



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
FACULDADE DE LETRAS - UFMG

Naira Gomes Lamarão

**ENSINO DE LÍNGUAS E ACOLHIMENTO NA ESCOLA: PRÁTICAS DOS
PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO MIGRATÓRIO DE
RORAIMA**

Belo Horizonte

2025

Naira Gomes Lamarão

**ENSINO DE LÍNGUAS E ACOLHIMENTO NA ESCOLA: PRÁTICAS DOS
PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO MIGRATÓRIO DE
RORAIMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área 3: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa 3A: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Corrêa Ferreira

Belo Horizonte
2025

L215e

Lamarão, Naira Gomes.

Ensino de línguas e acolhimento na escola [manuscrito] : práticas dos professores de línguas no contexto migratório de Roraima / Naira Gomes Lamarão. – 2025.

1 recurso online (191 f. : il., fots., color.) : pdf.

Orientador: Luciane Corrêa Ferreira.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 176-184.

Apêndices: f. 185-191.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Roraima – Teses. 2. Língua espanhola – Estudo e ensino – Roraima – Teses. 3. Professores de línguas – Formação – Teses. 4. Imigrantes – Condições sociais – Teses. 5. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 6. Etnologia – Teses. I. Ferreira, Luciane Corrêa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**ENSINO DE LÍNGUAS E ACOLHIMENTO NA ESCOLA: PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS NO
CONTEXTO MIGRATÓRIO DE RORAIMA**

NAIRA GOMES LAMARÃO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 30 de maio de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luciane Correa Ferreira - Orientadora

UFMG

Prof(a). Neiva Maria Jung

UEM

Prof(a). Ana Maria Welp

UFRGS

Prof(a). Henrique Rodrigues Leroy

UFMG

Prof(a). Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer

Universität Hamburg

Belo Horizonte, 30 de maio de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Luciane Correa Ferreira, Professora do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer, Usuária Externa**, em 09/06/2025, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 09/06/2025, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Neiva Maria Jung, Usuária Externa**, em 09/06/2025, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anamaria Kurtz de Souza Welp, Usuária Externa**, em 09/06/2025, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4240289** e o código CRC **F5E2FD9F**.

*A todos os professores de línguas que atuam
em contexto de migração de crise.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais essa etapa na minha formação, é imperativo agradecer àqueles sem os quais eu não teria conseguido empreender essa jornada.

Ao meu marido, Henrique Sadamatsu, minha maior rede de apoio durante esse período doutoral. Sem a sua ajuda e compreensão eu não teria conseguido chegar a estas linhas.

Às minhas filhas Ana Clara e Cecília, meu agradecimento é acompanhado de um pedido de desculpas por tantas ausências em uma fase tão linda de suas vidas. Espero que um dia, mesmo em retrospectiva, elas me entendam e que eu possa deixar de exemplo a importância do estudo.

À minha orientadora, Professora Doutora Luciane Corrêa Ferreira, pelo trabalho colaborativo ao longo desses quatro anos.

À Universidade Federal de Minas Gerais e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, uma honra ter realizado essa etapa da minha formação em uma das instituições mais renomadas do país, e em um programa de reconhecida excelência.

Aos professores Neiva Jung e Henrique Leroy por, gentilmente, terem aceitado participar da banca de qualificação desta pesquisa. Suas contribuições foram valiosas.

À CAPES pela concessão da bolsa de fomento aos estudantes da pós-graduação e professores da educação básica. São políticas educacionais como essa que ajudam a fortalecer a Educação.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa-COEP/UFMG, pela análise minuciosa da proposta desta pesquisa.

Aos queridos Vinicius Abrantes, Débora Mendes, Débora Ritz, pela amizade, trocas e companhia durante o período das disciplinas em Belo Horizonte. A convivência com eles fez o caminho mais leve.

À Livia Elisa e Cássio Morosini, pela irmandade de orientação, sempre dispostos a ajudar.

À Neiele, que me proporcionou um lar em Belo Horizonte e mostrou que lar é onde nosso coração está. Levarei sua amizade para sempre comigo.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa Português Língua Adicional em Roraima, em especial à querida Cora Zambrano, Marcus Vinicius, Alan Ricardo, Danielle Trindade, Mateus Moreth, por compartilharem comigo as delícias e agruras da vida de professor pesquisador.

À Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR), pelas informações compartilhadas durante a realização da pesquisa.

Ao Colégio Estadual Militarizado Professor Jaceguai Reis Cunha (CEM/IV), por me acolher e me abrir as portas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras participantes desta pesquisa, por me permitirem aprender tanto. Por compartilharem comigo seus desafios, angústias e esperança num futuro melhor para os nossos alunos e para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Aos meus alunos, migrantes venezuelanos e brasileiros, aprendo e cresço diariamente com eles.

E acima de todos, a Deus, toda honra e glória a Ti, porque tua vontade é boa, perfeita e agradável.

Estas pessoas que estão vindo agora são refugiados que não são famintos, sem pão ou água. São pessoas que, ontem, tinham orgulho de seus lares, de suas posições na sociedade, que, frequentemente, tinham um alto grau de educação e assim por diante. Mas, agora eles são refugiados. E eles vêm para cá. Quem eles encontram aqui? O precariado. O precariado vive na ansiedade. No medo. Nós temos pesadelos. Tenho uma ótima posição social e quero mantê-la.

"Precariado" vem da palavra francesa précarité que, em livre tradução, significa andar em areias movediças. Agora, surgem estas pessoas da Síria e da Líbia. Elas trazem esta ameaça de países distantes para nossas casas. De repente, eles aparecem ao nosso lado. Não conseguimos omitir suas presenças.

Os refugiados simbolizam, personificam nossos medos. Ontem, eram pessoas poderosas em seus países. Felizes. Como nós somos aqui, hoje. Mas, veja o que aconteceu hoje. Eles perderam suas casas, perderam seus trabalhos.

O choque está apenas começando. Não existem atalhos para o problema. Não existem soluções rápidas. Então, precisamos nos preparar para um tempo muito difícil que está chegando. Esta onda de imigração que aconteceu ano passado não foi a última. Há mais e mais pessoas esperando. Precisamos aceitar que esta é a situação. Vamos nos unir e encontrar uma solução.

ZYGMUNT BAUMAN

RESUMO

Esta pesquisa se insere na dinâmica dos processos migratórios recentes no Brasil, especificamente no contexto migratório de crise em Boa Vista-Roraima. Estado localizado no extremo norte do país, o qual, devido à crise política, econômica e social na Venezuela, país fronteiriço, tem recebido um expressivo número de migrantes. Essa imigração provocou mudanças locais significativa sobretudo nos setores da saúde, segurança pública e educação. A presença de alunos migrantes nas escolas suscita questões que necessitam de um olhar mais crítico e sensível às especificidades desse novo cenário. Com base nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como os professores das escolas estaduais estão conduzindo o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira/espanhol nas salas de aula com alunos migrantes venezuelanos. Para alcançá-lo, os seguintes objetivos específicos foram definidos: a) identificar as dificuldades encontradas e estratégias adotadas pelos professores de língua portuguesa e de língua estrangeira (espanhol) nas salas de aula com alunos migrantes; b) compreender como os aspectos linguístico-culturais dos alunos migrantes influenciam a dinâmica da aula e a prática do professor; c) identificar quais as ações desenvolvidas pela escola, no sentido de colaborar com a prática desenvolvida pelo professor. Esta investigação se ancora nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e Transgressiva (Pennycook, 2004, 2006), estudos sobre migração, refúgio e ensino aprendizagem de PLAc (Amado, 2013; Grosso, 2021) e nos estudos sobre interculturalidade, educação intercultural e formação de professores (Candau, 2011; Walsh, 2012). Quanto à metodologia, foi realizada uma etnografia da linguagem e autoetnografia (Garcez e Schulz, 2015; Bottura, 2019), com observação participante, diário de campo, entrevista semiestrutura, como instrumentos de geração de registros. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, com 3 professores, sendo 2 de língua portuguesa - dentre elas, esta professora-pesquisadora - e 1 de língua estrangeira (espanhol). Também, foram entrevistados o gestor e coordenador da escola. A análise dos dados, interpretativa e baseada em dados representativos, foi fundamentada nas categorias (dimensões analíticas), criadas a partir das perguntas de pesquisa e dos dados que o campo nos apresentou, buscando padrões culturais e comunicativos. A partir do espaço de escuta (Leroy, 2021), criado para esses professores, os resultados desse estudo apontam que os afetos e emoções dos docentes ganham novos contornos, diante do trabalho com alunos migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade social; o espanhol, falado pelos alunos migrantes, em um primeiro momento, representa uma barreira linguística no processo de ensino-aprendizagem; práticas discriminatórias e xenofóbicas que surgem no contexto escolar são combatidas pelos professores por meio de ações de acolhimento aos alunos migrantes; professores promovem práticas pedagógicas de integração e acolhimento linguístico-cultural aos alunos migrantes e refugiados, mesmo sem uma formação específica para tal. Através desses apontamentos, políticas linguísticas públicas e específicas poderão ser pensadas e implementadas nesse contexto, visando um ensino-aprendizagem de línguas mais inclusivo, respeitoso, intercultural e, verdadeiramente, acolhedor ao aluno migrante venezuelano.

Palavras-chave: imigração; PLAc; interculturalidade; professores.

RESUMEN

Esta investigación se inscribe en la dinámica de los procesos migratorios recientes en Brasil, específicamente en el contexto de la crisis migratoria en Boa Vista-Roraima. Estado ubicado en el extremo norte del país, que debido a la crisis política, económica y social de Venezuela, país fronterizo, ha recibido un importante número de migrantes. Esta inmigración provocó importantes cambios locales, especialmente en los sectores de salud, seguridad pública y educación. La presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas plantea interrogantes que requieren una mirada más crítica y sensible a las especificidades de este nuevo escenario. A partir de este contexto, el objetivo general de esta investigación es analizar cómo los docentes de escuelas públicas están enseñando portugués y lenguas extranjeras/español en aulas con estudiantes inmigrantes venezolanos. Para lograr este objetivo, se definieron los siguientes objetivos específicos: a) identificar las dificultades encontradas y las estrategias adoptadas por los profesores de portugués y lengua extranjera (español) en las aulas con estudiantes inmigrantes; b) comprender cómo los aspectos lingüístico-culturales de los estudiantes migrantes influyen en la dinámica de la clase y la práctica docente; c) identificar qué acciones desarrolla la escuela con el fin de colaborar con la práctica desarrollada por el docente. Esta investigación se ancla en los presupuestos teóricos de la Lingüística Aplicada Indisciplinaria (Moita Lopes, 2006) y Transgresiva (Pennycook, 2004, 2006), estudios sobre migración, refugio y enseñanza-aprendizaje PLAc (Amado, 2013, Grosso, 2021) y estudios sobre interculturalidad, educación intercultural y formación docente (Candau, 2011; Walsh, 2012). En cuanto a la metodología, se realizó una investigación cualitativa interpretativa de carácter etnográfico y autoetnográfico (Moita Lopes, 1994; Cavalcanti, 2006), con observación participante, diario de campo, entrevista semiestructurada, como instrumentos para la generación de registros. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública, con 3 profesores, 2 de los cuales hablaban portugués - incluido este profesor-investigador - y 1 lengua extranjera (español). También se entrevistó al director y al coordinador de la escuela. El análisis de los datos, interpretativo y basado en datos representativos, se basó en las categorías (dimensiones analíticas) creadas a partir de las preguntas de investigación y los datos que nos presentó el campo, buscando patrones culturales y comunicativos. A partir del espacio de escucha (Leroy 2021) creado para estos docentes, los resultados parciales de este estudio indican que los afectos y emociones de los docentes adquieren nuevos contornos al trabajar con estudiantes migrantes y refugiados en situaciones de vulnerabilidad social; el español hablado por los estudiantes migrantes, en un principio, representa una barrera lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje; las prácticas discriminatorias y xenófobas que surgen en el contexto escolar son combatidas por los docentes a través de acciones de acogida de estudiantes migrantes; Los docentes promueven prácticas pedagógicas de integración y acogida lingüístico-cultural de los estudiantes migrantes y refugiados, incluso sin una formación específica para ello. A través de estas notas se podrán diseñar e implementar políticas lingüísticas públicas y específicas en este contexto, apuntando a un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas más inclusivas, respetuosas, interculturales y verdaderamente acogedoras para los estudiantes inmigrantes venezolanos.

Palabras clave: inmigración; PLAc; interculturalidad; maestros

ABSTRACT

This research is part of the dynamics of recent migration processes in Brazil, specifically in the context of the migration crisis in Boa Vista, Roraima. A state located in the far north of the country, which, due to the political, economic and social crisis in Venezuela, a neighboring country, has received a significant number of migrants. This immigration has caused significant local changes, especially in the sectors of health, public safety and education. The presence of immigrant students in schools raises questions that require a more critical and sensitive look at the specificities of this new scenario. Based on this context, the general objective of this research is to analyze how teachers in state schools are teaching Portuguese and foreign languages/Spanish in classrooms with Venezuelan immigrant students. To achieve this objective, the following specific objectives were defined: a) to identify the difficulties encountered and strategies adopted by Portuguese and foreign language (Spanish) teachers in classrooms with immigrant students; b) to understand how the linguistic-cultural aspects of migrant students influence the dynamics of the classroom and the teacher's practice; c) identify the actions developed by the school to collaborate with the practice developed by the teacher. This research is anchored in the theoretical assumptions of Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) and Transgressive Linguistics (Pennycook, 2004, 2006), studies on migration, refuge and teaching-learning of PLAc (Amado, 2013, Grosso, 2021) and studies on interculturality, intercultural education and teacher training (Candau, 2011; Walsh, 2012). Regarding the methodology, interpretative qualitative research of an ethnographic and autoethnographic nature was carried out (Moita Lopes, 1994; Cavalcanti, 2006), with participant observation, field diary, semi-structured interview, as instruments for generating records. The research was conducted in a state school, with 3 teachers, 2 of whom spoke Portuguese - including this teacher-researcher - and 1 spoke Spanish. The school manager and coordinator were also interviewed. The data analysis, interpretative and based on representative data, was based on the categories (analytical dimensions) created from the research questions and the data presented to us in the field, seeking cultural and communicative patterns. Based on the listening space (Leroy, 2021) created for these teachers, the partial results of this study indicate that the teachers' feelings and emotions take on new contours when working with migrant and refugee students in situations of social vulnerability; the Spanish spoken by migrant students, at first, represents a linguistic barrier in the teaching-learning process; discriminatory and xenophobic practices that arise in the school context are combated by teachers through actions to welcome migrant students; Teachers promote pedagogical practices of integration and linguistic-cultural welcome to migrant refugee students, even without specific training for this purpose. Through these notes, specific public linguistic policies can be designed and implemented in this context, aiming at a more inclusive, respectful, intercultural and truly welcoming language teaching and learning for Venezuelan immigrant students.

Keywords: immigration; PLAc; interculturality; teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa do estado de Roraima, Brasil	23
FIGURA 2	Crescimento da população de Roraima	25
FIGURA 3	Abrigo RONDON I – unidades habitacionais	27
FIGURA 4	Mapa geopolítico da Venezuela	34
FIGURA 5	Matrículas nas escolas estaduais de 2015 – 2019	44
FIGURA 6	Matrículas de alunos migrantes venezuelanos	46
FIGURA 7	A interdisciplinaridade na LA	53
FIGURA 8	Localização da escola no mapa do bairro	85
FIGURA 9	Fachada da escola	85
FIGURA 10	<i>Layout</i> aproximado da sala, turma 81	108
FIGURA 11	Reprodução de notícia 1	128
FIGURA 12	Reprodução de notícia 2	128
FIGURA 13	Alunos do 7º ano	142
FIGURA 14	Livro paradidático bilíngue	143
FIGURA 15	Alunos na oficina de ilustração de textos indígenas	144
FIGURA 16	Mural com trabalho dos alunos	145
FIGURA 17	Atividade professora de espanhol	151
FIGURA 18	Alunos migrantes em curso de língua portuguesa	165
	IF/RR campus Boa Vista	
FIGURA 19	Cerimônia de entrega de certificados	167

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Migrantes e refugiados venezuelanos por país	39
QUADRO 2	Procedimentos metodológicos em LA	57
QUADRO 3	A escrita etnográfica	74
QUADRO 4	Entrevistas	100
QUADRO 5	Cartas utilizadas na dinâmica de apresentação	106

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Quantidade de professores por componente curricular	87
TABELA 2	Quantidade de turma ofertadas 2023/2024	88

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Matrículas 2023	89
GRÁFICO 2	Matrículas 2024	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR – Agência da ONU para refugiados

CNIg – Conselho Nacional de Imigração

CEFET-RR - Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituição de Ensino Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

LA – Linguística Aplicada

LH – Língua de Herança

LE – Língua Estrangeira

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OIM – Organização Internacional para as Migrações

OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PLA – Português como Língua Adicional

PLAc - Português como Língua de Acolhimento

PDVSA - Petróleos de Venezuela S. A.

PIB – Produto Interno Bruto

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

RR – Roraima

SEED-RR – Secretária de Estadual de Educação e Desporto de Roraima

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	20
1.1	Contexto da pesquisa	23
1.2	Perguntas de pesquisa	29
1.3	Objetivo geral	30
1.4	Objetivos específicos	30
2	A MIGRAÇÃO VENEZUELANA EM RORAIMA E OS DESAFIOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL	33
2.1	República Bolivariana da Venezuela: da potência econômica à crise generalizada	33
2.2	Migrante, refugiado e migrante de crise: mobilizando os conceitos	39
2.3	O fluxo migratório e as novas demandas educacionais nas escolas de Roraima	43
3	A LINGÜÍSTICA APLICADA COMO ÁREA DE ESTUDO	49
3.1	Linguística Aplicada: da origem do termo a abordagens contemporâneas	49
3.2	O Português como Língua de Acolhimento (PLAc): uma abordagem possível	58
3.3	Interculturalidade e Educação intercultural: algumas considerações	64
3.4	Ensino de Línguas e Formação de Professores na Perspectiva Intercultural	67
4	PERCURSO METODOLÓGICO	71
4.1	Etnografia: principais fundamentos	71
4.2	Autoetnografia: a reflexão de si do universo da pesquisa	79
4.3	O <i>Lócus</i> da Pesquisa	84
4.4	Participantes da pesquisa	89
4.5	Procedimentos de Geração de registros	93
4.6	Procedimentos de Sistematização dos registros e análise dos dados	102
5	ANALISANDO OS REGISTROS GERADOS	103
5.1	Reflexão como um ponto de partida: um olhar sobre mim	103
5.2	Afetos e emoções no trabalho docente com alunos migrantes venezuelanos	107

5.3	A presença do espanhol nas escolas de Boa Vista: uma <i>barreira linguística</i> no ensino e aprendizagem de alunos migrantes e refugiados?	116
5.4	Discursos e Práticas sociais discriminatórias no contexto escolar e a re(ação) do professor de línguas	124
5.5	Estratégias e Práticas pedagógicas de acolhimento e integração dos alunos migrantes e refugiados nas aulas de língua portuguesa	134
5.6	Práticas pedagógicas de acolhimento e integração dos alunos migrantes e refugiados nas aulas de língua espanhola	147
6	ACÇÕES PARA O ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO DE ALUNOS MIGRANTES E REFUGIADOS DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA	155
6.1	A prova de classificação para matrícula de migrantes e refugiados na escola	161
6.2	Curso de Reforço de Língua Portuguesa para alunos migrantes da educação básica: a importância da extensão universitária	164
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTO DE CHEGADA OU PONTO DE PARTIDA?	168
8	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICES	185
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para professores	185
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os gestores e coordenadores das escolas	186
	APÊNDICE C – TCLE	187
	APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA	190
	APÊNDICE E	191

1 APRESENTAÇÃO

QUANDO A PESQUISA ENCONTRA O PESQUISADOR: RELATO DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA EM FORMAÇÃO.

Esta pesquisa de doutorado é atravessada pelas minhas vivências e inquietações, enquanto professora em constante formação. Por isso, considero relevante começar estas linhas com um relato do percurso que me trouxe aqui.

Em 2008, ingressei no curso de Letras-Português/Inglês da Universidade Federal de Roraima, à época, eu já possuía o curso superior de Tecnóloga em Turismo (pelo antigo CEFET-RR), área em que já atuava profissionalmente. Meu desejo em cursar Letras, com habilitação em uma língua estrangeira, viera da vontade de me aperfeiçoar na língua, adquirir fluência e continuar trabalhando com Turismo, uma vez que, para essa área, o conhecimento de outras línguas é fundamental. Até então, ser professora não era uma possibilidade. Porém, a cada semestre, o curso ia se revelando surpreendente e instigante. As disciplinas, como a análise do discurso, os estudos literários, a linguística aplicada e outras, ao passo que mostravam os meandros da linguagem, despertavam em mim a vontade de aprender cada vez mais. Lembro-me da satisfação que senti ao ser chamada de professora pela primeira vez, quando iniciei os estágios obrigatórios. Àquela altura, ser professora tornou-se uma possibilidade real.

Para dar continuidade em minha formação, motivada por alguns professores, tão logo concluída a graduação, ingressei no mestrado em Letras, na mesma instituição. No mestrado, me interessei em investigar como questões sociais e culturais podem ser analisadas sob a ótica da linguagem. Desenvolvi minha pesquisa com alunos indígenas universitários, investigando como as questões linguístico-culturais atravessam a construção de suas identidades, enquanto indígenas. Um tema muito relevante e pertinente para o nosso contexto, considerando que Roraima é o estado com a maior população indígena do país, com alunos em todos os níveis de ensino. Esse período me proporcionou muito aprendizado, tanto em relação ao fazer pesquisa, quanto à proximidade dos sujeitos e contexto que, por nos ser tão comum, passa a ser alheio.

O mestrado me ensinou a ter um olhar mais sensível ao entorno e me perceber como um sujeito, pertencente a uma sociedade diversa e complexa, que influencia e sofre influência do meio e do outro. Quando observamos que nossas identidades são entrecruzadas, nos libertamos das amarras homogeneizantes, as quais nos foram impostas, histórico e socialmente. Aprendemos a lançar um olhar mais empático para os outros e para nós mesmos. Entendemos

que não somos sujeitos acabados, mas estamos em constante (trans)formação. Foi nesse sentido que a pesquisa foi me forjando como pessoa, pesquisadora e professora.

Quando conclui o mestrado, em 2017, ingressei no Curso de Licenciatura Intercultural, do Instituto Insikiran da UFRR, por meio de aprovação em processo seletivo, para ser professora substituta de Língua Portuguesa. O Instituto Insikiran¹, de Formação Superior Indígena, foi criado a partir das reivindicações das organizações indígenas de Roraima, é um espaço de formação discente e docente, um lugar de diálogo e interlocução entre todos aqueles interessados no campo da Educação Superior Indígena. Sua perspectiva e ensino são pautados em uma formação cidadã, aliada a valores socioculturais locais e à valorização da diversidade étnica, com práticas diferenciadas e interculturais. Hoje, o Instituto Insikiran, da UFRR, é consolidado como referência e um dos pioneiros no que diz respeito à formação superior indígena no país. Segue se reafirmando como palco de uma educação voltada para o respeito às diferenças e um modelo de resistência a práticas sociais tradicionais e excludentes.

Iniciar minha vida docente em um caldeirão de diversidade como é o Instituto Insikiran foi desafiador. Lá, recebemos alunos de praticamente todas as onze etnias presentes em Roraima cada uma com sua percepção de mundo e modo de ser. Conviver com essas diferenças, aprender e crescer com elas é um exercício constante. Ouvia, nos corredores, relatos de professores que não se adaptavam à proposta do instituto e, logo, saíam, mas nada abalava a minha motivação. A pesquisa realizada no mestrado e a convivência, um pouco mais de perto, com a realidade social, cultural e educacional dos povos indígenas me ofereceram mais segurança em estar ali. Não demorou para me sentir pertencente àquele espaço, à medida que eu ensinava, aprendia muito mais com os professores indígenas os quais, em sua maioria, tinham anos de experiência em sala de aula, mas não tinham um diploma. Vivenciei na prática a interculturalidade.

Em 2018, por indicação da minha orientadora do mestrado, passei a fazer parte de um grupo de professores responsáveis por ofertar aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para os migrantes venezuelanos recém-chegados em Roraima. O Projeto Acolher, concebido pelos docentes do curso de Relações Internacionais, era formado por professores voluntários de vários outros cursos. As aulas, inicialmente, aconteciam à noite, nas salas do Colégio de Aplicação da UFRR, posteriormente, passaram a ser ofertadas no Centro de Referência do Imigrante, à época, um espaço dentro da Universidade Federal de Roraima, responsável pela oferta de vários serviços a esse grupo. Apesar de não ter experiência de ensino

¹ O nome *Insikiran* é originário da mitologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, sendo Insikiran para os Makuxi, um dos filhos guerreiros de Makunaimi, irmão de Anikê, personagens integrados na cosmologia destes grupos étnicos. Disponível em: <https://ufr.br/licenintercultural/>. Acesso em: 5 outubro de 2023.

com migrantes e conhecer muito pouco sobre o ensino de Português como Língua Adicional (PLA), como em outros momentos da minha vida, estava muito disposta a aprender. Os professores do projeto eram muito colaborativos, os mais experientes auxiliavam os novatos com o planejamento das aulas, seleção de material didático, metodologias adequadas, sempre com foco nas necessidades de aprendizagens dos alunos migrantes. As turmas eram sempre cheias, certificamos muitos alunos, não tanto quanto gostaríamos, pois a procura por vaga era bem maior do que nossa capacidade de oferta. Posteriormente, comecei a ministrar aulas também nos cursos de extensão de Português como Língua Adicional da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Inicialmente, o que mais me chamou atenção, além das dificuldades linguísticas que esses migrantes e refugiados enfrentavam, foi a situação de vulnerabilidade da maioria dos alunos, o que tornava o contexto de ensino ainda mais complexo. Para eles, aprender a língua portuguesa era urgente, mas também tinham outras urgências como garantir alimentação, moradia, acesso a serviços de saúde etc. Para nós, professores, lidar com questões de ensino de línguas associadas a esses problemas sociais é extremamente desafiador, por vezes, angustiante.

Mais recentemente, quando fui aprovada em um concurso para professor da rede estadual, me deparei com outra realidade, a presença expressiva de alunos migrantes venezuelanos nas escolas. Um grupo com especificidades muito distintas daqueles com os quais eu já havia estado; a começar pela faixa etária, a maioria adolescentes, uma fase delicada da vida. Esses alunos estão presentes em praticamente todas as escolas do estado, com suas línguas, culturas e visões de mundo, que se encontram e se conflitam com as nossas, tornando a escola, que, por natureza, é dinâmica e heterogênea, em um espaço ainda mais peculiar.

As minhas vivências e inquietações, como professora formadora de professores indígenas, como professora de PLAc para migrantes e refugiados venezuelanos, agora somam-se aos meus múltiplos questionamentos como professora da educação básica com alunos migrantes. Todos esses contextos me apresentaram desafios e levantaram em mim muitas interrogações sobre a minha prática e são esses questionamentos que vêm constituindo minha identidade como professora e pesquisadora. Afirmo que esta pesquisa me encontrou, pois, com todas as possibilidades de pesquisa que este contexto, tão rico e complexo nos oferece, eu não poderia abordar outro tema que não passasse pela minha experiência como professora. Foi assim que todo esse percurso me conduziu até aqui e é pela motivação de continuar questionando a minha prática, refletindo sobre a minha (auto)formação e, de alguma forma,

contribuir para o desenvolvimento do meu fazer docente e de outros professores que atuam em contextos de diversidade linguístico-cultural que proponho esta pesquisa.

1.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa está inserida na dinâmica dos processos migratórios recentes no Brasil, com o foco no contexto migratório de crise em Roraima.

O nome Roraima tem origem na língua indígena Pemon - *roro imã* - que significa monte verde, em alusão ao majestoso e místico Monte Roraima, umas das formações geológicas mais antigas da Terra, situado na tríplice fronteira entre o Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa. Há outras versões para o significado do seu nome, como “mãe dos ventos” e “serra do cajú”, provenientes de línguas de outros povos indígenas da região, mas a versão do povo Pemon é a mais aceita pela população local.

Somente com a promulgação da Constituição de 1988 que o, até então, Território Federal de Roraima foi elevado a estado-membro da federação. Localizado no extremo norte do país, é o único estado da federação a fazer fronteira com dois países de línguas distintas, a Guiana, de língua inglesa e a Venezuela, de língua espanhola.

FIGURA 1 - Mapa do estado de Roraima, Brasil



Fonte: <https://www.megatimes.com.br/2011/11/roraima-aspectos-geograficos-e-sociais.html>

Além disso, Roraima abriga onze etnias indígenas pertencentes a três famílias linguísticas diferentes², sendo o estado com a maior população indígena do Brasil, em números proporcionais. Nesse cenário, é importante sinalizar que 46% do território total do estado são terras indígenas, incluindo a maior reserva indígena do país, a Terra Indígena Yanomami, com 9,5 milhões de hectares. Isso, do ponto de vista histórico e sociopolítico, faz de Roraima palco de conflitos e embates ideológicos entre indígenas e brancos.

Esse cenário nos mostra que Roraima sempre foi marcado por uma intensa diversidade linguístico-cultural, seja pela presença dos povos indígenas, seja pelos migrantes dos países vizinhos e, até mesmo, pelas migrações oriundas das políticas de incentivo ao povoamento do estado, nos idos dos anos 1980 e 1990, como aponta Nogueira *et al.* (2013, p. 4):

Foram os projetos de assentamento espalhados pelo estado, assim como os vários loteamentos urbanos, notadamente em Boa Vista, que atraíram um número considerável de migrantes, conferindo ao estado de Roraima as mais altas taxas de crescimento relativo populacional nas décadas de 1980 e 1990. [...] Os projetos e programas de assentamentos em pequenas propriedades foram fatores determinantes no crescimento populacional, fundamentalmente em função do seu caráter “fixador”. Ademais, houve interesses por parte da elite política local em buscar atrair e “fixar” os migrantes, em especial os nordestinos. (Nogueira, *et al.*, 2013, p.4)

Essa conjuntura social revela como Roraima se destaca historicamente pelas suas migrações, somam-se a esta, a migração de haitianos e cubanos. Os haitianos, devido aos desastres naturais que assolaram seu país, enquanto os cubanos, vêm em busca de trabalho e da liberdade que lhes é cerceada em seu país socialista. De acordo com dados do setor de migrações da Polícia Federal de Roraima, mais de 13 mil migrantes, vindos do Haiti, entraram no país pela fronteira da Guiana, em Bonfim (RR), até 2019. Por essa mesma fronteira, nesse período, também adentraram, em terras roraimenses, 31 mil migrantes cubanos³.

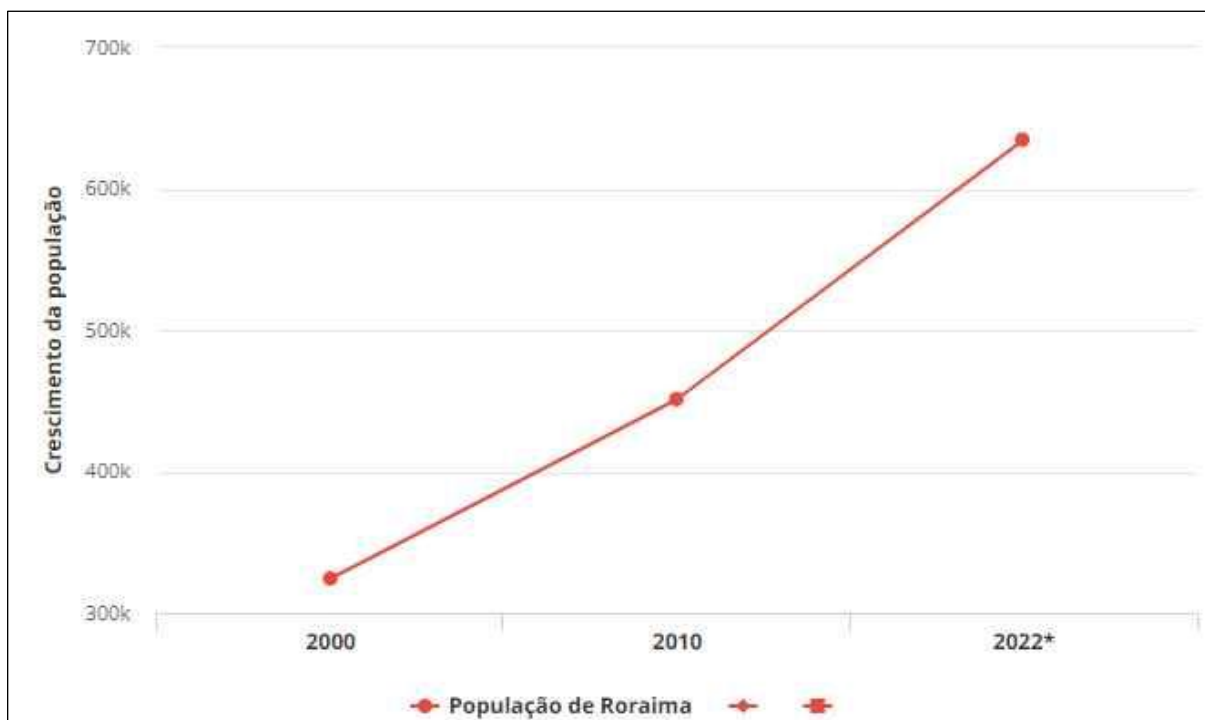
Para um estado com as proporções de Roraima, esses números são significativos, mas não se equiparam ao volumoso fluxo migratório de venezuelanos que chegam ao Brasil por Roraima, desde meados de 2015. De acordo com o último Censo (IBGE, 2022), Boa Vista teve um aumento populacional considerável devido à migração, chegando a 413.486 habitantes, o que representa um aumento de 45,43%, em comparação com Censo de 2010, quando a população era de 284.313 pessoas. Já no estado, em números gerais, a população estimada era de 450.479 pessoas em 2010, saltando para 636.707 habitantes, em 2022 (vide gráfico abaixo).

² Família Caribe, família Aruak e família Yanomami.

³ Nova onda de haitianos chega ao Brasil pela Guiana e engrossa êxodo de estrangeiros em Roraima. Site G1 RR. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/12/16/nova-onda-de-haitianos-chega-ao-brasil-pela-guiana-e-engrossa-exodo-de-estrangeiros-em-roraima.ghtml>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

Ainda, segundo o IBGE, Roraima teve o maior crescimento populacional do país entre 2018 e 2019, quando se deu a intensificação do fluxo migratório venezuelano.

FIGURA 2 - Crescimento da população de Roraima



Fonte: IBGE

As últimas estimativas do Instituto, divulgadas em agosto de 2024, apontavam que a população de Roraima é de 716.793 pessoas, uma alta de 12,58% se comparado com o ano anterior, o que representa o maior crescimento populacional no país. O cenário de diversidade linguística e cultural em Roraima, que nunca foi modesto, se intensificou ainda mais com a chegada repentina dos migrantes venezuelanos em decorrência grave da crise social e econômica que se instalou no país vizinho, desde o final da Era Chávez (1999-2013). Um processo deslocamento que se inicia em 2015 e se estende até os dias atuais. De acordo com Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)⁴, desde 2017, Roraima lidera o número de solicitações de refúgio, superando o estado de São Paulo que sempre liderou as estatísticas. Os venezuelanos representam mais de 50% dos solicitantes de refúgio, considerando os números nacionais. Segundo números divulgados por agências da Organização das Nações

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/>
Acesso em: 5 nov. 2023.

Unidas (ONU), mais de 7 milhões de pessoas já deixaram ou fugiram da Venezuela, configurando umas das maiores crises de deslocamento do mundo atual⁵.

Dados da Operação Acolhida⁶, coordenada pelas forças armadas em Roraima, apontam que, diariamente, cerca de 400 venezuelanos atravessam a fronteira com destino aos municípios de Pacaraima (cidade gêmea com o município de Santa Elena de Uaiare, fronteira com a Venezuela) e Boa Vista.

Para fazer frente a essa nova realidade, que alterou a paisagem linguístico-cultural (Shohamy, 2006) de Roraima, um total de 15 abrigos já foram construídos e estruturados para receber e acolher essas pessoas. Nesses locais, são oferecidas refeições, atendimentos básicos de saúde e um espaço estruturado para abrigamento, tirando-os, assim, das ruas. Hoje, há cerca de 8 mil pessoas abrigadas nos 15 abrigos mencionados, 5 desses são, especificamente, para indígenas⁷. De acordo com o Painel de Interiorização dos Migrantes e Refugiados Venezuelanos, 128.241 venezuelanos foram interiorizados até fevereiro de 2024⁸. Um dos pilares da Operação Acolhida, a interiorização promove a realocação dos migrantes venezuelanos para outros estados brasileiros, com o objetivo de oferecer mais oportunidades de inserção socioeconômica e diminuir a pressão sobre os serviços públicos em Roraima.

⁵ *Situação de Venezuelanos é uma “responsabilidade global compartilhada”*, afirma Guterres. Site ONU News. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/03/1811472>. Acesso em: 08 nov. 2023.

⁶ A Operação Acolhida tem o objetivo de recepcionar, identificar, triar, imunizar, abrigar e interiorizar imigrantes em situação de vulnerabilidade (desassistidos) decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. A operação é conjunta, interagências e de natureza humanitária.

⁷ Principalmente o povo da etnia Warao. De natureza nômade, indígenas dessa etnia têm atravessado a fronteira em grande número. Mesmo antes da crise já se encontravam em situação de vulnerabilidade na Venezuela.

⁸ O painel é uma iniciativa conjunta do Ministério da Cidadania, da OIM e do ACNUR. Disponibiliza dados atualizados da Operação Acolhida e do Sistema ProGres da ACNUR. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em: março de 2024.

FIGURA 3 - Abrigo RONDON I - unidades habitacionais



Fonte: Site Correio do Povo

Roraima apresentou um crescimento econômico e desenvolvimento social considerável nos últimos anos. Com o aumento do PIB (Produto Interno Bruto) superior a 31% em 2024,⁹ motivado principalmente pela expansão do agronegócio, o estado vem se consolidando como líder em expansão econômica no Brasil. Apesar disso, ainda encontra grandes desafios, inclusive de ordem econômica, para fazer frente às demandas oriundas da migração. As cidades de Pacaraima, na fronteira com a Venezuela, e a capital Boa Vista, que concentram cerca de 70% da população do estado, sofreram com a mudança brusca de cenário devido ao intenso fluxo migratório de venezuelanos.

A despeito das implicações políticas, sociais e econômicas que esses deslocamentos provocam em ambos os países, é preciso considerar outros aspectos subjacentes a esse processo. Como afirma Lopes (2022), as migrações modernas têm sido foco de estudos das mais diversas áreas da ciência, recebendo influência de abordagens distintas que buscam compreender as implicações materiais e subjetivas da migração para o migrante e para sociedade receptora, abordando questões como: territórios, identidades, representações, simbolismos, relações de poder, transformações sociais, entre outros aspectos. Dessa maneira, torna-se insuficiente uma análise pautada exclusivamente sobre a relação origem-destino, passado-presente, particulares-coletivos, para esclarecer as particularidades e complexidades postas pelas migrações recentes

⁹ Disponível em: <https://portal.rr.gov.br/roraima-avanca-com-crescimento-economico-e-desenvolvimento-social-destaca-governador> . Acesso em: 20 fev. 2025.

(*ibidem*, 2022). É indispensável, portanto, discutir a migração a partir da perspectiva crítica que desnaturaliza os deslocamentos humanos como resultado da exclusiva “vontade do sujeito”, mas os considera também como resultado das articulações estruturais mais amplas.

No contexto de Roraima, os dados advindos da imigração expressam as mudanças e demandas, sociais e econômicas do estado. Apontam para a necessidade real e urgente de planejar políticas públicas efetivas, sobretudo, nos setores de saúde, educação e da segurança pública, os quais mais sentem os reflexos da migração. Na educação, o ano de 2023 encerrou com mais de 8.000 alunos venezuelanos matriculados na rede estadual de ensino.¹⁰

Além da situação de vulnerabilidade, uma das maiores dificuldades dos migrantes em Roraima é a questão linguística. Chegar a um país com uma língua, cultura e costumes diferentes implica em dificuldade de comunicação, até para suprir necessidades básicas, como se alimentar. Em função disso, alguns migrantes venezuelanos, principalmente aqueles com mais recursos, vão para outros países da América Latina, também falantes de língua espanhola. Aqueles que se estabelecem em Roraima procuram instituições que oferecem gratuitamente o ensino de Português como Língua Estrangeira e Português como Língua de Acolhimento - PLAc (Amado, 2013; Grosso, 2010; Lopez, 2018) mas, devido à grande demanda, muitos não conseguem vaga.

Para essas pessoas, a aprendizagem da língua portuguesa torna-se um objetivo a ser alcançado, para terem acesso aos serviços de saúde, para conseguirem um emprego, para se sentirem mais integrados à sociedade; embora seja de conhecimento que a aprendizagem da língua, por si só, não é garantia de inclusão social (Lopez, 2018). Daí a preocupação de muitas famílias venezuelanas em matricular seus filhos nas escolas municipais e estaduais, para que eles aprendam a língua portuguesa, tenham acesso à educação formal no país de acolhida, não sofram tanto com o preconceito em função da sua língua materna e, por meio da escola, considerada um espaço propício de transformação social, alcancem a tão sonhada vida melhor que vieram buscar.

Por outro lado, a presença desses migrantes nas escolas do estado, com suas línguas e culturas, suscita questões que necessitam de análise, discussão e um olhar mais crítico e sensível às especificidades desse novo cenário. Ao longo das minhas buscas por pesquisas que discutem os diversos cenários de migração, notei uma profusão de investigações que se debruçam sobre políticas públicas e linguísticas, sobre bi/multilinguismo e sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos migrantes, porém, em comparação, localizei um número bem inferior

¹⁰ Dados da Gerência de Avaliação e Informações Educacionais – GAIE-SEED/RR, em setembro de 2023.

de pesquisas que discutem a prática e/ou os desafios de professores em contexto de diversidade linguística em decorrência de migração.

Ao conceber o professor como um agente multiplicador e autorreflexivo (Alarcão, 2011), destaco a importância de discutirmos sobre a necessidade de uma educação linguística ampliada para professores de línguas (Cavalcanti, 2013), na perspectiva da educação intercultural (Candau, 2011; Maher, 2007) de modo que nós possamos de fato promover um acolhimento linguístico aos alunos migrantes. Com efeito, nós, professores, somos chamados a ressituar nossas práticas, em face aos novos rearranjos que o contexto escolar nos apresenta.

Dessa maneira, perceber como o português e o espanhol se entrelaçam e atravessam a dinâmica da rotina escolar, a partir das vozes dos professores de línguas, é uma das finalidades deste estudo.

1.2 Perguntas de pesquisa

Considerando que o fluxo migratório alterou a paisagem linguística (Shohamy, 2006) e cultural de Roraima, e que esse crescimento repercutiu consideravelmente no número de estudantes migrantes matriculados na rede pública de ensino, tanto na capital quanto no interior do estado, este estudo se orienta pela seguinte questão de pesquisa: **Como os professores das escolas estaduais estão conduzindo o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira (espanhol) na sala de aula com alunos migrantes venezuelanos?**

Essa pergunta, por sua vez, me levou a outras, que a compõem:

1. Quais são as dificuldades encontradas e estratégias adotadas pelos professores de língua portuguesa e língua espanhola nas salas de aula com alunos migrantes venezuelanos?
2. Como os aspectos linguístico-culturais dos alunos migrantes influenciam a dinâmica da aula e a prática do professor?
3. Quais as ações desenvolvidas pela escola (gestão, coordenação) no sentido de colaborar com as práticas desenvolvidas pelo professor?

Com base nessas problematizações, este estudo se articula com outras pesquisas, no que tange à investigação de diversos contextos de migração e acolhimento no Brasil. Torna-se relevante pela possibilidade de desvelar as especificidades do contexto migratório de Roraima, especificamente o escolar, promovendo com isso, um diálogo com pesquisas já realizadas, tais como Souza *et al.* (2021), Costa *et al.* (2022) e Ferreira *et al.* (2019). Ambas trazem um compilado de estudos sobre migrações, deslocamentos forçados, experiências de ensino e acolhimento, capazes de fomentar diálogos profícuos entre os diversos contextos analisados.

Nessa perspectiva, defini os seguintes objetivos:

1.3 Objetivo geral:

Analisar de que maneira os professores de língua portuguesa e língua espanhola, das escolas estaduais de Roraima, estão conduzindo o ensino dessas línguas nas salas de aula com alunos migrantes venezuelanos.

1.4 Objetivos específicos:

1. Identificar as dificuldades encontradas e estratégias adotadas pelos professores de língua portuguesa e de língua estrangeira (espanhol) nas salas de aula com alunos migrantes;
2. Compreender como os aspectos linguístico-culturais dos alunos migrantes influenciam a dinâmica da aula e a prática do professor;
3. Identificar quais as ações desenvolvidas pela escola (gestão, coordenação) no sentido de colaborar com a prática desenvolvida pelo professor.

A relevância deste trabalho também reside na possibilidade e na necessidade de ampliarmos cada vez mais o debate sobre políticas de acolhimento a migrantes e refugiados, práticas de ensino e educação intercultural e formação de professores para atuar em contexto de diversidade linguística, temas tão caros a todos nós que atuamos em contextos migratórios internacionais. O aumento do número de alunos hispanofalantes nas escolas do estado, implica na necessidade de aumento da infraestrutura das escolas, do número de vagas, de professores e, sobretudo, em uma adequação da prática docente frente a essa nova realidade das salas de aula. Haja vista que esses alunos trazem consigo sua língua, sua cultura, seus costumes, suas identidades, tornando a sala de aula um espaço onde acentua-se a diversidade linguística e cultural.

Discursos de discriminação e xenofobia também perpassam pela questão linguística, não raramente, ouvimos nas ruas e nas redes sociais discursos de brasileiros criticando venezuelanos por não conseguirem falar português. Frases com “*eles estão no Brasil, eles têm que falar português*”, “*nós não somos obrigados a entender o espanhol, nossa língua é o português*”, circundam na sociedade fomentando preconceito e discriminação. Sabe-se que línguas e culturas em contato influenciam umas às outras. Suas fronteiras tornam-se fluidas e vazam entre si, produzindo novos (re)significados. Esse fenômeno, quase sempre, é gerador de conflitos. Por outro lado, pode ser concebido como uma forma de enriquecimento cultural e celebração da diversidade e da criatividade dos sujeitos envolvidos.

Diante desse cenário, diversas pesquisas sobre a temática da migração são desenvolvidas no contexto roraimense. Algumas abordam o ensino de PLAc em cursos oferecidos por algumas instituições, na perspectiva do ensino-aprendizagem, como Camargo e Lima (2018) e Silva (2023). Outras dão destaque para as políticas linguísticas e as representações linguístico-culturais dos imigrantes venezuelanos (Freitas, 2019; Zambrano, 2021). Há, ainda, os estudos voltados para analisar as dificuldades de aprendizagem de alunos migrantes em contexto escolar (Esbell, 2022; Souza, 2023). Portanto, esta pesquisa torna-se relevante pela possibilidade de dialogar com outras, já realizadas; e, assim, ampliar academicamente essa discussão tão necessária em Roraima.

Do ponto de vista pessoal, esta pesquisa se faz importante, pois, a partir da minha atuação como professora nos cursos de Português como Língua de Acolhimento da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na Universidade Estadual de Roraima (UERR), desde 2018, emergiram em mim várias inquietações relacionadas à minha prática docente, sobre as quais estou em constante reflexão. Dentre elas, posso citar:

1. Como melhorar minha prática para ensinar a minha língua materna como língua adicional?
2. Como selecionar/produzir material didático de PLA para promover um ensino mais significativo?
2. Como utilizar a língua materna do aluno para mediar a aprendizagem da outra língua?
3. Como avaliar a efetividade da aprendizagem do aluno, de acordo com as suas necessidades e expectativas?

Ademais, como professora no curso de formação de professores indígenas (Licenciatura Intercultural – Instituto Insikiran, da UFRR, de 2017 a 2019), a partir de relatos dos alunos/professores, percebi que muitas das minhas inquietações coincidiam com as angústias deles enquanto professores, pois a presença de alunos falantes de outras línguas, inclusive de migrantes venezuelanos, é uma realidade cada vez mais evidente nas escolas indígenas do Estado. Como demonstra o recorte abaixo, de uma pesquisa realizada em uma escola indígena, extraído do artigo de Soares e Zambrano (2019, p. 6)¹¹:

Eu leciono em uma escola onde encontramos estudantes que não sabem ler ou até mesmo escrever, agora encontramos também alunos estrangeiros que estão aqui estudando, por causa da imigração que ocorre na Venezuela, realmente fica muito difícil de desenvolver certas atividades em sala de aula porque, na maioria das vezes, eu não consigo compreender o que eles falam, pois minha formação acadêmica é

¹¹ O artigo *Alunos estrangeiros em contexto indígena: dificuldades no ensino de língua portuguesa em uma escola indígena de Pacaraima* foi Trabalho de Conclusão de Curso de Soares (2019), do curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura, da Universidade Estadual de Roraima.

Letras/Literatura e grande parte destes são alunos hispanofalantes. Sendo assim, fico questionando-me se está havendo compreensão deste educando com conteúdo aplicado em sala. (Professora indígena- informante da pesquisa) (Soares; Zambrano, 2019, p.6)

Assim, constatamos que a presença de alunos migrantes venezuelanos e, por conseguinte, a inquietação dos professores com esse novo cenário, é uma realidade, tanto nas escolas urbanas, como nas escolas rurais e indígenas do Estado. Mais recentemente, como professora de língua portuguesa da educação básica, pude evidenciar e me perceber inserida nessa complexidade do contexto escolar e das salas de aula mistas com estudantes migrantes venezuelanos, o que, constantemente, leva nós, professores, a questionar nossa prática e postura diante de tal realidade.

Algumas escolas/professores desenvolvem ações muito pontuais de acolhimento aos alunos venezuelanos e combate à xenofobia. No entanto, em conversas informais com alguns professores, pude notar que há professores, com apoio de pais, que defendem a criação de escolas específicas para venezuelanos, dada as dificuldades que enfrentam os alunos migrantes e concepções equivocadas sobre imigração. Esses professores relatam falta de apoio dos órgãos governamentais e reconhecem que há uma lacuna em sua formação para atender os migrantes. Assim, é comum ouvirmos de professores frases como: *Não temos formação para lidar com esses alunos; A gente faz o que pode com o que tem; Eles têm que falar português.*

Em suas teses de doutorado Zambrano (2021), Miranda (2021) e Carvalho (2021) apontam a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores em contextos de migração, considerando que cada contexto apresenta suas especificidades e, sendo assim, é necessário um olhar crítico e sensível aos processos de ensino-aprendizagem que possam, de fato, acolher esses alunos migrantes e integrá-los à sociedade receptora.

Dessa maneira, a pesquisa, ora apresentada, possui potencial para contribuir com a formação de professores da educação básica, das escolas indígenas, escolas do campo e aqueles que atuam nos cursos de PLAc de diversas instituições, pois, busca compreender a nova dinâmica das escolas, analisando como os professores da rede estadual estão conduzindo o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira (espanhol) nas salas de aula com alunos migrantes venezuelanos em Roraima. A partir disso, fornecer subsídios para ações de formação continuada, baseados nos pressupostos do Português como língua de acolhimento e na perspectiva da educação intercultural, de modo a promovermos um processo de ensino-aprendizagem mais acolhedor, respeitoso, crítico e consciente da heterogeneidade dos sujeitos envolvidos.

