

Formação de professores de línguas em Roraima: da Educação Linguística Ampliada às Novas Epistemologias

Formación de profesores de lenguas en Roraima: de la Educación Lingüística Ampliada a las Nuevas Epistemologías

Formation of Language Teachers in Roraima: from Extended Linguistic Education to the New Epistemologies

Cora Elena Gonzalo Zambrano  

coragonzalo@gmail.com

Universidade Estadual de Roraima – UERR

Marcus Vinícius da Silva  

marcus.silva@ufrr.br

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp/UFRR

Fernanda Sousa Lima  

nandocabv@hotmail.com

Universidade Estadual de Roraima – UERR

Resumo


Com duas fronteiras internacionais e mais de 10 etnias indígenas habitando o território de Roraima, as escolas locais são atravessadas pelos contatos linguístico-culturais de alunos de diferentes nacionalidades e etnias. Nos municípios fronteiriços do estado sempre houve a presença de estudantes estrangeiros e indígenas que frequentam não só as escolas das comunidades indígenas, mas também das áreas urbanas. Sendo assim, o objetivo deste estudo é analisar a necessidade de uma reformulação curricular das licenciaturas em Letras oferecidas em Roraima, para que possam proporcionar uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) a professores de línguas maternas e adicionais. Tal preocupação com a formação dos professores de línguas é urgente, principalmente, após o aumento da migração transnacional de venezuelanos, além da dificuldade já existente dos professores para lidar com a realidade sociolinguística complexa na qual os aprendizes estão inseridos. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa, com análise das grades curriculares dos cursos de Letras das Universidades Estadual e Federal de Roraima. O arcabouço teórico desta pesquisa filia-se à Linguística Aplicada e às novas epistemologias advindas das teorias decoloniais (MIGNOLO, 2018). Os resultados mostram ações incipientes para a inclusão de disciplinas relacionadas à diversidade linguística roraimense e ao ensino/aprendizagem de português como língua adicional (indígenas, estrangeiros e surdos). Ademais, verifica-

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 09/03/2021

Aprovação do trabalho: 07/05/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5161

COMO CITAR

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; SILVA, Marcus Vinícius da; LIMA, Fernanda Sousa. Formação de professores de línguas em Roraima: da Educação Linguística Ampliada às Novas Epistemologias. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 338-358. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5161>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

mos a urgência de que disciplinas atualmente eletivas, sejam atualizadas na perspectiva aqui defendida e incorporadas à grade obrigatória dos currículos, objetivando a regularidade formativa dos cursos.

Palavras-chave

Formação de professores; Reforma curricular; Superdiversidade linguística.

Resumen¹

Con dos fronteras internacionales y más de 10 etnias indígenas habitando el territorio de Roraima, las escuelas locales presentan contactos lingüístico/culturales de alumnos de diferentes nacionalidades y etnias. En los municipios fronterizos del estado siempre hubo la presencia de estudiantes extranjeros e indígenas que frecuentan no solo las escuelas de las comunidades indígenas, pero también de las áreas urbanas. Siendo así, el objetivo de este estudio es analizar la necesidad de una reformulación curricular de las licenciaturas en Letras ofrecidas en Roraima, para que puedan proporcionar una educación lingüística ampliada (CAVALCANTI, 2013) a los profesores de lenguas maternas y adicionales. Tal preocupación con la formación de los profesores de lenguas es urgente, principalmente, luego del aumento de la migración de venezolanos, además de la dificultad ya existente de los profesores para lidiar con la realidad sociolingüística compleja en la cual los aprendices están inmersos. Para tanto, utilizamos abordaje cualitativo, con análisis de las mallas curriculares de las carreras de Letras de las Universidades Estadual y Federal de Roraima. La base teórica de esta investigación es la Lingüística Aplicada y las nuevas epistemologías provenientes de las teorías decoloniales (MIGNOLO, 2018). Los resultados muestran acciones incipientes para la inclusión de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística roraimense y la enseñanza de portugués como lengua adicional (indígenas, extranjeros y sordos). Además, verificamos la urgencia de que asignaturas actualmente electivas sean actualizadas en la perspectiva aquí defendida e incorporadas a la malla obligatoria de los currículos, objetivando la regularidad formativa de los cursos.

Palabras-clave

Formación de profesores; Reforma curricular; Superdiversidad lingüística.

Abstract

With two international borders and more than 10 indigenous ethnic groups inhabiting the territory of Roraima, local schools are crossed by the linguistic-cultural contacts of students of different nationalities and ethnicities. In the border municipalities of the state there was always the presence of foreign and indigenous students who attend not only schools in the indigenous communities, but also in urban areas. Therefore, the objective of this study is to analyze the need for a curricular reformulation of the degrees in Language offered in Roraima, so they can provide an extended linguistic education (CAVALCANTI, 2013) to native and additional language teachers. Such concern with the training of language teachers is urgent, especially after the increase in the transnational migration of Venezuelans, in addition to the already existing difficulty of teachers to deal with the complex sociolinguistic reality in which learners are inserted. For this, we used a qualitative approach, with analysis of the curricular grades of the Language courses at the State and Federal Universities of Roraima. The theoretical framework of this research is affiliated with Applied Linguistics and the new epistemologies arising from decolonial theories (MIGNOLO, 2018). The results show incipient actions for the inclusion of subjects related to Roraima's linguistic diversity and the teaching / learning of Portuguese as an additional language (indigenous, foreign and deaf). In addition, we noted the urgency that currently elective courses are updated in the perspective advocated here and incorporated into the mandatory curriculum grid, aiming at the formative regularity of the courses.

Keywords

Teacher training; Curricular reform; Linguistic superdiversity.

Introdução

Seguindo as postulações da Linguística Aplicada contemporânea, este estudo faz uso da transdisciplinaridade para debater a necessidade de uma reforma das matrizes curriculares dos cursos de Letras oferecidos em Roraima, haja vista a superdiversidade (VERTOVEC, 2007) que caracteriza o estado e a atual realidade

1 Decidimos adotar Resumen e Abstract, tendo em vista as duas línguas estrangeiras de maior circulação em Roraima, conforme explicado no trabalho. Seguindo a perspectiva decolonial, optamos por visibilizar os dois idiomas.

de migração transnacional forçada. Para tal discussão, buscamos embasamentos teóricos a partir de epistemologias contrárias ao eurocentrismo, epistemologias *outras* capazes de abranger os povos historicamente marginalizados, que consigam fugir dos processos de colonialidade dos saberes e que valorizem todas as línguas e culturas, sem buscar verdades absolutas, mas com questionamentos constantes sobre as relações históricas e sociais.

