


A tríade escuta-respeito-diálogo como eixo articulador para uma práxis intercultural decolonizada

ARTIGO

Sandrielle Vitória Barreto Pessoaⁱ 

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil

João Paulino da Silva Netoⁱⁱ 

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil

Resumo

A abordagem intercultural e decolonial baseia-se na dialogicidade, valoriza os saberes dos educandos, buscando pensar a realidade desde a exterioridade do Outro (Dussel, 1994, 1998; Freire, 1967, 2022). Este artigo se propõe a compreender como a tríade escuta-respeito-diálogo contribui para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua espanhola, em uma escola estadual da cidade de Boa Vista, Roraima, resultado de uma pesquisa qualitativa associada à abordagem decolonial (Dussel, 1994, 1998; Grosfoguel, 2022; Silva Neto, 2020). No estudo, foram utilizados como instrumento de pesquisa a observação participante de turmas da 1ª série do ensino médio, no ano letivo de 2023, além do uso do diário de campo para registrar as informações. A análise das relações estabelecidas desvelou os desafios do educador, mas também didáticas interculturais possíveis nas aulas de língua espanhola.

Palavras-chave: Decolonial. Diálogo. Educando. Escuta. Intercultural.

The listening-respect-dialogue triad as an articulating axis for a decolonized intercultural praxis

Abstract

The intercultural and decolonial approach is based on dialogicity, values the students' knowledge and seeks to think about reality from the outside of the Other (Dussel, 1994, 1998; Freire, 1967, 2022). This article aims to understand how the triad listening-respect-dialogue contributes to the teaching-learning process in Spanish language classes at a state school in the city of Boa Vista, Roraima, as the result of a qualitative research study associated with the decolonial approach. (Dussel, 1994, 1998; Grosfoguel, 2022; Silva Neto, 2020). The research instrument used in this study was participant observation of first grade high school classes and the use of a field diary to record the information. The analysis of the relationships established revealed the educator's challenges, but also possible intercultural didactics in Spanish language classes.

Keywords: Decolonial. Dialogue. Educating. Listening. Intercultural.

1 Introdução

2

Alinhar o pensamento de Paulo Freire à perspectiva decolonial de Enrique Dussel é um exercício teórico-metodológico enriquecedor, dada a relevância ética e política que ambos conferem à educação como prática de libertação. A Filosofia da Libertação, proposta por Dussel (1977), tem como ponto de partida a exclusão do Outro, buscando pensar a realidade desde a exterioridade, o não-ser, abrindo caminhos para uma pedagogia crítica, popular, comunitária e contra-hegemônica. Tal perspectiva encontra ressonância na pedagogia freiriana, fundada no diálogo, na escuta e na esperança como instrumentos de superação das opressões históricas impostas por uma modernidade eurocentrada.

Assim, ao valorizar o desfecho das relações humanas moldadas pelo sistema-mundo patriarcal, capitalista, colonial e moderno (Grosfoguel, 2006), busca-se dar voz àqueles que foram ou são silenciados: os/as educandos/as, as crianças, os/as migrantes, os/as excluídos/as, os/as Outros/as. Autores como Paulo Freire e Enrique Dussel, junto a outros — Pey (1988), Silva Neto (2020) e Walsh *et al.* (2010) — apontam a possibilidade de construir trajetórias alternativas, outros mundos, por meio da educação.

Essa educação fundamenta-se no sonho, na esperança e na utopia. Por isso, logo nas primeiras palavras, Freire (2022) enfatiza:

Quando muita gente faz discursos pragmáticos e defende nossa adaptação aos fatos, acusando sonho e utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos enquanto elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora das mentiras dominantes, pode parecer estranho que eu escreva um livro chamado Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (Freire, 2022, p.13).

Concebe-se, portanto, a importância de naturalizar a práxis docente sensível às leituras de mundo dos/as educandos/as, ou seja, uma práxis docente intercultural decolonizada vista desde a Filosofia da Libertação.

A partir desse marco teórico, esta pesquisa parte da seguinte questão problemática: como construir uma práxis docente intercultural e decolonial no ensino de

língua espanhola, em uma escola pública de ensino médio de Boa Vista-Roraima, capaz de promover o diálogo entre estudantes brasileiros e venezuelanos, superando os moldes autoritários e excludentes da educação tradicional?

O presente estudo teve como objetivo analisar e refletir sobre a prática pedagógica intercultural e decolonial nas aulas de língua espanhola, visando a construção de uma práxis docente comprometida com a inclusão, a escuta ativa e a valorização das diferenças. Além disso, buscou identificar como se manifestam as relações linguísticas, culturais e sociais entre alunos brasileiros e venezuelanos, investigar de que forma o planejamento e a execução de atividades interculturais podem fortalecer a identidade dos educandos e, por fim, sistematizar práticas pedagógicas que articulem teoria e prática à luz da Filosofia da Libertação.

O resultado parcial das análises e reflexões perpassam a práxis docente daquele que investiga e atua nesse contexto. Desta forma, apresenta-se uma das categorias analíticas formuladas a partir da pesquisa de mestrado “práxis intercultural e decolonial no ensino médio entre estudantes brasileiros e venezuelanos”.