Isso posto, o presente texto está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresento a problemática da pesquisa assim como meus objetivos. O segundo capítulo é dedicado à descrição do cenário de migração de crise em Roraima, partindo das origens da crise socioeconômica na Venezuela que deu origem ao fluxo migratório e, conseqüentemente, ao aumento de alunos migrantes venezuelanos nas escolas de Roraima. O terceiro capítulo contempla o arcabouço teórico desta pesquisa, alinhada ao campo da Linguística Aplicada Indisciplinar e Transgressiva. No quarto capítulo, discorro sobre o percurso metodológico empreendido nesta pesquisa. No quinto capítulo, apresento minhas análises com base nos meus objetivos e nos registros gerados, em diálogo com as teorias adotadas.

2 A MIGRAÇÃO VENEZUELANA EM RORAIMA E OS DESAFIOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar e historicizar alguns aspectos da migração em Roraima, intensificada pelos deslocamentos migratórios venezuelanos, a partir de 2015, bem como suas implicações no contexto educacional. Além disso, explico a distinção entre os termos migrante e refugiado e migrante forçado, conceitos indispensáveis para a compreensão das discussões empreendidas nesse contexto. Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, delinear o panorama sócio-histórico da crise na Venezuela que ocasionou o êxodo de venezuelanos e gerou a maior crise migratória da história recente na América Latina.

2.1 República Bolivariana da Venezuela: da potência econômica à crise generalizada

A Venezuela é um país latino-americano fronteiro com o Mar do Caribe, a Colômbia, o Brasil e a Guiana Inglesa. Está situado em um território que abriga uma das maiores reservas petrolíferas do mundo. As vantagens relacionadas às suas reservas minerais, a abundância de água potável, a biodiversidade, somadas a sua localização geográfica privilegiada, lhe projetaram no cenário mundial e nos fluxos de comércio internacional.

FIGURA 4 – Mapa geopolítico da Venezuela

Fonte: site Uol Brasil¹².

O país caribenho conta, ainda, com riquezas em torno da Cordilheira dos Andes, da bacia do Orinoco e da Floresta Amazônica. Em 2009, a economia da Venezuela acumulava o segundo maior PIB (Produto Interno Bruto) da América do Sul, ficando atrás somente do Brasil. Segundo relatórios publicados em 2011, pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), a Venezuela chegou ao fim de 2010 com uma reserva comprovada de mais de 250 bilhões de barris de petróleo, superando a Arábia Saudita (Severo, 2012). Nos cinco anos seguintes, graças às descobertas e certificações da Faixa Petrolífera do Orinoco, as reservas venezuelanas triplicaram e alcançaram a marca de quase 20% do total mundial.

De acordo com Severo (2012), a atividade petroleira na Venezuela teve início em meados da segunda década do século passado. A partir de então, o petróleo passou a ser o elemento principal da economia e o vetor das transformações políticas e sociais, sendo controlado pela empresa estatal petroleira “Petróleos da Venezuela S. A (PDVSA)”, criada em 1976. Por décadas, a política econômica, voltada para a exportação de petróleo, obteve êxito. Somente no período de 2004 a 2015 o país arrecadou 750 bilhões de dólares com a venda de petróleo, que se reverteram na importação de bens de consumo e no financiamento de programas sociais na área da saúde e educação (Carraro; Silva, 2020). Com isso, a Venezuela, nos primeiros dez anos do governo chavista¹³, chegou a ser o

¹² Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/venezuela.htm> . Acesso em: 03 mar. 2024.

¹³ Referência ao governo de Hugo Chávez, presidente da Venezuela por 14 anos, eleito por 3 mandatos seguidos (de 1999 a 2013). Durante o seu período na presidência, o PIB da Venezuela teve um crescimento estratosférico graças a alta do petróleo, o que permitiu que muitas medidas populares fossem adotadas,

país com menos desigualdade social e o menor índice de desemprego da América Latina. No entanto, não houve investimentos no setor agrícola e na indústria, ficando cada vez mais dependente da importação de produtos estrangeiros. Nesse sentido, Severo (2012) traça a seguinte análise:

O crescente acesso a “petrodólares” e a permanente facilidade para importar desestimularam o desenvolvimento de outras atividades produtivas internas, como a mineração de ouro e ferro e a agricultura [...]. Além de representar um divisor de águas na história venezuelana, a dinâmica do petróleo estabeleceu como uma das principais características da economia do país a sobrevalorização da moeda nacional, o Bolívar. [...] ao longo de décadas este processo induziu as importações e restringiu as exportações, desestimulando as atividades produtivas internas. Este quadro explica a relativa fragilidade da indústria e da agricultura da Venezuela. (Severo, 2012, p.115).

Dessa forma, nota-se que, historicamente, a Venezuela apresentou dificuldades em aplicar de forma eficiente os recursos petrolíferos no desenvolvimento interno da indústria e agricultura, ficando dependente exclusivamente das divisas oriundas da exportação do petróleo.

A morte de Hugo Chávez, em 2013, antes de tomar posse no seu quarto mandato, desencadeou uma crise política e um aumento da oposição internacional. Em 2014, já no governo de Nicolás Maduro, sucessor de Hugo Chávez, o preço do petróleo começou a cair gradativamente - o preço do barril de petróleo, que chegou a 138 dólares, em 2008, caiu para 50 dólares - e uma crise do petróleo balançou o mercado internacional (Carraro; Silva, 2020). Como a essa altura quase 96% das receitas do país caribenho vinham do petróleo, o impacto dessa crise foi avassalador.

No contexto da crise venezuelana, é imprescindível destacar a sua relação com os Estados Unidos. Os dois países apresentam, declaradamente, divergências políticas e ideológicas; a Venezuela prega os princípios bolivarianos anti-imperialistas e os Estados Unidos, por sua vez, se opõem ao governo venezuelano de base socialista. Contudo, essas divergências não impediram que as duas nações fossem parceiras comerciais durante décadas. Os Estados Unidos eram o maior importador do petróleo venezuelano, isso fazia com que a economia da Venezuela fosse altamente dependente das divisas americanas para custear a importação de seus bens de consumo.

Em 2018, Maduro foi reeleito em meio a denúncias de fraude no pleito eleitoral e o resultado não foi reconhecido por uma parte da comunidade internacional. Ademais,

melhorando os indicadores sociais. Por outro lado, muitas de suas decisões eram consideradas autoritárias, extremistas, nacionalistas e populistas. O termo “chavismo” designa essas características políticas do seu governo.

a crise política se intensificou devido à falta de transparência entre os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, a repressão da liberdade de imprensa e a coerção violenta a opositores (Carraro; Silva, 2020). As divergências com os Estados Unidos se acirraram e o país começou a aplicar fortes sanções econômicas à Venezuela.

Nesse ponto da discussão, faz-se necessário abrir um espaço para trazer à luz a compreensão de dois termos fundamentais quando se trata da crise e da relação econômica Estados Unidos/Venezuela, são eles: sanções e medidas coercitivas unilaterais (MCU).

De acordo com Giménez (2019), sanções, do ponto de vista jurídico, são consequências ou efeitos que produzem uma ação que infringe uma lei ou norma jurídica. A sanção busca: I) o cumprimento da obrigação jurídica respectiva; II) a indenização por danos e prejuízos, que se estabelece, em geral, quando o primeiro não é possível, e III) um castigo, quando o feito já é grave; a sanção se materializa mediante uma pena.

Ainda, de acordo com a autora, as Medidas Coercitivas Unilaterais (MCU) se referem à imposição unilateral de medidas econômicas, comerciais ou outras adotadas por um Estado para desestabilizar e forçar uma mudança de política ou de Governo de outro Estado. Estas não contam com o apoio ou anuência da comunidade internacional, uma vez que a adoção dessas medidas é amplamente contestada pelos organismos multilaterais, sobretudo, pelo impacto negativo que têm sobre o exercício dos direitos humanos do povo do Estado afetado. Dito de outro modo, são ações de ingerência que vulnerabilizam a soberania dos povos, utilizadas como um instrumento de pressão para a tomada de decisões contrárias aos seus interesses.

Estudos como os de Giménez (2019) e Weisbroat e Saches (2019), apontam que a principal motivação dos Estados Unidos para adoção das sanções econômicas por meio das MCU foi a ascensão do governo Chavéz. Alegando a mudança de regime da Venezuela, sob a consideração de que a situação política e desenvolvimento socioeconômico impulsionado pelo governo – com propostas nacionalistas de soberania, independência e justiça social – constituíam uma ameaça ao projeto de dominação e controle da região, ao longo do século XXI.

Além das sanções dos Estados Unidos, os governos do Canadá, Reino Unido, Suíça e a União Europeia, também adotaram medidas em desfavor da Venezuela, bem como atos semelhantes de interferências internas.

As sanções econômicas impostas pelos Estados Unidos, a partir de 2017, causaram à Venezuela um prejuízo de 350 bilhões de dólares e o fechamento 3 milhões de postos de trabalhos (o que corresponde a 24% da população ativa do país)¹⁴. Os embargos incluem bloqueios a alimentos, medicamentos e outros insumos para serviços de saúde. A exemplo, 33% dos alimentos importados da Venezuela eram provenientes dos Estados Unidos, outros 12% do Canadá, ou seja, 45% dos alimentos vinham de países com restrições comerciais. O mesmo aconteceu com medicamentos, pois a maior parte dos medicamentos para garantir a saúde do povo venezuelanos eram importados, sendo 34% importados dos Estados Unidos, 7% da Espanha e 5% da Itália, isso é, 46 % da medicação utilizada na Venezuela era oriunda de países com sanções econômicas (Gimenéz, 2019). Assim, o maior impacto das sanções econômicas não recaiu sobre o governo, mas sim sobre a população civil.

Em 2019, o líder da oposição e presidente da Assembleia Nacional Juan Guaidó, se autodeclarou presidente interino da Venezuela e foi reconhecido por mais de 50 países, levando a uma escalada da crise. Vale destacar que essa oposição, que coloca chavistas de um lado e opositores do governo de outro, é fortemente marcada pela presença das forças armadas (Carraro; Silva, 2020).

A dependência do petróleo, aliada à instabilidade política, alimentada pelas disputas de poder e pelo autoritarismo, somadas às sanções econômicas, provocou uma crise sem precedentes e levou o país ao colapso.

No estudo intitulado *Sanciones económicas como castigo colectivo: El caso de Venezuela*, os pesquisadores Mark Weisbrot e Jeffrey Sachs, da Universidade da Columbia, traçam um panorama das consequências sociais das sanções econômicas na Venezuela. Segundo os autores, as sanções provocaram a redução da ingestão alimentar da população, aumentaram doenças e mortalidade (em adultos e crianças), deslocaram milhões de venezuelanos que fugiram do país em consequência do agravamento da depressão econômica e da hiperinflação. As sanções agravaram a crise econômica no país caribenho e tornaram praticamente impossível estabilizar a economia, o que contribuiu ainda mais para o aumento de mortes. Entre 2017 e 2018, houve um aumento de 31% da mortalidade geral da população, isso representa um aumento de 40.000 mortes. É importante ressaltar que todos esses impactos prejudicaram desproporcionalmente os venezuelanos mais pobres e vulneráveis.

¹⁴ Estudo do Centro Estratégico Latino-Americano de Geopolítica (CELAG). Disponível em: <https://www.celag.org/las-consecuencias-economicas-del-boicot-venezuela/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Considerando que as sanções norte-americanas infligiram, progressivamente, danos graves à vida e à saúde da população venezuelana, elas cabem na definição de “castigo coletivo da população civil” (Weisbrot; Sachs, 2019, p. 6), conforme previsto nas convenções e acordos internacionais de Genebra e Haia, dos quais os Estados Unidos são signatários. Também são ilegais à luz do Direito Internacional e da própria lei estadunidense, de acordo com o que consta na Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Em que pese o governo americano declarar constantemente que a crise humanitária na Venezuela é unicamente resultado das políticas econômicas do governo venezuelano, e este, por sua vez, afirmar que o flagelo da população, não é um dano colateral das MCU, mas uma estratégia para enfraquecer e derrubar o governo; em 2018, 94% da população venezuelana vivia na pobreza e 5 mil pessoas deixavam a Venezuela por dia. Em 2019, 7 milhões de venezuelanos necessitavam de ajuda humanitária.

De acordo com a plataforma R4V (Plataforma de Coordenação Interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela), atualmente, há aproximadamente 7,8 milhões de migrantes e refugiados venezuelanos no mundo, destes, 6,7 milhões estão em países da América Latina e no Caribe¹⁵, conforme demonstra o quadro abaixo:

¹⁵ Disponível em: <https://www.r4v.info/en/document/r4v>. Acesso em: 10 fev. 2025.

QUADRO 1 - Migrantes e refugiados venezuelanos por país

POPULATION PER COUNTRY			
Colombia	2.81 M	THE SOUTHERN CONE	
Peru	1.66 M	Argentina	165.6 K
Brazil	626.9 K	Uruguay	41.2 K
Chile	532.7 K	Bolivia	18.7 K
Ecuador	444.8 K	Paraguay	5.6 K
THE CARIBBEAN		CENTRAL AMERICA & MEXICO	
Dominican Republic	125.5 K	Mexico	106.0 K
Trinidad and Tobago	29.5 K	Panama	58.0 K
Guyana	23.4 K	Costa Rica	29.5 K
Aruba	11.5 K	OTHER COUNTRIES*	
Curaçao	11.6 K	1.19 M	

Fonte: Plataforma R4V, atualizado em novembro de 2024.

O Brasil é o terceiro país que mais recebe os migrantes e refugiados venezuelanos. Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), até novembro de 2024, o Brasil já havia reconhecido mais de 141 mil venezuelanos como refugiados. A principal porta de entrada dos venezuelanos no Brasil é a cidade de Pacaraima, em Roraima, 215 quilômetros da capital Boa Vista. O perfil da maioria desses migrantes são famílias com mulheres e crianças, que muitas vezes precisam viajar por rotas irregulares e sem segurança. Chegam ao Brasil com poucos ou nenhum recurso, em situação de extrema vulnerabilidade, necessitando de proteção, abrigo, alimentação, cuidados médicos e documentação. O reconhecimento desses sujeitos como migrantes e refugiados é essencial para garantir-lhes acesso aos seus direitos no país de destino.

2.2 Migrante, refugiado e migrante de crise: mobilizando os conceitos

Migrar é da natureza humana. Desde os primórdios da humanidade, o homem migra pelos mais variados motivos, seja para buscar uma vida melhor, fugir de conflitos ou procurar novas oportunidades. Na conjuntura atual das migrações modernas, Bauman (2017) destaca que

as migrações representam uma chave de leitura para o entendimento das sociedades modernas. De acordo com o Relatório Mundial sobre as Migrações 2024, publicado pela OMI¹⁶, atualmente, há cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no mundo, o que equivale a 3,6% da população global fora do seu país de origem. Já o número de indivíduos deslocados devido a conflitos, violência, desastres e outros motivos aumentou de forma a alcançar os maiores níveis registrados nos últimos tempos, chegando a 117 milhões de pessoas. De acordo com o referido relatório, esses números acentuam a necessidade de se abordar, o quanto antes, a crise de deslocamentos humanos, considerando que a desinformação e a politização promovem discursos públicos equivocados sobre o tema e, por isso, é necessária uma descrição clara e precisa sobre as dinâmicas das migrações atuais.

Nesses termos, ao definir o conceito de *migrante*, o Glossário sobre Imigração, idealizado pela OIM (2009), destaca que, no plano internacional, não existe uma definição universalmente aceita de migrante, mas adota a seguinte definição:

O termo migrante compreende, geralmente, todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de “conveniência pessoal” e sem a intervenção de factores externos que o forcem a tal. Em consequência, este termo aplica-se, às pessoas e membros da família que se deslocam para outro país ou região a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais e possibilidades e as das suas famílias. (OIM, 2009, p. 43)

De acordo com essa definição, o termo migrante engloba qualquer pessoa que tenha deixado seu local de residência de forma voluntária ou involuntária, independente do *status* jurídico, duração da estadia ou causa do deslocamento, a fim de melhorar as suas condições de vida e da sua família. A Organização das Nações Unidas (1998, p.17) define, resumidamente, migrante como alguém que muda de residência habitual quando muda de país. Migração, por sua vez, é a “mudança de espaços políticos-administrativos”, sem duração específica, desde que haja duração capaz de caracterizar alteração de residência.

É importante destacar que o conceito de migração não é simples e que não existe um consenso em torno dele. As migrações são processos complexos que possuem diversas particularidades, uma vez que existem questões de naturezas diversas envolvidas nos deslocamentos humanos. Nesse sentido, Nolasco (2016, p. 1) argumenta que o fenômeno da migração social contemporânea, constante e intenso, poderia ter seu conceito utilizado de forma

¹⁶ Agência da ONU para as Migrações. Disponível em: <https://worldmigrationreport.iom.int/what-we-do/foreword/foreword>. Acesso em: 15 mai. de 2024.

banal ou redutiva para se referir a um “simples movimento de pessoas”, da mesma forma que os derivados imigrantes e emigrantes não podem ser concebidas de maneira simplista e acrítica.

Como, aqui, não tenho a intenção de estender e, tampouco, esgotar essa discussão, entendo que o termo migrante - em face de imigrante e emigrante - é mais apropriado para refletir sobre o dinamismo dos processos migratórios contemporâneos, nos quais os migrantes passam por inúmeras transformações (Camargo, 2019). Por tanto, neste estudo, adoto o termo migrante, para me referir aos sujeitos venezuelanos deslocados de seu país, levando em conta que esses deslocamentos não se dão meramente pela saída do migrante do país de origem e chegada no país de destino, mas ocorre, também, em relação àqueles que são atravessados, impactados, por esses deslocamentos, como as sociedades receptoras. Dessa forma, considero esses migrantes para além de seus movimentos de partidas e chegadas, no espaço e tempo, abrangendo a complexidade do movimento que se dá entre os contextos e sujeitos envolvidos.

A Lei nº 9.474, de 1997, que define a implementação do Estatuto dos Refugiados no Brasil, considerada uma das leis mais atuais do mundo (Carraro; Silva, 2020), preconiza que, uma vez em território nacional, podem ser reconhecidas como refugiadas no Brasil as pessoas que se encontram fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social específico ou opinião política e não podem ou não querem valer-se da proteção de seu país (inciso I do artigo 1º). Segundo este marco legal, são também refugiadas as pessoas obrigadas a deixar seu país de nacionalidade, devido à grave e generalizada violação de direitos humanos (inciso III do artigo 1º). Assim, nos termos desta lei (LEI 9474/97 E COLETÂNEA DE INSTRUMENTOS DE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS, ACNUR, 2010, p. 9)¹⁷ se estabelece que refugiado é todo indivíduo que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Destaca-se que essa definição de refugiado é amplamente baseada na Convenção de 1951, relativa ao Estatuto dos Refugiados, adotada em 28 de julho de 1951, pela Conferência

¹⁷ Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2010/Lei_9474-97_e_Coletanea_de_Instrumentos_de_Protecao_Internacional_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

das Nações Unidas. É considerada um dos documentos mais importantes do Direito Internacional dos Refugiados, ao lado do Protocolo do Estatuto do Refugiados de 1967 e a Declaração de Cartagena de 1984.

De acordo com definição mencionada, refugiado é a pessoa que saiu de seu país de origem, temendo ser perseguida por um ou mais dos motivos mencionados, não pode e não deseja, por tanto, retornar ao seu país. Alinhando-se aos principais instrumentos legais do Direito Internacional para os Refugiados, o Brasil adota em sua política o princípio de “*non-refoulement*”, ou seja, não rechaça um princípio fundamental do Direito Internacional, consagrado pela Convenção de 1951 (Oliveira; Abrantes; Romero, 2020). Fundamentalmente, esse princípio proíbe os Estados de devolver um refugiado a um país onde ele sofra perseguição ou risco de quaisquer naturezas. Logo, o Brasil, ao reconhecer um migrante como refugiado, firma o compromisso de não expulsar ou devolver essa pessoa a um país onde ela corra risco de perseguição ou integridade física.

No âmbito dessa discussão, é válido salientar que dada a natureza da migração, o termo refugiado se refere a um *status* de reconhecimento internacional que preza, antes de tudo, pela proteção do sujeito deslocado devido às razões que levaram ao seu deslocamento.

A definição de migrante de crise, evoca, necessariamente, a definição de migração forçada. Sabemos que existe a migração espontânea (voluntária), quando migrar é uma opção, uma escolha, enquanto a migração forçada geralmente é provocada por crises, problemas econômicos, políticos, civis, religiosos e humanitários. De acordo com Glossário sobre Imigração (OIM, 2009), migração forçada é um termo geral usado para caracterizar o movimento migratório em que existe um elemento de coação, nomeadamente, ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem (movimentos de refugiados e pessoas deslocadas, bem como pessoas deslocadas devido a desastres naturais ou ambientais, fome ou projetos de desenvolvimento). Apesar de a legislação brasileira qualificar os migrantes em duas classificações - refugiados e imigrantes -, para efeito deste trabalho, em consonância com Camargo (2019), englobo todos aqueles migrantes deslocados forçados no grupo denominado de migrantes de crise.

Para Oliveira, Abrantes e Romero (2020 p. 65) a nomenclatura migrante de crise “possui significação ampla, incorporando todos aqueles que são forçados a deixar o país por quaisquer violações de direitos humanos”. Ao ampliar essa definição teórico-conceitual, Camargo (2019) afirma que migrantes de crise são

todas as pessoas que se deslocam devido a alguma crise em seu país de origem, tais como pessoas em situação de refúgio, solicitantes de refúgio, com visto humanitário, deslocados ambientais e aqueles que não encontram condições socioeconômicas favoráveis em seus países também. (Camargo, 2019, p. 26)

Geralmente, esse grupo é visto pela sociedade de destino como pessoas de fora, *outsider* (Oliveira, Abrantes e Romero, 2020), indivíduos que não pertencem aos padrões culturais, religiosos, linguísticos compartilhados pela comunidade no país de destino. Em razão disso, acabam ocupando uma posição marginal, por serem também consideradas pessoas em trânsito. Assim, a noção de “crise”, levantada por Camargo (2019), além de se referir à crise no país de origem desses migrantes, volta-se também à crise no país de acolhida, geralmente despreparado para receber e lidar com os fluxos migratórios, configurando, assim, uma crise nos dois lados (local de origem e local de destino) dos contextos de migração. Tal fato nos leva a refletir sobre os desafios colocados tanto aos migrantes de crise quanto às sociedades receptoras.

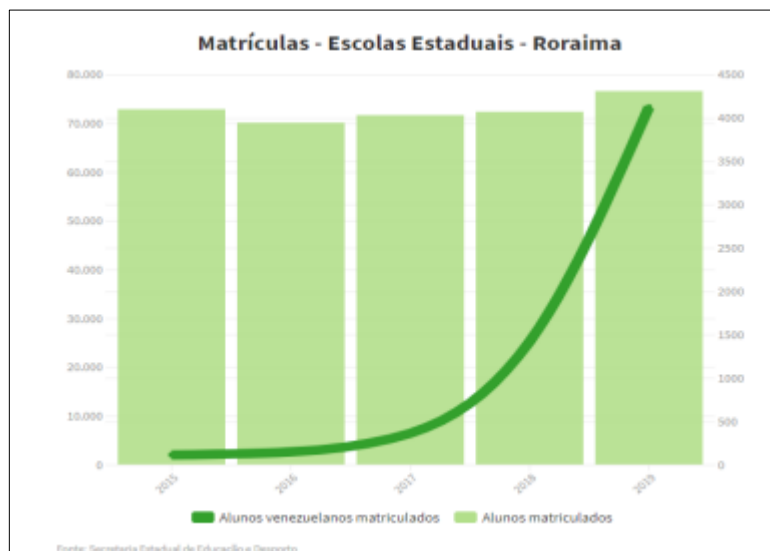
Os instrumentos legais, mencionados nesta seção, que asseguram efetivos direitos aos migrantes de crise, entre seus princípios, estabelecem que os refugiados devem ser integrados à sociedade do Estado acolhedor e não devem ser forçados a abandonar a sua cultura de origem e a exercer outros hábitos, incluindo a sua língua. Assim, o acolhimento de alunos migrantes com diferentes culturas e línguas, coloca-se como um desafio para as sociedades de acolhida, pois esse acolhimento vai além do ingresso na escola, posto que atravessa visões ideológicas e exige a implementação de práticas pedagógicas sensíveis à realidade e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Essas práticas devem ter potencial para transformar o ambiente escolar em um espaço de enriquecimento cultural, por meio da valorização da diversidade linguística e cultural ali presentes.

2.3 O fluxo migratório e as novas demandas educacionais nas escolas de Roraima

O aumento do fluxo migratório em Roraima, devido à crise instaurada na Venezuela, repercutiu consideravelmente no número de estudantes migrantes matriculados na rede pública de ensino, tanto na capital quanto no interior do estado. Porém, esse aumento não foi acompanhado pela implementação de políticas públicas educacionais de acolhimento e integração dos migrantes e refugiados. Segundo Souza (2023) o governo, federal e estadual, tardou em assumir as responsabilidades frente aos problemas que surgiram em Roraima decorrentes da migração forçada e essa falta de políticas públicas levou o estado a um cenário crítico e instável.

Os dados do Censo Escolar de 2019 já apontavam um crescimento de cerca de 3.700% migrantes venezuelanos matriculados na rede estadual de ensino entre 2015 e 2019.

FIGURA 5 – Matrículas nas escolas estaduais de 2015-2019



Fonte: Censo Escolar (2019). SEED/RR

O gráfico acima representa o número de matrículas de alunos venezuelanos, desde os primeiros movimentos migratórios; enquanto em 2015, eram apenas 110 alunos, em 2019, houve um salto para 4.123 alunos na rede estadual de ensino, apresentando um maior crescimento nos anos de 2018 e 2019, quando se deu a intensificação do fluxo.

A Lei Nº. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração, considerada um avanço na garantia de direitos aos migrantes e refugiados, vista como moderna no âmbito do Direito Internacional, em seu Artigo 3º, inciso XI, preconiza “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, *educação*, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”. Da mesma forma que em seu Artigo 4º, inciso X, assegura “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017). Isso é, a lei garante aos estrangeiros residentes no Brasil, os mesmos direitos dos cidadãos brasileiros, inclusive no que tange à Educação, determinando tratamento igualitário, adequando-se à Constituição brasileira. Isso implica em uma série de adequações em diversos setores da sociedade, incluindo o sistema educacional, para atender as demandas dos imigrantes no Brasil.

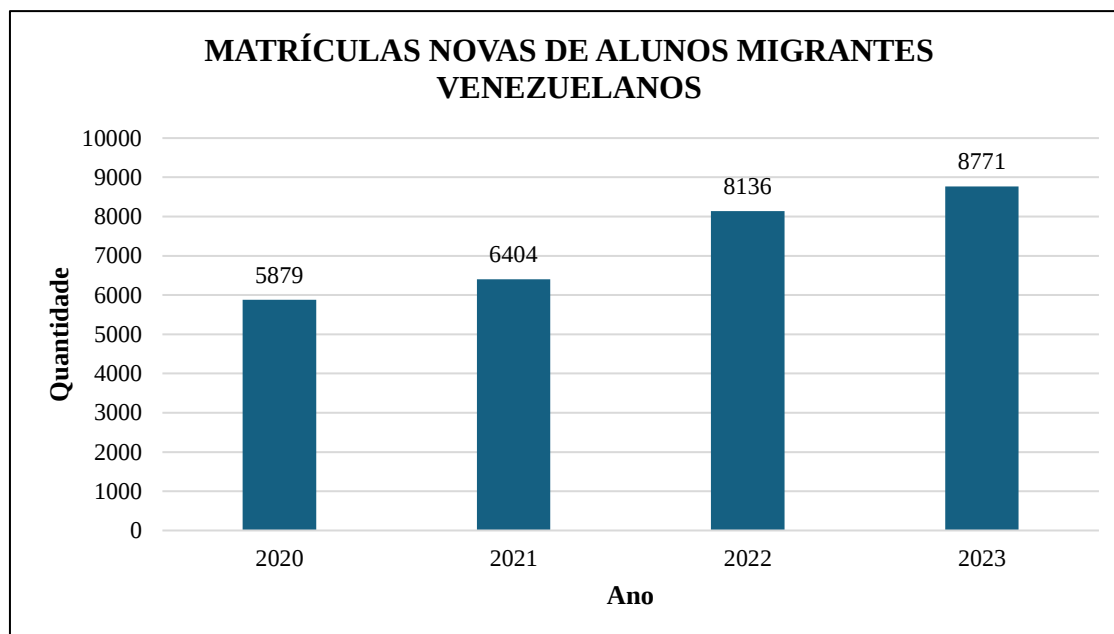
Nesse contexto, é importante destacar que a existência das leis por si só não garante a efetividade de seu exercício. Ou seja, para que esses direitos sejam de fato exercidos é

necessário que sejam criadas e implementadas políticas públicas planejadas e estruturadas, conclamando todos os agentes públicos responsáveis. Essas políticas devem ser pautadas em projetos exequíveis, disponibilização de recursos e estruturas físicas voltadas para esses sujeitos. Não basta apenas garantir o ingresso do aluno migrante e refugiado na escola, é preciso possibilitar às escolas a criação de mecanismos que visem à efetiva inclusão e integração desses alunos, que considerem sua realidade social, suas necessidades de aprendizagem e suas particularidades linguístico-culturais. Ademais, é oportuno frisar que a presença dos alunos migrantes e refugiados nas escolas não é uma realidade passageira, é a nova realidade que irá se manter a longo prazo, configurando, assim, a diversidade sócio-cultural de Roraima.

Isso pode ser comprovado com os números mais recentes do ingresso de alunos migrantes e refugiados na rede estadual de ensino. De acordo com os dados do Censo Escolar 2020 (SEED/RR), em 2020, havia 374 escolas em Roraima e um total de 77.412 alunos matriculados, entre esses, 5.879 eram alunos migrantes venezuelanos.

Em 2021, o número de estudantes migrantes matriculados aumentou para 6.404. Já em 2022, houve mais um aumento de matrículas, alcançando a marca de 8.136 alunos migrantes venezuelanos, de um total de 78.911 alunos matriculados na rede. Em 2023, não foi registrado um aumento tão significativo em relação ao ano anterior, somando 8.771 alunos migrantes matriculados¹⁸, conforme ilustra a imagem abaixo.

¹⁸ Dados disponibilizados pela Gerência de Avaliação e Informações Educacionais – GAIE-SEED/RR, em setembro de 2023. Sabemos que entre esses alunos também há alunos migrantes indígenas refugiados, mas a quantidade desses alunos não foi disponibilizada pela SEED/RR.

FIGURA 6 - Matrículas de alunos migrantes venezuelanos

Fonte: Elaborado pela autora com dados da SEED/RR.

Uma das dificuldades das famílias migrantes de crise ao chegar em Roraima, era apresentar a documentação exigida para a matrícula de seus filhos nas escolas, uma vez que o sistema educacional condicionava a matrícula de alunos estrangeiros à apresentação de documentação traduzida por tradutor juramentado, o que era particularmente inviável para a grande maioria das famílias que estavam em situação de vulnerabilidade social. Com isso, em observância à Declaração Universal dos Direitos Humanos, à Constituição Federal/88 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, em 2017, o Ministério Público Federal de Roraima recomendou (Recomendação nº 10/2017)¹⁹ “a realização da matrícula no ensino fundamental e médio de todos os alunos de países estrangeiros, independe de portarem todos os documentos necessários para tal”. O objetivo da recomendação é resguardar o direito de acesso à educação e permanência de crianças estrangeiras nas escolas, de modo que a documentação ou a falta dela, não fosse um impedimento para que essas crianças e adolescentes tivessem acesso à educação. Desde então, nenhuma escola no estado pode se negar a fazer matrícula de um aluno migrante e o cumprimento dessa recomendação é acompanhado de perto pelos órgãos competentes.

Sabemos que o acesso à educação, por conseguinte, à educação formal na escola, é (ou deveria ser) um meio de exercício da cidadania que oportuniza aos sujeitos acessar a outros direitos, sejam eles civis, sociais ou políticos. Com isso, em 2020, o Conselho Nacional de

¹⁹ Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/rr/sala-de-imprensa/docs/recomendacao-no-10>. Acesso em: out.2023

Educação, por meio Resolução de nº 1, de 13 de novembro, assegurou o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileira, conforme pode ser observado em seu Art. 1º:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios

O aumento do número de matrículas de alunos migrantes venezuelanos e os instrumentos legais que garantem esse acesso aos alunos, infelizmente, não vieram acompanhados de políticas mais efetivas que promovessem uma inclusão responsiva, solidária e sensível às particularidades dos alunos migrantes e refugiados e também aos alunos brasileiros, de certo modo, afetados pela migração. Para Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021, p. 6) “pensar no direito à educação da criança migrante, no sentido mais amplo para o qual o conceito internacional evoluiu, pressupõe reconhecer, como ponto de partida, que os seus contextos e circunstâncias de educação são potencialmente diferentes dos não-migrantes”. É preciso, portanto, um olhar atento para as especificidades que diferem esses dois públicos. Essa premissa tem como base a abordagem dos Direitos Humanos Linguísticos, os quais consideram que: em nível pessoal, cada sujeito tem o direito de identificar-se com sua língua materna e ser respeitado por isso, assim como tem o direito de aprender a língua do país de acolhida; em nível coletivo, as minorias linguísticas têm direitos, tais como direito à existência, em âmbito social e escolar, tem inclusive, o direito de transmitir sua língua para suas gerações futuras por meio da educação escolar (ibidem, 2021).

O estado de Roraima, assim como o restante do Brasil, já enfrentava uma crise na Educação, a qual, como bem sabemos, vem de longas datas, devido à precarização do sistema educacional. A deterioração das escolas, falta de material didático, salas de aula super lotadas, professores com excesso de turmas e carga horária, desvalorização da carreira do professor, recursos parcos destinados à Educação, já eram um retrato do contexto escolar, quando se iniciou a intensificação do fluxo migratório.

Nos últimos anos, em Roraima, tanto na rede municipal de ensino como na rede estadual, houve uma melhoria na infraestrutura das escolas, abertura de vagas e contratação de

professores, mas não foi pensado na estruturação de uma política integrada para promoção de um acolhimento efetivo e significativo aos alunos migrantes e refugiados, estendida também aos alunos brasileiros e à comunidade escolar como um todo, tal como é preconizado na, já citada, Resolução de nº 1, de 13 de novembro, de 2020, do Conselho Nacional de Educação:

As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

- I - não discriminação;
- II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;
- III - não segregação entre estudantes brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;
- IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de estudantes não-brasileiros;
- V - prática de atividades que valorizem a cultura dos estudantes não-brasileiros; e
- VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando à inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa

Como é possível observar nos documentos oficiais, há uma orientação para a reorganização das práticas escolares em função da imigração. Essas práticas atravessam, além da estrutura escolar, a adaptação de currículos, a formação de professores e demais agentes que atuam no contexto escolar, desenvolvimento de projetos que discutam sobre a valorização diversidade cultural e linguística, combate ao preconceito e xenofobia, além da oferta de ensino de português como de língua de acolhimento. Essas ações precisam focar a plena inserção desses sujeitos e assegurar a garantia dos Direitos Humanos Linguísticos dos alunos provenientes da imigração forçada.

Os alunos migrantes e refugiados são sujeitos de direitos, atravessando uma nova realidade, passando por provações diárias em um lugar que, até pouco tempo, não imaginavam estar. Em face desse cenário, compete à escola, buscar meios para auxiliar os alunos nesse processo, considerando as diferenças e as dificuldades que surgem após o seu ingresso na escola, de modo que, uma vez incluídos e participando práticas de aprendizagem linguística e cultural, esses alunos possam se sentir novamente agentes de suas histórias. Essa premissa está prevista, inclusive, no Documento Curricular de Roraima (DCRR):

Considerando os princípios que embasam o Novo Ensino Médio e foram incorporados no DCRR, as escolas precisam estar atentas para incluir os aspectos da migração local em seus projetos pedagógicos, na perspectiva de acolhimento das populações migrantes presentes no território roraimense de forma que promova a integração cultural e uma educação integral. Ainda, cabe à escola, compreender que ambiente educativo, há uma composição de sujeitos com diversas identidades, culturas e história de vida, que devem ser considerados para a promoção de uma educação inclusiva, que assegure os direitos de todos os estudantes, conforme estabelece as

legislações específicas referentes ao atendimento para este público-alvo (Roraima, 2021, p. 40)

A partir desse entendimento, urge, portanto, a implementação de amplo projeto de políticas públicas inclusivas de acolhimento para além de leis, decretos e diretrizes, mas que contemplem ações efetivas como a formação continuada de professores e aulas de português língua adicional, de forma colaborativa e integrada entre os entes responsáveis, que promova o reconhecimento e a valorização das interações interculturais. Outrossim, apesar dos desafios que a migração de crise nos trouxe, ela também nos apresenta uma oportunidade de enriquecimento cultural e diversidade para a comunidade escolar. Essa troca cultural, promovida por essas interações, pode ampliar os horizontes da nossa sociedade, fomentar a tolerância e fortalecer o tecido social.

3 A LINGUÍSTICA APLICADA COMO ÁREA DE ESTUDO

Para construir conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de estudo. (Moita Lopes, 2006, p. 7)

Esta pesquisa está ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica e Indisciplinar (Rajagopalan, 2003; Pennycook, 2004; Moita Lopes, 2006), a qual concebe a língua enquanto prática social que, além de atribuir significado às coisas do mundo, nos constitui enquanto sujeitos sociais. Para Borges Neto (2004, p. 19), “não se pode separar a linguagem do meio social em que ela é usada, não se pode separar a linguagem dos processos psicológicos que, de certa forma ‘organizam’ para os falantes essa linguagem”, sob pena de termos uma visão parcial dos fenômenos linguísticos. Com base nessa concepção de língua/linguagem como prática social, cultural e discursiva de construção de sentidos, adotada neste estudo, farei adiante uma discussão sobre a Linguística Aplicada, enquanto campo de estudos que articula a linguagem em uso com questões sociais, fazendo uma interface entre estudos críticos e culturais contemporâneos.

3.1 Linguística Aplicada: da origem do termo a abordagens contemporâneas

O desenho sócio-histórico da Linguística Aplicada (doravante LA) está ligado ao contexto sociopolítico da América do Norte, durante o período da Segunda Guerra Mundial

(1939-1945). Esse cenário potencializou o desenvolvimento de estudos da linguagem que tal momento exigia.

Com foco no ensino de línguas nos Estados Unidos, uma vez que havia uma necessidade imprescindível de se comunicar com os aliados e os inimigos falantes de outras línguas, o governo americano encomendou às universidades programas de treinamento de idiomas para os militares. Com isso, em 1942, foi estabelecido o Programa de Treinamento Especializado do Exército, o qual envolvia 55 universidades americanas (Mulik, 2019). O ensino de línguas, portanto, ganhava outros contornos, novas perspectivas, adquirindo destaque enquanto área de estudo. Nesse contexto de ensino de línguas, priorizava-se o ensino de estruturas linguísticas e de compreensão auditiva seguida da fala, por meio de exercício de repetição e memorização, aliados a teorias behavioristas de aprendizagem e outros pressupostos dos estudos comportamentais. Dito de outra forma, “o estruturalismo linguístico acoplado às bases psicológicas behavioristas de ensino audiolingual, isto é, ouvir, repetir, substituir, ler e, eventualmente, escrever ao fim do ciclo” (Almeida Filho, 1998). Daí a LA ter sido concebida, inicialmente, como a aplicação de teorias linguísticas às práticas de ensino de línguas.

De acordo com Cavalcanti (1986, p. 5), o “falso equacionamento” da LA como aplicação de teorias linguísticas foi alimentado em dois momentos da história da Linguística, a dizer, no estruturalismo e no gerativismo. No estruturalismo, os próprios linguistas aplicados alimentam esse equacionamento quando rompem com o subjetivismo da gramática tradicional, se apropriam do estruturalismo e de sua metodologia para a elaboração de material didático. Já no gerativismo, são os linguistas que, muito interessados nas possibilidades do modelo gerativista, traduzem as regras T em regras para o ensino de línguas²⁰. Nesse sentido, evidencia-se que as influências da Linguística eram fortes sobre a LA que, de acordo com Mulik (2019), refletiam as ideias dos linguistas estruturais e funcionais que eram aplicadas ao ensino de segunda língua e alfabetização em língua materna. Disso, resultou o distanciamento da LA com qualquer ideia que considerasse as relações de poder inerentes à linguagem na constituição do sujeito.

Avançando no tempo, em 1964, foi fundada a *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA); dois anos depois, a Associação Britânica de Linguística Aplicada (BAAL) e, em 1977, foi inaugurada a Associação Americana de Linguística Aplicada (AAAL). Além da criação dessas importantes associações, esse período foi marcado por uma série de publicações de grande influência, ainda sob o paradigma de aplicação de teorias da Linguística, mas que desempenharam um papel importante na definição e difusão do termo.

²⁰ Da Gramática Gerativa, em que T indica tipos de frases.

A partir da década de 1990, os linguistas aplicados passam a ampliar seus estudos para além dos limites do ensino-aprendizagem de línguas e outros campos de estudos começam a ser incorporados nas pesquisas em LA, como a Antropologia, a Educação, a Sociologia, a Ciência política (Mulik, 2019). Com isso, a LA passa a ser vista como um campo de estudos que olha para as questões do mundo/vida real, concepção que evolui ainda mais nos anos 2000.

No cenário brasileiro, assim como aconteceu em outros países, a concepção de Linguística Aplicada estava relacionada à aplicação de teorias linguísticas para o ensino-aprendizagem de línguas. Um nome que se destaca como a precursora nos estudos da LA, no Brasil, é o da professora Maria Antonieta Alba Celani que, em 1971, fundou o primeiro Programa de Pós-Graduação em LA ao ensino de línguas, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Nos anos 1980, o Programa de Pós-Graduação em LA foi criado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), segundo Mulik (2019), esse programa já surgiu com objetivos específicos de investigação multidisciplinares na sua forma de produzir conhecimentos.

Outro evento importante para o estabelecimento da LA no país foi a criação da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística (ANPLL), em 1984, em reunião conduzida pelos pesquisadores Almeida Filho, Cavalcanti, Bohn e outros, tendo sido criada com o objetivo de fomentar as discussões do grupo.

Nessa conjuntura, a realização do primeiro Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), realizado pela Unicamp, em 1986, é mais um marco representativo do desenvolvimento das discussões e estabelecimento da área, bem como sinalizava as principais tendências de estudo.

Para Moita Lopes (1996), a fundação da Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em junho de 1990, foi um importante passo em direção à “independência” da LA como área de investigação, uma vez que havia uma necessidade da organização política da área, de modo que os linguistas aplicados pudessem ser vistos/ouvidos pelas agências financiadoras de pesquisa como outros grupos de pesquisadores. Dessa maneira, a criação da associação científica tinha um objetivo político, de estabelecer um campo de pesquisa enquanto ciência; e um objetivo acadêmico, de divulgar a natureza da LA na comunidade científica. Assim, a necessidade de independência da Linguística Aplicada em relação à Linguística se dá em virtude da necessidade de produzir conhecimentos próprios, buscando uma identidade própria com a delimitação de fronteiras que rompessem com a ideia de um campo aplicador de teorias.

Ao apresentar uma diferenciação conceitual entre a Linguística e Linguística Aplicada, Mulik (2019, p. 41), citando Davies e Elder (2004, p. 11-12), destaca que os autores argumentam que:

Distinguimos a Linguística e Linguística aplicada pela diferença de orientação. Embora a Linguística se preocupe principalmente com a língua em si e com os problemas de linguagem, na medida em que estes fornecem evidências para uma melhor descrição das línguas ou para o ensino de uma teoria linguística, a Linguística Aplicada está interessada em problemas de linguagem pelos que eles revelam sobre o papel desta no cotidiano das pessoas e se a intervenção é possível ou desejável. [...] A Linguística Aplicada está preocupada tanto com os contextos quanto com a linguagem e, portanto, é capaz de se debruçar sobre disciplinas diferentes da Linguística, a Antropologia, a Educação e Psicologia. Isso também significa que os problemas de linguagem com os quais a Linguística aplicada se preocupa são muitas vezes voltados para instituições com a escola, o lugar de trabalho, o tribunal, a clínica. (Davies; Elder, 2004, p. 11-12 *apud* Mulik, 2019, p.41).

Nesse sentido, os autores também pontuam que, embora haja essa distinção entre as duas áreas, ela nem sempre é muito clara. Também, destacam que essa relação dicotômica entre as duas, muitas vezes, é vinculada à noção de teoria e prática, em que aquela área que produz teoria é mais prestigiada do que aquela que põe em prática.

Superando esse embate entre Linguística *versus* LA, Moita Lopes opera com a noção de que a LA busca criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central, adotando um enfoque interdisciplinar (Moita Lopes, 2006, p. 20). Uma noção de LA muito semelhante é apresentada no site da AILA²¹:

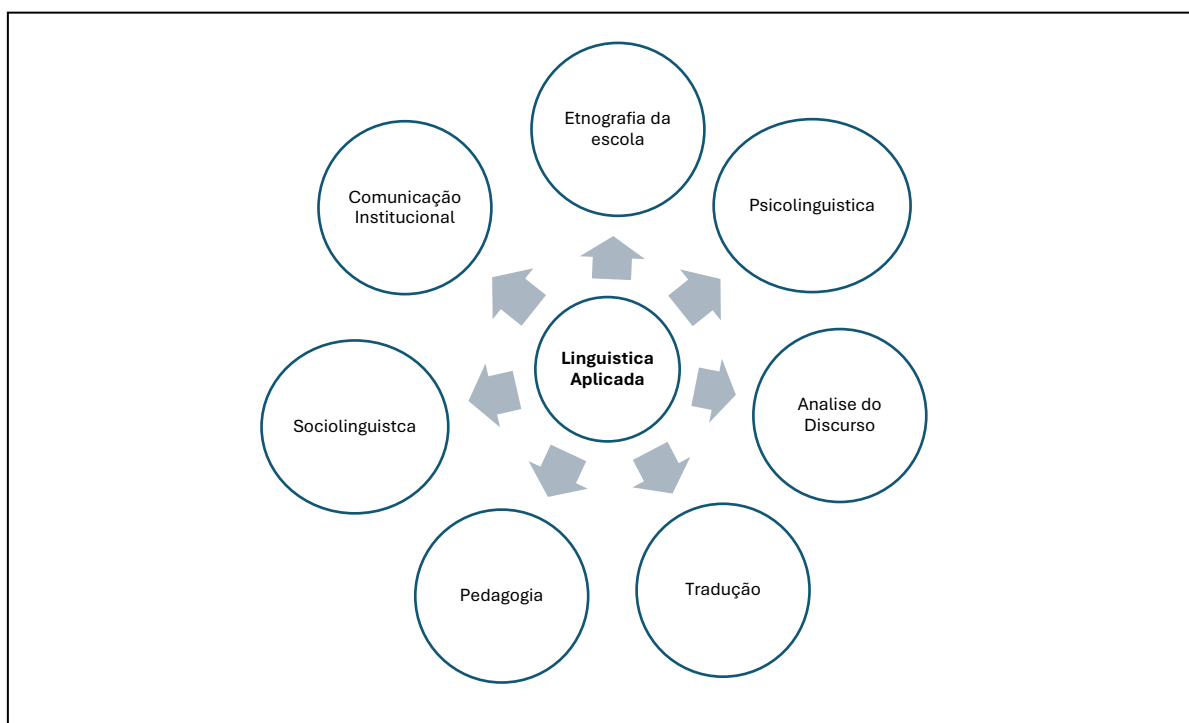
A Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar e transdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos pela aplicação de teorias, métodos e resultados disponíveis da Linguística ou pelo desenvolvimento de novos quadros teóricos e metodológicos em linguística para trabalhar sobre esses problemas. A linguística Aplicada difere da linguística em geral principalmente no que diz respeito a sua orientação explícita para problemas práticos e cotidianos relacionados à linguagem e à comunicação. Os problemas com os quais a linguística Aplicada lida variam desde aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, como aquisição da primeira ou segunda língua, alfabetização, distúrbios de linguagem etc., até problemas relacionados à linguagem e à comunicação dentro e entre sociedades, como, por exemplo, variação linguística, discriminação, multilinguismo, conflito linguístico, política linguística e planejamento linguístico.

Para o autor, o viés da interdisciplinaridade foi o que causou mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea, caracterizando-a como “uma área mestiça e nômade”

²¹ Disponível em: <https://aila.info/>. Acesso em: 03 out. 2023.

(Moita Lopes, 2006, p. 20) pois, fazer frente às transformações do mundo contemporâneo só era possível em um viés interdisciplinar, olhando o que outras áreas do conhecimento tinham a dizer sobre a linguagem. Nessa perspectiva, a LA passou a ser concebida como uma área que dialoga com múltiplos domínios do saber, tal como ilustra a imagem abaixo:

FIGURA 7 - A interdisciplinaridade na LA



Fonte: Adaptada pela autora, a partir de Celani (2004, p.132)

É inegável que a postura interdisciplinar da LA tem trazido grandes avanços e contribuições para área, mas a necessidade de se reinventar e repensar os modos de fazer e teorizar a LA, para além da justaposição dos campos de saber, os quais sejam condizentes com as mudanças socioculturais e políticas dos novos tempos, colocam a LA em uma perspectiva transdisciplinar. Assim, a LA numa abordagem transdisciplinar envolve uma colaboração mútua entre as disciplinas, a integração, novos modos de teorizar, assim, novos espaços de saber são gerados. Nesse escopo, Moita Lopes (2006) advoga a favor de uma Linguística Aplicada Indisciplinar, na qual a palavra “indisciplinar” é utilizada no sentido de romper as barreiras do conhecimento e, constantemente, questionar as epistemologias tradicionalmente legitimadas como verdades absolutas. Essa abordagem nos permite contemplar outras histórias de nós mesmos e colocar no centro da atenção sujeitos sociais marginalizados, do ponto de vista identitário de raça, gênero, nacionalidade e outros. Em seus contornos contemporâneos, a perspectiva indisciplinar da LA “colabora na construção de uma agenda anti-hegemônica, em

um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la” (Moita Lopes, 2006, p. 27).

Sou consciente de que nenhuma teoria é autossuficiente e acabada em si que possa dar conta da complexidade de contextos de uso de línguas tão dinâmicos como este em questão, alinhando-me à LA indisciplinar. Também é certo que precisamos recorrer a conceitos e embasamentos teóricos para construir nosso caminho exploratório, nossas argumentações e dialogar com outras vozes sobre o que estamos propondo. É preciso considerar, portanto, que as nossas escolhas teóricas são atravessadas pela nossa subjetividade, como afirma Resende e Ramalho (2004), sempre partimos de posições teóricas que refletem interesses particulares, os quais, inevitavelmente, recaem sobre o contexto e os sujeitos que estão sendo investigados. Portanto, devemos permanecer atentos às implicações éticas de nossas escolhas teóricas.

Nesses termos, o presente estudo se insere na área da Linguística Aplicada, sobretudo, porque me proponho a fazer um estudo investigativo socialmente engajado, que considere a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos, responsivo aos desafios que esse contexto nos impõe. Dessa maneira, considerando as características interdisciplinar e transdisciplinar da LA, me volto para a LA Crítica, uma vez que me possibilita problematizar esse contexto/sujeitos, ampliar as formas de compreendê-los e, com isso, vislumbrar outras possibilidades para os sujeitos em questão.

De acordo com Pennycook (2004), a abordagem crítica em LA é mais sensível a questões sociais, culturais e políticas. É engajada em um projeto moral e político preocupado em possibilitar práticas transformadoras. Para o autor, o uso da palavra “crítica” não se refere a tão somente criticar, com base em argumentos, campos do saber já estabelecidos, mas, sim, é usada com a intensão de incluir uma crítica transformadora que, de algum modo, pode melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade.

A Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) preocupa-se em desnaturalizar pressupostos, com base em dois de seus princípios, o questionamento e a autorreflexividade (Mulik, 2019), posto que exerce um papel crítico sobre os conhecimentos produzidos. Ao problematizar a noção de linguagem, na abordagem da LAC, Pennycook (2004) ressalta a importância de repensarmos a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, considerando questões que envolvem a noção de gênero, raça e outras relações de poder, assim como a concepção de sujeito heterogeneamente constituído. Assim, Pennycook (2003, p. 27) argumenta que o papel da LAC muda em relação a LA na maneira de

explorar a linguagem em contextos sociais que vão além das correlações entre linguagem e sociedade, e, ao contrário, levanta mais questões críticas que tem a ver com acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência. Ela também insiste no entendimento histórico sobre a origem e a estruturação das relações sociais. (Pennycook, 2003, p.27)

Dessa maneira, a LAC, enquanto um projeto crítico, no viés pós-moderno, entende que a linguagem se constitui como um palco de intervenções políticas, em que se manifestam as injustiças sociais que dada comunidade passa em diferentes momentos, em que também são travadas lutas constantes (Rajagopalan, 2003). Nessa perspectiva, a consciência crítica se dá pelo entendimento de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente. Assim, Pennycook (2006) ressalta que prefere conceber a LAC como uma forma de *antidisciplina* ou conhecimento *transgressivo*, com um modo de pensar e fazer sempre problematizador.

A Linguística Aplicada Transgressiva compreende uma dinâmica de atravessamento, transgredindo as fronteiras disciplinares tradicionais em rumo a uma nova agenda livremente informada por diversas disciplinas, sem se subordinar a nenhuma delas. Pennycook (2006, p. 74) argumenta a favor de duas noções de transgressão: a primeira se refere “à necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do conhecimento e da política tradicional”. A segunda, diz respeito à conduta de “pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito”. Isso é, a transgressão se dá política e, teoricamente, tanto no campo do pensamento como na ação prática. Ela é essencialmente reflexiva, ao atravessar fronteiras e quebrar regras, é pautada na ação e na mudança. Ao passo que desafia os limites e os modos de pensar, também produz outros modos de refletir.

Com base na discussão empreendida até aqui, me vejo como professora e pesquisadora alinhada à Linguística Aplicada. A partir do momento em que passo a questionar a minha prática e buscar novas formas de problematizar o contexto no qual estou inserida, adoto uma prática autorreflexiva comprometida com novos modos de pensar, que rompem com noções pré-concebidas dos sujeitos e dos conhecimentos constituídos. Quando me proponho a investigar as implicações dos processos migratórios no contexto educacional, engajo-me num projeto muito maior, um projeto crítico e político que questiona as bases dos conceitos concebidos e os (re)arranjos socioculturais provenientes de um novo cenário. Quando trago o professor da educação básica para o centro da discussão, estou atribuindo centralidade a sujeitos que foram/são historicamente e socialmente silenciados. Portanto, esta pesquisa alinha-se à Linguística Aplicada Crítica em suas vertentes indisciplinar e transgressiva, na medida em que busco novas formas de olhar para esse contexto, além do que é rotineiramente

visto, possibilitando novas práticas que sejam de fato transformadoras, tanto para mim, enquanto professora e pesquisadora, como para os sujeitos com os quais interajo nessa jornada.

A partir disso, concordo com Pennycook (2004) quando ressalta que, uma vez que somos responsáveis pelas escolhas teóricas que fazemos, precisamos ter consciência de que somos atravessados por conotações político-ideológicas e, muitas vezes, essas escolhas podem não ser as melhores e nem as mais atualizadas. Dessa forma, compreender que nossos posicionamentos jamais são neutros, implica em fazer pesquisa sempre pautada no questionamento, na autoreflexividade e na ética. Isso corrobora com que Fabrício (2006, p.29) define como “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento”, uma prática autorreflexiva política sobre as bases do nosso próprio conhecimento, sem buscar verdades universais e pautadas, antes de tudo, na ética. É um *desaprender* para aprender de outra forma, ver com outros olhos, sempre que necessário e sempre em movimento, afastando-se de verdades essencializadas.

Para Fabrício (*ibidem*), a Linguística Aplicada está em constante revisão de suas bases epistemológicas²², a fim de estabelecer seus vínculos com as epistemologias e as questões que emergem da vida social contemporânea. Essa revisão perpassa a compreensão de três aspectos: i) se a linguagem é uma prática social, quando estudamos a linguagem também estudamos a cultura e a sociedade que ela constitui; ii) nossas práticas discursivas não são neutras, posto que são atravessadas por escolhas políticas e ideológicas (sejam intencionais ou não), permeadas por relações de poder que reverberam no mundo social; iii) a construção de sentidos, na contemporaneidade, se dá a partir da mobilização de vários sistemas semióticos. Diante disso, a autora destaca que a reconfiguração da LA como uma prática interrogadora é inseparável do pensamento e das práticas sociais contemporâneas.

Fabrício (*ibidem*), ao articular o pensamento de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein, elenca alguns procedimentos metodológicos que tem inspirado os pesquisadores no campo da LA contemporânea, destaco aqui alguns deles que coadunam com esta pesquisa:

²² O termo *epistemologia* vem da junção dos vocábulos gregos *episteme* (conhecimento) e *logia* (estudo) e configura-se como processo científico em que determinado conhecimento é construído em determinada área (Mulik, 2019, p.104).

QUADRO 2 – Procedimentos metodológicos em LA

• Interrogar-nos acerca da relevância social da temática e dos objetivos gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado.
• Refletir sobre como a temática vem sendo tradicionalmente tratada, atentando para considerações que guardem traços e pressupostos de uma episteme ocidentalista (sobretudo a construção de relações de causalidade, articulações de obviedade, explicações definitivas, certezas bem alicerçadas, provas incontestáveis, ideias consensuais etc.)
• Inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo.
• Detectar os intertextos que compõem a teia de significados que constroem o objeto.
• Ter ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório, não nos sendo facultada a capacidade de dela nos abstrair para produzir conhecimento sobre algo. Daí ser mister a explicitação das "regras do jogo" que conduzem o trabalho do pesquisador, apresentadas não em termos de fundamentação teórica, mas como parâmetros norteadores que nos conduzem por um percurso possível.
• Pensar, operando em uma dimensão ética, nos possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma.
• Problematizar a compreensão produzida acerca do objeto/fenômeno que nos intriga, fazendo-o dialogar com outras perspectivas e abordagens e verificando quais são os regimes de verdade canceladas.
• Reexaminar o trabalho, submetendo-o não só à crítica de nossos pares, como também à crítica daqueles que pensam diferentemente de nós.
• Revisitar posições e reavaliar nossas escolhas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Fabrício (2006, p. 61)

Ao analisar esses procedimentos metodológicos, desenvolvidos por Fabrício (*ibidem*), penso que eles deveriam estar presente na jornada de todos aqueles que se propõem a fazer pesquisa em LA, não no sentido impositivo (ideia que já rechaçamos aqui), mas no sentido do autoquestionamento. Com a consciência de que somos limitados como pesquisadores e professores, e até como sujeitos sócio e historicamente constituídos, a autoreflexividade acerca

do empreender pesquisa precisa pautar a nossa prática. Dessa forma, comprometo-me a revisitar esses procedimentos sempre que necessário, na tentativa de não incorrer em concepções e práticas generalizáveis e objetivistas, de modo que esta pesquisa consiga produzir conhecimentos que sejam responsivos, engajados politicamente e éticos.

Diante de tudo que já foi exposto no âmbito da LA, espero ter deixado claro de que modo ela se articula com esta pesquisa e com a minha prática, enquanto professora pesquisadora. Nas seções seguintes, apontarei outras bases teorias e práticas que balizam esta pesquisa, também em articulação com a LA.

3.2 O Português como Língua de Acolhimento (PLAc): uma abordagem possível

Como já discutido anteriormente, a Linguística Aplicada é comprometida em problematizar questões relacionadas ao uso da linguagem de determinado grupo, em contexto social situado (Moita Lopes, 2006), assumindo um compromisso diante dos novos rearranjos sociais, culturais, políticos e demográficos decorrentes do mundo contemporâneo.

Nesse cenário, onde a mistura linguístico-cultural, a hibridização e a superdiversidade²³ (Moita Lopes, 2013; Canclini, 2013; Vertovec, 2007) são cada vez mais evidentes, a linguagem ganha um espaço privilegiado e diferenciado nas nossas vidas sociais, conclamando novas problematizações acerca do que conhecemos como Língua Portuguesa. Para Moita Lopes (2013, p. 19), “as novas teorizações sobre o que consideramos português passam a ser necessárias para lidar com os fenômenos de várias naturezas que o constroem discursivamente ou que possibilitam vê-lo sob outro olhar”, principalmente nos contextos de minorias linguísticas, acentuados pelos processos migratórios recentes.

No bojo dessas considerações, destaca-se o Português como Língua de Acolhimento, o qual compreende uma nova abordagem em se tratando de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional²⁴, em contexto de migração. De acordo com Amado (2013), o termo PLAc foi inicialmente cunhado em Portugal, a partir do programa *Portugal Acolhe - Português para Todos*, criado em 2001, pelo governo português, para oferecer cursos de português

²³ Esse termo busca se afastar da ideia reducionista que trata a diversidade como um problema a ser resolvido, ampliando-o para abranger a “diversidade da diversidade”, característica do mundo contemporâneo globalizado, onde o deslocamento das pessoas e a tecnologia rompe com as fronteiras linguísticas e culturais. (Vertovec, 2007).

²⁴ Precusores na utilização desse conceito, Schlatter e Garcez (2009) destacam o fator de acréscimo ao repertório linguístico do falante de uma maneira dinâmica e não hierarquizada, de modo que, ao se apropriar de uma língua, não a considera mais como estrangeira. Dessa forma, o termo “adicional” celebra a coexistência de várias línguas sem destacar uma em detrimento da outra, desconsidera fronteiras políticas e reconhece que a língua do outro pode ser utilizada em espaços comunicativos por comunidades que compartilham de uma outra língua materna.

exclusivamente para imigrantes adultos. Desde então, tem sido referência para países como o Brasil, marcados pela intensificação dos fluxos migratórios. Segundo a autora, nessa perspectiva, a aprendizagem da língua majoritária do país de acolhida é um importante meio de integração social, por fornecer habilidades linguísticas necessárias para o estabelecimento de contatos pessoais e sociais, para desempenho e desenvolvimento escolares e profissionais, bem como para a resolução de problemas comuns do cotidiano.

Numa perspectiva mais ampla, o Português como Língua de Acolhimento é concebido como uma área que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade, deslocados forçados que não usam o português como sua primeira língua. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que contribuam para processos de inserção socialmente responsáveis, justos e dignos (Bizon; Camargo, 2018).

Para Grosso (2010), a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua, sendo necessária uma reflexão a par desses conceitos. Assim, língua estrangeira (LE) é definida pela autora como a língua não nativa do sujeito, ensinada de acordo com determinados procedimentos metodológicos e aprendida com certo grau de eficiência, é a língua do outro. Em consonância com Grosso, Spinassé (2017) define LE como a língua que é adquirida pelo indivíduo em um processo marcado pelo aprendizado formal e por uma ligação mais distante em relação à língua, geralmente com uma função futura.

Já segunda língua (L2), se refere à aquisição de uma língua em momento posterior à socialização inicial e da qual há possibilidade de participação em uma comunidade de falantes dessa língua (Bulla; Kuhn, 2020). É a língua que melhor se domina, após a língua materna.

Por sua vez, a língua de herança (LH) é a língua adquirida e falada no seio familiar, divergente da cultura dominante do local onde os falantes vivem (Flores; Melo-Pfeifer, 2014; Melo-Pfeifer, 2018), se faz presente principalmente em contextos de migração. Em geral, é a primeira língua à qual a criança é exposta. Dessa maneira, estabelecer essa distinção é fundamental para a prática pedagógica e para o planejamento linguístico no que tange o Português como Língua de Acolhimento. Assim, Grosso (2021) destaca:

Língua de acolhimento é um conceito que ultrapassa largamente os saberes linguísticos e didáticos, aglomerando vários elementos de outros conhecimentos, especialmente o socioeducativo e o político. Embora a língua de acolhimento como conceito seja abstrata e global, na prática pedagógica não pode ser entendida como tal, tendo de ser adaptada ao público imigrante e seu contexto de acolhimento. (Grosso, 2021, p. 11)

Nessa ambiência, Anunciação (2018) e Lopez (2018) problematizam a transposição do conceito europeu de PLAc para o contexto brasileiro de imigração e refúgio, uma vez que este, em uma abordagem mais ampla, condiciona a inserção social do imigrante ao “domínio” da língua nacional do país de acolhida, reforçando práticas homogeneizantes e assimilacionistas de aprendizagem. Para Anunciação (2018), uma inserção social plena e cidadã dos imigrantes não pode estar condicionada à aquisição de um nível de proficiência equivalente ao de um falante nativo. Assim, a autora defende um ensino de PLAc crítico e socialmente responsável, que possibilite aos imigrantes e refugiados “utilizarem o português com agentividade para enfrentarem os desafios que se deparam no seu dia a dia no Brasil” (Anunciação 2018, p.36).

Outrossim, é preciso considerar os fatores extralinguísticos no ensino-aprendizagem de PLAc (Amado, 2013), tais como a vulnerabilidade, as condições psicossociais, a autocobrança na aprendizagem da língua para inserção no mercado de trabalho, esses aspectos representam barreiras para o aprendente da língua do país de acolhimento. Por sua vez, Lopez (2018) destaca que tais fatores não são exclusivos do PLAc e podem ser observados em outros contextos de ensino de Português, como Português Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA). Dessa forma, é indispensável um olhar mais atento às especificidades dos cenários de ensino-aprendizagem de PLAc, de modo que o aprendizado da língua portuguesa não seja uma imposição para a sua integração à sociedade, mas sim, um “ativo a mais” (Lopez, 2018, p.20) no processo de emancipação do sujeito.

No âmbito dessa discussão, Bizon e Camargo (2018) chamam atenção para o fato de que nesses contextos, nem sempre a língua portuguesa está mais em evidência em relação às outras línguas e que o termo “língua de acolhimento” pode levar à compreensão equivocada de que só uma língua é considerada nesse processo. Portanto, as autoras sugerem o uso do termo acolhimento em língua, ao invés de língua de acolhimento.

[...] Preferimos, assim, não falar em língua de acolhimento, mas em acolhimento em línguas, reforçando nossa afiliação a “uma perspectiva transcultural (César e Cavalcanti, 2007) e translíngua (Canagarajah, 2013), que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação” (Anunciação, 2017, p. 96). A partir desse ponto de vista, acreditamos ser possível pensar em ações para o acolhimento que sejam potencialmente capazes de desenhar políticas públicas mais inclusivas e humanitárias. (Bizon e Camargo, 2018, p. 217).

Ao se distanciar de uma noção assimilacionista de ensino de língua portuguesa, as autoras defendem que as diferenças trazidas pelo outro devem ser vistas como “um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social” (Bizon;

Camargo, 2018, p. 217), que direcionem as ações de acolhimentos e políticas públicas comprometidas com projetos de inserção social mais humanizados.

Nessa perspectiva, o acolhimento em línguas reconhece e valoriza as diferenças linguísticas dos diferentes grupos culturais em contato, com abertura para o diálogo construtivo e práticas linguísticas de construção do conhecimento enriquecedoras. É uma proposta que concebe o migrante como um sujeito de conhecimento, língua e cultura, com formas particulares de perceber e (re)significar o mundo. O acolhimento, em perspectiva mais ampla, envolve acolher também as diferenças culturais promovendo, a partir da interação com o outro, rearranjos linguístico-culturais capazes de atender as demandas dos grupos envolvidos.

Ao analisar as experiências de ensino de professoras de um curso preparatório para migrantes e refugiados que desejam participar do ENEM, Oliveira (2019, p. 80) ressalta “a importância de um trabalho intercultural no contexto de PLAc, visto que os alunos, distanciados da sua cultura de origem, tendem a responder positivamente à troca estabelecida com a língua-cultura alvo”.

Diante disso, “o ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural” (Grosso, 2010, p. 72). Dessa forma, o ensino do PLAc deve ser uma prática de ensino-aprendizagem crítica, orientada pela perspectiva da Interculturalidade e da Educação Intercultural (Candau, 2008, 2010; Maher, 2007; Canales, 2018, Walsh, 2010).

No cotejo dessas discussões, alguns estudos precursores na área da LA e PLAc se mostram fundamentais para esse estudo pela possibilidade de ampliarmos esse diálogo, entre eles destacamos Zambrano (2021), Carvalho (2021), Miranda (2021), Bottura (2019) e Oliveira (2021).

Em sua tese de doutorado, Zambrano (2021) busca compreender a relação entre as representações sobre as línguas e as políticas linguísticas nas ações de acolhimento voltadas para os venezuelanos em Roraima. Utilizando uma metodologia qualitativa interpretativista que incluiu pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, seus resultados apontaram o apagamento dos migrantes forçados e de seus direitos linguísticos em algumas ações de acolhimento. Indicaram, também, a presença de políticas linguísticas influenciadas por representações que caracterizam a língua espanhola como sendo de fácil compreensão e entendimento, o que nega uma política linguística específica de ensino-aprendizagem de espanhol àqueles servidores que prestam atendimento aos migrantes. Outra representação

identificada pela autora em sua investigação é a de que os imigrantes devem aprender a língua portuguesa, o que dificulta o acolhimento aos migrantes por alguns profissionais da área de saúde, por exemplo. A partir desses resultados, a autora defende um acolhimento entre línguas que respeite os direitos linguísticos dos migrantes²⁵ forçados, sem impor uma língua sobre a outra, mas que incentive ações de acolhimento nas diversas línguas.

Ainda no contexto migratório de Roraima, em sua pesquisa de doutorado, Carvalho (2021) investiga as necessidades formativas em serviço dos professores de língua portuguesa (LP) quando precisam lecionar o português como língua de acolhimento (PLAc) para estudantes imigrantes/refugiados (IR) venezuelanos. O pesquisador realizou um estudo de caso com professores, estudantes e gestores de duas escolas em Boa Vista-RR, sob o enfoque qualitativo e com o suporte do paradigma quantitativo. Adotou duas linhas de investigação: a primeira, uma pesquisa descritiva quantitativa para mapear as concepções dos estudantes venezuelanos e dos professores que atuam com o ensino do português quanto às suas necessidades; a segunda, a análise qualitativa do conteúdo das representações. Em sua investigação e, a partir da realização de um curso de formação *online*, o autor concluiu que os professores de LP têm necessidade de formação inicial, continuada e em serviço; e que o acolhimento ao estudante migrante pelo professor perpassa por essa formação. O autor destaca, ainda, que mesmo sem formação adequada, os professores conseguem improvisar e adaptar estratégias didáticas para ensinar a Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento.

Miranda (2021) enfoca seu estudo na formação inicial de professores de PLA para atuarem na Educação Básica. Assim, a pesquisadora busca analisar, na UFMG, o processo de formação de três licenciandas em Letras e duas pós-graduandas em Linguística Aplicada, dentre elas, a própria pesquisadora, com vistas a subsidiar a estruturação de cursos de formação inicial de professores de PLAc, no contexto de ensino a migrantes matriculados na Educação Básica brasileira. Para isso, a autora realizou um estudo de cunho etnográfico e autoetnográfico, vinculado ao paradigma qualitativo e de abordagem interpretativista. A partir da análise das narrativas das professoras, por meio de diários dialogados, diário autorreflexivo e questionários autoavaliativos, os resultados apontam a falta de reconhecimento da importância do professor de PLAc no contexto escolar, os professores, por sua vez, apresentam dificuldades em desenvolver um processo de aprendizagem em uma perspectiva intercultural. Dessa forma, Miranda (2021) sugere que o ensino aprendizagem de PLAc nas escolas da educação básica,

²⁵ Ver Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em: mar. 2023.

seja pautado em uma educação do entorno na perspectiva da interculturalidade, em que todos os envolvidos tenham suas vozes visibilizadas ao longo desse processo. A pesquisadora destaca, ainda, a existência de uma lacuna nas formações em cursos de Pedagogia e de Letras para professores que vivenciam o ensino de PLAc, além disso, aponta a necessidade de mais pesquisas sobre PLAc e formação de professores nos diversos contextos de migração no Brasil.

Bottura (2019), em sua tese de doutorado, apresenta sua experiência como professora-pesquisadora em curso de PLAc exclusivo para mulheres migrantes e refugiadas, em uma universidade brasileira, a partir do viés teórico e metodológico da autoetnografia. A autora afirma que a escolha pela autoetnografia foi um desdobramento inevitável da sua atuação como professora-pesquisadora de PLAc. Dessa forma, a aproximação entre autoetnografia e o ensino de PLAc é defendida ao longo de toda a tese, com o objetivo de marcar a subjetividade e afetividade do ensino, da pesquisa e da pesquisadora, com vistas a atuação e formação de professores. Assim, a autora apresenta e discute a noção de língua de acolhimento, bem como encaminha discussões sobre mulheres imigrantes e a vulnerabilidade desse grupo e como isso impacta na aprendizagem da língua. Bottura apresenta e discute os dados, analisando os dilemas, as frustrações, emoções e tensões que emergem entre a professora-pesquisadora e as participantes da pesquisa. Seus dados apontam evidências relevantes para questões de interculturalidade e identidade e, a partir das categorias de gênero e raça, a autora reflete sobre a possibilidade de uma perspectiva interseccional para a prática e pesquisa em PLAc. Além disso, a pesquisadora ressalta a urgência de um olhar mais atento à vulnerabilidade das mulheres imigrantes e de se pensar em práticas e formações que considerem questões de gênero na aprendizagem. Por fim, a autora ressalta as potencialidades da autoetnografia em pesquisas que articulam o PLAc e a formação de professores no âmbito da Linguística Aplicada.

Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2021), por meio de um estado da arte, busca apresentar um panorama das pesquisas científicas que foram desenvolvidas recentemente no Brasil, sobre o acolhimento de estudantes migrantes em escolas brasileiras. Para isso, foram selecionados 44 estudos das áreas de Letras, Educação, Geografia, Direito e Sociologia: 5 teses, 19 dissertações, 4 monografias, 10 artigos de periódicos, 6 artigos de anais de eventos acadêmicos e 1 capítulo de livro, todos publicados entre os anos de 2007 e 2020. Por meio da análise desses trabalhos, a autora pôde pontuar os desafios que se apresentam nesse contexto, bem como as propostas para um acolhimento dos estudantes migrantes nas instituições escolares. Assim, através do levantamento dos desafios e propostas encontrados na pesquisa, a autora apresenta sugestões de ações de políticas linguísticas que podem ser realizadas pelas três

instâncias governamentais (municipal, estadual e federal), no sentido de fomentar políticas de acolhimento mais abrangentes; pelas escolas, considerando os gestores e docentes para que promovam políticas de acolhimento mais específicas em contexto escolar; e pelas instituições de ensino superior brasileiras, considerando a importância de atualizar nos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas disciplinas que discutam questões de migração e acolhimento.

Esses estudos trazem considerações importantes para o campo de pesquisas do PLAc e demonstram a real necessidade de um olhar mais crítico e focado nas especificidades dos diversos contextos migratórios, onde o contato cultural e pluralidade linguística ocupam um papel central na dinâmica social.

3.3 Interculturalidade e Educação intercultural: algumas considerações

Conceitos como interculturalidade, multiculturalismo, diálogos interculturais, têm sido amplamente discutidos na esfera das ciências sociais e humanas, na tentativa de se compreender e enfrentar a turbulência provocada pela nova ordem mundial, na qual as fronteiras linguístico-culturais estão cada vez mais próximas, imbricadas umas nas outras. Dessa forma, esses conceitos expressam o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre culturas e seus múltiplos estágios.

Martínez Canales (2018) entende por multiculturalismo a coexistência de diferentes grupos humanos em um mesmo espaço, mas em diferentes condições e sem ligações entre essas culturas, uma vez que sua relação não é interativa e nem equitativa, além disso, essa relação oculta desigualdades sociais em sua estrutura. A interculturalidade, por sua vez, reconhece na multiculturalidade a circunstância de uma diversidade de culturas e, em tal pluralidade, a necessidade de reconhecimento dessas culturas, assim como a luta pelos seus direitos culturais.

Essa discussão vai ao encontro do que aponta Candau (2000), quando a autora emprega o termo multiculturalismo para se referir à presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade. Na análise de Candau, a tomada de consciência da coexistência de grupos culturais diferentes no mesmo espaço, revela situações permeadas por relações de poder, historicamente construídas e marcadas por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. Surgem, então, dinâmicas sociais que criam muros, físicos, afetivos e ideológicos, evitando-se o contato com os “diferentes”. Logo, a tomada de consciência do caráter multicultural não leva, necessariamente, a uma dinâmica social intercultural.

A interculturalidade, portanto, pressupõe a inter-relação entre culturas diferentes. É marcada pelo diálogo, reciprocidade, ruptura do isolamento e solidariedade mútua. Acontece tanto no plano individual, quando promove o diálogo no interior de cada pessoa, entre as diversas influências culturais que a configuram e a que está exposta; como no plano social, orientando processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Nesse sentido, Martínez Canales (2018, p. 47) argumenta que não existe somente um “discurso intercultural”, esses se distinguem por sua inserção em diferentes contextos locais, nacionais e regionais, assim como pela orientação de seus protagonistas. Tal variedade define os diferentes discursos que surgem da interculturalidade, tanto como suas práticas. Logo, nessa perspectiva, discurso e prática devem ser orientados em direção à reciprocidade, à interação e ao intercâmbio em condições de equidade. Para Candau (2008), essa perspectiva rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais e privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais gerando novos significados, pois entende que as culturas estão continuamente em processo de (re)construção.

Catherine Walsh (2010), por sua vez, discute interculturalidade a partir de três perspectivas: a relacional, a funcional e a interculturalidade crítica. Para a autora, a interculturalidade relacional é vista como um intercâmbio cultural pré-estabelecido entre diferentes grupos étnicos-culturais. É a forma mais básica de contato entre diferentes grupos, sem se deter a conflitos de interesse entre eles. Nessa perspectiva, pressupõe-se que a interculturalidade sempre existiu, fato que minimiza os possíveis conflitos provenientes desse processo de troca, encobrindo as estruturas da sociedade (sociais, políticas e econômicas) que marcam a diferença cultural em termos de superioridade ou inferioridade (López, 2013). Já a interculturalidade funcional aponta para o reconhecimento da diversidade sociocultural e das diferenças existentes, aceitando as diferentes formas expressões socioculturais, buscando a integração dos grupos considerados diferentes no interior das estruturas sociais existentes, promovendo a inclusão social. Numa perspectiva liberal, promove o diálogo, a convivência e tolerância. Segundo López (2013), essa interculturalidade, convertida em política pelo estado neoliberal, é o multiculturalismo da ação afirmativa e da discriminação positiva, que esconde a crítica e a possível resolução das causas da atual desigualdade social e cultural.

Assim, Walsh (2010, p.78) advoga a favor de uma interculturalidade crítica, entendida como “estratégia, ação e processos permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade”. Para a autora, mais importante que

esse entendimento, é a compreensão, construção e posicionamento da interculturalidade crítica como um projeto político, social, ético e epistêmico, que afirme a necessidade de troca além das relações, mas também alcance as estruturas e condições de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização e discriminação. Portanto, a interculturalidade crítica visa reconceitualizar e refundar as estruturas sociais e epistêmicas em todos os setores da sociedade marcados por desigualdades.

Logo, sendo mais ampla e abrangente que os demais modelos, a interculturalidade crítica aponta para um tipo diferente de ordem social, uma vez que busca a refundação das estruturais sociais em um processo bidirecional, embasado num diálogo que gera trocas de experiência e a criação de acordos que não se submetem a princípios ideológicos centrais, mas às necessidades da sociedade como um todo (López, 2013).

No âmbito desse debate político, cultural e educativo, López (2013) entende por interculturalidade

uma comunicação mais democrática na negociação de sentidos e significados que se estabelece entre os distintos setores socioculturais que coabitam um mesmo país, o intercâmbio de conhecimentos, valores, práticas e visões do mundo, a vigência de distintos sistemas de conhecimento e organização social e jurídica. (López, 2013, p. 146-147)

Dessa maneira, a perspectiva intercultural em educação tem se destacado, sobretudo, devido ao caráter multicultural da sociedade atual. Esta passa a se preocupar com a construção de dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas na tentativa de minimizar as tensões provocadas pela diversidade. Assim, a perspectiva intercultural defendida por Candau (2008, p. 52) busca promover uma educação para o “reconhecimento do outro”, que seja capaz de favorecer a construção de um projeto comum, orientada para a promoção de uma sociedade mais humana e plural que “articule políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Segundo Martínez Canales (2018), graças a essas tensões provocadas pela diversidade cultural,

tem-se reivindicado políticas de Educação Intercultural cujo propósito é gerar condições de intercâmbio e interação relativamente equitativas e menos desiguais. A notável mobilidade populacional nas últimas décadas, entre países e regiões dentro de um mesmo país, tem sido um motivo para explicar a necessidade de um paradigma educativo intercultural. Os discursos institucionais sobre Educação Intercultural surgidos nesses contextos, se somam às demandas e formulações elaboradas por diferentes movimentos étnicos, que por meio de seus líderes e intelectuais, retomam elementos da política oficial e os contextualizam em propostas locais e culturalmente mais pertinentes. (Martínez Canales, 2018, p. 51).

Dessa forma, a educação intercultural, enquanto um projeto político voltado para diversidade cultural, busca atender às demandas provenientes dos processos migratórios

recentes, considerando a necessidade de políticas educativas diferenciadas que promovam o diálogo, o enriquecimento cultural mútuo e a cooperação entre pessoas e grupos sociais.

Ainda do ponto vista político e social, Maher (2007a) aponta que a educação intercultural exige uma pedagogia que afirme a diferença em seus aspectos históricos, políticos sociais e de poder. Na prática educativa, requer que seja oferecida aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender o mundo a partir de diferentes formas sociais, possibilitando a reflexão sobre o seu próprio contexto e outras realidades. Assim, a educação intercultural é orientada para uma prática educativa intimamente relacionada com as dinâmicas presentes na sociedade. Sua pedagogia é escolar e social. Logo, deve favorecer espaços, tanto escolares como extraescolares, nos quais se garantam, a todos os membros, acesso aos recursos educativos, econômicos e sociais.

Quanto à dinâmica das salas de aula contemporâneas, Maher (2007a) argumenta que as identidades culturais nela presentes, tanto de aluno quanto de professores, esbarram, tropeçam umas nas outras, modificando-se e influenciando-se continuamente, “o que torna a sala de aula não um lugar de biculturalismo, mas de interculturalidade” (Maher, 2007a, p. 89). Dessa forma, promover uma educação intercultural não se restringe a certos grupos específicos, diante dos desafios sociais contemporâneos, é válido refletir sobre a necessidade de ampliar esse enfoque para os sistemas educacionais em sua globalidade.

Em face dessa discussão, a seguir, apresentamos alguns apontamentos referentes à abordagem intercultural no ensino de línguas e formação de professores, destacando a importância dessa perspectiva de ensino em contextos multiculturais e multilíngues.

3.4 Ensino de Línguas e Formação de Professores na Perspectiva Intercultural

A ênfase atual no ensino-aprendizagem de línguas destaca a interculturalidade e reconceitualiza os objetivos em termos de formação de “falantes interculturais” (Dias, 2016, p.14) que sejam sujeitos capazes, adaptáveis e mediadores em contextos multiculturais. Reconhece que a proficiência linguística, por si só, não é suficiente, uma vez que a comunicação é multidimensional, o que exige conhecimento sobre o modo como cultura e língua se inter-relacionam. Assim, o ensino-aprendizagem de línguas, no paradigma da abordagem intercultural, passa pelo redimensionar da práxis pedagógica (Grosso, 2000), evidenciando-se o ensinar como um processo reflexivo e interacional, o qual articula a diversidade linguístico-cultural no espaço de ensino aprendizagem, envolvendo todos os que fazem parte do processo

educativo. Ou seja, é um processo dinâmico e bidirecional. Dessa forma, ao utilizarmos obras literárias locais, com temas geradores atuais, para explorarmos os aspectos linguísticos dos textos no ensino de línguas, promoveremos a imersão dos alunos em nossas práticas socioculturais, tal qual o que é realizado por Lopes (2022)²⁶.

Para Dias (2016), o ensino intercultural de línguas não se configura exatamente como uma nova pedagogia, mas, antes de tudo, como uma nova “postura” ou orientação dos professores. Para a autora,

quer através da manifestação da sua própria interculturalidade, quer através da elaboração de programas específicos e estratégias baseadas na experiência, comparação, análise, reflexão e ação cooperativa, os professores podem facilitar o pensamento crítico e o desenvolvimento de diferentes perspectivas por parte dos seus alunos. (Dias, 2016, p.15).

Desse modo, para que os professores promovam uma educação intercultural, eles devem tomar consciência da sua “competência comunicativa intercultural” (Dias, 2016, p.15). Esse tipo de competência se afasta de modelos que enfatizam apenas as estruturas linguísticas, os quais, comumente, estão associados a um discurso mercadológico de aprendizagem de línguas, voltadas para as demandas imperialistas contemporâneas, tal como discute Loureiro (*et al.*, 2021, p. 105), ao analisar a noção de competência associada aos direitos de aprendizagem. Segundo os autores, os direitos de aprendizagem, preconizados em documentos oficiais, consistem em mais uma forma de responsabilização do indivíduo em se aperfeiçoar visando atingir suas metas, para desenvolver competências que o auxiliará a viver e trabalhar com dignidade, ter uma vida produtiva e ser protagonista de melhores condições de vida.

Por outro lado, a competência comunicativa intercultural vai em direção a um modelo mais “socioculturalmente determinado de língua”. Envolve lidar com formas mais subjetivas de conhecimento, entender quem somos como aprendizes e como essa compreensão influencia o que fazemos e dizemos. Essa consciência pode ser adquirida através de um processo de formação orientado para tal, que nos permitirá promover a criação de contextos de ensino amigáveis, que possibilitem a expressão, a aceitação, o questionamento, a busca e a integração de diversas formas de atuar, sentir e pensar dos alunos.

²⁶ No artigo “*Crianças imigrantes e refugiadas na Educação Básica brasileira: uma proposta pedagógica de uso da literatura de migração para a promoção de uma política de acolhimento*”, Lopes (2022) apresenta uma proposta pedagógica para a sensibilização da comunidade escolar para o fenômeno migratório e para o acolhimento dessa comunidade, por meio do contato com a literatura infantil que tematiza o ato de migrar.

Assim, Miranda e Lopez (2019) afirmam que as noções de interculturalidade e educação para o entorno (Maher, 2007 b)²⁷ são fundamentais para os professores que atuam em contextos de ensino de línguas adicionais ou de acolhimento, pois esses profissionais precisam refletir constantemente sobre os processos de emancipação de seus alunos. O que envolve conscientizá-los de seus direitos, mas também considera a necessidade de legislação que os favoreçam e promovam uma educação para o entorno para a efetivação desses direitos. Diante disso, é importante que o professor de língua de acolhimento “esteja consciente das competências que tem como *ator social*” (Grosso, 2021, p.11) e que saiba como o ensino-aprendizagem da língua as pode desenvolver ou transformar e, assim, ser capaz de construir esse saber-fazer em seus alunos. A tomada de consciência de suas competências possibilita ao professor desenvolver habilidades de avaliar, holisticamente, as especificidades e as necessidades de seu público, direcionando sua prática para contemplar os diversos domínios de comunicação em que atue.

Por esse ângulo, professores são considerados “práticos refletidos e reflexivos” (Tardif, 2014, p.286) que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho, são capazes de deliberar sobre sua própria prática, partilhá-las, aperfeiçoá-las e introduzir inovações capazes de aumentar sua eficácia. Ao comungar dessa ideia, Miranda e Lopez (2019) defendem que na construção da formação do professor,

deveriam ser valorizados os saberes trazidos pelos próprios professores em formação, pois, no encontro desses múltiplos saberes, são constituídas novidades de saber, novidades de práticas e novidades de modos de formação. Os saberes emergentes das práticas profissionais desses professores poderiam, portanto, contribuir para sua própria formação e para a formação dos outros participantes desse mesmo processo (Miranda; Lopez, 2019, p. 24).

Em consonância, Gómez e Sacristán (1998) argumentam que a reflexão sobre ação é um componente essencial no processo de aprendizagem permanente que constitui a formação do professor. Na conceitualização de professor reflexivo, é central a noção do profissional como uma pessoa que “nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atue de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (Alarcão, 2011, p.44). Assim, ao refletir sobre a sua ação, o docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar um novo conhecimento para interpretar e compreender dada situação, com isso ele transforma a prática. A reflexividade crítica sobre a sua prática, portanto, possibilita a (re)construção permanente de sua identidade como professores de língua (Miranda; Lopez, 2019). Logo, a percepção dos professores sobre

²⁷ Segundo a autora, “todo projeto educativo, voltado para o empoderamento dos grupos minoritários tem também que contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos.” (Maher, 2007b, pág. 267).

a sua própria interculturalidade e a consciência da sua própria capacidade reflexiva são vistas como condições para promover um ensino-aprendizagem de línguas mais crítico.

Essa perspectiva dialoga intimamente com o que preconiza Freire (1996, p. 17) sobre a contínua e permanente formação do professor. Para o autor, a reflexão crítica sobre a prática é fundamental na ação docente, uma vez que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Desse modo, é refletindo criticamente sobre a nossa prática é que podemos transformar e ressignificar a prática, pois quanto mais eu me assumo como estou sendo e percebo as razões que me levam a ser/estar como tal, mais eu me torno capaz de mudar e promover o conhecimento.

Quanto à perspectiva intercultural na formação docente, Amado (2013) e Dias (2016) destacam a necessidade de inclusão dessa abordagem nos programas de formação inicial e continuada de professores. Segundo Dias (2016), de um modo geral, a formação inicial não contempla disciplinas referentes ao ensino em contextos multiculturais e os docentes pouco sabem sobre contextos de minorias. Ademais, a investigação sobre a identidade e comportamento do professor de línguas torna-se relevante pois, a maioria dos estudos sobre as boas práticas dos professores, em contextos de ensino de línguas, centra-se mais no desempenho e resultados observáveis dos alunos do que na capacidade reflexiva e nos aspectos linguísticos e culturais mobilizados pelo docente.

No cotejo dessas discussões, há de se considerar também a complexidade do contexto escolar marcado pela diversidade linguística, de onde pode emergir denominações diversas dadas às línguas como variação, dialeto, sotaque, que podem reforçar a assimetria e a hierarquização existentes entre as línguas, camuflar conflitos linguísticos e revelar ideologias linguísticas. Entendemos ideologias linguísticas, de acordo com Morales (2018, p. 10), como “crenças sobre a superioridade, inferioridade ou pureza das línguas, crenças sobre seu contato e contaminação com outras línguas, na uniformidade ou prestígio de sotaques e sobre como os idiomas são adquiridos”. O autor aponta, ainda, que as ideologias são múltiplas e podem se revelar em todos os falantes, uma vez que certas categorias sociais como gênero, classe e a experiência sociocultural do indivíduo, podem sinalizar uma associação de grupo divergente. Problematicar essas crenças sobre os usos linguísticos se faz importante, sobretudo em contextos de migração e refúgio, marcados por disputas sociais e exercício de poder.

Nessa perspectiva, Candau (2011, p.23) chama a atenção para um dos maiores desafios posto a nós, professores, no ensino-aprendizagem na perspectiva intercultural, que é “instrumentalizar a escola para trabalhar as diferenças e transformá-las em vantagens

pedagógicas”, e os caminhos que apontam essa direção estão presentes no nosso cotidiano de nossas escolas, o que requer um olhar atento e sensível do professor. Sendo assim, preparar os professores na perspectiva da interculturalidade, através de uma formação inicial e contínua, é uma condição para que possamos fazer frente aos novos e constantes desafios impostos pelo mundo contemporâneo.

O próximo capítulo é dedicado à descrição do percurso metodológico desta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo interpretativista, se caracteriza como uma etnografia da linguagem no âmbito da Linguística Aplicada, conforme sugerido por Garcez e Schulz (2015), Santos, Jung e Silva (2019). Para Moita Lopes (1994, p. 334), esse tipo de pesquisa estuda o objeto de investigação em seu contexto natural na tentativa de dar sentido aos fenômenos, levando em conta os significados que os sujeitos lhe atribuem. Como todo trabalho que se pretende acadêmico científico, este estudo investigativo teve início com extenso compilado de leituras da área que sedimentaram as bases teórico-metodológicas dessa pesquisa. Esse passo inicial em busca de referências, de (re)leituras e anotações, na tentativa de se entender o que se pretende fazer e se encontrar (e encontrar com outros), enquanto um sujeito em processo de pesquisa, é fundamental para o amadurecimento de uma ideia.

A seguir, apresentarei alguns fundamentos da metodologia aqui adotada, justificando essas escolhas.

4.1 Etnografia: principais fundamentos

A agenda da LA contemporânea tem recorrido a diversas abordagens para consolidar suas pesquisas. Essas metodologias investigativas, em linhas gerais, procuram romper com o monopólio do conhecimento institucionalizado ao buscar valorizar saberes múltiplos e a construção de relações mais dialógicas.

A etnografia, amplamente difundida e reconhecida no campo da Antropologia, tem como uma de suas principais referências o antropólogo Bronislaw Malinowski, com sua obra *Argonautas do Pacífico Ocidental*, publicada em 1922. Nesse livro, o antropólogo descreve o modo de vida de um povo nativo da ilha Trobriand, no Oceano Pacífico, por meio de um longo período de observação participante, com entrevistas e conversas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), durante sua permanência na ilha, Malinowski pode construir uma interpretação

da percepção que esse povo tinha de seus valores culturais, suas crenças, seus costumes e outros aspectos constitutivos de sua cultura. Com isso, ele desenvolveu uma teoria sobre o conhecimento cultural implícito desse povo que eles mesmos não tinham consciência por estarem imersos em sua própria cultura. Assim, Malisnowski reconceitua o termo etnografia considerando os sentidos locais presente no grupo estudado. Ainda de acordo com autora citada, à época, o trabalho de Malinowski recebeu críticas de muitos e foi considerado acientífico, pela sua ausência de objetividade. Ao contrário, outros intelectuais, entenderam que aquela experiência representava uma forma alternativa de trabalhar o conhecimento, e sendo de natureza interpretativista, poderia levar em consideração a subjetividade do pesquisador. A partir de então, vários pesquisadores, em diferentes áreas, adotaram essa abordagem em suas pesquisas.

A etnografia pressupõe a imersão prolongada do pesquisador no contexto investigado com o intuito de compreender como um grupo se organiza socialmente, culturalmente, como interagem entre si e como constroem suas teias de significados sobre si mesmo e seu contexto (Bortoni-Ricardo, 2008). Diante da comunidade estudada (Mulik, 2019), o etnógrafo precisa guiar-se por três aspectos: *o olhar*, *o ouvir* e *o escrever*. Nesse sentido, *o olhar* refere-se à percepção que o pesquisador tem do grupo, a qual, por sua vez, é construída a partir da sua subjetividade, da sua visão de mundo, ou seja, o etnógrafo já entra em campo com seus esquemas conceituais pré-estabelecidos que se entrecruzarão com a cultura do outro, definindo assim, como seu trabalho será conduzido, o que será observado e analisado.

O ouvir, segundo aspecto do trabalho etnográfico, associado ao *olhar*, são responsáveis por guiar o etnógrafo pelos caminhos da investigação. Daí, a imprescindibilidade da observação, da escuta atenta e das entrevistas, o que requer do investigador habilidade e sensibilidade diante do observado/entrevistado. Há de se considerar também a negociação das diferenças culturais entre ambos, em que o ato de ouvir do observador demarca certo poder sobre o informante.

O terceiro aspecto, *o escrever*, é considerado o produto final do trabalho etnográfico, embora se inicie a partir da entrada na comunidade estudada e se prolongue por toda a permanência nela, é fora do contexto que se consolida como produção de conhecimento. A escrita é um resgate dos fenômenos observados, trazidos para o plano do discurso. É preciso destacar que escrever sobre “vidas alheias” envolve ética, comprometimento político e responsabilidade epistemológica do etnógrafo.

A escrita etnográfica, segundo Clifford (2016, p.32), é central para aquilo que os antropólogos fazem, tanto no campo investigado, quanto no que a ele se segue, ou seja, a escrita não é mais “uma dimensão marginal ou oculta”, de uma etnografia que reivindica a transparência da representação e o imediatismo da experiência. Para o autor, a escrita etnográfica reduzida a um método composto por boas anotações de campo e redação minuciosa de resultados faz parte de uma ideologia que se desintegrou. A noção de cultura é problematizada, e vista como “composta por representações e códigos contestados” (Clifford, 2016 p.32). Os textos etnográficos, por sua vez, consideram que os gêneros acadêmicos e literários se interpenetram e a escrita das descrições culturais é propriamente experimental e ética. Dessa forma, Clifford segue apontando que

A etnografia situa-se ativamente entre poderosos sistemas de significados. Coloca suas questões nas fronteiras entre civilizações, culturas, classes, raças e gêneros. A etnografia codifica e decodifica, revelando as bases da ordem coletiva e da diversidade, da inclusão e da exclusão. Ela descreve processos de inovação e de estruturação e faz parte ela mesma, desses processos. A etnografia é um fenômeno interdisciplinar emergente. Sua autoridade e sua retórica espalham-se por muitas áreas em que a cultura é um objeto problemático recente de descrição crítica. (Clifford, 2016, p. 33).

É por esse viés problematizador da etnografia, apontado por Clifford, que conduzi a metodologia dessa pesquisa, entendendo que os significados que eu busco não estão ali postos, prontos para serem extraídos, registrados e analisados, mas que eles são construídos em uma teia complexa de re(arranjos) que envolvem a minha subjetividade, enquanto pesquisadora, e os meus encontros e confrontos interpessoais com os sujeitos no contexto investigado.

Ainda com relação à escrita etnográfica, Clifford afirma que esta é determinada, ao menos, de seis maneiras. Elaborei o quadro, a seguir, a fim de demonstrar como essas determinações se articulam:

QUADRO 3 - A escrita etnográfica

1. Textualmente: cria e se apoia em meios significativos.
2. Retoricamente: usa e usada por convenções expressivas.
3. Institucionalmente: escreve-se dentro e contra tradições e disciplinas específicas.
4. Do ponto de vista do gênero: pode ser distinguida de um romance ou de um relato de viagem.
5. Politicamente: a autoridade para representar realidades culturais é distribuída de forma desigual.
6. Historicamente: todas essas convenções e constrangimentos acima estão em mudança.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Clifford (2016, p. 37)

Segundo o etnógrafo, essas seis determinações regulam o registro de *ficções etnográficas*. Ele usa a palavra *ficção* não no sentido de algo falso ou oposto à realidade, mas sim para se referir à parcialidade das verdades culturais e históricas. Dessa maneira, os escritos etnográficos podem ser considerados ficções no sentido de “algo feito ou modelado” (Clifford, 2016, p. 38). Esse entendimento atravessa o fato de que os relatos etnográficos, por mais criteriosos e rigorosos que sejam, não são capazes de alcançar (e descrever) uma realidade ou a verdade tal qual ela é, e aqui cabe o questionamento: o que é a verdade, se não uma construção? As ficções etnográficas podem basear-se em exclusões sistemáticas e questionáveis, podem não contar toda a verdade, essas exclusões podem silenciar vozes. Além disso, as próprias escolhas linguísticas do etnógrafo podem impor sentidos outros aos textos etnográficos. Portanto, concordo e assumo o posicionamento de Clifford quando ele afirma que as verdades etnográficas são inerentemente parciais, engajadas e incompletas.

Clifford (2016) destaca ainda que, desde a etnografia clássica, a observação participante enquanto um *método* oscilou entre a objetividade e a subjetividade. No processo de pesquisa etnográfica, as experiências pessoais do etnógrafo, principalmente as suas experiências de participação e empatia são reconhecidas como centrais, mas contidas pelos padrões de observação e determinada distância objetiva. Mesmo estando a voz do autor sempre manifestada na escrita, as convenções de apresentação impediam maior proximidade do seu estilo pessoal com a realidade representada. Isso muda a partir do momento em que os

etnógrafos passam a escrever sobre suas próprias experiências em campo. Surge, então, o “relato de campo autorreflexivo” (p.47), como um subgênero da escrita etnográfica, nas palavras de Clifford,

Às vezes, às vezes ingênuo, ora confessionais, ora analíticos, esses relatos criam um fórum importante de debates sobre uma ampla gama de temas epistemológicos, existenciais e políticos. O discurso do analista cultural não pode mais ser, simplesmente, o discurso do “observador” experiente [...]. Os ideais da experiência etnográfica e da observação participante passam a ser problemáticos. Novas estratégias textuais são experimentadas. (Clifford, 2016, p. 47).

Essa perspectiva abre espaço para o relato sobre temas que antes ficavam à margem da etnografia, tais como violências e desejos, fracassos, censuras, mudanças de rumos, momentos de confusão, emoções em geral, os quais passam a ser vistos como constitutivos. Alguns relatos reflexivos se dedicam a especificar o discurso do etnógrafo e do informante, encenando diálogos ou confrontos interpessoais. Nessa visão de etnografia, o referente ideal de um relato não é o “mundo” representado, trata-se, pois, de instâncias específicas de discurso.

Corroborando com essa concepção, Tyler (2018) afirma que a etnografia pós-moderna privilegia o discurso em detrimento do texto. Ela enfatiza a natureza cooperativa e colaborativa da situação etnográfica, ao passo que rejeita a ideologia do observador-observado, ela coloca em primeiro plano o diálogo. Portanto, na etnografia pós-moderna,

há a produção recíproca e dialógica de um discurso, de uma espécie de história. Fazemos melhor entendendo o contexto etnográfico como um contexto de construção de histórias em cooperação, o qual, em uma das suas formas ideais, resultaria em um texto polifônico, em que nenhum dos participantes teria a palavra final sob a forma de uma história que emoldura, ou de uma síntese englobante – um discurso sobre um discurso. (Tyler, 2018, p. 188).

Nesse sentido, para promover de fato a colaboratividade na situação etnográfica, um dos desafios do etnógrafo é *saber estar com*, ou seja, saber estar com os sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa, de modo que sua presença seja aceita, para que haja uma aproximação contínua de modo que possa se estabelecer uma relação de confiança e reciprocidade entre o etnógrafo e os sujeitos na construção do discurso etnográfico.

Assim sendo, Fritzen (2012) sugere que o pesquisador se tranquilize ao entrar em campo e tranquilize também as pessoas e, caso surja a sensação de não aceitação ou angústia, por não conseguir estabelecer uma relação com sujeitos, que seja cuidadosamente registrado em seu diário. A autora ressalta ainda que esse *saber estar com* também envolve saber estar consigo

mesmo enquanto pesquisador e isso atravessa uma complexa negociação de identidades, de saber qual o seu papel no processo de pesquisa e de se perceber como um sujeito nunca imparcial e neutro. Isso demanda do pesquisador um constante autoexame e auto-reflexividade durante o trabalho em campo.

Nessa altura da discussão, é importante destacar que, uma vez que este estudo lança mão de alguns princípios metodológicos da pesquisa etnográfica, no âmbito da Linguística Aplicada, ele é caracterizado como uma etnografia da linguagem (Garcez; Schulz, 2015; Santos, Jung e Silva, 2019). Embora o método etnográfico tenha nascido no berço da Antropologia, ao longo do tempo, ele tem sido adotado por pesquisadores de diversas áreas na produção de conhecimento. Para Garcez e Schulz (2015) é o trabalho de campo, orientado por questões específicas sobre o uso da linguagem, que tem tornado a etnografia uma escolha metodológica frequente nas pesquisas em Linguística Aplicada. De acordo com os autores, “as etnografias da linguagem no âmbito da Linguística Aplicada se produzem em comunidades discursivas interessadas em práticas de linguagem e se voltam também para interlocução com comunidades profissionais não acadêmicas” (Garcez; Schulz, 2015, p. 22), como profissionais da educação, saúde, justiça etc.

