

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS MIGRANTES  
VENEZUELANOS NO CONTEXTO ESCOLAR MULTICULTURAL DE  
BOA VISTA/RR**

**Silvana Mara Carvalho Moura**

Boa Vista/RR

2022



**SILVANA MARA CARVALHO MOURA**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS MIGRANTES  
VENEZUELANOS NO CONTEXTO ESCOLAR MULTICULTURAL DE  
BOA VISTA/RR**

BOA VISTA-RR  
2022

## TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TCC, TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NO SITE DA UERR

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Roraima – UERR a disponibilizar gratuitamente através do site institucional <https://www.uerr.edu.br/multiteca/>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

### 1. Identificação do material bibliográfico:

( ) Trabalho de Conclusão de Curso (X) Dissertação ( ) Tese

### 2. Identificação do TCC, Dissertação ou Tese

**Autor:** SILVANA MARA CARVALHO MOURA **E-mail:** [paravana2010@hotmail.com](mailto:paravana2010@hotmail.com)

**Agência de fomento:** NÃO HOUVE

**Título:** ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS NO CONTEXTO ESCOLAR MULTICULTURAL DE BOA VISTA/RR

**Palavras-Chave:** ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. ALUNOS VENEZUELANOS. PLURILINGUISMO. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.

**Palavras-Chave em outra língua:** PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING. VENEZUELAN STUDENT. PLURILINGUALISM. LANGUAGE POLICIES.

**Área de concentração:** EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

**Grau:** MESTRADO

**Programa de Pós-Graduação:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Orientador (a):** ALESSANDRA DE SOUZA SANTOS

**E-mail:** [profalessandrades@gmail.com](mailto:profalessandrades@gmail.com)

**Coorientador (a):** NÃO POSSUI

**Membro da Banca:** ALESSANDRA DE SOUZA SANTOS

**Membro da Banca:** CARMEM VÉRA NUNES SPOTTI

**Membro da Banca:** CORA ELENA GONZALO ZAMBRANO

**Data de Defesa:** 29/09/2022. **Instituição de Defesa:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR

### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

**O referido autor:** 1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade; 2. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Estadual de Roraima os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

### Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização: (X) Total ( ) Parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões: ( ) Capítulos. Especifique. ( ) Outras restrições. Especifique. \_\_\_\_\_

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF e DOC ou DOCX da dissertação, TCC ou tese.

Assinatura do(a) autor(a): *Silvana M.C. Moura* Data: 17/11/2022.

**SILVANA MARA CARVALHO MOURA**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS MIGRANTES  
VENEZUELANOS NO CONTEXTO ESCOLAR MULTICULTURAL DE  
BOA VISTA/RR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Alessandra de Souza Santos

BOA VISTA - RR  
2022

**Copyright © 2022 by Silvana Mara Carvalho Moura**

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR  
Coordenação do Sistema de Bibliotecas  
Multiteca Central  
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho  
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR  
Telefone: (95) 2121.0946  
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M929e Moura, Silvana Mara Carvalho.  
Ensino de língua portuguesa para alunos migrantes venezuelanos no contexto escolar multicultural de Boa Vista/RR / Silvana Mara Carvalho Moura. – Boa Vista (RR) : UERR, 2022.  
126 f. ; PDF

Orientador: Profa. Dra. Alessandra de Souza Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE).

1. Ensino de Língua Portuguesa 2. Alunos Venezuelanos 3. Plurilinguismo 4. Políticas Linguísticas I. Santos, Alessandra de Souza (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2022 CDD – 370.117

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135

FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVANA MARA CARVALHO MOURA

Dissertação apresentada ao  
Mestrado Acadêmico em Educação  
da Universidade Estadual de  
Roraima e Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia de  
Roraima, como parte dos requisitos  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Aprovado em: 29 de setembro de 2022.

Banca Examinadora



---

PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. ALESSANDRA DE SOUZA SANTOS  
Orientadora  
UERR



---

PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. CARMEM VÉRA NUNES SPOTTI  
Membro Titular Interno  
UERR



---

PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. CORA ELENA GONZALO ZAMBRANO  
Membro Titular Externo  
UERR

Boa Vista – RR

2022

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

À minha preciosa família, composta por meu marido e minha filha, pela ajuda e pelo incentivo durante toda essa jornada de estudo. Que sirva de inspiração para eles também sempre buscarem novos conhecimentos.

Só gratidão!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me capacitado para realizar mais esse sonho. A Ele devo toda honra, glória e louvor.

À minha família, composta por meu marido, Wildmar de Azevedo Lima, e minha filha, Ana Júlia de Moura Lima, por permanecerem ao meu lado durante todo esse processo, sempre me ajudando.

Aos meus queridos pais, João dos Santos Moura (*in memoriam*) e Lourdes Carvalho Moura, que nunca mediram esforços para investir na minha educação e na dos meus irmãos. Amor para toda a vida!

Aos colegas de curso que estenderam a mão quando eu precisava, especialmente à querida Jacivânia Julião, por quem tenho grande carinho.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da UERR/IFRR, aqui representados pela minha orientadora, Alessandra de Souza Santos, por terem dividido seus conhecimentos e experiências na área da Educação.

Ao professor Jairzinho Rabelo, pelo incentivo e apoio na produção desta dissertação.

À professora Cora Elena Gonzalo Zambrano, pelos caminhos indicados durante a qualificação, pelo material de pesquisa disponibilizado e pela grande generosidade e respeito pelo meu trabalho. Minha admiração por ela só aumentou.

Por fim, meus agradecimentos aos colegas de profissão da escola pesquisada, pela disposição em terem aceitado fazer parte desta pesquisa. Sem eles, nada teria sido possível.

Minha eterna gratidão!



*Minha pátria é minha língua, disse o poeta.*

*Sei o que é isso. Já viajei muito, já vivi no exílio. Duas vezes. Da primeira vez, tinha seis anos. Fui à escola num país estrangeiro, numa língua estranha que tive que aprender à força para não ser marcada com tanta intensidade como pessoa fora de casa. Estranha, estrangeira, forasteira. Ao mesmo tempo louca para perder o sotaque, perder-me na nova língua que me igualaria aos colegas e lutando para manter intocado o território do idioma que era minha terra quando eu estava em solo alheio.*

*Ana Maria Machado*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar o ensino regular de língua portuguesa para alunos migrantes venezuelanos no contexto multicultural e multilíngue de Roraima. Os objetivos específicos são: 1) identificar alguns aspectos do panorama sociolinguístico de Roraima e do contexto multicultural das escolas de Boa Vista; 2) analisar o ensino de língua portuguesa para alunos venezuelanos em uma escola estadual de Boa Vista; 3) discutir estratégias de acolhimento e de ensino de língua portuguesa para alunos venezuelanos no ambiente multicultural e multilíngue de Roraima. Para atingir tais objetivos, utilizou-se a abordagem qualitativa, por meio das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, com as técnicas da observação livre e da entrevista. Os dados foram tratados por intermédio da análise de conteúdo, já que ela busca significados nos diferentes tipos de comunicação. O lócus da pesquisa foi uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II, localizada na área central da capital Boa Vista/RR, e tem como recorte de tempo o ano de 2019, em que se encontravam matriculados 424 alunos, dos quais 90 eram venezuelanos. Dada a diversidade linguística e cultural do estado de Roraima, característica reforçada pela vinda massiva de migrantes venezuelanos forçados desde o ano de 2015, a área de educação foi bastante impactada, merecendo novas reflexões para atender esse novo público. De acordo com as informações levantadas durante a pesquisa, não há uma política de acolhimento efetiva encaminhada pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto no sentido de orientar e apoiar as escolas para receberem e ensinarem os alunos migrantes, fazendo com que eles sejam desrespeitados e invisibilizados dentro da instituição escolar, sobretudo no ensino de língua portuguesa. Refletindo sobre essas questões, lançou-se, entre outras, a proposta de criação de políticas linguísticas que reconheçam a diversidade de línguas-culturas e a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa, com a perspectiva do plurilinguismo e da interculturalidade como língua adicional/acolhimento para a real inclusão e valorização desses alunos na escola e na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa. Alunos venezuelanos. Plurilinguismo. Políticas Linguísticas.

## **ABSTRACT**

This dissertation has the general objective of analyzing the regular teaching of Portuguese for Venezuelan migrant students in the multicultural and multilingual context of Roraima. The specific objectives are: 1) to identify some aspects of the sociolinguistic panorama of Roraima and the multicultural context of schools in Boa Vista; 2) to analyze the teaching of Portuguese to Venezuelan students in a public school in Boa Vista; 3) discuss reception and Portuguese language teaching strategies for Venezuelan students in the multicultural and multilingual environment of Roraima. To achieve these objectives, we used a qualitative approach through bibliographic and documentary research and field research, with the techniques of free observation and interview. The data were treated through content analysis, by seeking meanings in the different types of communication. The locus of the research was a state public school of Elementary Education II, located in the central area of the capital Boa Vista/RR and has as a time frame the year 2019 in which a total of 424 were enrolled, of which 90 were Venezuelans. Given the linguistic and cultural diversity of the state of Roraima, a feature reinforced by the massive arrival of Venezuelan forced migrants since 2015, the area of education was greatly impacted, deserving new reflections to serve this new audience. According to the information gathered during the research, there is no effective reception policy forwarded by the State Department of Education in order to guide and support schools to receive and teach migrant students, causing them to be disrespected and made invisible within the institution. school and especially in the teaching of Portuguese language. Reflecting on these issues, we launched, among others, the proposal to create language policies that recognize the diversity of languages-cultures and the initial and continuing training of Portuguese language teachers with the perspective of plurilingualism and interculturality as an additional language/reception. for the real inclusion and valorization of these students in school and in society.

**KEYWORDS:** Portuguese Language Teaching. Venezuelan students. Plurilingualism. Language Policies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados  
AELin – Área de Aprendizagem e Ensino de Línguas  
ASL – Aquisição de Segunda Língua  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEFRR – Centro de Formação dos Profissionais de Roraima  
DCR – Documento Curricular de Roraima  
EPLÉ – Ensino de Português Língua Estrangeira  
FE – Falante de Espanhol  
IFRR – Universidade Federal de Roraima  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LAc – Língua de Acolhimento  
LA – Língua Adicional  
LE – Língua Estrangeira  
LM – Língua Materna  
L1 – Primeira Língua  
L2 – Segunda Língua  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PB – Português Brasileiro  
PLA – Português Língua Adicional  
PLAc – Português Língua de Acolhimento  
PLE – Português Língua Estrangeira  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
P1 – Professor um  
P2 – Professor dois  
P3 – Professor três  
P4 – Professor quatro  
P5 – Professor cinco  
P6 – Professor seis  
SEED/RR – Secretaria de Educação e Desporto de Roraima  
UERR – Universidade Estadual de Roraima  
UFRR – Universidade Federal de Roraima  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Alunos estrangeiros matriculados na Rede Estadual de Ensino (2020).	27
<b>Quadro 2</b> – Hierarquia de níveis contendo o PLE.....	52
<b>Quadro 3</b> – Curso de formação continuada em PLA/PLAc para o contexto de migração.....	98

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 1</b> – Produção textual de um aluno migrante.....	85
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: O ESTADO DE RORAIMA E SUA DIVERSIDADE</b> .....	<b>18</b>
1.1 RORAIMA: UM POUCO DA SUA HISTÓRIA.....	18
1.2 A POPULAÇÃO DE RORAIMA: A MAIOR RIQUEZA DA REGIÃO .....	20
1.3 BOA VISTA E O ENCONTRO DE LÍNGUAS .....	23
<b>CAPÍTULO 2: DO CONTEXTO MULTICULTURAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE BOA VISTA À NECESSIDADE DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL</b> .....	<b>26</b>
2.1 A INTERCULTURALIDADE E O ENSINO.....	26
2.2 ALGUMAS TERMINOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS .....	36
2.2.1 Língua.....	36
2.2.2 Língua Materna (LM) .....	38
2.2.3 Língua Adicional (LA) .....	39
2.2.4 Segunda língua (L2) .....	40
2.2.5 Língua estrangeira (LE) .....	41
2.2.6 Língua de acolhimento (LAc) .....	42
2.3 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (ASL) .....	44
2.4 PORTUGUÊS PARA FALANTES DE LÍNGUA ADICIONAL .....	51
2.5 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FALANTES DE ESPANHOL (FE).....	54
2.6 MULTILINGUISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BOA VISTA .....	58
<b>CAPÍTULO 3: CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>64</b>
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS.....	64
3.2 OBJETO DE ANÁLISE E OBJETIVOS DA PESQUISA .....	65
3.3 MÉTODOS DE PESQUISA .....	66
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	68
<b>CAPÍTULO 4: RETRATO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS VENEZUELANOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BOA VISTA/RR</b> .....	<b>71</b>
4.1 A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA.....	71
4.2 A SEED, A ESCOLA E O ACOLHIMENTO DOS ALUNOS MIGRANTES .....	72
4.3 A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS ALUNOS MIGRANTES .....	78
4.4 FORMAS DE ENSINAR E DE APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA .....	80

4.4.1 Estratégias de ensino para alunos migrantes venezuelanos.....	89
<b>CAPÍTULO 5: ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>97</b>
5.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES .....	97
5.2 FORMAÇÃO DE GESTORES E FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA.....	99
5.3 INCLUSÃO DE AÇÕES DE ACOLHIMENTO E DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS .....	100
5.4 PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ADEQUADOS .....	102
5.5 AULAS DE PLA/PLAC .....	103
5.6 ESTREITAR A COMUNICAÇÃO.....	104
5.7 CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	104
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>117</b>
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA DA ESCOLA ...	118
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES REGENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	119
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA SALA DE LEITURA E DA BIBLIOTECA.....	121
<b>ANEXOS .....</b>	<b>122</b>
ANEXO A: JORNAL MURAL EDUCAÇÃO .....	123
ANEXO B: EDUCACIÓN PERIODÍSTICA MURAL .....	124

## INTRODUÇÃO

O estado de Roraima, localizado na tríplice fronteira do Brasil-Venezuela-Guiana, é marcado por receber desde o início de sua colonização correntes migratórias de diversos lugares do país e do mundo. Essas migrações aconteceram por muitos motivos, passando pela busca das drogas do sertão, pela pecuária e pelo garimpo até chegar nos empregos oferecidos pelos concursos públicos. A população do estado é composta por indígenas, migrantes brasileiros e estrangeiros, que se concentram, em sua maioria, na capital, Boa Vista.

Contudo, essas correntes migratórias têm sido constantes com a chegada de venezuelanos no Brasil, especialmente para o estado de Roraima. A partir de 2015, aproximadamente, a população do país vizinho é obrigada a deixar o seu país em busca de sobrevivência, em decorrência do enfrentamento de uma grave crise econômica e social. Roraima é considerado o estado com menor densidade demográfica do país e tem sofrido um impacto bastante significativo com a presença desses migrantes. Conforme dados da Organização das Nações Unidas (ONU), citados pela Revista Veja de 2021<sup>1</sup>, somente em Boa Vista há 32 mil venezuelanos morando em abrigos ou em situação de rua. Além disso, a educação foi uma área bastante impactada pelo recebimento desse grande público. Segundo o censo escolar de 2020 (SEED, 2021), a rede estadual de ensino de Boa Vista matriculou 4.526 alunos venezuelanos, contribuindo, assim, para a diversidade cultural já presente nas escolas da capital.

Um dos obstáculos para esses migrantes que chegam ao Brasil é a aprendizagem de uma nova língua, uma vez que ela não é uma escolha, mas uma imposição, como é o caso da maioria dos migrantes venezuelanos, que se encontra em condição de refúgio e que precisa do português para viver. Pensar o ensino de português como língua adicional com ênfase em língua de acolhimento (PLA/PLAc) é muito importante no contexto escolar de Boa Vista, pois os professores não possuem uma preparação específica na grade curricular de ensino superior e têm a

---

<sup>1</sup> Venezuelanos em Roraima enfrentam desemprego e falta de acesso à educação. Por Túlio Kruse – 8 dez. 2021. Disponível em: [veja.abril.com.br/politica/venezuelanos-em-roraima-enfrentam-desemprego-e-falta-de-acesso-a-educacao/](https://veja.abril.com.br/politica/venezuelanos-em-roraima-enfrentam-desemprego-e-falta-de-acesso-a-educacao/). Acesso em: 15 jan. 2022.



responsabilidade de apresentar o português de forma que cause menos estranhamento e mais conforto a esses alunos.

Nessa direção, o problema desta pesquisa gira em torno do seguinte questionamento: como acontece o ensino regular de língua portuguesa em uma escola estadual de Ensino Fundamental II de Boa Vista/RR para alunos migrantes venezuelanos? Tendo definido esse ponto de partida, ou melhor, a questão geral orientadora da pesquisa, vamos focar no ensino de português para alunos venezuelanos que têm como língua materna o espanhol.

Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o ensino regular de Língua Portuguesa para alunos migrantes venezuelanos inseridos numa escola estadual de Boa Vista/RR de contextos multicultural e multilíngue. Para que o intento da pesquisa seja atingido, temos os objetivos específicos: identificar alguns aspectos do panorama sociolinguístico de Roraima e do contexto multicultural das escolas de Boa Vista/RR; analisar o ensino de Língua Portuguesa para alunos venezuelanos em uma escola estadual de Boa Vista/RR; e discutir estratégias de acolhimento e de ensino de Língua Portuguesa para alunos venezuelanos no ambiente multicultural e multilíngue de Roraima.

A investigação se dá num contexto local e pode proporcionar um olhar mais crítico e cuidadoso quanto a esse processo, ao mesmo tempo que poderá trazer formas de trabalho adequado que respeitem as características dos alunos e possibilitem um ensino mais incluyente. Para tanto, será necessário compreender o espaço multicultural e multilíngue das escolas estaduais que fazem parte da capital, assim como ter o contato com o ensino de português para alunos venezuelanos no ambiente de imersão de ensino regular.

Este estudo foi impulsionado pela experiência profissional da pesquisadora, que atuava na função de apoio pedagógico até 2020, em uma escola estadual de Ensino Fundamental II em Boa Vista, onde teve contato diariamente com alunos migrantes venezuelanos. A atuação de apoio pedagógico da professora pesquisadora consistia na função de trabalhar diretamente ao lado da coordenadora pedagógica da escola, auxiliando os professores que estavam em sala de aula.

A partir da aproximação da pesquisadora com professores da escola e alunos venezuelanos, notou-se que havia uma grande dificuldade por parte de professores em ensinar seus conteúdos, a qual era percebida pelos alunos ao tentarem aprender as disciplinas, principalmente pela diferença da língua. Constatou-se, então, que o

Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em questão não prevê o trabalho com a diversidade de línguas, tendo sido atualizado pela última vez em 2016. Destarte, alguns alunos venezuelanos não tinham um bom rendimento escolar, tirando notas baixas e até mesmo ficando retidos no mesmo ano. Observou-se na escola, no ano de 2019, que, dos 90 venezuelanos matriculados, 18 ficaram retidos no mesmo ano e, desses, 15 foram em língua portuguesa. Esse acontecimento obrigou a escola a oferecer aulas de reforço de português e matemática, que eram as disciplinas mais críticas. Na tentativa de planejar aulas de reforço de português, vendo a dificuldade de alguns alunos na disciplina e no convívio com os alunos brasileiros, surgiram várias inquietações por parte desta pesquisadora, já que é da área de Letras, resultando na construção deste projeto.

Diante disso, esta pesquisa se propõe a discutir um ensino de língua que reconheça as diferenças culturais e linguísticas presentes na sala de aula e que combata qualquer forma de discriminação e exclusão. Para tanto, faz-se necessário atribuir ao ensino de português como língua adicional um papel de acolhimento desses alunos, no sentido de proporcionar um espaço escolar agregador, em que todos os envolvidos na prática pedagógica não sejam deixados de lado. Considerando que o uso da palavra acolhimento tornou-se corriqueiro pelos órgãos da sociedade civil e estatais que cuidam diretamente da migração, destaca-se aqui, entre outras concepções, a de proteção e garantia de direitos.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro tratará de Roraima e sua diversidade. Nele, busca-se mostrar a história da formação do estado, da constituição de sua população e das diversas línguas que se encontram na capital Boa Vista e, conseqüentemente, em suas escolas estaduais.

O segundo capítulo versará sobre o contexto multicultural das escolas estaduais da capital propícias a uma educação intercultural. Conceituará, também, algumas terminologias importantes para o ensino de línguas. Trará, além disso, um apanhado geral sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL) e aspectos do português para falantes de espanhol, incluindo questões relevantes sobre o ensino de português para falantes de espanhol. Por fim, discutirá o contexto linguístico e cultural de Roraima e a necessidade de formação específica para os professores.

O terceiro capítulo descreverá a metodologia adotada para o alcance dos objetivos da pesquisa. O quarto capítulo abordará o ensino de língua portuguesa em uma escola de Boa Vista, destacando especificamente aquele voltado para os alunos

venezuelanos presentes num ambiente de imersão de uma escola pública regular de Ensino Fundamental II, baseando-se nos dados de pesquisa coletados. Nele, também serão tratados os resultados da pesquisa, juntamente com sua análise.

Depois de os dados serem coletados e analisados, o capítulo cinco trará uma proposta de estratégias de acolhimento e de ensino de língua portuguesa na educação básica de alunos migrantes venezuelanos, de modo que a aprendizagem deles seja significativa e que atenda suas reais necessidades. Apresentará, ainda, estratégias que poderão ser adotadas, em parte, como políticas linguísticas que atendam a pluralidade de línguas e de culturas que enriquecem o estado de Roraima. Com isso, o estado cria possibilidades de ofertar um acolhimento e um ensino de língua que valorize as especificidades culturais e as identidades de todos os sujeitos presentes no contexto escolar, a fim de que seja garantido o acesso ao conhecimento sem qualquer forma de preconceito e/ou discriminação.

## **CAPÍTULO 1: O ESTADO DE RORAIMA E SUA DIVERSIDADE**

O estado de Roraima está localizado no extremo norte do Brasil, correspondendo a 95% de seu território localizado acima da Linha do Equador. Configura-se numa área fronteira com dois outros países: ao Norte e Noroeste, limita-se com a República Bolivariana da Venezuela e, ao Leste, com a República Cooperativista da Guiana, tornando-se, assim, um espaço estratégico para a segurança nacional. Ao Sul e Oeste, faz fronteira com o estado do Amazonas e, ao Sudeste, com o Pará. Sua capital, Boa Vista, faz parte dos 15 municípios que o compõem (Alto Alegre, Amajari, Bonfim, Cantá, Caracaraí, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luiz e Uiramutã). O estado, por sua vez, está inscrito no espaço amazônico, região de difícil circulação, por isso, é considerado parte da periferia do Estado Nacional.

Para falar sobre a sua diversidade, é importante trazer informações acerca da história do estado, da constituição de sua população, do encontro de culturas e, em especial, das línguas no espaço intercultural das escolas de Boa Vista. Esses pontos fazem o estado possuir algumas características singulares em relação ao resto do país, que serão tratadas neste primeiro capítulo.

### **1.1 RORAIMA: UM POUCO DA SUA HISTÓRIA**

Para mencionar a história da formação do estado, foram utilizadas as referências de Freitas (1993, 1998), Magalhães (1997) e Lima (2017). Podemos mencionar que a história de Roraima é considerada recente, pois, em relação ao descobrimento do Brasil, que ocorreu em 1500, o estado foi descoberto 200 anos depois e demorou ainda mais para ser conquistado. O rio Branco, principal rio de Roraima e afluente do rio Amazonas, serviu de meio para a chegada dos primeiros colonizadores portugueses. Essa região já era cobiçada principalmente por ingleses, holandeses, franceses e espanhóis, atraídos pela existência de uma suposta riqueza mineral, como informa Lima (2017). Porém, esses povos não obtiveram muito sucesso, pois coube a Portugal expulsá-los e dominar essa região e o restante do Brasil.

Segundo Freitas (1993), os portugueses começaram a ter conhecimento das áreas do rio Branco desde o século XVII, através de várias expedições, tendo como uns dos principais comandantes Pedro Teixeira, contudo o processo de ativa ocupação dessas áreas foi marcado somente no século XVIII. Essas expedições eram responsáveis, basicamente, por efetivar a posse do território, estudar a região Amazônica e usufruir de suas riquezas. Dessa forma, a história de Roraima está intimamente ligada à conquista da Amazônia, em que os holandeses, em 1598, foram os primeiros a organizarem uma expedição que chegou a Guiana e depois à Amazônia.

Portugal, sob o comando de Marquês de Pombal, deu a tarefa de conquista da Amazônia para o comandante Manuel da Gama Lobo D'Almada, a partir da segunda metade do século XVII, como informa Freitas (1998). Com esse propósito, os missionários carmelitas fixaram suas missões ao longo do rio Negro e depois no rio Branco, trabalhando na evangelização dos povos indígenas que já ocupavam o local. No entanto, o que marcou definitivamente a conquista de Portugal sobre as terras do rio Branco, até então cobiçadas por outras nações, foi a construção do Forte São Joaquim, em 1775, no encontro do rio Uraricoera com o rio Tacutu, formadores do rio Branco, onde hoje está situado o município de Bonfim (FREITAS, 1998). Esse fato também marcou a definitiva presença de militares na região.

Um acontecimento que vale ser ressaltado foi que, junto à colonização das terras do rio Branco pelos portugueses, houve o aprisionamento dos indígenas e a sua escravização. Magalhães (1997) afirma que eles eram capturados e vendidos para trabalhar também em outras áreas do Brasil, como a atual Belém e São Luiz do Maranhão. Após o Forte São Joaquim, os indígenas foram submetidos ao ato de aldeamento, reunindo-se em povoados administrados por militares, nos quais alguns destes acabavam casando com as próprias indígenas e formando família.

Manuel da Gama Lobo D'Almada, que no ano de 1787 governava a Capitania de São José do rio Negro, atual Manaus, foi o responsável por introduzir a criação de gado nos campos do vale do rio Branco, em 1789, para garantir a presença do homem branco (civilizado) nesses solos e seu desenvolvimento econômico. Nesse contexto, conforme Freitas (1993), foram fundadas as Fazendas Nacionais, fazendas estatais pertencentes à Coroa Portuguesa. Entre elas, temos a nomeada de São Bento, perto do rio Uraricoera, a fazenda São José no rio Tacutu e a fazenda São Marcos, localizada perto do Forte São Joaquim. Essa última ainda existe até os dias de hoje e

pertence aos indígenas. O aparecimento das fazendas possibilitou aos indígenas o trabalho com a agricultura e com a pecuária, transformando alguns em excelentes vaqueiros. As Fazendas Nacionais também possibilitaram a vinda da primeira grande corrente migratória para a região, interessada nas atividades pecuárias e agrícolas.

Um oficial do Forte São Joaquim, Inácio Lopes de Magalhães, fundou a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, em 1858. Era uma espécie de fazenda particular de gado beneficiada pela Lei Provincial, que definiu as fronteiras do Amazonas. A Freguesia de Nossa Senhora do Carmo recebeu o *status* de vila, com o nome de Boa Vista do Rio Branco, em 1890, e depois, quando virou município, foi denominado Boa Vista, sendo sua área separada do município de Moura, pertencente ao Amazonas. Para definir a fronteira brasileira, em 1904, a disputa entre Brasil e Inglaterra resultou na retirada de 19.630Km<sup>2</sup> de área pertencente ao estado de Roraima, dando êxito ao país inglês, que tratou de criar a atual República Cooperativista da Guiana, conforme Magalhães (1997).

Finalmente, em 1943, com a criação dos Territórios Federais pelo Presidente Getúlio Vargas, foi instaurado, separado do Amazonas, o Território Federal do Rio Branco, com a determinação de ocupar os espaços vazios da Amazônia e, conseqüentemente, defender as suas fronteiras. Mais tarde, em 1943, o território ficou sendo chamado de Território Federal de Roraima e, com a promulgação da Constituição de 1988, passou a ser estado de Roraima. Porém, o estado somente foi implantado de fato com a eleição do primeiro governador, o militar da Força Aérea Brasileira Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto, em 1991.

## 1.2 A POPULAÇÃO DE RORAIMA: A MAIOR RIQUEZA DA REGIÃO

A história de Roraima está ligada à formação de sua população, tendo em vista que uma das preocupações iniciais do desenvolvimento do estado está na necessidade de ocupar os grandes espaços vazios existentes na região do rio Branco e, assim, estabelecer suas fronteiras. “Inicialmente a população deste estado foi composta por indígenas, fazendeiros, religiosos, militares, funcionários públicos, migrantes estrangeiros e migrantes do Nordeste e Sul do Brasil” (LIMA, 2017, p. 52).

Quando os portugueses chegaram na região do Rio Branco, “já havia espalhados por estas terras povos indígenas como os Macuxi, os Wapichana e outros

grupos menos numerosos, começando a colonização através dos aldeamentos desses povos” (FREITAS, 1998, p. 31-32). Essa população foi gravemente marcada, desde seus primeiros contatos com o homem branco, por uma vida de exploração e esquecimento, porém tem uma fundamental participação na formação da população de Roraima, contribuindo com sua cultura e sua língua. Assim, segundo dados de estimativa do ano de 2021, a população total do estado é de aproximadamente 652 mil habitantes. Destes, cerca de 50 mil se declararam indígenas, sendo, proporcionalmente, o estado onde se concentra a maior população indígena do país (IBGE, 2021).

Em nosso estado, são registrados dez povos indígenas: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yanomami, Ye'kuana, Patamona e Sapará (RORAIMA, 2019). Além disso, conforme dados da Universidade Estadual de Roraima<sup>2</sup>, “foram incorporadas três etnias venezuelanas de refugiados e migrantes, vivendo atualmente no Brasil”, quais sejam: Warao, Pemon e Eñepa. Cada etnia fala a sua língua específica, porém, sabe-se que em uma mesma comunidade pode existir a presença de mais de uma língua.

