder la actividad enviada. Según las grabaciones fueron revisadas por mí, decidí ir las colocando en esta tesis, lo que significa que podemos retomar teorías o temas similares, en este caso tengo que hacer una retrospectiva sobre el “letramento crítico” (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, JANKS, 2010, LUKE, 2012, MENEZES DE SOUZA, 2010, 2011, MONTE MÓR, 2010, 2018; MONTE MÓR; MORGAN, 2014) y su relación con la perspectiva decolonial.

No retomando algunas definiciones explicaré con mis palabras como en esta actividad fue implementado y cuáles fueron los conocimientos adquiridos como profesora/ doctorando/ investigadora, aquí no fue suficiente saber leer y escribir en español, se requería que el participante saber cómo hacer uso de esas habilidades para que el objetivo aconteciese, en esta oportunidad era en español, dejando siempre que el estudiante usara palabras que el conocía de la lengua.

Partiendo de la propuesta de que ellos, tenían la oportunidad de explicar esa actividad, les pedí que dijeran como lo harían. Entre los comentarios que permitieron la construcción de sentido y desde una perspectiva crítica (auto)reflexiva (MONTE MÓR, 2015, 2009; JANKS, 2010, 2013; TAKAKI, 2020 e FREIRE, 1994), estuvieron estos,

P1: Creo que lo haría con el conjunto visual del diálogo, pero el aspecto escrito fue lo que me hizo reflexionar a mí sobre la comprensión de la conversación.

P2: A língua na qual é exposta a atividade, pois é nova para mim, escrita, a colocação das palavras.

P3: ¡Creo que el meme en sí y el juego con "Espera" fueron nuevos para mí!

P4: Todos, foi o primeiro contato que tive com o espanhol, e por estar acostumada com memes brasileiros demorei um pouco pra entender.

Además del uso consciente de la lengua española, fue necesario desarrollar una visión más crítica sobre ese material que les entregue. En este sentido los discursos sobre lo expuesto evidenciaron la necesidad del conocimiento de uso específicamente en la comunidad hispanohablante pues, aunque los nombres de las frutas pueden ser diferentes en español, según el país, aquí en Venezuela coincidía con el significado esperado. También tuve que mostrar algunos elementos que se tornaron esencial, entre ellos contextos, donde es que está ocurriendo ese dialogo y entre quienes.

Comente para reforzar la clase que, los sentidos no son únicos, sino que son contruidos por nuestras practicas discursivas, esto debido a que algunos alumnos, no asociaron la imagen con una pera sino con un limón. Nosotros conseguimos interpretar los textos y ampliar nuestra percepción del mundo, cuando dentro de la enseñanza/aprendizaje tenemos un papel más activo y establecemos relaciones.

Actividad 5. ¿La cotidianidad nos puede ayudar a valorizar la diversidad lingüística sobre todo en los contextos migratorios?

Para poder recorrer por este camino, de la interculturalidad o de la decolonialidad (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018), existen algunas recomendaciones que pienso pueden ayudar a mantenernos, realmente no es fácil enfrentarse a procesos donde la diversidad y las diferencias se encuentran diariamente. Según Menezes de Sousa (2019, p. 10) existen una sugerencia importante y esta es que,

Por eso en la pedagogía decolonial tenemos que recuperar el cuerpo. En su módulo, Reimaginar los multilingüismos, uno de los temas que surgieron fue la importancia de la comida y los almuerzos compartidos. ¿Por qué te fijaste tanto en la comida? La comida se trata de traer de vuelta el cuerpo. Cuando nos sentamos en conferencias, nuestros cuerpos están escondidos detrás de las mesas²⁸.

²⁸ Traducción mía de: (This is why in decolonial pedagogy we have to bring back the body. In your module, Re-imagining Multilingualisms, one of the themes that came through was the importance of food and shared lunch breaks. Why did you notice the food so much? The food is all about bringing back the body. When we sit in lectures, our bodies are hidden behind tables)

Aquí voy a mencionar algunos aspectos que pude percibir en una de mis clases, donde desde la cotidianidad de mis alumnos y mías, esos cuerpos que estuvieron presentes en lo que ya a esta altura del curso, podíamos entender como una experiencia intercultural (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018) y no solo un proceso de “acolhimento” a los inmigrantes” venezolanos.

P1: Yo pienso que no estamos muy preparados para recibir a las personas, los inmigrantes y estamos cerrados en nuestra propia cultura, en nuestra propia visión del mundo y no abiertos a todas las diferencias, me quede pensando si es difícil para un adulto, cuanto más para una niña, me quede pensando será que estamos poniendo etiquetas en lugar de la realidad.

Los cuerpos realmente tienen impregnado muchas cosas que a veces no nos permiten ver, las fortalezas de los otros, pero como profesora/ doctoranda/ investigadora, me hace sentir muy satisfecha la reflexión del participante, porque de alguna manera la perspectiva crítica ante las situaciones planteadas con los inmigrantes, estaba siendo despertada en ellos, Menezes de Souza (2019, p. 10) comenta que,

En la academia, los cuerpos no deben ser vistos, los cuerpos son lo que molesta nuestro pensamiento, porque heredamos la idea de modernidad: la separación entre la mente y el cuerpo donde es solo la mente lo importante, no los cuerpos. Los cuerpos no importan. La racialización que institucionaliza todo este pensamiento simplemente se hace invisible.

En búsqueda de darle visibilidad al pensamiento y permitiendo que el cuerpo dialogue con la importancia que merece, la música fue incluida en mis clases, invité a dos jóvenes que viven en Dourados, ya hace unos años, para compartieran su experiencia con la música y la lengua portuguesa en Brasil.

Fue interesante ver que, aunque sus trabajos seculares, no tenían nada que ver con la música, ellos han decidido tocar músicas en español y portugués, en las plazas, lugares nocturnos y todo esto por cuenta propia, también colaboraron en un proyecto que realice sobre poesía y música en las escuelas. Esta fue una de mis clases, donde la enseñanza/aprendizaje fue realmente satisfactoria, los sentimientos y emociones, estuvieron a flor de piel el tiempo todo, por eso voy a dividir mi explicación en dos partes.

En este mismo sentido, puedo entender que este tipo de practica tiene entre sus objetivos, “the development of human capacity to use texts to analyze social fields and their systems of exchange—with an eye to transforming social relations and material conditions” ((LUKE, 2012, p.9), en mis clases identifique que entre algunas de las relaciones entre los participantes y los inmigrantes fueron transformadas.

Actividad 6. Aprender a comunicarnos con los inmigrantes desde nuestros propios espacios, dialogando con la música y trayendo el cuerpo de vuelta.

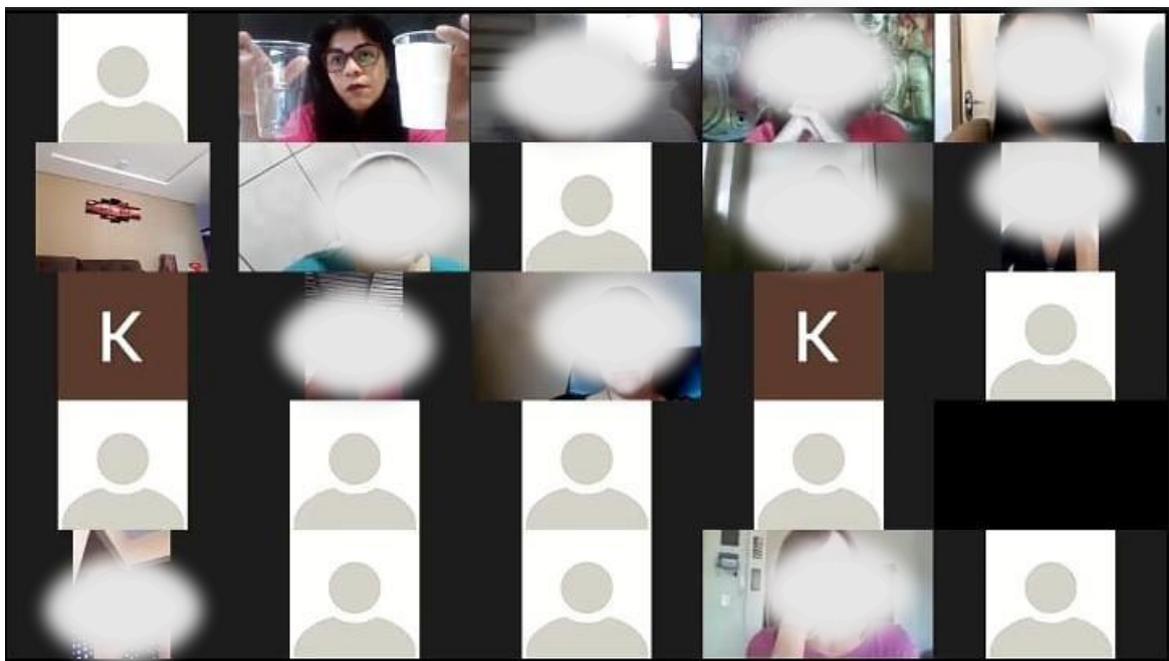
Esta clase fue una de las que más reflexiones nos dejó, como puede leerse en el objetivo de la actividad dialogamos con las músicas y así intente profundizar sobre como traer el cuerpo de vuelta en los conocimientos académicos. Entre las recomendaciones de los teóricos decoloniales, selecciono una de ellas y es la siguiente,

Tenemos que traer el cuerpo de vuelta a esto. ¿Cómo lo hacemos? Por algo muy simple, un término que usamos en la teoría decolonial: el locus de enunciación, el espacio desde el que hablamos. Cuando tenemos en cuenta el espacio desde el que hablamos, entonces tenemos en cuenta algo que ha sido eliminado en el discurso académico, que es el cuerpo ²⁹ (MENEZES DE SOUZA, 2019. p. 10).