Por seu turno, Santos, Jung e Silva (2019, p.146), ao partir de reflexões levantadas em suas pesquisas etnográficas em contextos escolares, argumentam que “as etnografias da linguagem em Linguística Aplicada são políticas em ação que atendem a demandas sociais, culturais, econômicas, acadêmicas e pessoais, o que implica tanto nossa participação em contexto quanto o dialogismo constituinte de todo processo de pesquisa”. Para as autoras, é fundamental considerar a unicidade da experiência etnográfica, para além de um método de trabalho de campo.

Com relação às pesquisas etnográficas em contexto de ensino, Bortoni-Ricardo (2008, p.39) destaca que as pesquisas qualitativas, especialmente aquelas realizadas em instituições como escolas, não necessariamente são desenvolvidas por extensos períodos de tempo. Para a autora, por “pesquisas etnográficas em sala de aula” compreende-se pesquisas qualitativas, interpretativistas que fazem uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica.

A pesquisa qualitativa interpretativista tem como finalidade a investigação, compreensão e interpretação, considera que não há variáveis objetivas e nem análises neutras e o resultado de tudo que é observado depende das crenças e da visão de mundo do pesquisador. Esse paradigma de pesquisa considera que o pesquisador é membro de uma sociedade e de uma cultura e isso reflete a forma como ele concebe o mundo (Bortoni-Ricardo, 2008, p.59). Dessa

forma, a ação investigativa do pesquisador é ativa, pois, ao passo que ele influencia o objeto da investigação, é também influenciado por esse, sendo capaz de refletir sobre suas ações no contexto da pesquisa e sobre si mesmo. Portanto, “o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa.” Isso exige de nós, pesquisadores/professores, uma autoanálise permanente e reflexiva para que a “crença” de que já conhecemos a dinâmica da sala de aula e do cotidiano escolar não nos cegue para as particularidades da construção do contexto em questão. Nessa perspectiva de pesquisa, é fundamental considerar que as sutilezas, as nuances, os gestos de interação e o uso da linguagem, assim como as práticas de ensino são reveladores daquilo que acontece no espaço específico da sala de aula.

Segundo André (1995), a pesquisa etnográfica em contextos educacionais caracteriza-se por um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados, estudar valores e comportamentos de um grupo social, com foco na interpretação desses comportamentos em determinado contexto. Assim, as investigações etnográficas são relevantes para a área da Linguística Aplicada, uma vez que essa abordagem é capaz de descortinar conflitos, dilemas, tensões e contradições pedagógicas emergentes em contextos multiculturais e multilíngues complexos. Corroborando com essa visão, Lucena (2012, p. 121) assevera que a pesquisa sob o viés etnográfico “mostra como as pessoas fazem coisas em contextos específicos”. Dessa forma, linguistas aplicados têm se apropriado dessa abordagem para discutir o uso da linguagem, destacando problemas práticos, explorando a complexa relação subjacente às culturas-línguas em contato.

Considerando o caráter inter e transdisciplinar da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e sua característica de contemplar diversas visões epistemológicas, Lucena (2012, p. 122) destaca:

A Linguística Aplicada tem interesse no novo, na realidade contextual e na descrição do mundo social em que habitam os participantes, o amplo escopo da etnografia nos permite analisar os aspectos sócio-políticos da vida escolar através da sociologia, da antropologia, da linguística, da educação e de outras ciências sociais [...]. Permite ainda que o pesquisador considere a relação de forças entre a política pública e os agentes responsáveis pela sua implementação e apropriação. (Lucena, 2012, p.122).

Quanto à etnografia da sala de aula, Bortoni-Ricardo (2008) argumenta que seu objetivo é o desvelamento do que está oculto na rotina escolar, identificando os processos que, por serem comuns, tornam-se invisíveis para os atores que dele participam. Para a autora, tanto o pesquisador quanto o sujeito pesquisado são coparticipantes ativos na construção e transformação do conhecimento, portanto, a agenda da pesquisa em sala de aula precisa ser negociada de modo a atender às necessidades e às especificidades do grupo que será pesquisado.

Com efeito, Jung (2003, p. 87) destaca a importância dos princípios da reflexividade e do estranhamento em pesquisas etnográficas. De acordo com a autora, o princípio da reflexividade refere-se à necessidade de o pesquisador estar em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar social na pesquisa e do lugar social dos seus participantes. Dessa forma, “identificar a sua posição ontológica diante das questões em análise é de fundamental importância para apresentar os fatos, segundo o ponto de vista dos participantes”. O princípio do estranhamento, por sua vez, é um “esforço” no sentido de estranhar uma situação ou um contexto já familiar. Trata-se, portanto, de ter clareza sobre os esquemas de interpretação dos sujeitos da pesquisa e seus próprios marcos de interpretação culturalmente formados. Nesse sentido, é preciso “saber lidar com opiniões e percepções já formados, reconstruindo-as em novas bases, filtrando-as com o apoio do referencial teórico e procedimentos metodológicos”. Para isso, a autora destaca a importância de se manter um diálogo constante entre as perguntas de pesquisa e o trabalho cotidiano no campo.

Por seu turno, Maciel (2013) ressalta que desenvolver pesquisas em formação de professores, informadas pela etnografia, possibilita legitimar o conhecimento local do professor, no sentido de considerar suas experiências, de analisar o cotidiano da sala de aula e de discutir os conflitos emergentes. Ao considerar o conhecimento local do professor, é possível direcionar o foco da pesquisa para questões situadas. Nas palavras de Tardiff (2014, p. 239), “se a pesquisa vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos”. Assim, considerar as experiências de ensino que os professores de línguas estão vivenciando com alunos migrantes no contexto da educação básica em Roraima, possibilita gerar uma compreensão mais aprofundada e detalhada desse cenário e dessas práticas, enfatizando os significados que os eventos têm produzido para esses atores. Além disso, permite identificar desafios, tensões, contingências e mapear práticas de ensino bem-sucedidas que possam ser replicadas em outros contextos.

Cabe aqui mencionar que esta pesquisa não é *sobre* os professores de línguas em contexto de migração, também como não é para falar *pelos* professores de línguas. Guiando-me pela natureza cooperativa e colaborativa da situação etnográfica, entendendo o contexto etnográfico como um contexto de construção de histórias em cooperação, destaco que esta pesquisa é feita, antes de tudo, *com* os professores, na tentativa de empreender uma escrita etnográfica que seja dialógica. Defendendo que “se o professor é realmente um sujeito do

conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa” (*ibidem*, 2014). Outrossim, como professora e pesquisadora, meu contexto de pesquisa também é o meu contexto de trabalho, assim me percebo impelida a refletir e discutir sobre minhas percepções, minhas vivências e emoções, desafios e conflitos, estando na posição de pesquisadora e me colocando também como sujeito da minha pesquisa. Nesse sentido, ao olhar e refletir sobre a minha própria formação, esta pesquisa também se configura com características da autoetnografia, como veremos na seção a seguir.

4.2 Autoetnografia: a reflexão de si no universo da pesquisa

Assim como a etnografia, a autoetnografia também tem como objetivo descrever e interpretar práticas culturais e as dinâmicas sociais de determinado grupo. No entanto, a autoetnografia tem a autorreflexão como elemento básico no estudo de grupos sociais em que o pesquisador faz parte do seu próprio objeto e universo de pesquisa (Maia; Batista, 2020). Dessa maneira, a autoetnografia resulta de transformações políticas e epistemológicas do mundo pós-moderno, onde sujeitos pertencentes a grupos sociais, que outrora se constituíam como *objetos* de estudo, passam a ser *sujeitos e produtores de conhecimento*, questionando as bases do discurso científico sobre neutralidade e distanciamento entre pesquisador e universo de pesquisa.

Ao fundamentar um conceito de autoetnografia, Versiani (2002) a apresenta como uma alternativa útil a pesquisadores da cultura preocupados em superar dicotomias predominantes na reflexão teórica dedicada tanto às etnografias quanto às autobiografias. Assim, a autora destaca alguns pontos importantes em sua definição conceitual de autoetnografia. O primeiro refere-se à autoetnografia como ponto de partida para a leitura de textos autobiográficos reunidos sob uma identidade coletiva, em que o prefixo *auto* representa um alerta contra a supressão das diferenças intragrupos e enfatiza as particularidades de cada sujeito/autor.

O segundo ponto, considera a autoetnografia produtiva “para a leitura de escritas de sujeitos/autores que refletem sobre sua própria inserção social, histórica e identitária e, em especial no caso de subjetividades ligadas a grupos minoritários, como possível modo de conquistar visibilidade política” (Versiani, 2002, p. 68). Dessa forma, a autoetnografia se mostra relevante, sobretudo, quando seus autores estão, em alguma medida, ligados a grupos sociais ou culturais minoritarizados.

O terceiro ponto, coloca a autoetnografia como um modelo alternativo à etnografia e autobiografia, concebido a partir de uma noção de subjetividade construída de forma relacional ou dialógica, afastando-se dos pressupostos de sujeito unívoco e estável; e da autoridade do etnógrafo e seu distanciamento do “objeto” de estudo.

A epifania é um recurso comumente utilizado na autoetnografia (Maia; Batista, 2020). Nela, o autor relata, de maneira retrospectiva, um evento significativo de um processo social transformador que marca sua experiência como indivíduo. Essa estratégia literária tem o objetivo de aproximar o leitor dos acontecimentos, permitindo que este participe de suas interpretações, proporcionando um entendimento mais direto sobre a cultura em questão.

No que tange ao seu aspecto metateórico, Versiani (2002, p. 69) afirma que o conceito de autoetnografia se insere numa reflexão maior, uma vez que “atribuindo ao produtor de conhecimento a responsabilidade pela construção da própria episteme, está empenhada em elaborar um instrumento teórico capaz de lidar com as questões de subjetividade e identidade”, mas sem elevar a complexidade dessas questões a dicotomias simplistas, o Eu *versos* o Outro, por exemplo. Desse modo, a autoetnografia sugere a construção de um instrumental teórico que lide com a subjetividade e identidade de modo complexo e relacional, destacando a importância do próprio pesquisador como participante ativo na construção de modos alternativos de percepção dos *selves*, assim como a percepção e construção de conhecimentos multiculturais.

Para isso, a autora enfatiza que os pesquisadores da cultura contemporâneos precisam se valer de um instrumental teórico que lhes permitam abrir-se para as diferenças internas às identidades de grupos, o que requer olhar para as identidades dos sujeitos em trânsito, móveis, com particularidades culturais, além de um olhar voltado para a intersubjetividade, ao invés de estáveis, percebidas como processos em andamento. Isso é, as elaborações teóricas devem concentrar-se nos processos de interação entre sujeitos. Por tanto, os pesquisadores da cultura

devem manter uma postura auto-reflexiva (autoetnográfica), atenta a construção intersubjetiva da própria subjetividade, circunscrita por trajetórias intelectuais e pessoais singulares, através de suas inserções em diferentes grupos socioculturais, do imbricamento de curiosidades teóricas e escolhas racionais, afetivas e até mesmo casuais e contingenciais, elementos esses presentes na construção de seus objetos de estudo. (Versiani, 2002, p. 71).

Com isso, a autora destaca a importância de reconhecermos as possibilidades constantes de criar diferentes vínculos de identificação, através da subjetividade e da própria construção do conhecimento como relacional; além de reconhecermos o nosso papel social de

contribuir para a construção de conhecimentos plurais e a produção de uma episteme, a partir da negociação de diferentes visões de mundo.

Ono (2017) salienta que a autoetnografia é um processo que utiliza as experiências do pesquisador na descrição e crítica de crenças, práticas e experiências com foco no estudo em questão. Ao desenvolver sua tese de doutorado por meio da autoetnografia, olhando para a sua formação enquanto formador de professores, Ono expõem partes do seu acervo pessoal, experiências, sentimentos e emoções, frustrações, desconfortos e momentos de felicidade no decorrer da pesquisa. Assim, dada a sua natureza qualitativa e relacional, a autoetnografia nos possibilita várias formas de engajamento com “*self ou selves*” (Ono, 2017, p.41), através do reconhecimento da relação com o Outro, com outras culturas e contextos físicos e políticos. Ademais, busca promover uma reflexão voltada para as relações do Eu com a sociedade. Nesse sentido, Bottura (2019) argumenta que a autoetnografia permite explorar de maneira mais aprofundada as experiências, as emoções, práticas e formação de professores, uma vez que é uma abordagem que reconhece e acomoda a subjetividade e a influência do pesquisador na pesquisa, em vez de apagá-las ou negá-las.

Por sua vez, Fandini (2020, p. 39) ancora-se nos pensamentos de Carolyn Ellis, uma das pesquisadoras mais reconhecidas nesse campo e responsável pela evolução da autoetnografia como um gênero de pesquisa, a qual define autoetnografia a partir do seu próprio nome, “trata-se de uma abordagem de pesquisa e escrita que visa descrever e analisar sistematicamente (*grafia*) a experiência pessoal (*auto*) para entender a experiência cultural (*etno*)”. Ainda citando Ellis, Fandini (2020, p.39) apresenta em poucas palavras como acontece o processo autoetnográfico.

Autoetnógrafos olham para trás e para frente. Primeiro, eles olham através de uma lente etnográfica de ângulo enorme, focalizando os aspectos sociais e culturais de sua experiência pessoal e, então, olham para dentro, expondo um self vulnerável que é movido e pode se mover, refratar e resistir a interpretações culturais.

Dessa forma, entendo o fazer autoetnográfico como esse movimento de idas e vindas, de olhar para o contexto e olhar para si, voltar o olhar para a situação, refletir e se autoquestionar, se perceber como um sujeito enredado nas tramas culturais e sociais do seu contexto, buscando os significados que dali emergem. Nas palavras de Bottura (2019, p.91), “a autoetnografia abarca o que está na contingência e oportuniza possibilidades de explorar emoções contraditórias/reprimidas, motivações escondidas e inquietações do pesquisador”. É

uma alternativa teórico-metodológica que legitima a voz e as vivências dos sujeitos como parte integrante do contexto e dos grupos socioculturais estudados.

Assim como outras abordagens teórico-metodológicas alternativas às formas tradicionais de pesquisa, a autoetnografia não escapa de críticas. Uma delas está relacionada à questão ética, como discutido por Maia e Batista (2020, p. 244), a partir do texto de Julian A. Tullis, intitulado “*Yo y los otros. La ética en la investigación autoetnográfica*”. Para o autor, a questão ética na autoetnografia aparece de forma mais densa e complexa, pois, embora o pesquisador seja o ponto de partida de onde emana a investigação, a pesquisa autoetnográfica implica em uma gama de relações sociais com pessoas próximas ao investigador, dessa forma, “a pesquisa pode ter efeitos pessoais e políticos imediatos em sua vida e contexto social”. Portanto, a questão ética se apresenta como uma dimensão fundamental na investigação, o que exige um tratamento cuidadoso tanto no campo, quanto na escrita autoetnográfica. Considerando que as pessoas referidas na pesquisa podem ser mais facilmente identificadas por fazer parte do universo pesquisador, estratégias como a mudança de nomes, mudança de características físicas e até mesmo a ficcionalização se apresentam como meios para a proteção das identidades, sendo, portanto, um recurso literário justificado.

Maia e Batista (2020, p. 245) destacam, ainda que, por ocupar um lugar ambivalente entre a ciência e a arte, a autoetnografia recebe crítica de ambas. O campo científico a vê como excessivamente estética e emocional, enquanto a arte questiona a falta de qualidade estética em função de um viés científico. Assim, a pesquisa autoetnográfica deve se equilibrar entre esses dois pontos: o mérito estético e a contribuição efetiva dada ao campo das ciências sociais, assim como a capacidade analítica combinada com estratégias literárias. Se a reflexividade é um ponto central em qualquer processo de pesquisa, umas das maneiras de promovê-la é “praticar uma escrita criando imagens que mergulhem os leitores em um mundo de cenas, diálogos e evocações, de maneira que estes tenham liberdade interpretativa e uma experiência de subjetividade compartilhada entre autor, leitor e universo da pesquisa” (Maia; Batista, 2020, p. 245).

Ainda no que tange essas problematizações, a etnografia é muitas vezes percebida como “um exercício narcisista”, mais preocupada com a forma e construção textual, do que com o papel político do autor em relação ao seu contexto de pesquisa. Nesse sentido, Maia e Batista (2020) defendem que

O uso de si como objeto de análise, um cuidado com a autorreflexão e com as formas de representação textual, assim como a apropriação de estratégias literárias para tornar

o conhecimento antropológico mais acessível, podem muito bem ser combinados ao comprometimento político (p. 245).

Para que a autoetnografia seja de fato uma abordagem teórico-metodológica responsiva aos sujeitos e ao contexto de estudo, é preciso estar alerta às questões éticas inerentes a esse tipo de pesquisa, além de considerar uma forma de equilíbrio entre os aspectos pessoais e contexto social mais amplo.

A despeito das críticas, uma parcela significativa de pesquisadores tem demonstrado um interesse crescente pela autoetnografia, principalmente aqueles que fazem parte do seu próprio universo de estudo e se sentem impelidos a construir conhecimento de dentro. Assim, a autoetnografia se configura como uma epistemologia que conecta histórias a teorias sociais resultando em reflexões culturais embasadas (Basoni; Merlo, 2022).

Concordo com as autoras quando elas citam Ono (2018, p.52) para afirmar que autoetnografar nossas histórias docentes nos possibilita reconhecer as relações e as intersecções entre nós e o outro em nossa formação como professoras e tornar “visíveis as cenas invisíveis” de nossas práticas pedagógicas, nossas experiências e emoções.

Confesso que o encontro com a autoetnografia representou para mim um alívio e uma angústia. Um alívio, pois, por meio de muita pesquisa e leitura, encontrei vários trabalhos no âmbito da Linguística Aplicada em que os pesquisadores, também pertencentes ao grupo investigado, assim como eu, sentiram a necessidade de fazer sua voz (e o seu fazer) mais presente na pesquisa. Esse alívio veio acompanhado da angústia, dos constantes questionamentos: como falar de mim, das minhas vivências sem parecer exibicionista? Que fatos sobre as minhas experiências docentes são *dignas de nota*? Será que estou *autorizada* a fazer esse tipo de pesquisa? À medida que fui avançando na leitura de pesquisas dessa natureza percebi que essas são angústias compartilhadas pela maioria daqueles que se propõem fazer esse tipo de estudo (Bottura, 2019; Fandini, 2020; Basoni, 2022) e isso ocorre, em certa medida, por estarmos acostumados com as metodologias mais convencionais, historicamente legitimadas no âmbito acadêmico científico.

Para fins de concluir esta seção, em articulação com a Linguística Aplicada Crítica de viés transformador, trago Beheran (2005, p. 109) para ressaltar que etnografia pode fornecer certas contribuições para a transformação educacional, à medida que ela possibilita uma forma diferente de interpretar as práticas que acontecem nos espaços escolares. Dessa maneira, estudos etnográficos “oferecem a possibilidade de recuperar o particular e o significado local,

além de colocá-lo em uma escala social mais ampla e em um quadro conceitual mais geral” e, assim, contribuir para os processos de transformação educacional.

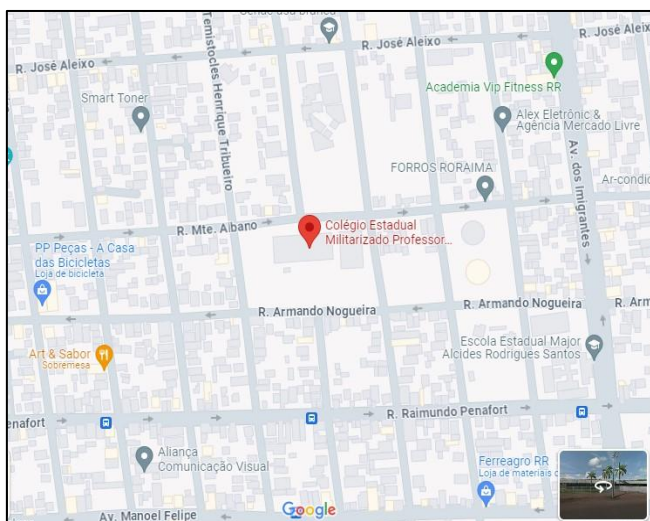
Nas seções seguintes, farei a apresentação e descrição da primeira escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, assim como os participantes dela e os procedimentos para a geração de registros e análise.

4.3 O *Lócus* da Pesquisa

A geração de registros para essa pesquisa se deu, inicialmente, em julho de 2023, no início do 2º semestre letivo, no colégio Estadual Militarizado Professor Jaceguai Reis Cunha. Ocorreu simultaneamente com a minha lotação na referida escola como professora de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental.

Quando fui convocada para assumir uma vaga como professora do quadro efetivo da rede estadual de ensino, defini alguns critérios para a escolha de uma escola, a saber: uma escola em que eu pudesse fechar toda a minha carga horária obrigatória (20h em sala de aula) no turno da manhã, uma escola que fosse próxima a minha residência e, por fim, uma escola que não fosse militarizada. Esse último, por não simpatizar com a proposta, sem sequer conhecer muito bem (voltarei a essa questão mais adiante). Na indisponibilidade de uma escola que atendesse todos os meus pré-requisitos, prevaleceu a escola em que eu pudesse cumprir minha carga horária no turno matutino, assim se deu a escolha da escola Jaceguai Reis Cunha.

O colégio Estadual Militarizado Professor Jaceguai Reis Cunha fica localizado na zona oeste da cidade de Boa Vista, estado de Roraima, à Rua Mestre Albano n.º 2545, CEP 69.312-301. A escola atende atualmente somente a modalidade de Ensino Fundamental II, anos finais (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino.

FIGURA 8 – Localização da escola no mapa do bairro

Fonte: Google maps, 2023.

FIGURA 9 – Fachada da escola

Fonte: Arquivos da secretaria da escola

A escola foi inaugurada no dia 14 de agosto de 1996, pelo Decreto de Lei Nº. 1310-E, sendo credenciada para ofertar Ensino Fundamental II (regular) e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tornou-se colégio militarizado em 2018, por meio do Decreto nº 24.851-E, de 05 de março de 2018 (Criação da Rede de Colégios Militarizados de Roraima).

A caracterização socioeconômica da comunidade escolar é bastante heterogênea, sendo composta em sua maioria por moradores do bairro Asa Branca e suas adjacências, uma região considerada periférica, sendo a maioria dos habitantes de baixa renda. Com isso, um número considerável dessas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família do Governo Federal. Como a maioria dos alunos, jovens e adolescentes são oriundos de famílias vulneráveis socioeconomicamente, temos estudantes com histórico de abandono familiar, de pais em cumprimento de pena no sistema prisional e outras mazelas sociais que costumam acometer famílias nessas condições sociais. Ademais, os genitores dessas famílias, geralmente, são submetidos a longas jornadas de trabalho o que impede um acompanhamento mais próximo do cotidiano escolar dos estudantes, em razão disso, os filhos administram sozinhos sua vida escolar. Esse distanciamento da família e escola implica, por vezes, em baixo rendimento escolar, indisciplina, baixa assiduidade e outros problemas dessa natureza.

No passado, em anos anteriores à militarização da unidade de ensino, o colégio enfrentou situações tumultuadas com a presença e atuação de “galeras”²⁸ em seu espaço físico. Isso interferiu de uma maneira negativa nas relações sociais na escola, na aprendizagem dos alunos e na própria imagem da escola diante à sociedade. Essa fase foi superada graças a um trabalho conjunto entre escola, a comunidade e a implantação da militarização. Hoje, a escola é uma das referências na região, com uma grande demanda de matrículas e solicitação de vagas.

A escola recebe recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da venda de produtos na cantina da escola. Possui uma Associação de Pais e Mestres (APM) atuante, responsável por fiscalizar os recursos recebidos, movimentações bancárias, bem como a prestação de conta aos órgãos fiscalizadores. A escola também é beneficiada com o programa educacional federal Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁹.

A escola funciona com 10 salas de aula permanentes, laboratório de Informática, sala de Leitura, sala multifuncional, biblioteca, sala para orientação educacional, uma quadra poliesportiva coberta, refeitório e cozinha equipada. Quanto ao número de funcionários, conta com a gestão compartilhada entre um gestor pedagógico e um gestor militar, no cargo de gestor administrativo, uma coordenadora pedagógica, duas orientadoras educacionais para os dois turnos, dois professores da sala multifuncional, três professores técnico-orientadores do laboratório de informática, 10 professores auxiliares que acompanham alunos especiais (com alguma necessidade especial), 3 cuidadores de alunos especiais, 19 professores de sala de aula, um secretário e quatro auxiliares de secretaria, três auxiliares de biblioteca e sala de leitura, três agentes de portaria, 2 vigilantes noturnos, seis assistentes de alunos nos dois turnos, seis colaboradores de limpeza, oito servidores que atuam na cozinha, um comandante de corpo de aluno e dez policiais militares. Na tabela abaixo, apresento a quantidade de professores por componente curricular:

²⁸ Termo local utilizado para se referir a grupos de jovens infratores, envolvidos em crimes como tráfico de drogas, roubos, assaltos entre outros.

²⁹ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos, com base no censo escolar do ano anterior ao do repasse. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 18 jul. 2024.

TABELA 1 – Quantidade de professores por componente curricular

Componente Curricular	Quantidade de professor
Língua Portuguesa	3
Matemática	3
Artes	1
Ciências	1
História	2
Geografia	2
Língua Inglesa	1
Língua Espanhola	2
Ensino Religioso	1
Educação Física	2
Projeto de vida	1

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Secretaria da Escola

Em 2023, a escola possuía 530 alunos matriculados; entre eles, 133 alunos estrangeiros de nacionalidades como guianense, colombiano e venezuelanos, prevalecendo o maior número de venezuelanos. Além de 10 alunos com necessidades educacionais especiais (PNEEs), todos com laudo médico.

Em agosto de 2023, a escola foi contemplada com a reforma total do seu prédio, como parte de um programa do governo do estado de investimento e valorização da educação. Segundo o governo do estado de Roraima, até o início de 2024, 50 escolas já tinham sido revitalizadas, 10 estavam sendo construídas e mais 54 serão contempladas com revitalização, reforma e ampliação³⁰. Com o início imediato da reforma, toda a estrutura da escola Jaceguai³¹ teve que se mudar para outro prédio escolar, no mesmo bairro, de modo a facilitar o acesso aos estudantes. O prédio disponibilizado pela secretaria de educação é de uma escola, de menor porte, em funcionamento. Assim, duas escolas passaram a dividir a mesma estrutura física.

Como só havia 5 salas de aula disponíveis para acomodar as 10 turmas do período matutino, a escola adotou o regime híbrido de aulas, da seguinte forma: enquanto as cinco turmas de 6º e 7º (61, 62, 63, 71, 72 - grupo I) estavam em aula presencial na escola, as cinco turmas de 8º e 9º (81, 82, 83, 91, 92 - grupo II) ficavam em casa fazendo atividades

³⁰ Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia> Acesso em: 22 fev. 2024.

³¹ Abreviação do nome da escola, comumente utilizado por alunos e servidores.

encaminhadas pelos professores, havendo uma alternância dos grupos nas aulas presenciais. No turno vespertino, não houve mudanças, pois como a escola que nos recebeu não funciona no turno da tarde, as 10 salas de aula ficaram disponíveis para as 10 turmas de 6º ao 9º do turno vespertino. Esse regime de aula se estendeu até o final do ano letivo de 2023.

Para o início do ano letivo de 2024, o regime de aulas híbridas foi suspenso pela Secretaria de Educação. Com isso, cinco turmas do período matutino foram fechadas, ficando apenas 5 turmas (6º e 7º anos) com aulas presenciais diariamente. Consequentemente, em 2024, houve uma redução de matrículas de alunos em relação a 2023.

Abaixo, elaborei uma tabela comparativa entre a quantidade de turmas em 2023 e 2024:

TABELA 2 – Quantidade de turma ofertadas 2023/2024

2023				2024			
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	6º ano	7º ano	8º	9º
61	71	81	91	61	71	81	91
62	72	82	92	62	72	82	92
63	73	83	93	63	73	83	93
64	74	84	94	64	X	84	94
65	75	85	-	x ³²	X	X	-
-	76	-	-		X		-
Total = 20 turmas				Total = 15 turmas			

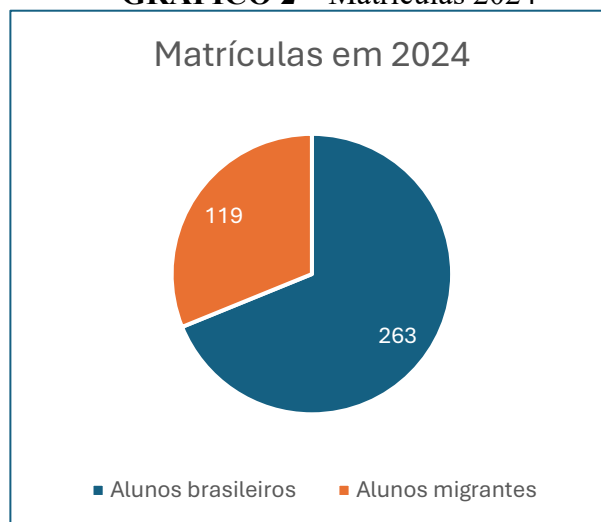
Fonte: Elaborada pela autora com dados da secretaria da escola

Como é possível observar, houve uma redução de turmas em praticamente todos os anos, exceto no 9º ano, para o qual foi dado prioridade, pois é o último ano dos alunos na escola, antes de ingressarem no ensino médio. Em virtude dessa redução de turmas, em 2024, houve a matrícula total de 382 alunos, desses 119 são alunos migrantes. Os gráficos abaixo demonstram o comparativo de matrículas entre 2023 e 2024.

³² Usei o x para identificar a turma que foi ofertada em 2023, mas não foi ofertada em 2024.

GRÁFICO 1 – Matrículas 2023

Fonte: Elaborado pela autora

GRÁFICO 2 – Matrículas 2024

Fonte: Elaborado pela autora

A reforma da escola Jaceguai Reis Cunha era algo necessário, há muito tempo reivindicado e esperado pela comunidade escolar, haja vista as péssimas condições físicas em que a escola se encontrava. Sem dúvidas, trará muitos benefícios a longo prazo para toda a equipe de servidores e alunos. Por outro lado, a mudança repentina, sem tempo hábil para um planejamento adequado e para um espaço que não comportava toda a estrutura da escola, acarretou um aspecto muito negativo que foi a diminuição de turmas e perda de alunos. Contudo, chamo a atenção para o fato de que a redução no número de matrículas de alunos migrantes não acompanhou, proporcionalmente, a diminuição de matrícula de alunos brasileiros, como demonstra os gráficos acima. Isso comprova o alto e constante fluxo de alunos migrantes em busca de vagas nas escolas do estado de Roraima.

4.4 Participantes da pesquisa

Participaram desta fase da pesquisa duas professoras de língua portuguesa e uma professora de língua espanhola, sendo que uma das professoras de língua portuguesa é esta professora-pesquisadora, autora e participante deste estudo. Todas atuamos na escola acima descrita. Para apresentar cada uma, baseio-me nas informações presentes na primeira parte do questionário de entrevistas (em apêndice), bem como nas minhas impressões acerca das professoras.

A fim de preservar a identidade das participantes, seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes venezuelanos femininos que conheci recentemente. Essa é uma forma,

ainda que modesta, de trazer a representatividade das mulheres migrantes venezuelanas para esta pesquisa. Ressalto que, ao serem convidadas e devidamente informadas sobre os objetivos dessa pesquisa³³, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e a Autorização de Gravação de Imagem e Voz.

Professora Nidislayne

*37 anos
Brasileira
Solteira
Mãe de um filho
Pedagoga
Professora de Língua Portuguesa*

A professora Nidislayne é professora de Língua Portuguesa, no turno vespertino, na escola Jaceguai Reis Cunha, há 2 anos e tem 5 anos de experiência docente. Ela é formada em Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica. É pedagoga concursada, lotada na Secretaria de Educação do município de Boa Vista, onde atua na educação básica anos iniciais (1º ao 4º ano), no período matutino. Em 2021, também foi aprovada em concurso público da Secretaria de Educação do estado de Roraima, para o cargo de professora de língua portuguesa da educação básica, anos finais (6º ao 9º ano), em que atua desde então, no turno vespertino. Embora ela tenha formação em língua e literatura hispânica, ela nunca atuou como professora de espanhol.

Nidislayne é conhecida entre os professores e demais servidores da escola como uma “uma excelente professora”, “competentíssima”, só para citar alguns elogios que ouvi sobre ela. Percebo ela muito ativa nas ações da escola, apesar de seus dois empregos que somam 8 horas diárias em sala de aula. Nas reuniões pedagógicas, sempre levanta pautas relevantes para a comunidade escolar, suas sugestões quase sempre são acatadas pelo todo e, embora articulada e falando com tom de seriedade, ela tem uma leveza no jeito de ser. É convincente e transmite confiabilidade.

Em meados do 3º bimestre de 2023, ela e uma aluna do 9º ano participaram da terceira edição do Concurso Cultural de Redação do TRT-11³⁴, ficando em 2º lugar. A professora, a aluna e a escola receberam uma premiação, além de ampla divulgação em redes sociais. Outro momento marcante envolvendo a professora, se deu na cerimônia de formatura do 9º ano, em

³³ Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP. Com o CAAE nº 70662023.5.0000.5149. Sob o parecer nº 6.184.692. Emitido em 16 de julho de 2023.

³⁴ Tribunal Regional do Trabalho, seccional Roraima e Amazonas. O concurso consiste na seleção e premiação dos melhores trabalhos produzidos pelos alunos de escolas públicas do estado do Amazonas e Roraima.

dezembro de 2023, em que ela foi homenageada por uma das turmas. Na ocasião, uma das alunas declamou um discurso recheado de lindas palavras, em tom de carinho e gratidão.

Talvez, essa boa fama e boa imagem da professora tenha me intimidado, como professora recém-chegada, e me impedido de ter um contato individual mais próximo desde o início, o que também pode revelar um pouco do meu receio em receber uma resposta negativa ao convidá-la para participar da pesquisa. Felizmente, essa preocupação caiu por terra a partir dos primeiros contatos mais próximos com Nidislayne.

Professora Yorlenis

*51 anos
Colombiana
Divorciada
Mãe de 3 filhas
Professora de espanhol*

Foi uma grata surpresa reencontrar a professora Yorlenis na escola Jaceguai. Coursamos algumas disciplinas juntas no curso de Letras, na UFRR, nos idos de 2009, 2010. Yorlenis é professora de espanhol na escola há 1 ano, nas turmas de 6º a 9º ano. É formada em Letras com habilitação em língua espanhola e também em língua inglesa. Ela tem 15 anos de experiência docente, sempre como professora de espanhol. No momento desta pesquisa, ela acumulava o cargo efetivo de professora da educação básica, com um contrato temporário, ambos na Secretaria de Educação do estado de Roraima. Os dois vínculos juntos totalizam 40h semanais em sala de aula. Como as turmas têm apenas uma aula de cada língua estrangeira (inglês e espanhol) por semana, dificilmente os professores dessas disciplinas conseguem fechar sua carga horária obrigatória (20h) em apenas uma escola; em virtude disso, Yorlenis estava atuando em 3 escolas diferentes.

Desde a época da faculdade, Yorlenis me passa uma impressão de uma pessoa ocupada. Sempre com o passo firme e acelerado, com o seu sotaque colombiano bem marcado, transmite a imagem de uma mulher determinada e segura. Além dos dois vínculos de trabalho, alguns dias na semana, ela ainda dá aulas particulares de espanhol à noite, para um grupo de jovens em iminência de cursar faculdade de Medicina na Argentina.

Com todas as suas demandas de trabalho, Yorlenis também está cursando doutorado em Linguística na Universidade Federal do Pará (UFPA). Seu foco de investigação é a aprendizagem dos alunos migrantes do ensino médio que moram nos abrigos da Operação Acolhida, em Boa Vista. Sua disposição e a capacidade de conciliar tantas tarefas é admirável. Diferentemente do que aconteceu com a professora de português, não tive receios em me

reaproximar da professora Yorlenis e conversar sobre a minha pesquisa, ela sempre se mostrou aberta e receptiva. Creio que isso se deve ao fato de nos conhecermos de outras ocasiões, mas também porque temos alguns pontos de identificação, o que me deixava mais confortável com ela. O fato de estarmos em processo de doutoramento, os desafios e o cansaço em conciliar a pesquisa com o trabalho, as sugestões de referências e dicas de pesquisa, as filhas e a vida doméstica eram algumas pautas das nossas conversas. Nossos encontros eram repletos de trocas, torcida e empatia.

Professora- pesquisadora Naira

*39 anos
Brasileira
Casada
Mães de 2 filhas
Professora de Língua Portuguesa*

Sou professora de língua portuguesa na escola Jaceguai Reis Cunha, desde julho de 2023, quando fui convocada pela Secretaria de Educação do estado de Roraima para assumir uma vaga no quadro de professores efetivos. Antes disso, não tinha experiência de ensino na educação básica, salvo os estágios obrigatórios do Curso de Letras. Na escola, atuo nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental II.

Como mencionei na minha apresentação, meu interesse em desenvolver esta pesquisa se relaciona com a minha trajetória docente que, desde o início, é voltada para o ensino de línguas a grupos minoritarizados. Primeiro, como professora de língua portuguesa para professores indígenas no curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran da UFRR, depois, como professora de Português Língua de Acolhimento para migrantes e refugiados.

Ser uma participante da minha pesquisa de doutorado, não era ideia inicial quando propus o projeto de pesquisa, semelhante a Miranda (2021) e Bottura (2019). Esse desejo (e necessidade) foram se moldando em mim, a partir da minha prática como professora de língua portuguesa em salas de aula com alunos migrantes venezuelanos e, também, ao longo da pesquisa de campo, depois de um contato mais próximo com outras professoras/professores.

Em uma certa altura da pesquisa, senti ser premente que minhas práticas, desafios e conflitos dialogassem com as das demais professoras, afinal, essa pesquisa é sobre prática docente, acolhimento e formação em um contexto que nos é comum. E se todas nós estamos atuando nesse contexto, por que não me juntar a elas e fazer esse trabalho dialógico? Se é consenso que professor, dada a natureza do nosso trabalho, está em constante (auto)formação (Tardiff, 2014), por que não refletir sobre a minha formação e/ou a necessidade de formação a

partir das experiências e vivências delas? Foram essas e outras reflexões que me fizeram assumir esse duplo papel nessa pesquisa. Um caminho que se mostrou inevitável, à medida que possibilitou me tornar mais consciente das minhas ações, decisões e interpretações, principalmente, quando eu assumo que este trabalho é dialogado com meus pares, professores em contexto de migração, e que os desdobramentos desse estudo podem trazer consequências positivas no processo de acolhimento aos alunos migrantes e refugiados na educação básica.

Feita a apresentação das participantes, na seção seguinte, discorro sobre os procedimentos para a geração de registros que compõem o *corpus* desta pesquisa

4.5 Procedimentos de Geração de registros

Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008), o trabalho de campo para a coleta de registros que irão constituir os dados da pesquisa precisa ser deliberado e com decisões claras. Assim, nessa pesquisa, faço a opção pela expressão “geração de registros”, ao invés de coleta de dados, compreendendo, assim como Cavalcanti (2001) e Fritzen (2012), que o pesquisador não vai a campo colher dados, como se eles estivessem prontos à sua espera. Ele gera registros, considerando que sua posição, enquanto pesquisador, nunca é neutra e reflete suas escolhas epistemológicas. Nesse sentido, a geração de registros não é um processo linear, uma vez que os registros são gerados interativamente, em movimentos de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com os sujeitos.

Dessa forma, a geração de registros para esta pesquisa ocorreu em fases distintas. Primeiramente, fiz um levantamento documental sobre questões gerais de imigração em Roraima. Em seguida, iniciei a observação participante nos diversos espaços da escola e nas minhas salas de aula. A próxima etapa foi a realização de entrevistas semiestruturadas com participantes da pesquisa. Por fim, a observação nas salas de aula das professoras participantes.

Na primeira etapa da geração de registros desta pesquisa, realizei uma busca em sites, páginas oficiais de instituições ligadas à migração, como a ACNUR³⁵, OIM³⁶, Operação Acolhida³⁷, entre outras, bem como em portais de notícias renomados, com o objetivo de levantar informações gerais referentes à migração em Roraima. Nessa etapa, também realizei um levantamento documental junto à Secretaria Estadual de Educação de Roraima. Informações estatísticas, resoluções, normativas, foram solicitadas aos setores/servidores

³⁵ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

³⁶ Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br>. Acesso em: 20 mar. 2023.

³⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>. Acesso em: 20 mar. 2023

responsáveis via e-mail e mensagens de *WhatsApp*, também me foram enviadas por esses mesmos canais.

Em julho de 2023, iniciei as minhas atividades de trabalho na escola. Nesse primeiro momento, me dediquei à adaptação ao ambiente escolar, à rotina da escola, em conhecer os colegas professores e os demais funcionários. Como já mencionei, nunca tinha dado aula na educação básica, tudo era muito novo para mim: as aulas diárias, os planejamentos e avaliações, as salas de aulas lotadas (de 25 a 35 alunos, adolescentes entre 12 e 15 anos). A dinâmica de ensino numa escola é bem diferente da dinâmica do ensino na graduação e nos cursos de extensão. A par disso, algumas especificidades da escola já me saltavam aos olhos como pesquisadora, como as salas de aula, que se caracterizam por ser ambiente bilíngue, com a presença e o intenso contato da língua portuguesa, dos alunos brasileiros e a língua espanhola, dos alunos migrantes venezuelanos.

Em agosto de 2023, me sentindo um pouco mais confortável e familiarizada ao ambiente, solicitei uma reunião com a coordenadora e gestor da escola para apresentar meu projeto de pesquisa e solicitar a anuência para desenvolver a pesquisa na escola. Ambos foram bem receptivos e se mostram abertos a colaborar com a pesquisa, além de elogiarem a iniciativa de pesquisar esse tema, o qual julgaram ser muito importante e necessário para o nosso contexto de ensino. Com a carta de anuência assinada e prestes a iniciar os registros das observações gerais na escola, recebemos a notícia de que a escola seria reformada e nos mudaríamos para outra. As aulas foram interrompidas por uma semana, para a mudança e reorganização pedagógica na nova escola. Retornamos às aulas no formato híbrido, isso é, minhas turmas tinham aula presencial em dias alternados. Foi um período tenso de adaptação para alunos e professores, pois, além da adaptação ao novo espaço escolar, os professores precisavam preparar atividades para encaminhar aos alunos para o dia de aula em casa; os alunos, por sua vez, precisavam receber e devolver as atividades respondidas na aula presencial seguinte para a correção. A coordenação e alguns pais de alunos acompanhavam (e cobravam) o andamento dessa dinâmica.

Não era nessas circunstâncias que eu imaginava iniciar o trabalho de campo para a pesquisa, mas, como bem sabemos, quando optamos em desenvolver um trabalho, em um campo aplicado, estamos sujeitos a esse tipo de intempéries. Sendo assim, precisamos nos adaptar de modo a mitigar as possíveis consequências nos resultados da pesquisa.

Observação participante

Em pesquisas de natureza etnográfica, a observação participante é um dos principais métodos para a geração de registros. Ela prevê a inserção do pesquisador em campo, como um observador atuante, permanente e reflexivo, atento a tudo que ocorre em seu meio. Assim, se estabelece um contato mais próximo com o grupo pesquisado, com o objetivo de vivenciar o que eles vivenciam. Sobre a observação participante em pesquisas de natureza etnográfica, Bortoni-Ricardo (2008) ressalta:

Por meio de metodologia etnográfica, especialmente uma sistemática observação participante, o formador deve identificar a gama complexa e ações relacionadas ao seu objetivo de pesquisa. Entre essas ações, deve identificar as típicas e as atípicas. Todos esses procedimentos conduzem a uma teoria (permanentemente em processo de criação) sobre os padrões organizacionais das ações estudadas, inclusive seu encaixamento em uma matriz social mais ampla (p. 78).

Dessa forma, o trabalho em campo é um processo de constante observação, anotação, leitura, reflexões e mais anotações. Com isso, busca-se compreender o cenário de estudo, as ações dos sujeitos envolvidos, suas práticas sociais, formas de interação e as regras que regem o comportamento das pessoas. Em suma, a observação participante implica em estar junto. Nesse sentido, Emerson *et al.* (2005, p.357) afirmam que a “imersão” em pesquisa de campo etnográfica implica estar com outras pessoas para ver como elas respondem a eventos, na medida em que ocorrem e, ao mesmo tempo, experimentar por si mesmo esses eventos e as circunstâncias que os originam. Para Signorini (2006), o pesquisador, enquanto observador participante, contribui ativamente para a produção da situação que descreve, pois todo o processo de reunir, organizar e construir seus registros já é produzir conhecimento.

Assim, as minhas observações iniciais se deram dentro e fora de sala de aula, em dois momentos distintos. O primeiro foi de agosto a dezembro de 2023, no qual observei espaços gerais da escola e das minhas salas de aula. O segundo momento se iniciou em fevereiro de 2024 e se estendeu até junho, com a observação nas aulas das professoras de espanhol e português. Essa divisão foi a que se apresentou mais viável para mim, considerando o período das aulas no modo híbrido, os desafios e dificuldades de gerir o tempo de professora, pesquisadora, mãe, esposa, filha e várias outras identidades que me atravessam e me constituem nesse momento de formação.

Fora de sala aula, observei as interações nos espaços gerais da escola, tais como: pátio e corredor, sala dos professores, secretaria da escola, sala de leitura, reuniões pedagógicas,

conselho de classe, plantão pedagógico³⁸, palestras e demais eventos na escola. Tomando nota de tudo o que me chamava mais atenção relacionado ao tema da pesquisa

As observações em minhas salas de aula que, em princípio, não eram objetos da pesquisa, no decorrer da imersão em campo, foram se fazendo necessárias. Assim, segui o que preconiza Fabrício (2006, p.60), “revistar posições e reavaliar escolhas”, ao discutir sobre os procedimentos metodológicos na Linguística Aplicada contemporânea.

Como já ressalttei anteriormente, o princípio da reflexividade é central em pesquisas etnográficas e autoetnográficas, uma vez que o pesquisador precisa estar constantemente (re)examinando o seu lugar social na pesquisa e o lugar social dos participantes. Da mesma forma, precisa refletir sobre as bases do seu conhecimento diante das questões que o contexto de pesquisa lhe colocará.

Como o objetivo desse estudo é analisar de que maneira os professores de línguas (português e espanhol) estão conduzindo o ensino dessas línguas nas salas de aula com alunos migrantes venezuelanos, o princípio da reflexividade se fez ainda mais relevante para mim. Isso porque, além de pesquisadora, também sou professora na escola em que desenvolvi a pesquisa, de modo que, a partir da reflexão sobre a minha presença e atuação no contexto, me senti impelida a me juntar com meus pares, compartilhando os desafios, vivências e experiências nesse complexo contexto de ensino. Logo, sou participante da pesquisa como os demais professores.

Para lançar essa mirada, passei a observar a dinâmica na sala de aula com os alunos migrantes venezuelanos, como se dava a interação dos alunos entre si e com a professora, além de como os alunos estavam respondendo aos conteúdos lecionados. Na inviabilidade de observar e fazer notas de todas as minhas cinco turmas (de aproximadamente 30 alunos cada), selecionei duas turmas de 8º (81 e 82) ano para concentrar as observações³⁹. Nessas turmas, os alunos migrantes venezuelanos tinham níveis de repertório linguístico bem variados. É importante destacar que não delimitei as observações nas minhas turmas em um número específico de aulas, mas sim em acontecimentos, atitudes, reações, fatos, impressões comportamentos, entre outros, que foram acontecendo ao longo do bimestre. As observações nessas turmas seguiram até o término do ano letivo em dezembro de 2023.

³⁸ Nome dado à reunião de pais e professores que acontece a cada bimestre. Nessa reunião, os pais recebem as notas dos alunos e conversam com os professores sobre o desempenho escolar de seus filhos.

³⁹ Isso não significa que fiquei alheia às outras turmas. Inclusive, trago, na análise, algumas notas referentes a outras turmas.

Em relação às observações nas salas de aula das professoras de português e espanhol, ao todo, foram observadas 24 horas de aula, sendo 16 horas com a professora de português e 8 horas com a professora de espanhol, entre o fim de fevereiro e o início de junho, deste ano. É importante deixar claro, que, embora eu tivesse um cronograma de observações ajustado com as professoras, esse cronograma, várias vezes, sofreu alterações, devido a razões diversas como eventos nas escolas (palestras, reuniões, ações interinstitucionais etc.), falta das professoras, feriados, entre outros motivos para cancelamentos de aulas. Além disso, o período de observações com a professora de espanhol foi finalizado bem antes do planejado, pois ela foi convocada para assumir vaga em um concurso público no Instituto Federal de Roraima/IFRR.

Ademais, ressalto que ser uma pesquisadora com um olhar *de dentro*, ao contrário do que possa parecer, não me deixou em uma situação mais confortável. Decerto, há vantagens e desvantagens nessa condição. Uma das vantagens é a aproximação física à escola e aos participantes, o que me possibilitou um acesso mais fácil do que se eu não fosse uma participante daquele grupo. Isso viabilizou também o acesso mais facilitado a documentos e informações mais técnicas, como apresentarei mais adiante. Uma das desvantagens é o desafio constante de “estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho” (Fritzen, 2012, p.58). O exercício do estranhamento se fez imperativo a fim de não me cegar para as particularidades das interações cotidianas e não incorrer em naturalizações por estar familiarizada ao meu contexto.

Outra questão que, para mim, representou uma limitação em campo, foi a necessidade de fazer as anotações de acontecimentos e conversas no momento em que elas aconteciam ou realizar observação com anotação mental constante (Cavalcanti, 2006). Uma vez imersa no contexto, com dois papéis, de professora e de pesquisadora, em certos momentos, posso ter deixado de destacar algum fenômeno significativo por estar investida mais em um papel do que em outro. Nesse sentido, concordo com Cavalcanti (2006, p.238) quando ela afirma que “esse é o ônus que se paga em contexto de pesquisa aplicada. Contudo, o desafio de conseguir realizar as duas atividades - dar aula e gerar registros – é sempre grande, cansativo, mas crucial em pesquisas dessa natureza.” Nesse sentido, as notas foram fundamentais na construção do meu diário de campo.

Diário de campo

O diário de campo é um instrumento utilizado para registrar atitudes, fatos, acontecimentos, impressões e interferências que digam respeito ao campo/sujeito em estudo. Essa ferramenta apresenta-se como indispensável para estudos dessa natureza, pois contribui, sobremaneira, para a construção do relatório etnográfico (Jung, 2003).

De acordo com Emerson *et al.* (2005, p.362), as “notas de campo” são relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida de uma pesquisa de campo. Para o autor, redigir esses relatos descritivos e observações não é um processo simples e transparente, de captura e produção de texto, dado que envolve interpretação e percepção do pesquisador. Logo, não há uma forma correta, natural ou mais adequada para escrever sobre aquilo se observa, como destaca o autor:

esta atividade de escrita envolve processos ativos de interpretação e atribuição de sentido: percebendo e pondo no papel algumas coisas como “relevantes”; percebendo, porém, ignorando outras como “não relevantes”, e inclusive deixando de perceber outras coisas possivelmente significativas, tudo isso simultaneamente. Em função disso, eventos similares (ou até o “mesmo” evento) podem ser descritos com diferentes propósitos, com diferentes preocupações e sensibilidades. (Emerson *et al.*, 2005, p.370).

Portanto, é importante perceber que as notas de campo se inserem em recortes de um contexto e de um discurso social, que enquadram sujeitos e objetos de pesquisa em enquadres particulares, os quais refletem os significados e compreensões construídas pelo pesquisador.

Com efeito, Winkin (1998, *apud* Fritzen, 2012) aponta três funções do diário de campo. A primeira é a função *catártica* (ou emotiva), que diz respeito ao lugar do pesquisador consigo mesmo, à parte do mundo social estudado. Essa função muito se relaciona com a noção do gênero discursivo “diário” que reflete, de maneira mais enfática, o estilo individual do seu produtor. A segunda função é a *empírica*, na qual destaca a importância de o pesquisador anotar tudo o que chama a sua atenção, num primeiro momento, durante as observações, para, em seguida, adotar uma posição mais analítica. Por fim, a função *reflexiva analítica* determina que o pesquisador leia atentamente seus escritos e faça anotações, com isso é possível perceber o surgimento de padrões de ocorrências importantes para o estudo em questão.

