

Água-Fonte de Vida: Representações Sociais da Língua Portuguesa para Estudantes Venezuelanos

Water-Source of Life: Social Representations of the Portuguese Language for Venezuelan Students

Eronilde Pereira de OLIVEIRA¹
Rita de Cássia Pereira LIMA²

Resumo

O estudo objetivou investigar representações sociais da língua portuguesa por alunos venezuelanos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. Fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 16 estudantes, analisadas com apoio da análise de conteúdo. Metáforas expressas nas falas possibilitaram, como hipótese interpretativa, um núcleo figurativo da representação social da língua portuguesa, cujo termo organizador foi água-fonte de vida. Os resultados indicaram que políticas públicas para fortalecer a língua portuguesa como língua de acolhimento são fundamentais para a sobrevivência desses alunos na escola e em suas relações sociais mais amplas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Língua Portuguesa. Alunos Venezuelanos. Ensino Fundamental.

Abstract

The study aimed to investigate social representations of the portuguese language by venezuelan elementary school students from a public school in Boa Vista-RR. It was based on Social Representations Theory, by Serge Moscovici. Semi-structured interviews were conducted with 16 students, analyzed with the support of content analysis. Metaphors expressed in the speeches allowed, as an interpretative hypothesis, a figurative nucleus of the social representation of the portuguese language, whose organizing term was water-source of life. The results indicated that public policies to strengthen the portuguese language as a host language are fundamental for the survival of these students in school and in their broader social relations.

Keywords: Social Representations. Portuguese Language. Venezuelan Students. Elementary School.

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (Unesa). Graduação em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora do Governo do Estado de Roraima (SEED/RR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3644096459536558>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1714-1438>. E-mail: ero123.ero123@hotmail.com

2 Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes/Paris V (1994). Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292907705126288>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3055-4915>. E-mail: ritaplima2008@gmail.com

Introdução

O processo migratório no Brasil cresceu nos últimos anos, afetando particularmente a Venezuela, país que vem atravessando uma crise econômica e política com situações complexas como falta de alimentos, desemprego, e insuficiência de serviços de saúde, provocando aumento significativo do fluxo migratório de pessoas (Rocha; Ribeiro, 2018). De acordo com Oliveira (2020), tal crise tem afetado diversos aspectos da sociedade venezuelana, provocando aumento de pessoas migrando para outros países, como Espanha e EUA, e para países fronteiriços, como Colômbia, Trinidad e Tobago, e Brasil.

O Estado de Roraima, por ser fronteira com a Venezuela, é a principal entrada no Brasil dos venezuelanos que se afastam da crise generalizada do seu país. São famílias inteiras, jovens, adultos, crianças e idosos que buscam melhores condições financeiras e uma melhor qualidade de vida. Segundo Oliveira (2017), os venezuelanos adentram o estado de Roraima pelo município fronteiriço de Pacaraima. A intensificação do fluxo migratório vem criando um quadro de desequilíbrio econômico e social nas cidades próximas à fronteira, principalmente, no município de Pacaraima, que faz fronteira com a cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén, afetando também a capital do estado de Roraima, Boa Vista. Muitos dos venezuelanos que chegam até Pacaraima, e têm destino para Boa Vista -Roraima, migram a pé, trazendo poucas roupas e pouco pertences pessoais, sem documentos (Souza, 2021).

Quando chegam, famílias, muitos homens, mulheres, adolescentes e crianças, procuram abrigar-se debaixo de marquises, próximos às rodovias, no entorno de hospitais, em praças públicas, na Superintendência da Polícia Federal. Houve um número significativo de ocupações em prédios públicos que se encontravam desocupados, abandonados, alguns em estado deplorável para servir como moradia (Oliveira, 2017).

A vinda de venezuelanos para o Brasil trouxe demanda expressiva de matrículas nas escolas públicas de ensino. Legalmente, cerca de 30 mil venezuelanos adentraram no Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2019 (IBGE 2019). Neste mesmo ano, foram matriculados cerca de 3.503 alunos venezuelanos em escolas públicas de

Roraima no Ensino Fundamental e Médio, conforme informações disponibilizadas pelo Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação (Roraima, 2019). Segundo São Bernardo (2016, p. 40):

No que concerne às crianças, há o direito por parte das/os refugiadas/os de matricularem seus filhos na escola pública. Nesse ambiente, as/os pequenas/os imigrantes aprendem a língua pelo convívio no contexto social de interação com outras crianças, em consequência de não contarem com apoio pedagógico especializado ou cursos específicos para aquisição da língua.