Para a formulação da categoria analítica apresentada neste artigo, consideraram-se os processos e as condições de produção da linguagem dos alunos brasileiros e venezuelanos nas aulas de língua espanhola. A análise das relações estabelecidas pelas línguas com os sujeitos que as falam e as situações em que se produzem as falas, permitiu a criação da categoria central: “por uma práxis intercultural decolonizada nas aulas de língua espanhola: do planejamento à execução” e da subcategoria: “atividades interculturais nas aulas de língua espanhola”. Assim, a contribuição reside tanto na sistematização de experiências que favorecem o diálogo intercultural e a escuta sensível dos sujeitos quanto na ampliação do repertório teórico sobre práticas decoloniais na educação.

Para tanto, inicia-se o artigo com uma breve conceitualização sobre multiculturalismo e interculturalidade: diferenciações e perspectivas decoloniais, em seguida explicitam-se as partes que compõem a tríade escuta-respeito-diálogo. Por fim,

apresentam-se os resultados da práxis intercultural decolonizada nas aulas de línguas espanhola.

2 Multiculturalismo e Interculturalidade: diferenciações e perspectivas decoloniais

4

Por se tratar de uma discussão amplamente difundida, esta seção objetiva abordar as distinções entre os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade. Para Beuchot (2005), o multiculturalismo refere-se à coexistência de múltiplas culturas no mundo ou em um mesmo país. Já o pluralismo cultural, ou interculturalidade, constitui-se como um modelo de análise, explicação ou orientação frente ao multiculturalismo.

Contudo, para compreender os caminhos que possibilitam resistir ao modelo de educação eurocentrado, é essencial distinguir as perspectivas de interculturalidade. Algumas são funcionais ao sistema dominante, enquanto outras são concebidas como um projeto político de decolonização, transformação e criação (Walsh *et al.*, 2010).

Segundo Beuchot (2005), “o multiculturalismo, então, significa a existência de muitas comunidades culturais em uma comunidade maior” (p. 14, tradução nossa). Em contraste, Panikkar (2006, p. 35) entende o multiculturalismo como uma manifestação da síndrome colonialista, ao pressupor a existência de uma cultura superior capaz de oferecer hospitalidade condescendente às demais. Dado esse contraste, este trabalho adota a perspectiva crítica de Panikkar, ao reconhecer que a visão de Beuchot carrega um viés eurocêntrico ao hierarquizar culturas. Nessa linha, a interculturalidade é compreendida não apenas como convivência, mas como um projeto político de transformação e de resistência às estruturas hegemônicas.

A resistência não deve ser entendida como construção de barreiras, mas como capacidade de dialogar, abrir-se ao novo e, quando necessário, recusar — sempre com base na dialogicidade proposta por Freire (2022) e Silva Neto (2020). Nesse sentido, Panikkar (2006) reforça que não existe uma visão única e global do mundo: “toda perspectiva é limitada, porém sempre há a possibilidade de troca e ampliação” (p. 14,

tradução nossa). O diálogo intercultural só é possível mediante a descolonização das relações de poder herdadas do sistema moderno/colonial.

A práxis intercultural decolonial deve partir de uma perspectiva dialética. Inspirando-se em Freire (2022), essa prática pedagógica não pode operar sob uma lógica mecanicista ou unicista, como aquela criticada por Beuchot (2005), pois exige diálogo com o Outro.

É importante destacar que “interculturalidade não significa relativismo cultural (uma cultura vale tanto quanto outra), nem fragmentação da natureza humana” (Panikkar, 2006, p. 17, tradução nossa). Ao contrário, é um conceito orientador para analisar as interações em sala de aula, especialmente nas aulas de língua espanhola, mediadas pela prática docente entre alunos de diferentes nacionalidades. Assim, “a interculturalidade é posicionada como uma ética de coexistência entre pessoas de diferentes culturas e procura, entre outras coisas, desmontar o etnocentrismo e as fronteiras de identidade” (Baraño *et al.*, 2007, p. 205).

Essa postura ética pressupõe uma abertura à exterioridade e à superação das fronteiras do hegemonismo cultural. Como explicam Walsh *et al.* (2010), a lógica da interculturalidade crítica reconhece os paradigmas dominantes e, por meio desse reconhecimento, gera um pensamento “outro”, capaz de descolonizar tanto estruturas quanto formas de conhecimento ditas universais (p. 51, tradução nossa).

Em seu artigo “*Construyendo Interculturalidad Crítica*”, Catherine Walsh (2010) diferencia três perspectivas de interculturalidade: relacional, funcional e crítica.

A primeira, relacional, refere-se ao contato entre culturas distintas — trocas de práticas, saberes, valores e tradições. No entanto, esse modelo, quando desconectado das estruturas de poder, tende a minimizar os conflitos e desigualdades presentes nas relações culturais (Walsh *et al.*, 2010, p. 77).

A segunda, funcional, segue a concepção de Fidel Tubino (2005) e entende a interculturalidade como reconhecimento da diversidade cultural com vistas à sua inclusão no sistema social dominante. Contudo, essa perspectiva é funcional ao status quo, pois

não questiona as raízes das desigualdades geradas por modelos coloniais (Walsh *et al.*, 2010, p. 77–78).