Dessa forma, meu diário de campo foi elaborado com passagens ora descritivas, ora reflexivas, em momentos após a observação de algum acontecimento que me marcava e me colocava a refletir. A princípio, esses momentos eram restritos à escola e às aulas, com o passar do tempo, as anotações foram se ampliando a outros espaços, como eventos que participava,

notícias que eu ouvia/via, conversas com outros colegas professores e pesquisadores, incômodos, frustrações, alegrias, tudo que, de alguma forma, pudesse ser relacionado com o contexto de pesquisa, eu buscava anotar, acompanhado de um comentário em tom de reflexão. O diário de campo, com anotações nem sempre tão detalhas, nem sempre lineares, mas muito coerentes para mim, foi se constituindo como um inseparável companheiro nessa jornada ou, nas palavras de Minayo (1997), um “amigo silencioso” a quem eu podia recorrer a qualquer hora.

Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, uma vez que esse tipo de entrevista oferece maior flexibilidade e liberdade de expressão ao entrevistado. Além disso, nesse tipo de entrevista, o entrevistador tem mais liberdade para desenvolver cada situação no sentido que julgue mais conveniente, de acordo com os seus objetivos pretendidos.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, Duarte (2004) afirma que as entrevistas são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, nos quais os conflitos não estejam claramente explicitados. Embora as entrevistas semiestruturadas sejam realizadas com um roteiro guia, as perguntas não precisam seguir uma ordem, do mesmo modo, o entrevistador pode criar novas perguntas e questionamentos no decorrer da entrevista.

A entrevista semiestruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa” (Triviños, 2010, p.46) e que, em seguida, oferecem um amplo campo de interrogativas, fruto das respostas que vão sendo obtidas dos participantes. Ou seja, as perguntas dessas entrevistas nascem tanto da teoria que alimenta o investigador, quanto de toda informação que ele já conhece sobre o fenômeno, o contexto e o sujeito investigado.

A informalidade é uma das marcas da entrevista semiestruturada, devendo ser realizada em local de escolha do entrevistado. Cabe ao entrevistador, portanto, proporcionar um ambiente em que seu informante se sinta à vontade, principalmente se considerarmos que certas perguntas podem causar algum incômodo ao entrevistado. Quanto mais confortável e maior for o clima de informalidade, mais seguro e à vontade o entrevistador ficará para expressar sua opinião, seus sentimentos e representações relacionados ao fenômeno estudado. Já o pesquisador deve intervir com cautela, estimulando um diálogo, mas sem influenciar repostas.

O pesquisador deve ter alguns cuidados ao iniciar uma entrevista semiestruturada, Triviños (2010) aponta alguns deles: não prolongar muito a entrevista, de modo a torná-la cansativa; passar credibilidade ao entrevistado, tratando sempre com gentileza; informar, de forma clara, o interesse, os objetivos e as contribuições da pesquisa; e deixar claro a garantia de manter o anonimato do informante, quando houver a divulgação da pesquisa.

Dessa maneira, as perguntas do roteiro de entrevista (ver apêndice) foram elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa e de modo que me permitissem entender as experiências dos participantes com mais detalhes, e alcançar seus sentidos e significados construídos a partir dessas experiências. Com isso, buscar descrever e compreender a lógica que preside as relações entre os sujeitos daquele grupo. Nesse sentido, as entrevistas “são entendidas como uma forma colaborativa e não neutra de coletar informações” (Morales, 2021, p. 6), uma vez que revelam minha própria subjetividade, enquanto professora, em relação a questões específicas do contexto de estudo.

Nesse primeiro momento da pesquisa, foram entrevistadas as duas professoras mencionadas, a professora de português e de espanhol, além da coordenadora pedagógica e do gestor administrativo da escola. As entrevistas com esses dois últimos contribuíram para a consecução do meu 3º objetivo específico, enquanto as entrevistas com as professoras contribuíram para a consecução do primeiro e segundo objetivos específicos, conforme ilustrado no quadro abaixo:

QUADRO 4 - Entrevistas

Entrevistados	Objetivo relacionado	Data e local da entrevista
Professora de português Código de identificação: PROFN/LPT	-Identificar as dificuldades encontradas e estratégias adotadas pelos professores de língua portuguesa e de língua estrangeira (espanhol) nas salas de aula com alunos migrantes; -Compreender como os aspectos linguístico-culturais dos alunos migrantes influenciam a dinâmica da aula e a prática do professor;	20 de dezembro de 2023. Sala de leitura da escola. Duração da entrevista: 30:03
	-Identificar as dificuldades encontradas e estratégias	25 de fevereiro de 2024.

Professora de espanhol Código de identificação: PROFY/ESP	adotadas pelos professores de língua portuguesa e de língua estrangeira (espanhol) nas salas de aula com alunos migrantes; -Compreender como os aspectos linguístico-culturais dos alunos migrantes influenciam a dinâmica da aula e a prática do professor;	Na minha residência (a pedido da entrevistada). Duração da entrevista: 1:36:09
Coordenadora Pedagógica Código de identificação: COOD/PDG	-Identificar quais as ações desenvolvidas pela escola (gestão, coordenação) no sentido de colaborar com prática desenvolvida pelo professor;	13 de março de 2024 Sala de aula da escola. Duração da entrevista: 14:51
Gestor Administrativo Código de identificação GEST/ADM	-Identificar quais as ações desenvolvidas pela escola (gestão, coordenação) no sentido de colaborar com prática desenvolvida pelo professor	02 de abril de 2024. Sala de aula da escola. Duração da entrevista: 14:58

Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível observar, as entrevistas ocorreram entre o final de 2023 e o início de 2024, todas foram realizadas nas dependências da escola, exceto a da professora de espanhol, pois ela estava trabalhando nos 3 turnos e só podia se reunir comigo aos finais de semana.

As entrevistas foram gravadas em áudio e todos assinaram TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e Autorização de Gravação em Áudio e Uso de Imagem, antes de iniciarmos a entrevista (ver apêndices). Em cumprimento com as questões éticas, também assegurei aos participantes que seus nomes seriam mantidos em anonimato, preservando, dentro do possível, sua integridade e privacidade.

4.6 Procedimentos de Sistematização dos registros e análise dos dados

Iniciei a sistematização dos registros ouvindo cuidadosamente as entrevistas, mais de uma vez, tomando notas e fazendo uma pré-seleção do que seria transcrito de acordo com meus objetivos. Li e reli o diário de campo, destacando as notas, ao mesmo tempo em que relembrava memórias de acontecimentos que me chamaram a atenção. Quanto aos documentos levantados, como o PP (Projeto Pedagógico) da escola, o regimento, provas de classificação, materiais didáticos utilizados pelos professores, alguns desses foram consultados e incorporados no texto, desde as partes iniciais desta tese.

A transcrição das entrevistas seguiu as convenções, de forma adaptada, preconizadas por Marcuschi (1986), obra na qual o autor compilou quatorze sinais que considerava mais frequentes e úteis para realizar uma transcrição. Além desses sinais, o autor faz algumas sugestões para a realização de uma boa transcrição, enumeradas por Manzini (2008, p.7): “1) evitar as maiúsculas em início de turno; 2) utilizar uma sequenciação com linhas não muito longas para melhorar a visualização do conjunto; 3) indicar os falantes com siglas ou letras do nome ou alfabeto; 4) não cortar palavras na passagem de uma linha para outra.”⁴⁰

Com esses registros selecionados e organizados, oriundos de diferentes instrumentos de pesquisa, constitui um *corpus* sistemático de dados e pude, então, criar tópicos (asserções) com base nos objetivos e perguntas de pesquisas, que indicaram os dados a serem analisados. Assim, a análise se deu por meio do recurso da triangulação de dados.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou não uma asserção. Em consonância, Jung (2003), ao fazer uso desse procedimento, afirma que a triangulação dos dados permite ao pesquisador articular as ações do participante, a partir de mais de um olhar para o mesmo local.

Fandini (2021), por sua vez, argumenta que pesquisas qualitativas frequentemente recorrem à triangulação de dados na tentativa de mapear e explicar integralmente a complexidade do comportamento humano por mais de um ponto de vista. A triangulação visa, portanto, o aprofundamento da compreensão dos fenômenos e sujeitos em questão.

É válido ressaltar que o pesquisador, enquanto um observador participante do seu contexto de pesquisa, contribui para construção da situação que descreve. Dessa forma, Signorini (2006, p. 187) defende que “todo processo de reunir, organizar, constituir uma base

⁴⁰ As convenções das transcrições encontram-se nos apêndices

de dados, já é produzir conhecimento”. Logo, em pesquisas em campo aplicado não há como neutralizar o contexto da intervenção do pesquisador, assim como se tornar inviável estabelecer limites rígidos, engessados entre as fases de geração de registros e análise de dados, uma vez que ambas, pautadas na reflexividade do pesquisador, já são atos de produção do conhecimento.

Dessa forma, a análise dos dados, interpretativa e discursiva, baseada em dados representativos, foi fundamentada em categorias (dimensões analíticas) criadas a partir das perguntas de pesquisa e dos dados que o campo nos apresentou, buscando padrões culturais e comunicativos, sempre pautada no suporte teórico adotado. Destaco que esta pesquisa segue os princípios da etnografia, principalmente no diz respeito às técnicas de geração de registros, contudo, a análise dos dados não se restringe à etnografia (Cavalcanti, 2006), uma vez que, dado ao caráter inter e transdisciplinar da Linguística Aplicada, esta nos permite mobilizar e articular um diverso leque teórico. Em vista disso, o nosso arcabouço teórico é acionado a depender da leitura que se faça dos dados na análise.

Ao tecer as discussões na sessão de análise desta pesquisa, é importante ter em mente que, no paradigma interpretativista aqui adotado, não há análise objetiva. Enquanto pesquisadora participante da pesquisa, sou consciente das molduras de interpretação dos sujeitos a quem observo e das minhas próprias molduras de interpretação trazidas para o contexto da pesquisa. Logo, a interpretação que realizo aqui, atravessada pela minha subjetividade, é uma de muitas outras possíveis, que poderá mudar em momentos futuros, assim como as visões dos professores sobre as escolas e seus alunos poderá ser outra em outros momentos. Em um contexto dinâmico, linguístico e culturalmente complexo, tudo é provisório, podendo ser também, contraditório.

Isso posto, a seguir, inicio a sessão da análise dos dados refletindo sobre o meu lugar de professora e pesquisadora no desenvolvimento desta pesquisa.

5 ANALISANDO OS REGISTROS GERADOS

5.1 Reflexão como um ponto de partida: um olhar sobre mim

Como mencionei na minha apresentação, o meu interesse neste tema de pesquisa partiu de um olhar para mim mesma, enquanto professora de alunos migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade social. Ao questionar a minha prática, estou constantemente buscando meios para melhorá-la e oferecer uma experiência de ensino-aprendizagem mais significativa, para mim e para meus alunos.

Como vinha de outros contextos de ensino, ser professora na educação básica se mostrou um grande desafio para mim. Sempre ouvia de colegas de profissão discursos sobre as dificuldades de ser professor na educação básica, na rede pública de ensino. Esses discursos eram os mais variados possíveis, desde a falta de estrutura das escolas para apoiar o trabalho do professor, até as dificuldades em lidar com a indisciplina e desmotivação dos alunos, em sua maioria, jovens adolescentes, em um momento da vida repleto de tensões. Talvez, esses e outros discursos, em algum momento, tenham criado em mim percepções negativas, ideias pré-concebidas e uma certa resistência em ocupar esse lugar, o qual, ao que tudo indicava, parecia não ser tão bom assim para se estar. Será que vou me adaptar? Será que tenho perfil? Mas estudei para isso. Será que estou suficientemente preparada? Esses eram alguns questionamentos que me circundavam frequentemente. Somada a esses, havia a presença de alunos migrantes venezuelanos, o que tornava esse cenário mais desafiador para mim.

Quando fui convocada para assumir uma vaga na rede estadual de ensino, fui lotada em um colégio militarizado, pois era o mais viável para mim, considerando minha rotina. Mesmo com receios, pois não sabia muito bem como era o funcionamento daquele modelo de escola, decidi que iria de coração aberto e disposta a fazer o meu melhor, dentro daquilo que me preparei para fazer: ser professora. Vale ressaltar que a militarização das escolas em Roraima é uma realidade desde 2012, quando o Colégio Militar Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Cel. PM Derly Luiz Vieira Borges” foi criado pela Lei Complementar nº 192, de 30 de dezembro de 2011. A partir dos bons resultados alcançados por essa escola, houve a ampliação do programa para outras unidades de ensino, sendo que em 2016, foram militarizadas 3 escolas estaduais; em 2018, 15 escolas e, em 2022, mais 15 escolas passaram pela implantação da militarização. Atualmente, há 34 colégios militarizados em Roraima, atendendo cerca de 40% de alunos da rede.

Desde o meu primeiro contato com a escola, fui muito bem recebida. Fui apresentada às instalações da escola pelo gestor e informada de como se dava o funcionamento e as atribuições de civis e militares na escola. Ainda reencontrei duas colegas de faculdade, a professora de inglês e a de espanhol. Foi bom ver rostos familiares lá! A cada dia que passava, me sentia mais à vontade e familiarizada com ambiente escolar e, em pouco tempo, aquele receio inicial se esvaeceu.

Já nos primeiros dias de aula, confirmei que as escolas em Boa Vista são “microcosmos” da nossa sociedade atualmente. Assim como o espanhol está presente nos supermercados, restaurantes, bancos, feiras, lojas, da mesma forma está presente nas escolas,

na sala de aula, nos corredores, na cantina, na secretaria da escola. É a nossa nova paisagem linguística (Shahomy, 2016). A interação linguística em espanhol é uma constante entre os alunos, mesmo entre aqueles que já dominam o português, basta um começar a falar para que os outros o acompanhem e passem a compartilhar suas práticas linguísticas, ora em espanhol, ora em português, alternando e misturando as duas línguas, evidenciado a translinguagem como a extensão da sua própria humanidade (García e Kleifneggen, 2019) e afirmando seu modo de ser e estar no mundo (Zambrano, 2011).

Na primeira semana de aula, planejei uma atividade de apresentação das turmas, uma dinâmica simples e divertida que eu já havia realizado em outros momentos em outras instituições, sempre com bons resultados, pois cumpria seu objetivo: fazer uma apresentação de alunos e professor de maneira descontraída. A dinâmica se dava da seguinte forma:

1. Em uma caixa, colocava várias cartas ilustradas com perguntas sobre preferências e informações pessoais, como: cor preferida, comida preferida, a matéria preferida, nome da mãe, dia do aniversário etc;
2. Cada um tirava uma carta aleatória, dizia seu nome e respondia à pergunta da carta;
3. A carta era devolvida para a caixa e passada para outro aluno e, assim, sucessivamente.

QUADRO 5 – Cartas utilizadas na dinâmica de apresentação

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de www.youtube.com/@profnagida⁴¹

A dinâmica estava fluindo bem, com cada aluno tirando sua carta, se apresentando, alguns mais extrovertidos, outros nem tanto, mas todos muito participativos. Até que um aluno venezuelano tirou a carta: “Qual seu dia da semana favorito?”, então respondeu: quinta-feira. Outros alunos já tinham tirado essa carta e respondido sexta-feira, sábado ou domingo, pois eram dias que podiam ficar em casa, sem se preocupar com o horário da escola, sair para jogar bola, ir ao *shopping* com amigos etc. Quando esse aluno respondeu “quinta-feira”, despertou minha curiosidade e perguntei: “por que quinta-feira?” Timidamente, ele respondeu, com seu sotaque espanhol, “porque é o dia da aula de espanhol”. Eu, demonstrando não estar satisfeita com aquela resposta, continuei perguntando: “ah, mas por que a aula de espanhol?” Nesse momento, rapidamente, os outros alunos interromperam e responderam: “ah, professora... é porque é a língua dele”.

Apesar do clima de descontração naquele momento, senti que, por trás daquela resposta, havia outras nuances. A afirmação desse aluno reverberou por dias em mim, me trazendo à tona alguns questionamentos: será que esse é o sentimento da maioria dos alunos migrantes

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bo4o8OIbTI>. Acesso em: 27 jul. 2023.

venezuelanos? Será que ele respondeu isso só por que eu era a professora de português, se fosse outro professor ele teria dado uma resposta diferente? Como nós (a escola) estamos conduzindo os processos com esses alunos para que o seu dia preferido na escola seja o dia da aula de espanhol? Em meio a essas várias interrogações que rondavam minha cabeça, percebi que nossas dificuldades, enquanto professores, nesse contexto, surgem das mais variadas situações. Esse sentimento de incompletude e/ou ineficiência (ou despreparo) pode representar também uma dificuldade, diante da complexidade do trabalho docente com alunos migrantes. A importância desses questionamentos, pautados numa autorreflexividade (Fabrício, 2006), se apresentam como uma via para a “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento” e construção de novas práticas, como já pontuava Paulo Freire (1996).

Partindo dessas reflexões iniciais, os objetivos a serem alcançados nesse capítulo são:

1) identificar as dificuldades encontradas e estratégias adotadas pelos professores de língua portuguesa e de língua estrangeira (espanhol) nas salas de aula com alunos migrantes; 2) compreender como os aspectos linguístico-culturais dos alunos migrantes influenciam a dinâmica da aula e a prática do professor.

Ao longo do tratamento dos dados, pude verificar que as dificuldades encontradas pelos professores conduziam às escolhas das estratégias adotadas, as quais, por sua vez, eram orientadas pela mobilização das línguas/culturas, espanhol e português, em sala de aula. Por isso, não subdividi a análise desses dois objetivos, pois entendo que, à medida que eles dialogam entre si, se complementam.

Assim, apresento, a seguir, a primeira dimensão de análise desta tese.

5.2 Afetos e emoções no trabalho docente com alunos migrantes venezuelanos

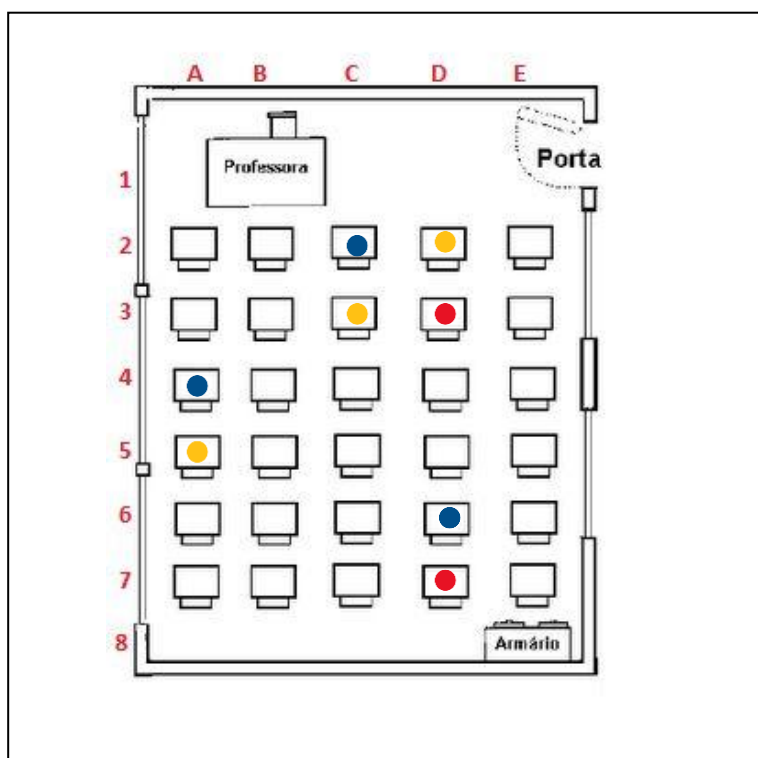
Uma das premissas em trabalhos na Linguística Aplicada é que o campo informa a teoria que será mobilizada para a compreensão de um fenômeno identificado (Cavalcanti, 1986). Quando vamos a campo desenvolver uma pesquisa, iniciamos um percurso com uma bagagem teórica e com pressuposições do que vamos encontrar; no entanto, não raramente, somos conduzidos a caminhos outros, vislumbramos, assim, outras possibilidades de análise e de concepção daquele fenômeno. É sobre um desses (des)caminhos que esta seção trata.

Aqui, proponho uma análise sobre como os afetos (no sentido daquilo que me afeta e me comove) e as emoções podem impactar o trabalho dos professores com alunos migrantes e refugiados nas escolas.

A leitura que eu espero que se faça desta seção é que a questão socioeconômica e vulnerabilidade social dos alunos migrantes impactam os afetos e emoções dos professores, influenciando suas práticas e olhares para esse aluno. É preciso lembrar que, em muitos casos, crianças e adolescentes migrantes de crise, estão sujeitos a várias situações de violências (que não são as simbólicas) e, geralmente, o primeiro contato dessas crianças, fora desses espaços de violações, é o professor. Desse modo, parto de um episódio muito particular para ilustrar (ou pelo menos tentar) essas sensações, afetos e emoções.

Turma do 8º ano, 81, nessa sala havia 28 alunos, desses, 8 eram venezuelanos. Na sala de aula, quase sempre, ficavam dispostos da seguinte forma: 2C, 2D, 3C, 3D; 4A, 5A; D6, D7. Conforme ilustra a imagem abaixo⁴²:

FIGURA 10: *Layout aproximado da sala, turma 81*



Fonte: Adaptado a partir de: <https://emmanuel-sheila.blogspot.com/2014/02/espaco-e-tempo-geografoco.html>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Nesta sala de aula, os alunos interagiam bem entre si, a despeito das diferenças linguísticas e culturais, de um modo geral, havia uma boa relação em sala de aula entre os alunos venezuelanos e brasileiros. Como mostra a imagem, os alunos venezuelanos,

⁴² Utilizei as cores da bandeira da Venezuela (azul, amarelo e vermelho) para ilustrar a posição dos alunos venezuelanos na representação da sala de aula.

geralmente, sentam-se próximos uns aos outros, uma estratégia utilizada por eles (e também por professores) para trocarem ajuda durante as aulas. Semelhante ao método do andaime, proposto por Vygotsky (2003 *apud* Montenegro, 2012), de acordo com o autor,

o aprendizado se dá na interação com o sujeito mais capaz - o professor ou um companheiro mais capaz - mediada pela linguagem. Durante as interações pedagógicas, o sujeito mais capaz guia o aprendiz na evolução de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs), focando sempre no que está em construção (Montenegro, 2012, p. 24).

Assim, esse método concentra-se na capacidade que o aluno tem de aprender com a ajuda de alguém mais informado, seja o professor ou um colega de sala de aula. Dessa forma, quando implementada de forma eficaz, a teoria do andaime pode ajudar o aluno a acessar conteúdos que ele não conseguiria processar sozinho.

Os alunos que se sentavam à frente, 2C, 2D, 3C, 3D, eram alunos com notas médias bimestrais boas, considerados alunos com excelente desempenho escolar. Assistiam às aulas atentamente, nunca faziam perguntas em público, para que todos ouvissem, mas sempre que tinham dúvidas, se dirigiam a mim em particular. Geralmente, faziam as atividades juntos, um ajudando ao outro. Eles estavam na escola desde o início do ano.

O aluno na posição 4A, que havia chegado à escola no bimestre corrente, apresentava mais dificuldades com a língua portuguesa, o que implicava também em dificuldade de acompanhar o conteúdo da aula. Ele era auxiliado pelo aluno na posição 5ª, que já estava há mais tempo na escola e tinha uma boa fluência em português.

Os alunos nas posições D6 e D7 já estavam há mais tempo na escola, pareciam ter uma relação de amizade, conversavam bastante durante a aula, nem sempre sobre o conteúdo, ao contrário dos outros alunos que eram mais focados no assunto das aulas. Apesar das dificuldades com a língua portuguesa, conseguiam acompanhar relativamente bem às aulas, o aluno na posição D6 mais do que o aluno na posição D7.

Com o passar do tempo, percebi uma desmotivação gradual do aluno na posição D7, o qual chamarei pelo nome fictício de Yorge. O aluno chegava em sala de aula com aspecto cansado, já não conversava tanto com o colega e não demonstrava interesse pela aula. Seu caderno era cada vez menos utilizado. Sempre que me aproximava e perguntava o que estava acontecendo, por que ele não estava fazendo as atividades, ele respondia dizendo que ia trazer tudo o que estava devendo na aula seguinte, mas nunca trazia. Às vezes, ele entrava em sala de

aula, baixava a cabeça e dormia. Quando eu chamava sua atenção, ele ia ao banheiro, lavava o rosto e voltava para a sala, em mais uma tentativa frustrada de tentar acompanhar a aula.

Como era de se esperar, o aluno teve um rendimento muito baixo no bimestre. Quando eu perguntava aos demais professores sobre o comportamento do Jorge, ouvia respostas como: **“Acho que ele tem algum problema de aprendizagem, não é só dificuldade por causa da língua não”** ou **“Acho que tem alguma coisa ali, ele só não tem diagnóstico, mas deve ter algum retardo de aprendizagem”**⁴³. Essas respostas não me satisfaziam e só me deixavam cada vez mais inquieta com a situação do aluno. No final do bimestre, o chamei em particular para entregar sua prova e sua nota, perguntando em tom amigável, o que estava acontecendo com ele, por que estava daquela forma, se começou o bimestre bem e agora chegava ao final com aquela nota. Então, ele respondeu, com um misto de timidez e vergonha, com seu sotaque espanhol **“Eu não aprendo, professora. Eu sou burro”**. Apesar do impacto dessa resposta em mim, rapidamente lhe falei: **“Não. Você não é burro, só está vindo para a escola, desanimado e sem vontade**. Antes que eu terminasse, ele me interrompeu dizendo **“É que eu trabalho de noite, professora. Trabalho num bar lavando as mesas e cadeiras quando o bar fecha. Aí, chego em casa tarde e fico com sono aqui na escola”**.

Naquele momento, me faltaram argumentos para contra-argumentar com o aluno, em uma fração de segundos, passaram pela minha cabeça as várias razões que levaram aquele menino de 14 anos até aquele momento e o que quer que eu dissesse ali, poderia contribuir para ampliar seus sentimentos em relação àquela situação. Eu não queria era que ele se sentisse repreendido, pressionado e mais constrangido. Dessa maneira, tomada por um sentimento de pesar e incompetência para lidar com aquela situação, apenas entreguei-lhe sua prova, disse que entendia sua situação e pedi que tentasse se esforçar para melhorar no próximo bimestre.

Partindo da descrição desse episódio, reconheço, portanto, que fui afetada pelo meu contexto de pesquisa, e me permiti ser afetada a partir do momento que decidi me juntar às interlocutoras e apresentar para além de observações participantes. Num contexto de pesquisa etnográfica, deixar-se ser afetado (Favret-Saada, 2005 p.115) é um dispositivo que permite a elaboração de um saber posterior, dispositivo esse que não é nem observação participante, nem empatia. Para Favret-Saada (ibidem), ser afetado não nos informa nada sobre os afetos dos outros, mas modifica e mobiliza nossas imagens, sem, todavia, nos instruir sobre os seus afetos. A autora questiona ainda que, quando um etnógrafo rememora algo que tenha lhe marcado em sua estada no campo, geralmente fala de situações em que estava invadido pelos seus próprios

⁴³ Excertos em destaque nessa seção foram extraídos do diário de campo.

afetos, no entanto, essas informações aparecem no texto sem nenhuma referência à intensidade afetiva que as acompanhava na realidade, essas informações, por sua vez, são colocadas no mesmo plano que as outras produzidas pela comunicação intencional.

Sabemos que os afetos e as emoções estão presentes no cotidiano de nossas aulas, no entanto, conforme afirma Aragão (2011), continuamos a saber pouco sobre como nossa cultura se relaciona com essas emoções e como são constituídas e imbricadas em nossas experiências de ensino-aprendizagem. Para Benesch (2017), estudar as emoções em contextos escolares pode nos ajudar na compreensão de quais emoções circulam por eles e como elas podem afetar a vida dos professores e, conseqüentemente, o ensino.

A natureza do trabalho docente envolve ter de lidar com uma gama de complexidades, para além do conhecimento teórico. No contexto escolar, nós, professores, experienciamos diferentes emoções como: raiva, frustração, tristeza, decepção, devido a questões variadas: excesso de turmas, carga horária excessiva, pouco tempo para planejamento, turmas cheias, salários pouco atrativos. Se considerarmos as emoções como uma construção social (Aragão, 2011), os valores das instituições de ensino, dos pais de alunos, bem como as nossas próprias crenças e valores podem influenciar nossas emoções, provocando em nós sentimentos dissonantes (Oliveira, 2021). Nesse sentido, Benesch (2017) argumenta que as emoções são interativas, sociais, contextuais e incorporadas. As emoções são, portanto, construídas social e culturalmente, experienciadas por meio de processos sociais e culturais.

Trazendo essa discussão para o contexto de migração de crise de Roraima e seus reflexos no contexto escolar, evidencio que as emoções se tornam ainda mais latentes quando consideramos a situação de vulnerabilidade social dos alunos migrantes, o que provoca consequências significativas em suas práticas sociais escolares, bem como na constituição das emoções dos professores e o desenvolvimento do seu fazer docente. Conforme pontua a **PROFN/LPT**, ao narrar as suas dificuldades e desafios no trabalho com os alunos migrantes venezuelanos, no excerto da entrevista abaixo:

Excerto 1

- | | |
|----------------------|--|
| 01 PROFN/LPT: | ...entra a questão do contexto social, muitas vezes, ele estuda pela |
| 02 | manhã e ele trabalha a tarde ou a noite. |
| 03 | ou ele estuda pela parte da tarde e em casa ele toma conta dos irmãos |
| 04 | pela manhã e à noite vai ajudar os pais (+) então, assim (+) é um |
| 05 | contexto muito complexo... não dá pra olhar o fato isolado, só o aluno e |
| 06 | a escola (+) NÃO DÁ ((gesticula acenando a cabeça negativamente)) |

- 07 Muitas vezes, é esse aluno que provê o lar, porque assim (+) casos que
 08 vem famílias inteiras, tá (+) a família veio estruturada, pai, mãe e os
 09 filhos. Chega aqui os pais se separam, fica a mãe com os filhos e o
 10 mais velho vai ajudar na renda da casa (+)
 11 então (+) assim (+) é mu::ito difícil...

Essa fala da professora de língua portuguesa vai ao encontro da situação experienciada por mim com o aluno Yorge. Quando ela destaca “o contexto social” como “muito complexo”, ela está relacionando a situação de vulnerabilidade social e econômica em que muitos alunos se encontram devido à sua condição de migrantes. E essa complexidade, por sua vez, não necessariamente é subjetiva, posto que se refere também ao fato de, muitas vezes, o aluno migrante se ver tendo que assumir funções outras em seu núcleo familiar, como trabalhar para ajudar no sustento de sua família.

Entendo que a vulnerabilidade social e o trabalho infantil não são uma realidade exclusiva dos migrantes e refugiados. Alunos brasileiros também enfrentam essa situação, basta olharmos para as regiões periféricas, das pequenas às grandes cidades do nosso país. É uma triste realidade que assola a sociedade brasileira. Contudo, aos alunos migrantes, além dessa vulnerabilidade econômica e social, somam-se outros pontos como: as questões emocionais que emergem do fato de terem deixado para trás seu país, amigos e familiares, algumas vezes sem sequer entender muito bem o porquê; a necessidade de adaptar-se e integrar-se à nova cidade e criar novos vínculos afetivos; o desafio de aprender a língua do país de destino para viabilizar sua escolarização e integração social e outros.

Enxergar as diferenças e as especificidades desses alunos, não significa concebê-los de forma essencializada, por aquilo que “supostamente não tem, não são, não fazem”, ou seja, o discurso da falta (Diniz e Neves, 2018)⁴⁴. Pelo contrário, ao considerar as implicações de seu processo migratório, podemos vislumbrar possibilidades para promover um acolhimento mais consciente, que os veja como sujeitos de identidade e de direitos, com um lastro de história, cultura e língua capazes de enriquecer e fomentar novas perspectivas linguísticas e culturais.

Dessa maneira, buscando ressignificar o discurso da falta, entendo que, para o aluno migrante de crise, há faltas sim, porém, não são faltas de conhecimentos, de culturas, de línguas, são faltas de natureza político-sociais que impedem que ele se estabeleça de forma digna e viabilize seus agenciamentos e integração social.

⁴⁴ De acordo com Neves e Diniz (2018, p. 10-11) o discurso da falta “trata-se de um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas”.

Outrossim, Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021, p.6) sinalizam que “em situações de deslocamento forçado, marcadas pela vivência direta da pobreza, de privações mais ou menos simbólicas e da violência armada, são questões emocionais que a Escola necessita endereçar, através da mobilização de pessoal especializado”.

Ao afirmar e reforçar que “não dá para olhar o fato isolado”, ou seja, olhar o aluno e a escola fora da realidade que os constituem, a docente demonstra lançar um olhar sensível às especificidades desses alunos. A partir desse segmento, é possível evidenciar que a professora é consciente das mudanças no cenário social local e de como isso afeta os sujeitos e, consequentemente, a escola. Ao passo que é “muito difícil” para eles, é difícil para ela também lidar e gerir essas percepções e emoções que emergem da complexidade desse contexto.

bell hooks (2020, p.240), a partir da sua experiência docente e olhar sensível para a sala de aula, afirma que é comum os professores quererem ignorar as emoções em sala de aula, pois temem os conflitos que elas podem gerar. No entanto, se recusar a abrir espaços para as emoções “não mudará a realidade de que a presença da energia emocional determina de várias maneiras as condições em que o aprendizado pode ocorrer”. Para a autora, quando os professores abrem espaços para as emoções em sala de aula, se engajam em um trabalho do amor, e o amor não torna os professores menos objetivos, os torna mais capazes de fazer frente a questões mais específicas de cada aluno, enquanto integram essas questões à comunidade.

As emoções não são, portanto, distanciadas da vida social e cultural dos indivíduos. Oliveira (2021) destaca que elas não são instintivas, nem biológicas, mas sim, um construto sociocultural. Ao problematizar as emoções de professores de línguas no domínio das interações, Aragão (2011) argumenta que:

Ao falar da emoção como uma característica pessoal interna, é comum o outro e o meio desaparecerem, e falamos como se tudo ocorresse em um corpo/mente, em um organismo individual ou agente isolado de sua história, de suas relações e contexto de prática. Com isso, produzimos uma rigidez e um lócus que dificultam o entendimento da dinâmica processual e histórica da emoção, suas consequências para a compreensão do que está em jogo em situações diversas de ensino/aprendizagem. (p.172)

Assim, a dinâmica processual e histórica das emoções das professoras, sublinham as adversidades enfrentadas por esses alunos em seu processo migratório e sua inserção no local destino. Essas adversidades atravessam seu processo de socialização, integração e escolarização na nova sociedade. Tantos os alunos como os professores são afetados em suas emoções diante da condição dos alunos migrantes e refugiados, como destaca a professora na linha 05 e 06 “não é só o aluno e a escola”. Nessa *seara*, fazemos parte de um contínuo de onde brotam emoções

múltiplas e díspares que ditam os modos de significar esses sujeitos e influenciam nossa ação em sala de aula. Dessa forma, é necessário que fiquemos mais emocionalmente conscientes (bell hooks, 2020) dos nossos conflitos psicológicos, bem como dos conflitos dos nossos estudantes que possam bloquear sua capacidade de aprendizagem.

No excerto abaixo, a professora de espanhol também destaca alguns episódios em que a vulnerabilidade dos alunos migrantes lhe chamou a atenção:

Excerto 2

01	PROFY/ESP:	Lembro o caso de um rapaz (+) be::m no início da imigração
02		Ele caminhava de um bairro mu::ito distante
03		pra chegar na escola Dom José Nepote
04		e ele vendia brigadeiros na escola pra ajudar em casa
05		Também tive um aluno, um menino que trabalhava em um
	lavajato	
06		e ia direto pra escola, aí ficava cansado e sonolento.

É importante destacar, nessa fala da professora de espanhol, que ela mobiliza uma memória do “início da imigração”, o que representa em torno de seis, sete anos atrás, para mencionar um aluno em situação de vulnerabilidade que a marcou, mesmo estando em contato diariamente com situações semelhantes, uma vez que a professora atua em 3 escolas públicas diferentes, como mencionei em sua apresentação. Isso evidencia a complexidade das emoções dos professores que emergem do fazer docente, junto aos alunos migrantes e refugiados.

Essa questão apareceu também em Zambrano (2021), ao entrevistar uma servidora técnica da Secretaria Estadual de Educação de Roraima, a pesquisadora questionou sobre algumas inquietações de seus alunos, professores da rede estadual, ao atender o público migrante nas escolas estaduais. Na entrevista, a servidora destacou:

Temos muitos professores adoecendo, os professores se deparam com alunos que não têm condições de acompanhar o conteúdo, porque os alunos não têm o conhecimento prévio para aquela série e também por conta da língua. Isso mexe muito com o psicológico dos professores, a gente sabe disso. Estamos vendo as pessoas sofrendo, as pessoas pedindo, crianças no meio da rua. Isso mexe com todos nós, nos supermercados, nas farmácias.... não só na escola, agora o impacto dentro da escola é muito grande, porque a responsabilidade da aprendizagem é do professor e nós temos que primar. (Zambrano, 2021, p. 154)

Infelizmente, relatos como esses não são fatos isolados em contextos escolares com a presença de alunos migrantes e refugiados. Não raramente, em nosso cotidiano, nos vemos tendo que lidar com situações que envolvem a vulnerabilidade social e econômica de alunos migrantes venezuelanos. Fatos que vão desde a falta de material mínimo para frequentar as

aulas a casos de necessidades alimentares, agressões, abusos etc. Nesse sentido, é importante destacar que as crianças e adolescentes constituem a ponta mais frágil (Sanchez; Erazo Muñoz, 2024) nos processos de migração internacional, pois devem seguir a decisão dos pais e, muitas vezes, não entendem suas motivações para deixar o seu país. Quando chegam ao país de destino, precisam enfrentar uma longa jornada para garantir sua subsistência, segurança e integração ao local. Nessa ambiência, é possível dimensionar a responsabilidade da escola e dos professores na construção de caminhos possíveis para mitigar as intempéries enfrentadas por esses alunos, acolhendo, integrando e reconhecendo suas diferenças e especificidades.

Bottura (2019, p.77), ao discutir sobre os afetos e emoções, em sua experiência de ensino de PLAc a mulheres migrantes, chama atenção para o fato de que um sentimento de compaixão extrema pode trazer uma cegueira em relação às potencialidades e às necessidades dos nossos alunos. Mais importante do que isso, pode levar a um desconhecimento da riqueza de práticas sociais da heterogeneidade de línguas-culturas, que podem contribuir para a emergência de novos conhecimentos e práticas pedagógicas. Assim, a autora avança ser fundamental que os professores conheçam as condições que formam a vulnerabilidade de seu grupo de alunos, mas não os essencializem numa homogeneidade subalterna, nem fortaleçam o discurso da falta (Diniz; Neves, 2018), de modo que esses sujeitos não sejam fixados em “categorias monolíticas”, perpetuando a figura do “refugiado” ou “marginalizado”.

Em relação ao meu aluno Jorge, a partir daquele relato, nas aulas seguintes, troquei ele de lugar na sala aula, colocando-o na fileira da frente, de modo que eu pudesse acompanhá-lo mais de perto. Incentivei que promovesse trocas e tirasse dúvidas com os colegas, agora próximos a ele, quando necessário. Fiz o mesmo pedido a outros colegas sentados à frente e, embora eles já tivessem “seu grupo”, ali formado, acenaram positivamente ao meu pedido. Nos primeiros dias que se seguiram, o aluno se mostrava ainda retraído, sem muita interação com os colegas, mas, com o passar dos dias, houve uma interação maior: sempre tirando dúvidas do conteúdo de português em espanhol e participando ativamente das atividades em grupo.

A partir da discussão empreendida, entendo que as emoções dos professores podem ser consideradas como uma via de acolhimento a esses alunos migrantes e refugiados. Nesse sentido, Aragão (2011) aponta que a emoção modula o que acontece na relação com os outros ou conosco, formando espaços de dinâmicas relacionais em que nos movemos nos diversos domínios da ação, incluindo os domínios do aprender e do ensinar. Assim, no “espaço reflexivo do dar-se conta das emoções” (*ibidem*, p. 183), que fundamentam os domínios da ação, podemos trabalhar uma atitude mais reflexiva responsável para uma autoconsciência relacional.

Isso é relevante, sobretudo, para os contextos escolares com alunos migrantes e refugiados. Dessa forma, alinho-me a Bottura (2019) quando ela afirma ser fundamental que nós, professores, questionemo-nos sobre nossas emoções em relação aos nossos alunos, além de nos interrogarmos sobre como “é possível também pensar em um dos vários sentidos de engajar as emoções na prática e formação de professores.” (ibidem, 2019, p.78)

Dessa forma, olhar para os afetos e emoções em sala de aula significa olhar o processo de ensino-aprendizagem em perspectiva mais ampla, para além de conteúdos e currículos. Nesse sentido, bell hooks (2017, p. 35) argumenta que toda sala de aula em que for “aplicado um modelo holístico de aprendizado, será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado pelo processo.”

Ademais, é importante salientar que, por mais que eu tenha me empenhado em descrever e compreender os significados que emergem das nossas emoções, a partir do trabalho docente com alunos migrantes e refugiados em contexto escolar, dada a subjetividade subjacente, não é possível mensurá-la e trazê-la em sua totalidade.

Na seção seguinte, apresentarei uma discussão a partir da percepção das professoras sobre a língua espanhola dos alunos migrantes.

5.3 A presença do espanhol nas escolas de Boa Vista: uma *barreira linguística* no ensino e aprendizagem de alunos migrantes e refugiados?

Nesta seção, busco analisar como as professoras de português e de espanhol percebem a língua espanhola dos alunos migrantes venezuelanos como uma “barreira” no processo de ensino-aprendizagem, logo, um desafio a ser superado. Grosso modo, barreira é entendida como um obstáculo, um entrave diante de uma situação ou um objetivo que se deseja alcançar. Assim, no excerto abaixo, professora Nidislayne (**PROFN/LPT**), de língua portuguesa, relata como se deram seus primeiros contatos com os alunos venezuelanos.

Excerto 3

01 Naira	Agora, falando mais especificamente
02	da questão dos alunos migrantes,
03	a partir de quando você começou a receber esses alunos
04	em sala de aula?
05 PROFN/LPT	Em 2019.
06 Naira	E como foram as suas primeiras experiências, assim::, com eles?
07 PROFN/LPT	Pra mim (+), assim::, não foi um choque de realidade
08	devido eu já ter um segundo idioma

09 e o meu segundo idioma ser a língua espanhola.
 10 Então(+), assim::, **a barreira da comunicação** não houve
 11 enquanto professora-aluno.
 12 O que houve realmente foi **a barreira do conteúdo, da**
compreensão.
 13 E da **compreensão linguística por eles.**
 14 Que, assim::, é um processo muito complicado(+)
 15 porque quando você coloca os dois idiomas,
 16 apesar de as pessoas achar que os idiomas são similares,
 17 eles são totalmente diferentes em todos os sentidos, tanto na escrita
 18 quanto na parte fonológica mesmo, que eles têm muita dificuldade.
 19 E, assim, toda essa dificuldade é **uma barreira na compreensão** e,
 20 consequentemente, **no avanço desse aluno.**

Como mencionado em sua apresentação, a professora de língua portuguesa possui formação em Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, embora nunca tenha lecionado essa língua. Nesse trecho da entrevista, a professora destaca que os seus primeiros contatos com os alunos migrantes venezuelanos não foram problemáticos devido à língua espanhola fazer parte do seu repertório linguístico, o que viabilizou uma comunicação entre professora-aluno. No entanto, o desconhecimento da língua portuguesa pelo aluno representou uma “barreira” para ele acessar o conteúdo das aulas, para compreender o que estava sendo ensinado em língua portuguesa, comprometendo, assim, seu desenvolvimento ao longo do processo escolar, quando ela se refere ao “avanço” do aluno.

Como pode-se notar, na percepção da professora, não há uma “barreira” entre ela e o aluno, no que diz respeito à linguagem, mas sim entre aluno e o conteúdo das aulas, motivado pela falta domínio da língua portuguesa. Grosso (2007, p. 2) aponta que um dos maiores problemas enfrentados pelos migrantes e refugiados é a falta de domínio da língua portuguesa, o que gera uma barreira linguística, fato esse que deve motivar a oferta de ensino de língua portuguesa adicional em diversos contextos de ensino, a fim de contribuir para a integração da população migrante. Ao analisar o contexto de Portugal, marcado por diferentes fluxos migratórios, a autora aponta que a língua se constitui como um grande desafio do sistema educativo, pois é um dos instrumentos de integração que mais colabora para o acolhimento dos migrantes e viabiliza acesso a vários outros saberes e direitos. Nesse sentido, por mais que a professora de português promova o acolhimento em línguas (Bizon e Camargo, 2018), ao se comunicar com o aluno em espanhol, ela entende que a língua portuguesa representa uma barreira à medida que seu pouco domínio impede que esse aluno avance em termos de conhecimento. Até porque, nem todos os professores das demais disciplinas têm conhecimentos

do funcionamento da língua espanhola, impedindo que dúvidas, das mais pontuais às mais gerais, sejam sanadas no momento da aula.

Sanchez e Muñoz (2023, p.5), a partir de uma busca nos escassos trabalhos acadêmicos sobre migrantes venezuelanos nas escolas brasileiras, destacam que “a aprendizagem do português opera como uma barreira de integração plena desses estudantes no espaço escolar”. Mesmo em regiões de fronteira, onde as relações são, em tese, mais abertas à diversidade e a práticas plurilíngues, os alunos migrantes enfrentam o desafio constante de aprender uma nova língua para viabilizar sua escolarização e sua integração no local de acolhida. Processo esse, que geralmente se dá de forma solitária e complexa, sobretudo, quando o entorno não enxerga ou não considera as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Por seu turno, Ferreira (2016, p. 138), ao analisar como aprendizes de alemão como língua estrangeira, no programa de Alemão para Fins Acadêmicos, de uma universidade federal brasileira, interagiam em sua língua materna sobre suas motivações para aprender uma língua estrangeira, evidenciou o emprego da metáfora linguística “barreira” usada pelos alunos para representar as dificuldades em aprender a língua alemã como língua estrangeira.

Outro ponto que merece destaque na fala da professora é a crença que permeia o senso comum de que o espanhol e português, por serem línguas próximas são de fácil aprendizagem. De acordo com o filólogo Alfredo Maceira Rodríguez [s.d]⁴⁵, o espanhol é a língua que mais se assemelha ao português. Embora essas duas línguas tenham origem no tronco linguístico indo-europeu, sendo da família das línguas românicas, elas apresentam muitos aspectos distintivos, tanto na parte fonético-fonológica, quanto no que diz respeito à parte morfológica, lexical e sintática. A título de ilustração, o autor apresenta alguns exemplos:

O quadro vocálico do português

No português do Brasil existem 7 vogais orais e 5 vogais nasais. Total: 12 fonemas vocálicos em posição tônica. Em posição átona não existem vogais abertas, sendo que em posição átona final, o quadro vocálico do português fica reduzido a três fonemas vocálicos: **a, i, u** porque o **e** e o **o** fechados ficam reduzidos, respectivamente, a **i** e **u**: pele [‘peli], dedo [‘dedu].

O quadro vocálico do espanhol

Consta apenas cinco fonemas. Os fonemas vocálicos abertos provenientes do latim vulgar permaneceram em português, mas ditongaram-se em espanhol: *petra*> *pedra*,

⁴⁵ Professor Filólogo na Universidade Castelo Branco (UCB-RJ). Texto: Aspectos comparativos entre o espanhol e o português [s.d]. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/01.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2025.

(esp) *piedra*; *forte*> forte, (esp) *fuerte*. O mesmo quadro vocálico mantém-se em posição átona, pois não há elevação vocálica nem mesmo em posição final: *leche* ['letfe], *dedo* ['dedo]. A nasalização de vogais tampouco ocorre em espanhol.

O quadro consonantal do espanhol

-Fonema [b].

Não existe em espanhol o fonema [v] do português. Este fonema representa-se graficamente por *b* ou *v*.

-Fonema [tʃ], representado graficamente por *ch*.

Este fonema em espanhol tem pronúncia africada [tʃ] diferente da do fonema fricativo palatal surdo [ʃ] do português, que pode ser representado graficamente pelo mesmo dígrafo: Esp. *muchacho* [mu'tʃatʃo], *chino* ['tʃino]. Port. *chave* ['ʃavi], *xarope* [ʃa'ropi].

-Fonema [x] (grafado com *j* em qualquer posição ou com *g* antes de *e*, *i*).

O fonema [x] consonantal fricativo velar surdo não existe no português: *caja* ['kaxa], *gitano* [xi'tano], *cojo* ['koxo], *gente* ['xente]. A pronúncia deste fonema assemelha-se à do *h* aspirado do inglês em *house*, *horse*. (Rodríguez, s.d).

Com essa pequena amostra de exemplos, observa-se que o quadro vocálico do português é mais diverso e amplo, por isso, mais complexo do que o do espanhol. Da mesma forma, o quadro consonantal, que apresenta realizações diferentes em ambas as línguas. Embora a compreensão não seja tão complexa quanto o quadro vocálico, o quadro consonantal do português ainda é mais produtivo que o do espanhol. A exemplo do fonema [v], amplamente utilizado no português e, de tão suavizado, quase imperceptível no espanhol. Segundo Rodríguez [s.d], isso ajudaria a explicar a dificuldade que os falantes de espanhol têm para compreender o português falado. No contexto de Roraima, em nosso dia a dia, não raramente nos deparamos com cenas de atendentes migrantes em restaurantes ou supermercados, solicitando auxílio de terceiros por não ter compreendido um cliente. Por mais que a interação social e linguística entre brasileiros e venezuelanos esteja relativamente cada vez mais naturalizada, as dificuldades de comunicação ainda são comuns nos diversos domínios sociais em Roraima.

Diante disso, consta-se que a crença de que o português é uma língua de fácil aprendizagem pelos falantes de espanhol por serem línguas semelhantes, não se sustenta. Na modalidade escrita, a semelhança pode até ajudar na compreensão, mas, para fins de aprendizagem enquanto língua adicional, essa facilidade é mais superficial do que real, sobretudo se adentrarmos no âmbito da organização das práticas discursivas, e/ou nas escolhas lexicais dos falantes. Portanto, corroborando com Rodrigues [s.d], o processo de aprendizagem de uma segunda língua semelhante à língua materna requer tanto estudo, dedicação e tempo como qualquer outra língua estrangeira.

Essa discussão é importante, sobretudo, no contexto de escolarização de alunos migrantes em questão, pois, essa suposta facilidade de aprendizagem do português em relação ao espanhol, pode fazer com que professores e outros agentes dentro da escola adotem práticas e posturas equivocadas, que apaguem ou negligenciem as necessidades de aprendizagem da língua portuguesa e a condução desses alunos nesse processo. Como consequência, isso pode contribuir para um baixo desempenho escolar, afetar sua autoestima, podendo até, equivocadamente, serem taxados de alunos com dificuldade de aprendizagem ou com déficit intelectual, como foi discutido por Diniz e Neves (2018) sobre a patologização de alunos migrantes com baixo rendimento escolar.