Outra participação importante na composição populacional da região é, sem dúvida, a presença dos migrantes vindos de todos os cantos do país, característica bastante forte até os dias de hoje, percebida pelos diferentes sotaques brasileiros. De acordo com Freitas (1998), foi a partir da década de 1970 que ocorreu um forte crescimento da população em Roraima, impulsionado, especialmente, pela atividade pecuarista, pela descoberta dos garimpos e pela abertura da BR-174 Manaus-Boa Vista-Pacaraima, fronteira com a Venezuela. Os estados do Maranhão, Ceará, Amazonas, Pará e Rio Grande do Sul formam as principais correntes migratórias para a região.

Por sua vez, os migrantes estrangeiros completam a configuração da população roraimense, trazendo suas culturas e línguas e formando de vez esse caldeirão de riquezas chamado Roraima. Entre as diferentes nacionalidades, podemos encontrar, sobretudo, venezuelanos, guianenses, colombianos, peruanos, haitianos e cubanos, tendo o espanhol e o inglês como línguas estrangeiras predominantes na região. A esse respeito, Lima (2017, p. 9) afirma:

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://povosindigenasrr.uerr.edu.br/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

Uma das características únicas da fronteira norte é o fato de ser a única fronteira trilingue do Brasil, envolvendo o português, espanhol e inglês, e junto delas estão as línguas indígenas, que lutam pela sua existência e ampliação dos seus falares.

Destacando especificamente os venezuelanos, sua presença sempre foi comum em Roraima, porém, desde o ano de 2015, ela tem se intensificado devido à grave crise econômica sofrida pelo país vizinho. De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2021), o número de venezuelanos que se encontram em todo o Brasil ultrapassa 250 mil, sendo que até novembro de 2020 a Polícia Federal já teria contabilizado a entrada de mais de 610 mil pessoas. Desse total de venezuelanos, uma grande parte fica no estado de Roraima, outra se destina para várias regiões do Brasil e de outros países também.

Podemos constatar esse fato na fala de Lima e Fernandes (2019, p. 33):

A migração massiva ganhou visibilidade nas ruas, nas empresas e na mídia. Tornaram-se comuns os grupos de homens pedindo trabalho, com cartazes de papelão, em pontos estratégicos nas principais avenidas, a mendicância, os limpa-vidros em semáforos, os músicos migrantes em bares e restaurantes, os funcionários de empresas falandoportunhol.

O grande número de venezuelanos tem desafiado não apenas o Brasil, mas, particularmente, o estado de Roraima, que é caracterizado por ter a menor concentração demográfica da federação e que, de repente, vivenciou um aumento inesperado de sua população. O desafio é ainda maior para o estado, porque essa vinda massiva ganhou o *status* de “migração forçada ou deslocamento forçado<sup>3</sup>”, tendo em vista que eles vêm em busca de garantir a sua sobrevivência e daqueles que permaneceram no seu país (FGV, 2020).

Essa riqueza populacional existente em Roraima promove o convívio de uma diversidade étnica, cultural e linguística na região, através da troca de experiências e saberes por pessoas não somente do nosso país, mas também de diferentes lugares do mundo. Roraima busca cada vez mais se reinventar em todos os seus aspectos, principalmente nos sociais e econômicos. Tal fato reflete no contexto, entre outros, educacional de Boa Vista e mexe na dinâmica de suas escolas, estritamente no que se refere ao ensino de língua portuguesa, que é o que será estudado nesta pesquisa.

---

<sup>3</sup> O termo migração é utilizado principalmente em relação ao deslocamento por motivação econômica e para estudo, enquanto o termo deslocamento forçado se aplica a pessoas em busca de proteção internacional e deslocados internos (ACNUR, 2020, p. 70).



### 1.3 BOA VISTA E O ENCONTRO DE LÍNGUAS

A capital de Roraima, Boa Vista, está localizada à margem direita do rio Branco, configura-se na capital mais setentrional do Brasil e é a única localizada totalmente acima da Linha do Equador. Com um traçado urbano moderno que lembra um leque, é o município mais populoso do estado, carregando outra particularidade, a de ser a capital do Brasil onde se concentra, proporcionalmente, o maior número de indígenas.

Criado em 9 de julho de 1890, teve seu crescimento populacional estimulado a partir da década de 1970, com a mineração e depois com a oferta de empregos, sobretudo com o aparecimento dos concursos públicos. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>4</sup> (IBGE, 2021), o município de Boa Vista, que contava com 284.313 pessoas no último censo de 2010, possui com uma estimativa de 436.591 pessoas.

Boa Vista, sendo o lugar mais populoso do estado, oferece um palco com uma grande gama cultural e, conseqüentemente, linguística. Em sua pesquisa, Santos (2012) definiu o quadro linguístico de Roraima, que inclui: português, espanhol, inglês, Wapichana, Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Ye'Kuana, Wai-wai, Atroari, Yanomam, Yanomami, Sanumá, Yanam ou Ninan. Com a migração venezuelana, ainda se fazem presentes no estado as línguas indígenas Warao e Eñepa (ZAMBRANO, 2021), sem contar com as línguas de sinais brasileira (Libras) e venezuelana (LSV) e outras nacionalidades que possam existir. Essa variedade de línguas tornam as escolas estaduais de Boa Vista compostas por professores e alunos de origem diversa e o espaço mais propício para a troca de vivências.

Isso posto, levando em consideração contato entre os brasileiros de diversas regiões do país, as línguas indígenas e as línguas estrangeiras, principalmente o inglês e o espanhol, podemos mencionar que Boa Vista é uma área multilíngue, que conta com indivíduos plurilíngues. A Carta Europeia do Plurilinguismo (2009) estabelece uma diferença entre os termos multilíngue e plurilíngue: o primeiro é atribuído a sociedades ou espaços geográficos em que coabitam diferentes línguas, já o segundo se refere ao indivíduo que fala mais de uma língua. Há, ainda, o termo

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados-rr/boa-vista.html>. Acesso em: 03 abr. 2021.

bilíngue, que possui um sentido mais restrito do que os primeiros, voltado a uma pessoa que usa alternadamente duas línguas. Para Hanna (2019), o termo bilinguismo é voltado ao uso frequente de duas ou mais línguas em atividades do cotidiano e para ser considerado bilíngue não é necessário ter o domínio perfeito de uma segunda língua.

Em seu estudo sobre multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai, Berger (2015) evidencia que o planejamento linguístico brasileiro reforça a ideia de que existe uma grande negligência em relação às diversas línguas que circulam na sociedade e sua importância para a aprendizagem formal. Além disso, indica a construção de uma identidade nacional através da homogeneização linguística para a preservação de uma língua oficial “correta”.

Pensando nisso, as escolas de Boa Vista, de acordo com o conhecimento empírico da pesquisadora, que já tinham dificuldade em trabalhar com as diferenças sociolinguísticas que sempre existiram, nesse momento, com a constante presença de alunos venezuelanos, precisam encontrar uma forma de tratar essas dificuldades, pois não há legalmente uma proposta estadual que aborde um ensino específico de língua visando o espaço de multilinguismo das escolas. Em uma entrevista concedida em 2018<sup>5</sup> pela Diretora do Departamento em Educação Básica da SEED de Roraima, ela declarou que não existe um método único de ensino e socialização para a inclusão de alunos venezuelanos e que cada escola define como agir diante desse processo. Cabe, assim, aos gestores, aos orientadores, aos professores, aos demais funcionários e aos alunos da escola o interesse pela integração dos migrantes para somar na diversidade cultural. Esse fato se confirma com Zambrano (2021), ao expor a resposta de uma funcionária da Secretaria de Educação, quando interrogada sobre as ações que a instituição está adotando para receber migrantes venezuelanos nas escolas: “Assegurar que as crianças e adolescentes estejam matriculados o mais perto possível de sua residência, de acordo com todas as leis e resoluções” (ZAMBRANO, 2021, p. 147).

Essa realidade reforça a importância de a escola fomentar ações em que os alunos possam expressar suas culturas e suas identidades e conheçam a cultura brasileira sob o olhar de quem convive com o povo brasileiro. Tais ações devem

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Boa-Vista-tem-mais-de-1-300-imigrantes-na-rede-estadual/47078>. Acesso em: 03 abr. 2021.

também estar presentes no ensino de língua, deixando de privilegiar o ensino tradicional, somente de gramática, carregado do mito do monolinguismo, que apaga as diferenças linguísticas e transforma as outras línguas e falares em minorias desprestigiadas.

Portanto, o multilinguismo traz conceitos de tolerância e aceitação das diferenças e das minorias, oportunizando ao aluno não apenas se comunicar, mas também ter acesso a várias visões de mundo e, assim, criar novos sentidos e representações. É nesse aspecto que os professores da rede estadual de Boa Vista devem estar dispostos a repensar as suas práticas de sala de aula, fazendo com que a escola seja um ambiente de interação da diversidade de forma respeitosa, saudável e intermediando os conflitos que possam surgir. Segundo Spolsky (2003 *apud* SANTOS, 2012), os falantes de diferentes línguas em sociedades multilíngues tendem a lutar para que a sua língua materna ganhe maior notoriedade ao construir seu quadro social e linguístico na nova comunidade. Como é de se esperar, a língua preponderante será aquela de maior prestígio, que estabelece a comunicação nacional, a língua oficial do país.

## **CAPÍTULO 2: DO CONTEXTO MULTICULTURAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE BOA VISTA À NECESSIDADE DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

A proposta de apresentação do panorama multicultural das escolas estaduais de Roraima expõe como consequência a necessidade de português como língua adicional. Para tanto, indicamos, neste capítulo, a discussão sobre a relação entre a interculturalidade e o ensino; apontamos algumas terminologias utilizadas no ensino de línguas, de modo que nos ajudem a compreender as formas de ensino de português como língua adicional; elencamos os conceitos de aquisição de segunda língua, necessários à implicação de aprendizagem de uma língua adicional; e abordamos português para falantes de língua adicional, bem como para falantes de espanhol, uma discussão que embasa as diferenças nos ensinamentos de línguas materna e adicional. Para finalizar o capítulo, são discutidos o multilinguismo e a formação de professores em Boa Vista, uma necessidade premente de capacitação, em razão do contexto de diversidade vivenciado na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas.

### **2.1 A INTERCULTURALIDADE E O ENSINO**

O próprio contexto de Roraima, localizado entre duas fronteiras internacionais, propicia a vinda de muitos migrantes para o estado. Nesse contexto, cada dia mais, suas escolas necessitam trabalhar a educação pensando numa perspectiva intercultural. A educação na contemporaneidade demanda, sob diversos motivos, relacioná-la aos espaços de cruzamento entre etnias, culturas, línguas e vivências democráticas na conjuntura sócio-histórica atual.

O Documento Curricular de Roraima (DCRR, 2019) mostra a necessidade de que sejam consideradas as questões regionais, priorizando a realidade local no momento de qualquer tipo de planejamento educacional. Isso é reforçado quando observamos a diversidade dos alunos nos dados da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR), levantados para o Censo Escolar 2020 de Boa Vista:

Quadro 1 – Alunos estrangeiros matriculados na Rede Estadual de Ensino (2020)

Matrícula na Rede Pública Estadual de Ensino	77.412
Escolas da Rede pública estadual de ensino em Boa Vista	57
Matrícula na Rede pública estadual de ensino em Boa Vista	42.369
Matrícula de alunos estrangeiros na Rede pública estadual de ensino em Boa Vista	4.590
Nacionalidades encontradas na Rede pública estadual de ensino em Boa Vista	Peru, Venezuela, Haiti, EUA, Paraguai, Cuba, Guiana, Bolívia, Colômbia, Ilhas Wallis e Futuna, Suriname, Guiana Francesa, Vaticano, Vanuatu, Japão, Portugal, Austrália e Alemanha
Matrícula de alunos venezuelanos na Rede pública estadual de ensino em Boa Vista	4.526
Matrícula de alunos indígenas na Rede pública estadual de ensino em Boa Vista	1.574

Fonte: SEED (2020).

Considerando somente os dados de Boa Vista, em razão de este estudo se limitar a esse espaço, as informações do Quadro 1 foram repassadas pela Gerência de Avaliação e Informações Educacionais (GAIE/SEED/RR) e demonstram a presença de alunos estrangeiros de diversas nacionalidades. Os estrangeiros correspondem a 10,83% do total de matrículas na rede estadual da capital, sendo que 98,6% desse total são venezuelanos. Quanto ao número de alunos indígenas, os dados apontam para 3,71% de estudantes matriculados em escolas não indígenas. Essa multiplicidade que permeia o espaço escolar de Boa Vista nos dá a responsabilidade de mais esclarecimentos no tocante à educação intercultural.

Existem diversos estudos acadêmicos que analisam e denunciam o aspecto padronizador na educação brasileira, contudo esses estudos continuam sendo necessários se olharmos para o contexto político-social que estamos passando. Para Maher (2007, p. 258), “a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização e a expansão dos meios de comunicação vêm, cada dia mais, expondo as culturas umas às outras”, obrigando os professores a se prepararem para o encontro com o outro, um encontro com o diferente, e esse encontro não é fácil, sempre será difícil.

A pluralidade cultural foi introduzida na história da educação brasileira, ao menos oficialmente, no ano de 1997, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como um dos temas transversais, propostos pelo Ministério da Educação, justamente para tratar de assuntos como o preconceito e a discriminação racial/étnica,

ocasionados pela difusão de um Brasil homogêneo. O documento esclarece a introdução da temática no currículo escolar da seguinte forma:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Historicamente, registra-se dificuldade para lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por mitos que veiculam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta democracia racial. Na escola, muitas vezes, há manifestação de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária e inconsciente. Essas atitudes apresentam violação do direito dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas (BRASIL, 1997, p. 20).

A pluralidade cultural sempre fez parte das escolas de Boa Vista, mesmo que muitas vezes não tenha sido reconhecida, entendida ou trabalhada. O termo mais usado pelos pesquisadores para nomear esse fenômeno é o multiculturalismo, o qual, por sua vez, possui múltiplos sentidos. Candau (2013) explicita que o multiculturalismo dispõe de duas abordagens principais: uma descritiva e outra propositiva. A primeira admite que o multiculturalismo é uma forte característica das sociedades contemporâneas, porém o mais significativo é descrevê-lo e compreendê-lo em cada contexto específico. A segunda aponta que, além de o multiculturalismo fazer parte da sociedade, ele também é um projeto político-social que vai nos instrumentalizar para intervir na sociedade, possibilitando-nos a construção de relações democráticas.

Dentro da abordagem propositiva, Candau (2013) defende que o multiculturalismo ainda é subdividido em: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e multiculturalismo interativo, este último também conhecido como interculturalidade. O multiculturalismo assimilacionista afirma, de forma descritiva, a existência de uma sociedade multicultural, mas isso pode ser resolvido pela apropriação do conhecimento e da cultura dominante pelos grupos que são marginalizados (indígenas, negros, homossexuais etc.). Defende, com isso, uma cultura comum e para todos, desvalorizando as diferenças. Já o multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural reconhece e valoriza as diferenças existentes nas diversas culturas. Entretanto, essa concepção alega que, para ser garantido o direito de expressão das diversas identidades culturais, é preciso criar espaços específicos para que isso aconteça com

mais eficiência. Privilegia, assim, a manutenção de culturas homogêneas em espaços separados (bairros, escolas, clubes etc.), que “na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheid socioculturais” (CANDAU, 2013, p. 22). A cultura, nesse sentido, é vista como uma coisa fixa e unificada.

Em continuidade, trazemos o conceito de cultura como sendo algo social, que se qualifica por um “conjunto de características adquiridas pela aprendizagem e compartilhamento por um determinado grupo social” (ALBÓ, 2005, p. 16). Não deve ser tomada como uma coisa fixa, pois ela é dinâmica, na medida em que está exposta a mudanças internas e externas nos grupos, conforme eles reagem a novas influências ao entrarem em contato com outros grupos culturais.

Voltando para Candau (2013), as duas abordagens, o multiculturalismo assimilacionista e o multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural, são as mais difundidas entre nós. No entanto, a abordagem de que a autora é adepta é a do multiculturalismo interativo ou intercultural. Ela discorre acerca de vários argumentos, no sentido de expor que esta última abordagem é a mais adequada entre as três. O argumento central está em assegurar que essa perspectiva promove a inter-relação entre as diferenças culturais dos grupos sociais, tendo em vista que o multiculturalismo assimilacionista tenta apagá-las e o multiculturalismo diferencialista tenta exaltá-las, mas de forma separada das outras. A autora ressalta que a interculturalidade vê a cultura como um processo que está em constante transformação, viabilizando a formação de identidades abertas dadas pela hibridação cultural e pelo traço das culturas que não são mais puras. Essa ideia coincide com a ideia de Hall (2006) sobre identidades do sujeito pós-moderno:

A identidade torna-se uma “celebração móvel” [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2006, p. 12-13).

Para o autor, a identidade de uma pessoa não é definida pelo seu nascimento, como uma essência interior imutável que vai acompanhá-la até o fim da sua vida, mas, sim, por um estado contínuo de transformação. Na medida em que os fatos históricos mudam, as identidades das pessoas também mudam e se constituem por sua

multiplicidade, mesmo que seja de forma contraditória e inconclusa. Nessa perspectiva, Hall (2016) define cultura da seguinte maneira:

É a descrição de valores compartilhados de um grupo ou de uma sociedade [...]. Argumenta-se que cultura não é tanto um conjunto de coisas – romances e pinturas ou programas de TV e histórias em quadrinhos –, mas sim um conjunto de práticas.

Basicamente, a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre os membros de um grupo ou sociedade. [...] Assim, a cultura depende de seus participantes interpretarem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante (HALL, 2016, p. 19-20).

Portanto, se a identidade do sujeito não é definida biologicamente, a cultura também não é uma coisa, uma herança, ela é uma produção histórica que está sujeita a um processo ativo de construção de significados por seus componentes. É ela que nos orienta a darmos significados a objetos, pessoas e acontecimentos do dia a dia.

Partindo dessa concepção de cultura, tanto Maher (2007) quanto Candau (2013) compreendem que nessa relação entre culturas não podemos deixar de lado a questão do poder que as envolve, pois essas relações não são pacíficas, elas são marcadas por hierarquização, preconceito e discriminação de determinados grupos. Quando o mecanismo de poder que existe nas diferenças culturais é ignorado, a educação multicultural não passa de uma celebração de elementos superficiais da cultura (comida, danças, músicas), sem levar em conta a realidade em que as pessoas vivem e suas lutas políticas.

Isso posto, geralmente, a cultura na escola é trabalhada mostrando as diferenças como características exóticas e fixas. “Não há espaço nas celebrações culturais escolares para, por exemplo, um índio Pataxó contemporâneo, que usa celular, que acessa a internet, o que se quer celebrar é o ‘índio autêntico’, ‘mumificado’” (MAHER, 2017, p. 260). Desconsidera-se que no interior de grupos sociais também existem diferenças culturais. Desse modo, o poder da cultura dominante é preservado cada vez mais, as diferenças que enriquecem as culturas somente são toleradas até uma certa medida e a falsa ideia de igualdade é reforçada, reduzindo a educação multicultural a uma simples bandeira politicamente correta.

De acordo com López-Hurtado (2007), que trata da Educação Intercultural Bilingue para os povos indígenas da América Latina, a noção de interculturalidade surgiu nos Estados Unidos com o nome de biculturalidade, em que se acreditava que uma mesma pessoa poderia separar facilmente e por vontade própria conceitos e



visões de duas culturas diferentes, politicamente opostas e conflituosas. Tal separação poderia proporcionar à pessoa agir conforme o contexto em que se encontrava, dominante ou dominado. Contudo, em meados da década de 1970, na América Latina, essa hipótese foi desconsiderada, por ser pouco provável que uma pessoa pudesse separar a forma de ser e de agir, como se isso não fizesse parte da sua personalidade. Daí, propagou-se a interculturalidade como uma maneira de se manter a cultura original de populações indígenas, porém houve também a preocupação da incorporação a essa cultura de novos elementos da cultura dominante de forma crítica e seletiva, deixando-as vivificadas.

Para López-Hurtado, a interculturalidade surgiu com o intuito de intermediar o contato entre pessoas de culturas diferentes, promovendo o diálogo, a compreensão e o respeito entre eles, assim como evitando ao máximo a desculturação e a perda de valores etnoculturais. Em contrapartida, a existência de uma sociedade multicultural não implica uma educação intercultural, porque é preciso tratar essa diversidade cultural e linguística de forma crítica e cuidadosa para saber o que fazer com ela e como preparar o aluno para conviver com uma sociedade múltipla e diversa. Visando termos uma educação pautada em princípios interculturais, precisamos mudar de paradigmas no tocante à construção social em contextos multiétnicos, multiculturais e multilíngues. López-Hurtado (2007) discorre sobre vários pontos que são imprescindíveis para o caminho de uma educação intercultural, alguns dos quais conheceremos a seguir:

1. Cuando nos inscribimos em el ideal de la interculturalidad, el hoy superado paradigma de un Estado, una nación, una cultura y una lengua [...] quedan atrás, buscándose superar ese viejo ideal igualitario heredado de la Revolución francesa que, infelizmente y en aras de la igualdad, conllevó también a una visión uniformizadora de la diversidad étnica, social y cultural y a homogeneización lingüístico-cultural como noción indesligable de la construcción del Estado-nación<sup>6</sup> (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 25).

A superação da questão da igualdade contribui para que não vejamos a diversidade como homogeneizante, mas como parte de um processo que pode levar

---

<sup>6</sup> “1. Quando nos inscrevemos no ideal de interculturalidade, fica para trás o já ultrapassado paradigma de um Estado, de uma nação, de uma cultura e de uma língua, procurando ultrapassar aquele antigo ideal igualitário herdado da Revolução Francesa que, infelizmente e pela igualdade, conduziu também a uma visão unificadora da diversidade étnica, social e cultural e da homogeneização linguístico-cultural como uma noção indissociável da construção do Estado-nação” (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 28).

à indissociabilidade na constituição do Estado-nação. Ao vivenciarmos as situações de interculturalidade no contexto da sociedade roraimense, compreendemos que necessitamos de instrumentos para que a superação seja atingida e saíamos da igualdade para a equidade. Nesse sentido, López-Hurtado (2007, p. 28) defende:

2. Es igualmente importante considerar que el nuevo contexto internacional de globalización económica y comunicacional obliga, de un lado, a repensar las históricas relaciones que se habían establecido entre educación, escuela e integridad nacional y, de otro, a asumir nuevos desafíos que el proceso de globalización implica en términos tanto comunicativos como culturales. [...] Se requiere, por lo menos, de estudiantes capaces de procesar la diversidad y de abordarla críticamente. Del mismo modo, se necesitan sujetos seguros de sí mismos y de su cultura de referencia, de manera tal de estar en condiciones de analizar y, si así lo decidieran, incorporar selectiva y críticamente elementos culturales provenientes de o pertenecientes a tradiciones culturales diferentes a la propia<sup>7</sup>.

Não é possível pensarmos somente no contexto local, principalmente quando tratamos de educação. Trabalhamos na perspectiva do local para o global e, em muitas situações, do global para o local. Nesse sentido, os aspectos históricos das relações entre as pessoas devem ser considerados em todos os contextos de comunicação. O que observamos é a necessidade de consideração da diversidade cultural, de maneira que tenhamos um olhar crítico e reflitamos acerca do contato entre as culturas, bem como de que sejam observados os limites e o respeito a cada uma delas.

Nessa direção, apontamos a necessidade de superação das visões de cultura e identidade:

3. Es necesario superar las visiones estáticas de la cultura y de la identidad [...]. Por eso, no me parece aconsejable hablar de cultura uno y de cultura dos, como paralelos de lengua uno y dos [...] replicando así una etapa ya superada en el marco de la aplicación de programas de Educación bilingüe [...]. Si bien la lengua es una entidad discreta que uno puede separar claramente de otra, pues de no ser así estaríamos más bien ante surgimiento de un nuevo idioma – relacionado pero distinto de los dos que le dieron origen -, cuando hablamos de cultura, en un contexto multicultural de coexistencia e intercambio cultural permanente como el boliviano, estamos más bien ante

---

<sup>7</sup> “2. É igualmente importante considerar que o novo contexto internacional de globalização econômica e da comunicação obriga, por um lado, a repensar as relações históricas que se estabeleceram entre educação, escola e integridade nacional e, por outro, a assumir novos desafios que o processo de globalização implica em termos comunicativos e culturais. [...] Requer, no mínimo, alunos capazes de processar a diversidade e abordá-la criticamente. Da mesma forma, são necessários indivíduos seguros de si de sua cultura de referência, de forma a poderem analisar e, se assim o desejarem, incorporar seletiva e criticamente elementos culturais de ou pertencentes a tradições culturais diferentes das suas” (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 28).

un proceso dinámico de convivencia, de conflictos, de resolución de problemas cotidianos, de adaptación al medio. [...] por seguro, en un momento u otro, este mismo sujeto puede funcionar con elementos que, aunque ajenos, resultan necesarios para sobrevivir en el momento actual. Estas tres clases de elementos aparecen y se reproducen en distribución complementaria y el sujeto no parece estar en condiciones de identificarlos entre sí, ni de separar unos de otros, pues podría argüirse que su cultura está compuesta de todos y cada uno de estos elementos y de la relación, armónica o conflictiva, que, em el diario accionar, se establece entre ellos<sup>8</sup> (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 35).

Não é possível mais convivermos com a visão de que a cultura e a identidade são estáticas. Do mesmo modo, a língua não é estática. Na realidade vivenciada no contexto da pesquisa, não é possível exigir um domínio pleno da língua apreendida pelos falantes de espanhol, até porque isso não acontece nem com os falantes de língua portuguesa, pois o objetivo é o estabelecimento da comunicação. Dessa forma, a cultura do aprendente não será apagada, visto que deverá ser aceito e respeitará os modos diferentes de cada um, considerando as diferenças culturais e identitárias.

Diante disso, faz-se necessária a diferenciação entre interculturalidade e multiculturalidade:

4. Es imprescindible también diferenciar interculturalidad de multiculturalidad, ya que últimamente estos dos términos también están siendo utilizados como sinónimos, trasladando al contexto latino-americano la noción de multiculturalismo usada em Norteamérica. Al respecto, cabe señalar que, cuando hablamos de multiculturalidad estamos ante una categoría descriptiva, útil para caracterizar la realidad sociolingüística de un país heterogéneo, como es de hecho el caso de la gran mayoría de los latino-americanos, mientras que por interculturalidad entendemos más bien una construcción social necesaria para establecer diálogo, intercambio y consensos interétnicos e interculturales en una sociedad plural<sup>9</sup> (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 37).

---

<sup>8</sup> “3. É preciso superar visões estáticas de cultura e identidade [...]. Por isso, não parece aconselhável falar de cultura um e cultura dois, como paralelos de língua um e língua dois [...], replicando assim uma etapa já superada no quadro da aplicação de programas de educação bilíngue [...]. Embora a língua seja uma entidade discreta que se pode separar claramente uma de outra, podemos nos confrontar com o surgimento de uma nova linguagem – relacionada, porém diferente das duas que lhe deram origem –, quando falamos de cultura num ambiente multicultural de contexto de convivência e intercâmbio cultural permanente como o boliviano, estamos diante de um processo dinâmico de convivência, conflitos, resolução de problemas cotidianos, adaptação ao meio. [...] Certamente, em um momento ou outro, o mesmo sujeito pode agir com elementos que, embora estranhos, são necessários para sobreviver. Essas três classes aparecem e se reproduzem em uma distribuição complementar e o sujeito não parece estar em condições de identificá-los entre si, nem de separá-los um dos outros, pode-se argumentar que sua cultura é composta por cada um desses elementos e da relação harmônica ou conflitiva que se estabelece nas ações cotidianas” (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 35).

<sup>9</sup> “4. É imprescindível diferenciar interculturalidade de multiculturalidade, já que ultimamente esses dois estão sendo utilizados como sinônimos, transferindo a noção de multiculturalismo utilizada na América do Norte para o contexto latino-americano. Nesse sentido, deve-se destacar que, quando falamos em multiculturalismo, estamos tratando de uma categoria descritiva, útil para caracterizar a realidade sociolinguística de um país heterogéneo, como é o caso da grande maioria dos latino-americanos,

É comum o uso dos termos apontados anteriormente como sinônimos, o que acontece em razão da transferência de interpretação da América do Norte para o nosso contexto. Como vimos, o multiculturalismo é uma categoria descritiva que deve ser usada para apontar as características no que se refere à situação sociolinguística de um país heterogêneo. O Brasil e os diversos países latinos estão incluídos como multiculturais. Por seu turno, a interculturalidade deve ser pensada quando tratamos da questão dos diálogos necessários entre etnias e culturas diversas. Nessa perspectiva, são estabelecidos consensos no âmbito da pluralidade social.

Adiante, veremos o papel da sociedade e da escola em termos de interculturalidade.

5. La escuela por sí sola no puede transformar la sociedad y volverla intercultural. La Educación y la escuela constituyen factores y agentes importantes de cambio social, pero las modificaciones que ellas introduzcan deben necesariamente ser acompañadas y reforzadas por otras transformaciones que también promuevan y ejerzan esa interculturalidad que la Educación busca y a la vez fomenta<sup>10</sup> (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 42).

No centro dessa discussão, é importante destacar as possibilidades de contribuição efetiva da escola na transformação da sociedade. Para tanto, são necessárias políticas públicas nessa direção, considerando a implementação de políticas que promovam e respeitem a diversidade linguística, principalmente de grupos minoritários.