A terceira, a interculturalidade crítica, sustenta-se num projeto político descolonizador. Aqui, o foco não está apenas na diversidade, mas na crítica às estruturas coloniais e raciais que organizam o mundo. Estruturas estas nas quais os brancos e os “branqueados” ocupam o topo da hierarquia e os/as oprimidos/as, os/as excluídos/as, os/as condenados/as da terra permanecem marginalizados/as (Walsh *et al.*, 2010, p. 78). Assim, a interculturalidade crítica é concebida como ferramenta, processo e projeto político construído a partir da exterioridade, e exige a transformação das estruturas sociais, instituições e formas de viver, saber e existir.

Para identificar o quanto nossas práticas pedagógicas estão alinhadas à lógica do sistema dominante ou à perspectiva crítica, é fundamental uma postura reflexiva. A interculturalidade decolonial, portanto, só é viável dentro de uma práxis pedagógica que articula ação-reflexão-ação, pautada na tríade escuta-respeito-diálogo, possibilitando contextos de aprendizagem coletiva e intercultural.

3 A tríade escuta-respeito-diálogo

O fato de o sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno conseguir estruturar verticalmente as diferentes existências da humanidade em diferentes tempos históricos demonstra o quão descomunal é o desafio daqueles que tentam ir contra o sistema dominante.

Tal panorama não é distante dos espaços escolares tradicionais. As pedagogias ocidentais de matriz cartesiana, que vêm sendo privilegiadas ao longo dos anos (Grosfoguel, 2006, 2022), reduziram a relação do professor e aluno à palavra, à fala, ao discurso do professor. Essa perspectiva vertical desestimula a escuta e dificulta a efetivação de diálogos diversos, essenciais para a formação de uma sociedade mais justa.

Compreende-se essa dinâmica autoritária da escola ao perceber como se deu o processo de formação de uma sociedade colonizada. Assim, não causa surpresa que a

instituição escolar reproduza práticas autoritárias em suas relações cotidianas, como já indicava Pey (1988, p. 34). Nesse sentido, Freire (1967, p. 96) alerta que “a nossa cultura fixada na palavra corresponde à nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática”.

A escuta, portanto, emerge como um componente essencial para a ruptura com esse modelo autoritário. Para Silva Neto (2020, p. 128), trata-se do exercício de “escutar a/o Outra/o e suas diferenças linguísticas e culturais no exercício democrático participativo e dialógico, desde uma exterioridade e alteridade”. No âmbito educacional, essa escuta torna-se efetiva na medida em que o educador se mostra genuinamente aberto a acolher as vozes dos educandos, reconhecendo que o conhecimento não é produzido de forma isolada. Ao contrário, é no processo dialógico e na interação com o/a Outro/a que se possibilita a construção coletiva do saber, superando perspectivas individualistas e hierárquicas no processo educativo.

Nesse contexto, romper com a “cultura do silêncio”, conforme proposto por Paulo Freire (1967), constitui-se como um passo fundamental para a superação da “educação do eu fabrico” em direção à “educação do eu me maravilho”. Isso requer do educador uma postura de não superioridade, orientando sua práxis a partir de uma perspectiva intercultural fundamentada na Filosofia da Libertação. Tal postura promove um diálogo constante com o/a Outro/a, possibilitando o surgimento de novas dimensões no processo educativo, como a curiosidade, o sonho e a esperança.

Importa destacar, ainda, que essa problemática antecede a inserção do educando no espaço escolar, sendo atravessada também pelas práticas da cultura familiar. A pedagogia tradicional, centrada na lógica do “eu fabrico” e amplamente difundida nos sistemas escolares ocidentais, manifesta-se desde os primeiros anos de vida. Já na primeira infância, dentro do núcleo familiar, observa-se uma valorização precoce da fala em detrimento da escuta, como destaca Silva Neto (2020, p. 129): “na ansiedade do crescimento infantil, no processo de se desenvolverem, os pais e educadores priorizam primeiro a fala e não a escuta”.

Esse modelo, profundamente influenciado pela racionalidade ocidental, é naturalizado de tal forma que, como observa Krenak (2020, p. 54), “uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total”. Em continuidade à sua crítica ao sistema educacional, Krenak (2020) também se manifesta:

acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter (Krenak, 2020, p. 55).

À vista disso, entende-se que o “ouvir do professor é introduzido na dinâmica do discurso como o elemento que desmancha a hierarquia” (Pey, 1988, p. 18). Nessa desconjuntura da egolatria do saber do professor, propõe-se uma abertura para as falas e perspectivas dos saberes também dos educandos. Como questiona Freire (1981, p. 95 *apud* Pey, 1988, p. 18), “como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”. Tal provocação evidencia a urgência de se desconstruírem posturas autoritárias e exclusivistas no processo educativo.