É inegável que a linguagem representa uma dificuldade para os alunos migrantes e recém chegados na escola, principalmente aqueles que acabaram de chegar no Brasil e tiveram pouco contato com língua portuguesa, com interação ainda restrita ao círculo familiar. No entanto, as dificuldades nesse processo de adaptação e aprendizagem podem ser mitigadas com um olhar mais sensível ao aluno e com algumas ações de acolhimento linguístico desenvolvidas pela escola, como relata a professora de espanhol (**PROFY/ESP**), quando questionada sobre as dificuldades encontradas no trabalho docente com os alunos migrantes:

Excerto 4

- 01**PROFY/ESP** Então... Como eu leciono espanhol, eu acho que quem leciona português
 02 tem mais dificuldade ((risos))
 03 Então, quando eu trabalhava em outra escola,
 04 eles me falaram, especialmente de um menino,
 05 que **a professora de português tinha proibido ele de falar espanhol na sala.**
 06 Ela falava assim, “**não, se vocês estão no Brasil, então vocês têm que falar**
 07 **português, tem que aprender isso.**” Aí, é claro que ele escrevia errado,
 08 estava aprendendo a língua. **Tem essa barreira.**
 08 Aí, começou nessa escola a **necessidade do reforço.**
 09 Eles ((os professores)) viram o baixo rendimento dele
 10 Falaram com os pais para que ele voltasse à tarde
 11 para que tivesse aula de português se não, não ia conseguir acompanhar as aulas.
 12 Aí eles, a coordenadora, vieram falar comigo por causa do espanhol
 13 eu falei “**sim, eles precisam, porque não dá pra ele acompanhar**
 14 **se ele não sabe português**”. Primeiro, aprende a língua, normal, aí é outra coisa,
 15 pode cobrar dele depois.
 16 Nessa época deu certo, porque começaram as aulas de reforço,
 17 e o menino realmente ia.
 18**Naira** E quem dava a aula de reforço?
 19**PROFY/ESP** Na sala de leitura, as professoras lá da sala de leitura.
 20 **Porque era pra ir a professora de português, mas ela não ia,**
 21 porque ela dizia que ela já tinha carga horária dela,
 22 que ela já estava em sala de aula, pra ainda dar reforço pro menino

23 que não tinha nada a ver com ela.
 24 Então botaram a professora de sala de leitura e da sala multifuncional também.
 25 nessa época, **se juntaram o pessoal de lá e foi um trabalho legal.**
 26 Eles conseguiram terminar o ano escolar. O menino desenvolveu bem,
 27 então foi bom.
 28 Isso que eu tô falando... quando eles chegam,
 29 a minha disciplina é fácil porque tá no espanhol,
 30 mas quando passa pro português, aí eu vejo muito erro, muita dificuldade.

Nesse trecho, a professora PROFY/ESP relata um episódio em que um aluno migrante foi proibido, pela professora de português, de falar sua língua materna, como se essa atitude, baseada em um modelo assimilacionista de aprendizagem da língua (Maher, 2007), destacado nas linhas 6 e 7, de alguma forma fosse colaborar para a aprendizagem da língua de acolhimento pelo aluno. Ora, sem saber falar/compreender o português e proibido de falar o espanhol, o aluno não estaria completamente silenciado? De que maneira isso poderia ser benéfico e eficaz para a aprendizagem do aluno? Não se trata, de modo algum, de culpabilizar a professora pelas suas escolhas, sobretudo se considerarmos que a presença inesperada de alunos migrantes falantes de outra língua em sala de aula, era uma realidade absolutamente nova para ela.

Por outro lado, é válido destacar que esse modelo assimilacionista de aprendizagem da língua, em que o aluno é “forçado” a abandonar sua língua materna para aprender a língua majoritária, além de ineficiente, é extremamente violento e desrespeitoso com o aluno. Foi o modelo adotado durante anos por missões religiosas junto aos povos indígenas e por órgãos do governo brasileiro junto às comunidades imigrantes, na metade do século passado, quando medidas nacionalistas exacerbadas provocaram o fechamento de escolas e a proibição de uso das línguas das comunidades imigrantes, principalmente o alemão, o italiano e japonês (Altenhofen; Oliveira, 2011), estabelecidos no sul e sudeste do país.

Essa concepção também vai na contra mão do que preconiza os Direitos Humanos Linguísticos já mencionados, os quais, em suma, devem proporcionar aos migrantes meios para aquisição da língua predominante do país de acolhimento, bem como a manutenção da língua materna ou língua de herança desses sujeitos (Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano, 2021).

Ademais, ainda segundo Altenhofen e Oliveira (2011p. 196), de acordo com o “*princípio de interdependência das línguas*”, quanto melhor conhecemos nossa língua materna e nossa cultura (quem, afinal, somos no mundo) tanto melhor apreendemos outra língua”. Isto é, quanto mais conhecermos os mecanismos que regem o funcionamento da nossa língua e nos percebermos como sujeitos com identidades atravessadas pela linguagem, com mais facilidade aprenderemos outra língua. Nesse sentido, Leffa e Irala (2014) destacam que, na aprendizagem de uma língua adicional, os aspectos sistêmicos, de prática social e constituição dos sujeitos são

desenvolvidos a partir da relação com a língua materna. A língua adicional, principalmente seu léxico e sintaxe, é construída sobre a língua materna ou as línguas já conhecidas pelo aluno.

Maher (2007) corrobora com esse pensamento quando afirma que existe uma crença infundada de que uma língua minoritária pode dificultar ou impedir a aquisição de uma língua de prestígio. Não é à toa que essa visão etnocêntrica esteja presente, ainda que inconscientemente, em nossas atitudes, valores, discursos e práticas pedagógicas, como resultado dos processos históricos que nos constituem enquanto sujeitos sociais. Portanto, é premente ficarmos atentos para não reproduzirmos discursos e ações que corroborem essas práticas discriminatórias e fortaleçam estruturas silenciadoras que acabam por marginalizar ainda mais os alunos migrantes.

Dessa forma, compreendo que essa postura da professora reflete uma dificuldade em lidar com questões mais complexas que envolvem a diversidade linguística e cultural, que emergem dos contextos migratórios dentro da sala de aula. Isso aponta para a real necessidade de uma formação de professores que contemple essas discussões sobre diversidade, heterogeneidade, interculturalidade em contextos multiculturais e plurilíngues, na perspectiva de uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013) que abrace as diferenças e enxergue o potencial desses alunos, comprometendo-se com projeto de emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, Amado e Reinoldes (2019) apontam que, através do diálogo com o outro e com formação continuada, é possível (re)construir práticas pedagógicas que, de alguma forma, contribuam com a emancipação e uma inserção social mais igualitárias de alunos em contextos de migração.

No excerto 4, a professora de espanhol também destaca que, a partir desse posicionamento da professora de língua portuguesa, ações foram adotadas pela escola sob outro viés, o de colaborar com a aprendizagem do aluno de uma maneira mais eficiente, olhando suas reais necessidades de aprendizagem. Assim, a professora de espanhol foi consultada, os pais do aluno migrante foram acionados, a escola buscou alternativas para que o aluno aprendesse a língua portuguesa e, assim, pudesse melhorar seu rendimento escolar. Diante das limitações da escola, bem conhecidas por nós professores, e da ausência de uma política que oriente às ações da escola nesses casos, uma alternativa que se fez possível foram as aulas de língua portuguesa (nomeadas como aula de reforço) serem ministradas pelas professoras da sala de leitura e da sala de recursos multifuncional⁴⁶, uma vez que a professora de português se recusou a oferecer

⁴⁶ A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) é um espaço dentro da escola voltado para o atendimento de alunos PcD (Pessoa com Deficiência), como forma de complementar a escolarização desses alunos. Geralmente, o atendimento na SRM é feito no contraturno do horário de aula do aluno.

as aulas, pois extrapolava sua carga horária, além de ela entender que ensinar língua portuguesa exclusivamente para o aluno migrante não era sua atribuição.

No cotejo dessa discussão, um ponto que precisa ser problematizado é: quem deve ser o professor de Português como Língua Adicional (PLA/PLAc) nas escolas, em situações como essa relatada, em que o aluno precisa de aulas de língua portuguesa com relativa urgência, para acompanhar as demandas escolares? A professora de língua portuguesa? A professora de espanhol? Ou a professora/professor que tiver disponibilidade na escola, independente da área de formação? Quais são os conhecimentos e habilidades necessários a esse profissional? Esses questionamentos, de novo e mais uma vez, sinalizam a necessidade de uma discussão mais ampla sobre modelos do ensino de línguas para o público migrante e refugiado no contexto escolar, discussão essa que atravessa o planejamento e implementação de políticas linguísticas e, imprescindivelmente, ações de formação de professores, inicial e continuada.

Em que pese as iniciativas da escola não serem as mais adequadas numa perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas em contexto migratório - como a aula de língua portuguesa adicional ser tratada como uma aula de reforço e ser ministrada por professoras que não eram da área da linguagem - são iniciativas como essas, de ações conjuntas dentro da escola, como cita a professora: **“se juntaram o pessoal de lá e foi um trabalho legal”** (linha 25), que ajudam a desenhar um cenário escolar propício para o acolhimento linguístico e cultural dos alunos migrantes, bem como a transformar as “barreiras” em pontes para a aprendizagem, integração e desenvolvimento desses alunos.

A partir dessa discussão, faz-se necessário relativizar o uso do termo “barreira”, para se referir as dificuldades de aprendizagem dos alunos migrantes. Para a professora de português Nidislaine (**PROFN/LPT**), a língua representa uma **“barreira na compreensão”** (linha 13) para o aluno. Já para a professora Yorlenes (**PROFY/ESP**), a questão da língua nas aulas de espanhol é ponto pacífico, uma vez que os alunos são falantes de espanhol. **“A minha disciplina é fácil porque tá no espanhol”** (linha 29), logo não há uma barreira e, assim, ela acentua que as dificuldades estão sim nas aulas de língua portuguesa.

Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021, p. 6) asseveram que as “barreiras linguísticas institucionalizadas” tendem a afetar negativamente ou representar como negativo o desempenho escolar de alunos migrantes e refugiados, e acabam por “negar” acesso um percurso de formação mais qualificado para esses alunos. Por sua vez, Pinto e Dias (2023, p.17) afirmam que a língua pode servir para barrar uma ação do falante, mas não é uma barreira em si, mas sim um espaço interacional estabelecido ideologicamente para “procurar algo” na

prática linguística. Essa ideia torna-se relevante para compreendermos que os alunos em questão estão atravessando um momento de inserção em uma nova cultura e um novo contexto social, em que a língua emerge como um elemento marcador (e distintivo) da sua identidade migrante. Portanto, nesse contexto escolar, mais importante do que concebermos essas dificuldades como barreiras, é compreendermos que

[...] As interações nem sempre podem prescindir de estruturas das línguas para ocorrer, mas isso não significa que é o conhecimento de uma língua nacional que vai resolver os desafios dos contatos em contexto migratório. Fica evidente como a “barreira linguística” é menos importante no estabelecimento da “comunicação” do que as ações que sujeitos sociais falantes de línguas diferentes querem realizar juntos (Pinto e Dias, 2023, p.14).

Logo, de acordo com os excertos e em consonância com Pinto e Dias (2023), o encontro com repertórios diferentes pode, num primeiro momento, configurar-se como barreira, fazendo surgir práticas e redes de exclusão, mas também podem originar redes de colaboração mútua numa relação dialética, contemplando as múltiplas formas interacionais. Ademais, concordo com Bulla *et al.* (2017), que nos contextos escolares plurilíngues e pluriculturais, é tarefa urgente defender e promover a diversidade por meio da extensão da própria linguagem do povo que acolhe somando com os repertórios linguísticos do povo que é acolhido.

Na próxima seção, farei uma discussão sobre os discursos e práticas discriminatórias que surgem no contexto escolar devido à presença dos alunos migrantes venezuelanos, e como as professoras de língua portuguesa e espanhola lidam com essas questões.

5.4 Discursos e Práticas sociais discriminatórias no contexto escolar e a re(ação) do professor de línguas.

Como vimos no capítulo 2 desta tese, as migrações são processos complexos, já que existem questões de naturezas diversas envolvidas nos deslocamentos humanos. As populações provenientes de migração forçada ou de crise, geralmente são vistas como *outsiders* (pessoas de fora) por não compartilharem os padrões culturais, religiosos, linguísticos da comunidade no país de destino, o que gera uma gama de conflitos. Em função disso, acaba sendo relegada a essas pessoas uma posição marginal na sociedade de acolhida.

Discursos de discriminação e xenofobia que circundam as ruas e redes sociais fomentando o preconceito, que também perpassam pela questão linguística, acabam atravessando os muros da escola gerando conflitos entre alunos e demais agentes escolares.

Nesta seção, vou discorrer sobre como os professores lidam com essas práticas e discursos preconceituosos direcionados aos alunos migrantes venezuelanos. No excerto abaixo, a Yorlenes (**PROFY/ESP**) narra as suas primeiras impressões sobre a relação entre alunos brasileiros e venezuelanos na escola:

Excerto 5

- 01 **Naira** E assim, você lembra de como eram os primeiros alunos migrantes
 02 que chegaram nas tuas turmas?
 03 Como é que era a percepção deles da língua, a interação com os colegas?
 04 **PROFY/ESP** Bom (+), logo no início, **começaram a haver uns conflitos na sala de aula,**
 05 de eles realmente assim (+), não estou falando de ter uma discussão, NÃO!
 06 **é uma coisa meio que, a xenofobia, a discriminação,**
 07 Então, começaram a haver como grupinhos
 08 aqui os **venezuelanos sentavam de um lado,**
 09 **os brasileiros do outro,** ((gesticula movimento de separação com as mãos))
 10 eu via os grupinhos na hora do recreio,
 11 que não eram da mesma turma, da mesma sala.
 12 Eles se encontravam e ficavam numa roda de conversa deles,
 13 e aí é onde eles só falavam em espanhol,
 14 porque eles diziam, depois eu perguntei deles em espanhol,
 15 eles disseram: **é que a gente ainda não sabe essa língua,**
 16 nunca estudamos português,
 17 aí, a gente não sabe como se comunicar com eles.
 18 Aí (+), eles disseram que se contavam uma piada
 19 os meninos brasileiros não riam, então, ficavam meio assim, ridículos
 20 e ficava chato, então preferiam procurar os meninos venezuelanos
 21 não importa se fosse de outra turma, eles se reuniam.
 22 **E discriminação dos outros ((alunos brasileiros))** é que parece
 23 que não tinham paciência de que o aluno estava aprendendo português,
 24 **então eles não queriam nem saber.**

Nesse trecho, a professora relata um episódio de separação e exclusão entre alunos brasileiros e venezuelanos, ocorrido logo no início do processo migratório. Como já mencionado nesta tese, Roraima sempre foi marcada pela diversidade linguística e cultural, seja pelas culturas/línguas indígenas aqui presentes, seja pelas culturas/línguas das fronteiras. Línguas e culturas em contato influenciam umas às outras, esbarram entre si e esse contato é quase sempre marcado por conflitos. As línguas e culturas que, até então, tinham seus “espaços” reservados ao entorno da fronteira, agora estavam dentro da sala de aula. No caso dos alunos brasileiros e venezuelanos, esse contato tão próximo e repentino causou estranhamento em ambos os grupos, o que demonstra uma dificuldade em conviver e lidar com as diferenças do “outro”. Silva (2014, p.82) aponta que “marcação da diferença implica, sempre, as operações

de incluir e excluir, dizer o que somos significa dizer também o que não somos”, ou quem pertence e quem não pertence a determinado grupo.

Nesse cenário, a língua desponta como um elemento de conflito, que coloca alunos brasileiros de um lado e alunos migrantes de outro, reerguendo a fronteira. É válido destacar que os alunos em questão são adolescentes, fase naturalmente marcada por conflitos, desafios e descobertas, em que tudo ao redor ganha outras proporções. A escola, enquanto uma instituição que atua na formação humana e intelectual, é responsável pela criação de espaços que proporcionem aos estudantes uma autorreflexão e compreensão de si, assim como uma melhor interação com os demais, pautada no respeito e aceitação do “outro”. Portanto, cabe à escola (professores), que é um espaço de diálogo, reflexão e conhecimento, mediar esses conflitos e promover um despertar de consciência em prol de uma convivência mais harmônica no seio dessa diversidade.

No próximo excerto, a professora Yorlenes (**PROFY/ESP**) continua relatando um momento que evidenciou episódios de preconceito e discriminação dirigido aos alunos venezuelanos, e sua postura diante desse fato.

Excerto 6

01	PROFY/ESP	era bem marcado o afastamento deles, nessa época, para completar,
02		bem no início, lá 2018, que o bairro Caimbé ficou conhecido, não?!
03		por aquelas meninas chamadas, que chamavam de oithentas ⁴⁷ ,
04		então (+) esses meninos ((brasileiros)) começaram a chamar
05		as meninas venezuelanas da escola de oithentas (+)
06		e eles aprenderam a falar no espanhol oithentas
07		como para ofender, ou seja, de propósito,
08		porque todo mundo sabia disso , que acontecia lá ((no bairro))
09		Então, eles aprendiam a palavra no espanhol para isso.
10		Eu, O::BVIAMENTE, eu falava, em sala, para não ofender as colegas ,
11		Para não fazer isso, porque é uma situação que está acontecendo
12		com outra população, e isso que não tem nada a ver com elas
13		que são alunas de escola, de outra idade, de outra situação bem diferente.
14		Mas teve muito isso, que eles falavam, eles diziam...,
15		foi uma parte social bem difícil isso (+)
16		porque eles viviam e ouviam o tempo todo.
17		Eles trouxeram isso para a escola , para ofender as meninas, não?!

Nesse trecho, a professora faz referência a um dos problemas sociais que veio acompanhado do fluxo migratório em Roraima, o aumento de mulheres migrantes venezuelanas

⁴⁷ Grafia conforme a pronúncia da professora

em situação de prostituição⁴⁸. Para traçar essa discussão, é necessário contextualizar o aparecimento da expressão *oithentas* no contexto da cidade de Boa Vista.

Desde a década de 1990, o bairro Caimbé, localizado na zona oeste de Boa Vista, ficou conhecido por ser uma região de meretrício, onde havia o funcionamento de bares e boates que eram frequentados por garimpeiros da época. Nesse bairro, próximo à conhecida Feira do Passarão, a rua Rua Leôncio Barbosa tornou-se, mais recentemente, conhecida como a “Rua das oithenta”, em referência às migrantes venezuelanas em situação de prostituição que anunciavam seus serviços falando publicamente o valor de R\$ 80,00 (oitenta reais) por hora.

Devido ao alto grau de vulnerabilidade dessas mulheres e sem oportunidades de inserção no mercado de trabalho, elas passaram a exercer essa atividade, para manter seu sustento e mandar recursos para suas famílias que ficaram na Venezuela. Muitas delas ofereciam seus serviços em plena luz do dia, causando uma intensa movimentação de clientes. Isso gerou um grande incômodo nos moradores dos arredores que passaram a reclamar do aumento da circulação de pessoas, do uso exagerado de bebidas alcoólicas, bem como da ocorrência de assaltos e tráfico de drogas na região.

A partir da reclamação dos moradores, a situação passou a ser amplamente divulgada nos meios de comunicação local, ora em tom de denúncia, ora para visibilizar o problema da vulnerabilidade social das mulheres venezuelanas. No entanto, muitas vezes, a forma como o fato era mostrado em jornais, telejornais e redes sociais servia mais para alimentar uma imagem depreciativa, marginalizada e jocosa dessas mulheres, do que para promover uma informação consciente e um debate crítico em torno do tema. Assim, vale salientar que a mídia foi uma ferramenta importante para construção e difusão dessa prática discursiva, como exemplifica as reportagens abaixo:

⁴⁸ Utilizo o termo “mulheres em situação de prostituição” ao invés de “prostituta” para não endossar um estereótipo e por entender que essa condição não é um fator restritivo frente às identidades dessas mulheres.

FIGURA 11 - Reprodução de notícia 1



Fonte: Jubileu Sul (2018)⁴⁹

FIGURA 12 - Reprodução de notícia 2



Fonte: Portal Uol notícias (2018)⁵⁰

Em estudo realizado por Procópio e Silva (2021, p. 18), os autores explicam que a “palavra “oitchenta” tem se destacado não pela referência ao número 80 (que se diz ochenta em espanhol), mas pela referência à mulher venezuelana que comercializa o corpo nas ruas de Boa Vista”. Dessa forma, de acordo com os autores, a palavra se caracteriza como um “neologismo do tipo empréstimo”, e nesse processo de ampliação semântica, “o valor cobrado pelo serviço passa a designar a função (oitchenta ^{número} > oitchenta ^{prostituta})” (ibidem, p. 20).

Essa palavra se propagou rapidamente nas práticas discursivas dos boavistenses, sendo usada como motivo de chacota em diversas situações para se referir às mulheres migrantes venezuelanas (estando ou não em situação de prostituição). Em 2017, uma das bandas de música mais conhecida e tradicional do estado, lançou a música intitulada “xote das ochenta”, com a seguinte letra⁵¹:

“UM DIA DESSES SAÍ PRA PAQUERAR
NO CAIMBÉ, EU RESOLVI PASSAR
E DE LONGE UMA MUCHACHA EU AVISTEI
CHEGANDO PERTO EU LOGO PERGUNTEI:

⁴⁹ Disponível em: <https://jubileusul.org.br/noticias/uma-noite-com-las-ochenta-as-venezuelanas-que-se-prostituem-em-boa-vista/>. Acesso em 12 de fevereiro de 2025.

⁵⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2018/03/31/las-ochenta-venezuelanas-recorrem-a-prostituicao-nas-ruas-do-brasil.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2025.

⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BGb8u77aWtQ>. Acesso em 12 de fevereiro de 2025.

MIRA, QUANTO É O PREÇO AHORITA?
OITCHENTA, MI AMOR!
DESSE JEITO MEU BOLSO NÃO AGUENTA!
SÓ DOU CINQUENTA, SÓ TENHO CINQUENTA!

DE REPENTE NO MEU CARRO ELA ENTROU
E PRO MOTEL A GENTE DESCAMBOU
E QUANDO ESTAVA NO MELHOR DO NOSSO AMOR
A DESGRAÇADA NO MEU OUVIDO FALOU
AH! OCHENTA!
DESSE JEITO MEU BOLSO NÃO AGUENTA!
SÓ DOU CINQUENTA, SÓ TENHO CINQUENTA!

DE REPENTE EN MI CARRO ELA ENTRÓ
EN LA MOTÉ LA RENTE DESCAMBÓ
Y QUANDO TARRA EN EL MERRÔ DGI NUESTRO AMÔ
LA MUTCHATCHITA EN MI UVIDO HABLÓ
AH! OCHENTA!

DESPACITO, OCHENTA MUCHO CARO, CINQUENTA ESTÁ LISTO”
(AUTOR: BANDA PIPOQUINHA DE NORMANDIA)

Aclamada por alguns e criticada por outros, à época, a música foi amplamente divulgada em programas de rádio e TV locais. O que para alguns não passava de uma sátira inocente, serviu para reforçar e disseminar ainda mais o sentido negativo, pejorativo e preconceituoso que a palavra “oitchenta” carrega ainda hoje.

O discurso é construído no âmbito das práticas sociais. Para Gomes e Vieira (2020), a vida social é um sistema aberto, em que os eventos são governados por mecanismos de poder executados por sujeitos posicionados político e historicamente. Assim, os discursos têm diversos funcionamentos sociais, e as mudanças nas práticas discursivas são parte das mudanças também nas práticas sociais. Os alunos, como sujeitos inseridos nas práticas sociais da cidade, acabaram levando essa prática discursiva para dentro da escola, como uma forma de ofender as alunas migrantes venezuelanas, reproduzindo um discurso xenofóbico que viam/ouviam frequentemente nas ruas. Nesse cenário, a língua é elevada a um *status* de poder, para subjugar “o outro” na língua “do outro” e, assim, marcar ainda mais o distanciamento. Diante dessa situação, a professora se sentiu impelida a intervir para barrar essa discriminação com as alunas venezuelanas, buscando sensibilizar os alunos com uma reflexão que propusesse uma mudança de comportamento, já que as meninas, de forma alguma, faziam parte daquela situação de prostituição em Boa Vista.

Como bem sabemos, os migrantes e refugiados, em várias partes do mundo, são alvos frequentes de xenofobia, mas a escola jamais deve abrigar ou ser conivente com esse tipo de prática. Promover o debate e a reflexão sobre as interações sociais entre as populações locais e imigrantes deve estar na pauta dos currículos e práticas das escolas nesses tempos

contemporâneos marcados pela diversidade, sobretudo nas regiões de fronteira, onde essa diversidade é mais fortemente marcada.

Atualmente, a expressão “oitenta” já não é ouvida na escola, embora ainda circule, mesmo que timidamente no linguajar da população. Por outro lado, os desafios de lidar com a discriminação dos alunos venezuelanos pelos alunos brasileiros, em virtude da língua, ainda é uma constante para os professores, como narra a professora de língua portuguesa Nidislayne (PROFN/LPT):

Excerto 7

- 01 PROFN/LPT Eu acho que xenofobia é uma palavra muito forte (+),
 02 mas devido ao fato do que eles ouvem em casa,
 03 do que eles percebem enquanto sociedade,
 04 que muitas vezes, querendo ou não,
 05 os brasileiros estão tendo os seus direitos limitados
 06 em função dessa super população imigrante
 07 **eles tratam com certa resistência (+),**
 08 **eles não aceitam com tanta facilidade como se imagina.**
 09 Mas isso é no momento inicial, o impacto inicial.
 10 Exemplo, início de ano letivo, ou quando chega um colega,
 11 porque assim, não tem data e nem época deles virem pra cá.
 12 Aí, nós recebemos a qualquer tempo e momento
 13 alunos sem conhecimento nenhum do idioma, da língua portuguesa,
 14 muitas vezes, eles vêm pra escola sem compreender nada e
 15 dependem de outro colega para fazer essa transição.
 16 Então, o impacto pro brasileiro é muito.
 17 A primeira coisa que ele fala é:
 18 **COMO É QUE EU VOU CONVERSAR COM O MIRA**
 19 **SE O MIRA NÃO ME ENTENDE?**
 20 **A::H, PROFESSORA, NÃO VOU FAZER ATIVIDADE**
 21 **COM O MIRA NÃO,**
 22 **O MIRA NÃO SABE DE NADA,**
 23 **O MIRA NEM FALA MINHA LÍNGUA,**
 24 **EU FALO COM ELE E ELE NÃO ME RESPONDE,**
 25 **NÃO QUERO FAZER TRABALHO**
 26 **COM ELE NÃO.** ((nessas últimas frases, a professora dá ênfase,
 27 como se fosse um aluno falando))
 28 Então são esses diálogos, são esses embates
 29 que nós enfrentamos constantemente.

Nessa fala, a professora destaca que os alunos brasileiros ainda apresentam certa **resistência** (linha 7) aos alunos migrantes venezuelanos, em função da língua. Embora ela não considere essa resistência como xenofobia, mesmo os alunos utilizando a palavra “**mira**” para se referir de forma depreciativa aos colegas. Desde antes da intensificação do processo migratório em Roraima, a palavra *mira* (que significa “olhar” em espanhol), já era utilizada para se referir de maneira negativa ou jocosa aos venezuelanos, ao exemplo da palavra

veneco/veneca. Com o aumento da imigração, expressões como essas foram ganhando cada vez mais espaço, de forma pejorativa, nas práticas linguísticas da população.

Essa fala da professora, vai ao encontro do que foi descrito pela professora de espanhol no excerto 6, essa resistência dos alunos brasileiros com os alunos venezuelanos atravessa uma falta de entendimento de que esses alunos estão passando um momento de transição (no sentido mais amplo que essa palavra pode ter), de encontro com uma nova cultura, uma nova língua e uma nova vida. Essa falta de “paciência” (Excerto 6 - linha 23 - “não tinham paciência de que o aluno estava aprendendo português”) somada aos discursos xenofóbicos presentes na sociedade, acabam por transformar a escola, que é uma extensão dessa sociedade, em palco de embate, de disputas de identidade e exercício de poder (van Dijk, 2008).

Nesses últimos dois anos, em sala de aula com alunos migrantes venezuelanos, tenho percebido que essa resistência e esse distanciamento têm se tornando cada vez menor. Percebo uma construção de ambientes colaborativos de aprendizagem sendo maiores do que os espaços de separação e exclusão entre os alunos. Assim como relata a professora de espanhol **PROFY/ESP**, sobre as suas percepções mais recentes: **“tudo está ficando mais normal agora. De certa forma, eles (os alunos migrantes venezuelanos) já se veem inseridos. Por outro lado, os brasileiros que recebem eles, já acham mais normal eles estarem aqui”**. Ao se naturalizar o fenômeno migratório, com o passar do tempo, percebemos que cada vez mais as distâncias vão se encurtando entre os alunos na escola. Contudo, alguns episódios bem pontuais de discursos xenofóbicos vindos de outras instâncias, demonstram que essa é uma realidade com a qual ainda vamos ter de lidar por tempo indeterminado, conforme o relato a seguir registrado em meu diário e campo.

No início do segundo semestre de 2024, a escola recebeu servidores de um órgão da justiça para ministrar uma palestra sobre “a juventude e o mundo do crime organizado”, como parte das ações educacionais da tal instituição. Duas turmas de 7º ano foram levadas para o auditório para assistirem a palestra, eu fui uma das professoras que acompanhou as turmas. A equipe estava bem organizada, levaram seus equipamentos de mídia, projetaram vídeos, distribuíram *folders* para os alunos, estavam usando camisetas com a identificação da instituição, tudo muito bem articulado. Um dos servidores introduziu a palestra, em seguida, passou a palavra para outra servidora que era deficiente visual. A fala da servidora estava de acordo com o tema da palestra, até o momento em que ela falou:

“Aqui tem muito aluno venezuelano, né?! Quando a gente chega na casa de alguém, a gente chega abrindo a geladeira, ligando a televisão? Não, né?! Porque nós somos

visitas e não os donos da casa. A mesma coisa acontece aqui, nós estamos recebendo, acolhendo os venezuelanos da melhor forma, **mas aqui não é a casa de vocês, é a casa dos brasileiros**. Então, não podem se comportar como se tivessem na casa de vocês. Eu tenho certeza de que muitos de vocês deixaram família lá, tios, avós, primos... e muitos, assim que puderem vão querer voltar pro seu país, pra sua casa, né?!” (diário de campo, 23 abril de 2024).

Trazer essa fala no contexto de uma palestra sobre combate ao crime entre a juventude, me causou certo desconforto (certamente, aos alunos também). Discretamente, perguntei aos alunos que estavam ao meu lado se eles queriam voltar para a Venezuela, eles acenaram negativamente com a cabeça, respondendo: ‘não’. Enquanto retornávamos para a sala de aula, pensava em uma forma de abordar aquele assunto sem deixar os alunos ainda mais constrangidos. Então, enquanto se reorganizavam em seus lugares perguntei:

“Vocês gostaram da palestra? É importante a gente discutir e conversar sobre esse tipo de assunto, né?! Eu só não concordei com uma coisa, quando a palestrante disse que aqui não era a casa dos venezuelanos. Eu acho que agora aqui é a casa de vocês sim! Se vocês estão vivendo aqui, a família de vocês, os pais de vocês estão trabalhando aqui, então aqui é a casa de vocês. Você pode ter nascido na Venezuela, na Guiana ou ali na Malacacheta (comunidade indígena próxima à capital), mas se você está morando aqui, aqui é a sua casa, né?! Todos concordaram e uma aluna acrescentou: e aquilo que ela falou que a gente quer voltar... eu não quero voltar não!” (diário de campo, 23 abril de 2024).

Sem prolongar mais a discussão, dei continuidade ao assunto da aula.

Aquele foi mais um dia em que senti, latente em mim, a incompletude no meu fazer docente. Mais uma vez, afetada pelo meu contexto (Favret-Saad, 2005), senti-me incomodada com tal situação, mas não sabia ao certo o que fazer/dizer/expressar sobre o fato, apenas sentia que precisava dizer algo, mesmo sabendo que nada que eu dissesse iria desfazer as impressões e/ou sensações provocadas nos alunos migrantes. Sensações essas que eu pude perceber nos seus olhares se entrecruzando. Tentei fazer com que eles se sentissem acolhidos, pertencentes através da minha voz, pois como é bom a gente se sentir pertencente! Pertencente a um grupo, a uma família, a uma cidade, a uma escola. O pertencer é inerente ao ser humano. Não sei se fui bem sucedida no meu intento, não sei se as palavras escolhidas foram as mais acertadas, mas ignorar aquele discurso da palestrante como se fosse uma fala sem consequências, foi uma possibilidade que não me ocorreu. O receio de que se iniciasse uma discussão mais acalorada entre os alunos migrantes e brasileiros fez com que eu encerrasse brevemente aquele tópico, mesmo entendendo que a sala de aula é um espaço de debate e reflexão, naquele dia não dei

espaço para um debate que eu não sabia quais nuances iria alcançar. As memórias daquele episódio, acompanhadas de uma sensação de insucesso, reverberaram por dias em mim.

Infelizmente, esses discursos marcados de preconceito velado, ainda são comuns. Como se o acolhimento se desse até certo ponto, estabelecendo-se um limite entre “nós” e “eles”. Habita no senso comum um discurso de que o Brasil é um país historicamente acolhedor⁵², de fronteiras abertas a receber quem precise de abrigo, que as nossas leis de migração são as mais modernas para melhor atender ao migrante. No entanto, basta olhar com mais acuidade as práticas sociais em contextos migratórios, como o de Roraima, que veremos que o tal “acolhimento” é marcado por relações de poder e subjugamento do “outro”.

Nesse sentido, Bhabha (1998) afirma que o estereótipo é uma falsa representação de uma dada realidade, é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. Logo, os estereótipos são formas preestabelecidas socialmente que nos impedem de enxergar o “outro” como ele realmente é, e mais, de enxergar a importância dele na nossa própria percepção de indivíduo e sociedade. O que nos identifica enquanto sujeitos não é o que pensamos que somos, mas o que pensamos que são os outros.

Para Zygmunt Bauman (2017), nesse mundo de diásporas, os imigrantes são vistos como uma ameaça à nossa suposta sensação de segurança. O intelectual e grande pensador da atualidade defende a hipótese de que os refugiados simbolizam nossos piores medos: a perda de tudo conquistado ao longo da vida, a pobreza inesperada, o fim da segurança. Os refugiados aparecem ao nosso lado, “não conseguimos omitir suas presenças”⁵³. A imigração, assim como a crise dos refugiados no mundo, testam a nossa capacidade de tolerância frente ao que é diferente, de reconhecer no outro a nossa própria humanidade. No entanto, não podemos nos perder da ideia de que a experiência humana se fez no migrar, que o nosso próprio país é formado por esses fluxos migratórios motivados por razões de naturezas diversas.

Se a realidade é constituída a partir de um ponto de vista cultural particular, ela também é construída através de uma linguagem particular que é desenvolvida pelas relações e interações de ouvir, ver/perceber e falar. Logo, é a partir das nossas relações que o mundo se faz preenchido

⁵² Isso foi discutido por Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra “Raízes do Brasil” (1936), onde descreve o mito do “brasileiro cordial”, se referindo ao brasileiro como um povo fraterno, solidário e amável. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php>. Acesso em 18 de abr. de 2025.

⁵³ No vídeo, o autor narra sua percepção sobre a questão da migração no mundo. Disponível em:

com o que nós concebemos. Dessa forma, inseridos em qualquer contexto, a partir das nossas interações e concepção de mundo, há infinitas possibilidades para a construção de coisas novas. Tudo que é construído sócio-culturalmente também pode ser transformado sócio-culturalmente.

Na seção a seguir, farei uma discussão sobre as práticas de acolhimento e integração dos alunos migrantes desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa.

5.5 Estratégias e Práticas pedagógicas de acolhimento e integração dos alunos migrantes e refugiados nas aulas de língua portuguesa

Nesta seção, proponho uma análise das estratégias adotadas pela professora de língua portuguesa a partir da mobilização das línguas, português e espanhol, em sua disciplina. Em seguida, apresento uma prática pedagógica empreendida por mim para a promoção do acolhimento linguístico e integração dos alunos venezuelanos nas aulas de língua portuguesa.

Destaco que não é meu objetivo evidenciar os pormenores das abordagens, métodos e materialidades didático-pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Tenho como foco discutir e refletir sobre o potencial dessas práticas para o acolhimento e integração dos alunos migrantes, como uma forma de promover um ensino-aprendizagem numa perspectiva plurilíngue e intercultural no contexto escolar.

No excerto abaixo, a professora (**PROFN/LPT**) destaca como mobiliza a língua espanhola no seu repertório linguístico para promover uma atitude colaborativa de aprendizagem entre os alunos nas aulas de língua portuguesa.

Excerto 8

- | | | |
|----|------------------|---|
| 01 | Naira | Então, você acha que o fato de você ter uma outra habilitação |
| 02 | | em língua espanhola te ajudou com os alunos migrantes? |
| 03 | PROFN/LPT | SIGNIFICATIVAMENTE! |
| 04 | | Porque, por várias vezes, eu parei a minha aula, |
| 05 | | interrompi a minha aula pra |
| 06 | | ajudar algum aluno (em espanhol) que não tava conseguindo |
| 07 | | compreender ou fluir. Pra depois, outro aluno poder ajudar ele. |
| 08 | | Porque, assim (+), você só vai passar a ter um aluno ajudando o outro |
| 09 | | posterior a esse momento. |
| 10 | | Porque o início da imigração que começa finalzinho de 2018, |
| 11 | | meados de 2018. |
| 13 | | Então, em 2019, você já tem alguns alunos que chegaram primeiro, |
| 14 | | que tiveram maior contato com a língua portuguesa, |
| 15 | | que aprenderam, se esforçaram pra aprender, |
| 16 | | e eles agem como tradutores dentro da própria sala de aula. |
| 17 | | Então (+), esse é todo o início, o primeiro passo. |

Neste excerto, a professora fala dos ambientes colaborativos de ensino-aprendizagem que, paulatinamente, vão se formando em sala de aula, a partir da presença da língua espanhola dos alunos migrantes venezuelanos. O fato de ela ter a língua espanhola no seu repertório linguístico, possibilita uma interação mais próxima com os alunos migrantes, no sentido de conseguir sanar dúvidas na língua materna dele, fazendo dessa língua uma ponte para a aprendizagem da língua adicional (Leffa e Irala, 2014), privilegiando o plurilinguismo presente em sala aula. Com isso, a professora incentiva outros alunos venezuelanos, com mais domínio da língua portuguesa, a colaborarem com a aprendizagem de alunos recém-chegados, em processo de adaptação. Dessa forma, ao assumir essa posição, esses alunos passam a ocupar um lugar de protagonistas nas práticas de ensino-aprendizagem. Pude confirmar esse relato da professora nas observações em suas aulas, conforme o recorte do meu diário de campo:

“Hoje, observei que uma aluna venezuelana copiou toda a atividade do livro. Na hora de responder, ela afastou sua cadeira e se sentou ao lado de outras duas meninas, também venezuelanas, que já estavam juntas. As três começaram a conversar e responder a atividade juntas. Percebi que uma delas tem mais domínio da língua portuguesa e do conteúdo, essa aluna foi explicando toda atividade para as outras duas e terminaram atividade juntas. Interessante notar, que elas não pediram permissão para a professora para se sentarem juntas. E ao perceber que as meninas estavam juntas, a professora não interveio”. (diário de campo, 27 de maio de 2024)

Essa é uma prática comum nas salas de aula com alunos migrantes venezuelanos, mas para que um ambiente colaborativo se efetive, os alunos precisam se sentir “autorizados” pela professora para interagir em espanhol sobre assuntos referentes à aula. Uma das formas de promover isso, é a própria professora interagir com o aluno em espanhol, como bem pontuou a professora PROFN/LPT, assim como permitir que esses alunos sentem ao lado um do outro e propor atividades e trabalhos em dupla. À medida que os alunos vão avançando no aprendizado da língua, eles passam a colaborar com outros alunos, formando uma rede colaborativa de aprendizagem e interação em sala de aula. Essa prática é importante, sobretudo, porque, por exemplo, em uma sala de aula com uma média de 30 alunos, com aproximadamente 10 a 15 migrantes venezuelanos com diversos níveis de domínio da língua portuguesa, o professor nem sempre consegue atender pontualmente as demandas de cada aluno. Dessa forma, incentivar essa colaboração é uma forma de viabilizar a aprendizagem dos alunos migrantes, na medida

em que acolhe a língua espanhola e entende que todas as línguas ali presentes são potencialmente importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nos excertos a seguir, a professora PROFN/LPT, continua descrevendo suas estratégias pedagógicas para fomentar a aprendizagem dos alunos migrantes venezuelanos:

Excerto 9

01	Naira	E quando o aluno apresenta maiores dificuldades,
02		como você costuma proceder?
03	PROFN/LPT	Eu procuro desenvolver atividades paralelas.
04		Por exemplo, se eu percebo que um aluno
05		tem grandes dificuldade de compreensão,
06		a primeira coisa que eu peço é que ele passe a ouvir músicas (+)
07		Músicas em língua portuguesa e que tenham cuidado ao escutar a
08		música, porque assim(+), a assimilação de outro idioma (+),
09		isso é comprovado, a assimilação de um idioma
10		por meio de música, é o meio mais fácil que o nosso cérebro tem
11		de assimilar a dicção, a prática e assim ajuda.
12		Porque muitas vezes ele chega em casa (+),
13		eles têm o costume de viver em comunidade,
14		ou eles moram em vilas ou eles moram em condomínios
15		que são só venezuelanos. Ele sai da escola
16		onde ela tá ouvindo um pouco ainda do português e
17		quando ele retorna pra casa ele só ouve o espanhol.
18		Então, é ÓBVIO ((com ênfase)) que esse aluno vai ter um condicionamento
19		voltado pra língua espanhola que é a língua nativa dele
20		e o único meio que a gente tem de fazer esse aluno
21		praticar a língua portuguesa é ouvindo música
22		porque você não sabe se ele vai ter um outro vizinho
23		pra conversar em português.

Nesse excerto, a professa destaca que uma das estratégias que ela utiliza para estimular os alunos a terem mais contato com a língua portuguesa é por meio de músicas. Ela ressalta ainda, uma preocupação com a constante exposição desses alunos à língua espanhola, haja vista que muitos moram em locais, núcleos residenciais onde os moradores, em sua maioria, são venezuelanos e isso impediria os alunos de praticar a língua portuguesa fora da escola. Embora a professora não tenha dado mais detalhes de como promove essa abordagem, sabemos que a utilização de música é uma ferramenta comum utilizada no ensino de línguas, assim como vídeos curtos e filmes. Se utilizada de maneira estratégica, uma abordagem mais lúdica a partir de músicas, pode promover bons resultados na aprendizagem de vários aspectos linguísticos, como acena Bottura (2019), em suas experiências de aulas de PLAc para um grupo de mulheres migrantes:

[...] O mesmo ocorreu em uma atividade que partiu de uma música para contar uma história que seria criada em conjunto...Considero que integrar possibilidades do trabalho com o lúdico em sala de aula foi um caminho que encontrei para que todas nós pudessemos explorar a sala de aula como um ambiente mais livre e menos padronizado. Esta proposta colabora com os resultados do trabalho com jogos didáticos em práticas pedagógicas de Português Língua Estrangeira (PLE) de Martins, Vaz e Santos (2010). Segundo as autoras, o lúdico permite a interação entre os aprendentes de forma mais espontânea e o ambiente de ensino passa ser um lugar de real experimentação em que a aprendizagem é facilitada. (Bottura, 2019, p. 151)

O excerto da professora e as reflexões de Bottura (ibidem) fizeram-se recordar da época em que dava aulas de PLAc em cursos de extensão da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Os alunos em sua maioria eram adultos acima de 30 anos, que frequentavam a aula à noite depois de uma intensa jornada de trabalho. Lembro que muitas vezes planejava uma aula com um material mais elaborado, com *slides* atrativos e textos multimodais (*post* de redes sociais, infográficos etc), e essas aulas não fluíam tão bem como quando eu levava uma música e desenvolvia a aula a partir daquele gênero. Era como se a música provocasse um despertar, não no sentido de acordar, levantar, mas no sentido de envolver-se, interessar-se. Havia, certamente, mais entusiasmo naquelas aulas. À medida que conhecia a turma e observava suas expectativas de aprendizagem, ia desenvolvendo habilidades e estratégias para otimizar a minha prática pedagógica com o gênero. Assim, era possível tratar de estruturas frasais, vocabulário, pronúncia e outros aspectos linguísticos, além de discutir temas sociais, atuais e locais, em uma perspectiva mais crítica a depender da letra da música, promovendo um envolvimento da turma.

Dessa maneira, a utilização de músicas no ensino aprendizagem de línguas se mostra como uma estratégia válida para além da aprendizagem da língua em si, mas também para a promoção de um espaço lúdico, de trocas mais espontâneas, livres e significativas entre professor e alunos, onde várias possibilidades podem ser exploradas.

No excerto a seguir, a professora discorre sobre as adaptações que fez em suas aulas, especialmente sobre as práticas avaliativas que desenvolve com os alunos migrantes, considerando suas especificidades e características linguísticas:

Excerto 10

01 PROFN/LPT	as adaptações que foram feitas foram, por exemplo,
02	assim, adaptações bem pontuais.
03 Naira	Em que sentido?
04	Alunos de nono ano.
05	Meus primeiros alunos de nono ano, imigrantes,
06	chegou ao ponto de eu solicitar um trabalho,

07 o aluno compreender a proposta do trabalho em português
 08 **E ele me entregar o trabalho 100% escrito em espanhol.**
 09 Porque era como ele tinha o domínio e conseguia se comunicar.
 10 E eu não vou mentir pra você.
 11 **Eu avaliei a escrita dele em língua espanhola.**
 12 Porque assim, **eu percebia que o aluno tinha o domínio do conteúdo,**
 13 ele sabia sobre aquilo que ele estava escrevendo.
 14 Ele apenas não sabia externalizar, colocar na prática.
 15 Então assim, as adaptações foram feitas nesse sentido.
 16 **Ah, professora, mas você não acha que isso foi**
 17 **de encontro com a prática de avaliação?**
 18 **Eu percebo que não. Eu acho que não!**
 19 Essa é uma opinião minha.
 20 Porque a partir do momento que eu dou conteúdo,
 21 o aluno compreende a proposta e
 22 **ele apresenta o resultado na língua dele,**
 23 **não é porque ele não compreendeu.**
 24 **Porque ele só não tem domínio do código. Apenas isso.**
 25 Eu acho que a gente tem que pensar como é que a gente vai avaliar ele
 26 dentro desse nosso contexto, dessa nossa situação.
 27 **E se a gente colocar, impor,**
 28 **a gente acaba fazendo nem uma coisa nem outra.**
 29 Porque se você impõe, percebe, tu dá a tua aula
 30 o aluno, ele consegue acompanhar o teu raciocínio,
 31 ele compreende a tua aula maravilhosamente bem
 32 **mas na escrita dele, ele vai responder exatamente aquilo**
 33 **só que no idioma dele, que é o idioma que ele tem domínio.**
 34 Ele fez errado?
 35 Não!
 36 **Ele não fez errado.**
 37 **Ele funcionou de acordo com os instrumentos que ele tinha.**

Nesse excerto, a professora faz uma autorreflexão sobre suas práticas avaliativas com os alunos migrantes. Ao receber o trabalho do aluno em espanhol, ela reconhece as diversas possibilidades existentes no processo avaliativo e se adapta as especificidades linguísticas desse aluno. Além disso, a professora questiona a noção de “erro”, tanto do que seria errado no que diz respeito à produção do aluno, quanto no que se refere a sua própria postura diante dessa prática. É importante salientar que, no contexto escolar de ensino, a adaptação de atividades avaliativas, bem como os métodos de avaliação são uma prerrogativa do professor e um direito do aluno, e devem ser pensadas a partir das necessidades individuais de cada aprendente.

Tangenciando essa discussão para a autorreflexividade crítica do professor, Tardif (2014, p. 230) argumenta que “o professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”, é um sujeito que possui e produz conhecimentos provenientes de sua própria atividade, as quais ele estrutura e orienta. Assim, podemos entender que a ação do professor se baseia em vários tipos de “juízos práticos” para orientar e organizar

a sua ação em sala de aula. Dessa forma, a professora em questão, ao analisar e olhar criticamente seu espaço de atuação, vai moldando e adaptando a sua prática, a partir desse novo contexto escolar que a migração venezuelana gerou, promovendo processos avaliativos mais justos, de acordo com as necessidades e a especificidades dos alunos migrantes. Ao avaliar o aluno dessa forma, ela também faz uma avaliação de si, quando afirma, **“eu acho que a gente tem que pensar como é que a gente vai avaliar ele, dentro desse nosso contexto, dessa nossa situação. E se a gente colocar, impor, a gente acaba fazendo nem uma coisa, nem outra** (linhas 26 a 29). É importante destacar que esse processo autorreflexivo, do que é e o que não é “possível”, “viável”, “aceitável” e, por fim, “correto”, no que se refere à adaptação da prática do professor, quase nunca é isento de conflitos e questionamentos.

Quando a professora afirma que o aluno compreendeu a aula dela em português, compreendeu a proposta do trabalho avaliativo e entregou o trabalho na língua espanhola **“ele não fez errado, ele funcionou de acordo com os instrumentos que ele tinha”** (linhas 36-37), entendo que a professora reconhece e acolhe a heterogeneidade linguística inerente a esses alunos. Em suas práticas cotidianas, os estudantes mobilizam os recursos linguísticos que lhes são próprios para se ajustarem às variadas situações comunicativas. Nesse sentido, no contexto aqui apresentado, a sala de aula plurilíngue com alunos migrantes “ainda que a aula seja conduzida apenas na língua dominante majoritária, os estudantes estão constantemente compreendendo a nova língua por meio do que já sabem em sua própria língua” (García e Seltzer, 2016, p. 23).

No contexto educacional de ensino, regido pela língua hegemônica, essas práticas plurilíngues estariam “violando” as regras do que se considera “correto” e “aceitável” no que diz respeito ao uso e aprendizagem da língua portuguesa, um autoquestionamento feito pela professora. No cotejo dessa discussão, é importante destacar que, ao privilegiar as práticas plurilíngues não se pretende negar ao aluno o acesso à norma de prestígio, pelo contrário, a apropriação dessa variedade linguística representa uma possibilidade importante para seu agenciamento e reorganização espacial nos movimentos translocais (Santos, 2017). A questão a ser colocada aqui é a valorização tão somente da norma de prestígio, como sendo a “única” língua, e não mais uma língua dentre as demais práticas de linguagem. Portanto, é necessário ampliar nossas lentes para focalizar a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender e gerir essas diferenças em nossas práticas. Nesse âmbito, é premente a valorização do uso criativo das línguas em contato, assim como os significados e representações provenientes da diversidade linguística.

A professora PROFN/LPT conclui esse trecho da nossa entrevista com o seguinte excerto:

Excerto 11

01 PROFN/LPT	Quando eu começo a compreender
02	que eu posso sim avaliar esse aluno inicialmente
03	na língua dele, e consigo perceber
04	que ele tá aprendendo o conteúdo que eu tô ministrando,
05	acho que é partir desse momento que as coisas começam a fluir
06	sem grandes dificuldades.

Podemos evidenciar nesse trecho que, na sala de aula plurilíngue, marcada por processos migratórios, o acolhimento ao aluno e a legitimação da sua heterogeneidade linguística se dá a partir de uma tomada de consciência do próprio professor. O contexto notadamente nos entrega muitos desafios, mas também nos oferece uma ampla gama de possibilidades de aprendizagem e ressignificações, inclusive de estar constantemente refletindo e questionando a nossa prática. Assim, a construção de espaços nas escolas para reconhecer, apoiar, estimular e desenvolver práticas de linguagem dos alunos bilíngues é, inegavelmente, um caminho para o acolhimento desses sujeitos.