Portanto, de maneira geral, a partir do que foi apontado anteriormente por López-Hurtado (2007), a interculturalidade difere do multiculturalismo, por englobar uma intervenção na educação, no sentido de articular o reconhecimento e o respeito mútuo entre os “diferentes” e trabalhar para desconstruir a visão homogênea de cultura, de identidade e de língua pregada pelo Estado. As culturas são vivas e estão em constante movimentação. Porém, isso não significa que a educação intercultural tenha que anular a cultura do outro, mas ela deve amparar a formação de um aluno

---

enquanto por interculturalidade entendemos antes uma construção social necessária para estabelecer o diálogo interétnico e intercultural, o intercâmbio e o consenso em uma sociedade plural” (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 37).

<sup>10</sup> 5. A escola sozinha não pode transformar a sociedade e torná-la intercultural. A educação e a escola constituem fatores e agentes importantes na mudança social, mas as modificações que elas introduzem devem necessariamente ser acompanhadas e reforçadas por outras transformações que também promovam e exerçam a interculturalidade que a educação procura e ao mesmo tempo fomenta. (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 42).

“seguro de si”, conforme coloca o próprio autor, ou seja, um aluno que aceite a sua origem e que possa decidir de forma consciente e criteriosa o que ele aceita incorporar da cultura diferente da dele.

Ao mesmo tempo que é essencial quebrar paradigmas e formar alunos críticos, indo ao encontro de uma educação unificadora, é também essencial, antes de tudo, que os educadores façam um exercício de desvelamento da maneira como enxergam o outro, o que pensam sobre o diferente e se aceitam esse diferente de forma positiva ou negativa, como aconselha Candau (2013), pois a visão que fazemos dos que consideramos diferentes pode estar carregada por representações estereotipadas. Nesse exercício, faz-se necessário que os educadores tomem consciência da formação de suas próprias identidades, que façam uma reflexão e que se aceitem, primeiramente, como tal. Após, é importante que pensem em como conceber o outro que é diferente e em que características são atribuídas ao grupo social a que ele pertence. Será que eu o aceito verdadeiramente ou eu apenas o tolero? Se a resposta for a segunda, isso significa que eu não questiono a desigualdade e a discriminação, eu compactuo com elas.

Portanto, para desconstruir a visão estereotipada do outro, é preciso ouvi-lo, saber da sua origem, de suas ideias e de seus anseios, porque somente conhecendo o outro verdadeiramente poderemos agir com alteridade para uma possível aceitação. Porém, faz-se necessário que essa aceitação aconteça de forma positiva, permitindo uma aproximação empática com o que venha a ser “diferente”.

Isso posto, para a interculturalidade, ou multiculturalismo crítico, como ainda é conhecida por alguns autores, não existe uma cultura ou uma língua superior a outra, pois todas são consideradas complexas e todas estão em constante processo de modificação e de interação umas com as outras, produzindo sujeitos com identidades plurais. Essa diversidade está cada vez mais evidente em nossas escolas, exigindo um olhar positivo para assegurar a oportunidade para todos, na medida em que a educação intercultural não é somente direcionada aos grupos minoritários e oprimidos. Ela é uma via de mão dupla e deve também contemplar o grupo majoritário, estabelecendo a partilha de espaços e convivência de reconhecimento e respeito mútuos.

Em vista disso, acreditamos que a cultura e a língua são extremamente ligadas. Sendo assim, para que todos os alunos tenham acesso a um conhecimento significativo, sem prejuízo à sua identidade, é fundamental que os professores de

Roraima estejam preparados no sentido de promover práticas educacionais que fortaleçam e contemplem o contexto de diversidade cultural e linguística cada vez mais explícito na realidade em sala de aula.

## 2.2 ALGUMAS TERMINOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Antes de tratarmos do ensino de português como língua adicional, é necessário introduzirmos a noção de diversos contextos de aprendizagem da língua portuguesa. Destarte, cada cenário e atitude sociolinguística determinará qual a perspectiva de ensino a ser contemplada. Há, no Brasil, grupos de pessoas que falam no seu dia a dia outras línguas inseridas no ambiente escolar, criando situações específicas em que o português adquire outras variedades linguísticas, para determinar seu uso por falantes não nativos. Com isso, apresentaremos primeiramente o conceito de língua e de língua materna, depois de língua adicional, língua estrangeira e língua de acolhimento, lembrando que há controvérsias diante dessas denominações decorrentes da concepção particular de autores diferentes.

### 2.2.1 Língua

Não são raras as vezes em que conceituamos a língua como um instrumento por meio do qual nos comunicamos, mas é necessário partirmos dos estudos de diversos autores que colaboram com diferentes abordagens com o intuito de definir o que é língua. Para Bechara (2009), a língua é um produto histórico que reflete a cultura de uma nação e, simultaneamente, é uma unidade idealizada, devido à impossibilidade de se alcançar, na vida real, um caráter homogêneo, unitário. Para o autor, a língua não é um sistema único, mas é um conjunto de sistemas baseados em três aspectos: o espaço geográfico, o nível sociocultural e o estilo ou aspecto expressivo.

Para Saussure (2006), precursor dos estudos científicos da linguagem que determinaram a língua como o objeto da Linguística, língua é um fenômeno social, uma instituição autônoma formada por um grupo de combinações estabelecidas para o exercício da linguagem por indivíduos da mesma comunidade. Tendo um aspecto social, a língua também é um fenômeno externo ao homem, já que este se encontra

incapacitado de criar uma língua ou de modificar uma já existente. Logo, a língua é homogênea e dotada de ordem, unicidade e sistematização. A esse respeito, o autor afirma:

A língua trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 2006, p. 21).

A incompletude da língua citada anteriormente faz com que ela se construa e se reconstrua continuamente. Por seu turno, Marcushi (2008, p. 64) coloca que “a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas”. Para esse autor, o conceito de língua contempla não somente o aspecto sistemático (conjunto de símbolos ordenados), como também os aspectos sociais, cognitivos e históricos, sem ser abstrata e autônoma. Ele admite que a língua é heterogênea e pode variar no mínimo em três aspectos: a) diversidade na comunidade linguística; b) diversidade de estilos e registros numa língua; e c) diversidade no sistema linguístico. Desse modo, ele move o interesse do fenômeno sistemático da língua para o seu funcionamento, ou seja, a língua em uso no dia a dia do falante. A língua é um conjunto de práticas sociais que deve ser contextualizado e encarado como forma de interação entre as pessoas.

Bagno (2002) afirma que língua não é uma abstração, mas ela é concreta, pois é preciso olhá-la a partir da sua realidade histórica, cultural e social, considerando, antes de tudo, os seres humanos que a utilizam para falar ou escrever. Ele, igual a Marcushi (2008), faz a mudança de foco da abstração – língua – para o concreto – os falantes da língua. Isso significa

Que a língua é uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. Por estar sujeita às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações do sentido, a língua em grande medida é opaca, não é transparente. Isso faz da prática da interpretação uma atividade fundamental da vida humana, da interação social (BAGNO, 2002, p. 24).

Logo, o autor expõe que o conceito de língua não pode reduzir-se a um conjunto de regras determinadas, posto que, ao mesmo tempo que ela apresenta

aspectos estáveis, apresenta também aspectos instáveis, como um sistema variável, não fixo. Sendo assim, a língua não é autônoma, mas sofre influência externa e dos variados contextos de uso.

### 2.2.2 Língua Materna (LM)

Koike e Klee (2003) evidenciam que a língua materna (LM) e a primeira língua (L1) são equivalentes, visto que língua materna é a primeira língua de um indivíduo, é a língua que se aprende desde a infância. Spinassé (2006) também considera língua materna sinônimo de primeira língua, pois sua aquisição faz parte da formação do conhecimento de mundo de um indivíduo que, somando à competência linguística, dá forma aos valores pessoais e sociais. A língua materna pressupõe, na maioria das vezes, a origem e é utilizada, geralmente, no dia a dia. “A LM ou a L1 corresponde à língua que normalmente aprendemos em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade” (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Porém, nem sempre a língua materna ou primeira língua é a língua da mãe, tampouco se trata de apenas uma língua. Os pais podem falar uma língua diferente da comunidade e assim que a criança aprende essa nova língua passa a ser uma nova LM ou L1, o que se configura como bilinguismo. Contudo, de modo geral,

A caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominantemente na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade [...] (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Altenhofen (2002) expõe o conceito de língua materna com base em contextos de multilinguismo. Ele conclui que a língua materna deve ser investigada e entendida nas perspectivas social, individual e histórica, tendo em vista as seguintes características:

a) a primeira língua aprendida pelo falante, b) em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual c) compartilha usos e funções específicas, e) apresentando-se, porém, geralmente como língua dominante, f) fortemente identificada com a língua da mãe e do pai, e por isso, d) provida de um valor afetivo próprio (ALTENHOFEN, 2002, p. 141-161).



No entanto, para Santos (2012, p. 50-51), o conceito de língua materna (LM) não é apenas compatível ao de primeira língua (L1), como também é compatível com o conceito de língua primeira (LP). A língua materna vai ser igual à primeira língua quando se refere àquela ensinada na escola, a variedade padrão e, conforme já mencionado, nem sempre coincide com a língua que se aprende com os pais. Essa visão de língua é aquela adquirida socialmente. Enquanto isso, o conceito de língua materna e língua primeira vai coincidir quando esta corresponde à variedade linguística falada na comunidade da qual o indivíduo faz parte.

### **2.2.3 Língua Adicional (LA)**

Língua adicional é uma expressão usada na tentativa de diminuir as divergências entre segunda língua e língua estrangeira. Judd, Tan e Walberg (2001, p. 6), citados por Santos (2012, p. 52-53), afirmam que eles escolheram para o título do seu livro “Ensinando línguas adicionais” no lugar de “Segunda língua” ou “Língua estrangeiras”, porque os estudantes podem aprender não somente uma segunda, mas também uma terceira ou uma quarta língua. Salvo a primeira língua aprendida pelo aluno, a palavra adicional pode ser usada em todos os outros casos. Além do mais, uma língua que é adicional pode se diferenciar de uma língua estrangeira, já que muitas pessoas podem falar normalmente essa língua no país. Oliveira (2020, p. 177) explicita que no caso de língua estrangeira, normalmente, “tanto o professor quanto o aluno não fazem parte do seu arcabouço linguístico, sendo algo estranho ao seu contexto”. Nessa perspectiva, a língua pertence ao outro, tendo em vista que ela está relacionada a um território.

Oliveira (2020) concebe o ensino de LA num contexto mais global e de promoção de mobilidade entre pessoas, enunciados e, por conseguinte, língua. Dessa maneira, o aluno de LA adiciona essa língua à língua, ou às línguas que ele já tem, de modo que essa língua-alvo não se configura em algo estranho a ele e ao meio onde ele está inserido, como é o caso dos migrantes que têm outra língua materna e estão aprendendo o português no Brasil.

Souto *et al.* (2014) consideram que a LA é também conhecida como Terceira Língua (L3) ou Língua estrangeira adicional, uma vez que a LA se configura como uma terceira língua que o indivíduo aprende. Sendo assim, pressupõe-se que o aluno

de LA já estudou, no mínimo, duas outras línguas, o que facilitaria a aprendizagem de uma L3. No entanto, os autores afirmam que, para que a língua que o aluno está aprendendo seja considerada uma língua adicional, é preciso que ele esteja sempre utilizando para mantê-la.

Schlatter e Garcez (2009) chamam de língua adicional o objeto de ensino da disciplina curricular Língua Estrangeira, pois enfatizam o acréscimo que essa disciplina pode proporcionar ao aluno não somente como um simples falante de línguas, mas também como um cidadão em formação conectado com as práticas sociais exigidas pela sociedade em que vive. Desse modo, o Espanhol e o Inglês, que são as línguas mais comuns oferecidas nas escolas, não necessariamente seriam línguas estrangeiras. Porém, isso não significa que o aluno de LA consiga se comunicar em todas as situações de uso da língua-alvo nem que ele obtenha uma pronúncia perfeita, pois a sua aprendizagem é um movimento contínuo que tem como objetivo “a ampliação dos espaços de participação dentro da sala de aula e na vida cotidiana: posso compreender melhor o que se passa comigo, na minha comunidade, estado ou país porque tratei disso na aula de Espanhol ou Inglês” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 132).

#### **2.2.4 Segunda língua (L2)**

De acordo com Koike e Klee (2003, p. 4), “segunda língua (L2) é aquela que se aprende após a primeira e pode ser uma ou mais de uma, da infância até a fase adulta. L2 é aprendida quando a L1 já foi aprendida e, portanto, já existe um sistema linguístico no cérebro”. Frequentemente, a L2 faz parte de uma linguagem em que o indivíduo não tem total domínio e, por isso, não é tão confiável. Esses autores se referem a L2 como a aprendizagem de uma segunda língua tanto no país onde se fala esse idioma quanto na sala de aula.

Essa ideia é reforçada quando Spinassé (2006, p. 6) afirma que “segunda língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de comunicação”. Ou seja, segunda língua é aquela que o indivíduo que passa a viver em outro país vai ter que aprender para a sua sobrevivência. É através dela que vai acontecer a sua integração em determinada

sociedade. Para que ele tenha o domínio de uma L2, é necessário que o contato e a comunicação sejam diários, a fim de que ele interaja com a comunidade.

Podemos notar que existem várias situações que se caracterizam como ocorrência de segunda língua. Em primeiro lugar, existem casos de migrantes que saem de seus países por motivo de crises econômicas ou políticas e passam a morar em outro país de comunidade monolíngue e que são obrigados a falar a língua-alvo, falada por todos desse país. Em segundo, há casos de alunos que estão aprendendo uma língua diferente da sua e resolvem fazer um intercâmbio no país onde a língua é a língua-alvo. Em terceiro, há casos de indivíduos que vivem em uma comunidade bilíngue onde se falam, alternadamente, duas línguas diferentes, sendo que uma delas tem maior prestígio social. Um exemplo é o caso do guarani e do espanhol no Paraguai, em que esta é mais utilizada pela sociedade mais formal, sendo a língua oficial.

Porém, conforme lembrado por Spinassé (2006), “o status de uma língua pode, ocasionalmente, se modificar”. Um exemplo bem próximo em que isso pode acontecer é um indivíduo venezuelano que tem como L1 o espanhol, mas aprende o português passando a morar muito tempo aqui no Brasil. Essa segunda língua passa a desempenhar um papel fundamental para a sua interação social e, conseqüentemente, para a sua vida diária, de modo que o indivíduo passa então a ter um certo domínio – mesmo que ele tenha passado por um processo longo de aquisição dessa L2 –, configurando-se, dessa maneira, um caso de língua materna.

### **2.2.5 Língua estrangeira (LE)**

Língua estrangeira e segunda língua têm em comum a característica de as duas serem aprendidas depois de uma língua materna. Entretanto, a L2 é aprendida no país da língua-alvo, já a LE é um idioma aprendido no local onde a língua não é falada, portanto não é língua-alvo. “A grande diferença é que a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade” (SOUTO *et al.*, 2014, p. 892).

De forma geral, língua estrangeira é entendida como uma língua que é aprendida em uma sala de aula em um país onde essa língua não é determinante.

Ou, como expõe Almeida Filho (2005, p. 11), “língua estrangeira é uma outra língua em uma outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la”.

Dessa forma, segundo Leiria (1999), como o ensino de língua estrangeira acontece normalmente de modo formal, ela é ministrada, muitas vezes, por professores que não são falantes dessa língua e têm como objetivo mais comum formar o aluno para ler textos literários ou científicos, para interagir com falantes dessa língua específica visitando o país de origem. A língua estrangeira pode fazer parte do currículo escolar ou das ocupações de tempos livres.

Souto *et al.* (2014) observam que pode acontecer a variação do *status* de uma língua que é considerada segunda língua para o *status* de língua estrangeira. Isso ocorre, por exemplo, quando uma criança, que aprendeu o inglês como segunda língua na Inglaterra, muda para Portugal e a língua anglo-saxônica perde a importância na sua vida, podendo se tornar, com o passar do tempo, uma língua estrangeira – se não for completamente esquecida.

### **2.2.6 Língua de acolhimento (LAc)**

O dicionário *on-line* de português Dicio define que a palavra acolhimento expressa a ação ou efeito de acolher, consideração, proteção, guarida, abrigo, hospitalidade, acolhida. Dessa forma, língua de acolhimento (LAc) caracteriza-se por ser “uma nova situação socioeducativa que emerge em atendimento à necessidade de aprendizagem da língua majoritária do nosso país por parte de migrantes em situação de vulnerabilidade” (SILVA; JUNIOR COSTA, 2020, p. 126).

Segundo Silva e Junior Costa (2020), o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), como é chamada essa modalidade do ensino de português, é uma abordagem em que o Português, através de uma acolhida solidária, trabalha questões (extra) linguísticas do sujeito migrante no nosso país. Essa abordagem já se encontra presente no Brasil há aproximadamente 10 anos. Conforme Miranda e Lopez (2019, p. 22), o PLAc é um termo trazido do contexto europeu, particularmente do Programa “Portugal acolhe – Português para todos”, produzido pelo governo português.

Para Grosso (2010, p. 71), o PLAc define-se como uma ação em que “o ensinante e o aprendente cooperam e aprendem juntos [...] e integram-se pelo bem-estar e pela confiança”. A ação é feita de forma que valorize a compreensão do outro. Essas práticas respeitam as questões psicossociais e discriminatórias pelas quais os alunos migrantes passam, focando em competências comunicativas em diferentes níveis. Para a referida autora, o PLAc tem a intenção não somente de oferecer um instrumento vital para a inserção do migrante na comunidade, mas também de oferecer um instrumento que colabore com a sua emancipação. Nessa perspectiva, a autora afirma:

A proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se a realidade socioeconômica e político cultural em que se encontra. O conhecimento sociocultural e a competência sociolinguística são importantes no desenvolvimento da competência comunicativa e servem como base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento. [...] Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional (GROSSO, 2010, p. 71).

Contudo, é importante afirmar que a LAc vai além da noção de LE e L2, pois, no cenário de fragilidade econômica-social em que os migrantes se encontram, o PLAc é obrigado a adotar uma postura essencial diante do recomeçar desses indivíduos, ao requerer técnica e subjetivamente aspectos da migração que as outras concepções de língua não dão conta. Cabe ressaltar que o termo PLAc ganhou notoriedade no estado de Roraima, segundo Zambrano (2019), a partir de uma palestra proferida pela Profa. Dra. Lúcia Barbosa (UNB), realizada na UFRR, em 2017, para divulgar e defender essa perspectiva como a mais adequada, em se tratando de ensino de português para migrantes forçados.

Diante dos conceitos apresentados acima, que caracterizam o uso do português como língua não materna, entendemos que a língua adicional (LA) abrange todas as demais nomenclaturas, no sentido que ela se destaca pelo propósito do aprendiz em acrescentar mais de um sistema de comunicação ao seu repertório, independentemente da sua situação vivenciada. Dentro da LA, compreendemos que a LAc é a área mais indicada para ser trabalhada com os alunos migrantes forçados que estão aprendendo o português no Brasil e que precisam que seus direitos sociais sejam levados em consideração pelas autoridades públicas e educacionais.

## 2.3 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (ASL)

A história de colonização do Brasil, através do contato com vários povos, proporcionou à Língua Portuguesa uma variedade de formação em contextos de ensino específicos para falantes não nativos, de modo que alguns já foram tratados nesta pesquisa. No contexto específico do estado de Roraima, marcado pela diversidade linguística, há a necessidade de conhecer, de uma forma geral, os estudos em torno da aquisição de segunda língua (ASL), para percebermos algumas implicações envolvidas que determinam o processo de aquisição e aprendizagem por nossos alunos que não têm como língua materna o português.

Nesse sentido, é relevante discutirmos sobre essas questões, já que os alunos venezuelanos, que se encontram nas escolas estaduais de Boa Vista, têm a escola como um espaço não somente de aprendizagem dos conteúdos e habilidades curriculares comuns, mas também que dispõe, ou deveria dispor, do ensino de português como língua adicional. Para começarmos a falar sobre a aquisição/aprendizagem do português por esses alunos, é necessário primeiro entendermos do que trata o termo Aquisição de Segunda Língua (ASL).

Para Ellis (1997), a investigação sistemática como estudos linguísticos modernos da forma como as pessoas aprendem uma segunda língua faz parte de um processo relativamente novo que teve início na segunda metade do século XX, fim dos anos 1960 e início da década de 1970. Esse período marcou e facilitou a intensiva comunicação entre as pessoas no âmbito mundial por meio das aldeias globais e da *Word Wide Web*. A partir de então, a aprendizagem de uma L2 passou a ser motivada para além de um passatempo das horas vagas, tornando-se um instrumento importante na educação ou para alcançar a vaga em um emprego, o que forçou a necessidade de se estudar mais sobre essa área. Logo, a forma pela qual uma pessoa adquire uma língua diferente da sua é chamada de aquisição de L2, enquanto o estudo dessa área é conhecido como “Aquisição de Segunda Língua” (ASL). No entanto, essa autora afirma que o termo “segundo” não tem o propósito de se opor ao termo “estrangeiro”, podendo se referir a qualquer língua que seja aprendida após a primeira, uma terceira ou uma quarta, como também de forma genérica, independentemente de onde ela esteja sendo aprendida, no país onde ela é falada ou não.

Em seu estudo recente sobre aquisição e conhecimento de segunda língua, Souza (2021) aponta que o estudo acerca de aquisição de L2 é uma área de investigação que faz parte da linguística moderna, mas que logo no início de sua constituição como área de conhecimento era tido como uma subárea da linguística aplicada – aplicação de certo material a um uso prático –, pois seu maior foco era descobrir informações pertinentes para o ensino de línguas adicionais. Com o passar do tempo, o estudo em segunda língua foi ganhando novos horizontes, por exemplo, a elucidação de um dos pontos do funcionamento da mente humana, ou seja, a capacidade e os limites da aprendizagem e do uso de mais de uma língua. Logo, o referido autor afirma:

Então, a expressão “aquisição de segunda língua” nomeia um processo, seu produto e o campo de estudos no qual ambos se situam. Essa área de investigação pode ter escopo aplicado ao ensino de línguas, quanto almejar objetivos de natureza teórica, visando à modelagem de mecanismos cognitivos, à descrição linguística, podendo até mesmo apoiar o cotejo de teorias sobre a natureza das representações e do processamento de linguagem (SOUZA, 2021, p. 31).

Os Estados Unidos foram um dos primeiros países onde essa área ganhou institucionalização de estudos científicos em L2, com o primeiro curso de doutorado intitulado “aquisição de segunda língua” no ano de 1998, na Universidade do Havaí, em Manoa. Já no Brasil, apesar de ter vários estudos na área, ainda não existe uma ação concreta de institucionalização, restringindo-se, em sua maioria, aos estudos de aquisição de segunda língua como parte integrante de formação da disciplina Linguística Aplicada ou ao ensino sobre L2.

Thomas (1998 *apud* SOUZA, 2021) discorre sobre os antecedentes históricos dos estudos de segunda língua e observa dois motivos principais para que a área de aquisição de segunda língua seja reconhecida como um movimento intelectual importante iniciado entre os anos de 1960 e 1970. O primeiro é a forte influência sobre os estudos de L2 da gramática gerativa do linguista Noam Chomsky, com seu caráter mentalista, que dominou o início da década de 1970. Já o segundo motivo de a área de aquisição de segunda língua ser considerada com o seu início nesses anos deve-se aos diversos estudiosos dessa área focarem suas pesquisas não mais no ensino, mas no processo de aprendizagem de línguas não nativas. Desse modo, ficou definido que a aprendizagem seria objeto de conhecimento da área, independentemente do

melhor método de ensiná-la, dado que o processo de ensino é diferente do processo de aprendizagem.

Ellis (1997) defende que os principais objetivos da ASL são descrever e explicar como os alunos fazem a aquisição de uma L2, como também descobrir o porquê de alguns aprendizes alcançarem mais sucesso do que outros. Desse modo, a ASL procura identificar quais fatores externos e internos fazem com que haja a apropriação de uma L2. Como exemplo de fatores externos, citam-se as condições do meio social onde é aprendida uma L2 e, como fator interno, os mecanismos cognitivos (sua língua materna, seu conhecimento de mundo, suas estratégias de comunicação, sua aptidão para o idioma etc.) dos alunos que os ajudam a compreender informações de uma L2 a partir do seu contato com outra língua.

A ASL reconhece que existem diferenças individuais para que haja a aquisição de uma L2. Ellis (1997) comenta sobre algumas, como: a) aptidão linguística ou aptidão para linguagem: representa as habilidades em identificar e memorizar novos sons, capacidade de reconhecer as regras gramaticais, por exemplo, as funções das palavras nas frases (sujeito, objetos etc.), capacidade indutiva de línguas através da identificação das correspondências entre as línguas envolvidas e a capacidade de memorização de palavras novas; b) motivação: é o grau de esforço que o aluno desempenha para aprender uma L2, gerado por várias questões – passar num exame, se integrar numa comunidade, arranjar um emprego, aceitação ou negação da cultura da língua-alvo, envolvimento significativo com as formas de ensino, entre outros; c) personalidade: autoestima, timidez, ansiedade, capacidade de correr riscos, sensibilidade, tolerância à ambiguidade etc.; d) estratégias de aprendizagem: são as técnicas que os alunos usam individualmente para aprender uma L2 – repetir novas palavras em voz alta para lembrar depois, refazer os erros de uma produção escrita, produzir mapas mentais, ler livros, assistir televisão, interagir com falantes nativos, entre outras.

Dessa forma, compreendemos que a aprendizagem de uma outra língua depende de vários fatores, o que faz com que alguns alunos avancem mais rápido na língua-alvo do que outros. Essa situação é percebida na escola pesquisada, onde os alunos venezuelanos aprendem o português de forma individualizada, dependendo das características e do tempo de cada um. Na maioria, o que mais interfere na aprendizagem desses alunos é a questão da autoestima baixa, que ocorre por motivo de se encontrarem numa situação desfavorável de migração forçada, em busca de



sobrevivência. Essa condição leva-os a se sentirem inferiores em relação aos alunos brasileiros, gerando timidez, isolamento e falta de motivação. Outra questão que interfere bastante na aprendizagem de português por parte desses migrantes tem a ver com um fator externo, que é a forma como o professor utiliza sua estratégia de ensino, sem ter acesso a um material adequado ou a uma preparação específica para atuar no ensino de português como língua adicional.

Porém, como conclui Souza (2021), por mais que conheçamos a fundo esses fatores externos e internos que levam o aluno a aprender uma L2, ainda não é suficiente para obter as respostas precisas que queremos saber em relação ao que ensinar e como ensinar uma língua não nativa. A esse respeito, o autor afirma:

O objetivo da área de investigação científica denominada “aquisição de segunda língua” é a elucidação das diversas condições que entram em cena quando algum grau do fenômeno da aprendizagem de uma L2 transcorre, sejam essas condições características do aprendiz, do ambiente no qual transcorre a aprendizagem ou da organização do sistema linguístico que vai sendo mentalmente representado e processado ao longo da aprendizagem (SOUZA, 2021, p. 44).

Ou seja, o campo de investigação científica na área de aquisição de segunda língua pode até nos oferecer pistas de como proceder quanto ao ensino de uma L2, porém ele não se limita a isso, pois vai além, abarcando as diversas condições do aprendiz, da estrutura da língua a ser aprendida e do lugar onde está ocorrendo sua aprendizagem. Portanto, o campo de conhecimento dessa área diz respeito à aprendibilidade de línguas adicionais, que são importantes tanto para professores de línguas como para quem planeja o currículo de programas de ensino.

Por ser um campo relativamente novo, a investigação da aquisição de uma segunda língua não nos oferece respostas definitivas, pois não existe um ponto comum em sua literatura que resolva o problema da melhor didática de como ensinar as línguas adicionais. Nesse contexto, existem diversas teorias que tentam explicar a aquisição de segunda língua/língua adicional, sendo uma das mais citadas a de Stephen Krashen, chamada de modelo do monitor, ou hipótese do *input* e, atualmente, de hipótese da compreensão, desenvolvida na segunda metade dos anos 1970 (PAIVA, 2014). Ressalta-se a necessidade de mostrar um pouco dessa teoria neste estudo, porque ela pode nos dar uma noção de como agir com nossos alunos no ensino de uma língua adicional – o português.

Para Paiva (2014), a teoria que Krashen compreende, na verdade, um conjunto de cinco hipóteses que o autor usa para formar uma teoria geral de explicação da natureza da aquisição de uma segunda língua. Para ele, tanto os ambientes formais (sala de aula) quanto os informais podem oferecer, de maneiras diferentes, instrumentos para a aquisição de L2. Entretanto, mostraremos as três hipóteses consideradas mais importantes.

Dessa forma, a primeira hipótese do modelo do monitor é denominada de hipótese da aquisição-aprendizagem. De acordo com Koike e Klee (2003), nessa hipótese, há uma diferenciação entre aquisição e aprendizagem, ou seja, a aquisição ocorre quando o aluno introduz informações sobre a língua-alvo no seu cérebro de forma inconsciente ou de forma natural, parecido quando uma criança está aprendendo a língua materna. Por meio da aquisição, as informações permanecem por mais tempo no cérebro, levando o aluno a desenvolver fluência na nova língua. Já a aprendizagem é fruto do esforço consciente para aprender a língua desejada através da memorização de palavras, da aprendizagem de regras e outros elementos. Porém, as informações obtidas por meio da aprendizagem não ficam por muito tempo retidas na memória do aluno, assim, somente as aciona quando vai, por exemplo, fazer uma composição escrita que requer tempo para recorrer às regras que aprendeu de forma consciente. Em vista disso, Paiva (2014) descreve o modelo monitor da seguinte forma:

O modelo de desempenho de segunda língua, denominado modelo monitor, postula que o ator de segunda língua pode “interiorizar” regras da língua-alvo por meio de um dentre dois sistemas: uma forma implícita, denominada aquisição inconsciente da língua, e uma outra explícita, aprendizagem consciente da língua (PAIVA, 2014, p. 28).