Siguiendo la indicación del autor, explicare la primera parte de esta clase, comence mostrando dos vasos plásticos transparentes, uno tenía leche y el otro

²⁹ Traducción mía de: (Temos que trazer o corpo de volta para isso. Como fazemos? Por algo muito simples, um termo que usamos na teoria decolonial: o locus da enunciação, o espaço de onde falamos. Quando levamos em conta o espaço de onde falamos, então levamos em conta algo que foi eliminado no discurso acadêmico, que é o corpo)

no, les dije que miraran bien los vasos y les pregunté si ellos sabían cómo estaban esos vasos.



Dando risadas la mayoría respondió uno lleno y otro vacío, motivándolos a entrar en el contexto del tema, les dije que les pondría una canción y luego tendríamos un tiempo para reflexionar sobre las visiones que podemos tener de las situaciones, resaltando que ella puede ser superficial profunda, crítica o no. Entonces la intención de ese día era seguir trabajando la construcción de sentidos críticos desde la música.

Como la respuesta en esta oportunidad, era la que yo esperaba, no tuve que inicialmente cambiar nada de la planificación, por un momento me sentí muy contenta, porque en casi todas las clases me vi en la necesidad de improvisar,

eso pienso que también va ayudando a ir mejorando el uso de las teorías y así poder ir alcanzando mejores prácticas.

Ya en varios textos y palestras online, del profesor Menezes de Sousa (2021, 2020, 2019), yo había entendido como hemos sido enseñados a pensar y lo que debería ser pensado, sin dar una respuesta definitiva y que,

No podemos pensar que es el mismo problema para todos y mucho menos pensar el problema de la misma manera. No puede haber una problemática universal. Sería incoherente. Las teorías decoloniales o epistemologías sureñas son teorías contra la universalidad ³⁰. (MENEZES DE SOUZA, MARTINEZ e FIGUEIREDO, 2019, p. 6)

El mantenerme pensando así, me ayudo a que muchas de mis actividades, se mantuvieran dentro de la perspectiva decolonial y que poco a poco pudiera permear mi curso. seguidamente coloque la canción de Gilberto Gil y Chico Buarque/ copo vazio.

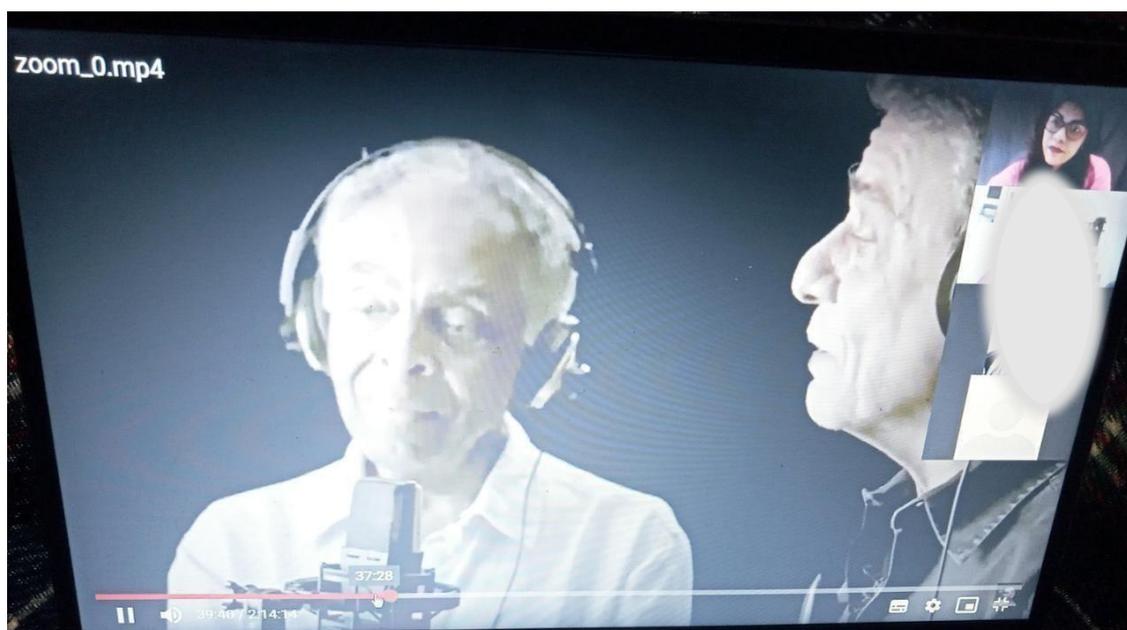


Figura. Gilberto Gil e chico Buarque/copo vazio
<https://www.youtube.com/watch?v=mtKS3jpXt6l>

Con la letra de esta canción, la primera sugerencia fue recordar como éramos antes de comenzar el curso y como se veían ahora. La idea era provocar

³⁰ Traducción mía de: (Não podemos pensar que seja para todos uma mesma problemática e muito menos pensar na problemática do mesmo jeito. Não pode existir uma problemática universal. Seria uma incoerência. As teorias decoloniais ou as epistemologias do Sul são teorias contra a universalidade)

un análisis crítico reflexivo sobre los avances en los alumnos. Mientras ellos identificaban sus cambios, aparecían también de manera espontánea aquellas cosas que aun podrían ser mejoradas, produciendo así un sentimiento de “incompletude”.

En mí también pasaba, yo había durante ese tiempo, cambiado muchas maneras de pensar y desde el lugar donde yo me encontraba en ese momento, es decir dando aulas online a alumnos brasileros, yo sentía un sentimiento que por un lado me daba satisfacción y sosiego, por otro lado, me generaba una tristeza inmensa por estar lejos del lugar donde nací y tener presente los motivos que hicieron que ese curso se realizara.

La letra de la canción permite reconocer que, en todas las personas, existen fortalezas, conocimientos y pueden si se les da la oportunidad, enseñar y no solo aprender. “Siempre es bueno recordar” que, el lugar que ocupamos en un determinado momento puede cambiar, “siempre es bueno recordar” que, aprender no tiene fin.

Haciendo varios ejercicios prácticos ese día, observe que mis alumnos, aun consiguiendo tener diálogos cortos en español conmigo ya en ese momento del curso, cuando lo hacían, si lo que querían comunicar, involucraba sentimientos o emociones, no podían traducirlos y cuando me refiero a traducir, me refiero aquella definición dada por la teoría decolonial donde,

La teoría decolonial nos da una idea diferente de la traducción donde la traducción es el reconocimiento de la diferencia. La traducción es el reconocimiento de lo incompleto. La lengua, la cultura y el conocimiento son siempre y necesariamente incompletos, de lo contrario no serían fenómenos vivos ³¹ . (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 12).

Siempre es bueno recordar como profesores que todos los alumnos ocupan un espacio y que en su interior tienen muchas cosas que compartir y enseñarnos. Aprendí como profesora/ doctoranda/ investigadora que, cuando conoces en que consiste la decolonialidad y la importancia que esas prácticas ofrecen.

³¹ Traducción mía de: (Decolonial theory gives us a different idea of translation where translation is recognition of difference. Translation is recognition of incompleteness. Language, culture and knowledge are always and necessarily incomplete, otherwise they would not be living phenomena)

En el segundo momento, presentamos unos jóvenes venezolanos que son músicos, con poco tiempo en Dourados para conocer una experiencia desde otra generación, ellos cantan en portugués y en español, con ellos tuvimos la oportunidad de continuar discutiendo el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018) y la interculturalidad (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018), pienso que la diferencia de edad me permitió especialmente a mi como profesora/ doctoranda/ investigadora conocer otra perspectiva del proceso migratorio que no había percibido, creo que lo alumnos también identificaron algunas formas en hablar el portugués, con palabras más informales y llenas de “gírias”.