As escolas roraimenses, principalmente as públicas, possuem uma peculiaridade no contexto escolar brasileiro, uma vez que são espaços de convivência entre alunos e professores de diversas nacionalidades e etnias indígenas. Roraima é um estado cujas terras indígenas ocupam quase metade do território, o qual faz fronteira com a República Cooperativa da Guyana (doravante Guyana) e com a República Bolivariana da Venezuela (doravante Venezuela) e que, nos municípios fronteiriços, sempre recebeu alunos estrangeiros (BRAZ, 2010; LIMA, 2015), além dos indígenas que frequentam não só as escolas de suas comunidades, mas também das áreas urbanas.

Diante do exposto, o debate proposto neste estudo tem como foco teórico-analítico a formação de professores de línguas no estado, buscando analisar a necessidade de uma reformulação curricular das licenciaturas em Letras oferecidas em Roraima, para que possam proporcionar uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), de forma a englobar questões que atravessam a constituição da superdiversidade linguística/cultural do estado, bem como visibilizar os saberes de grupos não hegemônicos.

Para tanto, elaboramos algumas perguntas que guiaram a realização deste estudo, a saber: (i) De que maneira são abordadas as questões de etnia, raça, gênero e sexualidade na grade curricular dos cursos de graduação em Letras?; (ii) Como são contempladas as características locais do estado de Roraima nas ementas das disciplinas? e (iii) Quando e onde aparecem debates acerca dos contatos linguísticos e culturais próprios dos contextos de fronteira e imigração?

A preocupação com a formação dos professores de línguas em Roraima é latente, principalmente, com a crescente migração transnacional de venezuelanos, cujos estudantes ocupam 14% das vagas oferecidas na rede municipal da capital do estado e quase 50% no município de Pacaraima (ZAMBRANO, 2020). Nesse sentido, os professores, que já tinham dificuldades de lidar com a complexidade sociolinguística dos aprendizes, sentem-se cada vez mais desafiados.

Sendo assim, nesta pesquisa, seguimos uma abordagem qualitativa e interpretativista (BORTINI-RICARDO, 2008), com análise das matrizes curriculares

dos cursos de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade Estadual de Roraima (UERR), sob um olhar decolonial e considerando a relação dialógica entre teoria e prática, já que, segundo Calvo e Freitas (2011), a formação de professores está permeada por relações de poder que podem incluir ou excluir certos conhecimentos e saberes: excluir, por exemplo, os conhecimentos e saberes indígenas, bem como de comunidades quilombolas.

O trabalho está estruturado em quatro seções: a primeira versa sobre o contexto superdiverso do estado de Roraima e as dificuldades inerentes à formação de professores; a segunda traz a discussão sobre a teoria decolonial e os currículos; a terceira é dedicada à análise das matrizes curriculares do curso da UERR; e a última refere-se ao cursos de letras da UFRR.

1 Superdiversidade de Roraima e formação de professores de línguas

Para entendermos melhor a urgência de uma reformulação nas matrizes curriculares dos cursos de Letras de Roraima, torna-se importante apresentarmos brevemente a complexa constituição linguística/cultural que atravessa esse estado, haja vista sua superdiversidade (VERTOVEC, 2007), que vem se materializando ainda mais desde 2015 nas escolas públicas roraimenses, tanto municipais quanto estaduais, das áreas rurais e urbanas, inclusive em escolas indígenas, em virtude do processo migratório transnacional de cidadãos venezuelanos.

O estado de Roraima foi criado em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal do Brasil (CF/88); é composto por uma tríplice fronteira trilíngue – Brasil, Venezuela e Guayana² – sendo conhecida como a última fronteira brasileira, localizada ao extremo norte do país. O estado possui quinze municípios, dentre eles, destacamos o município de Bonfim, localizado a cerca de 125 quilômetros da capital, Boa Vista; e o município de Pacaraima, localizado a pouco mais de 200 quilômetros da capital. Bonfim e Pacaraima fazem fronteira com a Guayana e com a Venezuela, respectivamente, representando as principais portas de entrada de estrangeiros para o estado brasileiro, conforme podemos observar no seguinte mapa apresentado na figura 1:

2 Neste texto, adotamos a grafia dos termos 'Guayana' e 'guyanense' com 'y', pois "após a Revolução do Rupununi e a reorganização política do país, foi denominado República Cooperativa da Guayana, trocando o "i" por "y", conforme apontado por Oliveira (2011, p.17).

Figura 1 – Mapa de Roraima e seus limites territoriais



Fonte: Guia geográfico. Disponível em: <https://www.guiageo.com/roraima.htm>

Além da diversidade de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), Roraima concentra, em seu território geográfico, diferentes etnias e culturas indígenas, as quais falam mais de dez línguas distintas. Segundo a pesquisa desenvolvida em 2019, pelo Instituto Socioambiental e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³, no território de Roraima existem três famílias linguísticas, a saber: Caribe, Aruwak, Yanomami. De acordo com o Atlas Digital de 2016, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Roraima possui cerca de 83,2% de população indígena vivendo em terras demarcadas, sendo o maior percentual entre todos os estados brasileiros.

Assim, podemos dizer que o estado é multi/plurilíngue na sua constituição, tendo em vista a diversidade linguística/cultural dos indígenas, com maior concentração desses povos em terras demarcadas ao longo do espaço geográfico, bem como devido às línguas estrangeiras (inglês e espanhol) presentes nos municípios fronteiriços Pacaraima (Brasil) e Santa Elena de Uairén (Venezuela), Bonfim (Brasil) e Lethem (Guyana). Tudo isso, somado ao contato com brasileiros de diferentes regiões do Brasil que migram para Roraima desde quando o local

3 As pesquisas com os dados do Instituto Socioambiental estão veiculadas em matéria disponível no site <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/iphan-reconhece-importancia-da-diversidade-linguistica-yanomami>. Acesso em: 26 ago. 2020.

era apenas Território Federal, ressalta o contexto de superdiversidade linguística/cultural.