Para Krashen, citado por Paiva (2014), é o conhecimento inconsciente/implícito que levará o aluno a falar na língua-alvo, mas para que ele ocorra é necessário ter bastante contato com a língua de forma que resulte em experiências significativas em L2. Para isso, a interação entre os falantes deve ser de maneira espontânea, sem a preocupação em pronunciar palavras corretas ou regras formais, tendo como objetivo principal a comunicação.

A segunda hipótese é a do *input* (entrada). Essa hipótese estabelece que a entrada ou a informação fornecida ao aluno deve ser compreensível, ou seja, não adianta “aprender regras gramaticais, memorizar vocabulário, usamos equipamentos

caros, formas de terapia de grupo etc.” (KRASHEN, 1985, p. 2 *apud* PAIVA, 2014, p. 31) se a mensagem não for compreendida. Para ter *input* compreensível, vindo de qualquer fonte (professor, livros etc.), ele deve ser significativo e com frequência suficiente para o aluno.

A terceira hipótese é a do filtro afetivo, posto que, segundo essa hipótese, somente o *input* compreensível não seria o bastante para que o aluno aprendesse uma outra língua, dependendo também do filtro afetivo, que seria uma espécie de “bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição de língua” (PAIVA, 2014, p. 32). Como ressaltam Koike e Klee (2003), de acordo com essa hipótese, ter que aprender uma L2 num contexto formal como a sala de aula pode gerar uma grande ansiedade por parte do aluno, o que dificulta a sua aprendizagem. Dessa forma, alunos sem motivação, inseguros, ansiosos, nervosos ou com baixa autoestima estariam com o filtro afetivo alto e o papel do professor seria de tornar esse filtro o mais baixo possível para facilitar a aquisição. Uma das técnicas usadas para diminuir o filtro afetivo é deixar o aluno à vontade para escolher o momento certo para ele começar a produzir sons e palavras. Era “o período de silêncio, ou seja, permitir que o aluno fique em silêncio até que esteja pronto para falar<sup>11</sup>” (KOIKE; KLEE, 2003, p. 12, tradução nossa).

Paiva (2014) explicita que as hipóteses de Krashen estão sintetizadas na seguinte sentença:

As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*. Quando o filtro está “baixo” e é apresentado *input* compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o “órgão mental” da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão (PAIVA, 2014, p. 32).

A teoria do filtro afetivo, por sua vez, é o que explica a grande variabilidade existente na aquisição de uma L2 pelos alunos. A aquisição de uma língua depende também de características de quem está aprendendo, como foi mencionado. Para o modelo do monitor, o único fator que pode implicar para que o *input* compreensível não chegue até o dispositivo de aquisição de linguagem (DAL) é de ordem afetiva, o

---

<sup>11</sup> El período de silencio, o sea, permitir que el estudiante guarde silencio hasta que esté listo para hablar.

que ele chama de disposições emocionais negativas, ou filtros afetivos. O aluno não aprende sob pressão. Por fim, o modelo do monitor é contra as repetições mecânicas de exercícios com regras gramaticais e privilegia o ensino através da ênfase na comunicação, deixando um forte legado para o ensino de línguas sob a orientação de não priorizar as regras linguísticas na sala de aula e levar aos alunos atividades de comunicação essencialmente lúdicas e dinâmicas endereçadas para o interesse do conteúdo.

Conforme mencionado, um dos objetivos da área ASL é procurar respostas para explicar por que alguns alunos alcançam mais rápido sucesso do que outros na aquisição de uma L2. De acordo com o modelo do monitor, um dos motivos que influenciam nesse processo é o chamado filtro afetivo ou bloqueio emocional. Essa concepção é fundamental para o ensino de L2/LA, principalmente para os alunos migrantes, pois exige que o professor de língua olhe para o aluno com uma visão holística em que ele seja também o protagonista da sua aprendizagem. A ideia de que o professor seja o único detentor do processo ensino/aprendizagem é deixada de lado, tendo que respeitar, por exemplo, o “tempo de silêncio” do aluno.

Outro aspecto do modelo do monitor que pode ser relacionado ao ensino de português para alunos venezuelanos em nossas escolas diz respeito à diferenciação entre aquisição e aprendizagem proposta pela hipótese. Partindo do princípio de que a aquisição pode ser garantida de forma espontânea e a aprendizagem depende da habilidade do professor em fornecer “*input* compreensível” sobre a língua-alvo, inferimos que na escola pesquisada está acontecendo mais aquisição do que aprendizagem. Segundo as observações de campo desta pesquisa, a maioria dos alunos que ficaram retidos no mesmo ano em português em 2019 conseguiu se comunicar na língua-alvo com outros alunos, por mais que essa comunicação não acontecesse de forma esperada, perfeita.

Dessa forma, acreditamos que o contexto de imersão da escola onde os alunos venezuelanos estão inseridos tem sido fundamental para a aquisição/aprendizagem do português. Porém, os professores de língua de Roraima, além de precisarem de formação continuada para o ensino de português como língua adicional, também necessitam passar por processos de sensibilização acerca da realidade que a migração forçada impõe a esses alunos, no sentido de fornecerem “*input* compreensível” significativa para o ensino da língua adicional.

## 2.4 PORTUGUÊS PARA FALANTES DE LÍNGUA ADICIONAL

Desde os anos 1960, o português para falantes de língua adicional tem se constituído numa área de ensino e pesquisa por meio de suas vertentes – segunda língua (L2), língua estrangeira (LE), língua adicional (LA), entre outras. Como língua oficial do Brasil, o português é chamado como Português Brasileiro (PB), denominação obtida nos anos 1980 para se diferenciar do português europeu.

A área de Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin) está ligada à Linguística Aplicada<sup>12</sup>, que se destina a “produzir explicações sobre o bom aprendizado de uma nova língua nas adversas condições sociais de escolarização” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 7). Essa área procura sistematizar o conhecimento de forma contextualizada, resultante das práticas vividas em processos reais de ensino, dando ao professor de línguas instrumentos reflexivos para aperfeiçoar a sua atuação em sala de aula. Essa situação tem uma correlação direta com a vivenciada na nossa pesquisa, de maneira que a discussão contribuirá para que os objetivos sejam atingidos.

O Ensino de Português Língua Estrangeira (EPLE) ou Português Língua Adicional (PLA) no Brasil foi iniciado simbolicamente com a publicação em Porto Alegre do livro *O Ensino de Português para Estrangeiros*, em 1956, pela autora Mercedes Marchandt. Porém, o ensino de línguas no Brasil data de 1500, com a chegada dos portugueses, que passaram a ensinar o português como língua estrangeira para os indígenas que aqui se encontravam. Somente em 1549 iniciou-se a educação formal durante o período jesuítico, logo o português que era ensinado como língua estrangeira se encaminhava para um contexto de LA. Assim, o PLE, português língua estrangeira, pertence a uma área maior de estudo, que é a Grande Área da Linguagem (ALMEIDA FILHO, 2018). No quadro abaixo, mostraremos a representação da hierarquia de níveis contendo o PLE:

---

<sup>12</sup> É uma das três ciências da linguagem, a que focaliza questões da linguagem inseridas na prática social real, distribuídas em subáreas, tais como a do ensino-aprendizagem das línguas, a da tradução e interpretação, a da terminologia e lexicografia, e a das relações sociais/profissionais mediadas pela linguagem (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 31).

Quadro 2 – Hierarquia de níveis contendo o PLE

<p style="text-align: center;">Grande Área da LINGUAGEM Linguística Aplicada Ensino – Aprendizagem de Língua (s) Ensino – Aprendizagem de L2 e LEs ...PLE... Português para Imigrantes, Português Língua de Herança etc.</p>
--

Fonte: Almeida Filho, 2018, p. 95.

Dando sequência à trajetória do português como língua adicional, outra publicação relevante que contribuiu com esse ensino foi a obra *Português do Brasil para falantes de Espanhol*, em 1978, produzida por Francisco Gomes de Matos e Sônia Biazioli, autores componentes do pioneiro Centro de Linguística Aplicada Yázigi em São Paulo, fundado em 1966.

Marcou também essa época a criação dos Centros de Cultura e Estudos Brasileiros (CEBs), em 1940, com a função de promover a cultura e a língua do Brasil no exterior. Em 1993, houve a criação, pelo MEC, do Exame Nacional de Proficiência em Português – o CELPE-Bras –, que consiste num exame de base teórica comunicacional, aplicado no Brasil e em 28 países estrangeiros. Esse exame se configura no único certificado oficial brasileiro em português, língua estrangeira<sup>13</sup>.

No mesmo ano, o autor Almeida Filho publica, em Campinas, o livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, introduzindo dessa forma uma nova necessidade de ensino e pesquisa, a partir de um aspecto diferenciado para o ensino de línguas, que ainda não era contemplado – a base comunicativa. Nessa direção, a proposta fez com que professores e pesquisadores da época tivessem acesso a experiência de aprender uma nova língua dentro do ambiente escolar.

Para muitos estudiosos de uma forma geral, como Almeida Filho e Moutinho (2018), houve nos últimos anos um grande interesse nos estudos de língua portuguesa, incentivado pelo destaque e projeção como língua internacional. Nossa língua ocupa atualmente o 5ª lugar como língua mais falada do mundo e a 3ª no contexto das línguas ocidentais, perdendo somente para o inglês e o castelhano, sendo destaque no cenário internacional. Maia (2014) atribui esse destaque às questões de cunho geopolítico, em função da crescente movimentação migratória nas

<sup>13</sup> Informações obtidas no site [www.helb.org.br](http://www.helb.org.br).

fronteiras do Brasil, da sua posição como oitava economia mundial, da sua atuação no Mercosul, resultando na expansão do português, e da assinatura de acordos internacionais com outros países.

Essa importância que tem ganhado a língua portuguesa num contexto globalizado, permeado por mobilidades entre os diferentes setores da sociedade, fez com que, segundo Schlatter, Bulla e Costa (2020), a área de português como língua adicional tenha avançado, notadamente a partir da década de 1990, com aumento de profissionais interessados pela área, de pesquisas e de produções de material didático em programas de português dentro de universidades e em outras instituições do Brasil e do exterior. Os autores ressaltam que existem quatro universidades que oferecem licenciatura na área, sendo elas: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Citam também, entre as universidades que têm desenvolvido a pesquisa e a formação de professores dentro dessa especificidade, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Por conseguinte, cabe pensarmos na área de português como língua adicional no espaço de ensino regular das escolas brasileiras e, especialmente, das escolas de Roraima, onde alunos venezuelanos chegam quase todos os dias para permanecer por um período indeterminado de tempo. Esse fato nos obriga a ofertar uma educação de qualidade, em que o português seja ensinado para contribuir com uma aprendizagem e aquisição real por esses alunos.

Nesse sentido, por mais que haja o que Almeida Filho (2001, p. 15) chama de um “sentimento de quase-falar” entre alunos hispanofalantes aprendentes de português e entre professores que acham que o falante de espanhol não precisa aprender português, porque isso acontecerá naturalmente, existe a condição de examinar quais são os objetivos e as finalidades de aprender português por esse público. Esse ponto é importante para traçar metas para um ensino mais relevante que potencialize as vantagens entre as duas línguas a seu favor e que se volte a atenção para o que o aluno falante de espanhol consegue fazer com o português no seu estágio inicial de aprendizagem. Dessa forma, orientam Schlatter, Bulla e Costa (2020) que os professores de português deixem em segundo plano os detalhes, como pronúncia e vocabulário, que muitas vezes ganham elementos vindos da hibridação do contato entre interlocutores, comuns aos aprendentes em contexto de imersão. Logo, os desafios no ensino de português para alunos venezuelanos consistem em

compreender onde eles precisam ou desejam chegar para então ajustar os objetivos e alcançar os problemas a serem enfrentados.

## 2.5 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FALANTES DE ESPANHOL (FE)

Um grande público que se destaca na aprendizagem de português são os falantes de espanhol, no exterior ou no Brasil. Como afirma Cunha (2007), o ensino de português como língua materna é diferente do ensino de português língua adicional, fato que deve ser observado e discutido nas escolas brasileiras de ensino regular onde coexistem alunos de outras nacionalidades. Em razão disso, justifica-se a discussão deste tópico. A crescente presença desses estrangeiros matriculados em escolas regulares no Brasil, especialmente no estado de Roraima, com alunos venezuelanos, coloca-nos numa situação desafiante que nos obriga a refletir sobre o essencial papel da educação, tendo em vista a realidade vivenciada por esse público.

O português e o espanhol são reconhecidos como línguas próximas por fazerem parte da mesma família linguística, pois ambas vieram do Latim. Isso faz com que elas mantenham um maior grau de afinidade entre as línguas românicas, traduzindo em vantagens e desvantagens no ensino de português língua adicional. Dessa forma, essa proximidade foi analisada por Almeida Filho (2001), que aponta algumas semelhanças entre essas línguas, por exemplo, a ordem canônica da oração, 85% das palavras em português têm cognatos em espanhol, sem contar que as duas línguas compartilham praticamente as mesmas bases culturais. Essa proximidade é bastante percebida no plano da língua escrita, por ser uma área que pouco varia, sendo mais conservadora, o que atribui a concepção de que essas duas línguas sejam quase variantes dialetais. Talvez seja por isso que surgiu a crença ilusória de que o português é o espanhol mal falado e vice-versa.

Esse aspecto conservador na escrita entre as duas línguas contribui para a colocação de Almeida Filho (2001), quando afirma que quanto mais letrado o aluno falante do espanhol for mais chance ele terá de atingir o aprendizado de português na sua modalidade escrita. Outro fator positivo que o autor defende em relação aos alunos letrados falantes do espanhol é o de que eles têm mais facilidade também em



desenvolver e avançar na sua interlíngua<sup>14</sup>, se combinarem o conhecimento linguístico materno com o filtro afetivo baixo (poucos ansiosos etc.) e com a alta capacidade de risco (disposição a arriscar na produção da língua-alvo). Essas vantagens seriam mais difíceis entre línguas distantes como o português e o inglês.

Por outro lado, existem as desvantagens provenientes da proximidade dessas línguas. Uma delas é a impressão de que seja fácil para o falante de espanhol (FE) aprender a língua-alvo. Em relação a isso, Almeida Filho (2001, p. 15) discorre: “o sentimento de quase-falar leva alunos e autoridades de ensino desavisados a presumir que o falante de espanhol não precisaria aprender o português, eles já o sabem naturalmente”. Entretanto, entendemos que essa expectativa não pode ser sustentada nem pelos alunos nem pelos professores de PLA, visto que as implicações para adquirir uma nova língua não são tão simples, envolvendo a combinação de fatores internos (idade, motivação, aceitação da cultura diferente etc.) e externos (ambiente de aprendizagem, competência do professor, material didático apropriado etc.) que variam muito no processo de ensino-aprendizagem em LA, como já colocado anteriormente.

As semelhanças entre essas línguas podem gerar um problema aos FE, ao perceberem que estão cometendo erros ao falar ou escrever na sua própria língua. Essa confusão se dá pela interferência entre as línguas no processo inicial da aprendizagem do português. Lombello (1983) explica esse acontecimento quando fala que no início da aprendizagem de português por FE ocorre uma mistura de elementos lexicais, principalmente em se tratando de nomes e verbos. Essas interferências caracterizam o conhecido portunhol, o que Selinker (2020) chamou de interlíngua, em 1972. Para Almeida Filho (2001), o portunhol se constitui num processo natural da interlíngua em desenvolvimento, por isso não podemos discriminá-lo, e sim aceitar e até mesmo incentivar, deixando de fazer correções exageradas que podem acarretar um sentimento de inibição no aluno.

Em estudo feito por Ferreira (2001), que analisou o ensino/aprendizagem de alunos falantes de espanhol que estudavam na Unicamp, em situação de imersão, a autora constatou, justamente, que os alunos apresentavam dificuldades em produzir adequadamente o português devido a interferências constantes da língua materna.

---

<sup>14</sup> A interlíngua é “um sistema linguístico em separado, o qual se apreende quando o aprendiz tenta, em seu output/resultado, produzir uma norma na língua alvo” (SELINKER, 2020, p. 280).

Na produção oral, foi detectado o que ela chamou de “desvios” em nível fonológico, por exemplo:

- a) a não nasalização do a seguido de n. Ex.: morando;
- b) a não nasalização dos ditongos nasais. Ex.: não, então;
- c) o fonema /z/ (fricativa alveolar sonora) pronunciada como (fricativa alveolar surda). Ex.: portuguesa, Brasil;
- d) o fonema // que tem um alofone em /u/ em final de sílaba ou palavra, pronunciada pelos falantes de Espanhol como // lateral dental sonora. Ex.: bolsa, difícil;
- e) as vogais /ɛ/ e /ɔ/ pronunciadas fechadas /e/ /o/. Ex.: gosto, e. (FERREIRA, 2001, p. 41).

Esses desvios fonéticos também foram bastantes recorrentes em um outro estudo sobre FE em contexto de imersão em uma escola regular de Brasília, realizado por Maia (2014). Essas dificuldades, quanto à fonética, na aquisição do português por um FE são bem conhecidas por professores que têm experiência em atuar com PLA, havendo assim a necessidade de trabalhar essa questão em sala de aula na tentativa de minimizar os desvios dos aprendentes.

Outra constatação feita por Maia (2014), em seu estudo, foi que alunos FE que estão em contexto de imersão cometem menos desvios do que aqueles que estão aprendendo português no exterior. Desse modo, os FE residentes no Brasil têm mais chances de conseguir rapidamente avançar na sua interlíngua, pelo contato frequente com falantes nativos do português, como é o caso dos nossos alunos venezuelanos.

Em se tratando de um problema diverso causado pela semelhança das duas línguas, há no português a presença de palavras iguais ou parecidas com o espanhol, conhecidas como falsos cognatos, que podem, de alguma forma, prejudicar a comunicação de FE, pois, às vezes, certas palavras possuem a mesma escrita, mas com significados totalmente diferentes nas línguas. Como exemplo, Ferreira (2001, p. 45) cita:

Bueno, vou a dormir UM RATO. (um pouco)  
Tive que llevar mi esposa ao médico, por que ela está EMBARAZADA.  
(grávida)  
Felicitaciones, o jantar estava EXQUISITO. (delicioso)

Além disso, deve-se dar atenção a palavras como gaviota/gaivota, novia/noiva, mermelada/marmelada, rabia/raiva, crocodrilo/crocodilo, posto que, escritas quase da mesma forma, podem causar, segundo a referida autora,

armadilhas linguísticas. Contudo, conforme Lombello (1983), no seu artigo “Articuladores de Português por falantes de Espanhol”, a área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), por meio da Linguística Aplicada, teve como ponto de partida seus estudos embasados, principalmente, por meio da análise contrastiva<sup>15</sup> e da análise de erros<sup>16</sup> para detectar as diferenças entre as línguas e auxiliar no ensino com foco na forma. Porém, com o passar do tempo, no fim da década de 1960, o ensino de línguas passou a destacar a fala do aluno no seu uso social, observando de que maneira ele adquiria a língua-alvo. Era a passagem da importância de elementos isolados para o uso contextualizado da língua. A análise contrastiva e a análise de erros passaram a ser alvo de diversas críticas, pois apresentavam lacunas quanto à explicação de aspectos envolvidos na aquisição de uma LA, surgindo a hipótese da interlíngua.

Por conseguinte, conforme o raciocínio de Lombello (1983), houve o advento da abordagem funcionalista no ensino de línguas, deixando de se preocupar com a análise de sentenças isoladas produzidas pelos alunos, para se preocupar com o diálogo, com a interação do professor-aluno e do aluno-aluno. Dessa forma, a aprendizagem de LA passou a valorizar o comportamento comunicativo, ou seja, seu aprendizado não deriva somente de questões do sistema linguístico da língua-alvo, mas também da interação do falante, de suas experiências anteriores, de suas pretensões com a nova língua, de sua atenção com a língua adicional, de suas emoções, de sua situação social, de sua relação com os falantes nativos, entre outros. Enfim, são fatores que a análise contrastiva e a análise de erros, sozinhas, não davam conta de decifrar.

Os aspectos gramaticais que devem ser trabalhados no ensino de uma nova língua são importantes, principalmente os que constituem diferenças significativas entre as duas línguas. Para isso, o professor deve se munir não somente da experiência nessa área, mas também das teorias vigentes sobre as diferentes abordagens de ensino, fazendo com que seja capaz de exercitar a reflexão crítica de

---

<sup>15</sup> Análise contrastiva é o método que tem como base o behaviorismo e que prevê a descrição detalhada entre as estruturas linguísticas da língua materna e da língua-alvo do aprendiz. É Orientada pela teoria fônica e pela descrição de padrões de distribuição de morfemas, especialmente, por palavras funcionais, pois se achava que a causa dos erros numa L2 seria o conjunto de hábitos estruturais da língua trazidos pelo aprendiz ao tentar aprender uma L2 (SOUZA, 2021, p. 47).

<sup>16</sup> Análise de erros consiste em coletar amostras da linguagem do aluno para identificar e descrever os erros cometidos ao produzir a língua-alvo. Acreditava-se que focando nos erros seria mais fácil para o professor ajudar os alunos a aprenderem através da correção rígida de erros (ELLIS, 1997).

sua prática em sala de aula com turmas heterogêneas. Porém, o ensino de gramática do português em PLA deve ganhar um lugar secundário, aparecendo como consequência da vivência, da prática na nova língua, propiciando a formação da competência comunicacional e da verdadeira inclusão desses alunos.

Com esse estudo sobre o ensino de português para falantes de espanhol, mostramos, entre outras questões, que os professores citados acima já possuem uma vasta experiência com o ensino de português para hispanofalantes e, mesmo assim, continuam se deparando com várias dificuldades dos alunos em sala de aula. Pensando na maioria dos professores de Roraima que ainda não tem nenhuma vivência com o ensino de PLA, iremos discutir no próximo tópico as características do contexto linguístico e cultural do estado e a necessidade de uma formação inicial e continuada mais específica que reflita a realidade local: PLA/PLAc.

## 2.6 MULTILINGUISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BOA VISTA

Como vimos no item 1.3, Boa Vista compreende um espaço riquíssimo onde coabitam diversas línguas, contribuindo na constituição de um meio multi/plurilinguístico. Ultimamente, essa característica tem se tornado bastante evidente pela presença massiva de migrantes venezuelanos matriculados nas escolas públicas da capital, que, na maioria, chegam na situação de tensão ocasionada pela migração forçada. Dessa forma, reconhecemos que a escola deve oferecer uma educação pautada na realidade social desses alunos, desenvolvendo um trabalho em que o ensino ganhe a qualidade de acolhimento.

Outro fator também já mencionado em 1.3 desta pesquisa é que não existe no estado de Roraima uma proposta específica criada pela Secretaria de Educação que oriente um trabalho, considerando a diversidade linguística e cultural das escolas sem desprezar os grupos minoritários que nela estão. A presença cada vez maior de um número de línguas no contexto escolar é um desafio antigo vivido pelos professores do estado que esbarra na formação inicial e na formação continuada, principalmente pelos profissionais das áreas de Letras e Pedagogia. Barbosa e Freire (2017) argumentam que ainda não se fazem tão presentes nas grades curriculares dos cursos de Letras do Brasil disciplinas que abordem o ensino de português como língua adicional, fato que deixa uma lacuna na formação desses profissionais que se

deparam com a situação de pluralidade linguística na educação básica. Esse ponto acaba colaborando para que a política do monolinguismo seja cada vez mais naturalizada (CAVALCANTI, 1999).

Em Roraima, a situação não é muito diferente, pois o número de professores formados nesse campo específico que estão atuando com o ensino de português, na rede estadual, ainda é muito pequeno. Isso se comprova quando Santos e Zambrano (2020) comentam sobre os cursos de Letras do estado. Elas apontam que a Universidade Federal de Roraima (UFRR) oferece uma disciplina de forma optativa em PLE, desde 2014. A Universidade Estadual de Roraima (UERR), por sua vez, integrou uma disciplina de PLA de maneira obrigatória a ser ofertada no segundo semestre de 2022. Já o Instituto Federal de Roraima (IFRR) não dispõe de nenhuma disciplina na área de português porque somente oferece licenciatura em espanhol, porém, desde 2017, passou a oferecer o curso de extensão Português para Imigrantes.

Diante desse cenário, a tendência dos professores do estado é de ensinar o português somente como língua materna em sala de aula, onde estão inseridos alunos migrantes venezuelanos, mas deve haver uma preocupação específica, por parte dos docentes, com esse público. Diante disso, fica demonstrada a falta de preparo para essa nova realidade imposta, realidade, diga-se de passagem, que não é tão nova assim, tendo em vista que Roraima, um estado fronteiriço, sempre recebeu em suas escolas migrantes vindos, principalmente, dos países vizinhos e indígenas falantes de outras línguas maternas. Mesmo assim, evidencia-se que esses profissionais possuem poucas opções para a formação inicial e continuada para atuar com o ensino de português como língua adicional.

Dessa maneira, Cursino (2020) ressalta que a formação de professores no Brasil com base monolíngue que gera o silenciamento da heterogeneidade linguística é reforçada pelos documentos educacionais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que tem o objetivo de “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2017/2018, p. 8) através da sistematização de conhecimentos comuns a todos os estudantes do país. Sobre a heterogeneidade cultural e linguística, o documento mostra o discurso a seguir:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. [...]

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico [...] (BRASIL 2017/2018, p. 70).

A BNCC defende a construção de um currículo que atenda as especificidades dos alunos de cunho intercultural e bilíngue, porém, quando o documento se reporta a valorizar a diversidade linguística nacional e internacional, exclui a existência da diversidade local. “Não se fala assim das realidades locais de diversidade linguística, em que diferentes idiomas podem estar presentes inclusive nas famílias e escolas dos estudantes” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 95). No documento, o único idioma que precisa ser contemplado na escola é a Libras, deixando de fora as línguas indígenas e de migrantes residentes no país. Outra questão é que o documento não relaciona as competências sobre o ensino de português para os alunos que não o têm como língua materna. Pelo contrário, é previsto que as práticas de linguagem devam partir da bagagem linguística que o aluno traz da família e da educação anterior, esquecendo daqueles que têm como língua materna outra língua diferente do português.

Para Diniz e Neves (2018), a BNCC é um meio de política linguística que favorece a (in)visibilidade de outras línguas faladas por grupos minoritários na escola, contribuindo para a exclusão e discriminação desses grupos. Essa situação é percebida na escola pesquisada neste trabalho, onde alunos venezuelanos chegam a ser proibidos de se comunicar em espanhol com a justificativa de que se eles continuarem falando na língua materna dificultará a aprendizagem do português. Como afirma Maher (2007), fácil seria se todos fôssemos iguais, mas existe o encontro inevitável com o outro, com o diferente. Dessa forma, precisamos estar preparados e abertos para o diálogo e a aceitação positiva com que o diferente tem a acrescentar.

Partindo do fato de que existem escolas públicas na capital com um número bastante considerável de migrantes forçados, é de extrema urgência que os professores do estado recebam formação com a perspectiva da diversidade de línguas para contrapor a prática conservadora monolíngue. Nesse sentido, “os espaços educacionais, bem como atividades desenvolvidas em sala de aula, devem possibilitar a manifestação dos idiomas que formam os repertórios linguísticos e

culturais” (CURSINO, 2020, p. 417). Caso contrário, resultará na ocultação da diversidade na escola, o que tem acontecido frequentemente em todo o país.

Concordamos com Silva e Zambrano (2021) quando falam que os professores de Roraima precisam de uma capacitação com a perspectiva plurilíngue de português como língua adicional, dentro da especificidade de língua de acolhimento PLA/PLAc. Para os autores, em consonância com Grosso (2010), o PLAc deve ser concebido não somente como um instrumento de comunicação para o sujeito deslocado forçado, mas também como forma de valorizar seus saberes e de garantir seu direito como cidadão ativo na (re)construção da nova vida no país escolhido. Nesse âmbito, a formação dos professores de língua demanda a reflexão baseada no pensamento decolonial e liminar (fronteiriço) pregado por Mignolo<sup>17</sup> (2013, 2018 *apud* SILVA; ZAMBRANO, 2021), ao questionar a dominação de uma língua colonial e um território hegemônico que fazem com que grupos minoritários sejam cada vez mais subalternizados e fadados à marginalização em todos os setores da sociedade (SILVA; ZAMBRANO, 2021).

Zambrano (2021), em sua tese de doutorado, reafirma que a política linguística do monolinguismo deve ser combatida em Roraima, proporcionando uma formação de professores de línguas direcionada a uma postura decolonial de saberes, específica para os contextos de fronteira, de migração e de PLA/PLAc. Dessa forma, a autora defende o “acolher entre línguas”, termo derivado do “viver entre línguas”, de Mignolo (2013 *apud* ZAMBRANO, 2021), que significa desmistificar a ideia de que a língua portuguesa seja a única e exclusiva língua do Brasil, a qual obriga migrantes forçados, entre outros, a aprendê-la como sendo o único caminho de integração à sociedade brasileira. Entendemos que, além de oportunizar a visibilidade de outras línguas presentes no contexto escolar (espanhol, inglês, warao etc.), poderá resultar na implementação de políticas linguísticas sensíveis à realidade local do estado.