Para Silva Neto (2020, p. 131), o respeito consiste justamente em “sair da centralidade de uma totalidade exclusória, ostracista e soberbamente superior a/os Outra/os, às suas formas de vida, de ser e saber”. Esse deslocamento epistemológico pressupõe reconhecer epistemologias historicamente marginalizadas, abrindo caminho para a “diversalidade” — conceito proposto por Grosfoguel (2022) como contraponto à universalidade eurocêntrica. Nesse sentido, escuta, respeito e diálogo emergem como práticas educativas derivadas da horizontalidade entre diferentes culturas, configurando uma inclusão efetiva do/a Outro/a.

Essa perspectiva, ancorada nas escolhas teóricas do educador, deve necessariamente refletir-se nas práticas pedagógicas em sala de aula. Conhecer e difundir obras de autores não eurocêntricos, por exemplo, é uma maneira de alargar o horizonte limitado pela modernidade colonial. O diálogo, nesse contexto, não deve ser concebido de

forma restrita, mas como uma categoria abrangente que sustenta todas as demais. Ele se desdobra, ou melhor, se complementa em três estágios interdependentes.

O primeiro estágio do diálogo é introspectivo e começa no/a próprio/a educador/a, ao questionar e problematizar sua prática docente. Refletir criticamente sobre si mesmo e sobre como sua atuação impacta a formação do/a Outro/a desencadeia um processo transformador que reverbera não apenas em sua conduta, mas também em seu entorno, dentro e fora da sala de aula. Essa autorreflexão constitui o ponto de partida para uma atuação pedagógica mais consciente, comprometida e capaz de gerar efeitos em cadeia na comunidade escolar.

O segundo estágio refere-se ao diálogo com os sujeitos do contexto escolar — outros/as educadores/as, gestores/as, funcionários/as e demais integrantes da comunidade, com aquele sujeito que estiver disposto a dialogar. Contudo, é fundamental que esse diálogo se estenda, prioritariamente, ao/a educando/a, que constitui o sujeito central do processo de ensino-aprendizagem. Este é o terceiro estágio, que exige atenção específica, pois:

[...] o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. [...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro (Freire, 2022, p. 162).

A plenitude do diálogo, portanto, é condição indispensável para a construção de uma prática pedagógica intercultural e decolonial. Parafraseando Freire (2022), tal prática não seria possível dentro de uma lógica pedagógica mecanicista ou tradicional, pois exige a escuta atenta do/a Outro/a — o estrangeiro, o migrante, o oprimido. É justamente por meio do diálogo que se torna possível promover processos de conscientização tanto dos/as oprimidos/as quanto dos/as opressores/as.

Corroborando com o autor, Panikkar (2006) afirma que falar de paz, esperança e ações é um vislumbre de tempos favoráveis à interculturalidade. A relação democrática e intercultural, nesse sentido, representa uma abertura radical ao Outro, à outra cultura, a

outros mundos possíveis. Como afirma Freire (2022, p. 166), “o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”.

Assim, torna-se imperativo fundamentar uma práxis educativa comprometida com a interculturalidade decolonial, alicerçada na filosofia do diálogo. Trata-se, como propõe Dussel (1994, tradução nossa), de construir uma “Filosofia da Libertação do oprimido, do incomunicável, do excluído, do Outro, nas condições de possibilidade hermenêutica histórica da ‘comunicação’ intercultural”.

4 Metodologia

Como estabelece Reguera (2008, p.75, tradução nossa), “metodologia é um conjunto de métodos selecionados para realizar uma investigação científica”. Ao conduzir uma pesquisa, o pesquisador revela sua própria visão de mundo em várias etapas: ao eleger uma abordagem, uma técnica, métodos e procedimentos em detrimento de outros, ele instaura, assim, um paradigma de investigação.

Partindo dessa conjuntura, a trilha metodológica foi estruturada em três níveis. O primeiro refere-se ao tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentada nos aportes de Sampieri (2014) e caracterizada pelo compromisso com a compreensão de fenômenos em contextos naturais, a partir da perspectiva dos participantes (Sampieri, 2014), reforçando o alinhamento com os pressupostos da práxis intercultural decolonial.

O segundo nível metodológico está relacionado aos instrumentos de coleta de dados. A pesquisa bibliográfica teve papel central na construção do referencial teórico e na fundamentação das categorias analíticas do estudo. Os descritores utilizados para a revisão de literatura incluíram práxis interculturais, interculturalidade, migração, interação entre alunos e decolonialidade. Para tanto, foram consultadas bases de dados acadêmicas nacionais e internacionais, como a CAPES, Scielo, Oasis, e repositórios de instituições voltadas à educação e às ciências humanas.

A observação participante ocorreu nas turmas das 1ª séries – da 101 a 110 – do ensino médio, nos períodos matutino e vespertino, de uma escola pública localizada na

zona oeste de Boa Vista (RR), durante o segundo semestre de 2023. A escolha da 1ª série como foco principal de análise foi motivada pela heterogeneidade e intensidade das interações observadas entre os estudantes. Os dados foram registrados em diário de campo, conforme orientações de Sampieri (2014), que recomenda a organização dos registros por eventos ou tópicos, incluindo as percepções e reflexões do próprio pesquisador.