Outro fator importante que tem contribuído para essa maior evidência da superdiversidade presente no estado e, conseqüentemente, materializada nas escolas roraimenses, é o aumento do processo de migração transnacional de cidadãos venezuelanos⁴, devido à grave crise econômica e social que assola o país vizinho. Esse processo vem se agravando desde 2015 e tem se intensificado cada vez mais, conforme mostram alguns dados estatísticos da Polícia Federal referentes às solicitações de refúgio por estados brasileiros.

Em 2018, Roraima foi o estado com o maior índice de solicitação de refúgio no Brasil, correspondendo à estatística de 63% das solicitações nacionais, o que evidencia o aumento do movimento migratório transnacional de venezuelanos para o estado de Roraima, contribuindo, também, para o aumento da presença de alunos estrangeiros nas escolas municipais de Boa Vista. Conforme Zambrano (2020), em 2020, os estudantes estrangeiros (na sua maioria, venezuelanos) representavam 14% do total de matrículas na rede municipal da capital de Roraima.

Nas escolas estaduais, cerca de 6% dos alunos matriculados em 2020 eram venezuelanos, segundo a Secretaria Estadual de Educação, o que corresponde a um pouco mais de 6.000 alunos, demonstrando, assim, o aumento do fluxo migratório do país vizinho, pois, em 2015, a secretaria registrava, aproximadamente, 100 alunos de nacionalidade venezuelana na Rede Estadual de Educação (ZAMBRANO, 2020). No que tange à migração de cidadãos guyanenses, é interessante consideramos a explicação de Pereira (2006, p. 216) ao comentar que:

Há um fluxo migratório constante de brasileiros em direção a Lethem. Eles se movem pela comercialização de produtos, como açúcar e alho, e pela busca de trabalho no garimpo. Nesse caso, adentram o território guianense. Do mesmo modo, os guianenses deslocam-se para Bonfim e Boa Vista no intuito de vender seus produtos e procurar empregos em serviços de baixa qualificação. Ainda, como pude observar, para ambos os povos, outro motivo dos deslocamentos diários é a busca por serviços públicos (saúde e educação) nos dois lados. Porém, alguns desses deslocamentos acabam tornando-se migração.

Desse modo, constatamos que a presença de guyanenses no estado é um processo contínuo, motivado por uma rede entrelaçada que vai desde a busca por educação até a procura de emprego e melhores condições de vida. Isso explica, por exemplo, a diversidade de línguas faladas nas escolas de Bonfim, onde

4 É importante destacar que Roraima recebe um fluxo contínuo de imigrantes de diferentes nacionalidades, no entanto, desde 2015, há uma maior incidência de imigração transnacional de cidadãos venezuelanos diante da crise político-econômica que se instalou no país.

temos a presença do Português, do Inglês e das línguas indígenas Macuxi e Wapixana, bem como a existência de “*tradutores naturais*” que garantem uma comunicação fluente nesses espaços (PEREIRA, 2007).

Nesse sentido, em pesquisa realizada com acadêmicos do curso de Letras da UERR (LIMA, 2015), foi possível perceber que cursos de formação de professores de línguas do estado de Roraima ainda se mostram desalinhados no que tange à incorporação da complexidade linguística e cultural inerente ao estado nas matrizes curriculares, gerando, assim, uma ruptura e um afastamento entre a realidade dos contextos indígena e fronteiriço com a formação de futuros professores de línguas para a educação básica. Lima (2015) destacou o “despreparo” sentido pelos participantes da pesquisa, no caso, os discentes de curso de licenciatura em inglês, para atuar nas salas de aula roraimenses, devido à grande diversidade presente nas escolas do estado, seu futuro campo de atuação.

Sendo assim, quando nos referimos à diversidade em Roraima, principalmente, no contexto escolar, fica evidente uma situação muito peculiar do processo de ensino/ aprendizagem, tendo em vista a tríplice fronteira trilingue, as línguas indígenas, bem como os movimentos migratórios nacionais e transnacionais, o que favorece um contexto de aprendizagem multi/plurilinguístico. No entanto, é preciso incentivar que essa superdiversidade constitutiva do estado de Roraima também atravesse a elaboração das matrizes curriculares da formação de professores de línguas das universidades do estado, no sentido de proporcionar uma formação que pense o global, mas também o local.

Em Roraima, temos, atualmente, três instituições públicas de nível superior que oferecem o curso de licenciatura em Letras, com destaque para a Universidade Federal de Roraima (UFRR) que conta com 4 licenciaturas duplas: Português e Inglês, Português e Francês, Português e Espanhol, Português e Literatura. A Universidade Estadual de Roraima (UERR), por sua vez, oferta, atualmente, licenciatura em Letras com habilitação em Português e Literatura⁵ e está aguardando a aprovação da nova habilitação em Português Língua Adicional. O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) oferece licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol e Literatura Hispânica, conforme quadro a seguir:

5 Cabe destacar que a UERR, por ser uma instituição de natureza multicampi, ofertava, até 2017, licenciaturas em Letras com habilitação em Português/Inglês no município de Bonfim e de Português/Espanhol em Pacaraima, com o intuito de atender as demandas de formação de professores nas cidades fronteiriças.

Quadro I – Cursos de Licenciatura em Letras em Instituições Públicas de Roraima

Instituição de Nível Superior	Curso/ habilitação
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Letras, com habilitação em Português/ Espanhol
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Letras, com habilitação em Português/Inglês
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Letras, com habilitação em Português/ Francês
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Letras, com habilitação em Português/ Literatura
Universidade Estadual de Roraima – UERR	Letras, com habilitação em Português e Literatura
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR	Letras, com habilitação em Espanhol e Literatura Hispânica

Fonte: elaborado pelos autores.