Cavalcanti (2013) discute uma formação para professores de língua chamada de educação linguística ampliada. Tal formação consiste também numa perspectiva plurilíngue, que vai além do conteúdo fixo e estável da língua a ser ensinada, através

---

<sup>17</sup> Mignolo problematiza os modos hegemônicos de pensar o social, o político, o econômico e o cultural. Ele afirma que a colonialidade do poder tem agido desde a construção da modernidade sob a óptica do europeu, no sentido de criar diferenças e utilizá-las como justificativa para a inferiorização, colonização e subalternização de povos e culturas que não conseguiram alcançar o modelo padrão de civilização.

de práticas translíngues<sup>18</sup> baseadas em Canagarajah (2013 *apud* CAVALCANTI, 2013). Essa perspectiva busca repensar a prática do professor de acordo com o momento pós-colonial em que transformações tendem a ser permanentes. Nessa direção, a autora discorre:

Nessa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com o seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula (CAVALCANTI, 2013, p. 2012).

Portanto, a educação linguística ampliada, indicada acima, não pode se distanciar do contexto sócio-histórico, como tem acontecido até hoje na formação inicial dos professores em todo o país. Ela precisa estar coerente com as exigências do cotidiano e das relações sociais que retratam a prática da vida no mundo real. Isso implica reorientar o papel da linguagem em sala de aula, no sentido de que não há mais espaço para a formação de um falante nativo ideal (CAVALCANTI, 1999). A diversidade linguística e cultural impõe a formação do profissional de letras e pedagogia, pelo fato de serem aqueles que lidam mais diretamente com as questões de aquisição/aprendizagem de língua, com foco plural, que desenvolva a sensibilidade para essas questões sociais através de práticas translíngues, como forma de romper com o cenário monolíngue e racionalista que tenta manter o *status quo* – a língua portuguesa padrão falada no Brasil.

A autora supracitada relaciona a translíngua ao exercício da intercompreensão, cujo conceito é compreender línguas da mesma família a partir do conhecimento da própria língua, sem, necessariamente, conseguir se expressar por meio de textos orais ou escritos (CURSINO, 2020). Esse recurso de acolhimento entre línguas seria bastante apropriado na capacitação específica de professores que atuam com o ensino de português como língua adicional nas escolas do estado.

---

<sup>18</sup> O termo translíngue propicia a possibilidade de pensar em competência comunicativa para além de “significados predefinidos de línguas individuais, mas a habilidade de combinar diferentes recursos em interações situadas para nova construção de significado” (CANAGARAJAH, 2013 *apud* CAVALCANTI, 2013).



Logo, entendemos que o ensino de português como língua adicional deva considerar a bagagem cultural e linguística trazida pelos sujeitos, independentemente de ele ser migrante, indígena e outros. Em se tratando do caso específico de migrantes venezuelanos forçados, o ensino de português como língua adicional precisa ganhar caráter de língua de acolhimento (PLA/PLAc), respeitando toda a trajetória dessas pessoas que estão em busca de sobrevivência e proporcionando um aprendizado de português no sentido de instrumentalizá-los para lutar por seus direitos como cidadão. Isso depende da educação intercultural e plurilinguística do entorno, como defende Maher (2007), em que grupos dominantes sejam confrontados com a mutualidade de suas próprias culturas e identidades, conscientizando-se de que eles também não são “produtos autênticos”, “produtos legítimos”, mas são igualmente resultado da miscigenação que caracteriza a heterogeneidade do Brasil.

## **CAPÍTULO 3: CAMINHOS DA PESQUISA**

A proposta deste capítulo é apresentar a abordagem de pesquisa e as técnicas utilizadas para resolução do problema proposto. Antes, porém, procurou-se mostrar o local onde aconteceu a investigação, juntamente com seus participantes, para dar um entendimento melhor sobre o ambiente e o seu funcionamento.

### **3.1 CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS**

A pesquisa foi realizada através de uma investigação sobre as práticas de professores que atuam no Ensino Fundamental II, numa escola estadual de Boa Vista, localizada na região central urbana, em um bairro residencial, a qual oferece somente o Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos da faixa etária entre 10 e 18 anos, geralmente vindos de bairros mais distantes. Em 2017, a escola passou a receber alunos vindos da Venezuela, na condição de migrantes forçados, mas somente em 2019 é que houve uma concentração maior desses estudantes, visto que, de um total de 424 na escola, 90 eram venezuelanos. Em razão disso, justificamos a realização desta pesquisa, com foco para o ano letivo de 2019.

Nesse ano, a escola dispunha de 15 turmas e três professores de língua portuguesa, uma professora da biblioteca e uma professora da sala de leitura, que atuavam diretamente com os alunos migrantes. Assim, os sujeitos da pesquisa foram a gestora da escola, os três professores de língua portuguesa, a professora do turno vespertino da sala de leitura, por trabalhar com reforço de leitura e escrita com alunos venezuelanos, e a professora do turno matutino da biblioteca, por desenvolver projetos de inclusão, envolvendo todos os alunos da escola. Tal escolha é justificada em razão do contato direto desses profissionais com os alunos migrantes e dos seus relevantes papéis no trabalho com a língua portuguesa e com o acolhimento.

A escola, lócus da pesquisa, no ano de 2019, tentou implementar uma política de educação inclusiva por meio de várias ações, de maneira que beneficiasse a todos os alunos num contexto de diversidade, com o intuito de respeitar e valorizar as diferenças presentes e com o desejo de contribuir para uma escola igualitária. Dentre as diversas ações realizadas nesse período, destaca-se o Ciclo de Palestras Escola Acolhedora, contendo temas como “Projeto de vida”, “Valores e respeito na escola”,

“Orientação sexual: gravidez na adolescência”, “Protagonismo juvenil como parte para o futuro”. Além disso, a unidade de ensino propôs o projeto “Biblioteca Ativa”, com objetivo de transformá-la num espaço acolhedor e prazeroso, onde professores e alunos pudessem desenvolver trabalhos em grupos através da leitura, escrita e pesquisa. Dentro desse projeto, aconteceu a elaboração de uma ação denominada “Jornal Mural Educação”, a qual contou com temas importantes, dando a oportunidade de todos os alunos expressarem suas opiniões com textos escritos. O jornal teve a grande participação de textos de alunos venezuelanos, como também foi todo escrito bilíngue: português e espanhol.

Outro projeto que é importante mencionar foi denominado “Roraima: o Brasil se encontra aqui”, que ocorreu alusivo à data do Dia do Folclore, oportunizando os alunos a pesquisarem não somente as danças e comidas típicas, como também a história, a geografia, os pontos turísticos e as peculiaridades artísticas e culturais das cinco regiões do Brasil e da Venezuela. Os objetivos desse projeto foram integrar de forma transdisciplinar os componentes curriculares de geografia, história, artes e língua portuguesa; valorizar a importância das diversas manifestações culturais existentes na escola; e perceber, através da integração das culturas, como elas podem influenciar no contexto cultural do estado de Roraima, tendo em vista que recebemos influências das outras regiões do país, bem como da Venezuela, nosso país vizinho.

É nesse ambiente descrito que pretendemos obter os dados necessários para desenvolvermos esta pesquisa, de modo que se torne um importante documento para análise e reflexão do contexto multicultural presente nas escolas e para o ensino de língua portuguesa como língua adicional.

### 3.2 OBJETO DE ANÁLISE E OBJETIVOS DA PESQUISA

De acordo com o aspecto multicultural das escolas de Boa Vista é que o objeto de análise desta pesquisa se configura no ensino regular de língua portuguesa para alunos venezuelanos em uma escola de Boa Vista/RR. Nesse panorama de diversidade cultural e linguística, é de suma importância refletir e pensar num ensino de língua que estabeleça práticas significantes que contribuam para a inclusão de grupos minoritários na escola e na sociedade.

Como já mencionado, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino regular de língua portuguesa para alunos venezuelanos inseridos numa escola estadual de Boa Vista/RR, de contextos multicultural e multilíngue. Para alcançar esse objetivo, teremos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar alguns aspectos do panorama sociolinguístico de Roraima e do contexto multicultural das escolas de Boa Vista/RR;
- Analisar o ensino de língua portuguesa para alunos venezuelanos em uma escola estadual de Boa Vista/RR;
- Discutir estratégias de acolhimento e de ensino de língua portuguesa para alunos venezuelanos no ambiente multicultural e multilíngue de Roraima.

Acreditamos que através desses objetivos poderemos responder o problema de pesquisa, que é saber como acontece o ensino regular de língua portuguesa em uma escola estadual de Ensino Fundamental II de Boa Vista/RR para alunos migrantes venezuelanos? Além disso, com os resultados da pesquisa, proporemos um conjunto de estratégias necessárias para que os alunos migrantes venezuelanos sejam incluídos de fato no espaço escolar, não especificamente como responsabilidade do professor do componente curricular de língua portuguesa, mas de todos que tenham contato com os alunos migrantes. Para tanto, a escola deve se transformar em um espaço de respeito e acolhimento de diversidade linguística.

### 3.3 MÉTODOS DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada através da abordagem qualitativa com o fim de compreender o fenômeno em questão a partir das práticas diárias de seus participantes, assim como da interação com eles. Para Denzin e Lincoln (2006), a definição básica para esse tipo de abordagem aponta:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. A pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender e interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Portanto, a pesquisa qualitativa busca o significado, o sentido das coisas através das falas, das opiniões, das atitudes dos sujeitos envolvidos. Ela objetiva entender e interpretar os fenômenos em seus próprios ambientes, extraindo as representações que são atribuídas a eles pelos indivíduos. Isso implica o contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado, reconstruindo os processos e as relações que permeiam o ambiente escolar.

Trivínos (1987) discorre que a pesquisa do tipo qualitativa não privilegia um único procedimento em detrimento do outro, pois ela se deu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos da tradição positivista de ciência. Assim, o pesquisador dispõe de uma variedade de materiais empíricos (entrevista, história de vida, textos históricos, experiência pessoal etc.) que podem servir como pistas para desvendar o problema estudado.

Contudo, a pesquisa qualitativa, por ser um conjunto de procedimentos de caráter interpretativo e descritivo, pretende compreender, descrever, analisar e interpretar o espaço escolar na dinâmica das suas relações e interações, atentando para a forma de como está acontecendo o ensino de língua portuguesa numa determinada escola onde, além de brasileiros, estudam também alunos venezuelanos que têm como língua materna o espanhol. Com isso, o presente estudo teve como fontes para a abordagem e tratamento do objeto: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. O levantamento bibliográfico aconteceu por meio de livros impressos, livros digitais, artigos de periódicos científicos, teses e das publicações do jornalismo local e nacional. Na pesquisa documental, foram usados o Projeto Político-Pedagógico da escola, os planos de ensino dos professores, os relatórios da escola, o Documento Curricular de Roraima (DCR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já a pesquisa de campo focou na observação livre no ambiente escolar em suas condições naturais, sem a intervenção do pesquisador.

Uma das técnicas de pesquisa utilizadas que serviram de mediação prática para a realização da pesquisa foi a observação livre por parte da pesquisadora, em que se concretizou através de sua atuação na escola como apoio pedagógico (auxiliar do trabalho da coordenação pedagógica). A pesquisadora em questão trabalhava diretamente com a coordenação pedagógica auxiliando os professores regentes. Dessa forma, ela pôde ter contato contínuo com o fenômeno estudado, testemunhando, durante o ano de 2019, a atuação, a relação e os diálogos entre a escola e os professores, a escola e os alunos, os professores e os alunos e entre os

alunos, em relação aos migrantes. No exercício da função de apoio pedagógico, a pesquisadora tinha constante acesso à sala de aula dos professores de português durante a ministração da disciplina, o que lhe proporcionou a observação do ensino de língua para alunos venezuelanos por intermédio de elementos como: as atividades descritas no quadro, a posição dos alunos na sala de aula, o material utilizado para ensinar o conteúdo, o caderno de atividades dos alunos migrantes e as conversas informais, tanto com os professores quanto com os alunos. Tal fato contribuiu, significativamente, para a interpretação dos dados do trabalho, pois, de acordo com Triviños (1987, p. 155), “sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível”. Essa é uma etapa muito importante para recolher informações sobre a questão em análise.

As outras técnicas empregadas foram a entrevista semiestruturada e a entrevista não diretiva feitas com seis professores. A primeira trata-se de uma interação entre pesquisador e pesquisado, em que parte de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa, enquanto a segunda procura colher as informações do pesquisado através do seu discurso livre, por exemplo, por meio de uma conversa descontraída, deixando-o bem à vontade para falar as suas representações. Tais técnicas foram usadas com todos os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, foi possível obter os dados da pesquisa e, de modo sistemático, compreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2016).

Portanto, consideramos que através da identificação da diversidade linguística de Roraima, juntamente com seus aspectos multiculturais presentes nas escolas de Boa Vista, da descrição da pesquisa de campo, das análises dos documentos, dos resultados das entrevistas e com o arcabouço teórico adequado, realizamos um levantamento e análise de dados imprescindíveis para a interpretação do fenômeno estudado. O objetivo é que sejam contempladas estratégias de inclusão dos alunos migrantes, de maneira que nenhum aluno seja prejudicado no processo educacional.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os passos da pesquisa obedeceram, praticamente, a três etapas para que pudesse atingir os resultados almejados, a saber: a primeira consistiu no

levantamento e coleta de dados, a segunda ocorreu por meio da organização desses dados e a terceira consistiu na análise dos dados.

A terceira etapa se configurou por intermédio da análise de conteúdos, que Bardin (1977, p. 31) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Trata-se de “compreender as mensagens das comunicações contidas nos documentos através de seus variados discursos em diferentes linguagens: escritas, orais, imagens, gestos”, conforme completa Severino (2016, p. 129). Busca, portanto, o significado crítico dos variados tipos de mensagens (verbal, não verbal, gestual, figurativa etc.) essenciais para o entendimento dos problemas ligados ao cotidiano das pessoas.

Logo, o primeiro procedimento para a análise dos dados da pesquisa foi a descrição das informações alcançadas por meio dos instrumentos de pesquisa citados, que ocorreu de forma objetiva e sistemática, num trabalho minucioso de leitura e anotação dos aspectos observados.

O segundo procedimento, bem característico da análise de conteúdos, foi a análise categorial, que consiste, de acordo com Bardin (1977), em separar os dados por categorias correspondentes, seguindo critérios para classificá-los conforme a frequência da presença ou da ausência de itens de sentido. Ainda conforme a autora, as categorias funcionam como espécies de gavetas que servem para separar conteúdos importantes das mensagens, obedecendo a uma característica comum.

Já o terceiro procedimento contemplado foi constituído pela inferência. Nesse sentido, como ressalta Bardin (1977), inferir é deduzir de maneira lógica o conhecimento oferecido pelo emissor, pela mensagem e pelo ambiente onde ele se encontra. Somente depois da inferência ou da dedução das mensagens é que o pesquisador alcançará o procedimento final que se configura através da interpretação dos dados. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definitivamente resumida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Portanto, a análise de conteúdo foi realizada a partir da utilização de determinadas técnicas que se complementam entre si – descrição, categorização,

inferência e interpretação –, por meio das quais os dados foram tratados, oferecendo ao pesquisador condições para solucionar o problema de pesquisa.



## **CAPÍTULO 4: RETRATO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS VENEZUELANOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BOA VISTA/RR**

O propósito deste capítulo é analisar o ensino de língua portuguesa para alunos venezuelanos em uma escola estadual de Boa Vista/RR, no ano de 2019. Para tanto, registramos declarações de 6 (seis) professores, obtidas através da entrevista semiestruturada e não diretiva, como também indicamos a análise dos documentos escolares e o resultado da observação feita no campo de pesquisa. Dessa forma, serão utilizadas as seguintes categorias de análise: políticas do sistema para o acolhimento dos migrantes, relação professor aluno, formas de ensinar e aprender a língua portuguesa e estratégias de ensino para alunos migrantes venezuelanos.

### **4.1 A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA**

A escola pesquisada faz parte da rede pública estadual de Ensino Fundamental II do estado e está localizada na região central urbana de Boa Vista, num bairro residencial, onde a comunidade é de classe média. As famílias do bairro não são numerosas e, por isso, grande parte dos alunos que frequentam a escola é proveniente de bairros afastados do centro. Inclusive, os alunos migrantes venezuelanos que a escola atende vêm de bairros distantes, já que não existe nenhum abrigo para migrantes e refugiados nas proximidades.

A pesquisa tem como recorte de tempo o período de 2019, por ter sido o ano em que a escola recebeu o maior número de migrantes venezuelanos e que gerou a necessidade em começar a oferecer um atendimento e acolhimento melhor para esses alunos. Além disso, foi o último ano em que a pesquisadora teve a oportunidade de conviver e observar de perto o objeto de análise, antes de entrar de licença para a realização deste estudo. Nesse período, a escola dispunha de 15 turmas funcionando entre os turnos matutino e vespertino, com o total de 424 alunos, desses, 90 eram migrantes venezuelanos. Quanto a seu quadro de professores, todos possuem licenciatura na área de atuação, de modo os que possuem o curso de pedagogia estão lotados nas salas ambientes da escola – biblioteca, sala de leitura, sala multifuncional e laboratório de informática.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2016), a escola tem como missão garantir um ensino de qualidade, oferecendo um ambiente acolhedor, criativo, inovador e de respeito ao próximo. Nessa perspectiva, a escola tem buscado trabalhar com seus alunos, por meio das disciplinas curriculares, a aproximação entre a teoria, a prática e a realidade social. Tal fato é observado por meio da realização de projetos que já faziam parte do planejamento da escola e da introdução de novos projetos ao longo de 2019. Ressaltamos que o PPP da escola estava entrando em atualização durante o ano de 2019, porém, como em 2020, houve a suspensão das aulas e depois com as aulas no sistema *on-line*, a atualização da proposta pedagógica ainda não foi finalizada pela escola.

#### 4.2 A SEED, A ESCOLA E O ACOLHIMENTO DOS ALUNOS MIGRANTES

Neste tópico, analisamos a relação da SEED e da escola com a chegada dos migrantes no ambiente de ensino. Para isso, vamos conhecer primeiro a atuação e a formação dos seis professores participantes da pesquisa identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6:

P1, P2 e P3 – lecionam português e são formados em Letras;  
P4 – professora lotada na sala de leitura que ministrava aulas de reforço de português para alunos venezuelanos. Sua formação é em Pedagogia;  
P5 – professora da biblioteca que desenvolvia projetos de acolhimento e inclusão na escola. Formada em Pedagogia e Jornalismo;  
P6 – gestora da escola e sua formação é em Geografia.

Em continuidade, observamos a categoria política do sistema para o acolhimento dos migrantes como base para analisarmos os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa. Ao serem questionados sobre o que a Secretaria de Educação do Estado (SEED) fez para preparar as escolas e os professores para receber os alunos venezuelanos, os participantes da pesquisa responderam desta forma:

P1: Não tivemos nenhum apoio da Secretaria de Educação, esses alunos que ficavam para assistir aulas de reforço, alguns almoçavam na escola, a própria escola dava o almoço e às vezes eu comprava a refeição e dividia entre eles.  
P2: A orientação é que devemos acolher os alunos venezuelanos e assim fazemos.  
P3: Não lembro de nenhuma ação relevante.  
P4: Não tinha nenhum plano da Secretaria de Educação, assim os professores ficavam desesperados sem saber o que fazer. Não tinha um plano de inclusão pelo estado.

P5: Inicialmente não foi ofertada nenhuma preparação ou alinhamento pedagógico envolvendo diretamente os professores. Algumas ações isoladas foram implementadas com o decorrer do aumento do fluxo migratório, a exemplo de um curso de formação ofertado pelo Centro de Formação dos Professores de Roraima (CEFORR), direcionado aos coordenadores pedagógicos, para que replicassem a formação em suas referidas escolas. No entanto, não foram percebidos impactos dessa formação e acompanhamento para avaliar esse impacto, pois logo depois da formação veio a pandemia e suspensão das atividades escolares.

P6: Nada. Apenas que tínhamos que recebê-los e fazer uma prova de classificação e trabalhar da melhor forma possível.

De acordo com os professores, não houve uma ação efetiva da SEED que orientasse as escolas para receber esses alunos. Como a gestora da escola afirmou, a única orientação era de ter que matricular os alunos e fazer uma avaliação de classificação para saber em qual ano eles estavam. P1 vai além e expõe uma das dificuldades dos alunos, que era de permanecer ou voltar no contraturno para a escola, a fim de assistirem aula de reforço. Essa era uma dificuldade porque os alunos moravam longe e não tinham condições financeiras para permanecer na escola, não tinham dinheiro para o almoço, ou de retornar no período da tarde por conta de ter que pagar outra passagem de ônibus. Então, os alunos ficavam direto na escola e quando sobrava merenda escolar eles almoçavam o que já haviam merendado durante o recreio escolar, ou a própria professora tirava da sua renda e comprava a refeição para eles dividirem.

Nesse sentido, Neves e Batista (2021) relatam que é difícil trabalhar a inclusão de alunos migrantes, que não têm o português como língua materna, no ensino básico, sem o apoio dos órgãos educacionais e sem a orientação de documentos oficiais, pois assim, fica difícil oferecer ao estudante um ensino eficiente e satisfatório, aproveitando todas as oportunidades que a experiência na escola pode oferecer.

Dessa forma, percebemos a necessidade da SEED em criar cursos de formação continuada para os professores, de modo que estejam preparados para atenderem ao público de migrantes nas escolas, como explicitado no capítulo 5 desta pesquisa. Além disso, deparamo-nos com situações conforme a fala de P4, que descreve a reação de desespero de professores que ficavam numa situação de impotência, sem saber como proceder diante do ensino de sua disciplina para alunos não falantes de português e, principalmente, pela falta de uma orientação que contribuísse para a sua prática pedagógica. Desse modo, usando o posicionamento de P6, “trabalhar da melhor forma possível” , questionamos: como isso é possível, se não sabemos a forma adequada de trabalhar?

Para consubstanciar e exemplificar o nosso posicionamento, P5 aponta que algumas ações foram implementadas no decorrer do aumento do fluxo migratório, por exemplo um curso do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR), destinado a coordenadores pedagógicos, situação que observamos como uma possível política do sistema para o acolhimento dos migrantes. Entretanto, em relação a esse curso, não era destinado especificamente para os professores de sala de aula e não houve a adesão de todos os coordenadores pedagógicos, o que impediu muitas escolas de terem acesso ao conteúdo do curso. A própria coordenadora pedagógica da escola estudada não realizou o curso, fato observado por esta pesquisadora. A política não foi implementada da forma adequada e não atingiu os mais interessados, ou seja, os professores e, principalmente, os alunos.

Ainda com o foco direcionado para as políticas do sistema para o acolhimento dos migrantes como uma categoria de análise, percebemos que, ao serem questionados sobre como a escola recebeu esses alunos ou o que a escola fez no sentido de orientar os professores para acolher os alunos venezuelanos, os participantes responderam da seguinte forma:

P2 indica que “a escola sempre nos orienta a acolher muito bem todos os alunos, sem fazer distinção entre eles. Mas devemos olhar com mais atenção para aqueles que não se sentem seguros, confiantes no ambiente escolar”. Conforme observamos *in loco* e mediante conversas informais com alguns funcionários da escola, alguns professores, possivelmente pelo fato de não saber como lidar com os alunos migrantes, deixavam-nos de “escanteio”, sendo invisibilizados ao longo das atividades de sala. Com isso, constatamos um paradoxo, pois, ao mesmo tempo que havia uma orientação para não distinguir, por outra parte, reforçava-se o pedido de “mais atenção” para os alunos migrantes.

Nesse contexto, é importante pensar e praticar a igualdade com equidade. Nesse sentido, como afirma Candau (2013), a escola sempre teve uma grande dificuldade em tratar a pluralidade e a diferença e, com isso, há uma tendência em reproduzir a homogeneização através da neutralização do que é considerado diferente, pois é muito mais fácil deixar de enfrentar os desafios impostos, sendo mais confortável fazer com que eles não existam.

Dessa maneira, acreditamos que para esses profissionais da escola, por mais que não estejam preparados para lidar com o “diferente”, o que falta é o exercício da alteridade para perceber como o aluno se sente, o que ele pensa, o que ele deseja

etc., buscando construir uma relação entre professor e aluno na direção da interação social para o verdadeiro acolhimento. Caminhando nesse sentido, encontra-se Grosso (2010, p. 70), ao defender uma concepção intercultural para a educação de alunos migrantes provenientes de outros contextos socioculturais, destacando que, além da língua, “a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem”.

Na direção do acolhimento mais específico, voltado ao ensino de língua portuguesa, P3 respondeu que “a orientação foi sempre de acolher, sondar o conhecimento prévio em língua portuguesa (fala, escrita, leitura e compreensão), relatar as particularidades e não fazer diferenciação entre alunos”. Destacamos nessa fala novamente a presença da não diferenciação entre os alunos e da questão de compreendermos que temos bastante dificuldade em identificarmos algum conhecimento prévio se o migrante é recém-chegado e se é alfabetizado em português. Outro elemento que se destaca é o processo de diagnóstico que a escola deveria realizar no momento em que o aluno faz a matrícula, pois pode ser uma das formas de o professor conhecer o aluno migrante e organizar atividades de acordo com o grau de conhecimento dele, como também uma maneira de informar à SEED a situação dos alunos e, assim, providenciar as ações necessárias.

Reforçando o posicionamento de P3, P4 responde

Não vi muito interesse com os alunos. O português não era diferenciado, era como era ensinado pra todos, eles não entendiam nada, o caderno estava vazio. Eles tinham que ter uma atenção individualizada. A escola fez uma reunião com a coordenadora pedagógica e decidiram dar reforço de português e matemática.

A situação demonstra que há interesse da escola em criar uma política de acolhimento, mas, talvez, por conta do ineditismo da situação e da falta de formação para o contexto vivenciado a partir da presença numerosa dos migrantes na escola pesquisada, ação foi implementada, mas com pouca aceitação e muita dificuldade sentida pelos professores, pois eles alegavam que não entendiam os alunos falando espanhol nem dispunham de um material adequado oferecido pela escola para ministrarem essas aulas. Juntamente a isso, existe a falta de conhecimento para trabalhar o reforço de português como PLA/PLAc, pois o professor citado não possuía nenhuma experiência com esse público nem tinha a sua formação inicial em Letras.

Sendo assim, faz-se urgente o investimento em políticas de formação do professor e de políticas linguísticas que atendam às especificidades do nosso estado, a fim de considerar toda a gama de diversidade linguística e cultural local. Em se tratando do ensino de português para alunos venezuelanos em Roraima, acreditamos que o ensino da língua adicional, com ênfase em língua de acolhimento, seja o mais indicado, como apontam Lopez e Diniz (2018), quando discorrem que PLAc é uma ramificação da PLA e se dedica, exclusivamente, ao estudo sobre o ensino de português para migrantes forçados falantes de outra língua materna. Dessa forma, os desafios do acolhimento começam desde a recepção dos alunos migrantes até o trabalho de sensibilização dos profissionais, pois esse público necessita não apenas de conhecimento linguístico, mas também de conhecimento sociocultural para o acesso à real cidadania. Para que isso aconteça, é preciso incluir na formação dos professores que atuam nesse contexto fundamentos de interculturalidade e da educação do entorno, como salienta Maher (2007).

Os posicionamentos de P5 e P6 corroboram o que já foi relatado a respeito:

P5: no começo da migração venezuelana para Roraima não houve uma preparação específica para esse acolhimento e os professores, juntamente com a equipe pedagógica não prepararam um plano específico para os alunos migrantes. Com o aumento do fluxo migratório e grande número de matrículas de alunos venezuelanos nas escolas, procedeu-se a realização das provas de classificação e colocação dos alunos nas turmas equivalentes. Em relação aos professores, a escola apenas orientou que seguissem aplicando as provas de classificação dos alunos e tivessem o olhar mais sensível às questões relacionadas aos alunos migrantes.

P6: no início foi dificultoso, pois nós não tínhamos o conhecimento da língua espanhola tanto quanto os alunos em português. E nós não sabíamos até que ponto de conhecimento eles estavam. Quanto à relação com a escola, eles eram muito arredios, não sei se eles se achavam inferiores a gente. Quanto em relação aos professores, a escola trabalhou com os professores de maneira que eles entendessem a situação do aluno, tanto social, econômica e do conhecimento.

A partir dessas afirmações, percebemos mais um paradoxo nas respostas acima. Enquanto P5 afirma que não houve nenhuma preparação por conta da escola em oferecer orientação para o professor acolher o aluno migrante, P6 declarou que a escola trabalhou com os professores no sentido de ser sensível à situação do aluno nas questões sociais e de aprendizagem. Porém, concordamos que a única direção que a SEED deu para a escola foi de fazer as provas de classificação e matricular os alunos no ano correspondente, portanto, foi também a única orientação que a escola deu para os professores.

No entanto, essas provas de classificação aconteciam na escola no meio ou no final do ano, de modo que a escola acabava matriculando os alunos no ano equivalente à sua idade. No final, as provas de classificação eram uma falácia, visto que eram feitas em português, compondo-se de todas as disciplinas. Mesmo o aluno que tinha um certo conhecimento da língua achava muito complicada (ou quase impossível) a sua resolução, já que era composta por assuntos que estavam muito distantes da sua realidade. Também não havia nenhuma preparação para os alunos realizarem as provas, fazendo com que os resultados fossem quase sempre camuflados pela escola. A SEED até tentou, discretamente, desenvolver algum tipo de assistência, mas não foi suficiente para que a escola apoiasse o trabalho do professor e isso se revertesse em assistência ao aluno.