Comenzaron cantando una canción que se llama “moliendo café”, la letra trae momentos de tristeza y amarguras, la segunda se llama “la vaca mariposa”, la letra menciona la protección que una madre (vaca) tiene con su hijo (becerrito), ambas son muy escuchadas en Venezuela y finalizaron con una canción brasilera llamada “felicidade”, luego se hizo disponible preguntas de parte de los participantes a los invitados, contando inicialmente un poco de sus historias de vida en Venezuela compartieron su experiencia en el municipio de Dourados, e una de las intervenciones de mis alumnos, que cumple con el propósito de mi tesis fue la siguiente,

P1: Rosana só quero, acho que é o mínimo em nome de todos os douradenses, por, mas que a gente no representa a maioria, é deixar as minhas desculpas porque acho que a falta de cultura acaba atrapalhando muito. Então imagino que a dificuldade de vocês vai dar marcas para o resto da vida, espero que nos douradenses, possamos fazer uma nova história e amenizar e cicatrizar a dor que nos causamos, porque eu imagino quanto deve ser difícil para vocês e injusto a postura nossa, pôr no recebê-los como deviam como pessoas.

Esta reflexión fue para mí un indicativo de lo que se había enseñado/aprendido hasta ese momento certificaba ese estado de carencia que el doradense siente durante el proceso de “acolhida” para os inmigrantes, ese pensamiento de obligación de tener todo para dar pero que infelizmente no cuentan con un apoyo del estado para que sus necesidades sean suplidas, es responsabilidad de las instituciones que decidieron ayudar a los inmigrantes,

pensar en sus habitantes también. De esa manera, desde mi punto de vista este curso está supliendo necesidades que están invisibilizadas desde varios años en muchos lugares de Brasil.

Si los mismos profesores, servidores o estudiantes, no hacen saber la situación que están viviendo y lo que necesitan, difícilmente los conflictos que ellos están teniendo van a cambiar, se requiere que se unan y organicen sus necesidades, sobre todo lingüísticas para que pueda ser consideradas, tal vez políticas públicas o leyes que no solo puedan “acolher” a los inmigrantes, sino también a los brasileros, puede ser importante mencionar que,

Lo que dice es que la ignorancia es siempre el conocimiento de alguien. Lo que definimos como ignorancia, cuando algo que vemos es ignorante, siempre es el conocimiento visto por otra persona como "no conocimiento". De la misma manera el conocimiento, lo que se considera conocimiento, no será conocido por otra persona, por lo que será ignorancia para otra persona³². (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 12).

En este sentido, los estudiantes en las clases de lenguas, como están en búsqueda del aprendizaje de algo nuevo, pero el conocimiento es producido por una enseñanza que, no los motiva a salir de la zona de confort, consiguen de una manera más lenta, evolucionar lingüísticamente y convertirse en ciudadanos autónomos.

También la agencia que los alumnos y los inmigrantes intentan desenvolver cuando entran en contacto, uno de ellos jóvenes manifestó su opinión de haber participado en esa clase diciendo que,

P1: estas cosas lo ponen a uno en un reto, cuando tienes que hablar con otra persona que habla otro idioma y ´por lo menos en mi caso, en esta clase de hoy, hable en portugués y hable en español, a lo mejor no hable muy bien el portugués, pero cuando tenía que hablar en español, me costaba un poco porque mi mente decía, oye ellos son brasileros hay que hablarles en portugués, entonces allí uno mezcla las dos lenguas y terminas hablando portuñol.

³² Traducción mía de: (What he says is that ignorance is always somebody's knowledge. What we define as ignorance, when something we see is ignorant, it's always the knowledge seen by someone else as 'not knowledge'. In the same way knowledge, what is considered to be knowledge, will not be known by someone else, so it will be ignorance' to someone else)

Cuanto se puede aprender de ambas partes, como ese pensamiento que un inmigrante tiene de que debe hablar en portugués porque los brasileños hablan esa lengua, no se observa ese pensamiento del otro lado, que diferente sería que cuando se pensó en traer venezolanos a Dourados, se hubiese pensado en los brasileños y entre los proyectos de “acolhimento” se hubiesen ofrecidos cursos como este. Después de recibir las clases, es una señal de que,

experimentam construir caminhos variados de tentativas, visando enfrentar e dar conta do desafio. Nesse processo, permitem-se ser ‘agentes’, ou seja, não limitam as suas capacidades de agência por não terem primeiramente aprendido o modo correto de proceder frente a algo desconhecido. Não dependem de que alguém primeiramente os diga como proceder (Monte Mor, 2017, p, 11).

De este modo, es fundamental que la persona que ofrece “acolhimento”, tenga la actitud y aptitud para enfrentar la situación actual, involucrar a otros grupos que están involucrados en este contexto social/político/cultural.

Aun así, me gustaría resaltar como explica Menezes de Souza (2019, p. 16) que, “Uma interpretação vem a partir de tudo aquilo que você leu e a partir de todas as suas vivências acadêmicas, biográficas, particulares também, e tudo o que você vivenciou durante essas leituras”. Por eso, este trabajo es solo una interpretación de la práctica de varias teorías, dentro de un contexto particular migración y un grupo específico profesores y servidores públicos.

Al comprobar los resultados positivos que se reflejaron con la canción anterior, organicé una segunda clase con la misma forma de presentación (video), pero esta vez abarcando otros aspectos.

Actividad 7. Entender la relación entre la enseñanza/aprendizaje de la lengua y el valor de la historia del lugar del refugiado.

En esta clase se solicitó participar manteniendo presente el locus (Bhabha, 1998) tanto de los estudiantes y como el mío, partiendo del contexto migratorio, fue solicitado imaginarse que ellos eran inmigrantes. Es decir, cada uno contaría su historia pensando primero que el país donde se encuentran no es Brasil y la lengua que se usa es el español.

Este tema siendo uno de los que más, generan en mis situaciones conflictivas internas, me ayudo a comprobar que,

Los compromisos fronterizos de la diferencia cultural pueden ser tanto consensuales como conflictuales; pueden confundir nuestras definiciones de la tradición y la modernidad; realinear los límites habituales entre lo privado y lo público, lo alto y lo bajo, y desafiar las expectativas normativas de desarrollo y progreso (BHABHA,1998, p. 19).

Después de dar las orientaciones de la actividad, anuncio que voy a colocar un video de una mujer inmigrante venezolana y explico brevemente su historia, se llama Reymar Perdomo, se encuentra en Perú. Ella comenta en sus entrevistas que la música fue su refugio, siempre que hablo de ella me siento muy identificada, para ella la música fue su amparo ante el proceso migratorio y para mi fue la poesía.

En esta experiencia, se colocaron otros contextos además del migratorio, por ejemplo, como era abordado los problemas cuando la dificultad era presentada por una mujer preta, que hablaba español en Brasil. Como los alumnos consideraban esos casos, que también hay bastantes en dorados.

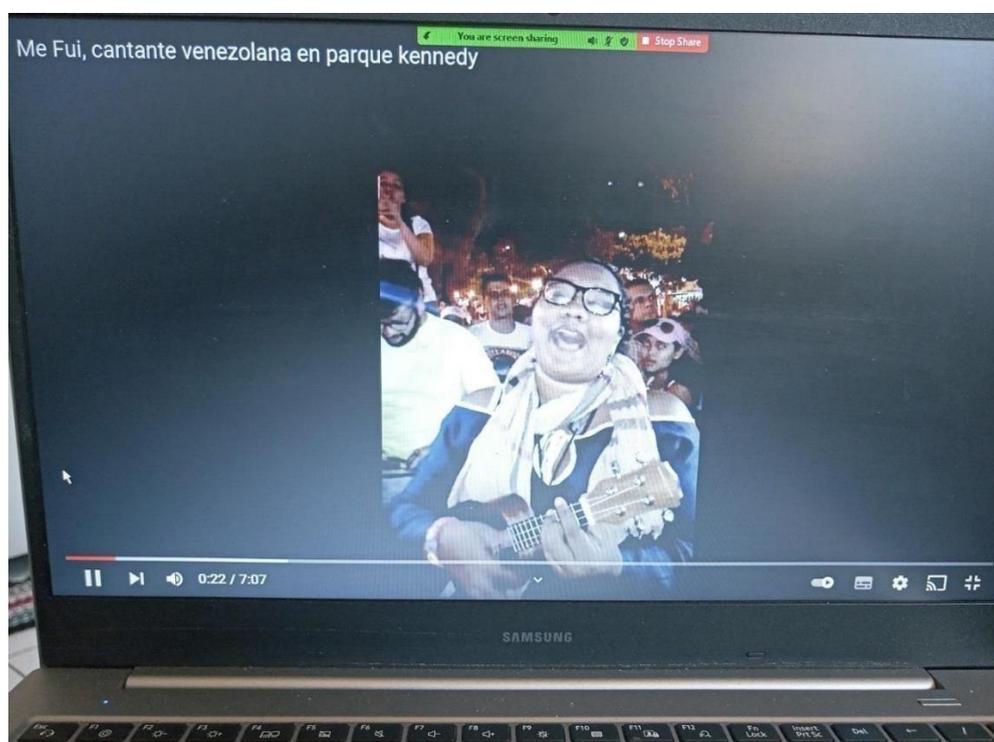


Figura.

https://www.youtube.com/watch?v=fm02OTVdOM&ab_channel=AngelUrdaneta.