Como afirma Thurcky (2011), a língua como prática social é reconhecida entre os sujeitos sociais e históricos pela interação verbal. É a maestria que os indivíduos desenvolvem para a integração entre os interlocutores, com trocas mútuas e recíprocas de experiência em que os agentes sociais são sujeitos. Bastolla e Souza (2017, p. 1) ressaltam que:

A linguagem como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utilizam recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações.

Para se desenvolver a socialização e a interação de conhecimento, a linguagem é de suma importância, pois vai além da expressão comunicativa, levando em consideração a interação dos sujeitos e como ela se estabelece por meio das interações sociais (Bakhtin, 1997). O imigrante, quando se encontra em um ambiente escolar do país que lhe abriga, além de acionar a sua carga de experiências e conhecimentos que já possui para aprender a nova língua, precisa criar uma forma de se relacionar através da interação com os colegas, professores e comunidade escolar, buscando interações sociais por meio de práticas discursivas. Aqui ele se vale muito das semelhanças entre a língua de contato e sua língua de origem, para melhor aprender a nova língua.

Segundo Couto (2007), o ensino do português como segunda

língua envolve os contextos do ato de ensinar uma língua que faz parte de uma realidade sociocultural do país em que o indivíduo que não a conhece está inserido. É o caso dos sujeitos originários de tribos e comunidades colonizadas, onde a língua portuguesa ganhou status de única língua oficial. Isto reforça o entendimento, segundo Ramos (2021), de que ela pode ser assimilada em comunidades onde haja dois sistemas linguísticos naturalmente em contato, em que a língua materna seja apreendida por aproximação.

A língua portuguesa, na condição de dialeto adicional, se dá pelo desejo do indivíduo que pretende aprendê-la. Acrescentá-la ao seu acervo linguístico é mais um sistema de comunicação que contribui para sua prática social (Aquino, 2018). Ferreira *et al.*, (2019) consideram que a língua adicional, por meio do domínio da leitura e da escrita, traz a possibilidade de conceder autonomia ao sujeito imigrante para entender melhor os mecanismos de significação real do seu uso nas práticas de linguagem.

O ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento traz muitos desafios. Requer do professor conhecimento além das teorias linguísticas. Demanda que ele compreenda que este ensino precisa ser acolhedor, sendo a língua entendida como aquela que acolhe o imigrante refugiado (São Bernardo; Barbosa, 2018). O aprendizado desta língua é fundamental para interagir em uma sociedade que, para o imigrante, é estrangeira.

É um grande desafio acolher alunos imigrantes em sala de aula, no ensino da língua portuguesa, visto que isto requer da escola e do professor conhecimentos e práticas para lidar com relações sociais em contexto de multiculturalismo nacional e, neste caso, internacional. Entende-se aqui o multiculturalismo na perspectiva da multiculturalidade que, segundo Souza e Ivenicki (2016), é um aspecto que valoriza e promove a coexistência preservada e igualitária das diferentes culturas em uma sociedade, buscando garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas e reconhecendo a diversidade cultural como algo importante para o enriquecimento social.

Se, por um lado, é importante que sujeitos da instituição escolar tenham essa compreensão, por outro lado, para os alunos venezuelanos, muitos significados sobre a língua portuguesa podem estar sendo construídos quando estão se familiarizando com ela. Para eles, a língua

portuguesa é algo novo, não familiar e implica em um processo de familiarização, principalmente porque a língua oficial do país em que estão vivendo é um patrimônio cultural.

Considerando que a língua portuguesa no contexto mencionado é um importante instrumento de relações e interações sociais, o embasamento na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012), como opção teórico-metodológica, se mostra adequado para compreender o modo como os sujeitos explicam esse objeto – a língua portuguesa – que adentrou em seu contexto de vida.

As representações sociais são conhecimentos do senso comum que podem ser constituídos através de informações, opiniões e crenças, compartilhadas por um grupo com relação a um objeto social. Referem-se, portanto, a um emaranhado de conhecimentos que estão relacionados a objetos, ideias, imagem e pessoas, e que, quando compartilhados pelos grupos e sujeitos que o representam, influenciam condutas, constroem relações com outros fenômenos, ideias, teorias, práticas e pessoas (Moscovici, 2007; Jodelet, 2001).

Considerando as representações sociais como processos psicossociais, as crianças e adolescentes que antes estudavam em seu país de origem chegam às escolas do Brasil com uma bagagem cultural, principalmente relacionada à língua. Os venezuelanos têm suas representações sobre a língua e a cultura apreendidas em seu país, constituídas em grupo familiar, instituição religiosa, escolar e em sociedade, diferentes da língua e da cultura da sociedade na qual estão inseridos hoje.