Em se tratando do Projeto Político-Pedagógico da escola, como dito anteriormente, ainda não tinha passado por uma atualização. Assim, por mais que esse documento previsse a garantia de oferecer um espaço acolhedor e de respeito ao próximo, não continha a perspectiva da diversidade linguística, tendo em vista que o alunado da escola sempre foi composto também por indígenas. O documento aborda a diversidade de culturas, o que é um ponto positivo e que era incentivado por meio da realização de vários projetos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Terminamos esse tópico citando Zambrano (2021), quando ela aponta que é de extrema necessidade a formação continuada dos profissionais para atuarem nesse contexto de migração, juntamente com a proposição de políticas educacionais direcionadas para a Educação Básica no estado. A escola não pode arcar sozinha com a responsabilidade de gerir uma política de acolhimento para os migrantes de crise. Os professores se sentem despreparados e “desesperados” com a situação que acabam, mesmo de forma inconsciente, neutralizando o que é “diferente”. É preciso buscar práticas pedagógicas que possibilitem o reconhecimento do “outro”, abrindo espaço para o intercâmbio entre as identidades, línguas e culturas na sala de aula. Para que isso aconteça, a escola deve estar preparada para mergulhar na realidade onde está inserida e adotar estratégias mais dinâmicas e adequadas, fazendo do professor um dos protagonistas no papel de educador intercultural e negociador das diferenças sociais.

### 4.3 A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS ALUNOS MIGRANTES

Sabemos que a relação entre professor e aluno tem grande influência no ensino-aprendizagem. A escola, além de contribuir para a propagação do conhecimento, deve auxiliar também no desenvolvimento de relações interpessoais pautadas na compreensão, na aceitação e no respeito entre seus sujeitos. Com isso, propomos aqui a categoria de análise da relação professor-aluno, imprescindível no contexto de migração por crise, uma vez que os alunos venezuelanos já sofreram de alguma forma algum tipo de violência por terem tido que deixar, forçosamente, para trás seu país, seu lar, sua cultura, sua língua e até mesmo seus familiares em busca de sobrevivência. Assim, encaminhamos o seguinte questionamento somente para os três professores que não estão diretamente na regência de sala de aula: como você vê a relação dos professores que estão em sala de aula com os alunos migrantes? As respostas foram:

P4: O ensino em geral não era diferenciado tanto que eles foram encaminhados para a sala de leitura para aula de reforço. Com várias reclamações dos professores, eu fiquei encarregada de dar aula de reforço de português e matemática, mas só dava de português porque eles não falavam a nossa língua. Não houve uma aceitação, havia muita reclamação na hora do recreio por parte dos professores, na sala dos professores. Os professores achavam que eles zombavam quando os venezuelanos falavam a língua deles. Os professores não deixavam eles falarem em espanhol porque achavam que eles estavam falando mal deles ou falando palavrão pra eles. Eu sentia uma rejeição. Como é que os professores que não sabiam espanhol iam ensinar português para esses alunos?

Segundo a narrativa de P4, professora encarregada em dar aulas de reforço de português e matemática da sala de leitura, os professores em geral não se esforçavam para ensinar de forma diferente as disciplinas para os migrantes, o que a fez reconhecer o sentimento de rejeição, indiferença e antipatia dos professores em relação aos alunos. São sentimentos que podem influenciar negativamente no ensino e na aprendizagem, pois, como vimos anteriormente no item 2.3, um dos fatores que determinam a aquisição de uma L2 é a motivação (ELLIS, 1997). Nessa perspectiva, acreditamos que professores indiferentes não vão conseguir motivar seus alunos para aprender outra língua, muito menos assuntos de outras disciplinas, uma vez que esses alunos precisam primeiro aprender o português para poder aprender as outras disciplinas.



Cabe destacar, ainda, na narrativa de P4 o fato de que os professores proibiam os alunos de falarem a língua deles, uma prática que reforça o silenciamento da heterogeneidade linguística na escola e que pode gerar maior intimidação e bloqueio (filtro afetivo alto) para que os alunos venezuelanos aprendam a nova língua e se integrem na nova comunidade. Como observado na escola, esses alunos se isolavam na sala de aula e, na hora do recreio, muitos evitavam de falar em português com medo ou vergonha de serem reprimidos ao mostrarem que não tinham o domínio da língua (P4: "... eles eram muito arredios, não sei se eles se achavam inferiores a gente"). Em vista disso, consideramos importante a colocação de Cursino (2020, p. 422), quando se refere à formação do professor numa perspectiva plurilíngue que deve contemplar a dimensão ética, ou seja, "uma formação que vise alteridade entre sujeitos com o objetivo principal de assegurar ao alunado, pelo menos em termos de tolerância linguística, uma cidadania democrática por meio de agir entre línguas". Em outros termos, no "acolher entre línguas", como explica Zambrano (2021), a escola deve valorizar não somente a língua que acolhe, mas também o repertório linguístico trazido pelo migrante, a fim de ampliar seus direitos linguísticos e combater a estigmatização à qual esses sujeitos são expostos por serem migrantes de crise.

Seguindo com as respostas, temos P5 e P6:

P5: Boa parte dos professores foram sensíveis à questão migratória e se esforçavam para acolher os alunos. No entanto, não houve um planejamento específico considerando as especificidades, aplicando-se o mesmo planejamento e metodologia que era aplicado aos alunos brasileiros. Uma outra parte não demonstrou preocupação alguma, demonstrando inclusive comportamento xenofóbico, justificando que não estavam preparados e não teriam condições de atender de maneira diferenciada os alunos migrantes, pois não tinham tempo e nem conhecimento para tal.

P6: No início os alunos sentiram muito porque eles não sabiam a língua, num país totalmente diferente de cultura, de sociedade, meios econômicos também. E na questão educacional o nosso país é diferente, desenvolve ações educacionais com regras diferentes. Hoje os professores procuram, da melhor forma possível, demonstrar interesse pelo aprendizado desses alunos e os alunos buscam o aprimoramento nos seus estudos em relação à educação do país.

Como argumenta P5, nem todos os professores da escola se sensibilizaram com a questão da migração, fazendo com que não houvesse um plano e um método diferenciados para ensinar esse público. Tais ações não ocorreram, possivelmente, por falta de incentivo, de informação e de acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola. É plenamente possível, razoável e adequado que construam

boas relações com seus alunos, que ampliem suas capacidades metodológicas e que se comprometam com ações de acolhimento e de respeito, aspectos que fazem parte do seu papel como profissionais comprometidos com uma atuação cada vez melhor. Como especifica Grosso (2010), o acolhimento no contexto migratório deve acontecer na escola através não somente da língua, mas, sobretudo, da promoção da relação interpessoal, da compreensão mútua e da consciência intercultural entre ensinante e aprendente, a fim de que o contato afetivo abra caminho para a cidadania plena.

Há um desencontro em relação ao que dizem P5 e P6. A primeira aponta problemas e a segunda os ameniza, ao indicar: “[...] da melhor forma possível, demonstrar interesse pelo aprendizado desses alunos [...]”. A relação professor-aluno, nesse contexto, envolve uma série de posicionamentos por parte do docente, principalmente na forma de acolher e de compreender a realidade de cada um. Sabemos, certamente, que o professor, como reflexo da sua atividade, deve se interessar por tudo que envolve seu aluno e que possa comprometer a aprendizagem.

Uma questão bastante preocupante apresentada por P5 diz respeito ao comportamento xenofóbico de alguns professores, o qual é agravado mais ainda pelo fato de quererem justificá-lo com falta de preparo, de tempo e de conhecimento. Esse comportamento, mesmo que de forma velada, era percebido na escola por meio de comentários, falta de atendimento adequado ou segregação dos alunos migrantes. Nesse caso, acreditamos ser falta de humanidade, falta de respeito e, principalmente, falta de vontade de assumirem seu papel como responsáveis pela mediação do conhecimento e pela formação cidadã, almejada por pais e pela sociedade. Conforme enfatiza Grosso (2010, p. 69), a educação é fundamental para a “construção da liberdade, da justiça e da paz, das quais resultarão melhores formas de agir em relação à erradicação da pobreza e da discriminação”. Nessa perspectiva, sabemos que o preconceito está ligado a atitudes violentas e discriminatórias, o que resulta no distanciamento de pessoas pertencentes a grupos diferentes. Nesse sentido, falar da relação professor-aluno é essencial para criar elementos voltados a possíveis melhorias na prática docente e na formação continuada, havendo a promoção da verdadeira interação social.

#### 4.4 FORMAS DE ENSINAR E DE APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA

A proposta deste tópico é apresentar a categoria que trata da forma como os professores trabalham com os alunos migrantes. Para tanto, discutiremos como eles veem as formas de ensinar e de aprender a língua portuguesa, como uma espécie de avaliação do seu trabalho e de compreensão de que é possível melhorar e ampliar seus conhecimentos para lidar com essa situação.

Compreendemos que o conhecimento da língua portuguesa é um importante instrumento de inclusão entre o aluno venezuelano e a nova comunidade onde está inserido. Essa ideia é certificada pelos professores participantes da pesquisa, ao serem interrogados sobre as principais dificuldades enfrentadas por esses alunos na escola. Eles indicaram que a principal dificuldade é o não conhecimento do idioma, o que resulta em problemas no ensino-aprendizagem, na adaptação e na integração com os brasileiros. Como afirmou um dos professores, “os alunos não tinham uma iniciação prévia na língua, não liam, não falavam e nem compreendiam o texto. Não conseguiam entender o material”. Nesse sentido, Zambrano (2019, p. 18) discorre que “a língua do país de acolhimento pode desempenhar um papel fundamental como instrumento de explicação e apropriação da realidade”, em outras palavras, a aquisição da língua portuguesa possibilita ao migrante resolver problemas do dia a dia, por exemplo, pedir vaga numa escola e conseguir se expressar num atendimento médico. Assim também é na escola, em que o aluno precisa ter conhecimento do idioma para poder ter acesso a todas as disciplinas, assim como aprender a comunicar suas ideias, seus anseios e suas dificuldades para ser mais bem atendido.

Uma questão relevante abordada com os professores participantes da pesquisa foi se eles estavam preparados para trabalhar com os alunos venezuelanos e, se não estivessem, qual seria o curso/formação continuada complementar que gostariam de fazer. A maioria dos professores (P1, P2, P3, P4) respondeu que não estava preparada para trabalhar com esses alunos, nesse caso, os professores que estão na regência de português e o professor que estava atuando com aulas de reforço da disciplina. P2 e P3, ao darem a resposta negativa, declararam que sentem necessidade de fazer um curso de espanhol para melhor acolher e ensinar português para os alunos migrantes. Já P1, ao afirmar que não tinha preparo para trabalhar com esse público, confessou numa conversa informal que também não tinha vontade de fazer nenhum curso com o fim de se capacitar para trabalhar com os migrantes venezuelanos, pois não se “identificava com esse tipo de ensino”. Quando questionado sobre o porquê de não se identificar com o ensino, foi além e disse que

já tinha tentado ajudar uma família venezuelana e foi enganado. Em outras palavras, não era que ele não se identificava com o ensino, mas que não gostava de venezuelanos por ter tido uma experiência desagradável com uma família e, assim, acabava generalizando esse sentimento negativo a todos os migrantes e transferindo para os alunos.

Essa atitude de P1 de generalizar um sentimento negativo transferindo-o para os alunos da escola se encaixa no que Hall (2016) chama de estereótipo, que consiste em atribuir uma representação e significados ao “Outro” a partir de algumas simples informações que são acumuladas sobre ele. Desse modo, a diferença é representada por meio de estereótipos, os quais determinam se os comportamentos sociais das pessoas são aceitos ou não e se as pessoas devem ser excluídas ou não. Segundo Hall (2016, p 192), o estereótipo decreta uma barreira simbólica na nossa sociedade entre “o pertencente e o que não pertence ou é o Outro”, em que nós, “os normais”, devemos manter o vínculo numa “comunidade imaginária”, enquanto “Eles – os Outros”, os diferentes, devem ser exilados, excluídos, marginalizados, jogados fora. Nesse sentido, tal prática costuma apresentar-se em contextos nos quais existem desigualdades de poder. Portanto, a atitude de P1 acaba fortalecendo padrões hegemônicos sobre os grupos minoritários, como é o caso do migrante de crise, e viabilizando o silenciamento, a segregação e a homogeneização no ambiente escolar. Esses alunos não precisam mais passar por tudo isso, visto que já foram expostos a vários tipos de violência ao terem que deixar o seu país de origem de forma forçada.

Dando continuidade a essa questão de estar preparado ou não para o trabalho com migrantes, P4 foi bem enfático e, num tom de desabafo, informou que não estava preparado para dar aulas de reforço de português, porque tinha sido pego de surpresa e a escola não possuía um planejamento nem material de apoio. Além disso, não havia feito nenhum curso de formação continuada para a inclusão de alunos venezuelanos, já que o Estado não oferecera nada – “gostaria de fazer um curso de como receber os alunos venezuelanos nas escolas pra ajudar no ensino e na aprendizagem deles, para saber desenvolver um trabalho para a formação deles”. Porém, P5, professor lotado na biblioteca da escola, foi o único que declarou estar preparado para atuar com esse público, tendo em vista que já havia participado de um curso oferecido pelo CEFORR chamado “O contexto da migração emergencial: interfaces e abrangências sem fronteiras”, realizado em 2019, como também estava atuando numa ONG em um projeto voltado para adolescentes migrantes de Boa Vista

– “Tenho percebido melhor as necessidades dos alunos, considerando as dificuldades com o idioma, com a xenofobia, tão presentes na sociedade brasileira, principalmente aqui em Roraima, que é porta de entrada dos migrantes venezuelanos”.

Com as respostas acima, em que a maioria dos professores não se sente preparada para atuar no contexto de migração, é notória a ausência da participação da Secretaria de Educação do Estado na implantação de políticas para amenizar o impacto na educação provocado pela demanda de alunos migrantes venezuelanos nas escolas. O único professor entrevistado que se sentia confortável para trabalhar com esse público era porque tinha passado por uma formação oferecida pelo CEFORR, mas, conforme já mencionado aqui, essa formação não tinha como público-alvo os professores de sala de aula, e, sim, os coordenadores pedagógicos. Outro fator que consideramos essencial para a condição de P5 era o fato de esse professor ter adquirido experiência com o público venezuelano no seu trabalho desempenhado em uma instituição não governamental que oferecia acolhimento para os migrantes em vários níveis de atendimento, como pedagógico, entre outros. Assim, P5 demonstra que professores mais informados podem, dentro da escola, desempenhar seu papel com segurança e tranquilidade, atentando às especificidades apresentadas pelos seus alunos. Isso posto, é fundamental considerar “o arco-íris das culturas”, de maneira que aconteça “[...] todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores capazes de criar novas maneiras de intervir [...]” (CANDAUI, 2013, p. 28).

Seguindo com os questionamentos e com olhar atento para se os professores estavam agindo de acordo com o “arco-íris das culturas” em suas práticas pedagógicas, foi perguntado se eles haviam feito alguma adaptação em seu planejamento em decorrência da chegada dos alunos venezuelanos na escola. Assim, constatamos que P1, P2 e P3 não fizeram nenhuma modificação no planejamento escolar que incluísse o ensino de português para falantes de outra língua materna, o que foi comprovado com a análise dos planos de aula. Inclusive, a escola ainda não tinha inserido nada a respeito no seu PPP. Quem fez um planejamento abrangendo esse público foi somente P4 e P5.

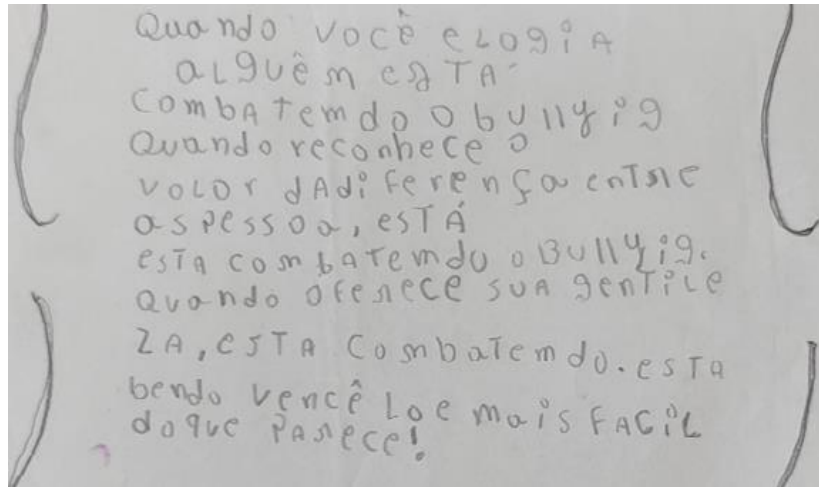
Quanto aos planos de aula de P1, P2 e P3, os três professores de português da escola, não houve nenhuma adaptação para trabalhar a língua com os alunos venezuelanos. Os planos de aula obedeceram ao padrão tradicional de ensino de português, com a descrição dos conteúdos linguísticos a serem ensinados, das

habilidades que os alunos deveriam atingir, dos objetivos geral e específicos, da metodologia proposta, dos recursos utilizados e dos meios de avaliação. Por mais que os alunos migrantes tivessem começado a chegar na escola desde o ano de 2017, em 2019 os professores de português ainda não tinham mencionado esse público em nenhum momento em seus planejamentos, mesmo que já atuassem na instituição nesse período. A partir disso e de observações feitas nos cadernos de português de alunos venezuelanos, percebemos que realmente o ensino não era diferenciado, mas um ensino de português tradicional como língua materna, conforme apontou P4 em uma de suas respostas. Não havia a preocupação de criar atividades diferentes de português, o que dificultava que os migrantes respondessem as atividades, principalmente, as que eram levadas para casa, visto que em casa não tinham apoio dos pais ou responsáveis, pois estes não sabiam o idioma. Essa observação foi feita inúmeras vezes com alunos venezuelanos pertencentes ao 6º ano que tinham acabado de chegar ao Brasil ou que tinham chegado do Ensino Fundamental I de escolas municipais.

Ainda sobre os planos de aula, somente um dos professores de português (P1) mencionava em seu planejamento trabalhar com temas transversais por meio de projetos. Ele trabalhava com um projeto chamado “Bullying”, que tinha a perspectiva “de valorizar o ser humano, conscientizar os alunos para a importância da boa convivência na escola, construir regras de convivência para melhorar a disciplina na sala de aula e desenvolver ações de reflexão para a cidadania”.

Esse projeto já era desenvolvido antes de os migrantes chegarem à escola, então, não foi uma ação que aconteceu em prol da migração, mas envolveu esses alunos na construção do significado dessas práticas, suas causas e consequências, como também na construção de regras de solidariedade e de respeito a toda comunidade escolar. Para ilustrar, temos, a seguir, um exemplo de uma produção textual do projeto Bullying, de um aluno migrante venezuelano do 8º ano da escola:

Figura 2 – Produção textual de um aluno migrante



Refletindo sobre o texto acima, compreendemos que a prática de P1 se insere numa das propostas da educação intercultural, quando procura, além de conhecimentos da língua, implementar relações de respeito e aceitação dos diversos indivíduos na escola. Conforme assinala Zambrano (2021), a língua de acolhimento não pode somente oferecer conhecimentos para a habilidade linguística, devendo proporcionar também conhecimentos socioculturais para estimular relações interpessoais de respeito e superar os estereótipos rumo a uma consciência intercultural. Porém, a prática de P1 ainda não configura um acolhimento entre línguas, pois não considera a língua materna do aluno – a língua espanhola.

Em se tratando do planejamento de P4, o professor lotado na sala de leitura, apesar de não ter recebido com muito agrado a tarefa de ministrar aulas de reforço de português, tentou contribuir com esses alunos dentro de suas limitações. O plano de aula desse professor constava somente dos objetivos gerais e dos objetivos específicos, os quais foram os seguintes:

Objetivos gerais: desenvolver a capacidade de uso da língua portuguesa oral e escrita para falar fluentemente o português; saber identificar e usar as letras do alfabeto em seus diferentes tipos, procurando avançar nos estudos; ler palavras, frases e orações com diferentes tipos de letras, ampliando a compreensão da língua portuguesa.

Objetivos específicos: identificar as letras do alfabeto em seus diferentes tipos: letra de imprensa (maiúscula e minúscula) e letra cursiva (maiúscula e minúscula); usar as letras do alfabeto em seus diferentes tipos; ler palavras, frases e orações com diferentes letras e; falar fluentemente a língua portuguesa.

Sendo assim, de acordo com esse plano e os relatórios apresentados à coordenação pedagógica feitos por outros professores, os alunos que precisavam de reforço de português não tinham “habilidades” para cursar o ano/série em que estavam, pois não sabiam escrever e, por isso, não conseguiam copiar nada do quadro. Em um dos relatórios, constava que

O aluno não tem habilidades para cursar o 8º Ano, pois o mesmo não sabe nem escrever, falta muito, não tem interesse para aprender, não copia nada, as disciplinas estão misturadas no caderno. Está difícil de ter algum aprendizado desse aluno.

Conforme podemos observar, as questões apontadas no relatório do aluno que o prejudicavam na aprendizagem da nova língua eram a falta de assiduidade na escola e o desinteresse pela disciplina. Essas questões, por serem frequentes em relatórios dos diversos professores, motivavam a coordenação pedagógica a requerer a presença dos responsáveis dos alunos na escola. No entanto, quando uma mãe de um migrante mencionado nos relatórios foi questionada sobre as faltas de seu filho, ela narrou que o mesmo precisava se ausentar da escola para ajudar no sustento da família.

Dessa forma, notamos que as condições de vulnerabilidade social pela qual os alunos migrantes passam, junto à situação de tensão da migração forçada, como a obrigatoriedade de aprender o português para se integrar de fato à sociedade brasileira (AMADO, 2013), são agravantes que podem ajudar ou mesmo determinar a falta de sucesso escolar. Além disso, notamos que alguns alunos encaminhados para o reforço não eram alfabetizados na própria língua materna e foram matriculados na escola conforme as suas idades. Essa realidade exigia um trabalho mais cuidadoso realizado por um professor que tivesse uma formação com visão plurilíngue (CURSINO, 2020) ou com uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), para o caminho do acolhimento entre línguas (ZAMBRANO, 2021).

De acordo com Cursino (2020) e Cavalcanti (2013), o professor de língua deve passar por uma formação com base em língua adicional que ofereça conhecimentos, entre outros, de práticas de intercompreensão. A intercompreensão, segundo Cursino (2020), é uma prática metodológica que nos leva a compreender, a partir da língua que conhecemos, outras línguas que pertencem a uma mesma família, sem a exigência de aprender a falar e escrever. Trata-se de uma prática que requer a



comparação entre a língua que se conhece e a língua que se quer ensinar através de várias estratégias didáticas e intralinguísticas. Compreendemos que esse conhecimento é imprescindível para o professor de língua que atua na tarefa de alfabetizar e ensinar o português como língua adicional. Para tanto, não vemos outra forma de desenvolver tais tarefas de modo eficiente a não ser tendo uma noção da língua do aluno. Nesse sentido, consideramos importante quando P2 e P3 declararam que sentiam a necessidade de fazer um curso de espanhol para darem um suporte melhor no ensino de português para os migrantes venezuelanos. Desse modo, acreditamos também que é uma tarefa complexa e desafiadora, conforme aponta Cavalcanti (2013), para termos uma educação linguística ampliada, visto que força o professor a deixar sua zona de conforto, compreendida na prática do monolinguismo, e a passar a desenvolver a sensibilidade à produção linguística do aluno, trabalhando e criando estratégias a partir da bagagem linguística e da noção de português do aprendiz. Sobre o conceito de intercompreensão, temos:

É a capacidade de lidar com a diversidade linguística, no sentido de a valorizar, e que, por essa razão, importa concretizá-la em material de formação a experimentar com professores/educadores. A intercompreensão, nesse caso, abrange discussões relacionadas à diversificação, ao multiculturalismo, ao plurilinguismo, à mudança de código, à comparação entre línguas etc. (CAVALCANTI, 2013, p. 2016).

Portanto, compreendemos que, para haver o acolhimento entre línguas (ZAMBRANO, 2021) na escola, é necessária uma formação específica oferecida pelos cursos de Letras e Pedagogia do estado e pelos cursos de formação continuada para os professores que já estão em uma função que atenda a diversidade de línguas e de culturas. Nesse sentido, a SEED poderia fazer parceria com as IES numa via de mão dupla, oferecendo as escolas como campo de pesquisa e em troca obtendo cursos de formação e acompanhamento por especialistas aos professores estaduais. Porém, entendemos também que somente o conhecimento técnico por parte dos professores não permite um acolhimento entre línguas de forma eficiente. É preciso, primeiramente, que sejam trabalhadas com esses professores as questões interculturais, a capacidade de se sensibilizar com a condição de desamparo imposta a esses alunos pelo contexto de migração forçada, tendo em vista que muitos não percebem que várias dificuldades no ensino-aprendizagem deles perpassam a característica psicossocial em que se encontram.

Dando continuidade aos planos de curso, temos agora o planejamento de P5. Conforme citado, esse professor era lotado na biblioteca e desenvolvia seu trabalho por meio de projetos. No ano de 2019, através de um dos seus projetos, “Biblioteca Ativa”, desenvolveu uma série de ações com vistas ao contexto de migração e de outras diversidades na escola, por exemplo, a ação intitulada “Ciclo de Palestras Escola Acolhedora”, que trazia em parceria vários profissionais externos para contribuir nos diversos assuntos pertinentes ao mundo adolescente e à construção de um ambiente mais prazeroso e acolhedor. Dentre as palestras proferidas, temos “Projeto de Vida”, “Valores e Respeito na Escola”, “Escola Inclusiva e a Pessoa com Autismo”, “Orientação Sexual – gravidez na adolescência”, “Protagonismo Juvenil” e “Higiene Pessoal”. O importante dessas ações era que não atendiam somente o aluno migrante, mas toda a diversidade presente na escola, dando espaço para os alunos, não apenas de forma passiva, interagirem depois de cada palestra, mostrando através da produção de oficinas e debates o que aprendiam sobre o conteúdo trabalhado. Essas ações contemplam tanto os princípios da BNCC quanto os do DCR para o desenvolvimento de habilidades gerais direcionadas à formação humana integral. Entre as habilidades da BNCC citadas no DCR, destacamos as seguintes:

- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (DCR, 2019, p. 11).

Por fim, a atividade acima descrita encontra-se dentro dos preceitos da BNCC e do DCR, pois fortalece a escola na implementação do acolhimento dos diversos atores envolvidos no processo de educação. Além disso, o empenho desse professor em trazer para a escola discussões sobre a valorização de todos os indivíduos e em estabelecer o diálogo entre os diversos saberes trouxe sua contribuição para a integração dos alunos migrantes, tendo em vista que ele se sentia preparado e sensível para trabalhar com esse público. Porém, apesar de esse trabalho ter

proporcionado momentos de comunicação e interação entre todos os alunos, essas ações ainda não envolveram a valorização da diversidade linguística deles. Segundo Berger (2017), a escola deve estar atenta à sensibilização para o plurilinguismo e ao desenvolvimento de ações que visem a percepção do encontro de línguas e de culturas no sentido de valorizá-las e incorporá-las nas práticas educacionais, fato não observado à medida que tais práticas foram feitas somente em português.

#### **4.4.1 Estratégias de ensino para alunos migrantes venezuelanos**

As estratégias de ensino adotadas pelos professores são outros indicadores que nos apontam a maneira como está acontecendo o ensino de português para migrantes venezuelanos e fazem parte de outra categoria de análise. As estratégias envolvem tudo o que o professor faz para promover o ensino-aprendizagem em sua sala de aula como resultado do seu planejamento, a utilização de materiais etc. (ALMEIDA FILHO, 1997), em outros termos, são técnicas utilizadas pelo professor em sala de aula para auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento.

Isso posto, para analisarmos essas questões, começamos os questionamentos aos três professores de português participantes da pesquisa da seguinte maneira: você acha que os alunos venezuelanos podem aprender português da mesma forma que é ensinado para os alunos brasileiros?

P1: Com certeza, pois são comprometidos, responsáveis, estudiosos e esforçados.

P2: Assim como nós brasileiros, os venezuelanos tem a mesma capacidade de aprender português. Tudo vai depender do seu esforço, interesse e dedicação. Ensinei e ensino alunos que são muito dedicados, esforçados, participativos para aprender aquilo que está sendo transmitido e solicitado. Assim como tive alunos desinteressados em aprender as regras gramaticais. A relação dos esforçados é maior do que a dos não esforçados.

P3: Sim, dentro das possibilidades deles. Por exemplo, o fonema /z/ para eles é muito difícil de ser pronunciado, então, explico que em português esse fonema é representado por letras diferentes, como S, Z e X.

Como notamos, os três professores afirmaram que o ensino de português pode ser o mesmo tanto para venezuelanos quanto para os brasileiros, no entanto, como ressalta Cunha (2007), ensinar português como língua materna é diferente de ensinar português como segunda língua e como língua estrangeira. Acrescentamos a ideia da autora de que ensinar português como língua materna é diferente de ensinar

português como língua adicional/língua de acolhimento. Tais questões relativas ao ensino de língua são totalmente desconhecidas para os professores da escola, tendo em vista que não tiveram contato com esses conhecimentos durante a graduação nem em curso de formação continuada.

Outro ponto percebido nas respostas acima foi quando P2 declarou que a aprendizagem da nova língua dependia exclusivamente do esforço do aluno, excluindo a influência do professor nesse processo. No entanto, como vimos em Ellis (1997), a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua não depende somente do aluno, mas também de fatores externos, por exemplo, as estratégias que o professor usa para ensinar essa nova língua, sua experiência na área, sua formação específica, os materiais utilizados, entre outros. Ainda segundo Krashen (1985 *apud* PAIVA, 2014), outro fator que contribuiria para a aquisição/aprendizagem de uma nova língua seria a qualidade do *input* (entrada) a que esse aluno é submetido, ou seja, os insumos recebidos pelos alunos para adquirir a nova língua precisam ser significativos para eles, caso contrário, não serão compreendidos. Então, cabe ao professor também se esforçar para oferecer um ensino mais significativo, o que somente acontecerá se eles somarem a vontade de refletir e aprimorar suas práticas com as experiências já vivenciadas em sala de aula, juntamente a cursos de formação continuada em que possam estudar teorias e práticas pertinentes à área.