Considerando los “nuevos” letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, LANKSHEAR, 2007), la interculturalidad (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018), colonialidad (QUIJANO, 1992; DUSSEL, 2000) y decolonialidad (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2010, MIGNOLO, 2003, QUIJANO, 2000), una vez más el curso de extensión, intento reforzar estas teorías en los participantes. Primero se realizó una pequeña descripción del instrumento que la venezolana utiliza, llamado “ukelele”, que aquí en Brasil también lo tienen, luego analizamos los sentidos de algunas estrofas de la letra de la música que en dos frases resume lo que como profesora/ doctoranda/ investigadora intento hacerles entender a cada participante “todos somos latinoamericanos” y “que viva américa latina” las primeras estrofas fueron, Y yo lloré, grité y pateé

Pero la vida me lo hizo entender

Y agarré mi guitarra y mi equipaje

Y dije "¡maduro coño e' tu madre!"

Me robaron, una maleta me llevaron

Me quedé con la plata porque la tenía en la mano

Seguí pa' lante', pa' tras' no vuelvo

Si Dios me puso esto es porque yo puedo con esto

Y así seguí, haciendo escala noche y día

Crucé cuatro países en cinco días

Corriendo al trote, comiendo poquito Hablando

poco y llorando bajito.

En estas estrofas, se expresa el rechazo al presidente de Venezuela de ese momento Nicolás Maduro y la misma permitió comentar algunos aspectos políticos del país, aclarar algunas dudas sobre los servicios de salud, educación. Es decir, hablamos de ese lugar de donde el inmigrante decide salir.

Luego comenzamos a conocer algunas dificultades que el inmigrante puede pasar, antes de llegar al país donde vivirá, esto quiere decir que existe el desprendimiento de la familia y amistades, algunas de esas cosas ya las habíamos conversados anteriormente que, viéndose en la obligación de dejar algunos materiales, corre el riesgo de ser robado y que le quiten las pocas cosas que llevan.

Con respecto al objetivo de la tesis y manteniendo presente que la metodología de la tesis es autoetnografica critica y quien ministra el curso es una profesora inmigrante, proponer el análisis de otra estrofa que compartiré a continuación, para analizarla les di algunas sugerencias, primero pensar en el significado de la frase “me fui, con la cabeza llena de duda, pero me fui” y luego cual es el lugar del inmigrante. La primera estrofa dice así,

Me fui, me fui

Con mi cabeza llena de dudas, pero yo, yo me fui

Y aquí estoy, creyendo en mí

Acordándome de todo aquello que un día fui

Mi propuesta fue la siguiente, como las primeras clases las dedicamos a conocer ese otro, ahora a partir de esta clase cambiaríamos el enfoque, empezamos a practicar como reconocernos con ese otro. Es decir, como ellos siendo quien “acolhe” podían aprender de esa actitud de búsqueda de cambios que los inmigrantes asumen. Si como brasileros están siendo afectados por el desconocimiento de la lengua, la historia y la cultura del inmigrante, que puede ser pensado para solucionar esos conflictos, entre las ideas que surgieron de los participantes considerando esta perspectiva y la frase “con la cabeza llena de dudas, pero me fui” surgió lo siguiente:

P1: fui em busca do novo e dos sonhos

P2: Encarei meus medos, meus receios mais fui, com a cara e a coragem, melhor seria viver de algo que tenhas feito que de algo que não fez, porque depois você nunca vai saber se poderia ter dado certo ou não, fui com a cabeça cheia de dúvidas mais acreditando que daria certo.

P3: com coragem e fé.

P4: significa que mesmo com medo, com a cabeça cheia de dúvidas eu fui fazer o curso de espanhol e assim vencer na vida.

P5: com esperança por dias melhores que ajudem a não desistir

P6: vim em busque-a de um mundo melhor tenho condições, tenho estudo, tenho formação, vim em busque-a de um mundo melhor, meu lugar é aqui, meu lugar é onde eu quiser.

Además de las frases llenas de optimismo, hubo una que me impactó y es aquella que hace referencia al curso de español, pude interpretar que para ese grupo estar participando en las clases era realmente un desafío y al mismo tiempo le ayudaría a vencer en la vida o quizás esas situaciones que le estaban siendo de mucha angustia, también observé que los alumnos fueron usando la escrita poética para expresar sus pensamientos, emociones o sentimientos.

Retomando la segunda cuestión, cual es el lugar que el inmigrante debe ocupar en el país que es “acolhido”, los alumnos aportaron con lo siguiente,

P1: o lugar do imigrante é onde ele quiser, aqui no brasil eles tem os mesmos direitos que nos brasileiros.

P2: o lugar do imigrante também é esse lugar do estrangeiro, aquela metáfora do copo cheio e o copo vazio serve bastante, porque horas você sente bem contemplado por estar conseguindo um outro idioma, se adaptar a uma outra cultura, a horas você sente ausência de não estar no lugar seu de origem e horas você sente ausência que vem do fato de você ser um outro naquela sociedade, que não é a que você nasceu.

P3: deveria ser de enriquecimento, hoje a gente percebe que não é bem esse contexto, existe vários outros tipos de formas como esses imigrantes vem e que não acontece esse acolhimento e sim uma exclusão mesmo, quem está aqui as vezes não acolhe.

P4: pensamos nas instituições religiosas

Esta última respuesta fue repetida por la mayoría, “la iglesia es el mejor lugar del inmigrante”. En vista de eso, pregunté para ellos en português, como é o acolhimento para outro estrangeiro/imigrante em sua cidade com relação a questão da língua do outro nas igrejas? De forma rápida empezaron a prender los micrófonos y las cámaras, entre los comentarios estuvieron,

P1: “em Curitiba não há sensibilidade para com o outro imigrante”

P2: “com relação à escola nas interações que vivi, presencie uma grande diferença entre um estudante que busca falar na nossa língua, a pressão da perfeição na fala e as diversas brincadeiras com o sotaque”

P3: “em campo grande há diferentes movimentos de acolhimento provenientes principalmente da comunidade religiosa”.

Considerando que, los estudiantes me preguntaron sobre mi religión y ¿cómo eran los asuntos religiosos en Venezuela?, observando el interés de algunos participantes en conocer y abordar el tema en el curso, evalué la posibilidad de desarrollar una clase, relacionando la religiosidad con el aprendizaje/enseñanza de lenguas, al igual que en Campo Grande, aquí en Dourados las iglesias habían ayudado a bastante venezolanos. Es decir, era un tema del cual, se podría identificar un poco más los centros de relaciones de poder e intentar transformar la perspectiva de lo sagrado.

A pesar de que sobre los puntos que fueron surgiendo, la religión no estaba entre mis temas a ser desarrollados en el curso, me hicieron pensar en cómo podía responder esas preguntas tan ligadas a contextos de lenguas y migración y la religión. Decidí anotar en mi cuaderno de diario el asunto e incorporarlo en el curso.