Diante deste contexto em que se encontram o sistema educacional e as escolas do estado de Roraima com a entrada de alunos venezuelanos, é relevante investigar representações sociais destes estudantes sobre a língua portuguesa. Conhecer essas representações pode contribuir para reflexões sobre estratégias de ensino a serem abordadas em práticas da sala de aula, de modo a favorecer o acolhimento e a aprendizagem da língua.

Conforme Sá (1996), as representações sociais orientam o ambiente onde a vida cotidiana acontece. Em Roraima, os alunos venezuelanos ingressam na escola brasileira não somente porque desejam aprender outra língua. Eles chegam a esta escola para aprender a língua portuguesa porque são refugiados e precisam sobreviver nesta sociedade que não é a sua pátria. Portanto, trata-se de uma imersão muito diferente

daquela de quem vai a outro país com visto estudantil e interessado em aprender outra língua, de maneira gradativa. Como refugiados, sua imersão na escola estrangeira afeta diretamente as relações pessoais, as metodologias de ensino do professor e a maneira como estes alunos aprendem.

A familiarização de estudantes venezuelanos com a língua portuguesa se dá, portanto, em uma complexa rede de relações que envolve aspectos sociais, geográficos, econômicos, políticos e, sobretudo, humanitários. Diante deste cenário, o objetivo do estudo foi investigar as representações sociais da língua portuguesa construídas por alunos venezuelanos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Roraima.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) como referencial teórico-metodológico

De acordo com Marková (2017), Serge Moscovici apresentou uma abordagem que enfatiza a natureza coletiva da construção do conhecimento social, levando em conta o contexto social no qual as representações são formadas. As representações sociais são assim construídas em processos de comunicação, negociação e interação social, nos quais os indivíduos escolhem e interpretam informações veiculadas no ambiente social, de forma ativa.

Ao propor a TRS, Moscovici (2015) faz uma distinção entre o universo reificado, associado ao conhecimento científico e o universo consensual, conhecimento do senso comum no qual se situam as representações sociais. Neste último, a sociedade é contínua, atravessada por finalidade e sentido, imbuída de voz humana que comunica saberes, conhecimentos e experiências, produzidos e adquiridos em sociedade, na família, e no mundo em que os sujeitos/grupos estão inseridos.

Entre conceituações polissêmicas das representações sociais, Jodelet (2001, p. 22) propôs uma definição clássica: a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Como afirma Santos (2013), a TRS vem

sendo utilizada em várias áreas, como psicologia, sociologia, comunicação, educação e saúde. Segundo a autora, esta teoria tem contribuído para a compreensão de processos de construção do conhecimento social, formação de identidades coletivas, mudança social e influência interpessoal, considerando-se também as emoções e o contexto em que as representações sociais se formam.

Moscovici (2012) propõe dois processos essenciais, articulados e indissociáveis, na formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. No que se refere à ancoragem, Moscovici (2007) menciona o processo em que as informações sobre um objeto são classificadas, tendo como parâmetro a existência de um conhecimento anterior. Sendo assim, as representações sociais dependem de uma memória coletiva. A ancoragem implica em dar nome, colocar em categoria prévia o que é considerado novo, modificando-o.

A objetivação é o processo em que um conceito ou noção abstrata ganha forma por meio de imagens ou ideias que o concretiza. É essencial e se forma sobretudo por meio de imagens, quando algo abstrato se transforma em concreto, quase tangível (Moscovici, 2012). Ela inclui um modelo³, ou núcleo figurativo, que pode ser entendido como um “complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (Moscovici, 2007, p. 72).

Jodelet (1984) destaca que a objetivação é como um conjunto estruturado e com imagens que concretizam esquemas conceituais. A autora faz referência a três fases que envolvem este processo: 1) a construção seletiva, quando o sujeito se apropria de informações e saberes sobre um dado objeto, retendo ou ignorando elementos, de acordo com sua inserção sociocultural e grupal; 2) a esquematização estruturante, em que se reproduz de forma visível uma estrutura imaginante, o núcleo figurativo, com os elementos que constituem o objeto da representação; 3) a naturalização: os elementos coordenados e concretizados no núcleo figurativo tornam-se seres naturais, comuns no universo social.