Ainda a respeito das respostas acima, P3, ao mesmo tempo que disse ser possível ensinar português igual para todos os alunos, fez uma ressalva afirmando que pode ser ensinado como língua materna, mas “dentro das possibilidades deles”. Assim, esse professor reconheceu que os migrantes venezuelanos podem não aprender a língua com a mesma proporção dos brasileiros e citou uma das dificuldades que percebeu: a questão fonética ao pronunciarem palavras com /Z/. Com isso, entendemos que a questão fonética, como vimos no item 2.5, é uma das diferenças entre as duas línguas que deve ser atendida pelos professores, contudo, para tanto, é preciso estar aberto à língua trazida pelo aluno, o que rege um dos princípios do plurilinguismo – “demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística” (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Seguindo para o próximo questionamento, questionamos sobre quais estratégias foram usadas para trabalhar com os alunos venezuelanos e, como resultado, em algumas respostas, foram mencionadas ações que não estavam

presentes no plano de aula dos professores. A primeira resposta foi a de P1, em que declarou que a estratégia que encontrou para ensinar português foi a de

exigir que os alunos venezuelanos só se comunicassem em língua portuguesa para facilitar a oralidade e a escrita deles. [...] Sempre trabalhava a oralidade com a pronúncia de palavras com esses alunos, pois não permito a comunicação em espanhol.

Essa ação endossa a política do monolinguismo, tão combatida por estudos sobre o plurilinguismo e a língua adicional com ênfase em língua de acolhimento que defendemos aqui. Consideramos esse feito tanto falta de informação quanto falta de respeito e empatia com o outro, chegando a se configurar em uma violência simbólica – “[...] normatização homogeneizante e assimilacionista de modos de ser e de saber” (NORTON, 2013 *apud* ANUNCIACÃO, 2018, p. 39).

Dessa forma, conforme afirma Cavalcanti (1999), a escola consegue “sobreviver”, por mais que fique distante do contexto sócio-histórico de onde está inserida, mas, por outro lado, a culpa não é dos professores. A autora atribui a culpa à condição de as políticas linguísticas e educacionais manterem o monolinguismo no Brasil. Essa ideia é confirmada em Berger (2017), ao assegurar que a política do monolinguismo tem sido de difícil combate, principalmente em contextos como os de fronteira, onde existe um forte contato entre línguas indígenas e de migrantes que chegam ao Brasil. Segundo a autora, é preciso propor políticas linguísticas de âmbito nacional baseadas na educação intercultural e do bi/multi/plurilinguismo que abram espaço para os agentes locais e membros da sociedade escolar pensarem nas características de cada contexto. Em outros termos, as políticas linguísticas devem ser construídas com a influência dos professores, os quais estão todos os dias na sala de aula, considerando suas vivências, suas expectativas, seus anseios e suas interpretações sobre os contextos locais.

Dando continuidade, outra estratégia que P1 encontrou para ensinar português para os migrantes foi a de dar aula de reforço no horário oposto para aqueles alunos que tinham maiores dificuldades – “nesse reforço trabalhávamos texto, interpretação, leitura, treino ortográfico, cópias e outras atividades. Mas alguns alunos desistiam de participar por causa da situação financeira, não foi fácil”. Compreendemos que a iniciativa desse professor em ministrar aulas de reforço foi muito importante, no sentido de se preocupar em apoiar e acolher os alunos na aprendizagem da língua,

porém, o ensino continuava sendo como língua materna, sem atentar para as características da língua como adicional/acolhimento que asseguram o respeito à língua materna do aluno, já que este professor demonstrava intolerância ao povo venezuelano e à língua trazida por ele. Tal professor, além de não permitir que os migrantes se comunicassem na sua língua, não permitia que os professores e funcionários da escola falassem com os alunos migrantes em espanhol, pois logo ele chamava a atenção e dizia que isso não ia contribuir para a proficiência na língua-alvo, só iria atrapalhar.

Esse fato é discutido em Anúnciação (2018), quando reitera que os alunos migrantes, ao aprenderem a língua-alvo, constroem seus repertórios linguísticos a partir da sua língua materna, num movimento complexo, misto, heterogêneo com a língua portuguesa, o que traz a impossibilidade de exigir desses alunos que atinjam um nível de proficiência comparado ao do falante nativo. Portanto, “ao desconsiderar essas identidades linguísticas múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de línguas assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes [...]” (ANUNCIACÃO, 2018, p. 36). Nessa perspectiva, considerar e valorizar a língua materna do aluno migrante não irá atrapalhar sua aprendizagem na língua-alvo, e sim contribuir de maneira mais eficiente para o entendimento da nova língua, beneficiando práticas entre as línguas em que o aluno pode se apoiar no seu próprio idioma.

Dando continuidade às respostas, P2 esclareceu que a sua estratégia é oferecer atendimento individual em sala de aula para os alunos migrantes que têm muita dificuldade com o português e procurar abordar temas variados, por exemplo, “bullying, respeito às pessoas, à natureza, aos imigrantes, a busca por melhores condições de vida”. Além disso, P2 pede para os alunos venezuelanos dialogarem com alunos brasileiros para que eles possam treinar a língua portuguesa. Segundo esse professor, todos os aspectos da língua, como gramática, comunicação, texto escrito e interpretação, são importantes e devem ser desenvolvidos pelos alunos migrantes. Destarte, verificamos que o professor procura dar atenção diferenciada para os alunos migrantes, porém, essa atenção é voltada para o ensino de português como língua materna através do ensino tradicional de língua. Um ponto positivo de P2 foi manifestar o trabalho com temas pertinentes envolvendo os alunos migrantes, contudo, tal estratégia não está descrita em seu planejamento de aula. O fato de ele também incentivar os alunos a dialogarem com os brasileiros é outro ponto positivo,

pois, além de ser um meio de aprender a língua num contexto não formal, é um meio que pode proporcionar uma melhor interação entre os alunos. Como salientam Neves e Batista (2021, p. 326), “cria-se, assim, uma rede de afetos, que, por meio da aproximação e identificação com os colegas, pode gerar benefícios e vantagens para todo o processo de acolhimento e aprendizagem”. Dessa forma, acreditamos que o professor deva não somente incentivar, mas também criar momentos de integração através de atividades pedagógicas ou de recreação em que seja privilegiada a troca linguística e cultural para o enriquecimento e o amadurecimento entre os migrantes e seus pares.

Quanto à resposta de P3, indicou que a sua “maior estratégia é de estar à disposição deles”, explicando o assunto várias vezes e tentando entender os alunos migrantes. Quando ele não os entendia, pedia ajuda a um outro aluno venezuelano que já tinha melhor domínio do português para atuar como tradutor, conseguindo se comunicar dessa maneira. Tal estratégia apontada como modo de estar à disposição dos alunos parece-nos uma atitude um tanto alheia e descompromissada, pois o professor se coloca numa posição de passividade, esperando que o aluno migrante vá até ele para que a aprendizagem aconteça. A estratégia de pedir para que os alunos que já entendem o português sirvam de ponte para aqueles que não têm domínio nenhum na língua é válida e bastante comum entre os professores não somente de língua, mas também das outras disciplinas. Porém, a falta de empenho desse professor em oferecer um atendimento mais comprometido no ensino de português para os venezuelanos nos mostra o que expressa Altenhofen (2013, p. 113): “Ainda não superamos os estágios de indiferença, omissão, discriminação e por vezes, até incriminação”. A esse respeito, sabemos que a prática do professor em sala de aula revela sua política de ensino, que pode ser acrítica, em que apenas se reproduzem planejamentos autoritários, ou pode ser autorreflexiva, procurando conhecer e entender as vozes do contexto onde atua.

P4, inicialmente, ao falar das estratégias, mostra como aconteciam as aulas e opina sobre a falta de interesse dos alunos venezuelanos pelas “aulas de reforço”, destacando ainda o grande número de faltas e a necessidade de buscá-los em sala para o “reforço”. Logo adiante, o participante da pesquisa aponta que uma das estratégias de atração era: “Para atrair eles para as aulas, eu comprava lanche da escola ou dava dinheiro para eles comprarem pão”. Tal ação fazia com que os alunos aparecessem na sala. Em seguida, acompanhamos um posicionamento que

demonstra o quanto precisamos aprender sobre formas de acolhimento e sobre humanidade. Segundo P4, “eles eram muito calados e tristes, viviam doentes, gripados. Às vezes eles chegavam na sala de leitura todos sujos e arranhados e aproveitavam para descansar e dormir”. Vejamos o quanto podemos aprender com o posicionamento do professor, participante da pesquisa, situação que demonstra a necessidade de formação, de troca de experiências e de aprofundamento científico sobre a temática. Não é possível ensinar aos migrantes sem aprender quem eles são e como eles vivem, pois, de outro modo, somente seguiremos o discurso vigente, representação social que a maioria da comunidade roraimense tem dos migrantes, especialmente, dos venezuelanos.

Embora se perceba um aparente esforço para P4 contribuir com a formação dos alunos, observamos uma série de questões que estão envoltas nessa problemática:

P4 - Como a escola não tinha material adequado, livro na língua deles, eu adaptava o material para eles e comprei até uma cartilha e adaptei para eles. No início, eles não conseguiam tirar nada do quadro, não copiavam nada. Tive que começar do zero, o ABC, alfabetização para conhecer as letras, formar as palavras pra depois ir para a leitura. Porém, o reforço começou tardio e não tivemos tempo de chegar nas aulas de leitura. Um desses alunos chegou a conhecer as letras e a ler algumas palavras em português, porém o outro era mais desestimulado por causa das condições financeiras da família desestruturada e por isso não teve grandes avanços. Eles se esforçavam para pronunciar as palavras em português, para se comunicar com os professores.

O professor aponta a necessidade de materiais didáticos adequados a essa realidade. O que fica explícito também é a utilização inadequada das estratégias de ensino, uma vez que nos parece que, ao dizer que “eles não conseguiam tirar nada do quadro, não copiavam nada”, o docente utilizava uma forma tradicional de cópia, totalmente inadequada para o público em questão, assim como para qualquer aprendiz de uma língua, mesmo que seja a sua. Se ele não é alfabetizado, pedir para “tirar do quadro” é uma modalidade de “tortura”. P4 ainda relata que as aulas surtiram um pequeno efeito em somente um dos alunos, que aprendeu algumas letras e palavras em português. Fica clara a desconsideração do uso do contexto e do trabalho com textos no ensino dos alunos. Ao final, o professor reconhece o esforço dos alunos para estabelecer comunicação. Esse aspecto evidencia a necessidade de políticas públicas para a formação dos professores, para o atendimento adequado dos alunos migrantes e para a mudança de postura da escola.



Diferentemente do sujeito da pesquisa anterior, P5 desenvolveu atividades diferenciadas:

P5: Desenvolvo projetos que visam a integração dos alunos, com foco na valorização e integração cultural, no combate a xenofobia e inclusão social. Cito como exemplo o projeto que coordenei, em 2019, no mês de agosto em comemoração ao dia do folclore intitulado “Roraima: o Brasil se encontra aqui”. Nesse projeto, oportunizamos uma grande troca cultural por meio da valorização da identidade cultural do Brasil e da Venezuela. A estratégia da dança surgiu como elemento de integração, por meio da qual os alunos apresentaram danças típicas das regiões do Brasil e da Venezuela, com destaque para ícones da história, turismo, vestimentas e culinária regional. Com essa atividade foi possível perceber que há uma integração natural dos alunos, a partir de práticas coletivas de criação e expressão artística, sendo possível combater a xenofobia de forma criativa e inovadora.

As estratégias utilizadas por P5 vão ao encontro das indicações do DCRR (2019), que aponta a necessidade de respeito às diferenças e de integração dos conhecimentos dos alunos, além do trabalho com uma das metodologias ativas, os projetos escolares: “Projetos que visam a integração dos alunos, com foco na valorização e integração cultural, no combate a xenofobia e inclusão social”. Além de servirem de referência para formação dos alunos, cultivam o respeito e buscam afastar qualquer tipo de preconceito. Segundo o professor, houve troca cultural com a valorização das culturas dos dois países. Tudo isso ocorreu por meio da dança como uma estratégia, que resultou como “elemento de integração”.

Ademais, uma das ações desenvolvidas por P5 foi chamada de “Jornal Mural Educação”, conforme Anexo A e B, que consistia em envolver os alunos da escola na produção de um jornal escolar, um exemplo de atividade intercultural e plurilinguística, visto que, além de integrar os alunos e professores na prática de pesquisa e produção de textos, o jornal também teve a sua versão bilíngue no ano de 2019. De acordo com P5, essa ação estava dentro do Projeto Biblioteca Ativa e surgiu a partir da dificuldade dos alunos de produzirem textos escritos. A esse respeito, declarou:

P5: O Jornal Mural Educação surgiu a partir da percepção da grande dificuldade que boa parte dos alunos tem em escrever. Diante dessa constatação, percebi a necessidade de desenvolver um projeto que os incentivasse a ler, pesquisar sobre temas de interesse deles mesmos e assuntos de interesse social, que promovessem a aquisição de conhecimentos decisivos para a formação crítica, com foco na responsabilidade social e também com vistas à formação cidadã.

A ação descrita teve a participação dos professores de português ajudando os alunos a escreverem os textos em português e em espanhol. O aluno que fizesse o texto ganhava pontuação extra nas avaliações bimestrais nessa disciplina, sendo uma forma de incentivar os alunos mais desinteressados, segundo P5. Além disso, foram premiados pela escola os alunos que tinham seus textos escolhidos para a publicação no jornal, os quais ganhavam livros literários e fones de ouvido. A publicação era feita através de uma solenidade para todos os alunos no refeitório da escola, que oportunizava o lançamento do jornal, a leitura dos textos participantes e a entrega da premiação. Desse modo, os alunos brasileiros e venezuelanos liam seus textos nas duas línguas, uma maneira de respeitar e valorizar o encontro entre línguas e culturas, que se configura numa política baseada no plurilinguismo e na interculturalidade defendida por Cavalcanti (2013), em que o professor deve estar capacitado para lidar com a diversidade linguística e social através de práticas mais críticas e inclusivas que favoreçam o enfraquecimento de visões monolíngues e estabeleçam a democratização ao acesso do conhecimento por grupos invisibilizados.

Finalizamos este tópico afirmando que a escola não pode mais somente “sobreviver” no contexto sociocultural e linguístico do qual faz parte, sendo preciso criar políticas educacionais mais específicas de capacitação de professores e de todos que fazem parte da comunidade escolar. Nesse sentido, primeiramente, são necessários o reconhecimento e o entendimento por todos os docentes e funcionários da escola sobre a realidade dos alunos migrantes para começar a caminhar em direção a um possível acolhimento, o qual deve fazer parte de todas as disciplinas e de todos os ambientes da escola, “desde a secretaria até a cantina”, como apontam Neves e Batista (2021, p. 327). Em seguida, precisamos de políticas que valorizem as práticas interculturais e de plurilinguismo nas escolas de Roraima, que possam conversar com o contexto diversificado local e, assim, combater a ideia de uma única língua e cultura que apaga as diferenças e marginaliza grupos minoritários no estado. Para que isso aconteça, apontamos no próximo capítulo estratégias que consideramos essenciais para a capacitação dos profissionais de educação e para o acolhimento dos alunos migrantes.

## **CAPÍTULO 5: ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO E DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A lei da migração, sancionada em 2017, destaca o direito à educação de crianças e adolescentes migrantes nas escolas públicas do Brasil. Porém, somente a matrícula desses alunos na escola não garante a integração na educação, na medida em que existe a dificuldade de entender o português. Por essa razão, este capítulo tem o objetivo de indicar algumas estratégias de acolhimento e de ensino de língua portuguesa que favoreçam o sistema escolar com os desafios impostos pela migração venezuelana em Roraima. Lembramos que tais estratégias podem ser estendidas e adaptadas para outros públicos que fazem parte do alunado do estado, em que o português não é língua materna.

### **5.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**

O cenário multicultural, multilinguístico e fronteiriço que apresenta o estado de Roraima estabelece desafios pedagógicos enfrentados pelos professores das diversas disciplinas. Nessa perspectiva, é fundamental termos no estado formação inicial e continuada, em todas as áreas, que considere as características locais. Isso posto, as políticas de formação devem ser de responsabilidade do estado, por meio da SEED, das instituições de ensino superior e das escolas, com o incentivo à formação em serviço e de todos os professores, que buscam diuturnamente formas de trabalhar com os seus alunos.

Em se tratando especificamente da formação de professor para o ensino de língua não materna, pudemos observar que, na formação inicial dos cursos de Letras, disponíveis no estado, ainda é muito recente a inclusão de disciplinas que abordem o ensino do português como língua não materna, resultando em um número muito limitado de professores formados na área e no despreparo dos profissionais que atuam na rede pública. De acordo com Santos e Zambrano (2020), conforme mencionado anteriormente, a disciplina oferecida no curso de Letras da UFRR desde 2014, denominada Tópicos Especiais em Português como Língua Estrangeira, de forma optativa, aborda aspectos bem básicos e amplos para o ensino de PLE, sem fazer alguma relação ao atual contexto linguístico do estado. Já a UERR oferecerá de

forma obrigatória, no seu curso de Letras, a partir do segundo semestre de 2022, uma disciplina chamada Português como Língua Adicional, que focará no ensino de português como língua não materna para grupos minoritários, como indígenas, surdos e estrangeiros, compreendendo discussões sobre a diversidade local.

Nesse sentido, compreendemos que, somente na atualidade, com a vinda significativa de migrantes venezuelanos para Roraima, despertou-se para a necessidade dos profissionais de letras e de pedagogia, que ministram língua portuguesa na educação básica, por uma formação inicial mais ampla e pela urgência de formação continuada que trate do ensino de português como língua adicional, embora as escolas tenham sido sempre frequentadas por indígenas, migrantes estrangeiros e por alunos surdos. Desse modo, os professores que trabalham com o ensino de português como língua adicional no estado não podem mais esperar que a sua formação seja somente complementada pela própria experiência promovida pela sala de aula. Para tanto, tendo em vista o novo contexto da migração, propomos para os profissionais de letras e pedagogia a formação continuada específica em PLA/PLAc para atender com mais qualidade e segurança essa demanda. Dentro dessa formação, devem ser contemplados os seguintes temas, com seus respectivos objetivos descritos no quadro abaixo:

Quadro 3 – Curso de formação continuada em PLA/PLAc para o contexto de migração

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PLA/PLAc PARA O CONTEXTO DE MIGRAÇÃO	
Temas	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Migração em Roraima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sensibilizar o professor para a realidade vivenciada pelos migrantes forçados venezuelanos em Roraima;</li> <li>➤ Diferenciar termos como migração forçada, migração espontânea, migrante, refugiado etc.;</li> <li>➤ Conhecer os principais destaques da Legislação de Migração n. 13.445 de 2017, da Resolução do Conselho Estadual de Educação de 2015 e da nova Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2020.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Educação em contexto de diversidade linguística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discutir sobre a política de monolinguismo no Brasil e as consequências que ela traz para grupos minoritários em Roraima;</li> <li>➤ Debater sobre aspectos do multilinguismo/plurilinguismo/bilinguismo e as implicações que trazem para a educação do estado;</li> <li>➤ Entender sobre os princípios que regem a educação plurilíngue e discutir sobre as competências que o professor deve desenvolver para a sua aplicação.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O ensino de português como língua adicional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabalhar conceitos como PLE, PLA, PL2 e PLAc;</li> <li>➤ Conhecer as principais características da Teoria de Aquisição de Segunda Língua (ASL) e identificar suas contribuições para o ensino/aprendizagem de PLA;</li> <li>➤ Distinguir a diferença entre aspectos que envolvem a aquisição e a aprendizagem de línguas e construir estratégias para que ambas sejam reforçadas na escola.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Do multiculturalismo às práticas interculturais no ensino de PLA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Refletir sobre a relação entre língua, identidade e cultura;</li> <li>➤ Discutir sobre o contexto escolar de diversidade cultural e linguística e sobre o papel do professor, entre eles, a intermediação na resolução de conflitos e o combate a qualquer tipo de discriminação;</li> <li>➤ Identificar práticas com abordagens no multiculturalismo crítico ou interculturalidade para o ensino de PLA no estado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ensino de língua portuguesa para hispanofalantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Introduzir noções básicas sobre a língua espanhola e identificar as principais dificuldades no ensino/aprendizagem de português para hispanofalantes;</li> <li>➤ Desenvolver competências plurilíngues através da comparação entre os sistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico em português e espanhol (translinguagem e intercompreensão);</li> <li>➤ Elaborar e aplicar material didático de PLA/PLAc para hispanofalantes do ensino básico.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para capacitá-los aos novos desafios que surgem no processo educativo. Destarte, não somente os professores que lecionam português, mas também os professores das diversas áreas que atuam na educação básica devem reivindicar ações mais efetivas pelo estado no sentido de orientar como agir em contextos de diversidade e no desenvolvimento de procedimentos baseados na interculturalidade. Para melhor valorização e estímulo desses professores, os cursos de capacitação devem ter uma carga horária suficiente que prime pela qualidade e contribua para a progressão na carreira desse profissional.

## 5.2 FORMAÇÃO DE GESTORES E FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

Assim como os professores, todos os funcionários da escola precisam passar por uma capacitação visando se conscientizar da sua importância na educação dos alunos e se preparar para o acolhimento da diversidade no contexto escolar. Nesse sentido, é preciso que estejam prontos para o acolhimento de alunos e pais nas escolas, com informações relevantes e atualizadas que corroborem a inserção adequada dos alunos migrantes.

No caso do grande fluxo de migrantes venezuelanos nas escolas, profissionais bem informados acerca das questões da migração forçada, dos desafios das crianças e adolescentes em casa e na escola e de suas diferenças e necessidades específicas estariam aptos, junto com os professores, a participar do processo de acolhimento dos migrantes forçados. Em outras palavras, a responsabilidade de acolher os migrantes de forma concreta e afetiva na escola não é somente dos professores, mas também de todos os setores envolvidos no ambiente educacional.

Nesse contexto, todos da escola devem entender a presença dos migrantes como uma contribuição positiva que pode possibilitar a troca de experiências e culturas, bem como o contato com uma nova língua, em que todos nós sempre temos algo a aprender, não apenas a ensinar, com o “diferente”. Assim, todos que fazem parte da escola devem estar preparados para lidar, de maneira adequada, com a realidade que está posta. Devemos aprender mais para acolher os alunos e seus pais, para que a escola se torne concretamente um espaço de respeito à diversidade e de luta pela qualidade da educação com equidade.

### 5.3 INCLUSÃO DE AÇÕES DE ACOLHIMENTO E DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que norteia as práticas no âmbito escolar conforme as suas necessidades, por isso, retrata a identidade da escola, partindo de um diagnóstico real (PPP, 2016). Sendo assim, depois da chegada numerosa de migrantes venezuelanos, é importante incorporar na proposta pedagógica das escolas planejamentos que venham a atender às necessidades desse público e que visem ajudar os profissionais a criarem um ambiente de acolhimento.

Para que isso aconteça, primeiramente, a proposta pedagógica deve prever a diversidade de línguas e de culturas, para depois apresentar ações que respeitem e

valorizem a heterogeneidade formada pelos seus alunos. A partir disso, poderão ser adicionadas ações que complementem a promoção democrática nas atividades oferecidas no espaço escolar. Dentre as ações que consideramos importantes para compor a proposta pedagógica, elencamos algumas, como:

1. Promover para todos os funcionários da escola um curso de Língua Espanhola, focado na linguagem oral, com uma metodologia no aprendizado por meio da conversação em situações reais. O objetivo desse curso é habilitar a escola a uma comunicação mais eficiente com os alunos e seus familiares venezuelanos.
2. Promover oficinas bimestrais para todos os professores da escola sobre práticas interculturais em contexto de diversidade, incluindo debates e a socialização de experiências.
3. Oferecer aulas de PLA/PLAc para alunos hispanofalantes no contraturno.
4. Elaborar, em português e espanhol, a etiquetagem dos ambientes da escola, os avisos mandados para os pais ou responsáveis, os boletins informativos expostos nos murais da escola, o cardápio da cantina, entre outros.
5. Realizar projetos interdisciplinares e interculturais envolvendo as línguas e as culturas dos alunos para estimular a integração de todos e combater a intolerância e a xenofobia no espaço escolar.
6. Monitorar sistematicamente os alunos migrantes faltosos e com baixo rendimento escolar e manter o contato permanente com pais ou responsáveis por esses alunos. Se possível, visitar o lugar onde moram.
7. Incentivar a integração entre familiares e escola por meio de aulas de PLA/PLAc no turno noturno.
8. Incentivar a integração entre familiares e escola através de ciclos de palestras informativas sobre onde buscar serviços, tanto no sistema público quanto nas redes de apoio ao migrante e refugiado. Alguns temas dessas palestras são: adequação de currículos para atividade laboral; validação de diplomas; processo de interiorização; assistência alimentar; entrega de kits de higiene; preparação de documentação para regularização migratória; prestação de serviços de saúde; fornecimento de chamadas gratuitas para quem tem parentes fora do Brasil; acesso à internet; cadastro e confecção de identificação individual; entre outros.
9. Buscar a integração da família com a escola através de palestras e oficinas sobre empreendedorismo para que eles possam pensar em garantir uma renda familiar.

10. Criar uma equipe semestral de funcionários com o intuito de buscar parcerias para a realização das diversas atividades na escola.

Enfim, são várias as possibilidades que a escola pode adotar no sentido de acolher os migrantes forçados. Enquanto não existir um planejamento oficial do órgão responsável pela educação no estado, as escolas devem criar métodos de enfrentamento aos desafios colocados pela realidade local, começando pela adequação de seus planos pedagógicos e pela distribuição de tarefas, não somente para professores, mas também para a escola como um todo. Além de um planejamento oficial, é importante o investimento em formação continuada para qualificar profissionais na área de PLA/PLAc para atuarem na educação básica, pois, como aponta Cavalcanti (1999, p. 405), “os programas de formação de professores deveriam focalizar, através da observação e da iniciação à pesquisa, a diversidade linguística, uma vez que, [...], ela é parte dos mais diversos contextos e salas de aula no país”, atendendo, assim, a carência específica na formação de docentes em áreas de fronteira e, por extensão, em contextos de migração nas escolas.

#### 5.4 PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ADEQUADOS

Como ensinar PLA/PLAc para alunos venezuelanos sem ter um material adequado? Consideramos que a elaboração de material didático específico para o Ensino básico é de suma importância. O ideal seria que esse trabalho fosse executado por grupos que já atuam com ensino, pesquisa e extensão nessa área, como as universidades locais. Nesse contexto, os professores têm a responsabilidade de buscar formas de produção desse material, mas, para tanto, é necessário o incentivo das instituições, desde a escola até as universidades, passando pela SEED.

Como as três IES do estado desenvolvem projetos de PLA/PLAc com enfoque na competência comunicativa e intercultural, de acordo com as necessidades mais urgentes que contribuem para o dia a dia do aluno, como informa Zambrano (2019), poderiam continuar nesse caminho, mas priorizando o uso de textos autênticos no material confeccionado. Segundo Kramsch (1994), citado por Hanna (2019, p. 108), “o texto autêntico só é assim visto se não tiver sido produzido com sentido primeiro de ensino, mas para uma finalidade de comunicação na vida real”. Nesse sentido, a autora declara:



O contato nacional e transnacional existente nas mídias eletrônicas provoca encontros linguísticos diversos no cotidiano de todos – autenticidade de diálogos –, na medida em que as pessoas trocam experiências na/da vida real: histórias de vida díspares, notícias propagadas em vários meios, marcas de produtos globais, filmes, vídeos, programas e séries de televisão, música, artes, slogans globais e locais, propagandas etc. envolvem muitas línguas, hábitos e costumes (HANNA, 2019, p. 108).

Logo, entendemos que o uso de textos autênticos no material didático para PLA/PLAc é um dos caminhos que proporcionam um ensino mais próximo de insumos culturais produzidos pelos falantes da língua-alvo. Essa sintonia entre o conhecimento escolar e o conhecimento do cotidiano poderá viabilizar ao aluno migrante uma melhor compreensão das visões de mundo que o cercam, aguçando seu senso crítico para aprender a interpretar, a associar, a avaliar, a questionar, a entender a própria cultura e a do outro e, por consequência, aprender a interagir.

## 5.5 AULAS DE PLA/PLAC

Com base em Grosso (2010), o PLAc tem a função não somente de oferecer instrumentos linguísticos de português, mas também de orientar o aluno para a interação real da vida cotidiana no caminho da cidadania. Então, a oferta de aulas de português língua adicional com base em língua de acolhimento é indispensável para os alunos migrantes venezuelanos que estão nas escolas.

A escola deverá primeiro fazer uma avaliação diagnóstica para verificar a competência oral e escrita em português dos alunos venezuelanos e, assim, detectar entre eles quem precisa receber aulas de PLA/PLAc. Devido à proximidade entre o português e o espanhol, a carga horária das aulas não precisa ser extensa, compreendendo quatro aulas semanais divididas em dois dias, no contraturno do aluno.

Um instrumento que deve ser adotado pelo professor que ministrará essas aulas é a criação de um portfólio para acompanhar a evolução individual dos alunos. No decorrer do tempo, eles irão ser avaliados quanto à necessidade ou não de continuar frequentando as aulas.

Porém, a situação financeira dos alunos migrantes é um entrave para eles retornarem no horário oposto. Assim, a Secretaria de Educação do Estado, munida com um mapeamento das unidades escolares que precisam de aulas de PLA/PLAc,

pode fazer um planejamento para dar suporte às escolas: suporte financeiro, oferecendo transporte e alimentação no contraturno para esses alunos, e suporte humano, disponibilizando professores capacitados para dar essas aulas.