Entre mis objetivos de esa clase, mantuve presente que los participantes del curso se sintiesen “acolhidos”, aunque la persona que predicaba y en su mayoría los asistentes al estudio bíblico eran de países hispanohablantes. La manera como intente que aconteciese, fue como aquel evento bíblico que menciono a continuación,

Y todos quedaron llenos del Espíritu Santo, y comenzaron a hablar en otras lenguas, según el Espíritu hacía que hablaran. Vivían en Jerusalén judíos cumplidores de sus deberes religiosos, que habían venido de todas partes del mundo. La gente se reunió al oír aquel ruido, y no sabía qué pensar, porque cada uno oía a los creyentes hablar en su propia lengua. Eran tales su sorpresa y su asombro, que decían: ¿Acaso no son galileos todos estos que están hablando? ¿Cómo es que los oímos hablar en nuestras propias lenguas? Aquí hay gente de Partia, de Media, de Elam, de Mesopotamia, de Judea, de Capadocia, del Ponto y de la provincia de Asia, de Frigia y de Panfilia, de Egipto y de las regiones de Libia cercanas a Cirene. Hay también gente de Roma que vive aquí; unos son judíos de nacimiento y otros se han convertido al judaísmo. También los hay venidos de Creta y de Arabia. ¡Y los oímos hablar en nuestras propias lenguas de las maravillas de Dios! (Hechos 2:4-11)

Eso debido a que, en esa reunión online, asisten generalmente personas de varios países y a pesar de que mis alumnos podían ser los únicos que hablaban portugués, esperaba fuese una oportunidad para ellos tener contacto con la lengua española hablada con sus variaciones (Argentina, Colombia, España, Venezuela, Chile) y las diferentes culturas.

Durante toda la reunión, hice uso del chat para responder preguntas o hacer lectura de comentarios que los alumnos iban haciendo sobre los versículos y sus diferencias en la lengua portuguesa. Entre las actividades de inicio menciono, canciones en portugués y español, saludos de bienvenidas en español y portugués, yo había dado como sugerencia, que los alumnos asistieran con las biblias que ellos acostumbraban a usar. Posiblemente la religión como la política no escapan hoy en día del proceso de la colonización y siguen influenciando la manera en como las lenguas son usadas, no permitiendo ningún tipo de flexibilidad o diversidad.

Uno de los aspectos que considero que ayudó a que, entre los participantes de la reunión, el contenido discutido fluyera, fue que había ya un proceso de sensibilidad trabajado con los alumnos y yo como profesora comuniqué al organizador de la reunión, que ese día mis estudiantes harían parte de las actividades.

Pues a la religión se le ha dado el papel socialmente, de jerarquizar asuntos sobre las lenguas. No obstante, cuando se hace la relectura religiosa del episodio de la torre de Babel, se puede observar que no era solo una lengua la que estaba prevista ser usada por todos, esto debido a que como puede leerse, "Fue durante la edificación de la gran torre de Babel, que comenzó la divulgación a través de la emigración de los hombres, sobre la faz de la tierra" (WOODROW, 2008, p. 70). Lo que significa que existía un contacto lingüístico donde se podía aprender con las diferencias y no necesariamente establecer una única forma de hablar o pensar.

Esto quiere decir que, es posible que las personas en determinado momento enseñen o aprendan algún tema, si precisan haberlo vivido o experimentado, cuando somos sensibilizados podemos tener mayor comprensión o facilidad en abordar asuntos complejos, como es este caso, lenguas y culturas. También puedo comprender después de estos relatos que, no es una condición pasar por el sentimiento de ser visto como otro en condición de vulnerabilidad y si ser concientizados de la importancia de las oportunidades para todos, para podernos expresar de la manera como sea más comfortable sin ignorar la capacidad de entendimiento de la persona con quien me comunico.

Sin embargo, puede ser interesante pensar en las posibilidades de incorporar temas como este en las aulas de lenguas, como este tema sería abordado sin mantener el pensamiento de colonial.

Observé que, aunque estando escritas y reescritas en un papel y practicarlas antes de ministrarla, podían ser modificadas por las participaciones de mis alumnos, sin que el resultado dejase de ser el que me había propuesto. Con esto quiero decir que, aunque lo que acontece es inesperado, al mismo tiempo te impulsa a buscar desde tu esencia, aquel saber que necesita intercambiarse y tal vez, no esperabas que espontáneamente, la solidaridad por el otro pudiese florecer y solo es posible, moviéndonos desde el lugar donde nos encontramos. Menezes de Souza, 2019, p. 13) reafirma con sus siguientes palabras que,

Este movimiento, como con todo lo demás de lo que he hablado, la traducción, la corporalidad y la creatividad, se reduce a reconocer la importancia del lugar de la enunciación, y cómo se sitúa todo el conocimiento, reflejando el tiempo y el espacio en el que emerge³³.

Ahora voy a explicar cómo realicé la actividad con mis alumnos, seleccione la siguiente frase de la canción “con la cabeza llena de dudas, pero me fui”. Ellos tenían que darle un significado y desarrollar un párrafo, partiendo de esa idea principal, buscando una relación con el curso. Una de las alumnas propuso hacer un solo texto con todas las ideas de los grupos y así quedo estructurado,

Encarei meus medos, meus receios, mais fui, com a coragem. É melhor se arrepender de algo que tenha feito, que algo que não fez. Para não ter que viver escutando a dúvida. Temos que encarar a realidade com as suas incertezas, no momento que está acontecendo. Perseverando e resistindo aquela coisa que as vezes te faz sentir cheio e outras vazio, mas faz você se tornar melhor. Assim eu fui, fazer meu curso de espanhol, ainda com a minha cabeça cheia de dúvidas, mais fui e vou vencer, mantendo a minha fé em Deus não vou desistir.

Este fue más un resultado de este curso de lengua española, donde con el intercambio de afectos, contextos y efectos, se abrieron caminos a lo que no se sabía y con la experiencia, se pudo ver nacer una nueva escrita y unas

³³ Traducción mía de: (Esse movimento, como tudo o mais de que falei, tradução, corporeidade e criatividade, se resume a reconhecer a importância do lugar da enunciação, e como todo saber se situa, refletindo o tempo e o espaço naquele que emerge)

palabras inéditas. Como dice la letra de la canción, “con la cabeza llena de dudas me fui y aquí estoy creyendo en mí”.

Observando que existe una relación bastante estrecha entre el lenguaje, el afecto y el efecto, a continuación, hablaré sobre los aspectos relevantes encontrados con el tema de la religiosidad.

Actividad. 8 las creencias religiosas y el “acolhimento” del inmigrante.

Iniciamos la clase conversando sobre el “acolhimento” y si su dimensión puede dar un importante soporte psicosocial a los inmigrantes. Las iglesias durante y después del proceso de llegada de los venezolanos, ofrecieron protección en frente a muchas adversidades, ayudaron a rescatar la dignidad de este grupo, donando ropas, comida y artículos básicos para las casas.

Sin embargo, en muchas de las actividades promovidas por las iglesias, eran pocos los inmigrantes que asistían, muchos de ellos comentaban que la predica era en portugués y tenían mucha dificultad en acompañar los discursos. Algo que siempre me llamó la atención fue que, sin importar la tendencia creyente, ellos eran ayudados por diferentes grupos.

Entre las inquietaciones del grupo, estuvo saber mi creencia como profesora, debido a eso los invite a una reunión de enseñanza bíblica a la cual asisto y es realizada por zoom (un aplicativo), la idea inicial era que ellos asistieran para experimentar lo que los inmigrantes sentían al asistir a predicaciones en otra lengua y en un segundo planteamiento, conocieran mis creencias.

Colocando como punto de discusión grupal, generó la siguiente pregunta incorporar la lengua del inmigrante en las canciones, predicaciones u otras actividades promovidas por la organización religiosa, ¿puede ser importante para la “acolhida” del inmigrante? Justifiquemos las respuestas.

Uno de los aspectos que consideré importantes, fue que la pregunta surgió antes de ellos asistir a la reunión cristiana donde yo participo. Esto quiere decir que, algunas intervenciones interesantes iniciales, estuvieron basadas en lo que ellos imaginaban y no en lo que ellos experimentaron. Pienso que una de las cosas que nos ayudan a reconocernos con el otro es vivir situaciones similares

a las que el a experimentado. Por diferentes que puedan ser, siempre existen aspectos que nos llevan a entender con mayor claridad, el sentir y el comportamiento de aquellos que viven diferentes a nosotros.

Entre los conceptos que vinieron a mi mente, mientras colocaba la clase grabada para anotar los detalles y analizar según las teorías estudiadas, recordé que, “El multiculturalismo no refleja la complejidad de la situación que yo enfrente diariamente. [...] Se necesita una persona que salga de sí misma para ver realmente lo que está haciendo” (BHABHA, 1994, p. 19), en cuanto a lo que se refiere a los encuentros religiosos con los inmigrantes en Brasil, esa convivencia en un mismo lugar con culturas diferentes permite establecer diálogos entre ellas.