Na TRS proposta por Serge Moscovici (2012), os indivíduos/grupos constroem significados a partir de fenômenos que vivenciam, de experiências e de interações, dentro de um ambiente social. Nesta perspectiva se situa o

³ Em sua obra seminal, Moscovici (1961) utiliza o termo *modelo figurativo*. Posteriormente (Moscovici, 2007) faz referência a um *núcleo figurativo* da representação social. Nesse estudo será adotado o termo *núcleo figurativo*.

núcleo figurativo da representação social (Moscovici, 2007). No estudo do autor (Moscovici, 1961; 1976; 2012), o material dos cadernos-questionários analisados – com diversos grupos da população francesa se expressando sobre a psicanálise – possibilitou a proposta de um modelo figurativo em que quatro componentes se articulam: *consciente*, *inconsciente*, *recalque* e *complexo*. Neste modelo, a tensão entre *consciente* e *inconsciente* causa uma pressão que remete ao *recalque*, gerando o *complexo*. O autor apresenta assim um conhecimento do senso comum ou uma representação social sobre a psicanálise, em que o *complexo* é materializado na pessoa, por exemplo, *complexo de inferioridade*, *pessoa complexada*. Não houve destaque para a libido, ou sexualidade, elemento central na teoria psicanalítica (Autor, 2020). Ou seja, quando as representações sociais são formadas por indivíduos/grupos, alguns elementos do objeto representado podem ser suplementados, e outros suprimidos, devido a acesso a informações, valores, contexto sociocultural.

Considerando que o núcleo figurativo da representação social tem um lugar central no estudo aqui apresentado, cabe destacar as contribuições de Mazzotti (1998, 2003), que serão retomadas mais adiante. O autor relaciona o núcleo figurativo das representações sociais às figuras de pensamento, especialmente as metáforas. Nesse sentido, as metáforas organizam e coordenam os discursos, constituindo linhas argumentativas que indicam predicados. Para o autor, ao se encontrarem metáforas que organizam falas sobre o objeto de representação, é possível propor um núcleo figurativo da representação social.

Com base na perspectiva psicossocial da TRS, é factível pensar na língua portuguesa enquanto objeto de representação, quando estudantes venezuelanos estão se familiarizando com ela. Como menciona Soares (2010), a familiarização com a língua desempenha um papel importante na formação e na transmissão das representações sociais, visto que a língua é o principal meio de comunicação e expressão utilizado pelos membros de um grupo social, permitindo a troca de informações, opiniões, ideias e valores. A própria elaboração de uma representação social da língua portuguesa por imigrantes inclui, em si, processos linguísticos inerentes à TRS. Como afirmam Regis e Ribeiro (2020, p. 3), “as representações são constructos simbólicos engendrados nas trocas dialógicas estabelecidas entre sujeitos sociais. Assim, é na interação que o acervo representacional é formulado, atualizado e transformado.”.

Tais trocas dialógicas estão diretamente relacionadas com as

representações sociais, uma vez que são um meio fundamental de construção, expressão e negociação das representações dentro de uma sociedade. Durante a troca de diálogo, as pessoas expressam suas ideias, opiniões, conhecimentos e sentimentos, por intermédio de conversas, debates, negociações e entendimentos. A partir desse processo, as representações sociais são construídas ou transformadas (Oliveira, 2017).

A familiarização com a língua envolve a aquisição de um repertório linguístico e a compreensão das convenções e das normas de comunicação de um determinado grupo social. Isto inclui o conhecimento das expressões idiomáticas, das metáforas e dos estereótipos linguísticos que estão enraizados nas representações sociais compartilhadas dentro da sociedade (Bomfim; Santos; Lima, 2014). Para Pessoa e Lima (2019), a linguagem não é apenas um veículo neutro para a transmissão de informações, mas também carrega consigo elementos culturais, históricos e sociais. Ela reflete e influencia as estruturas de poder, as normas sociais e as relações de dominação e subordinação presentes em uma determinada sociedade.

No contexto do estudo aqui apresentado, o estudante brasileiro, ao receber o estudante venezuelano, com sua função identitária, expressada em histórias, crenças, valores e língua diferentes do país brasileiro, tende a mostrar o domínio da língua materna, seus valores e costumes, pois encontra-se em seu ambiente natural. Para os venezuelanos, que vivenciam relações de poder e domínio no país de acolhimento, seu reconhecimento pelos brasileiros é uma conquista, pois resistem a barreiras históricas e políticas de dominação. Esta conquista pode ajudá-los a serem mais empoderados no desenvolvimento de seu potencial, principalmente no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa.

Em síntese, a familiarização com a língua é crucial para a formação e a transmissão das representações sociais, especificamente nesse estudo, em que o próprio objeto de representação é a língua portuguesa. Como afirmam Bomfim, Santos e Lima (2014), através da linguagem as pessoas constroem significados compartilhados, comunicam-se e constituem identidades coletivas. Desse modo, a compreensão da relação entre a linguagem e as representações sociais é essencial para uma compreensão mais profunda da maneira como as pessoas forjam e interpretam o mundo social ao seu redor. Os resultados apresentados a seguir buscam situar nesse contexto a construção de representações sociais da língua portuguesa por estudantes venezuelanos do Ensino Fundamental, em Boa Vista (RR).