Para o autor, “a mente do pesquisador ao entrar em campo deve ser inquisitiva. A cada observação, ele deve se perguntar: O que significa isso que observei? O que isso me diz na perspectiva do estudo? Como isso se relaciona com a abordagem? O que acontece ou aconteceu?” (Sampieri, 2014, p. 368, tradução nossa). Para tanto, delimita-se como objetivos da observação:

- a) Explorar e descrever ambientes, comunidades, subculturas e aspectos da vida social, analisando seus significados e os atores que os geram (Eddy, 2008; Patton, 2002; e Grinnell, 1997).
- b) Compreender processos, vínculos entre pessoas e suas situações, experiências ou circunstâncias, os eventos que ocorrem ao longo do tempo e os padrões que se desenvolvem (Miles, Huberman e Saldaña, 2013; e Jorgensen, 1989).
- c) Identificar problemas sociais (Daymon, 2010).
- d) Gerar hipóteses para estudos futuros (Sampieri, 2014, p. 399, tradução nossa).

Ressalta-se ainda que “o que se pretende investigar, realmente não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo” (Freire, 1978 *apud* Brandão, 2006). Considerando, portanto, que os alunos migrantes venezuelanos, e também os alunos brasileiros, são vistos dentro do contexto dessa pesquisa como sujeitos produtores de sua realidade.

O terceiro nível metodológico refere-se à sistematização e interpretação dos dados. Embora não tenha sido adotada uma abordagem formal de análise do discurso, a interpretação considerou os sentidos produzidos nas interações observadas e relatadas, alinhando-se ao paradigma qualitativo. A análise buscou identificar padrões de interação e percepção entre os estudantes, articulando-os aos marcos teóricos da interculturalidade

crítica e da decolonialidade, com atenção especial às condições sociais e históricas em que se inscrevem os sujeitos pesquisados.

Conforme destaca Sampieri (2014), na pesquisa qualitativa o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados, sendo sua escuta, observação e interpretação fundamentais para a construção do conhecimento. Esse papel ativo, reflexivo e comprometido do pesquisador foi essencial para captar as nuances das interações interculturais em sala de aula e para propor, com base na bibliografia consultada, alternativas pedagógicas que favoreçam uma educação mais justa, crítica e plural.

5 Por uma práxis intercultural decolonizada nas aulas de língua espanhola: do planejamento à execução

O plano de ação voltado ao desenvolvimento de uma práxis intercultural decolonizada foi estruturado com base em uma avaliação diagnóstica inicial aplicada aos alunos da 1ª série do Ensino Médio, na primeira semana do ano letivo de 2023. Essa etapa inicial teve como finalidade identificar os interesses, expectativas e perfis dos estudantes em relação ao ensino da Língua Espanhola, fornecendo subsídios para o planejamento didático-pedagógico ao longo do ano.

A elaboração da avaliação diagnóstica foi orientada por três eixos temáticos principais: características pessoais, aspectos linguísticos e dimensões pedagógicas. A partir dessas categorias, buscou-se construir um instrumento que permitisse compreender a diversidade presente nas turmas e as necessidades formativas dos educandos, de modo a alinhar os conteúdos programáticos com suas realidades socioculturais.

No decorrer do ano letivo, novas avaliações diagnósticas foram realizadas no início de cada bimestre, incorporando progressivamente elementos de autoavaliação construídos em diálogo com os próprios estudantes. Essa prática teve como objetivo fomentar uma postura mais reflexiva e ativa por parte dos discentes em relação ao próprio processo de aprendizagem.

As análises realizadas indicaram a presença de contradições e heterogeneidades tanto no interior das turmas quanto entre elas, o que exigiu adaptações constantes no planejamento e na condução das atividades. A literatura consultada, especialmente autores como Dussel (1994, 1998), Freire (1967, 2022), Silva Neto (2020), Walsh *et al.* (2010) e Reguera (2020), foi fundamental para interpretar esses dados à luz de uma abordagem crítica, favorecendo a construção de uma práxis pedagógica comprometida com a escuta ativa, a valorização das diferenças culturais e a superação de práticas escolares excludentes.

No entanto, como já discutido por Pey (1988), a tradição de ouvinte do estudante impede a manifestação de muitos deles, o que limita sua participação ativa e dificulta a elaboração do conteúdo de forma mais rigorosa, além de não permitir que seja sistematizada a produção do conhecimento que vai sendo elaborado (Pey, 1988).

Entre as contradições observadas, destaca-se o distanciamento entre discurso e prática de alguns estudantes. Apesar de manifestarem interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, muitos apresentavam baixa participação em sala e resistência ao uso do espanhol. Outra contradição relevante diz respeito à aceitação assimétrica da proposta bilíngue: a língua espanhola era vista, pelos alunos migrantes venezuelanos, como um espaço de acolhimento e valorização de sua identidade, enquanto parte significativa dos estudantes brasileiros demonstrava desinteresse ou mesmo rejeição, sinalizando percepções assimétricas sobre o valor da língua no espaço escolar.