Nesse âmbito, entendemos que é importante que os currículos das licenciaturas em línguas de Roraima contemplem discussões relacionadas ao contexto multi/plurilíngue, às questões atravessadas pelo multiculturalismo dos povos indígenas, bem como discussões relacionadas aos processos migratórios nacionais e transnacionais que são frequentes e constitutivos do estado, para que, assim, possamos proporcionar uma formação profissional docente mais crítica e sensível aos saberes dessas populações. Na próxima seção, discutimos questões epistemológicas que, em nosso entendimento, devem guiar a construção dos currículos dos cursos de Letras em Roraima, alinhados à perspectiva crítica da Linguística Aplicada.

2 Novas Epistemologias e Novos Currículos

Por meio de uma ótica modernista acerca de língua e linguagem, a Linguística Aplicada (doravante LA) de abordagem crítica propõe a ruptura das antigas certezas epistemológicas. Conforme apontam Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 717), é primordial “problematizar os habituais parâmetros de linearidade, objetividade, clareza e pureza que vêm orientando percepções mais tradicionais da linguagem e de seu funcionamento”.

De acordo com os autores, não deve ser priorizada a estrutura da linguagem nem sua função referencial, mas a interação e os efeitos de sentido, seguindo uma visão performativa da linguagem. Para isso, é importante refletir sobre

as ideologias linguísticas por meio de outras formas de pensar; isto é, por uma epistemologia sempre problematizadora, capaz de repensar a compreensão do sujeito social.

Alinhada a essas reflexões, Kleiman (2013) defende um programa de pesquisa crítica, com ação e intervenção que contemple mudanças nas estruturas elitistas e arcaicas, tais como os currículos universitários. Nesse sentido, a autora explicita que esse programa da LA leva em consideração as vozes latino-americanas, ao mesmo tempo que questiona a hegemonia ocidental do Norte Global, propondo, então, a visibilidade de outras vozes que foram historicamente silenciadas.

Dessa maneira, a LA se insere nas reflexões sobre decolonialidade epistemológica, pois, de acordo com Kleiman (2013), a agenda da LA crítica, dentre outros objetivos, assume a responsabilidade de elaborar currículos que valorizem os saberes de grupos não hegemônicos, tais como: minorias sociais, étnicas e linguísticas. Da mesma forma, a autora faz uma crítica à nossa dependência de pesquisas da Europa e dos Estados Unidos e ao nosso desconhecimento dos saberes e da produção de conhecimentos da América Latina.

Nessa perspectiva, surgem os estudos decoloniais, por meio de cientistas das áreas sociais (em sua maioria latino-americanos ou que moram e trabalham na América Latina) que realizam pesquisas a partir de lugares periféricos, levando em consideração as reflexões e problematizações dos grupos marginalizados, com a finalidade de valorizar as diversidades e os saberes desses sujeitos socio-históricos.

Nesse sentido, o pensamento liminar ou fronteiroço cunhado por Walter Mignolo (2013, 2018) nos leva a pensar nas margens e a partir delas, rompendo com a Matriz Colonial do Poder (QUIJANO, 2005). Tal matriz seria composta por quatro domínios relacionados entre si: controle econômico; controle da autoridade; controle do gênero e da sexualidade; bem como controle do conhecimento e da subjetividade. Assim, seguindo Mignolo (2018), podemos dizer que as relações da matriz colonial do poder se escondem por trás da modernidade, vista pelos colonizadores como progresso e salvação para os povos colonizados, o que justificaria a violência da colonialidade⁶.

De acordo com Mignolo (2013), ser consciente da modernidade/colonialidade e pensar sobre isso, habitando a fronteira, é a condição do pensamento fronteiroço decolonial. Por isso, o autor defende a *desobediência epistêmica*

6 A colonialidade é a consequência da colonização, o sistema de dominação imposto pelos grupos hegemônicos até os dias atuais. A colonialidade é considerado o lado escuro da modernidade.

(MIGNOLO, 2018), através do desprendimento do sistema colonial no qual fomos educados. Assim, atravessamos as fronteiras epistemológicas para chegar às histórias locais e visibilizar os saberes não hegemônicos.

Conforme apontado por Kleiman (2013), a formação universitária pelo viés da decolonialidade enfrenta diversas barreiras, principalmente, pela falta de flexibilização dos programas de graduação, nos quais não há abertura epistemológica, pois seguem a tradicional organização disciplinar. Corroborando o pensamento de Kleiman (*ibidem*), o teórico Veiga-Neto (2002, p. 164) salienta que “o currículo funcionou como a máquina principal dessa grande maquinaria que foi a escola na fabricação da Modernidade”, cumprindo uma ordem que o autor chamou de *geométrica, reticular e disciplinar*, aos saberes e à organização de tais saberes.

Ainda de acordo com esse autor, o currículo se tornou um dispositivo de poder e, conseqüentemente, de exclusão do diferente por meio da distribuição dos saberes, com hierarquias, valores e classificações próprias, mas o currículo deve ser muito mais do que a organização dos saberes. Na mesma perspectiva, Oliveira (2020) afirma que questões referentes a grupos marginalizados socialmente foram silenciadas em currículos pensados como artefatos culturais eurocêntricos, que carregam marcas do colonialismo.

No entanto, Veiga-Neto (2002) é otimista ao salientar que o poder e a dominação estão se enfraquecendo, já que as capacidades de criar novos lugares no espaço estão surgindo com a mobilidade dos dias atuais. Sem dúvida, concordamos com o autor, pois a sociedade está mudando com o advento da globalização, porém, as relações de poder continuam se materializando no âmbito educativo e exclusões ainda estão presentes.

Por tal motivo, Oliveira (2020) defende um currículo de natureza interculturalista, que passe por uma reformulação da educação, com a finalidade de incluir os excluídos e que respeite as diferenças, nos moldes da interculturalidade pautada por Walsh (2019). Isso implica uma intervenção capaz de decolonizar os saberes no âmbito educativo, por meio de uma metodologia intercultural crítica que possibilite outras maneiras de *ser, pensar e saber*; de conhecer e conviver em diversas histórias, línguas e culturas.