Procedimentos Metodológicos

O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado em uma escola pública estadual da cidade de Boa Vista, estado de Roraima, inaugurada em 1978. Com a crise humanitária enfrentada pela Venezuela, a escola encontrava-se, em 2023, com uma população estudantil de 65% de refugiados. Abrigos que recebem esses imigrantes localizam-se nas proximidades da escola, que recebe estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com 16 alunos venezuelanos do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 14 anos, 09 meninas e 07 meninos, com tempo de moradia no Brasil entre quatro meses e cinco anos. As entrevistas ocorreram presencialmente e aconteceram em locais diferentes, como sala de informática, corredores da escola, cadeiras que eram dispostas no pátio. Foram realizadas nos intervalos de aula, quando o professor não estava presente na sala, como também com a permissão do professor para que o(a) aluno(a) pudesse acompanhar a pesquisadora. Devido ao fato de que os alunos ainda estão no processo de aprendizagem da língua portuguesa, a entrevista foi realizada com a utilização do “Portunhol”. Segundo Sturza e Tastch (2016, p. 95):

Devemos ressaltar que o Portunhol são vários. É a mescla não apenas como resultado de um contato intenso e contínuo do português com o espanhol, mas uma língua de fronteira. Língua essa escolhida pelos falantes para dizer sobre quem são no mundo; língua que os identifica como sujeitos de um lugar muito particular. Como língua de contato, o Portunhol é a língua dos fronteiriços, não tem gramática estável.

Quando essas entrevistas aconteciam e a pesquisadora não compreendia alguma resposta, ou contexto exposto pelos alunos na linguagem do “portunhol”, outros alunos que estavam presentes sempre ajudavam por serem aqueles que tinham maior domínio da língua. O projeto original foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com parecer número xxx (não identificado nesse momento para preservar a autoria do estudo).

As entrevistas envolveram interação direta entre a pesquisadora e

o/a participante, com o objetivo de obter informações específicas, perspectivas, opiniões e experiências sobre o tema em estudo. Elas são especialmente úteis para conhecer crenças, atitudes, experiências e opiniões dos sujeitos em profundidade (Fraser; Gondim, 2004). Na entrevista semiestruturada, como afirmam Hanna e Mwale (2019), o pesquisador dispõe de um roteiro com perguntas principais, mas se necessário, também tem a liberdade de fazer perguntas adicionais, para que o entrevistado expresse suas ideias com mais detalhes. Importante destacar que a entrevista incluiu uma questão de indução de metáforas, baseada em Autor (2006): “se a língua portuguesa pudesse ser outra coisa, como um animal, um vegetal, um mineral, o que ela seria e por quê?”. Essa técnica permite que o sujeito elabore metáforas sobre o objeto de representação, mantendo relação com seu sistema de crenças, valores e saberes, o que pode contribuir para identificar termos que coordenam e organizam os discursos, conforme propõe Mazzotti (2003).

As entrevistas foram analisadas com apoio da análise de conteúdo. Bardin (2004, p. 41) a descreve como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos”. O objetivo da análise de conteúdo é examinar e interpretar o conteúdo de dados textuais para identificar os principais temas, padrões e significados subjacentes (Bardin, 2004).

O procedimento de análise de conteúdo inclui algumas etapas. Primeiro, os dados textuais são coletados e transcritos na íntegra. Em seguida, ocorre uma pré-análise, que envolve familiarização com os dados, repensar os objetivos da pesquisa e/ou as questões de pesquisa. Esta fase engloba quatro etapas: leitura flutuante, reformulação de objetivos e hipóteses, documentação, e formulação de indicadores, que implicam na preparação do material como um todo. A etapa seguinte é a exploração do material, onde ocorre a codificação, categorização e classificação dos dados. A definição de categorias indica integrantes formadores de uma analogia significativa, fortalecendo os elementos categóricos (Bardin, 2004). A análise realizada será apresentada a seguir.

Resultados e Discussões

A análise de conteúdo das entrevistas indicou dois eixos temáticos: *A língua portuguesa na escola* e *A língua portuguesa nas relações sociais*. As falas das entrevistas aqui comentadas serão relacionadas às metáforas expressas pelos estudantes sobre a língua portuguesa, com suas respectivas justificativas, apresentadas no Quadro 1⁴.

Quadro 1: Se a língua portuguesa pudesse ser outra coisa, o que seria, e por quê?