Em diálogo com a professora PROFN/LPT, partindo dessa perspectiva, a construção de espaços na escola para o reconhecimento e acolhimento dos alunos migrantes e suas práticas linguísticas, apresento uma prática pedagógica que desenvolvi com uma turma de 7º ano por ocasião da semana dos Povos Indígenas. De início, é importante destacar que essa proposta pedagógica se alinha à perspectiva intercultural da educação para a promoção do acolhimento aos alunos migrantes e refugiados, entendendo que:

1. O acolhimento é um princípio norteador das práticas escolares, isto é, todos devem ser acolhidos, inclusive professores. Logo, o acolhimento é de responsabilidade de toda a comunidade escolar, portanto, deve ser operacionalizado multilateralmente;
2. O acolhimento, enquanto prática, deve ser uma ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, uma vez que na escola convivem pessoas com diferentes trajetórias de vida, histórias, culturas e identidades;
3. Pensando nos migrantes de crise internacionais (já que a escola também recebe migrantes nacionais), as ações de acolhimento precisam levar em conta a situação de migração em que estão inseridos e suas características linguística-culturais particulares. Sem negar ou

invisibilizar as tensões e relações de poder inerentes a qualquer diálogo (Bizon e Camargo, 2018).

No que tange à abordagem intercultural, Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021, p. 9) afirmam que essa perspectiva “visa o desenvolvimento de competências (de comunicação) intercultural, baseado na educação para os valores (curiosidade, respeito, tolerância) para a convivência entre línguas e culturas”. Atravessa o desenvolvimento de competência em uma ou mais línguas e se assenta na capacidade de compreender o posicionamento do outro e de questionar seus próprios posicionamentos, reconhecendo uns e outros como influenciados pelas experiências de convivência e socialização em grupos específicos. Trazendo essa abordagem para o contexto escolar, Maher (2007) acena para a importância de a escola saber promover os diálogos interculturais como forma de desestabilizar as relações de poder e assegurar uma igualdade de oportunidades dentro da escola para grupos sociais marginalizados.

Desse modo, concordo com Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (ibidem) e Maher (2007) que a abordagem intercultural pode servir como recurso pedagógico para tornar a sala de aula um espaço linguístico acolhedor e integrador, capaz de promover uma transformação social de todos os sujeitos ali presentes.

Assim, a proposta pedagógica que se segue filia-se a esses princípios: envolver, acolher, integrar e construir conhecimentos e significados a partir de múltiplos diálogos e das diferentes perspectivas, linguísticas e culturais, presentes na sala de aula. O desenvolvimento da proposta pedagógica, aplicada para alunos do 7º ano, seguiu um desenho metodológico com as seguintes etapas:

1. A escolha do tema;
2. Apresentação (por meio de *slides*) sobre a presença dos povos indígenas em Roraima;
3. Atividades de problematização e reflexão;
4. Seleção de textos da literatura indígena;
5. Leitura e Discussão dos textos indígenas;
6. Oficinas de Ilustração de textos indígenas;
7. Construção de mural para a exposição dos textos e ilustrações produzidas pelos alunos;

A escolha do tema se deu em ocasião da Semana dos Povos Indígenas (de 15 a 19 de abril de 2024), o objetivo dessa proposta, foi discutir sobre o protagonismo das populações indígenas em nossa região, numa perspectiva anticolonial, antirracista e intercultural, rompendo com estereótipos sócio-historicamente construídos desses povos. A ideia foi levar aos alunos

uma proposta que fosse diferente do que eles estavam acostumados a ver nos anos iniciais da educação básica sobre esse tema, que geralmente é um sujeito indígena estigmatizado, com características estereotipadas que não condizem com nossa atual realidade.

Após definido o tema e abordagem, preparei uma apresentação em *slides* para uma aula expositiva, levando informações sobre as populações indígenas locais, contemplando questões como línguas, aspectos culturais, espaços geográficos, os povos indígenas imigrantes provenientes da Venezuela (os Warao, os Pemon e os Eñepá), por fim, falei sobre as narrativas orais dos povos indígenas e a produção literária de autores indígenas locais.

FIGURA 13 - Alunos do 7º ano



Fonte: Diário de campo da autora (16 de abril de 2024)

Após a apresentação, posicionados em círculo, abrimos uma roda de debate e discussão (etapa 3. atividades de problematização e reflexão). Essa etapa foi guiada pelas seguintes questões que lancei a eles:

1. Por que o “Dia do Índio”, como nós conhecíamos antigamente, agora é chamado de Dia dos povos indígenas? Por que vocês acham que aconteceu essa mudança?
2. Na opinião de vocês, o que diferencia cada povo, cada etnia indígena?
3. Vocês sabiam que a maior etnia indígena de Roraima são os Macuxi? E eles são divididos em dois grupos diferentes, os Macuxi da serra e os Macuxi do lavrado?
4. Vocês acham que, atualmente, os povos indígenas têm seus direitos respeitados?

5. Quais contribuições que os migrantes indígenas podem trazer para a nossa cultura?
6. Vocês conhecem alguma história indígena?

Concluída essa etapa, fiz uma seleção de vários textos indígenas, narrativas orais de mitos, lendas, romances publicados de autores indígenas. A maioria dos textos eram do meu acervo pessoal, mas também levei um livro paradidático, do acervo da escola, que traz uma das mais célebres histórias da nossa região, “O mito de Makunaima”, de origem dos povos nativos da região conhecida como circum-Roraima.⁵⁴ Eles gostaram particularmente desse livro, pois traz todas as histórias traduzidas em português, espanhol e inglês.

FIGURA 14 - Livro paradidático bilingue



Fonte: <https://arteleituras.blogspot.com>

Em seguida, pedi para que cada aluno escolhesse um texto para a próxima etapa da atividade, que seria a Oficina de leitura e ilustração de histórias indígenas. Os alunos escolheram seus textos, fizeram seus desenhos, ensaiaram a leitura, fizemos uma rodada de leitura em que todos puderam apresentar seus textos e seus desenhos.

⁵⁴ Território transnacional ao redor do monte Roraima (região que compreende a fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana) onde habitam várias culturas dos troncos linguísticos caribe e aruaque. Isso ajuda a explicar as várias versões que circulam sobre a história.

FIGURA 15 - Alunos na oficina de ilustração de textos indígenas



Fonte: Diário de campo da autora (18 de abril de 2024)

Para a culminância dessa prática, confeccionamos um mural no corredor da escola. Além dos textos e ilustrações da atividade anterior, pedi para que os alunos buscassem ou criassem outros textos, músicas, imagens que representassem o indígena por um viés positivo, que mostrassem nossos artistas, autores, lideranças, atletas, políticos, e outros que ocupam lugar de destaque, os quais, outrora, eram ocupados só por não-índios. O mural ficou em um espaço estratégico, no corredor das salas de aula, onde todos os passantes podiam parar e observar.

FIGURA 16 - Mural com trabalho dos alunos



Fonte: Diário de campo da autora.

Essa atividade nos proporcionou trocas significativas em sala aula. Uma semana antes, quando avisei aos alunos que iríamos fazer uma atividade com esse tema, eles não se mostraram muito interessados. Um aluno ainda me respondeu, com um ar de desânimo **“lá na outra escola, todo ano a gente fazia”**. Comecei a apresentação falando sobre a origem do nome do nosso estado, todos, rapidamente se interessaram pela história e acompanharam atentamente a apresentação. Durante a discussão, os comentários foram os mais variados possíveis, por exemplo: **“professora, sabia que eu moro perto do abrigo dos índios, lá é só pra índio”**; **“professora, lá onde eu morava na Venezuela, tinha essa história aí, só que era com outro nome”**; **“professora, eu não sabia que índio podia ser escritor de livro”**.

Cada comentário era uma oportunidade de conhecer as vivências desses alunos, de quebrar algumas crenças, ressignificar seus conceitos e promover um diálogo em grupo. Quando passamos para a escolha e leitura dos textos indígenas, os alunos venezuelanos se interessaram prontamente pelos textos em espanhol do livro paradigmático. O reino de Makunaima e sua chefia da fauna, do autor indígena Zezé Maku (2015). Como uma forma de contemplar todas as línguas presentes naquele espaço, dei a todos eles a escolha de lerem seus textos em português, espanhol ou inglês. Assim, cinco alunos venezuelanos leram em espanhol, nenhum aluno brasileiro leu em espanhol, nenhum aluno leu em inglês, os outros dezessete alunos (entre brasileiros e venezuelanos) leram em português. Toda essa prática foi desenvolvida em seis aulas de uma hora cada, distribuídas ao longo de uma semana.

Fazendo uma autoavaliação dessa prática, entendo que esse foi um momento importante para a valorização e o acolhimento dos repertórios linguísticos dos alunos migrantes, assim como para o despertar de uma consciência dos alunos brasileiros sobre a importância do respeito à língua do outro. Trabalhamos respeito, valorização das diferenças, valorização das expressões culturais dos povos indígenas locais e suas produções artísticas. Nesse sentido, Maher (2007a) destaca que, no desenvolvimento da prática educativa intercultural, requer que seja oferecida aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender o mundo a partir de diferentes formas sociais, possibilitando a reflexão sobre o seu próprio contexto e outras realidades.

O contato com os textos da literatura indígena e da cosmologia dos povos locais oportunizou aos alunos mergulharem em histórias ricas, cheias de significados e representações identitárias. As ilustrações e o mural feitos por eles permitiram o envolvimento em uma atividade mais lúdica, leve e colaborativa.

Em que pese esses momentos nos oportunizarem diálogos interculturais valiosos e significativos no contexto escolar, Neves (2018) nos adverte sobre importância de dar visibilidade à bagagem cultural e linguística do aluno imigrante (nesse contexto, cito também os indígenas) sem concebê-lo como um sujeito exótico ou pitoresco, sob pena de invisibilizarmos suas identidades e seus conhecimentos culturais e linguísticos. Assim, a inclusão de temas culturais nos currículos não pode ser concebida apenas como forma de celebração das diferenças e abordada de maneira fetichizada e superficial, sem promover trocas que fortaleçam de fato o conteúdo em questão. Dessa forma, concordo com a autora quando ela afirma que

Em um mundo em que há um intenso movimento migratório e uma urbanização crescente, membros de diferentes culturas poderão se informar e conhecer outros modos de conceber o mundo, de se organizar, de atribuir valores por meio da promoção de diálogos interculturais em diferentes discussões e atividades internas e externas à sala de aula (NEVES, 2018, p.37).

Nesse contexto, o professor comprometido em fazer frente aos desafios interculturais, “precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos” (Bizarro e Braga, 2004, p.63). Precisa identificar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, a partir de uma pedagogia humanística, se valer de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, empreendendo estratégias educativas variadas e metodologias que sirvam ao conhecimento do “eu” e do “outro”.

A partir das análises apresentadas nessa seção, podemos evidenciar que professora PROFN/LPT viabiliza práticas e perspectivas metodológicas que reconhecem as especificidades linguísticas e as necessidades de aprendizagem dos alunos migrantes,

integrando todos os alunos, brasileiros e migrantes, considerando as particularidades da sala de aula plurilíngue. Ao passo que, constantemente, coloca essas práticas sob autoanálise.

A prática pedagógica desenvolvida por mim buscou privilegiar a diversidade linguística e cultural local, numa perspectiva intercultural, de modo que os alunos pudessem desenvolver novos olhares sobre si e sobre os outros. Entendo que essa prática, embora bem intencionada, não está isenta de falhas, seja pela escolha do tema, seja pela abordagem metodológica, todavia, essa consciência representa um caminho para uma reflexão crítica e uma (re)construção de novos saberes sobre a minha prática.

Na seção seguinte, trago uma discussão sobre as práticas desenvolvidas pela professora de espanhol.

5.6 Práticas pedagógicas de acolhimento e integração dos alunos migrantes e refugiados nas aulas de língua espanhola.

Nesta seção, proponho uma análise baseada nas práticas de acolhimento e integração aos alunos migrantes, desenvolvidas pela professora de espanhol, em função das línguas presentes na escola, partindo tanto das entrevistas quanto das observações em suas aulas. Lembro ao leitor que a professora de espanhol é uma migrante colombiana, residente do Brasil há mais de 20 anos, partindo dessa afirmação, fiz a ela a seguinte pergunta:

Excerto 12

01 Naira	Você acha que pelo fato de você ser falante nativa do espanhol,
02	os alunos venezuelanos se aproximam mais de você?
03	Você acha que essa questão da língua aproximam mais vocês?
04 PROFY/ESP	Com relação a outros professores (+)
05	Eu acho que sim. Eles me buscam mais
06	Teve uma menina
07	Do nono ano, ano passado.
08	Ela me deu uma carta, DESSE tamanho aqui ((gesticula com as mãos))
09	Era uma menina que eu via muito calada, quieta
10	Aí, eu ia lá com ela, eu chamava ela,
11	eu via que ela tinha (+) um certo (+) medo, de se aproximar
12	Então, eu ia lá, eu pegava o caderno dela e tal, e falava com ela
13	o que eu via que ela não entendia
14	obviamente, que eu explicava tudo em espanhol,
15	Então, assim (+) parece que brilhava nos olhos dela,
17	como se tivesse dizendo: Como assim?!
19	Alguém me notou! ((a professora presume
20	o sentimento da aluna))
21	Porque assim (+) eu vejo que tem isso no professor , nem todos

22 **que quando vê um aluno aqui, caladinho demais,**
 23 **ele também deixa pra lá**
 24 E eu acho que não pode ser assim,
 25 porque se não é o próprio professor que se aproximar,
 26 não vai esperar que ele ((o aluno)) se aproxime. Ele vai continuar lá!

Nesse excerto, a professora de espanhol narra sobre como a sua língua materna, em comum com a dos alunos migrantes, os aproximam, viabilizando uma forma de acolhimento. Em contextos como esse em questão, é comum os alunos se sentirem (por de fato serem) invisibilizados por não conseguirem se comunicar em sua língua e nem participar efetivamente das práticas escolares cotidianas (Miranda, 2021; Neves, 2018).

Para a professora, falar com a aluna em espanhol, buscar a aproximação, tirar suas dúvidas na sua língua possibilitou a essa aluna um lugar de conforto, de alívio e reconhecimento da sua presença ali, o qual a professora expressa por meio da frase **“parece que brilhava nos olhos dela”** (linha 15). É nesse sentido que Bizon e Diniz (2018, p. 717) advogam a favor do acolhimento em línguas, que contemple as diferentes línguas presentes nos espaços de enunciação, nos quais as diferenças do outro não sejam apagadas. Para a professora, a aluna era invisibilizada pelos outros professores, o que ela considera uma postura inadequada quando afirma que é o professor que tem que se aproximar do aluno, ou seja, ter esse olhar holístico e empático para sua sala de aula.

No excerto a seguir, a professora destaca como alguns aspectos culturais ajudam nessa aproximação entre elas e os alunos migrantes.

Excerto 13

01 **PROFY/ESP** os meninos são muito curiosos comigo
 02 com o meu país,
 03 porque tem algumas coisas em comum,
 04 as músicas que eles conhecem, os cantores, tem as comidas,
 05 aí eles ficam a comparar as coisas
 06 o que temos muito em comum,
 07 Aí ficam: no seu país tem isso, tem aquilo, na Venezuela também
 08 Então é mais isso né, uma coisa cultural,
 09 Tem o jeito de falar, porque nós falamos em espanhol ((risos)),
 10 Então, obviamente, né, tudo isso traz uma aproximação.

A partir desses dois excertos, é possível perceber como a professora cria um ambiente de afetividade, diálogos e trocas de vivências, a partir da língua espanhola. A língua passa a ser um instrumento de identificação mútua, o que não acontece com os demais professores. Os

trechos também nos mostram como a língua marca um lugar de pertencimento e inclusão especificamente nas aulas de espanhol, com essa professora que é falante de espanhol e que também é migrante. Entendo, portanto, que essa aproximação cria um ambiente para tornar a sala de aula um espaço de aprendizagens mais relevantes e significativas. Nesse sentido, bell hooks (2020, p. 48) afirma que, quando a sala de aula é um lugar onde professores e alunos podem compartilhar sua “luz interna”, temos um caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos.

No excerto abaixo, a professora narra como lida com os conflitos de ensinar o espanhol como língua estrangeira na sala de aula com os migrantes que tem o espanhol como língua materna, e suas estratégias para promover um ensino-aprendizagem para todos.

Excerto 14

01 Naira	De que maneira essas diferenças linguísticas
02	influenciam a sua prática?
03 PROFY/ESP	Tem mais a ver com a metodologia
04	mas eu puxo muito eles, para eles verem a necessidade
05	de aprender o português,
06	porque eu via isso no início, que eles estavam só no espanhol,
07	não estavam nem aí,
08	porque estavam com essa coisa, esse pensamento
09	de que eles ia voltar, não ia ficar nesse país
10	então, pra que aprender essa língua, se eu não vou falar mais?!
11	O que eu vejo é
12	que eles viram a necessidade de aprender a língua ((portuguesa)).
13	Então, aí tem coisas, por exemplo,
14	eu chego na aula,
15	tem comandos que eu tenho que fazer em português, não tem jeito!
16	Aí, eles ((os alunos venezuelanos)) reclamam:
17	Como assim professora, é aula de espanhol.
18	Tem que falar tudo em espanhol.
19	Aí eu explico, ok! Tudo bem! Mas é espanhol como língua estrangeira
20	Por um acaso da vida vocês estão aqui
21	então, vocês têm que entender e ter paciência
21	Então, cabeçalho de prova, eu faço em português
22	nas atividades, eu faço o comando em português,
23	para atender também os brasileiros
24	E é uma forma de fazer os venezuelanos irem buscar e aprender também
25	Eles reclamam, mas terminam fazendo ((risos))
26	Então assim (+), se eu não coloco o português eu acabo excluindo o
27	brasileiro que não vai entender nada.
28	E eles ((os venezuelanos)) querem falar tudo, responder tudo. Eu digo:
29	Calma! Deixa o outro colega falar. Eu tenho que frear um pouco ((risos))
30	Alguns alunos reclamam que têm que estudar
31	o nome das cores, das frutas, o alfabeto no espanhol
32	Eu digo: eu sei que é chato pra vocês,
33	mas eu tenho que dar esse conteúdo

34
35

**Aí, é nessa hora que eu digo:
Já que você já sabe isso, ensina teu colega**

Nesse trecho, a professora discorre sobre sua preocupação em perceber que os alunos migrantes não estavam aprendendo o português. Na sua percepção essa “falta de interesse” se dava porque eles tinham a esperança de voltar para seu país, logo não precisavam aprender uma língua que eles não iam utilizar. Assim, a professora, mesmo nas aulas de espanhol, estimulava os alunos a aprenderem o português, **“mas eu puxo muito eles, para eles verem a necessidade de aprender o português”** (linhas 4 e 5). Entendo que essa postura da professora se dá em função da sua própria identidade migrante, uma vez que ela, outrora, se viu inserida em uma sociedade com uma língua diferente da sua e, em algum momento, precisou aprender a língua portuguesa para se envolver nas práticas sociais e responder às suas demandas comunicativas. Por exemplo, quando prestou o concurso para professora da rede estadual.

Além disso, surgem conflitos nas aulas de espanhol, pois os alunos venezuelanos querem que a aula toda seja conduzida em espanhol, pois segundo a professora, esse é o momento deles, é seu lugar de conforto, é um momento de eles se destacarem entre os alunos brasileiros. Com isso, eles acabam se exaltando na vontade exacerbada de protagonizarem todos os momentos das aulas; a professora, por sua vez, passa a ter um papel de mediadora, já que ela tem que viabilizar a aprendizagem também dos alunos brasileiros, além de cumprir o que determina seu currículo. Isso implica que, inevitavelmente, os alunos falantes de espanhol terão aula sobre aspectos básicos da língua, os quais eles já conhecem. Por outro lado, é justamente no âmago desses conflitos que nascem as possibilidades de acolhimento e integração, pois a professora constantemente estimula os alunos a se ajudarem e, por meio de parcerias, trocaram conhecimentos, **“aí, é nessa hora que eu digo: já que você já sabe isso, ensina teu colega** (linhas 34 e 35). Um exemplo disso, é o que narro a seguir, a partir das minhas observações nas aulas de espanhol.

“Hoje, a professora entrou na sala, cumprimentou a turma, em espanhol, escreveu a data no quadro, em espanhol, e informou que hoje seria uma atividade em grupo. Então, ela escreveu no quadro:

6 grupos de 4 alunos

Condição: pelo menos um aluno nativo da Língua Estrangeira em cada grupo.

Assunto: *Estados de Ánimo*

¿Cómo estás?

Os grupos se formaram, a professora circulou entre os grupos e viu que havia grupos só de venezuelanos e grupos só de alunos brasileiros. Então, a professora reorganizou os grupos. Alguns alunos reclamaram, não porque iam ficar com os venezuelanos e vice-versa, mas porque queriam ficar com seus colegas.

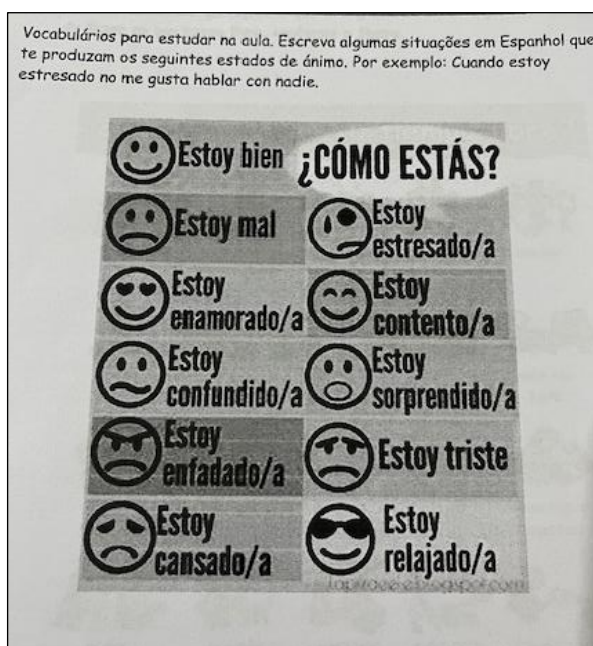
Então, a professora falou: **“vamos! aqui todos são iguais, o importante é fazer o trabalho de vocês em grupo”**. Contei e tinham 24 alunos nessa sala, não consegui identificar quantos eram venezuelanos. Continuando o comando da atividade, a professora disse: **“os alunos brasileiros farão a tradução e as repostas das atividades em espanhol. Os alunos venezuelanos farão em português.**

Orientações copiadas no quadro:

1. Escreva uma frase com cada emoji;
 2. Escreva uma frase usando o verbo *gustar* em espanhol;
 3. Escreva sua rotina diária em espanhol;
- Em seguida a professora entregou aos grupos a impressão abaixo:”

(Diário de campo 19 de março de 2024)

FIGURA 17 - Atividade professora de espanhol



Fonte: Diário de campo autora

Como podemos perceber a partir dessa descrição, a aula da professora de espanhol é uma típica aula de língua estrangeira que busca desenvolver competências comunicativas, de acordo com o domínio discursivo. Ela faz adaptações no sentido de promover uma integração e troca entre os alunos brasileiros e venezuelanos, ao passo que estimula o uso e a aprendizagem tanto do português quanto do espanhol. A forma como a professora conduziu a atividade permitiu uma mobilização das línguas em sala, não sem conflito, pois como bem sabemos, o conflito é inerente aos diálogos interculturais (Maher, 2007). Em dado momento, um aluno brasileiro se levantou e perguntou para a professora o que significava “enfadado”, a professora devolveu a pergunta a um aluno venezuelano que respondeu “entediado”, “*nadie que hacer*”, mas ele poderia ter perguntado diretamente a um colega venezuelano.

Percebi que a maioria dos alunos de fato se envolveu na atividade, pois perguntavam uns aos outros o significado de algumas palavras entre seu grupo, escreviam, corrigiam os colegas. Notei também que, embora a professora tivesse pedido aos alunos venezuelanos para responderem a atividade em português, alguns, poucos, responderam em espanhol, talvez porque esses alunos não quisessem pedir ajuda aos colegas e preferissem ficar no lugar de conforto da sua língua. Ou, porque entendendo que estavam na aula de espanhol, toda produção deveria ser em espanhol. São conjecturas minhas, que nesse caso, necessitariam de um olhar/análise mais aprofundados.

Em conversas com a professora, perguntei a ela sobre avaliação, como seria o processo com os alunos. Ela mencionou que, em uma outra escola que estava trabalhando, eles não faziam avaliação escrita, pois não havia a obrigatoriedade de fazer uma prova. O que ela achou ótimo, principalmente para as aulas de línguas, “lá, eu fiz um trabalho bem legal com os alunos, bem prático mesmo”. Ela sugeriu essa prática na nossa escola, mas não foi aceita pela coordenação, que determina que a avaliação se dê por meio de uma prova escrita em todas as disciplinas. Sobre esse aspecto, Leiva e Garcia (2014, p.216) asseveram que um entendimento sobre o que seria “um bilinguismo dinâmico e uso flexível da linguagem devem impactar a política educacional, que continua a insistir em padrões monolíngues para educar e especialmente para avaliar.” Isso demonstra que, em determinadas instâncias, não se considera as particularidades e as especificidades dos processos de ensino-aprendizagem de cada disciplina, o que muitas vezes, só pode ser definido pelo professor em relação aos seus alunos. Embora a professora tenha autonomia para definir e adaptar seus processos avaliativos, ela optou por não ir de encontro a uma determinação da escola.

No excerto a seguir, a professora ressalta a importância de os alunos brasileiros reconhecerem e aproveitarem a presença dos alunos venezuelanos para aprenderem uma outra língua, e como ela promove essa integração no cotidiano escolar.

Excerto 15

01 PROFY/ESP	Eu falo com eles nesse sentido:
02	Se você vê que tem dificuldade,
03	pede ajuda, ajuda na pronúncia,
04	vê o que ele escreveu, corrige!
05	porque eu me encontro só uma hora com eles por semana,
06	ainda tem esse agravante, né?!
07	deveriam ser duas horas!
08	E a gente só tem essa hora
09	por causa daquele movimento lá na assembleia

10 **que nós professores fizemos. Se não, não tinha nem isso.**
 11 Então, eu digo assim:
 12 nessa semana que eu não estou com vocês,
 13 e tem que me entregar as atividades,
 14 ele vai ter que acabar pedindo ajuda,
 15 **e, às vezes, até terminam dando as respostas para ele,**
 16 **mas tudo bem que seja isso**
 17 **pelo menos que tenha essa troca,**
 18 porque senão, não vai aproveitar essa oportunidade de aprender

Com esse trecho, a professora reconhece que os alunos migrantes podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos brasileiros no que se refere à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Sobre a aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues, Bizzaro e Braga (2014, p. 61) afirmam que “quanto mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará a aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros”. A aprendizagem de línguas tem esse caráter formativo a partir da interação com o outro. Em contextos plurilíngues marcados pela imigração, o reconhecimento e a valorização da língua do outro possibilita um engajamento na aprendizagem dessa língua, o que contribui para o fortalecimento dos laços sociais numa sociedade multiculturalmente diversa.

Ainda nesse trecho, a professora menciona a baixa carga horária do espanhol língua estrangeira na escola “porque eu me encontro só uma hora com eles por semana”, (linha 05) fazendo referência ao movimento pela permanência dessa língua no currículo escolar da rede de ensino de Roraima. Contextualizando essa fala da professora, em 2017, o então presidente Michel Temer (MDB), sancionou a Lei nº 13.415/2017⁵⁵, retirando a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na educação básica e tornando a língua inglesa obrigatória desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Em decorrência dessa nova lei, muitos estados retiraram a língua espanhola de seus currículos, contemplando apenas a língua inglesa com carga horária de 2 horas semanais determinadas por lei, e realocando os professores dessa língua em outras funções na escola.

Em face disso, os professores de espanhol da rede estadual de Roraima se organizaram e encaparam a campanha denominada “**Fica Espanhol**”, em prol da manutenção da língua espanhola no currículo estadual. Os professores levaram essa reivindicação à Assembleia Legislativa do Estado de Roraima, buscando uma alteração da lei a nível estadual. Assim, em

⁵⁵ Também conhecida como a “Lei da Reforma do Ensino Médio”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13415. Acesso em: 25 de mar. de 2025.

12 de abril de 2021, a PEC (Proposta de Emenda à Constituição) nº 07/2021⁵⁶ foi aprovada, garantindo o ensino da língua espanhola como obrigatório nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em Roraima. Inegavelmente, a PEC representou uma conquista para a sociedade roraimense, diante do descaso da Lei federal, que desconsidera as exigências de um mundo contemporâneo e os trânsitos linguísticos e culturais de um país que faz fronteira com sete países hispanofalantes.

Para a professora de espanhol, embora essa tenha sido uma conquista importante, o ensino de línguas estrangeiras ainda ficou prejudicado no estado, pois, para o cumprimento da PEC se efetivar, e em cumprimento da determinação da Lei Federal, as duas horas semanais de língua estrangeira, tiveram que ser divididas entre o inglês e o espanhol. Isto é, hoje, temos uma hora de aula de língua espanhola e uma hora de aula de língua inglesa por semana, para cada turma. Para a professora, essa determinação da obrigatoriedade do ensino de espanhol na escola, ainda que só uma hora por semana, favorece o reconhecimento da língua e, por conseguinte, dos alunos migrantes.

Excerto 16

01	PROFY/ESP	Hoje tem a disciplina de espanhol,
02		mas vamos dizer que tenha ficado só o inglês,
03		aí sim que iam nem querer saber,
04		não tem esse espanhol,
05		não é para você nem falar, nem nada,
06		agora ele existe como disciplina,
07		acho que o fato de ter a presença e que agora
08		é OBRIGATÓRIO! o menino brasileiro está (+), digamos (+),
09		respeitando, de que eles ((os venezuelanos)) estão falando espanhol
10		e toleram mais, por causa que tem ainda o espanhol aqui no currículo.

Assim, a obrigatoriedade do espanhol na escola, através dessa política, mesmo que enviesada, tem contribuído para a tolerância, o reconhecimento e pertencimento dos alunos migrantes no espaço escolar. A partir dessa análise, entendo que as práticas de acolhimento e integração da professora são constantemente atravessadas pela sua identidade migrante. Em suas aulas de espanhol, ela busca integrar a aprendizagem do português e do espanhol, assim como envolver os alunos em práticas colaborativas de ensino-aprendizagem, colocando os alunos migrantes em destaque nesse processo. Além disso, ela enfrenta conflitos constantes por

⁵⁶ A PEC acrescenta o inciso IV ao artigo 149 da Constituição do Estado de Roraima, que diz que o “ensino de língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio”. Disponível em: <https://al.rr.leg.br/2022/04/07> Acesso em: 25 de mar de 2025.

ensinar uma língua estrangeira para falantes que têm essa língua como materna. A professora destaca ainda que a obrigatoriedade da língua espanhola na escola coopera para a construção de um espaço de reconhecimento e valorização da língua do outro, e de pertencimento e identificação do aluno migrante.

Na seção a seguir, farei uma discussão a partir das ações desenvolvidas pela escola para a promoção do acolhimento e integração dos alunos migrantes venezuelanos.

6 AÇÕES PARA O ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO DE ALUNOS MIGRANTES E REFUGIADOS DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA

Para alcançar o meu terceiro objetivo específico, a dizer: **identificar quais as ações desenvolvidas pela escola no sentido de colaborar com prática desenvolvida pelo professor**, proponho uma análise a partir dos relatos das entrevistas com o gestor pedagógico da escola e a coordenação pedagógica. No sentido de identificar quais ações têm sido desenvolvidas e implementadas pela escola, enquanto instituição educacional, para recepção, integração e acolhimento de alunos migrantes e como essas ações colaboram (ou não) com as práticas desenvolvidas pelos professores.

De acordo com o Projeto Pedagógico da escola (PP/2023), o gestor pedagógico é o agente responsável pela coordenação das atividades do corpo docente e o desenvolvimento do currículo escolar. Sua atuação visa tornar mais eficiente o desempenho do trabalho didático-pedagógico. Essa função deve ser exercida por um profissional efetivo da Secretaria de Educação, um professor ou pedagogo devidamente habilitado e com pós-graduação na área educacional. Dentre suas atribuições, estão:

- VI–organizar o serviço sob sua responsabilidade, a fim de que possa garantir a coordenação, a assistência, acompanhar e avaliar as atividades didático-pedagógicas;
- VIII– analisar e viabilizar os projetos apresentados pela Coordenação Pedagógica para garantir um ensino de qualidade;
- XI– orientar o corpo discente sobre o processo de formação e educação continuada;
- XII– coordenar, acompanhar e avaliar todas as atividades do processo de ensino e aprendizagem; (Projeto Pedagógico do Colégio Estadual Militarizado Professor Jaceguai Reis Cunha; 2023, p.88)

A coordenação pedagógica é vinculada à gestão pedagógica. O cargo de coordenador também deve ser exercido um profissional vinculado à Secretaria de Educação, obedecendo aos mesmos critérios do gestor pedagógico. Dentre as funções do coordenador pedagógico estão:

III– assessorar as atividades pedagógicas e extraclasse realizadas pelo colégio;
 IX–implementar os programas de ensino e os projetos pedagógicos desenvolvidos no CEM IV Professor Jaceguai Reis Cunha;
 VII– orientar o corpo docente sobre o atendimento necessário aos alunos com necessidades educacionais especiais;
 VIII– assessorar o docente na adaptação curricular dos alunos com necessidades educacionais especiais;
 XXIII– estimular o aperfeiçoamento e a educação continuada dos professores e dos demais trabalhadores em educação;
 (Projeto Pedagógico do Colégio Estadual Militarizado Professor Jaceguai Reis Cunha; 2023, p.89)

Partindo do princípio de que a escola é um todo complexo, uma vez que é formada por sujeitos diversos, com um lastro de histórias, culturas e identidades que se formam a partir das interações com o outro, a pergunta direcionada ao gestor e a coordenadora buscou compreender, inicialmente, como eles percebem as mudanças da escola, a partir da presença dos alunos migrantes venezuelanos e de que maneira essas mudanças influenciaram a dinâmica do seu trabalho. Entendo que esse “olhar”, tanto do gestor, como da coordenadora, podem orientar suas ações nesse espaço escolar sócio-cultural e linguisticamente complexo.

Excerto 17

01 Gestor	A escola mudou, mudou BASTANTE
02	eu percebo alguns aspectos culturais
03	Por exemplo, os meninos venezuelanos gostam de usar meia com
04	sandália. A senhora já viu algum aluno usando? Aí eu vi os alunos
05	brasileiros também usando, copiando.
06	Eles não tinham esse costume
07	É só um exemplo que eu tô dando dessa questão cultural
08	influenciado aqui. Tem as músicas também.
09	Os venezuelanos são muito musicais. Então (+) tem tudo isso
10	que vem agregando aqui(+). Além da questão da língua.
11 Naira	O senhor tem alguma dificuldade de comunicação com esses alunos?
12	Eu tenho em partes, porque tem alguns ainda que chegam
13	com o espanhol, a língua materna muito presente ainda,
14	e outros não, outros já têm um certo convívio aqui com a gente,
15	eles já conseguem falar mais um pouco mais (+) devagar
16	para que a gente entenda, tanto eu entenda eles,
17	quanto eles me entendem também.

Quanto às mudanças na escola, o gestor destaca alguns aspectos culturais dos alunos migrantes, sendo adotados pelos alunos brasileiros. Embora esses aspectos culturais sejam superficiais, como roupa, estilo musical, comidas típicas, eles são muito evidenciados pela

sociedade e, de certa forma, eles modificam tanto a paisagem urbana local, quanto a escola, imprimindo marcas da presença venezuelana em nosso estado. No que diz respeito à língua espanhola, suas dificuldades são relativas, a depender do nível de conhecimento linguístico do seu interlocutor. Com isso, ele vai desenvolvendo suas estratégias, como a fala mais pausada para estabelecer uma comunicação mais eficiente.

Excerto 18

01 coordenadora	Hoje ela tem outra cara! A gente busca, tenta... (+)
02	tentar fazer com que esse aluno que chega,
03	que ele seja acolhido. E que ele permaneça,
04	uma vez que é direito dele, sim! E as famílias (+)
05	Elas veem na escola algo significativo,
06	principalmente para aqueles pequenos
07	que chegam no 6º do ano.
08	Eles querem que eles APRENDAM MESMO
09	Que sejam fluentes no português.
10	Então, assim (+). A escola hoje tem outra cara, SIM!

A coordenadora demonstra ter um olhar mais sensível para presença dos alunos migrantes venezuelanos, talvez isso se deva ao fato de ela ser o primeiro contato que as famílias têm ao chegarem à escola em busca de vaga. Assim, ela consegue captar a importância que a recepção, o acolhimento, o ingresso desses alunos na escola representam para essas famílias, **elas vêm na escola algo significativo** (linha 5). De acordo com Sánchez e Muñoz (2024), os filhos ocupam um lugar preponderante nos projetos migratórios das famílias, pois os deslocamentos buscam melhorar, sobretudo, a qualidade de vida das novas gerações. Logo, a escola desempenha um papel fundamental na construção de caminhos para integração e permanência dessas famílias no local de destino.

Com relação as suas dificuldades linguísticas nesse novo cenário que se desenhou na escola, a coordenadora destaca que:

Excerto 19

01 coordenadora	Eu tenho dificuldade com os alunos (+)
02	Eu acredito que sim.
03	Tem uns alunos que falam aqui em espanhol, be::m carregado.
04	E outros não, mas a maioria sim.
05	Então, o espanhol eu confesso que eu não entendo muito.
06	Mas eu também acho que eu tenho um pouco de fuga,

07 **porque eu, PARTICULARMENTE, eu não gosto do**
 espanhol,
 08 eu fiz aulas na universidade. Mas eu não me encontrei.
 09 Mas (+), assim, eu sei que o espanhol tem que estar no
 10 meu vocabulário. Eu confesso que (+) preciso buscar alguma
 11 coisa. Porque faz parte do nosso cotidiano lidar
 12 com os venezuelanos, **e importante a gente ter esse**
 13 **conhecimento, pois to::dos eles fazem visita**
 14 **na sala da coordenação.**

Tanto o gestor, quanto a coordenadora afirmam ter dificuldade em relação à língua espanhola, é interessante notar que essa dificuldade quase sempre está relacionada ao conhecimento linguístico do aluno em sua língua materna, e não o contrário. Para Morales (2018 p.10), isso tem a ver com as nossas “ideologias linguísticas”, as crenças sobre os contatos linguísticos e sobre como as línguas são adquiridas. A coordenadora afirma, ainda, que a sua dificuldade também está relacionada ao fato de ela não ter afinidade com a língua espanhola, **particularmente eu não gosto do espanhol** (linha 07). Por outro lado, reconhece a importância de buscar esse conhecimento para o desenvolvimento de suas práticas linguísticas em língua espanhola, de modo que possa melhor atender as famílias e os alunos migrantes.

No que se refere às práticas de recepção e acolhimento dos alunos migrantes realizadas pela escola, o gestor destaca:

Excerto 20

01 gestor Aconteceu em algumas escolas e colégios,
 02 algumas situações que eu ouvi dizer..
 03 **Que tinha alguns determinados professores**
 04 **que diziam assim: Ei, esse lado aqui vai ser de venezuelano,**
 05 **esse lado aqui vai ser de brasileiro.**
 06 E aqui nós não temos isso.
 07 Nós temos sim uma sala onde todos se sentam juntos
 08 E que não tem distinção, então a gente tem muito cuidado
 09 Até com o modo de falar
 10 Tem gente por aí que chama: “ei, venezuelano,”
 11 aqui gente chama pelo nome,
 12 **a gente não admite isso! ((em tom sério))**
 13 Não é porque o cara é da Venezuela que
 14 vai se tratar como “o venezuelano”.
 15 e, outra (+), eles têm muita raiva do termo *veneca*
 16 É diminutivo (+) é uma coisa:: tipo:: que é agressiva para eles.
 17 Então, a gente tem esse cuidado aqui.

Pelas palavras do gestor, as ações de acolhimento aos migrantes venezuelanos estão mais voltadas para o combate ao preconceito, à discriminação e não discriminação entre os

alunos. Enquanto é comum ouvir relatos de que em algumas escolas ainda há, ou já houve, atitudes separatistas, ele enfatiza que na escola não há espaço para esse tipo de prática. Corroborando com a fala do gestor, no início de 2022, participei de uma atividade de formação em que uma professora sugeriu que tivéssemos escolas só para atender alunos venezuelanos, justificando suas especificidades culturais e suas línguas, num claro desconhecimento que são justamente essas características capazes de promover conhecimentos interculturais e fortalecer a tecitura social de uma localidade. Ainda em concordância com a fala do gestor, durante o meu período de atuação na escola, nunca percebi ações da equipe de cunho separatista, discriminatórias em relação aos alunos migrantes. Ainda se ouve, esporadicamente, certos discursos velados, mas nada que se desdobre em ações mais evidentes que impactem diretamente a vida escolar do aluno migrante.

A não discriminação e o combate ao preconceito na escola são ações importantes para o acolhimento e a plena integração desses alunos, mas, pensando no acolhimento com uma perspectiva mais ampla, de ações multilaterais integradas, essas ações passam a ser insuficientes para um processo de integração mais inclusivo.

Sobre as ações de acolhimento desenvolvidas pela escola, a coordenadora destaca que

Excerto 21

01 coordenadora	Então, quando a gente recebe uma família
02	que deseja uma vaga, é a gente faz toda uma assessoria
03	quanto à documentação, às vezes,
04	eles vêm do sexto ano do município,
05	então, já tem um passado aqui ((no Brasil))
06	Mas às vezes, chegaram
07	e passaram dois anos sem estudar
08	e eles querem começar aqui.
09	Então a gente vai olhar toda a documentação,
10	aquilo que a gente não consegue,
11	a gente passa para auditoria, a auditoria agenda, a gente
vai.	
12	Se tudo der certinho, a gente faz a classificação.
13	Que eu acho que é primeiro passo para essa acolhida.
14	A gente ter um olhar diferenciado

Nesse excerto, a coordenadora ressalta a importância de assessorar as famílias quanto à documentação dos migrantes e recém chegados. Muitas vezes, as famílias não sabem quais são os documentos necessários para a matrícula de seus filhos na escola, assim como a política vigente que os ampara, caso não tenham documentos. Nesse sentido, a coordenadora destaca

que esse esclarecimento é uma ação importante da escola, como forma de assegurar o cumprimento do direito da criança e do adolescente migrante. Ano passado, uma aluna do 8º ano me relatou que, quando chegou em Boa Vista, passou dois anos sem estudar, pois a sua mãe faleceu na Venezuela (não me disse em que circunstâncias) e ela teve que vir às pressas para o Brasil com a família da sua irmã mais velha, que assumiu a sua guarda. Ela veio sem nenhuma documentação da escola, e sem documento comprobatório da morte da mãe, achava que por isso não podia estudar. Com muita vontade de continuar seus estudos, ela se matriculou em um curso de PLAc oferecido por uma igreja católica local e passou dois anos tendo aula de português lá⁵⁷. Ela contou ainda que tinha vergonha de dizer para as pessoas que não frequentava uma escola como as outras meninas da sua idade. Só depois de dois anos sem frequentar a escola, sua irmã soube que havia uma lei (Recomendação nº 10/2017) e que os migrantes poderiam ser matriculados sem a exigência de documentação necessária. Trouxe esse exemplo para ilustrar os impactos do acesso à informação para esse público e de como é importante que a política e informação chegue a eles quando necessário. Nesse sentido, concordo com a coordenadora quando que ela afirma que essa é uma prática de acolhimento importante desenvolvida pela escola. É preciso, de fato, **ter esse olhar diferenciado** (linha 14) para um grupo que tem necessidades e demandas diferenciadas.

Tanto a coordenadora, quanto o gestor se referem, em suas entrevistas, à prova de classificação como uma ação de acolhimento realizada pela escola. Na seção a seguir, irei discorrer brevemente sobre como essa ação se efetiva na escola, fazendo uma articulação com a percepção da professora de português e espanhol sobre tal ação.

6.1 A prova de classificação para a matrícula de migrantes e refugiados na escola

A prova de classificação dos estudantes realizada pelas escolas da educação básica, segue uma determinação do Conselho Nacional de Educação de 2020, a qual passou a vigorar a partir de 2021, conforme o texto abaixo:

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, **estudantes estrangeiros na condição de refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação**, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. § 6º O processo de

⁵⁷ Essa discussão poderia ser tangenciada para importância das ações realizadas pelas instituições não governamentais e a sociedade civil organizada para o fomento do ensino-aprendizagem de PLAc e acolhimento às populações imigrantes.

avaliação/classificação **deverá ser feito na língua materna do estudante**, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento. Art. 2º A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas ao critério da idade da criança. Art. 3º **Para matrícula a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados.** § 1º A matrícula acarretará imediata inserção, em nível e etapa de ensino por idade, e no dever de realizar a classificação definitiva até o final do ano letivo escolar em que o estudante foi inserido na escola. § 2º **A classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante**, podendo ocorrer por: I - automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem; II - **avaliações sistemáticas**, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante (Ministério da Educação, 2020, s/p, grifos da autora)

Atualmente, todo aluno migrante que chega à escola, a qualquer momento, sem documentação comprobatória do seu nível de escolaridade, pode fazer a prova de classificação, para posterior matrícula em ano correspondente a sua idade e de acordo com o resultado da prova. Essa prova, que é elaborada pela Secretaria de Educação, contempla as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, todas em língua espanhola. Esse processo avaliativo é coordenado por uma comissão composta de 4 professores, que são responsáveis pela aplicação, correção e registro dos resultados das provas. Todo esse processo é registrado em ata e encaminhado para secretaria de educação.

Embora a realização da prova de classificação para a matrícula de alunos migrantes e refugiados não seja uma ação exclusiva da escola, mas da rede de ensino, tanto o gestor, como a coordenadora mencionaram essa ação com uma prática importante para o acolhimento dos alunos migrantes, conforme se observa nos próximos excertos:

Excerto 22

01 coordenadora

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11

12

13

14

15

Com a classificação, a gente vai tentando fazer esse acolhimento e

fazer com que ele seja aluno da escola.

Quando a gente convocou agora, para o último mutirão,

Duas alunas, elas chegaram aqui na escola.

Com a família, elas não entendiam,

elas achavam que dali ia sair uma nota classificatória

e se elas não passassem iam embora da escola

Elas já chegaram chorando, desesperadamente.

Então assim, para eles venezuelanos,

parece assim que é um bicho de sete cabeças.

E mais um entrave no Brasil e não é!

Então a gente faz essa sensibilização com os pais

Quando vai fazer a prova e eles acabam

se deparando com algo que é deles.

16 Porque português está em espanhol, a matemática,
 17 a ciências está. Então eles acabam se encontrando.
 18 É, **eu não vejo como algo negativo as provas serem em**
 19 **espanhol.** Eu digo que a gente tem um êxito de (+) 98%!
 20 Acredito que é porque está em espanhol
 21 **há quem diga que está errado,**
 22 que tem que ser no português. **Eu não acho!**

Para a coordenadora, a prova de classificação para a matrícula representa um passo importante para o acolhimento inicial do aluno. Ressalta que algumas famílias desconhecem como funciona esse processo e acham que, caso o aluno não tenha êxito, ele não será aceito na escola. Assim, a informação e sensibilização das famílias é uma ação necessária para efetivação dessa iniciativa. Destaca ainda a importância de a prova ser na língua materna do aluno, atribuindo o índice de aprovação do aluno a esse aspecto, embora alguns agentes na escola discordem dessa política, acreditando que, para o ingresso do aluno e sua plena avaliação, a prova devia continuar sendo em português, como foi no passado.

Quanto à sua percepção sobre a prova de classificação, a professora PROFN/LPT de língua portuguesa destaca:

Excerto 23

01 PROFN/LPT	aquela prova para o aluno ingressar no ensino brasileiro
02	feita na língua materna, ao mesmo tempo que
03	eu acho um absurdo, é a única maneira que você
04	tem de você avaliar esse aluno.
05	O que nós temos são os nossos instrumentos de ingresso,
06	adaptados à realidade DELES ((com ênfase))
07	É digo assim (+), há uma tentativa. Entendeu, de adaptação?
08	Mais para regularizar, legalizar a situação de ingresso do aluno

A professora de língua portuguesa PROFN/LPT não relaciona a prova de classificação realizada em língua espanhola, como uma ação de acolhimento. Para ela, essa prova atende mais a uma questão legal, do que de fato uma avaliação real, que possa mensurar os níveis de conhecimentos e necessidades de aprendizagem do aluno. Quando ela reforça que **há uma tentativa** (linha 7), destaca que a avaliação, no modelo em que é executada, não atende ao fim que se destina e cumpre apenas uma função de regularizar a situação do aluno. Por outro lado, ela entende que, ante os escassos instrumentos de ingresso disponíveis, a prova em língua espanhola ainda é uma alternativa possível, considerado a complexidade do nosso contexto migratório de crise.

Para o gestor pedagógico, a prova de classificação representa uma ação de acolhimento fundamental para a recepção do aluno imigrante.

Excerto 24

- | | | |
|----|--------|--|
| 01 | Gestor | aqui na escola a gente sempre vai ter vaga |
| 02 | | para o aluno venezuelano. Se um aluno de onze anos chega aqui |
| 03 | | e ele nunca estudou no Brasil, ele vai ser matriculado |
| 04 | | no sexto ano, mediante a idade dele. |
| 05 | | Posteriormente, ele vai fazer a prova de classificação, |
| 06 | | para ir para o sétimo ano, se ele não passar ela fica no sexto, |
| 07 | | Mas ele precisa dessa prova de classificação |
| 08 | | e essa prova é um direito DELE ! ((com ênfase)) |
| 09 | | E na LÍNGUA DELE, NA LÍNGUA MÃE DELE! |

Ao destacar a prova de classificação como uma ação para o acolhimento dos alunos migrantes, o gestor coloca ênfase no fato de a prova ser em língua espanhola e isso ser um direito do aluno. É interessante notar como a questão da “língua da prova” aparece em evidência, tanto na fala do gestor como na fala da coordenadora, como se esse aspecto, exclusivamente, garantisse uma avaliação plena, contemplando todos os aspectos e níveis de conhecimento do aluno. A professora de espanhol também concorda que a prova de classificação em língua espanhola representa uma ação significativa para o ingresso e reconhecimento das necessidades educacionais do aluno, como mostra o excerto abaixo.

Excerto 25

- | | | |
|----|------------------|--|
| 01 | PROFY/ESP | Antes, eles tinham que fazer uma prova de classificação |
| 02 | | em língua portuguesa, quando eles nunca viram essa língua, |
| 03 | | então, OBVIAMENTE , que estavam reprovado, |
| 04 | | agora, a prova está no espanhol. Porque como o menino |
| 05 | | ia responder uma coisa em português se ele não |
| 06 | | sabia essa língua? |
| 07 | | então, isso já foi uma adaptação, |
| 08 | | então (+) digó que avançou muito , agora é outra coisa. |

É inegável que uma prova realizada em sua língua materna contribuirá para uma classificação mais adequada à realidade do aluno, sem que ele tenha prejuízos por seu pouco domínio da língua portuguesa, no entanto, ela deveria vir acompanhada de outros instrumentos e processos avaliativos, que garantissem uma inserção plena do aluno nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula no decorrer do ano, como a oferta de aulas de PLAc nas escolas.

Ademais, se considerarmos que alguns alunos, dadas as circunstâncias de seus processos migratórios, estavam afastados da escola, não será uma prova, ainda que na língua materna deles, que garantirá uma avaliação adequada à continuidade de seus estudos.

É importante ressaltar que a referida resolução do CNE/2020 traz em seu texto “estudantes estrangeiros na condição de refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio **terão direito a processo de avaliação/classificação**”. Assim, o termo “**processos de avaliação**” abre esse escopo para além da realização de uma prova, a qual, por vezes, não está adequada à realidade e nem consegue mensurar as necessidades de aprendizagem do aluno.

Em que pese a prova de classificação na língua materna ser uma importante política linguística de acolhimento, entendo que é necessário pensarmos em outras formas de avaliações para o aluno migrante que, se não substitua a prova, seja acompanhada de outros instrumentos avaliativos que considere a realidade e as necessidades de aprendizagem de cada aluno, de forma mais individualizada, contínua e socio-culturalmente sensível às suas construções históricas e identitárias.

Na seção seguinte, apresentarei uma ação para a promoção do ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional aos alunos migrantes venezuelanos, realizada em parceria com o Instituto Federal de Roraima. Ação que se revelou com um grande potencial para um acolhimento em perspectiva mais ampla e verdadeiramente inclusivo de alunos migrantes.