Dessa forma, entendemos que o currículo poderia ser (re)pensando para a formação ampliada do sujeito, indo além de um dispositivo de organização disciplinar inflexível, “para se tornar um lugar de fala que visa a dar visibilidade aos até então silenciados sem, contudo, aliená-los numa visão separatista ou hierárquica” (OLIVEIRA, 2020, p. 45).

Assim, seriam desestabilizados e questionados os ideais etnocêntricos, chegando a desconstruir as imagens estereotipadas referentes à etnia e à raça, por exemplo. Para desenvolver a proposta de matriz curricular intercultural, é necessário incentivar o *pensamento fronteiro*, sempre questionador e transgressor, a fim de visibilizar novas maneiras de pensar e agir, isto é, novas epistemologias que pensem também nos sujeitos historicamente silenciados. Além disso, também é preciso valorizar as histórias locais, no caso de Roraima, considerar todo o contexto linguístico e cultural indígena, de fronteira e de imigração que constituem histórica e socialmente esse espaço discursivo, para que tal conhecimento também seja refletido no âmbito educativo do estado.

No que tange às políticas de reforma ou melhoramento da educação, Vita (2018) aponta que precisam de uma análise e revisão curricular, uma vez que os centros formadores devem se adequar às necessidades contemporâneas e ao perfil do profissional de acordo com as demandas da sociedade em questão. Entretanto, quando esse currículo formativo é visto como principal ferramenta reguladora da educação, não levando em consideração o contexto sociocultural, o processo de ensino-aprendizagem e os sujeitos envolvidos, pode acabar se tornando fechado e rígido e, conseqüentemente, distante das práticas sociais e pedagógicas materializadas na sala de aula da educação básica.

A autora salienta, também, que a formação inicial não pode se distanciar da realidade da educação básica, visto que a matriz curricular dos cursos de formação de professores de línguas precisa conectar-se, de forma direta, à prática profissional, pensando as particularidades dos contextos locais para o processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, quando o currículo é elaborado a partir de uma perspectiva fechada e sem flexibilidade, com atenção somente para a estrutura, passa a ser um dispositivo sem ação reflexiva para a formação docente, contribuindo com o distanciamento entre a universidade e a escola. Isso quer dizer que a formação profissional deve estar em consonância com a realidade social, histórica e cultural da comunidade na qual está inserida a universidade.

Portanto, as questões sociais e históricas do estado de Roraima devem ser analisadas durante a construção curricular dos cursos de licenciatura das universidades, especificamente, as IES que formam professores de línguas, pois o currículo não deve ser visto apenas como um agrupamento de disciplinas, mas como construtor de identidades profissionais docentes, conforme apontam Calvo e Freitas (2011). Nesse sentido, as autoras nos aclaram que a formação de professores está permeada por relações de poder por meio da inclusão ou exclusão de certos conhecimentos e saberes. Sendo assim, é necessário pensar em uma

concepção que alinhe teoria e prática como relação dialógica e constitutiva, pois uma se alimenta e se reconstrói a partir da outra.

Na esteira dessas reflexões, enfatizamos que os currículos das licenciaturas no Brasil contemplam grande quantidade de horas destinada aos aspectos teóricos, no entanto, vemos pouco espaço para disciplinas que articulem uma perspectiva teórico-prática, principalmente nas duplas licenciaturas de Letras, conforme apontado por Gimenez (2013). Para a pesquisadora, os conhecimentos teóricos são, geralmente, pouco vinculados com a realidade em sala de aula, fato que contribui com a dicotomia entre teoria e prática, bem como com o abismo entre universidade e escola.

No mesmo viés, Cadilhe e Leroy (2020, p. 260) apontam que os acadêmicos de Letras devem receber uma orientação voltada para a reflexão e o diálogo direto com a escola; bem como uma educação que discuta as desigualdades, as violências e as diversidades, “a partir de epistemes que se propõem a decolonizar o espaço formativo e seus agentes formadores”. Os autores também defendem a produção de narrativas da sala de aula da educação básica como um dispositivo capaz de desenvolver uma pedagogia decolonial na formação profissional dos professores de línguas, pois afirmam que é necessário evitar o silenciamento de outras vozes durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Sobre os currículos, Cadilhe e Leroy (2020) criticam a manutenção de disciplinas teóricas da área da linguística descritiva e formal, do âmbito pedagógico e da teoria literária, enquanto o diálogo com ‘os sujeitos’ que atuam nas escolas fica em segundo plano. Isso quer dizer que a relação entre a universidade e a escola deve melhorar e, para os autores, é por meio do estágio supervisionado que podemos fugir da matriz curricular fechada em estruturas linguísticas, destacando o entrelaçamento dos letramentos: acadêmico, profissional e escolar, vistos como instrumento de mobilização de diversos gêneros propulsores de narrativas do cotidiano escolar. Isto é, outros letramentos que viabilizem outras vozes.

Por fim, concordamos com os teóricos quando afirmam que a decolonização dos currículos dos cursos de Letras não é um processo rápido, pois é difícil conseguir espaço para alterar ementas e introduzir outros saberes. Portanto, é importante começar pelo estímulo ao desenvolvimento de atitudes decoloniais que proponham constantemente (re)pensar o currículo e a formação dos professores de línguas, para assim, possibilitar uma postura mais decolonial na atuação desses profissionais. No processo de busca de uma postura decolonial, também é importante oferecer a educação linguística ampliada, tal como postulada por

Cavalcanti (2013), que ultrapasse os limites da formação puramente linguística e chegue à inter e transdisciplinaridade, com preocupação social e antropológica; uma formação em Letras que inclua estudos de letramento, de multi/plurilinguismo, passando pelas práticas translíngues e a transculturalidade, até chegar ao diálogo com o entorno. Nessa perspectiva, durante a análise das grades curriculares, focamos nas ementas das disciplinas que podem mobilizar outros saberes além daqueles da linguística formal e descritiva; também descartamos as disciplinas pedagógicas comuns aos cursos de licenciatura, como veremos à continuação.