ESTUDANTE	METÁFORA	JUSTIFICATIVA
E1	Ouro	Para mim foi como um ouro porque... primeiramente orejas sucias, ou seja, primeiro não entiendo, para después se vay hablando a língua, es algo mui bonito essa língua, eu quis apriender para puerder hablar mas e entender mas as personas brasileiras.
E2	Não respondeu	
E3	Não respondeu	
E4	Um animal, um perro ⁵	Algo para cuidar.
E5	Água	Bom para a salud, és mui bom l'água... todos la tomam, professores, alunos, eu también...
E6	Água	Porque és um poco difícil de apriender e estoy apriendendo poco a poco.
E7	Água	Porque l'agua é um... se não tomar l'agua não pode vivir o ser humano; entoces se não apriende o português nosotros não podem falar aqui. A agua representa o sentido da vida, porque sem agua não se puede vivir.
E8	Água	Porque sem a água nós não ia viver
E9	Cachorro	Um cachorro porque ele cuida ...
E10	Cachorro	Porque ele não sabe hablar entonces aí ser igual quando venir da Venezuela para cá eu não sabe hablar a lingua português, entiende?

⁴ Os estudantes foram numerados de E1 a E16.

⁵ Cachorro.

E11	Cachorro	Um cachorro porque se puede cuidar.
E12	Zanahoria ⁶	Porque no és fácil y no tan poco difícil
E13	Um louro	Habla así... ele habla e se entende pelo que disse e se habla em português se entende melhor
E14	Um cachorro	Não respondeu
E15	Diamante	É uma língua linda
E16	Esmeralda	Representa a floresta e outros elementos da natureza.

Fonte: Elaboração dos Autores (2024).

Entre os participantes do estudo, dois não conseguiram responder à questão do Quadro 1 (E2 e E3) e um associou a *cachorro* (E14), porém não explicou as razões. A associação com *cachorro* foi feita cinco vezes (E4, E9, E10, E11 e E12), a maioria com o significado de *cuidar*. Emerge nesse contexto uma capacidade de enfrentamento quanto a *quem é o cachorro que cuida* e *quem cuida do cachorro*. Os alunos parecem expressar que é preciso *cuidar* do cachorro, e que o cachorro *cuide* de alguém. Quando o venezuelano *cuida*, ele é o sujeito da ação, potente. Quando o venezuelano precisa *ser cuidado*, alguém precisa ser o sujeito da ação, e vir ao seu encontro. Ao chegarem ao Brasil, precisam ser cuidados, tutorados pelos compatriotas venezuelanos inseridos na sociedade brasileira há mais tempo que eles. Depois que aprendem a língua, sentem o compromisso de *cuidar* dos recém-chegados, de protegê-los das relações de poder marcadas pelo preconceito e pela exclusão social. A língua se torna assim um instrumento de empoderamento, uma chave para o mundo das oportunidades e para uma relação de acolhimento.

A associação com *água* apareceu quatro vezes (E5, E6, E7, E8), vista como um bem maior, imprescindível, cujo acesso é direito de todos, expressando principalmente a necessidade de sobrevivência. Ou seja, sem a língua portuguesa não se sobrevive no Brasil. Se a *água* é escassa, se alguns têm acesso e outros não, isto implica em relações de poder. Na metáfora “ouro” (E1) emerge a importância de aprender a língua para facilitar a comunicação no país. A “esmeralda” (E16), associada ao meio ambiente (floresta, elementos da natureza), também pode refletir a relação da língua portuguesa com a sobrevivência. *Água, ouro, diamante e esmeralda* podem

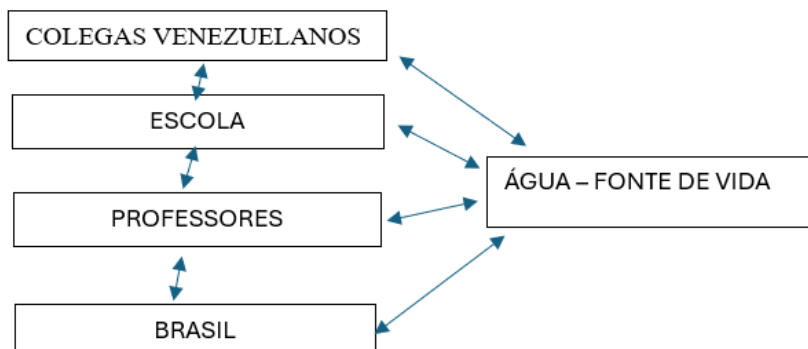
⁶ Cenoura.

ser vistos como algo desejado e necessário, essencial para oportunidades, inclusão social, aprendizagens, cidadania.