## 5.6 ESTREITAR A COMUNICAÇÃO

A comunicação entre as escolas e o órgão responsável pela educação no estado é fundamental para o andamento dos projetos de acolhimento que precisam ser implantados nas instituições de ensino. A promoção dessa boa comunicação deve acontecer por meio de um professor, de preferência especialista em PLA/PLAc, encaminhado pela SEED para fazer a visitação nas escolas. Cada professor ficaria responsável por um núcleo escolar em Boa Vista. No caso da não existência desses profissionais com formação específica, a SEED deve estabelecer convênios com as IES que já tenham experiência na área para a realização de cursos de extensão e uma possível licenciatura específica e, ainda, abrir concurso para a contratação desses profissionais para fazerem parte do quadro efetivo do estado. A participação desses professores na escola inclui o envolvimento em discussões sobre planejamento e projetos de acolhimento, decisões de conselho de classe, escolha de atividades extracurriculares, treinamento na mediação de conflitos, auxílio dos docentes que atuam com as diversas disciplinas, acompanhamento de alunos migrantes, comunicação entre os alunos migrantes e a escola, entre outras.

Dessa forma, acreditamos que a promoção de uma comunicação eficiente entre escola e SEED possibilitará uma qualidade melhor no atendimento aos migrantes, no sentido de orientar as escolas a desenvolverem estratégias de acolhimento adequadas à realidade de cada comunidade escolar. Além disso, é uma oportunidade de criação de instrumentos de avaliação e acompanhamento das atividades dos professores e da gestão das escolas, de maneira que será possível implementar mudanças permanentes e contínuas, decorrendo em resultados mais promissores.

## 5.7 CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

As estratégias descritas neste capítulo certamente podem ser realizadas pelas escolas comprometidas com uma educação democrática e dispostas a buscar parcerias que contribuam para a efetivação de ações inclusivas no ambiente escolar. Não é possível fechar os olhos para a realidade vivenciada na nossa sociedade, mas é premente encontrar caminhos para lidar com mais eficiência com o nosso contexto. Para tanto, são necessárias mais pesquisas científicas com esse direcionamento e a atenção maior por parte dos órgãos responsáveis pela educação no país e no estado de Roraima, por meio da criação de políticas educacionais e linguísticas direcionadas que atendam a diversidade.

Assim, conforme já mencionado em López-Hurtado (2007, p. 42), “a escola sozinha não pode transformar a sociedade”, por isso, ações como as descritas neste último capítulo devem fazer parte de documentos oficiais como políticas públicas. A diversidade de línguas e culturas de Roraima obriga a compor políticas linguísticas concretas que tenham a sua origem em experiências locais, abrangendo grupos não somente de migrantes venezuelanos, mas todos os grupos minoritários e inferiorizados que se encontram nesse espaço tão rico e diferenciado do resto do Brasil. As ações podem ser adequadas para qualquer grupo: indígena, guianenses, haitianos, entre outros.

Para Calvet (2002, p. 133), política linguística é “o conjunto das escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e planejamento linguístico”. Assim, compreendemos que as políticas linguísticas em Roraima devem ser criadas não somente a partir da visão do Estado, mas também em diálogo com a sociedade civil, definindo as maneiras como serão usadas e ensinadas as línguas/culturas de forma que não tragam prejuízo a nenhum dos grupos minoritários do estado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos a grande riqueza cultural e linguística encontrada no estado de Roraima desde o começo de sua história, a qual foi intensificada hoje com a chegada significativa dos migrantes venezuelanos. Diante disso, propusemo-nos, nesta pesquisa, a descrever e analisar o ensino de língua portuguesa oferecido aos alunos migrantes venezuelanos matriculados numa escola pública de Ensino Fundamental II, localizada na área central do município de Boa Vista.

Nessa perspectiva, compreendemos que a aprendizagem/aquisição do português é um dos fatores essenciais para que se estabeleça a integração de migrantes que não falam a língua e que chegam ao estado. Tal situação demanda da área de educação a oferta de um ensino de língua mais adequado e inclusivo, garantindo o acolhimento em português como um idioma adicional, por meio do respeito e do aproveitamento da forma de falar e se comunicar desses alunos.

Ademais, para alcançar a proposta deste trabalho de pesquisa, dispomos de três objetivos específicos, dentre os quais o primeiro era identificar alguns aspectos sociolinguísticos de Roraima e do contexto multicultural das escolas da capital, tendo sido levantado por meio da pesquisa bibliográfica, principalmente, de livros, teses e artigos científicos. Com isso, a investigação focou no estado composto por treze povos de origem indígenas (incluindo indígenas das etnias venezuelanas) e migrantes dos diversos locais do Brasil e do mundo, compreendendo, assim, o encontro de línguas e culturas na nossa região. Essa riqueza de línguas/culturas é refletida nas escolas de Boa Vista, o que exige do sistema educacional a urgência de novas reflexões e dinâmicas de trabalho que evidenciem um planejamento pautado no plurilinguismo e no multiculturalismo, para atender a um público que não pode ser mais ignorado.

Porém, para que tal planejamento aconteça, faz-se necessário o engajamento de políticas educacionais que atendam a variedade linguística e a abordagem intercultural mais direcionadas para a educação do estado, passando pela formação inicial e continuada de profissionais da educação, como também pela contratação de novos profissionais especialistas em PLA/PLAc. Tudo isso serve para contemplar o contexto local e diversificado e promover um ensino mais significativo, com a intenção de formar cidadãos que saibam transitar entre as línguas-culturas com as quais se deparam.

O segundo objetivo específico configurou-se na análise do ensino de língua portuguesa para os migrantes venezuelanos na escola campo de pesquisa. Para tanto, foi utilizado um conjunto de procedimentos descritivos e interpretativos oferecidos pelas pesquisas bibliográfica, documental e de campo, sendo que os dados colhidos tiveram tratamento de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977). As técnicas da entrevista e da observação livre foram fundamentais para esse momento, uma vez que nos proporcionaram o conhecimento e a interpretação do objeto de pesquisa. Dessa maneira, tivemos como resultado, de modo geral, que não há ainda uma política oficial e concreta de acolhimento e de ensino da língua para os alunos migrantes venezuelanos por parte do estado de Roraima, fazendo com que a escola, especialmente os professores de português, não se sintam aptos ao atendimento e à recepção desses alunos. Os professores, na grande maioria, não estão sensíveis ao contexto de migração ao qual o estado está sujeito, fazendo com que a falta de informação e as práticas descontextualizadas em sala de aula contribuam para a invisibilidade e para o baixo rendimento escolar de alguns alunos migrantes.

Com esses aspectos identificados, constatamos que a escola, além de não estar oferecendo um ensino adequado de língua portuguesa a esses alunos, seja pela falta de formação, seja pela falta de experiência, seja pela falta de material didático apropriado, ainda reforça o sentimento de exclusão e não aceitação da condição de migrante forçado por meio de atitudes, explícitas ou não, preconceituosas, intolerantes e xenofóbicas. Por essa razão, apontamos a necessidade de que haja professores mais informados e preparados para adotar as abordagens interculturais e plurilíngues de acordo com o ambiente em que estão atuando. Essa necessidade passa pela tomada de atitude em criar efetivamente políticas de acolhimento pelos órgãos competentes do estado que estejam comprometidas com a conjuntura local, preparando não somente os professores, mas todos os integrantes da escola.

No que diz respeito ao professor do componente curricular de língua portuguesa, especificamente, carece de conhecimentos acerca do plurilinguismo para desenvolver habilidades de trabalho com a perspectiva da diversidade de línguas-culturas, por meio de práticas translíngues, a fim de enfraquecer a noção monolíngue como política linguística. Ao evidenciar o caráter dinâmico do multiculturalismo, o professor estará receptivo a compreender as fronteiras complexas que formam a linguagem do aluno migrante ou de qualquer outro que não fale o português, deixando

de lado a ideia de investir em transformá-lo num falante perfeito da língua do nosso país para passar a valorizar a bagagem linguística e cultural inerentes à sua identidade.

No terceiro objetivo específico, trouxemos algumas estratégias de acolhimento no ensino de português para abranger o ambiente multicultural e multilíngue das escolas do estado. Para tanto, defendemos o investimento na formação inicial e continuada para professores oferecidas pelas IES e pelo órgão responsável pela educação no estado, no sentido de tratar, especificamente, do contexto local, propondo reflexões e alternativas para práticas pedagógicas de inclusão no cenário diverso e fronteiriço do estado. Dentro dessas estratégias, sugerimos um curso de formação continuada para professores de português com o foco na perspectiva de PLA/PLAc, voltado para a situação de migração forçada, característica marcante da região atualmente. O curso teria como principal objetivo sensibilizar e instrumentalizar o professor para efetuar a educação com princípios do plurilinguismo e da interculturalidade correspondentes ao contexto de nossas escolas. Ressaltamos que a estrutura do curso votada para os migrantes venezuelanos poderá ser adaptada para outros públicos considerados minoritários no estado.

Outra estratégia de acolhimento destacada na pesquisa foi a formação de gestores e funcionários da escola. Acreditamos que é de suma importância que todos estejam preparados para atuar nesse processo, visto que a responsabilidade pela educação incluída não é somente do professor que está em sala de aula, e, sim, de todos os agentes da instituição escolar.

Dando continuidade às estratégias e tendo em vista que o PPP da escola objeto de estudo não prevê o trabalho com a diversidade de línguas, recomendamos como outro método de acolhimento a introdução dessa perspectiva no documento escolar, por ele se tratar da principal ferramenta de referência que norteia as ações pedagógicas da instituição. Sendo assim, os PPPs das escolas devem conter aspectos que tragam a pluralidade, de acordo com cada contexto, com o objetivo de considerar e promover a língua e cultura de todos os públicos presentes, sejam eles migrantes, indígenas, surdos etc.

As aulas de PLA/PLAc também fazem parte das estratégias de acolhimento para migrantes forçados. Essas aulas devem ocorrer no contraturno do aluno e ser ministradas por professores especialistas indicados pela SEED. Outra necessidade seria a produção de material didático adequado (PLA/PLAc) que possa favorecer a

atuação do professor para o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais de seus educandos.

Por fim, todas as estratégias descritas acima não dependem apenas das escolas, mas perpassam também pelo último procedimento indicado nesta pesquisa, que se constitui na criação de políticas linguísticas educacionais para o contexto social do estado. No caso dos alunos venezuelanos, não basta somente o direito à matrícula imediata na instituição de ensino, fazendo-se necessário também o reconhecimento de que a presença deles não se configura num problema a ser resolvido, por mais que a sua integração à nova comunidade, às vezes, aconteça de forma conflituosa. Assim, a orientação em documentos oficiais, como o apoio dos órgãos educacionais, é fundamental para a ampliação de ações baseadas nos diálogos locais, abrangendo todos os envolvidos na educação – comunidade escolar e Estado – para que o acolhimento se concretize não apenas na língua portuguesa, mas também na língua do aluno, seja ele migrante, indígena, entre outros. Somente assim, teremos a oportunidade e o respaldo em caminhar rumo a uma política de acolhimento comprometida com os grupos minoritários e invisibilizados, enxergando qualquer estudante do Ensino Básico de Roraima com igualdade e equidade.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS – ACNUR. **Cobertura jornalística humanitária**: guia do ACNUR para professores e estudantes. Coordenação de Miguel Pachioni. São Paulo: ACNUR, 2020.

ACNUR. **Dados sobre refúgio no Brasil - 2021**. Disponível em: [acnur.org/portugueses/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/](http://acnur.org/portugueses/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/). Acesso em: 01 ago. 2021.

ACNUR. **ONU e sociedade civil pedem R\$ 500 milhões para apoiar refugiados e migrantes da Venezuela no Brasil em 2021**. mar. 2021. Disponível em: [acnur.org/portugueses/2021/03/onu-e-sociedade-civil-pedem-r-500-milhoes-para-apoiar-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-brasil-em-2021/](http://acnur.org/portugueses/2021/03/onu-e-sociedade-civil-pedem-r-500-milhoes-para-apoiar-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-brasil-em-2021/). Acesso em: 01 ago. 2021.

ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. Tradução de Yvonne Mantoanelli. São Paulo: Loyola, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Fundamentos de Abordagem no Ensino de PLE e de outras Línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos; MOUTINHO, Ricardo. Sentidos de Ensinar PLE no Mundo. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino**. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: [museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NÃO-MATERNA.pdf](http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NÃO-MATERNA.pdf) Acesso em: 19 jun. 2021.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Parâmetros atuais para o ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilinguismo (alemão - português). *In*: JAHRBUCH. **Institut Martius – Staden**, São Paulo, v. 49, p. 141-161, 2002.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, 2013.



ANUNCIAÇÃO, Renata Frank. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BARBOSA, J. B.; FREIRE, D. J. Formação de professores e ensino de português como Língua Adicional. **Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 2, p. 593-602, 2017.

BARBOSA, Pedro. Boa Vista tem mais de 1300 imigrantes na rede estadual. **Folha de Boa Vista**, Boa Vista, 03 dez. 2018. Disponível em: [folhabv.com.br/noticias/CIDADES/Capital/Boa-Vista-tem-mais-de-1-300-imigrantes-na-rede-estadual/47078](http://folhabv.com.br/noticias/CIDADES/Capital/Boa-Vista-tem-mais-de-1-300-imigrantes-na-rede-estadual/47078) Acesso em: 3 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. Edições 70, 1977.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. ed. rev., ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERGER, Isis Ribeiro. Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística. **Revista (Con) Texto Linguísticos**, v. 11, n. 20, 2017.

BERGER, Isis Ribeiro. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai**: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério de Educação e Desporto, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISTO. **Jornadas Europeias de Plurilinguismo**, 2005-2009. Disponível em: <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/> Acesso em: 20 mar. 2021.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contexto de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial, p. 384-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 212-226.

CUNHA, Maria J. Cavalcanti. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C.; CUNHA, M. J. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: EdUnB – Editora da Universidade de Brasília; Campinas: Pontes, 2007. p. 13-31.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso em: 23 jun. 2021.

DINIZ, Leandro R. A.; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FGV. **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano: evidências e subsídios para políticas públicas**. Fundação Getúlio Vargas. Diretoria de análise e políticas públicas. Rio de Janeiro: FGV DAP, 2020.

FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação ou ajuda para superá-la? *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 39-48.

FREITAS, Aimberê. **Estudos Sociais: Roraima (Geografia e História)**. São Paulo: Corprint Gráfica e Editora Ltda, 1998.

FREITAS, Aimberê. **A História Política e Administrativa de Roraima 1943-1985**. Manaus: Umberto Calderaro, 1993.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&, 2006. 104p.

HANNA, Vera Lúcia. **Língua, cultura, comunicação [livro eletrônico]**: a dimensão intercultural nos estudos de línguas estrangeiras. São Paulo: Editora da Mackenzie, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr/boa-vista.html> Acesso em: 04 ago. 2021.

KOIKE, Dale A.; KLEE, Carol A. **Linguística Aplicada**: adquisición del español como segunda lengua. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2003.

KRUSE, Túlio. Venezuelanos em Roraima enfrentam desemprego e falta de acesso à educação. **Veja**, 08 dez. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/venezuelanos-em-roraima-desemprego-e-falta-de-acesso-a-educacao>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LEIRIA, Isabel. **Português língua segunda e língua estrangeira**: investigação e ensino. Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 1º Congresso do Português língua não-materna. Forum Telecom – Picoas. Lisboa, 1999.

LIMA, Luzileide Correa. **Representações sociais, identitárias e linguísticas na região de fronteira de Roraima, Brasil – Guiana – Venezuela**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, José Carlos; FERNANDES, Gilmara. Migrantes em Roraima (Brasil): a massificação dos termos acolher e acolhimento. *In*: JUSTO, José Sterza; OKAMOTO, Mary Yoko. **Migrações Contemporâneas**: reflexo e práticas profissionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 32-47.

LOMBELLO, Leonor C. Articuladores e Elementos de Relação na Aquisição de Português por um Falante de Espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 2, 1983.

LOPES, Ana Paula; DINIZ, Leandro R. Iniciativas Jurídicas e acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, 2018.

LÓPEZ-HURTADO, Luís Enrique. Trece claves para entender la interculturalidad em la Educación latino-americana. *In*: PRATS, Enric (coord.). **Multiculturalismo y Educación para La Equidad**. Barcelona: OCTAEDRO, 2007.

MAGALHÃES, Dorval. **Roraima: informações históricas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edição independente, 1997.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAIA, Maria A. **A Cultura de Aprender Português como Segunda Língua de Alunos Hispanofalantes do Ensino Fundamental II em Contexto Militar de Ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, Yara Carolina; LOPEZ, Ana Paula. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. *In*: FERREIRA, Luciene Corrêa *et al.* **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 17-39.

NEVES, Amélia de Oliveira; BATISTA, Liane Francisca. Desafios e propostas para o acolhimento de migrantes e refugiados na Educação Básica. *In*: BIZON, Ana C.; DINIZ, Leandro R. (org.). **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes**. Campinas: Pontes, 2021.

OLIVEIRA, Ana Letícia. Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar? **Revista Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 1, p. 175-189, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Presidente Costa e Silva**. 2016.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. Secretaria de Estado da Educação, Roraima, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. 1857-1913. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye e Albert Riedlinger. Prefácio da edição brasileira Issac Nicolau Salum. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS, Alessandra de Sousa. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Távine C.; ZAMBRANO, Cora Elena. Reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento sob a ótica da interculturalidade na educação básica em Roraima. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 78, 2020.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **ReVEL**. v. 18, n. 35, 2020.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *In*: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento pedagógico. (org.). **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SEED/RR. Secretaria Estadual de Educação de Roraima. **Censo Escolar**, 2021.

SELINKER, Larry. Interlíngua/*Interlanguage*. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 275-295, 2020. Tradução brasileira: Phellipe Mareel (UFF) e Décio Rocha (UERJ).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, F. C.; JUNIOR COSTA, E. O ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o português língua estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SILVA, Marcus Vinícius; ZAMBRANO, Cora Elena. Do global ao local no ensino de PLAc em Roraima: por uma formação de histórias locais na Universidade Federal de Roraima. **Linguagem & Ensino**, v. 24, p. 207-225, 2021.

SOUTO, Mauren Vanessa *et al.* Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 20, n. 60, Supl. 1, set./dez. 2014.

SOUZA, Ricardo Augusto. **Segunda língua**: aquisição e conhecimento. São Paulo: Parábola, 2021.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, nov. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAMBRANO, Cora Elena. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para alunos migrantes venezuelanos em Roraima. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

ZAMBRANO, Cora Elena. Português como língua de acolhimento: da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, 2019.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA DA ESCOLA

1. O que a escola achou da chegada dos migrantes venezuelanos? No início, como se deu essa relação entre alunos e escola?
2. Quais as orientações que as escolas estaduais receberam da Secretaria de Educação em relação aos alunos venezuelanos?
3. Quais os procedimentos que a escola adotou para o acolhimento desses alunos?
4. Como você vê a relação dos alunos venezuelanos com os professores no início e hoje?
5. Quais as principais dificuldades que a escola teve com esses alunos desde o início até hoje (integração, indisciplina, aprendizado, acompanhamento dos pais, chegam atrasados, faltam muito, falta de fardamento, não vem alimentados etc.)?
6. A escola já precisou visitar a casa de algum aluno venezuelano para tentar resgatá-lo? Como foi?
7. Quais as principais queixas da orientação em relação aos alunos venezuelanos?
8. Como acontece a matrícula dos alunos na escola?
9. A escola fez alguma adaptação no PPP diante da chegada dos alunos migrantes?



## APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES REGENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Qual a sua formação inicial? Qual(is) disciplina(s) você ministra? Ano(s)?
2. Na sua formação inicial, você teve alguma preparação para atuar com o ensino de português para falantes de outras línguas (Português como Segunda Língua ou Português para Estrangeiros)? Se sim, qual foi?
3. Você se sente preparado para ensinar português para alunos venezuelanos na escola? Justifique.
4. Você já fez algum curso de formação continuada voltado à inclusão de alunos venezuelanos na escola e ao ensino de língua portuguesa para esse público? Se não, qual curso você sente necessidade de fazer?
5. O que a Secretaria de Educação do estado fez ou tem feito para orientar os professores em relação ao recebimento desses alunos na escola? Na sua opinião, o que ela tem que fazer no sentido de preparar melhor os professores para o recebimento desse novo público?
6. O que a escola fez no sentido de orientar os professores para acolher esses alunos venezuelanos na instituição?
7. Quais foram as suas principais dificuldades no ensino de língua portuguesa voltado a esses alunos?
8. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos venezuelanos na sua disciplina?
9. Você percebeu dificuldades desses alunos em relação à escola? Quais foram (adaptação, disciplina, interação com brasileiros, assiduidade, comunicação, respeito com os professores etc.)?
10. Você acha que os venezuelanos podem aprender português da mesma forma como é ensinado para os alunos brasileiros? Por quê?
11. Qual (is) estratégia(s) de ensino de português você já adotou ou adota para alunos venezuelanos que sentem muitas dificuldades em aprender a língua portuguesa?
12. Qual aspecto da língua portuguesa você mais trabalha e acha mais importante para esses alunos: gramática, leitura, fala/comunicação, produção de texto escrito ou interpretação de texto? Por quê?

11. Quanto à comunicação dos alunos venezuelanos em português, você acha importante e necessário que passem a pronunciar corretamente o português? Se sim, de que forma você trabalha a pronúncia?

12. Em relação ao seu plano de aula, você fez alguma adaptação com a chegada dos alunos venezuelanos? Sim ou não? Se sim, qual foi?

13. Quais os principais temas que você aborda para o exercício de interpretação de textos em turmas nas quais estão inclusos alunos venezuelanos?

14. Qual a principal dificuldade enfrentada por alunos venezuelanos que não conseguem acompanhar o ensino na sua disciplina?

( ) leitura ( ) escrita ( ) fala/comunicação ( ) interpretação de texto ( ) gramática

15. Para você, qual é a principal finalidade do ensino de português para esses alunos que estão em situação de migração forçada?

## APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DA SALA DE LEITURA E DA BIBLIOTECA

1. Qual a sua formação inicial?
2. Como foi o acolhimento dos alunos venezuelanos na escola?
3. Como você percebeu o acolhimento dos alunos venezuelanos por parte dos professores?
4. O que a Secretaria de Educação do estado fez para preparar a escola para receber os migrantes venezuelanos?
5. Você se sente preparado para trabalhar na escola com esse novo público? Justifique.
6. Você já fez algum curso de formação continuada para trabalhar a inclusão dos alunos venezuelanos na escola e no ensino? Se sim, qual foi? Quem ofereceu? Se não, qual gostaria de fazer?
7. O que a escola fez no sentido de orientar os professores para acolher esses alunos em sala de aula?
8. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos venezuelanos na escola?
9. Quais as ações que a escola deveria adotar para oferecer um ambiente mais acolhedor para esses alunos?
10. De que forma você desenvolve seu trabalho com esses alunos? (quais ações, projetos, estratégias etc.)?

**ANEXOS**

## ANEXO A: JORNAL MURAL EDUCAÇÃO

# JORNAL MURAL EDUCAÇÃO

4.<sup>a</sup> Edição - Outubro de 2019



## EDITORIAL

Nesta edição apresentamos o resultado do trabalho transdisciplinar do Projeto do Bullying e do Jornal Mural Educação, com textos que promovem a reflexão sobre a importância de se combater esse grave problema que afeta o ambiente escolar. Ambos os projetos estão inseridos no Projeto Político da Escola Estadual Presidente Costa e Silva promovendo profundas discussões com vistas à importância do respeito mútuo às diferenças e ao próximo. A avaliação que fazemos é muito positiva, pois acompanhamos a diminuição de casos de bullying no ambiente escolar. Boa leitura a todos!

## Conheça os tipos de bullying e saiba como combater esse grave problema



O bullying são agressões físicas ou psicológicas praticadas frequentemente com outra pessoa, geralmente a vítima e quem pratica o bullying possuem a mesma faixa etária.

Pode ocorrer em qualquer lugar, mas é praticado principalmente nas escolas. Os praticantes do bullying geralmente usam agressões físicas para com suas vítimas, como um modo de diminuir e humilhar a outra pessoa, o mesmo ocorre quando se é utilizado agressões psicológicas, porém, dependendo da pessoa pode ser ainda pior, porque o "valentão" ameaça a vítima de morte ou diz que irá ferir parentes próximos.

Muitas vezes, a vítima de bullying não comunica as pessoas por medo do que o agressor possa fazer, mas

isso é algo que não deveria acontecer. A melhor forma de parar com o bullying é alertar parentes e amigos sobre o que está acontecendo.

O cyberbullying também é algo bem sério, pois o agressor usa as mesmas formas de ameaça e provocações, mas se sente mais seguro para insultar alguém pelo fato de estar "do outro lado da tela".

Bullying é coisa séria e precisa ser parado, pois ele provoca diversos efeitos colaterais na vítima, como depressão ou suicídio. O mesmo ocorre com o cyberbullying.

Sempre que você vir alguém sofrendo bullying ou se você mesmo for a vítima comunique a alguém, isso pode fazer toda a diferença!

## O bullying é um problema social

Muitos sofrem com esse tipo de agressão, que pode ser física, verbal ou psicológica. O bullying é caracterizado como uma agressão que causa muitos impactos negativos na sociedade. Nos últimos anos, ocorreram vários casos de bullying, principalmente em escolas públicas e privadas. Isso vem se repetindo, causando inclusive a morte de vários jovens e a dor de familiares. O cyberbullying é um tipo de agressão,

mas desta vez pelas redes sociais, o que faz com que seja mais perigoso, por ter mais alcance e causar mais danos à imagem e moral da pessoa.

Para que isso não ocorra tem-se que promover projetos que tenham como objetivo transformar esse problema social que é o bullying e o cyberbullying.

## Bullying não é brincadeira!

O Bullying é uma agressão que pode ocorrer psicologicamente e fisicamente e a tendência é que cada vez mais se eleve o nível das agressões. Quem pratica se diverte, mas a vítima é intimidada e ridicularizada.

O bullying acontece frequentemente em diversos lugares principalmente nas escolas. Essa ação tem muitas consequências ruins, tanto na escola, como em casa. Compromete muito o desenvolvimento escolar e a comunicação com os colegas e familiares, é uma provocação sem limites.

Infelizmente essa prática está se tornando cada vez mais comum, no entanto, bullying não é brincadeira, é um crime!

## ANEXO B: EDUCACIÓN PERIODÍSTICA MURAL

# EDUCACIÓN PERIODÍSTICA MURAL

4ª Edición - Octubre de 2019

**Aprenda sobre los tipos de acoso y cómo combatir este grave problema**



La intimidación es una agresión física o psicológica que a menudo se comete con otra persona, generalmente la víctima y la intimidación son del mismo grupo de edad. Puede ocurrir en cualquier lugar, pero se practica principalmente en las escuelas. Los practicantes de intimidación a menudo usan la agresión física hacia sus víctimas, como una forma de disminuir y humillar a la otra persona, como es el caso cuando se usa la agresión psicológica, pero dependiendo de la persona puede ser aún peor porque el "acosador" amenaza la víctima de la muerte o dice que lastimará a parientes cercanos.

A menudo, la víctima de intimidación no se comunica a las personas por temor a lo que el perpetrador podría

hacer, pero esto es algo que no debería suceder. La mejor manera de detener el acoso es alertar a familiares y amigos sobre lo que está sucediendo. El acoso cibernético también es muy grave, ya que el perpetrador usa las mismas formas de amenazas y burlas, pero se siente más seguro insultar a alguien porque está "al otro lado de la pantalla".

La intimidación es grave y debe detenerse, ya que causa varios efectos secundarios en la víctima, como depresión o suicidio. Lo mismo es cierto con el ciberacoso. Siempre que veas que alguien está siendo intimidado o si tú mismo eres la víctima, díselo a alguien, ¡eso puede marcar la diferencia!

## La intimidación es un problema social

Muchos sufren de este tipo de agresión, que puede ser física, verbal o psicológica. La intimidación se caracteriza por la agresión que causa muchos impactos negativos en la sociedad. En los últimos años, ha habido varios casos de acoso escolar, principalmente en escuelas públicas y privadas. Esto se ha repetido, incluida la muerte de varios jóvenes y el dolor de los miembros de la familia. El ciberacoso es un

tipo de agresión, pero esta vez a través de las redes sociales, lo que lo hace más peligroso porque tiene más alcance y causa más daño a la imagen y la moral de la persona. Para evitar que esto suceda, tenemos que promover proyectos que tengan como objetivo transformar este problema social que es el bullying y el cyberbullying.



**EDITORIAL**

*En este número presentamos el resultado del trabajo transdisciplinario del Proyecto Bullying y del Mural Education Journal, con textos que promueven la reflexión sobre la importancia de combatir este grave problema que afecta el entorno escolar. Ambos proyectos son parte del Proyecto Político de la Escuela Estatal Presidencial Costa e Silva, promoviendo discursos profundos con miras a la importancia del respeto mutuo por las diferencias y otros. La evaluación que hacemos es muy positiva, ya que seguimos la disminución en los casos de acoso escolar en el entorno escolar. Buena lectura a todos!*

## ¡La intimidación no es broma!

La intimidación es una agresión que puede ocurrir psicológica y físicamente y la tendencia es aumentar el nivel de agresión. Los que practican se divierten, pero la víctima es intimidada y ridiculizada. La intimidación a menudo ocurre en muchos lugares, especialmente en las escuelas. Esta acción tiene muchas malas consecuencias, tanto en la escuela como en el hogar. Se compromete en gran medida el desarrollo escolar y la comunicación con los compañeros y la familia es una provocación ilimitada. Desafortunadamente, esta práctica se está volviendo cada vez más común, sin embargo, la intimidación no es una broma, ¡es un crimen!