Por eso, cuando ellos participaron de la reunión cristiana, donde la situación era parecida por el contexto, pero ahora la lengua que era usada era diferente, estos fueron algunas experiencias,

P1: A parte desconfortável é não compreendê-los como merecem, para poder termos o mínimo de diálogo possível”,

P2: me senti desconfortável quando não compreendi algumas palavras, tenho um pouco de dificuldade, isso fez que olhasse para alguns gestos realizados.

P3: senti na pele ao participar do culto espanhol, essa falta de uso do português, me senti realmente uma imigrante, com a bíblia na mão não conseguia me localizar.

P4: existe a possibilidade do imigrante se sentir pressionado em ir e encontrar lá muito preconceito ou desvalorização da sua língua ou cultura.

Conforme a estos relatos, pude darme cuenta como profesora/ doctoranda/ investigadora de que, cuando llevamos a nuestra cotidianidad o a nuestros contextos de vida, los contenidos o las teorías ellas aumentan sus sentidos en quien decide llevarlas a la práctica,

Una vez más, es el deseo de reconocimiento, de otra parte y de otra cosa, lo que lleva la experiencia de la historia más allá de las hipótesis instrumentales. Una vez más, es el espacio de intervención emergente en los intersticios culturales lo que introduce la invención creativa en la existencia. Y una última vez, hay un regreso a la performance de la identidad como interacción, la recreación del yo en el mundo del viaje, el reasentamiento de comunidad e frontera de la migración (BHABHA, 1998, p. 25).

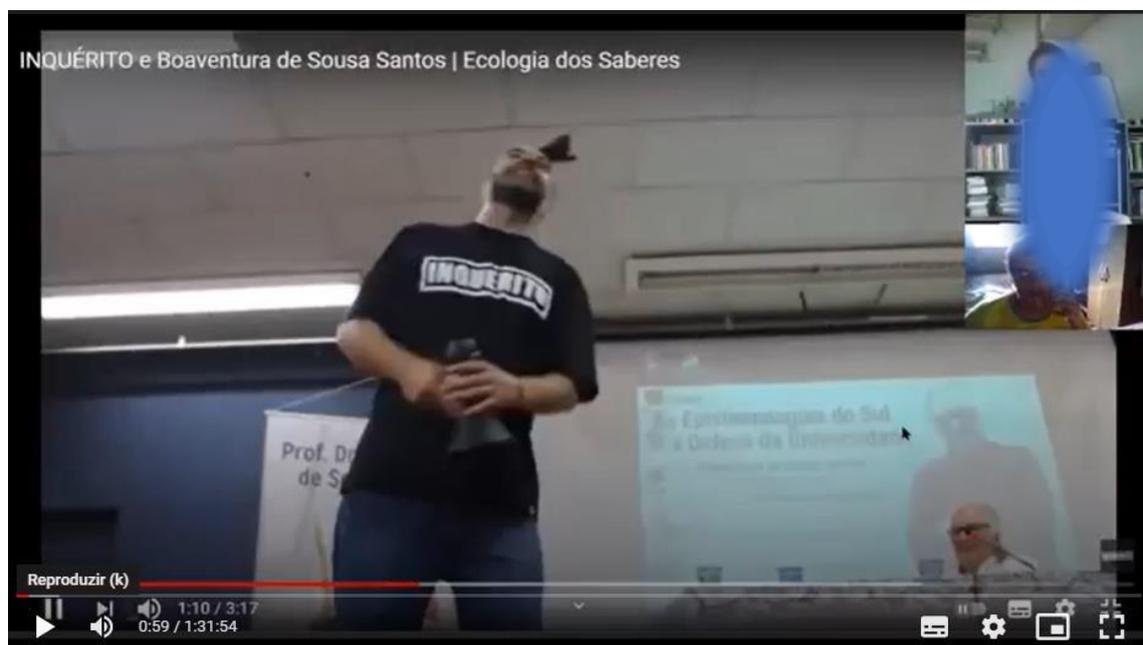
A pesar que los participantes, se encontraban en sus casas y las actividades eran realizadas de forma online, la enseñanza/aprendizaje se realizó dialógicamente activa, durante tres meses, organicé videos online, con personas de varios países del sur que hablaban español, entrevistas con inmigrantes emprendedores en Brasil, que ya conversaban en portugués, recetas de comidas típicas de Venezuela con ingredientes brasileiros, conocieron algunas costumbres y creencias religiosas, poesías, músicas, donde pudieron identificar los verbos, los pronombres, sustantivos y hacer usos de los mismos, durante sus intervenciones escritas y orales.

Actividad 9. Generar reflexiones como profesora/ doctoranda/ investigadora sobre la ecología del saber junto con mis alumnos

En esta clase la primera actividad comenzó con el video de un poema llamado “inquérito”, una de las razones por las que seleccioné este video, es por el significado que las palabras que usa tienen, principalmente las del inicio, Eu sou a lingua na versao mais pura, sem tradução... sem nota de roda pe, sem interferência. Vocês têm bibliografia? Eu tenho referência, e quanto de mercúrio tem em teu ouro eh, pesquisador, Sera que esse é seu grande tesouro?
pesquisa-dor
investiga-dor
analisa-dor
coloniza-dor com
seu grava-dor a
dor, a dor, a dor
parece inevitável.

Este poema generó una reflexión crítica, totalmente adecuado a mi tema de pesquisa, el resume todo lo que de alguna forma estaba siendo trabajado, específicamente lo que se refiere a la ecología de saberes, esa que cuando se lleva a la práctica considerando el contexto, hace que se transforme sistemas, estrategias y pedagogía para la enseñanza/aprendizaje (AOUSA SANTOS,

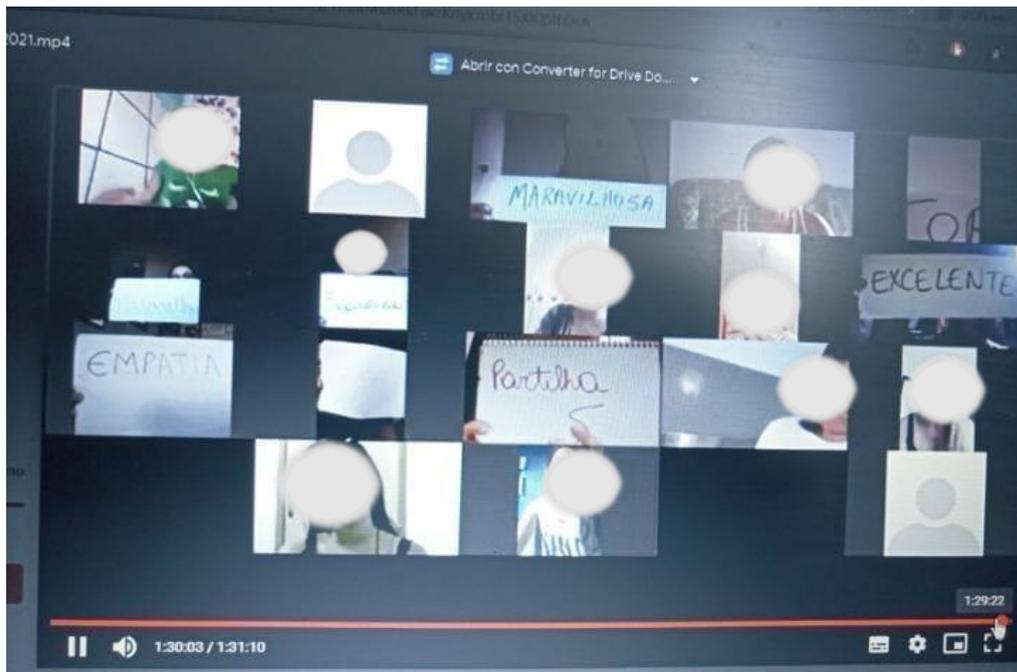
2010), esta tesis de doctorado tiene gran parte de esto que vengo mencionando.



Durante la proyección de video, se podía observar cómo los participantes asentaban con la cabeza cuando hacía mención alguna situación particular en el poema, también quisiera reconocer que cuando utilizo las palabras que terminaban en “dor” y las fue asociando a lo que yo estaba realizando, me hizo reflexionar bastante sobre ese dolor que es experimentado muchas veces en la universidad y en las escuelas.

Mi pesquisa es un ejemplo de la práctica de las ecologías del saber y mi curso de extensión también lo es, yo como profesora/ doctoranda/ investigadora inmigrante he podido abordar temas que puede pensarse que no es posible, conseguí apoyar a un grupo de brasileiros cuando normalmente es al revés que eso acontece.