Para a compreensão do conjunto da análise, serão retomados alguns fundamentos da TRS, particularmente os processos indissociáveis de objetivação e de ancoragem, com ênfase na objetivação. Conforme já mencionado, o núcleo figurativo é um “esquema” (modelo ou imagem) básico resultante do processo de objetivação, tornando concretos os elementos do objeto, e tem por função orientar posições e julgamentos associados ao objeto de representação dentro de uma realidade social construída (Autor, 2020). Mazzotti (1998, 2003) relaciona o núcleo figurativo a figuras de pensamento, considerando que o uso de metáforas em estudos sobre representações sociais pode contribuir para a produção de conhecimentos por grupos. Para Autor (2019), as metáforas podem constituir uma *zona muda* da representação social, expressando o que é encoberto, não confessável, difícil de ser verbalizado em uma situação comum de entrevista.

A Figura 1 expõe o núcleo figurativo da representação social da língua portuguesa para estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR, como hipótese interpretativa. O esquema será comentado a seguir.

Figura 1: Núcleo figurativo da representação social da língua portuguesa por alunos venezuelanos do 8º. ano do Ensino Fundamental - uma hipótese interpretativa.



Fonte: Elaboração dos Autores (2024).

Na Figura 1, o termo que organiza a fala dos alunos venezuelanos sobre a língua portuguesa é *água – fonte de vida*, associada à necessidade de aprender a língua, vital para a comunicação, a socialização e o exercício de seus direitos no país acolhedor. A sobrevivência, explícita na *água*, relaciona-se a *cuidados* que envolvem a língua portuguesa na instituição escolar e nas relações sociais mais amplas, expressos nos termos *colegas venezuelanos, escola, professores e Brasil*.

A língua portuguesa, como *água – fonte de vida* e modo de sobrevivência, está associada ao desenvolvimento da autonomia, ao empoderamento, à disposição e à liberdade para defender seus direitos no país que buscaram para viver com melhores condições de vida. Para tal, é necessário o *cuidado* de *colegas venezuelanos* para ajudarem na aprendizagem da língua portuguesa, da *escola* enquanto instituição pública para promover a aprendizagem da língua portuguesa para os imigrantes, dos *professores*, com quem os interagem e aprendem formalmente a língua, e do *Brasil*, por meio de políticas públicas de acolhimento ao imigrante. Nesta perspectiva inclusiva está a dimensão imagética do núcleo figurativo, objetivando a representação investigada.

Falas das entrevistas estão relacionadas à construção acima. O interesse em aprender o novo idioma para a convivência com brasileiros emergiu fortemente, por exemplo: “é um idioma, uma forma diferente de falar com os irmãos. A língua portuguesa pra mim significa uma coisa para aprender muito mais sobre os brasileiros e o Brasil.” (E9); “A língua representa um acolhimento porque o Brasil me acolheu e a língua é tudo para mim” (E15). As representações da língua portuguesa vão assim se construindo ao longo de experiências de aprendizagem e de inclusão na sociedade brasileira.

Muitas vezes, os estudantes buscam apoio material ou humano para o desenvolvimento da comunicação da língua portuguesa, por exemplo, professores e colegas que traduzam o que se fala em aula, e por meio da pesquisa em internet, livros, e outros mecanismos: “Aprendo ah... quando o professor fala allí escuto, precisa que tá falando, e as demais pessoas que estão falando me guia e sigo... e quando voy falar já estoy a entender...” (E5).

Para a maioria, colegas são a base para que possam aprender a língua portuguesa. Segundo os participantes, aqueles que têm uma comunicação verbal mais aperfeiçoada, que têm domínio da língua, se

solidarizam e ensinam os outros a falar, escrever, e interpretar o que ouvem e não conseguem entender: “ajudamos porque já falamos a língua , aí explicamos a eles quando não entendem (E16)”; “aprendo la língua para saber e ajudar os venezuelanos” (E7); “graças a Deus que eu aprendi aí eu posso ensinar pros outros venezuelanos que chegaram, aí eu posso mostrar pra eles” (E8); “Muito bem, agora ensinamos muitos venezuelanos que estão chegando a compreender a língua e nos conteúdos da escuela” (E15). Nesse contexto, alunos que aprenderam a língua, são chamados a *cuidar* dos mais novos e protegê-los das relações de poder marcadas pelo preconceito e pela exclusão social.

A língua portuguesa é vista, pelos estudantes venezuelanos, como algo difícil, tanto para compreender o que está sendo falado, como para se comunicar com os brasileiros e, ainda, para escrever no idioma português. No entanto, algumas falas mostram que eles enfrentam desafios para superar a dificuldade com essa língua: “Para mim é uno aprendizagem, apriendendo poco a poco, tendo sua prática voy apriendendo a falar así” (E4); “Aprendo com os colegas escutando” (A9).