No que se refere à heterogeneidade, observou-se uma diversidade expressiva de perfis culturais, linguísticos e de aprendizagem entre os estudantes. A presença de alunos brasileiros e venezuelanos em diferentes proporções nas turmas gerou dinâmicas distintas; enquanto a turma 103 apresentava equilíbrio e maior interação entre os grupos, outras turmas revelaram distanciamento e pouco engajamento, especialmente por parte dos estudantes brasileiros, com um índice de desinteresse que ultrapassava 60%. Essa disparidade revelou diferenças de expectativa em relação à disciplina e à prática pedagógica adotada. Também se destacaram distintos ritmos e estilos de aprendizagem,

o que demandou do planejamento pedagógico uma postura flexível e sensível às subjetividades e às trajetórias dos estudantes.

Além disso, as tentativas de realizar um processo discursivo dialógico se deparam com dificuldades na sua consecução: o pouco tempo de aula, problemas na infraestrutura, como os aparelhos de ar-condicionado que não funcionaram por determinado período, falta de professores, entre outras questões.

A opção por utilizar a língua espanhola de forma predominante nas aulas surgiu de diferentes motivações. Na época de sua implementação, essas motivações não estavam plenamente conscientes, mas, com a reflexão posterior sobre a prática docente, tornaram-se mais nítidas. Elas revelaram desdobramentos importantes no processo de ensino-aprendizagem, assim como evidenciam que toda escolha do educador, ou mesmo a omissão de escolhas, produz efeitos pedagógicos. Embora essas motivações sejam aqui organizadas em uma sequência, não se pretende estabelecer uma hierarquia entre elas, mas apenas sistematizar a análise.

A primeira intenção esteve relacionada ao acolhimento dos alunos migrantes venezuelanos, por meio do uso de sua língua materna como estratégia de valorização identitária e de inclusão no espaço escolar. A segunda intenção foi fomentar, entre os alunos brasileiros, o interesse e a curiosidade pela língua espanhola, buscando aproximá-los de uma nova experiência linguística e cultural. Por fim, uma terceira motivação, de caráter mais inconsciente, revelou-se na medida em que o uso constante do espanhol também funcionava como uma estratégia de autoridade docente: ao adotar uma postura discursiva mais marcada, criava-se uma imagem de comando que, por vezes, aproximava-se de práticas tradicionais, ainda que em uma nova roupagem linguística.

Essas camadas de intenções evidenciam que a linguagem pedagógica atua como instrumento de acolhimento, mediação cultural e exercício de poder – dimensões que articuladas refletem a complexidade de uma práxis decolonial e intercultural.

Para tanto, é importante lembrar que

a opção democrática demanda um discurso e uma prática substancialmente dialógicos, em que a necessária autoridade do professor não se prolongue em autoritarismo, mas em que a opção seja claramente em favor do conhecimento por parte das classes populares (Pey, 1988, p. 130-131).

Durante o planejamento do 3º bimestre, optou-se por abordar a culinária como eixo temático com potencial intercultural, considerando sua capacidade de promover o diálogo entre culturas e de evocar memórias afetivas significativas para os educandos, tanto brasileiros quanto venezuelanos. A escolha permitiu, ainda, uma articulação didático-pedagógica com os conteúdos gramaticais previstos, especialmente o uso do verbo *gustar*, além da ampliação do vocabulário relacionado à temática de alimentos.

A culinária, nesse contexto, foi compreendida não apenas como um tema de interesse cotidiano, mas como um campo simbólico capaz de refletir transformações sociais e a circulação de saberes culturais ao longo do tempo. A presença de ingredientes típicos, como a *harina pan* utilizada na preparação da *arepa* — prato tradicional da Venezuela —, bem como a diversidade étnica dos restaurantes presentes na cidade, evidenciam processos de intercâmbio cultural que atravessam a experiência local.

Compreendendo ser necessário discutir tais questões, foi elaborada uma sequência de atividades em língua espanhola com o objetivo de exercitar a criatividade, a expressão escrita e a ampliação lexical dos discentes, sempre orientada por uma abordagem intercultural crítica. Procurou-se, assim, estabelecer conexões significativas entre o conteúdo escolar e as vivências dos alunos, superando a lógica do ensino transmissivo e promovendo uma práxis pedagógica que valorizasse a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, em oposição à pedagogia bancária criticada por Freire.

5.1 Propostas de atividades interculturais nas aulas de língua espanhola

O planejamento curricular a partir de uma perspectiva intercultural, alinhada a decolonialidade e conforme descrito até aqui implica a adoção de um modelo interativo que reconhece e valoriza as diferenças culturais, sem buscar homogeneizá-las. Tal

concepção compreende que as diferenças são construídas dentro de uma estrutura colonial e de uma matriz de poder racializado e hierarquizado (Walsh *et al.*, 2010, p. 86).

A superação desse paradigma não se dá por meio do poder autoritário, mas sim através da formação cultural crítica e da alteração dos imaginários sociais. Dentre as atividades realizadas nesse contexto, destacam-se: rodas de conversa, elaboração e encenação de diálogos, pesquisa bibliográfica e produção de vídeos, todas desenvolvidas com o intuito de promover uma prática pedagógica mais inclusiva, dialógica e horizontal.