Finalmente, resumo toda esta descripción de actividades diciendo que, el curso de extensión fue para mí, una ayuda para aprender a como desaprender todo lo que el pensamiento eurocéntrico me había enseñado. De esta misma manera para los participantes, el curso significó muchas cosas para ellos tales como: empatía, excelente, partilha, top, maravilhosa, reconstrucción, amei, gratitud, necesaria, animada, divertida, decolonial, como nuestro seguidamente,



Este es el último de los comentarios obtenidos tanto por los participantes del curso, puedo decir también, que para mí fue una experiencia enriquecedora, donde no solo conseguí enseñar, sino aprender aspectos diversos, lengua, cultura, creencias. En otras palabras, espero que, estas pocas páginas, llenas de emociones, sentimientos y mucha práctica, pueda ser de apoyo para otros profesores y alumnos de lenguas.

Consideraciones finales: una acción educacional crítica con perspectiva (de)colonial

O necessário é estar permanentemente à espera de que novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu. A história é tão vir a ser quanto nós, seres históricos, limitados, condicionados e o conhecimento que produzimos. Nada engendrado por nós, mulheres e homens, por nós vivido, pensado e explicitado por nós se dá fora do tempo, fora da história. Estar certo ou em dúvida são formas históricas de estar sendo. (FREIRE, 1997, p. 24)

Considerando que fue aplicada la reciente metodología autoetnografica en esta tesis de doctorado, apporto con mis comedimientos iniciales, que a pesar de las dificultades y desafíos que fueron descubiertos durante la escrita de esta pesquisa, conseguí narrar mi trayectoria no solo como mujer inmigrante venezolana, sino también mis practicas sociales como profesora/doctoranda/pesquisadora inmigrante, amparadas en aspectos actuales de reflexibilidad (auto)critica.

Delante de esos procesos reflexivos, fue posible problematizar las perspectivas de construcción/ (re)construcción de sentidos, translenguando con la interculturalidad y abordando la justicia social de una manera concientizadora. Aunque las narrativas generaron momentos de retrospectiva y de objetividad, pienso que por la subjetividad permear algunos (inter)diálogos, fue posible a pesar de los momentos de crisis a nivel mundial, causados por la pandemia COVID19, identificar factores importantes antes, durante y después de ministrar un curso de “lengua española y cultura venezolana” en Brasil durante el mes de marzo hasta el mes de junio del año 2021.

Mi gran satisfacción como profesora/doctoranda/pesquisadora inmigrante venezolana, es poder ofrecer con esta pesquisa, una alternativa de transformación al racismo entre lenguas, que surgen específicamente en los contextos migratorios y sus procesos de “acolhimento”, específicamente dándole

visibilidad a las problemáticas y desafíos de quien “acolhe” a los inmigrantes venezolanos.

Al terminar esta pesquisa, siento que fueron muchas las confrontaciones y transformaciones que como profesora/ doctoranda/ investigadora tuve, las teorías me dejan varias enseñanzas/aprendizajes sobre el “acolhimento” lingüístico que se puede ofrecer independientemente de la posición que la persona se encuentre en la sociedad.

Entre esas transformaciones que menciono que ocurrieron en mí, creo que la primera que ocurrió fue debido a la metodología seleccionada para esta tesis de doctorado, la cual es de naturaleza autoetnográfica crítica (SHORT; TURNER; GRANT, 2013, ONO, 2017, TAKAKI, 2020), donde he tenido una experiencia indescriptible y espero que pueda enriquecer otros trabajos científicos tanto de la “Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)”, como también, los de la “Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)”.

El uso de esta metodología autoetnografica (BEZERRA, 2011; ONO, 2017; RAIMONDI, 2020; MULIK, 2021; SHORT, TOMER, GRANT, 2013; TAKAKI, 2020; ADAMS, JONES, ELLIS, 2015), permitió presentar algunas premisas sobre cómo puede ser realizada un tipo de pesquisa de esta naturaleza, busque fortalecer otra forma de percibir la existencia de inmigrantes en un país. Pienso que es posible que investigadores, profesores e inmigrantes con este trabajo, pueden generar otras discusiones no solo sobre la metodología aplicada, sino también sobre la autonomía y creatividad de estos grupos considerados socialmente como vulnerables o carentes de conocimiento.

El contexto educativo, es un espacio complejo y tiene el privilegio de ofrecer oportunidades para discutir, analizar y estudiar prácticas de formación de profesores para el buen desarrollo escolar.

Además, he podido ampliar mi conocimiento sobre cada uno de los temas trabajados desde el capítulo uno, como estudiante de doctorado y profesora inmigrante. Primero revisitando mis procesos autoetnograficos y practicando la (auto)crítica reflexiva y discusiones teóricas donde narrando mi historia, tuve un espacio para comprender como con autoimonia y creatividad, fui resolviendo conflictos internos y externos.

Pensando en el capítulo uno, la investigación se ubica dentro del ámbito de las perspectivas de la alfabetización crítica (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001, JANKS, 2010, LUKE, 2012, MENEZES DE SOUZA, 2010, 2011, MONTE MÓR, 2010, 2018; MONTE MÓR; MORGAN, 2014) inspirado en Freire (2001, 2011), a mi parecer este trabajo de doctorado, aún tienen mucho que ser explorado, sobre todo por estar relacionado al contexto migratorio.

Conforme a lo que fue estudiado en este capítulo, mi intención fue presentar dentro de varios análisis reflexivos, realizados en los diferentes roles ejercidos profesora/ doctoranda/ investigadora, la construcción de mis sentidos autoetnográficos críticos, en una acción educativa crítica realizada por una profesora inmigrante venezolana, la cual haciendo una reflexión sobre mis memorias, cuestionamientos, ponderaciones, emociones, y (re)construcciones de sentidos que, estuvieron presentes antes, durante y después de las prácticas pedagógicas de un curso de extensión sobre lengua y cultura venezolana.

Basándome en el translenguaje (CANAGARAJAH, 2013, 2017, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014, WEI, 2018, YIP; GARCÍA, 2018) y sus confrontaciones, en el capítulo siguiente, pienso que abordé los asuntos de lengua, lenguaje y de formación de profesores de lengua española en contexto de desenvolvimiento del Centro-Oeste, ofreciendo así alternativas para desenvolver perspectivas sobre aprender/enseñar muy interesantes.

La tesis me permitió hallar posibilidades para mostrar cómo es posible un aprendizaje con el otro, que socialmente es reconocido como “vulnerável”, pude enriquecer mis perspectivas como profesora inmigrante con acciones sociales favorables para conmigo misma y con el colectivo.

Entre los primeros pasos que me permitieron re(encontrarme además de translenguar, estuvo la interculturalidad (WALSH, 2006; 2009; 2012; 2018), pude reconocer la existencia de la otredad, dialogando con las diferencias sin pretender eliminarlas, valoricé la diversidad como una condición que nos hace crecer como personas y transformar cualquier pensamiento que pueda generar un aparente amenaza.

También en este mismo capítulo II, presento la lengua como un asunto de inestabilidad y vulnerabilidad de quien “**acolhe**”, pues el desconocimiento de la lengua, cultura y entre otras cosas, lo torna al mismo tiempo un “**acolhido**”, ya

que se encuentra limitado en su relacionamiento y en la convivencia entre los inmigrantes, perdiendo de vista que, lo importante de la comunicación es comprenderse, pienso que lo importante es que ambas partes se puedan sentir comfortable hablando en la lengua que ellos dominan.

De esta misma manera, entiendo que los “*Novos Estudos do Letramento*” funcionaron como altavoces para saber conducir las relaciones de poder (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 13) y a pesar de la complejidad de estos planteamientos, fue posible transformar la visión monolítica y darles visibilidad a las divergencias. (MONTE MÓR, 2002, p. 148) entre otras cosas.

Finalmente, pienso que conseguí quizás a un pequeño porcentaje, transformar el silencio de quien “*acolhe/acolhido*” a un inmigrante, a través de una acción educacional que se logró con un curso de extensión llamado “lengua española y cultura venezolana” con una perspectiva (de)colonial.

En este tercer capítulo, delante a lo que he expuesto, esa transformación estuvo en las reflexiones generadas cuando se abordó asuntos sobre los países del sur y lo que se podía entender como una verdadera independencia, la cual pudiese acabar con los procesos de dominación que los países europeos, han implementado sobre todo en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Para eso temas como la colonización y la colonialidad (QUIJANO, 1992; DUSSEL, 2000) fueron discutidos, relacionándolo con el racismo entre lenguas y la decolonialidad (MENEZES DE SOUZA, 2019, 2010, MIGNOLO, 2003, QUIJANO, 2000), para mí, este curso es una conquista como profesora/doctoranda/pesquisadora inmigrante venezolana, la cual perteneciendo a un grupo considerado en la sociedad como minoría y subordinado, pude superar los diversos procesos de desconfort y desanimo, al mismo tiempo agradezco haberlos vivido porque fueron ellos los que, contribuyeron a que como mujer inmigrante, realizara con autonomía, creatividad y criticidad, acciones para “*acolher*” a profesores, servidores públicos y estudiantes brasileiros.