6.2 Curso de Reforço de Língua Portuguesa para alunos migrantes da educação básica: a importância da extensão universitária

A necessidade de aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos migrantes em contexto escolar é uma realidade. O desenvolvimento do domínio da língua portuguesa e letramentos são essenciais para a continuidade de seus estudos no local de acolhida, a escola, por sua vez, tem um papel central na promoção de um ensino-aprendizagem responsivos às demandas e à realidade desses alunos.

Pensando nisso, em abril de 2024, a escola buscou uma parceria com o Instituto Federal de Roraima (doravante IF/RR), por meio da extensão universitária, para a oferta de um curso de língua portuguesa para os alunos migrantes venezuelanos, pois o campus Boa Vista/IFRR já oferece, semestralmente, curso de língua portuguesa para migrantes adultos.

O curso, denominado **Reforço de língua portuguesa para estudantes imigrantes do ensino básico**, foi realizado como uma atividade da extensão, submetido ao edital do Programa

Institucional de Bolsa Acadêmica de Extensão (PBAEX), que possibilita aos estudantes de graduação receberem bolsa para realização de atividades. Nesse caso, o curso foi ministrado por uma aluna bolsista, uma aluna voluntária, ambas acadêmicas do curso de Letras com a habilitação em língua espanhola, e por um professor doutor em Letras, coordenador da ação.

O curso foi amplamente divulgado na escola e no grupo de pais, via *Whatzapp*, buscando o engajamento dos alunos. A princípio, sessenta alunos se inscreveram e apresentaram autorização para a participação no curso, 45 alunos iniciaram o curso que ocorreu de 17 de abril de 2024 a 12 de maio do mesmo ano, com carga horária de 20h. As aulas aconteciam às segundas e quartas-feiras, das 18h às 20h. O IF/RR disponibilizava um ônibus para o transporte dos alunos e de dois servidores da escola que os acompanhavam.

FIGURA 18 - Alunos migrantes em curso de língua portuguesa IF/RR campus Boa Vista



Fonte: Diário de campo da autora

Em seguida, narro uma das aulas em que acompanhei os alunos.

A aula de hoje foi após um passeio que a turma fez pela cidade, visitando nossos principais pontos turísticos. O professor coordenador do curso, elogiou os alunos pela adesão, comportamento e a ausência de intercorrências durante a atividade. As professoras começaram a aula projetando textos escritos na aula passada, eram poemas com tema livre. Os textos estavam corrigidos, as professoras iam apontando as correções e mostrando a forma correta em português. Vários textos foram mostrados. A maioria das correções eram de natureza de vocabulário, interferências

do espanhol, e algumas de estrutura frasal. Em seguida, os alunos foram convidados a lerem seus textos em voz alta. A maioria leu, mas alguns ficaram tímidos e pediram para não ler. Os textos foram entregues aos alunos. Após o intervalo (eles têm um intervalo de dez minutos), as professoras projetaram algumas fotos do passeio e pediram para que os alunos escrevessem um texto narrativo falando como foi a sua experiência. Os alunos ficaram o resto da aula escrevendo. (Diário de campo, 06 de maio de 2024).

De acordo com o professor e coordenador do curso, as aulas eram planejadas de modo a atender a diversidade da turma, alunos do sexto ao nono ano, com diferentes períodos de chegada ao Brasil, o que variava de meses a anos. Os temas escolhidos eram, portanto, mais gerais, como, trabalho de leitura e escrita com as temáticas de: autobiografia, *bullying*, atividade de lazer, poesia, música, filme etc. Quanto à metodologia, os textos escritos pelos estudantes eram recolhidos e corrigidos pelo professor e pelas professoras licenciandas em Letras. Após a correção, havia a devolutiva, observando a escrita do português, a estruturação do texto, a abordagem do assunto, e o que mais houvesse.

Durante as aulas, ao apresentarem o tema a ser trabalhado, havia um momento de perguntas e repostas para introduzir a temática. Em seguida, os professores apresentavam um texto ou um vídeo para que os estudantes se sentissem motivados a escrever. Apresentavam ainda, em cada aula, a estrutura do texto e à medida que os estudantes estavam escrevendo, os professores ficam circulando pela sala esclarecendo as dúvidas.

Na avaliação do professor, houve uma boa participação e envolvimento dos alunos nas práticas de leitura e escrita dos textos propostos. Todavia, as desistências e o número de faltas de alguns alunos, impediram que o curso, de um modo geral, alcançasse melhores resultados. Para os professores do curso, aqueles estudantes mais assíduos tiveram uma melhora considerável na sua produção textual. Sessenta alunos se inscreveram, quarenta e cinco começaram as aulas e trinta e sete alunos concluíram o curso e receberam uma certificação em uma pequena cerimônia na quadra da escola.

FIGURA 19 - Cerimônia de entrega de certificados



Fonte: Diário de campo da autora

Ações como essas ajudam a fortalecer as práticas de ensino-aprendizagem de alunos migrantes no contexto escolar, promovem uma aprendizagem significativa, sistematizada e orientada para a superação das suas dificuldades de aprendizagem no que se refere à língua portuguesa. Além disso, essas ações demonstram a importância da aproximação entre a universidade, como um espaço de formação e construção de saberes, e a escola, onde está a base de todo o processo educacional, e tão carente de um olhar sensível às suas dificuldades. Nesse sentido, Sánchez e Muñoz (2024) ressaltam o papel fundamental que a extensão universitária exerce como um espaço de desenvolvimento e implementação de ações de acolhimento e integração ao público migrante em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, é primordial que a academia, por meio das ações de extensão, esteja atenta às demandas da sua comunidade como uma forma de fazer cumprir o seu papel social.

Com relação às faltas e o abandono do curso, mencionados pelo professor e coordenador, alguns alunos me relataram que seus pais tinham dificuldades em buscá-los depois da aula (às 20h), ou porque moravam muito longe e precisavam ir caminhando ou de bicicleta, ou porque não tinham dinheiro para o transporte público. Alguns também mencionaram que seu responsável trabalhava à noite e não podia sair do trabalho para buscá-lo. Essas situações nos mostram, mais uma vez, que a condição econômica e vulnerabilidade social dos alunos migrantes, trazem impactos reais para seu ingresso, permanência e desenvolvimento de práticas escolares que lhes garantiriam uma inclusão mais digna na sociedade receptora. Dessa forma,

o planejamento de políticas educacionais e linguísticas destinadas à migrantes em crise e refugiados devem colocar à luz esse aspecto, de modo que essas políticas possam ser implementadas de maneira responsiva às especificidades e necessidades da população migrante.

Em perspectiva, as ações de acolhimento e integração de alunos migrantes e refugiados ainda são desenvolvidas na escola sob as lentes da fraternidade e da benevolência (Bizon e Camargo, 2018). As práticas de combate ao preconceito e a discriminação são importantes para a integração de toda a comunidade escolar, mas sozinhas não garantem uma plena inclusão dos alunos migrantes. Da mesma forma, a prova de classificação realizada em toda rede de ensino, representa um avanço em termos de política linguística para o ingresso de alunos migrantes, todavia, para que se consolide como uma prática de acolhimento eficiente precisa de uma revisão em seus parâmetros e processos de execução.

A parceria entre a escola e as Instituições de Ensino Superior, acenam para um caminho frutífero na implementação de ações de ensino de língua portuguesa para os alunos migrantes e refugiados, mas é importante que se conheça a realidade social desses alunos nas escolas públicas. Além disso, como instituições de ensino comprometidas com pesquisa e avanços em diversas áreas do conhecimento, entendo ser premente começarem a operar, na prática (além da teoria), com as noções de ensino de Língua Portuguesa Adicional ou mesmo o Português como Língua de Acolhimento, ao invés de reforço de língua portuguesa, termo que não condiz com a prática de ensino que se faz, nem contribui para o reconhecimento da expertise dos seus profissionais, tampouco coopera para uma institucionalização de uma área que já mostrou sua relevância acadêmica e comprometimento com a justiça social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTO DE CHEGADA OU PONTO DE PARTIDA?

Antes de tecer as reflexões (não) finais desta pesquisa, alerto ao meu leitor que a materialidade linguística deste texto é apenas uma tentativa de alcançar uma representação desses quatro anos de formação, estudo, dedicação, aprendizagem e muito, muito trabalho.

Nesses momentos de conclusão desta tese, lembrei-me de uma aula que me marcou na graduação, na disciplina de Didática Geral I. A professora entrou na sala de aula com um livro do mestre Paulo Freire (1996): “*A pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*”, orgulhosamente, ela levantou o livro e disse: “este livro é leitura obrigatória para todo aquele que almeja ser um bom professor”. Naquela época, não me ocorria ser professora.

Ser uma boa professora, então... me parecia algo tão distante. Ainda assim, fiquei me perguntando: o que seria um bom professor? Quem define se somos bons professores? Quais os conhecimentos e características precisamos ter para sermos bons professores?

Anos depois, entre as minhas incontáveis leituras para o doutorado, reli esse texto com um outro olhar, um olhar de quem já se percebe professor, mas ainda se questiona quanto ao “bom professor”. Para quem já vive o dia a dia da docência é inevitável ler esse texto sem fazer questionamentos quanto às nossas práticas, sem se perguntar se realmente estamos no caminho proposto por Freire, se estamos reconhecendo as especificidades dos nossos alunos, respeitando seus conhecimentos, suas identidades, se estamos tendo bom senso e comprometimento para com nossos alunos, enfim, se estamos sendo, suficientemente, bons. Acredito que foram tais questionamentos, dentre tantos outros, que me trouxeram aqui.

A partir das minhas experiências e vivências de ensino com alunos migrantes e refugiados no contexto de Roraima, o objetivo dessa pesquisa foi **analisar de que maneira os professores de língua portuguesa e língua espanhola, das escolas estaduais de Roraima, estão conduzindo o ensino dessas línguas nas salas de aula com alunos migrantes venezuelanos.**

Ao eleger os professores de línguas em contextos de migração como sujeitos dessa pesquisa, ao olhar para eles, ensejei voltar um olhar para mim mesma, como em um processo de identificação e construção. Como em um jogo, em que o espelho não reflete necessariamente a imagem que está diante dele, mas que revela “o que não se vê” como mais decisivo. E mais do que isso, refletindo a imagem do outro, nos mostra o intrincado caminho pelo qual passamos enquanto sujeitos construídos sócio-historicamente. Estamos sempre nos concebendo em relação ao outro, e isso tem tudo a ver com o “quem nós podemos nos tornar.” (Guimarães, 2005).

A minha fundamentação teórica, a Linguística Aplicada Indisciplinar e Transgressiva, (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), me possibilitou lançar um olhar problematizador para o contexto de migração de crise de Roraima, fruto dos rearranjos políticos contemporâneos, marcados por disputa e exercícios de poder. Me permitiu, também, olhar para o sujeito migrante além das margens, considerando suas trajetórias de vida, línguas, culturas e identidades, engajando-me na busca de práticas de ensino socialmente responsivas às demandas educacionais desses sujeitos. Daí a relevância em articular a Linguística Aplicada com a perspectiva de ensino do Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc), buscando dialogar com abordagens que me parecem fundamentais

nessa prática, como a interculturalidade e educação intercultural. Toda essa complexidade e os conflitos que emergem desses trânsitos e encontros linguístico-culturais, apontam para a necessidade de uma formação de professores de línguas críticos e sensíveis à realidade sociocultural e linguística dos migrantes.

Meu percurso metodológico foi um encontro. Graças à abordagem metodológica da etnografia da linguagem e autoetnografia (Garcez e Schulz, 2015; Bottura, 2019), de natureza qualitativa e interpretativista, pude me colocar de maneira mais “viva” nessa pesquisa, me posicionar do meu lugar de professora-pesquisadora-sujeito da pesquisa, estando sempre em relação com as minhas interlocutoras, as professoras de português (PROFN/LPT) e de espanhol (PROFY/ESP). Tal qual afirma Ono (2018, p.52), autoetnografar nossas histórias docentes nos possibilita reconhecer as relações e as intersecções entre nós e o outro em nossa formação como professores e tornar “visíveis as cenas invisíveis” de nossas práticas pedagógicas, nossas experiências e emoções.

Os registros analisados foram gerados por meio de observação participante, pesquisa documental e entrevistas (Bortoni-Ricardo, 2008; Duarte, 2004), no contexto da escola onde atuamos como professoras de línguas com alunos migrantes venezuelanos. A partir de todo esse levantamento, guiada pelo meu referencial teórico e atravessada pela minha subjetividade, enquanto uma pesquisadora que também faz parte do seu campo de investigação, pude analisar **como os professores das escolas estaduais estão conduzindo o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira (espanhol) na sala de aula com alunos migrantes venezuelanos.**

Para a análise e discussão dos dados, delineei dimensões analíticas a partir das minhas perguntas de pesquisa e dos próprios dados que o campo me apresentou. Assim, para responder a minha pergunta de pesquisa, **quais são as dificuldades encontradas e estratégias adotadas pelos professores de língua portuguesa e língua espanhola nas salas de aula com alunos migrantes venezuelanos?** emergiram dos dados as seguintes dimensões analíticas:

“Afetos e emoções no trabalho docente com alunos migrantes venezuelanos” (seção 5.2). Nessa dimensão, discuti como a vulnerabilidade econômica e social do aluno migrante e refugiado gera afetos e emoções nos professores e como isso influencia na sua prática, se mostrando como um desafio para o professor que atua em contexto de migração de crise. Da mesma forma que esse aspecto representa um desafio para aqueles que lidam com o ensino-aprendizagem desses alunos, também pode representar uma via de acolhimento, pois, de acordo com Benesch (2017), estudar as emoções em contextos escolares pode nos ajudar na compreensão de quais emoções circulam por eles e como elas podem afetar a vida dos

professores e, conseqüentemente, o ensino. Ou seja, podemos vislumbrar possibilidades para promover um acolhimento mais amplo, que perceba esse aluno como um sujeito de saberes, culturas e identidades, mas que não apague as questões de natureza social e política que podem impedir sua plena inclusão no contexto social e escolar.

Outra dimensão de análise que se revelou foi a crença de alguns professores de que **“a presença do espanhol nas escolas de Boa Vista representa uma *barreira linguística* no ensino aprendizagem de alunos migrantes e refugiados”** (seção 5.3). As PROFN/LPT e PROFY/ESP entendem que a língua espanhola do aluno venezuelano representa uma barreira no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar. Para a PROFN/LPT, só não há uma barreira entre ela e o aluno migrante porque ela é falante do espanhol (excerto 4), assim, ela pode se alinhar com ele por meio da língua espanhola.

No entanto, no que se refere aos conteúdos escolares de língua portuguesa, esse aluno fica prejudicado, pois o baixo domínio da língua portuguesa o impede de acessar e avançar na aprendizagem desses conteúdos. A PROFY/ESP, por sua vez, não enxerga a língua espanhola do aluno como uma barreira, para ela a questão do ensino é mais “confortável”, já que ela leciona a língua que é falada pelo aluno. Por outro lado, ela reconhece as dificuldades dos alunos e dos demais professores a partir das necessidades linguísticas dos alunos migrantes na escola. Para Sánchez e Muñuz (2024, p.5), “a aprendizagem do português opera como uma barreira de integração plena desses estudantes no espaço escolar”, pois os alunos migrantes enfrentam o desafio constante de aprender uma nova língua para viabilizar sua escolarização e sua integração no local de acolhida.

Além disso, crenças equivocadas como considerar a língua portuguesa de fácil aprendizagem pelo aluno por ser uma língua próxima ao espanhol, podem levar a práticas que apaguem as reais necessidades de aprendizagem do aluno. Precisamos, portanto, relativizar o termo “barreira linguística” e pensar em “pontes” para a superação das dificuldades de aprendizagem do aluno migrante, a partir da compreensão de que essas línguas são “espaços interacionais” (Dias e Pinto, 2023), e a língua pode até barrar uma ação do falante, mas não é uma barreira em si.

A próxima dimensão analítica diz respeito aos **“discursos e práticas sociais discriminatórias no contexto escolar e a re(ação) do professor de línguas”** (seção 5.4). Nessa dimensão, busquei compreender como os professores lidam com os discursos e práticas de discriminação direcionadas aos alunos migrantes na escola. Os dados revelam que, no passado essas práticas eram mais comuns entre os alunos, que lavavam práticas e discursos de

cunho xenofóbico presentes na sociedade para a escola (excerto7), como forma de subjugar os migrantes venezuelanos. Atualmente, isso ainda acontece, mas de forma mais pontual. Os professores, por sua vez, combatem essas práticas por meio de um contradiscurso, promovendo a criação de espaços que proporcionam aos estudantes uma autorreflexão e compreensão de si, pautada no respeito e na aceitação do “outro”. Mediando esses conflitos, os professores buscam promover um despertar de consciência em prol de uma convivência mais harmônica no espaço escolar. O que vemos, portanto, é cada vez mais a construção de espaços colaborativos de trocas interculturais (não sem conflitos) do que espaços adversos.

Essas dimensões salientam as dificuldade e desafios dos professores de línguas no contexto escolar com alunos migrantes venezuelanos, à medida que direcionam suas estratégias e práticas para lidar com esses desafios, promovendo um ensino aprendizagem de línguas que reconhece suas necessidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, acolhe suas diferenças. Assim, a partir das próximas dimensões pude evidenciar **como os aspectos linguístico-culturais dos alunos migrantes influenciam a dinâmica da aula e a prática do professor**.

Dessa forma, na dimensão **“estratégias e práticas pedagógicas de acolhimento e integração dos alunos migrantes e refugiados nas aulas de língua portuguesa** (seção 5.5), analisei as práticas da professora de língua portuguesa (PROFN/LPT) para promover aprendizagem, acolhimento e integração do aluno migrante. Dentre essas práticas, estão a promoção de espaços colaborativos de troca e aprendizagem entre alunos venezuelanos (excerto 9). Desse modo, a professora incentiva outros alunos venezuelanos, com mais domínio da língua portuguesa, a colaborarem com a aprendizagem de alunos recém-chegados, em processo de adaptação, relegando a esses alunos um lugar de protagonismo na sala de aula. Outra prática desenvolvida pela professora é adaptação dos processos avaliativos (excerto 12), levando em conta os repertórios linguísticos dos alunos. Ao adotar essa postura, ela reconhece a heterogeneidade linguística inerente aos alunos e entende que todas as línguas presentes nesse espaço plurilíngue são potencialmente importantes no processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que, ao implementar suas práticas, a professora se coloca em constante reflexão, promovendo uma autoformação crítica, a partir de suas próprias práticas.

Na dimensão analítica **“práticas pedagógicas de acolhimento e integração dos alunos migrantes e refugiados nas aulas de língua espanhola”** (seção 5.6), me voltei para as práticas de ensino e acolhimento desenvolvidas pela professora de espanhol (PROFY/ESP). Evidenciei que suas práticas com os alunos migrantes venezuelanos são atravessadas pela sua identidade de migrante colombiana falante de espanhol, num processo de identificação (Silva, 2014) com

os alunos. Assim, ela promove práticas de aprendizagem colaborativas em sala de aula colocando em evidência a linguagem dos alunos venezuelanos, ao mesmo tempo em que também promove a aprendizagem da língua portuguesa (excerto 16). A professora vê na obrigatoriedade do ensino de espanhol no currículo da educação básica, uma forma de valorização e reconhecimento da língua, e um lugar de conforto e pertencimento para os alunos migrantes. Ademais, ele enfrenta o conflito constante de ensinar a língua espanhola como língua estrangeira para alunos que têm essa língua como materna, ao mesmo tempo em que tem que viabilizar o ensino aprendizagem da língua para os alunos brasileiros.

Para fazer frente à minha última pergunta pesquisa: **quais as ações desenvolvidas pela escola (gestão, coordenação) no sentido de colaborar com as práticas desenvolvidas pelo professor?**, desenvolvi minha análise a partir de entrevistas com o gestor e a coordenadora pedagógica da escola e ambos relatam apresentar dificuldades relacionadas ao contato com a língua espanhola dos alunos e famílias de alunos migrantes, em seu cotidiano de trabalho. Isso está muito relacionado ao modo como eles percebem a língua do outro naquele espaço, a partir de suas ideologias linguísticas (Morales, 20218). Ambos argumentam que “**a prova de classificação**” (seção 6.1), aplicada por toda a rede de ensino, representa uma ação de acolhimento importante desenvolvida pela escola, para a matrícula alunos imigrantes, pois é uma avaliação realizada na língua materna deles e atende uma necessidade de adaptação deles. Ao refletir sobre a prova de classificação em língua espanhola, entendo que ela representa um avanço em termos de políticas linguísticas, todavia, ela carece de uma revisão em seus processos de planejamento e execução, de modo que possa, de fato, representar uma avaliação mais justa e verdadeiramente inclusa aos alunos migrantes. De um modo geral, as ações de acolhimento desenvolvidas pela escola ainda são pautadas numa perspectiva fraternal, de não discriminação e combate ao preconceito. Ações que podem até ser importantes em um primeiro momento, mas, isoladas, não respondem plenamente às demandas dos alunos migrantes.

Outra ação desenvolvida pela escola que eu destaquei foi o curso intitulado “**Reforço de língua portuguesa para estudantes imigrantes do ensino básico**” (seção 6.2), uma iniciativa que revelou a importância da aproximação e parceria universidade-escola (Sánchez e Muñoz, 2024), no sentido de promover ações efetivas para o ensino-aprendizagem de língua e acolhimento aos alunos migrantes venezuelanos. Ações como essas fomentam práticas de ensino direcionadas às especificidades e necessidades de aprendizagem dos alunos migrantes, de maneira estratégica, orientada e sistematizada, enquanto promovem o engajamento das Instituições de Ensino Superior nas demandas sociais de sua comunidade. Portanto, advogo a

favor de uma aproximação mais efetiva entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas, não de maneira pontual, para responder a demandas urgentes, mas de uma maneira contínua e planejada, mobilizando seu capital intelectual, estruturas e recursos, ajudando a sociedade a enfrentar desafios locais específicos, cumprindo sua função social e política em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além de responder às minhas perguntas de pesquisa, mergulhar no meu contexto de pesquisa e trabalho, com o olhar problematizador de pesquisadora, me permitiu levantar outras questões a partir dos diálogos com as minhas interlocutoras. A migração de crise em Roraima, mudou o cenário escolar da educação, não podemos (nem devemos) continuar desenvolvendo as mesmas (e ultrapassadas) práticas de ensino no cenário novo que se apresenta. Nossas lacunas de formação vêm desde a graduação, em que não havia espaços para problematizações contemporâneas, tais como a atuação de professores em contextos de diversidade linguística cultural, os desafios das diásporas modernas, o encontro repentino com o “outro”. Questões que carecem de uma discussão intelectual formativa, atinente aos desafios do mundo do trabalho do futuro professor. Urge, portanto, uma revisão nos currículos dos cursos que formam professores, como já evidenciaram Zambrano, Silva e Lima (2021), ao analisarem as grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras em Roraima.

Quanto à formação continuada de professores já em serviço, deve-se considerar alguns aspectos fundamentais. As especificidades locais, em que contextos de migração são complexos, múltiplos e diversos, muitas vezes, somam-se à diversidade já presente naqueles espaços. As políticas educacionais de formação precisam ter um olhar focado no local, partindo das demandas sociais locais. Além disso, elas devem partir dos professores para os professores, partir de uma escuta atenta, seja por meio de assembleias gerais ou por reuniões pontuais em cada escola. As vozes dos professores precisam ser ouvidas e atendidas. Do mesmo modo, entendo que uma discussão sobre políticas de formação deve ser atravessada por uma discussão sobre os caminhos da carreira do professor. Lembro aos meus leitores que a professora de língua portuguesa dessa pesquisa acumulava oito horas de trabalho diário em sala de aula, divididas em uma escola municipal e a escola estadual. A professora de espanhol, acumulava oito horas diárias em três escolas diferentes, somadas às aulas particulares que dava à noite, totalizando cerca de dez horas de aula, em alguns dias da semana. Carga horária de trabalho exaustiva é uma realidade da maioria dos professores Brasil a fora, e não é de hoje. Logo, como podemos planejar ações de formação continuada considerando a realidade dos professores? Como podemos esperar que os professores planejem e executem práticas pedagógicas inovadoras e

contextualizadas nessas condições? Precisamos discutir carreira sim, mais uma vez e até que nossas vozes sejam ouvidas. Precisamos discutir sem um discurso vitimista, que muitas vezes nos impõem como uma forma de nos silenciar e deslegitimar nossas verdades. Precisamos discutir, olhando para a realidade, para o dia a dia da escola, pois se é lá que os nossos desafios estão, é lá que vamos vislumbrar caminhos e possibilidades de mudança.

Em diálogo com outras pesquisas já realizadas em contexto escolar com alunos migrantes (Neves, 2018; Miranda 2021; Amato e Santo, 2023, Sánchez e Muñoz, 2024), nossos resultados apontam que temos praticamente os mesmos problemas em contextos diferentes no Brasil, a exemplo: invisibilização das línguas de herança/materna dos alunos migrantes; perspectivas equivocadas de acolhimento; necessidade urgente de formação de professores para o plurilinguismo e a interculturalidade; necessidade de aulas de PLAc nas escolas e outros. Assim, somo a minha voz com as dos demais pesquisadores, para que nossos resultados fundamentem a implementação de políticas integradas, olhando o global, mas com o foco no local, na perspectiva da Educação Linguística Ampliada (Cavalcanti, 2013) favorecendo uma Educação do Entorno (Maher, 2007) para o respeito às diferenças, o reconhecimento da diversidade linguístico-cultural nos contexto de migração e o desenvolvimento de práticas escolares que promovam de fato o acolhimento, inclusão e emancipação do sujeito migrante.

Por ora, finalizo esta pesquisa com mais perguntas do que quando comecei. A fim de inquietar o leitor deste trabalho, deixo algumas perguntas capazes de inspirar estudos futuros:

1. Se diversas pesquisas em contexto de migração apontam para os mesmo desafios e dificuldades, por que ainda não temos políticas de ações integradas?
2. Se já avançamos tanto em termos legais na política de recepção ao migrante, por que ainda temos tantos sujeitos, inclusive crianças migrantes, tendo seus direitos violados, dos direitos linguísticos aos direitos mais básicos, como comer e estudar?
3. Como podemos promover o ensino de PLA para alunos migrantes enquanto desenvolvemos seus outros letramentos na língua espanhola de herança?
4. Como as famílias migrantes já estabelecidas socioeconomicamente no país de acolhimento estão conduzindo seu planejamento linguístico familiar?

Sei que todas essas perguntas atravessam minhas vivências recentes como pesquisadora e minhas inquietações diante do meu fazer docente. Talvez elas fiquem só no campo das minhas reflexões, talvez se materializem em pesquisas futuras que possam fomentar um ensino-aprendizagem de línguas mais inclusivo em contextos educacionais plurilíngues.

8 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, v. 7, 2013.

AMATO, L. D. J.; SANTO, M. E. P. Reflexões sobre um currículo de acolhimento a alunos do ensino fundamental I em contexto multilíngue e multicultural de fronteiras. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 17, n. 30. Especial 2023. DOI: 10.48075/rtm.v17i29.31851. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Laura-Amato-4>. Acesso em: 29 de mar. 2025.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAGÃO, R. C. Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Mariana R. Mastrella-de Andrade (Orgs.). Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 18 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022. Disponível em: www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos. Acesso em: 02 fev. 2024.

BEHERAN, M. Migraciones y Educación en la Argentina: transformaciones y continuidades. In: NOVICK, S. (Org.). **Migración y políticas públicas: Nuevos escenarios y desafíos**. Buenos Aires: Catálogos, 2012.

BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor**. New York; London: Routledge, 2017. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315736181/emotions-english-language-teaching-sarah-benesch>. Acesso em: 16 mai. 2024.

BIZARRO, B., BRAGA, F. **Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt>. Acesso em 25 de mar. 2025.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER *et al.* (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018.

BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 23 nov. 2023.

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

BOTTURA, E. B. **“Como é no seu país?” estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores**. 2020. 247 f. (Tese de Doutorado) Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de novembro de 2020, Seção 1, p. 61.

BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Imigração**. DOU de 25 mai. 2017, Brasília.

CAMARGO, J.F., LIMA, R. Português como língua de acolhimento em situação de emergência: ensino/aprendizagem no contexto migratório do Estado de Roraima. **II ENPLAc**. UEMS, 2018.

CAMARGO, H. R. E. de. **Diálogos Transversais: Narrativas para um Protocolo de Encaminhamentos às Políticas de Acolhimento a Migrantes de Crise**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística Aplicada, Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *In: Currículo sem Fronteiras*. V.11, n.2. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf19>

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. *In: CANDAU, Vera. Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In: Revista Brasileira de Educação*. V. 13 n. 37. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London/New York: Routledge, 2013.

CARVALHO, A. F. de. **Formação de professores de língua portuguesa para o acolhimento de refugiados**. Tese (Doutorado). Universidade de Aveiro, Portugal, 2021.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

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, 2013.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**, Campinas: Mercado das Letras, 2004.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L.; Wang, W. Translanguaging in a Chinese–English bilingual education programme: a university-classroom ethnography, **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2018. DOI: 10.1080/13670050.2018.1526254. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526254>

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. A escrita da cultura: poética e política da etnografia. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: **Papeis Selvagens**, EdUFRJ, 2016.

COSTA, E. J; SILVA, F. C.; SA, E. M. (Orgs.). **Migrações e suas subjetividades**. 1. ed. Belo Horizonte: Mosaico, 2022. v. 1. 256p.

Colégio Estadual Militarizado Professor Jaceguai Reis Cunha - CEMIV. **Projeto Pedagógico**. Boa Vista: 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Curitiba, **Educar**, n. 24, p 213-225, 2004.

DIAS, P. A. P. Ensino e Aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras: da teoria à sala de aula. In: SÁ, R. L. (Org.) **Interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas Linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, 13. n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225> . Acesso em: 15 marc. 2025.

DINIZ, L. R.A.; CAMARGO, E. H. R.; BIZON, C. A. C. Propostas para a não sloganização do conceito de translanguagem. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 24, n. 2, p. 10–35, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14052454. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3097> . Acesso em: 26 mar. 2025.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. M (org.). **Por uma linguística Aplicada indisciplinar**. Parábola Editorial: São Paulo, 2006. p. 45-66.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. 2020. 260f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FAVRETA-SAADA, J. “Ser afetado. Tradução: Paula Siqueira. Revisão: Tânia Stolze Lima. **Cadernos de Campo** n. 13: 155-161, 2005.

FERREIRA, L. C. **Imigração e Refúgio no Brasil**: panorama e subsídios para iniciativas de acolhimento a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada. Projeto de pesquisa. FALE-UFMG, 2021.

FERREIRA, L. C. *et al.* (Orgs.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produções Editoriais, 2019.

FERREIRA, L. C. How Brazilian students conceptualize the experience of learning German for academic purposes. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 19, n. 28, set.-out. 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/119176/116554>. Acesso em: 20 de abr. 2025

FREITAS, D. B. A. P. Práticas translingües e transculturais de refugiados venezuelanos. *In*: CAPAVERDE, T. S.; SILVA, L. R. (Orgs.) **Deslocamentos culturais e suas formas de representação**. Coleção Expressão. v.2. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

FRIEDRICH, T.; MELO-PFEIFER, S. & RUANO, B. (2021). “Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos brasileiro e alemão”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29 (70). Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/5711/2640/27379> . Acesso em: 12 de mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, P. M. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In*: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M.I.P. (Orgs.) **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Edifurb, 2012.

GARCÍA, O; KLEIFNEGEN. A. Translanguaging and Literacies. **Reading Research Quarterly**. Doi:10.1002/rrq.286. International Literacy Association, 2019. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rrq.286> .Acesso em: 28 nov. 2024.

GARCEZ, P.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. Revista **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015 (1-34).

GARCÍA, O.; SELTZER, K. The translanguaging current in language education. *In*: KINDENBERG, B. (org.). **Flerspråkighet som resurs**. Estocolmo: Liber, 2016, p. 19-30. Disponível em: <https://www.smakprov.se/smakprov/?l=liber&isbn=9789147122073>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GIMENEZ, L. Bloqueo y despojo. Preguntas y respuestas sobre las medidas coercitivas unilaterales contra Venezuela. *In*: **Sures: estudios y defensa de derechos humanos**. 2019. Disponível em: <https://sures.org.ve/wp-content/uploads/2020/02/BLOQUEO-Y-DESPOJO-WEB.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

GOMEZ, A.L.P.; SACRISTÁN, J.G. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed Editora: São Paulo, 1998.

GOMES, M. C.; VIEIRA, V. “Estudos Discursivos Críticos: análise crítica de problemas sociais discursivamente manifestos”. *In*: EMEDIATO, Wander.; MACHADO, Ida Lúcia; LARA, Glaucia Muniz. **Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas**.1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2020.

GUIMARÃES, E. Linguagem e processos de identificação. In: BARONAS, R. L. (Org.) **Identidade Cultural e Linguagem**. Cáceres, MT: Unemat Editora, 2005.

GUIMARÃES, T. *et al.* Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 83-102, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i7.75166, 2020. Disponível em: Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. Acesso em: 20 nov. 2024.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n 2, p. 61- 67, 2010.

GROSSO, M. J. R. Língua de Acolhimento no contexto migrante português. In: SOUZA, R. F. *et al.* (Orgs.). **Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2021.

GROSSO, M. J. R. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: TANNEN, D.; HAMILTON, H. E.; SCHIFFRIN, D. **The handbook of discourse analysis**. Reino Unido: Wiley Blackwell, 2001.

GROSSO, M. As competências do utilizador elementar no contexto de acolhimento. **Atas do Seminário de Língua Portuguesa e interação**. Lisboa-Portugal, 2007. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/13609> Acesso em: 20 de mar. de 2025.

GROSJEAN, F. **Individual bilingualism**. The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 2008.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvli Libanio, São Paulo: Elefante, 2020.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

LEROY, H. Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de *portfólios* autorreflexivos: práxis em desconstrução. In: CAETANO, E. A. (Org.). **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LUCENA, M.I.P. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M.I.P. (Orgs.) **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Edifurb, 2012.

LOPES, K. S. S. **Redes sociais na experiência migratória de mulheres venezuelanas em Boa Vista Roraima**. 241 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, 2022a.

- LOPES, L.P. S. Crianças imigrantes e refugiadas na Educação Básica brasileira: uma proposta pedagógica de uso da literatura de migração para a promoção de uma política de acolhimento. **Revista Educação e Políticas em Debate**. V. 11, n. 3, p. 1056-1074, set./dez. 2022b.
- LOPEZ, A. P. A aprendizagem de Português por imigrantes deslocados forçados: uma obrigação? **Revista X**, Curitiba, v.13, n.1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301/36623>.
- LÓPEZ, L.E. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en latinoamérica. In: NICOLAIDES, *et al.* (Orgs.) **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2013.
- LOUREIRO et al. Inclusão e educação de populações em situações de risco ou vulnerabilidade social. **Cad. CEDES** 41 (114), May-Aug 2021.
- MAIA, S; BATISTA, J. Reflexões sobre a autoetnografia. **Prelúdios**, Salvador, v. 9, n. 10, p. 240-246, ago./dez. 2020.
- MARTÍNEZ CANALES, A. “Profes bilingües” en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey: **Dilemas y circunstanciais de una pratica educativa intercultural**. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2018.
- MARK, W. SACHS, J. **Sanciones económicas como castigo colectivo**: El caso de Venezuela. Center for economic and policy research. Washington-DC, 2019. Disponível em: <https://cepr.net/images/stories/reports/venezuela-sanctions-2019-05-spn.pdf>.
- MACIEL, R. F. Políticas Linguísticas, conhecimento local e formação de professores de língua. In: NICOLAIDES, *et al.* (Orgs.) **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2013.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.
- MAHER, T. M. _A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.
- MAKU, Z. **O reino de Makunaima e sua chefia da fauna**. Boa Vista: edição do autor, 2015.
- MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**, 2008. Disponível em: https://transcricoes.com.br/wpcontent/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança: Que Português? Que Língua? Que Herança? **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 2, 2018. DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-18. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40451>. Acesso em: 23 de fev. de 2024.

MIRANDA, Y. C.; LOPEZ, A. P. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. C. *et al.* (Orgs). **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Mosaico Produção Editorial: Belo Horizonte, 2019.

MIRANDA, Y. C. **Narrativas em curso: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, 1994.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **O Português no século XXI: cenários geopolíticos e sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MONTENEGRO, A. J. S. B. **Estratégias de andaimagem em textos pedagógicos orais e escritos**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/8001/1/arquivo9520_1.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2025.

MORALES, F. D. H. ‘You know what we Latinos are like’: intragroup evaluations and relations among outsourced Latin American workers in London. **Language and Intercultural Communication**, 2021. DOI: 10.1080/14708477.2021.1920970. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1920970>

MORALES, F. D. H. Si me quedo aquí toda la noche seguiré hablando español. Ideologías lingüísticas en inmigrantes latinoamericanos en Londres. En Eva Gugenberger y Clare Mar-Molinero (cords), **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, 2018. 1 (31), 99-122.

MULIK, K. B. **Linguística Aplicada: diálogos contemporâneos**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

NEVES, A. de O. **Política linguística de acolhimento às crianças migrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de letras, 2018, 185p. Dissertação de Mestrado.

NOLASCO, C. **Migrações Internacionais: conceitos, tipologias e teorias**. Coimbra: Ofina do CES. N° 434, 2016. Disponível em: https://ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/14615_Oficina_434.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

OLIVEIRA, B. S. de. **O acolhimento de estudantes migrantes nas escolas brasileiras: desafios e propostas a partir do estado da arte.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

OLIVEIRA, A. C. F. de; ABRANTES, V. V.; ROMERO T. G. O Papel do Português como Língua de Acolhimento nas Políticas Públicas de Integração de Migrantes de Crise: uma visão jurídico-linguística. In: SILVA, R. C.; ABRANTES, V. V. (Org.). **Reflexões iniciais sobre direito internacional**. 1ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

OLIVEIRA, D. A. A preparação de Imigrantes para o ENEM: relatos de experiências docente. In: FERREIRA, L.C., et al. (Orgs.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produções Editoriais, 2019.

OLIVEIRA, A. C.T. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V. 21, n. 1, p. 81-106, 2021b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117125> .Acesso em 15 de mai. de 2024.

ONO, F. T. P. A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. 157f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2017.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A; ELDER, C. (Eds) **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

PROCÓPIO E.; SILVA A. Oitcenta: Empréstimo e variação lexical no português de Roraima. **Revista Falange Miúda**. ISSN 2525-5169. Volume 6, Número 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/391> .Acesso em 12 de jan. de 2025.

PINTO, J. P.; DIAS, A. L. K. Barreiras ou pontos de inspeção? Ideologias linguísticas sobre migração e o modelo de comunicação moderno-colonial. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e-53275, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53275.pt>

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, M.; JUNG, N.; E SILVA, R. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Revista Calidoscópico** – v. 17, n. 1, p. 145-162, janeiro-abril 2019.

SÁNCHEZ, D. G.; MUNÓZ, E. A. Venezolanos/as en las escuelas brasileñas: reflexiones y estrategias desde la educación plurilingüe. **Revistas Letras Raras**. Campina Grande, V.13., n. 1, feb. 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/> Acesso em: 13 de nov. 2024.

SEVERO, L. W. Desdobramentos da entrada da Venezuela no Mercosul. **Revista Orbis Latina**, vol.2, nº1, janeiro-dezembro de 2012. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/479> .Acesso em 12 de mar. de 2024.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *In*: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 17 jul. de 2022.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SHOHAMY, E. **Language Policy**: Hidden agendas and new approaches. New York: Routledge, 2006.

SOUZA, R. F. *et al.* (Orgs.). **Português como língua de acolhimento**: práticas e perspectivas. São Paulo: Parábola, 2021.

SPINASSÉ, K. P. Língua materna, língua estrangeira, língua adicional e as suas relações em um contexto multilíngue do Brasil. *In*: **A criança na/com a linguagem**: saberes em contraponto. CALIL, E., et al. Editora do Instituto de Letras. UFRGS. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

DIJK, T. A. van. Discurso e Dominação: uma introdução. DIJK, T. A. van. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falkone (org.). São Paulo: Contexto, 2008.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and racial studies**. Vol. 30, no. 6, November 2007, p 1024-1054.

VERSIANI, D.B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 37, nº 4, p. 57-72, dezembro de 2002.

WALSH, K. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. *In*: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, K. Construyendo Interculturalidade Crítica. La Paz, Bolivia: CAB – Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

ZAMBRANO, C. E. G. Translenguajeando en la superdiversidad de Roraima Translinguajando na superdiversidade de Roraima. **Anais do V TransLEd, VI CID e II LAEDH**. ISSN: 2317-9163, 2021.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade de Minas Gerais, 2021.

ZAMBRANO, C. E. G; SILVA, M. V.; LIMA, F. S. 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>. Acesso em 29 de mar. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para professores

Informações Gerais
Idade:
Sexo:
Nacionalidade/Naturalidade:
Formação:
Período de docência:
Disciplina(s) que está lecionando nesse momento:
Classes em que está lecionando nesse momento:
Período que atua nessa função na escola:

1. Fale brevemente da sua trajetória docente até o momento.
2. Quais as principais dificuldades você enfrentou no início da sua carreira como professor(a)? Você acredita que essas dificuldades foram totalmente superadas?
3. A partir de quando você começou a receber alunos imigrantes em suas turmas?
4. Como foram as suas primeiras experiências com esses alunos?
5. Você fez adaptações em suas aulas em função dos alunos imigrantes? Se sim, quais?
6. Quais são suas dificuldades e desafios ao lecionar sua disciplina para esses alunos?
7. Quanto ao seu repertório linguístico-cultural, quais línguas você fala/performa? Se mais de uma, de que maneira essas línguas contribuem para o fomento da sua prática?
8. De que maneira as diferenças linguísticas influenciam o ensino aprendizagem desses alunos imigrantes?
9. Quanto aos aspectos culturais, na sua opinião, eles influenciam o processo de aprendizagem desses alunos?
10. Quando um aluno imigrante apresenta maiores dificuldades em sala de aula, seja em virtude da língua, seja por outra razão, qual o procedimento adotado?
11. Na sua opinião, qual é a importância de os alunos imigrantes aprenderem a língua portuguesa?
12. Como é a receptividade dos alunos brasileiros com os alunos imigrantes?
13. Fazendo uma comparação da escola hoje com escola de antes da intensificação da imigração em Roraima, de que maneira a presença desses alunos alterou o cotidiano escolar?
14. Na sua opinião, as políticas públicas de recepção e acolhimento têm sido eficientes em promover a inclusão desses alunos?
15. Você recebeu algum tipo de formação ou orientação, por meio da Secretaria de Educação ou da gestão escolar para lidar com os alunos imigrantes?
16. Você acredita estar tendo êxito ao lecionar sua matéria para os alunos imigrantes? Nesse sentido, quais ações ou estratégias você acredita que são mais bem sucedidas?
17. Na sua opinião, esses alunos estão tendo um bom desempenho escolar?
18. Há evasão escolar desses alunos? Se sim, na sua opinião, quais são os motivos?
19. De modo geral, você acha que você e os demais professores da rede pública precisam de uma formação mais específica para atuar com os alunos imigrantes? Caso sua resposta seja sim, o que essa formação deveria contemplar?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os gestores e coordenadores das escolas

Informações Gerais
Idade:
Sexo:
Nacionalidade/Naturalidade:
Formação:
Função que desempenha na escola:
Período em que atua nessa função na escola:

1. A partir de quando a escola passou a receber alunos imigrantes?
2. Você teve ou tem dificuldades de comunicação com esses alunos?
3. Quanto ao seu repertório linguístico-cultural, quais línguas você fala/performa? Se mais de uma, de que maneira essas línguas contribuem para o fomento das suas atividades na escola?
4. Vocês receberam algum tipo de formação ou orientação por parte da Secretaria de Educação para receber os alunos imigrantes?
5. Na sua opinião, a presença dos alunos imigrantes provocou mudanças no cotidiano escolar? Se sim, quais?
6. Como é a receptividade dos alunos brasileiros com os alunos imigrantes?
7. Quais as ações desenvolvidas pela escola para promover o acolhimento dos imigrantes?
8. Você precisou fazer alguma mudança ou adaptação no seu trabalho, em virtude da presença dos alunos imigrantes?
9. Na sua opinião, os funcionários da escola, de um modo geral, precisam de algum tipo de formação para lidar com os alunos imigrantes? Se sim, o que essa formação deveria contemplar?

APÊNDICE C -TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**Número do CAEE: 70662023.5.0000.5149****Número do Parecer: 6.184.692**

Prezado (a) Senhor (a), eu, Naira Gomes Lamarão, aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais, nível Doutorado, com a matrícula 2021665300, sob a orientação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, da Faculdade de Letras da UFMG, venho através deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada **Ensino de Línguas e Acolhimento na Educação Básica: o papel do professor de línguas em contexto de migração**, a qual tem o objetivo de contribuir para a formação continuada dos professores de línguas da educação básica das escolas estaduais de Roraima, sob o viés da educação intercultural, a partir da experiência dos professores nas salas de aula com alunos imigrantes. Sobre a pesquisa seguem as informações:

1. A participação é voluntária. Caso você aceite participar, sua entrevista será registrada por meio de gravador de áudio digital. Estima-se que o tempo para a entrevista seja de aproximadamente 45 minutos. Os áudios serão armazenados por mim por um período máximo de 10 anos ou enquanto durar a pesquisa. Após esse período, os áudios serão destruídos;
2. Quando o trabalho for publicado, dados como nome, local de moradia e outros dados pessoais não serão divulgados. É importante ressaltar que sua identidade será protegida durante todo o processo da pesquisa. Por isso, seu nome NÃO será revelado ou divulgado de forma alguma, em nenhum momento presente ou futuro. Garantimos, assim, proteção à sua identidade tanto durante o processo de pesquisa quanto após o término dela;
3. Riscos: os nomes dos entrevistados serão mantidos em sigilo, para a publicação da pesquisa utilizarei nomes fictícios. No entanto, é possível que você possa vir a ser identificado por algum leitor do trabalho, o que poderá lhe causar certo desconforto e risco de privacidade.

Como já mencionado, um dos procedimentos desta pesquisa é a realização de uma entrevista, a qual será guiada por um roteiro de perguntas de interesse exclusivamente científico, porém estas perguntas podem suscitar inquietações pessoais e emocionais, gerando desconforto diante de algumas perguntas. Caso isso ocorra, o entrevistado ficará livre para respondê-las ou não, e, até mesmo, desistir completamente da entrevista. Destaco, ainda, que as perguntas não têm o objetivo de provocar nenhum desconforto ou constrangimento ao entrevistado. Dou a garantia de que o interesse é unicamente científico, sem intenção de expor, promover ou macular a imagem de quem quer que seja.

Rubrica do participante:

Rubrica do (s) pesquisadore (s):

4. Benefícios: embora não haja benefício direto para você, com a participação em uma pesquisa dessa natureza, você estará contribuindo para uma discussão que pretende, entre outras coisas, apontar a necessidade de ações para promover a melhoria da formação de professores que atuam em contextos de migração e, conseqüentemente, otimizar os processos de ensino aprendizagem das instituições de ensino.

A realização desta pesquisa é uma forma de abrir um espaço de escuta para os professores que lidam com o ensino em contextos multiculturais e multilíngues complexos, de modo que esses possam manifestar seus anseios no que diz respeito à sua formação, sua prática docente e suas expectativas gerais, o que pode fornecer informações importantes para orientar projetos voltados à educação básica no âmbito da linguagem.

Não há nenhum fim lucrativo com a pesquisa, sendo a pretensão maior escutar o sujeito pesquisado e contribuir para a sua formação. Dessa forma, sua participação será espontânea e gratuita. Informo, ainda, que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Poderá, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa e, caso queira conhecer os resultados parciais e finais do estudo, basta solicitar ao pesquisador.

A fim de diminuir o risco do seu desconforto ou constrangimento, salientamos que tomaremos os seguintes cuidados: 1) a garantia do caráter voluntário da pesquisa por meio da assinatura ou não assinatura neste documento; 2) a garantia do anonimato dos participantes; 3) a estimativa de que o participante não gastará mais do que 45 minutos do seu tempo pessoal para responder às perguntas do roteiro de entrevista; 4) a opção de o participante responder apenas às perguntas que desejar; 5) a utilização dos resultados obtidos apenas da maneira e de acordo com os propósitos já esclarecidos neste documento. Ainda assim, caso o participante venha a sofrer algum risco ou dano decorrente da participação na pesquisa, ele terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

5. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicito a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto a mim através do telefone XXXXXX e pelo endereço eletrônico nairalamarao@hotmail.com ou com a pesquisadora Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, pelo e-mail lucianeufmg@gmail.com, telefone XXXXXXXX, ou na Faculdade de Letras da UFMG, na Avenida Antônio Carlos, 6627, sala 4040. Dúvidas em relação a questões éticas da pesquisa podem ser dirigidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, Belo Horizonte, Minas Gerais, CEP: 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br e ao CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) localizado na SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte, DF, Brasília, CEP: 7 0.719-049, Telefone: (61)3315-5877, E-mail: conep@saude.gov.br.

Rubrica do participante:

Rubrica do (s) pesquisadore (s):

Eu _____ discuti com a doutoranda Naira Gomes Lamarão sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, os benefícios, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de quaisquer despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem nenhuma penalidade ou prejuízo. Declaro que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Boa Vista/RR, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Luciane Corrêa Ferreira

Assinatura do pesquisador assistente

Naira Gomes Lamarão

APÊNDICE D
CARTA DE ANUÊNCIA

À Gestão do Colégio Estadual Militarizado IV Profº Jaceguai Reis Cunha

Eu, Naira Gomes Lamarão, portadora do RG 237.886 SSP/RR, discente regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais, nível Doutorado, sob a matrícula 2021665300, venho por meio deste solicitar autorização para realização da minha pesquisa de doutorado (detalhada no projeto em anexo) no Colégio Militarizada IV Profº Jaceguai Reis Cunha.

Sobre a pesquisa, cujo projeto é intitulado **Ensino de Línguas e Acolhimento na Educação Básica: o papel do professor de línguas no contexto de migração em Roraima**, seguem algumas informações:

-Será composta de duas etapas: observação participante em sala de aula e entrevista, devidamente autorizada, com um professor de Língua Portuguesa e um professor de Língua Espanhola da referida escola;

-Os professores que aceitarem participar da pesquisa poderão desistir da mesma a qualquer momento;

-Mesmo que autorizada pela direção, a pesquisadora somente entrará e permanecerá em sala de aula com a permissão do professor;

-O nome de todos os participantes da pesquisa será mantido em sigilo. Quando o trabalho for publicado usarei nomes fictícios;

-A pesquisa tem caráter exclusivamente científico. Sem a intenção de expor, macular ou denegrir a imagem de quem quer que seja, ou de qualquer instituição.

Coloco-me à disposição para demais esclarecimentos.

Nestes termos, peço deferimento.

Boa Vista, RR, ____ de _____ de 2023.

Naira Gomes Lamarão
e-mail: nairalamarao@hotmail.com

APÊNDICE E

CONVENÇÕES UTILIZADAS PARA TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS		
Categoria	Descrição da categoria	Sinal
Pausas e silêncios	Usado para pausas pequenas, a cada 0.5 segundo.	(+)
Dúvidas ou sobreposições	Quando não se entende parte da fala, usa-se parêntese e a expressão <i>inaudível</i> .	()
Comentários do analista	Usa-se essa marcação no local da ocorrência para fazer um comentário.	(())
Alongamento de vogal	Dependendo do alongamento da vogal o sinal pode ser repetido.	::
Ênfase ou acento	Sílaba ou palavra pronunciada com ênfase ou acento mais forte.	ABC
Transcrição parcial ou eliminação de trecho	Usa-se no início ou no final de uma transcrição indica que está transcrevendo apenas um trecho.	...