Com esse propósito, foi organizada uma roda de conversa para a socialização das respostas dos discentes, visando promover a interação entre eles por meio da troca de informações linguísticas e culturais. Para essa atividade, os estudantes foram convidados a responder quatro perguntas norteadoras do debate em sala de aula: *1. Busque em sua memória um alimento marcante da sua infância; 2. Como é o momento das refeições em sua casa?; 3. Copie a receita de seu prato favorito; 4. Selecione cinco alimentos de que mais gosta e cinco de que gosta menos.*

Durante a dinâmica, observaram-se múltiplas vozes se sobrepondo, com manifestações de interesse, comentários e trocas entre os colegas. Houve momentos em que alunos brasileiros buscaram auxílio dos colegas venezuelanos para traduzir ou pronunciar corretamente determinadas palavras, a fim de realizarem suas apresentações orais em língua espanhola. Essa interação espontânea evidenciou o potencial da atividade para fomentar uma práxis intercultural, promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades presentes no espaço escolar.

No decorrer da atividade, foi possível perceber que “aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos” (Silva, 2014, p. 43). Tal constatação emergiu especialmente nas respostas às questões 1 e 3 da roda de conversa, nas quais os estudantes mencionaram alimentos que marcaram sua infância ou que representam seu prato favorito. Foram citados itens característicos de seus países de origem — como bolo, pizza e mingau (Brasil), e *pabellón criollo*, *arroz con pollo* e *arepa* (Venezuela) — revelando não apenas identidades nacionais, mas também singularidades regionais. Entre os alunos venezuelanos, por exemplo, houve trocas sobre as variações

do prato citado de acordo com o estado em que nasceram; já entre os brasileiros, destacou-se a menção ao açaí, típico de outro estado da região Norte.

A atividade também permitiu observar uma das dimensões apontadas por Silva (2014) sobre o consumo de alimentos também ter uma conexão material já que “as pessoas só podem comer aquilo que elas podem comprar ou que está disponível em uma sociedade particular” (Silva, 2014, p.44). Um exemplo significativo foi o relato de uma aluna brasileira que mencionou o “*pirulim*” como alimento que havia marcado sua infância, lembrando o fato de que sua mãe sempre comprava para ela quando iam a Santa Elena do Uairén, cidade venezuelana que faz fronteira com o município brasileiro de Pacaraima, o que representa as pequenas relações amigáveis que mantinham os habitantes.

Uma vez que se opta pela tríade escuta-respeito-diálogo (Silva Neto, 2020), como base para uma práxis intercultural decolonizada, é imprescindível que (eu) educadora participe com muita atenção da conversa, para dar-me conta das categorias a serem estudadas e privilegiadas no planejamento das ações que seguem nas próximas aulas. Até mesmo o silêncio de alguns educandos que não se propõe a participar, deve ser notado.

Um dos apontamentos feito por Pey (1988) abarca a situação vivenciada por nós (eu e os educandos), pois o que aconteceu algumas vezes foi um questionamento aos alunos de maneira quase sozinha, que não é a dialogicidade pretendida. Contudo, um ponto se faz importante ressaltar:

o discurso autoritário não permitiria a explicitação do momento do conhecimento do estudante, porque partiria do pressuposto de que o que ele não sabe não interessa, e que o interessante é supor a apropriação do conhecimento dado como necessário e cobrar a devolução do mesmo (Pey, 1988, p. 87).

Apesar da inexperiência dialógica marcada na escola e na cultura brasileira, solicitar a participação efetiva dos educandos partindo de questionamentos sensíveis às suas memórias afetivas, ressalta o que afirma Freire (2022), que não é possível superar o senso comum sem partir dele.

Dando continuidade ao plano bimestral, a segunda atividade foi pensada para que os educandos desenvolvessem uma situação comunicativa real, ambientada em um restaurante, com o objetivo de praticar o vocabulário e as estruturas do espanhol. Os estudantes deveriam elaborar um menu gráfico e encenar um diálogo, exercitando a escrita, a oralidade e a apresentação pública. Aqui é importante notar que o domínio da língua não isenta o aluno de sentir-se inseguro diante da turma. Por isso, cabe ao educador orientar e pontuar com clareza os objetivos da atividade, bem como é preciso que se faça os devidos apontamentos de melhorias, esboçando real atenção ao que foi apresentado.

A pesquisa bibliográfica, terceira atividade, teve como objetivo proporcionar aspectos culturais diferenciados aos alunos e despertar o interesse por dimensões pertencentes a outras culturas, como a gastronomia. As pesquisas dos alunos revelaram que a maioria dos pratos apresentados têm origem indígena, representando a resiliência de se manter como representantes do país, apesar da repressão de seus costumes pela colonização europeia (Quijano, 2007). O que foi importante observar, pois é uma forma de historicizar a atividade desenvolvida.

A quarta atividade, mais desafiadora, envolveu a produção de um vídeo em grupos. A complexidade da tarefa exigiu planejamento colaborativo, criatividade e articulação entre os integrantes. Um exemplo expressivo emergiu da turma 105, rotulada por docentes como “difícil” e até como “a pior turma da escola”. Ainda assim, três alunos — dois brasileiros e um venezuelano — produziram não apenas o vídeo, mas também levaram o prato típico venezuelano *bollito* para compartilhar com a turma. O momento gerou grande interação e desconstruiu preconceitos, além de expressar a satisfação por cumprir com dedicação um desafio à altura do seu potencial criativo.