3 Decolonização do Currículo da UERR

O curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima oferece diversas disciplinas da área dos estudos da linguagem e da literatura. Em algumas delas, são abordadas questões raciais e étnicas; porém, em nossas análises da grade curricular não encontramos os temas gênero e sexualidade, o que não quer dizer que não possam ser trabalhados em alguma disciplina, principalmente no estágio supervisionado, pois, como afirmam Cadilhe e Leroy (2020), é nesses espaços que podemos fugir da matriz curricular fechada em estruturas linguísticas, ao trabalhar com a realidade das nossas escolas. Com relação às características locais de Roraima, percebemos que estão presentes em várias ementas de disciplinas, como explicamos a seguir.

O curso regular em Letras da UERR já teve três habilitações: Letras Português-Espanhol, Letras Português-Inglês e Letras Português-Literatura. Atualmente, a instituição está ofertando apenas a habilitação em língua portuguesa e literatura, cujo Projeto Político Pedagógico foi reformulado duas vezes. Nos últimos dois projetos constam disciplinas obrigatórias que podem ser consideradas mais voltadas para as epistemologias debatidas na seção anterior, e principalmente, para a realidade sociolinguística do estado de Roraima.

Nas disciplinas *Línguas Indígenas*, *Sociolinguística* e *Linguística Aplicada* podem ser trabalhados conteúdos dos estudos da linguagem relevantes para a realidade linguística de Roraima. *Línguas Indígenas* e *Sociolinguística* foram introduzidas na grade curricular do PPC aprovado em março de 2018. Linguística Aplicada, por sua vez, fazia parte da grade de 2006, porém, era Linguística Aplicada ao Ensino de línguas, ou seja, uma perspectiva antiga da Linguística Aplicada, ainda ligada à aplicação da linguística. A disciplina *Linguística Aplicada* do PCC de 2019 traz, em sua ementa, questões referentes à diversidade linguística, mul-

ti/plurilinguismo, bem como translinguagem e letramento crítico; temas citados por Cavalcanti (2013) como primordiais para uma educação linguística ampliada, educação linguística que defendemos como o passo inicial para a postura decolonial dos professores de línguas.

A ementa de *Sociolinguística* destaca os estudos dessa área e suas diferentes abordagens, de uma forma geral; também contempla a pesquisa nessa área, que pode ser relacionada com pesquisas locais, apontando a complexidade sociolinguística do estado e incentivando pesquisas que versam sobre a superdiversidade roraimense explanada brevemente na primeira seção deste texto. Sobre a disciplina *Línguas Indígenas*, citamos a ementa completa por considerar de grande relevância para as discussões deste artigo:

Noções de história dos povos indígenas. Cultura indígena e suas manifestações. A diversidade cultural e linguística. Estudo do desenvolvimento da atividade educacional e a legislação vigente. Os estudos linguísticos para a educação escolar e sua importância. Os indígenas em Roraima: etnia, localização e características. A pesquisa na área de Línguas Indígenas (PPC, 2018, p. 75).

Ao resgatar a história dos povos indígenas, bem como ressaltar suas manifestações culturais, o curso de Letras demonstra, de certo modo, uma postura decolonial na formação de professores de línguas, embora o texto use o termo cultura indígena, no singular, que poderia ser interpretado como se houvesse uma única cultura. Por outro lado, os debates referentes à educação escolar indígena indicam um avanço na educação intercultural.

Na área da literatura, foram inseridas as disciplinas *Literatura em Roraima* e *Literatura Afro-brasileira*, esta última foi ampliada na reformulação de 2019 e passou a contemplar também a literatura indígena ao se transformar em *Literatura Afro-brasileira e indígena*, cuja ementa propõe discussões sobre identidade cultural, memória e resistência, passando também pelas literaturas africanas de língua portuguesa.

É importante destacar que tais disciplinas podem incluir os excluídos (OLIVEIRA, 2020) e romper a Matriz Colonial do Poder (QUIJANO, 2005), caso seja seguido o pensamento decolonial fronteiro, que permite valorizar as vozes dos excluídos sem subalternizá-los. *Literatura em Roraima* traz “o estudo de literatura no âmbito das diversas vozes da poesia, do romance, das narrativas orais e da literatura indígena produzidas em Roraima. Estudo de memória, cultura e identidade em Roraima” (PCC, 2018, p. 68).

Ao destacar as diversas vozes das narrativas orais e da literatura indígena,

o texto mostra uma preocupação com a visibilidade de grupos historicamente marginalizados, portanto, está em consonância com as postulações da Linguística Aplicada Crítica e das teorias decoloniais. Ao propor o estudo da memória, cultura e identidade de Roraima, é possível viabilizar a construção de identidades profissionais docentes, preocupação apontada por Calvo e Freitas (2011). Contudo, é necessário que os professores formadores assumam a postura decolonial e incentivem esse pensamento nos alunos, para ir além de mostrar e descrever a realidade do estado.

Uma disciplina incluída em 2019 que pode se enquadrar na discussão proposta neste trabalho é *Português como Língua Adicional (PLA)*, haja vista a variedade de repertórios linguísticos, bem seja pelas migrações transnacionais, pela forte presença das línguas indígenas ou pelas Línguas de Sinais. A ementa propõe o ensino de português para grupos minoritarizados, como indígenas, surdos e estrangeiros. Outro tópico mencionado no texto é o Português como Língua de Acolhimento, subárea do PLA que vem crescendo nos últimos anos, principalmente em Roraima, devido ao aumento da migração forçada. Dessa maneira, a disciplina trabalha questões importantes para grupos marginalizados, bem como se alinha ao atual contexto sociolinguístico do estado e à realidade das nossas escolas.

Após analisar a matriz curricular do curso de Letras da UERR, verificamos que já houve reformulações curriculares importantes capazes de proporcionar uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) e de contemplar questões acerca da superdiversidade linguística/cultural do estado. No entanto, ainda percebemos pouco espaço para a prática, isto é, com poucas disciplinas que articulam teoria e prática em suas ementas e distribuição de carga horária, apesar de saber que essa articulação pode ser realizada por docentes e discente, sem necessidade de constar nas ementas. Nas disciplinas específicas de *Prática Profissional* e *Estágio Supervisionado*, bem como as duas disciplinas de *Estágio com Pesquisa*, de grande relevância para o desenvolvimento profissional e científico dos futuros professores, defendemos a preocupação com a formação no sentido decolonial, ressaltando a relação entre a universidade e a escola através do desenvolvimento de projetos e pesquisas que considerem a realidade escolar local.