Referências

- AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (USAID).** BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID). JuntosEsMejor Challenge. Usaid, 07 jul. 2020. Disponível em: <https://www.usaid.gov/JuntosEsMejorVE>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS ACNUR).** Com apoio da ONU 100 venezuelanos viajam de Boa Vista a Dourados neste sábado. Nações Unidas, 01 fev. 2019. Disponível em: No original: autoethnography is a contemporary qualitative research methodology, demanding unusually rigorous, multilayered levels of researcher reflexivity, given that the researcher/s and the researched are normally the same people.
- ADAMS, JONES y ELLIS. **Autoetnografía: Un Panorama**, astrolabio nueva época, número 14, traducción del inglés al español por Alejandra Martínez y María Marta Andreatta, 2015.
- ADAMS, JONES y ELLIS. **Autoethnography**: Chapter 1, Oxford University press, oxford university press, 2015.
- BAENINGER, R. (coord.). **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Tradução: T. Bubnova. Mexico: Siglo XXI editores, 1982.
- BAKHTIN, M. **La Poétique de Dostoievski**. Tradução: I. Kolitcheff. Paris: Sevil, 1970.
- BHABHA, H. **El Lugar de la Cultura**. Buenos Aires: Manantial, 1998.
- BEZERRA, R. tese interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. 2012.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London, New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, **Translingual Practices and Neoliberal Policies**. Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces, 2017.
- CARVALHO, L.; PARISE, P.; PEREIRA, J. C. Venezuelanos acolhidos na Missão Paz: do lugar para descanso à incidência política e inserção social. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Coord.). **Migrações Venezuelanas**. Campinas: Unicamp, 2018.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- DUSSEL, E. **Política de la liberación: arquitectónica**. Madri: Trotta, 2009.
- FOUCAULT, M. **Discipline and Punish**. The Birth of the Prison. Londres: Penguin Books, 1977.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Bacta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria. 2008.
- FREIRE, M. **Imigrantes recomeçam a vida apostando em Dourados**. O progresso. Dourados, n. 84, ed. especial, p. 13, 19/20 dez. 2019. Disponível em: <https://issuu.com/progresso/docs/13607>. Acesso em: 03 fev. 2020
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio-ago., 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERRAZ, D. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil [recurso eletrônico]**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, P. 105-120.

GARCÍA O.; WEI, L. **Translanguaging, Language, bilingualism and education**. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

HELLER, M.; PIETIKÄINEN, S.; PUJOLAR, J. **Critical sociolinguistics research methods**. Studying Language Issues that Matter. New York, London: Routledge, 2018.

HOLMAN; ADAMS; ELLIS, **Handbook of autoethnography**. New York, 2016.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G. Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication, in the USA and Canada by Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New literacies and digital epistemologies, New York, Washington, v. 29, 2007.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **New Literacies**: Everyday practices and classroom learning. 2. ed. Glasgow: McGraw-Hill, Open University Press, 2006.

LEANDER; BOLD. **Affect Theory in Reading Research**: Imagining the Radical Difference. 2020

LUKE, A. **Critical literacy**: Foundational notes. Theory into practice, v. 51, n. 1, p. 04-11, 2012.

LUCENA, M. Práticas De linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em linguística aplicada. **DELTA**, 31 especial, 2015.

MARQUES, N. Quem quer ser professor? Mobilizando saberes e construindo sentidos sobre a carreira docente no Estado de Mato Grosso do Sul, 2020.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **La idea de America Latina**_ la herida colonial y la opción decolonial, Trad. De Silvia Jawerbaun y Julia Barba_ 1era. Ed. España, 2007.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324. Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. 2008

MONTE MÓR, W. M. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino e línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, jul./dez., 2010.

MONTE MÓR, W. M. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. **Matices en lenguas extranjeras**, v. 02, p. 01-18, 2009. MONTE MÓR, W. M. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil in E. S. Junqueira e M. E. K. Buzato (Eds.) **New**

Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School. Nova York: Peter Lang Publishers, p 126146. 2013.

MONTE MÓR, W. M. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in: ROCHA, C. H., MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50. 2015.

MONTE MÓR, W. M. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. **Crop** (FFLCH/USP), São Paulo, v. 8, p. 312-329, 2002.

MONTE MÓR, W. M. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 263-276.

MONTE MÓR, W. M. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In Takaki e Monte Mor (Orgs.) **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p 267-286.

MONTE MÓR, W. M.; MORGAN, B. Between conformity and critique. Teaching volunteerism, “activism” and active citizenship: Dangerous pedagogies? **Interfaces Brasil Canadá**, Canoas, ed. 14, v. 2, p. 16-35, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. T.; DUBOC, A. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies, **Gragoatá**, Niterói, v.26, n. 56, p. 876-911, set.dez. 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. Epistemologías del Sur. In: MENESES; BIDASECA. (Orgs). Epistemologías del Sur - **Epistemologias do Sul** 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. T. Cultura, língua e emergência dialógica. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, jul./dez., 2010. p. 296.

MENEZES DE SOUZA, L. T. **Decolonial Pedagogies**, Multilingualism and Literacies. Multilingual Margins 2019.

SOUZA SANTOS, B.; MENEZES M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

NIGEL, S; GRANT, P; TURNER, L. **Contemporary British autoethnography**. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2013.

NUNES, C. **Imigrantes venezuelanas ensinam espanhol e música em escolas de Dourados**. Dourados Agora. Dourados, 02 jul. 2019a. Disponível em: <https://www.douradosagora.com.br/noticias/dourados/imigrantesvenezuelanase-nsinam-espanhol-e-musica-em-escolas-de-dourados>. Acesso em: 03 ago. 2020.

NUNES, C. **Venezuelanos colocam Dourados em destaque no ranking de imigrantes**. O progresso. Dourados, n. 84, ed. especial, p. 19, 19/20 dez. 2019b. Disponível em: <https://issuu.com/progresso/docs/13607>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ONO, F. Tese formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnografica na área de língua inglesa, 2017.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London/New York: Routledge. 2007.

PENNYCOOK, A. _____. **Language as a local practice**. London, New York:

Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **Tesol. Quarterly**, v. 23, n. 4, Dec., 1989.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Argentina: Taller de Gráficas y Servicios, 2000.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades: linguística e a política de representação. In: **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 71-76.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: ética linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROMÃO, J. E. GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em:

http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/508/3/FIPF_2012_EDL_01_003.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

SHORT, N.; TURNER, L.; GRANT, A. Contemporary British Autoethnography. **Studies in professional life and work**. v. 9. Alemanha: Springer Science camp; Business Media, 2013.

VI Seminário Internacional AMÉRICA PLATINA (VI SIAP) e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços TEMA: “América Platina: alargando passagens e desvendando os labirintos da integração” Campo Grande, 16,17 e 18 de novembro de 2016 UEMS (Unidade Universitária de Campo Grande) ISBN: 978-85-99540-21-3

SMOLANSKY, D. hablemos de estado de la migración venezolana. **Revista editada por la Oficina del Comisionado para la Organización de Naciones Unidas**. Edición nº 35. Venezuela. 2022.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAKI, N. H. Epistemologia-Ontologia-Metodologia pela diferença: Lócus transfronteira em ironia multimodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, maio/ago., 2016.

TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Interletras**, Dourados, 31. ed., v. 8, abr./set., 2020.

TAKAKI, N. H. **Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

TAKAKI, N. H. **Exercising southern and decolonial (self)critiquein translanguaging: for a juntos stance**. Revista X, v.15, n.1, p. 32-54, 2020.

TETNOWSKI, J. A.; DAMICO, J. S. Autoethnography. In.: FORSYTH, C.; COPEL, H. (Eds.). **Encyclopedia of Social Deviance**. New York: SAGE Publications, Inc, jan., 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/273317476_Auto-ethnography.

Acesso em: 11 jul. 2020.

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**, Disponible em: textos sobre interculturalidade -

rosanadazagonzalez@gmail.com - Gmail (google.com). Acesso em: 14 nov. 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, [1929] 2018.

YIP; GARCIA, Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamerica Social: revista-red de estudios sociales IX**, p. 164-177, 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala. 2009.

_____. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied**

Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1. ed., v. 39, Feb., p. 09-30, 2018.