6 Considerações finais

A partir dos diálogos e das análises realizadas ao longo deste trabalho, evidenciou-se que uma práxis docente atenta às necessidades dos(as) educandos(as)

favorece maior engajamento no processo de aprendizagem. Quando o exercício docente se pauta na escuta, no respeito e no diálogo, torna-se possível aproximar os conteúdos trabalhados em sala de aula da realidade cotidiana dos(as) estudantes, atribuindo-lhes maior significado.

Ancorada nas reflexões de autores como Dussel (1994, 1998), Freire (1967, 2022), Pey (1988), Silva Neto (2020) e Walsh *et al.* (2010), esta análise evidenciou que a interculturalidade decolonial não pode ser reduzida à boa vontade ou ao diálogo superficial entre sujeitos. Ela exige um compromisso ético com a compreensão do/a Outro/a e o reconhecimento legítimo de que há múltiplos mundos culturais, saberes e formas de existir, que não são inferiores a modelos hegemônicos, apesar da persistente imposição de uma racionalidade eurocêntrica.

Reconhece-se, contudo, que não existe prática docente perfeita. As limitações são numerosas e constantes. Ainda assim, este estudo buscou, por meio de cada nova interpretação, visitar novas perspectivas que poderão ser exploradas em investigações futuras, a fim de fomentar um projeto político de transformação e criação que possibilita vislumbrar outros caminhos, à decolonização.

Assim, estudos futuros podem aprofundar o debate sobre a interculturalidade a partir da Ética da Libertação em diálogo com o Giro Decolonial, inspirando cada vez mais educadores comprometidos com a construção de uma abordagem educativa renovada. Tal perspectiva deve emergir e se desenvolver na pluralidade de culturas e em interação com elas, em um processo contínuo de reflexão e de redescoberta de caminhos para a libertação (Dussel, 1998; Freire, 2022).

Referências

BARAÑO *et al.* **DICCIONARIO DE RELACIONES INTERCULTURALES. DIVERSIDAD Y GLOBALIZACIÓN.** Ascensión Barañano, José L. García, María Cátedra y Marie J. Devillard (EDS), uCm EDITORIAL COMPLUTENSE: España, Barcelona, 2007.

BEUCHOT, Mauricio, **Interculturalidad y derechos humanos**, México: Siglo XXI: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2005, p. 124

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante.** / Carlos Rodrigues Brandão (Org.). – 8 ed – São Paulo: Brasiliense, 2006.

DUSSEL, Enrique. **Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión.** Madrid: Trotta, 1998.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del Otro:** Hacia el origen del mito de la modernidad. Plural, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. 1921 – 1997 – **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GROSFOGUEL, Ramón. **De la Sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial.** Cidade do México: Akal. 2022.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, núm. 4, enero-junio, 2006, pp. 17-46.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PANIKKAR, Raimon. **Paz e Interculturalidad:** Una reflexion filosofica / German Ancochea (Trad.) - ed. - México: Herder, 2006, 184p.

PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico** / Maria Oly Pey – São Paulo: Cortez, 1988.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In:* CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

REGUERA, Alejandra. **Metodología de la investigación:** prácticas de escritura. - 1.ed. - Córdoba: Brujas, 2008. 156p.

SAMPIERI, Roberto Hernández. et al. **Metodología de la investigación.** [libro eletrônico] - 6 ed. - México: McGraw-Hill, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org), HALL, Stuart; WOODWARD, Cathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA NETO, João Paulino da. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami**: desafios epistêmicos no processo de descolonização. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. 158p.

WALSH, Catherine *et al.* **Construyendo interculturalidad crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

ⁱSandrielle Vitória Barreto Pessoa, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0917-597X>

Universidade Federal de Roraima

Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (2024)). Atualmente é professora efetiva da rede estadual. Vice-líder do grupo de pesquisa Fronteiras e Alteridades.

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Investigação, Metodologia, Visualização.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7401146301965243>

E-mail: sandrielle.ifrr@gmail.com

ⁱⁱJoão Paulino da Silva Neto, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5765-875X>

Universidade Federal de Roraima

Doutor em Antropologia Social - UNAM - Universidade Nacional Autônoma do México (2012). Professor e pesquisador do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima. É líder do Grupo de Pesquisa Fronteiras e Alteridades, UFRR-Universidade Federal de Roraima.

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Escrita, Metodologia, Supervisão, Visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9426257687412788>

E-mail: profjoaopaulino@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: José Carlos Souza Araujo e Tânia Gorayeb Sucupira.

Como citar este artigo (ABNT):

PESSÔA, Sandrielle Vitória Barreto.; SILVA NETO, João Paulino da. A tríade escuta-respeito-diálogo como eixo articulador para uma práxis intercultural decolonizada. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e15191, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15191>



Recebido em 19 de março de 2025.
Aceito em 12 de maio de 2025.
Publicado em 01 de fevereiro de 2026.