4 Decolonização dos currículos da UFRR

Agora nos debruçaremos em torno dos currículos das licenciaturas em Letras da Universidade Federal de Roraima. Cabe lembrar que a UFRR apre-

senta quatro licenciaturas distintas: Português/Espanhol; Português/Inglês; Português/Francês e Português/Literatura. Nesse sentido, assim como na matriz de organização curricular da UERR, os cursos de Letras da UFRR também possuem disciplinas teórico-práticas, com a finalidade de oferecer aos acadêmicos uma perspectiva de ensino que valorize a relação entre teoria e prática, compreendendo o processo dialógico de forma indissociável, embora existam disciplinas que tratem apenas de questões teóricas do funcionamento das línguas.

Em nossa análise, priorizamos a discussão a respeito das disciplinas que nos parecem positivas nesse âmbito de novas epistemologias, com a finalidade de compreendermos os movimentos formativos em prol de uma perspectiva de valorização do pensamento decolonial no que tangem à incorporação de discussões sobre a superdiversidade linguística e cultural da constituição do estado de Roraima, bem como questões de gênero e sexualidade em sala de aula.

Na grade curricular do curso de Letras Português/Espanhol, PPC de 2017, destacamos a disciplina *Identidade e Prática Docente*, que traz importantes apontamentos sobre os processos de construção identitária do professor, bem como possibilidades e desafios dos diferentes contextos educativos que atravessam a formação do professor de línguas, no entanto, as questões linguísticas, culturais e de contatos que permeiam esse contexto formativo do extremo norte do país não aparecem explicitamente na ementa, ficando a cargo do professor que ministrará essa disciplina abordá-las ou não.

A disciplina *Linguística Aplicada* é ofertada de forma obrigatória para os quatro cursos de Licenciatura em Letras da UFRR, tendo como base as reflexões e discussões de pontos basilares e gerais da Linguística Aplicada, observando suas subáreas de investigação, bem como problematizando temáticas que versam sobre teoria e prática no ensino de línguas, tais como: ensino de língua estrangeira; ensino de língua materna; educação bilíngue e tradução. Entretanto, é perceptível que a disciplina traz poucas discussões explícitas na ementa e na bibliografia do curso relacionadas ao contexto roraimense do extremo norte, tendo apenas uma referência teórica a ser estudada que discute aspectos regionais e locais, temas de grande importância para a formação de professores de línguas de Roraima.

Há outras disciplinas que tocam nas questões relacionadas à superdiversidade linguística/cultural, tais como: *Línguas em contextos interculturais*; *Literaturas e Culturas Indígenas* e *Literatura, Gênero e Sexualidade*, que podem contribuir com o pensamento decolonial e intercultural para a formação de professores de línguas em Roraima. Porém, cabe destacar, que essas disciplinas aparecem

como eletivas na matriz curricular, isto é, não pertencentes à grade obrigatória dos licenciandos, o que contribui para uma não regularidade formativa, visto que nem sempre são oferecidas e os alunos podem escolher qual delas preferem cursar. Assim, indagamos que aspectos são considerados para que disciplinas tão importantes sejam ofertadas apenas como eletivas? Acreditamos que as relações de poder (CALVO; FREITAS, 2011) podem estar explícitas nessa escolha.

A disciplina *Línguas em contextos interculturais* propõe o estudo de conceitos básicos na área de bilinguismo e bidialetalismo, considerando contextos interculturais no Brasil, embora haja um apagamento das questões de bilinguismo e bidialetalismo existentes em Roraima, principalmente, nos municípios fronteiriços, ficando a critério do professor problematizar a respeito do cenário linguístico de Roraima, o que possibilitaria uma abordagem teórica e prática do contexto de atuação dos futuros professores, pois tais reflexões relacionadas ao contexto roraimense não se encontram na ementa e na bibliografia do curso.

Outrossim, a disciplina *Literaturas e Culturas Indígenas* apresenta, em sua ementa, aspectos importantes no que tange à incorporação de discussões decoloniais: “Aspectos históricos e culturais dos povos indígenas brasileiros. Estudo da literatura Indígena, suas perspectivas e formas de manifestação, assim como sua influência nas culturas indígenas” (PPC, 2017, p. 22). É perceptível, portanto, que a disciplina se propõe a resgatar a memória dos povos indígenas, seus aspectos linguísticos/culturais, se alinhando à uma perspectiva de formação docente decolonial, tendo em vista a importância de problematizar as histórias dos povos indígenas, grupos que costumam ser silenciados e marginalizados na sociedade brasileira.

A disciplina *Literatura, Gênero e Sexualidade*, por sua vez, contempla aspectos muito caros para as discussões da Linguística Aplicada e dos Estudos Decoloniais, na medida em que estuda as produções literárias que perpassam o debate acerca de relações de gênero e sexualidade na sociedade, como um ato de poder e de resiliência, visto que incluem discussões de temas silenciados historicamente no ensino de línguas e de suas literaturas, possibilitando, assim, o rompimento da Matriz Colonial do Poder (QUIJANO, 2005).

Outra disciplina incluída como eletiva para os cursos de Letras Português/Francês, Português/Inglês e Português/Espanhol, mas obrigatória para o curso de Letras Português/Literatura é *Literaturas Amazônicas*, a qual propõe discussões que atravessam as histórias locais de produção literária do contexto amazônico, com ênfase na produção local e na história da Literatura de Roraima, con-

tribuindo, assim, para visibilidade da produção literária de/em Roraima e para a valorização das histórias locais na formação de professores do estado.

Cabe mencionar ainda, uma disciplina eletiva muito importante para o auxílio no acolhimento dos migrantes no estado, *Português - Língua Estrangeira*, a qual fazia parte da grade curricular dos cursos de Letras da UFRR desde 2009, mas em 2017 ganhou uma ementa mais ampla. Com a reformulação do PCC, a disciplina passou a ser chamada de *Tópicos Especiais em Português como Língua Estrangeira* e foi incorporada à grade no segundo semestre de 2018.

Embora a ementa discorra apenas sobre as abordagens metodológicas e materiais didáticos de português para estrangeiros (não especificamente pessoas em vulnerabilidade), a formação oferecida pode colaborar com o desenvolvimento profissional dos professores de português que atuam em cursos para imigrantes, após o aumento da presença de venezuelanos em situação de refúgio e de imigração forçada; portanto, é uma disciplina importante para a formação de professores no estado e deveria ser obrigatória, haja vista que Roraima possui duas fronteiras internacionais e é receptor de grande quantidade de migrantes.

Dessa maneira, percebemos que existe um movimento que tende para a incorporação de práticas decoloniais na matriz curricular dos cursos de Letras da UFRR, com o intuito de possibilitar aos licenciandos uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), no entanto, é preciso que essas disciplinas sejam incluídas como obrigatórias, para que possibilitem maior alcance nas discussões e problematizações de outros saberes, na medida em que tornem-se uma política formativa permanente que estimule uma formação teórico-prática-epistemológica de valorização do pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2013) no processo formativo dos professores.

Considerações Finais

O presente estudo, pautado pelas orientações teórico-epistemológicas e metodológicas da LA, trouxe à baila uma reflexão necessária sobre a atual conjuntura dos currículos de licenciaturas em Letras oferecidas em duas universidades de Roraima. Após as análises constitutivas deste trabalho, percebemos uma forte inclinação a mudanças dentro das perspectivas dos estudos decoloniais no processo de formação superior a partir dos currículos universitários sublinhados.

Tendo em vista as perguntas de pesquisa deste artigo, ao analisar a grade curricular da UERR, percebemos grandes avanços concernentes a uma postura

decolonial materializada na inclusão de disciplinas responsivas ao contexto indígena, afro e de migração transnacional, característico de Roraima. Na UFRR, vimos a existência de esforços para a manutenção de tais propostas, porém, ainda insuficientes, dada à limitação dessas questões serem tratadas, em sua maioria, em disciplinas eletivas. Ademais, pautados pela postura decolonial, salientamos a necessidade de uma maior articulação teórico-prática nas ementas dos cursos de licenciatura de ambas instituições de ensino.

Destarte, nossa esperança é de que a discussão empreendida aqui possa servir como base para a construção de uma formação acadêmica livre das amarras eurocentristas e compromissada com as minorias, em um projeto de educação linguística ampliado e alinhado às demandas contemporâneas. Na perspectiva do pensamento decolonial, apresentamos nossa reflexão acerca da constituição dos currículos roraimenses. Nosso apelo é para que os currículos assumam seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária, sensível aos povos marginalizados e conscientes de que a teoria ensinada nos currículos não pode estar desvinculada da realidade local do estado, bem como de suas singularidades.

Referências

BRAZ, E. S. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Campinas, SP, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v. 18, n. 2, p. 250-270, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.01>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de Letras: ênfases, lacunas e consequências. *In*: SILVA, K. A. *et al.* (Orgs.). **A formação de professores**: novos olhares. v. 1 Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** - Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. *In*: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino**: desafios regionais e globais. Campinas: Pontes, 2013. p. 41-54.

KLEIMAN, A. B. A agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. M. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LIMA, F. S. **Professores em formação no contexto de fronteira Brasil/Guyana**: representações sobre a língua inglesa. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2015.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, S. A, 2013.

MIGNOLO, W.; WALSH, K. Eurocentrismo e Colonialidade - A Questão da Totalidade do Conhecimento. *In*: MIGNOLO, W; WALSH, K. **On decoloniality**: Concepts, Analysis, Praxis. Carolina do Norte, USA: Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**. São Leopoldo, RS, v. 17. n. 4, p. 711-723, Número especial, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, M. R. A perspectiva do outro na instância curricular (de)colonial: alijamentos históricos e possibilidades de mudança. **MUIRAQUITÃ - REVISTA DE LETRAS E HUMANIDADES**, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 37-56, jan-jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3765>. Acesso em: 19 ago. 2020.

OLIVEIRA, R. G.; IFILL, M. **Dos Caminhos Históricos aos Processos Culturais entre Brasil e Guayana**. Boa Vista-RR: EdUFRR, 2011.

PEREIRA, M. C. Processos migratórios na fronteira Brasil-Guiana. **Estudos Avançados**, USP: São Paulo, v. 20, n. 57, p. 210-219, maio/agosto, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a16v2057.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

PEREIRA, M. C. A escola da fronteira: diversidade e cultura na fronteira Brasil-Guiana. **Inter – ação**. Ver. Fac. Educ, UFG, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 345-361, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/3066>. Acesso em: 02 set. 2020.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras como habilitação em Língua Portuguesa e Literatura**. Boa Vista/RR, 2018. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/pcc-letras.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Literatura**. Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: http://ufrr.br/letrasliteratura/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361. Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol**. Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: http://ufrr.br/letrasespanhol/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361. Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês**. Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: http://ufrr.br/letrasingles/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361. Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês**. Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: http://ufrr.br/letrasingles/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361. Acesso em: 10 set. 2020.

VEIGA NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP: SCIELO. Ano XXIII, n. 79, p. 163-186, agosto, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007. Disponível em: https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2525/h14/pensumliste/vertovec_super-diversity.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

VITA, F. A. A licenciatura em Letras e a formação do professor de língua estrangeira. In: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (Orgs.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador, EDUFBA, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "out-ro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas** (UFPEl), Pelotas, RS, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

ZAMBRANO, C. E. G. Español como lengua de migración en Roraima y las nuevas políticas lingüísticas horizontales y verticales, XI. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 01. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72670>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Sobre os autores

Cora Elena Gonzalo Zambano - Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR); Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista-RR, E-mail: coragonzalo@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2904143944487290>. OrcID: <http://orcid.org/0000-0001-7617-2704>.

Marcus Vinícius da Silva - Mestre em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara); Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (Cap/UFRR), Boa Vista-RR, E-mail: marcus.silva@ufrr.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5513601185586347> OrcID: <http://orcid.org/0000-0003-3907-3277>.

Fernanda Sousa Lima - Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR); Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista-RR, E-mail: nandocabv@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3899364260046534> OrcID: <http://orcid.org/0000-0002-3637-8350>.