Alguns estudantes mostram interesse em interagir com brasileiros, para aproximação entre as duas culturas, fortalecendo laços culturais e sociais: “os venezuelanos e os brasileiros aprender é muito bom, os brasileiros aprender espanhol e os venezuelanos novos que chegarem aprender português; porque é muito difícil para eles aprender português (E8). Dentro do grupo entrevistado, E8 parece já ter se situado no contexto da escola, conhece a língua portuguesa e mostra que pode ensinar o espanhol para brasileiros e a língua portuguesa para os venezuelanos. É um exemplo da possibilidade de melhorar a relação entre eles, sendo este sujeito potente, com força para com os alunos e a comunidade escolar no sentido de estabelecer bom relacionamento entre brasileiros e venezuelanos.

A escola é lugar de aprendizagens, compreensão, interação, e valorização do ser humano. Muitas vezes, a dificuldade de ingresso está relacionada à língua portuguesa. Alguns comunicavam o problema, o que os deixavam assustados, com receio de como seria o dia a dia sem conseguirem compreender o que estava sendo dito ao seu redor: “Quando cheguei na escola me deu pena, difícil as tarefas porque não entendia a língua e uma companheira venezuelana de classe que me ajudou e ela habla português” (E14).

Importante ressaltar que a língua não é mencionada apenas no ingresso inicial. Dificuldades de comunicação com brasileiros foram descritas em diversas situações dentro do ambiente escolar, mas também na comunicação geral em outras localidades e outros ambientes: “E o mal é que as vezes quando hablam mui rápido não entendo essa língua [...] não entendo quando hablam mui rápido, mas se abre um espacio, às vezes, se vai entender”. (E1); “não aprendo mejor porque as vezes não entendo o que los outros hablam...”. (E13); “La dificultad son os acentos com la cetras, acho dificil hablar, já aprendi a escribir um pouquito, quando escutio as vezes me confundo”. (E14); “Era dificil falar... os brasileiros falam muito rápido”. (E16); “Ajudamos porque já falamos a língua aí explicamos a eles quando não entendem” (E16). Importante destacar que E16 passou a dominar a língua portuguesa e ensina, dialoga com os que não falam nem a compreendem, mostrando o seu empoderamento e segurança para conversar com brasileiros e venezuelanos.

Nas falas dos alunos destacam-se alguns pontos que prejudicam o processo de interação, como vivências negativas frente a brasileiros, por não compreenderem o português. Esse tipo de situação afeta o modo como o aluno vê a escola. Por terem dificuldade com a língua e não identificarem o que está sendo falado sobre eles, podem pensar em possibilidades diferentes: as pessoas aproveitam que os estudantes não entendem a língua para emitirem julgamentos sobre eles; ou as pessoas dizem algo ofensivo por já terem uma representação negativa da Venezuela.

Uma ação⁷ foi realizada em uma escola localizada no município de Boa Vista, voltada para combater o preconceito dentro de sala de aula contra os venezuelanos. Eles eram nomeados de “veneca” pelos alunos locais, termo pejorativo para venezuelanos. Devido ao *bullying* existente dentro da escola, os alunos imigrantes não tinham ânimo para a aprendizagem. A professora Simone Catão, que desenvolveu o programa, também apontou um detalhe importante sobre a utilização do termo “veneca”, referindo que os alunos brasileiros apenas reproduziam o que ouviam em casa dos seus familiares, sem necessariamente ter intenção de magoar o aluno venezuelano (Melo, 2020).

Para alguns alunos venezuelanos, a língua portuguesa é vista

⁷ Programa: “Duas Culturas e uma Nação!”, buscando promover a integração entre as culturas e a solidariedade na escola.

inicialmente como um desafio linguístico considerável. Com suas particularidades gramaticais e sonoras, o português pode parecer um labirinto a ser desvendado. As diferenças em relação ao espanhol, língua materna da maioria desses estudantes, podem gerar certa apreensão e até mesmo, uma aversão sobre a língua. Nesse contexto, a relação com o professor se torna fundamental.

O desafio de compreender o português enquanto os brasileiros falam rápido é mencionado: “A dificuldade é porque não entendo a língua, quando personas hablan rápido, acelerado” (E6) e “Também falar assim, muito rápido, a gente não consegue entender” (E8). Tais falas levam à compreensão de que é possível auxiliar os venezuelanos com uma simples ação de falar de uma maneira mais lenta, para que consigam compreender as palavras pronunciadas: “A professora fala devagar aí nós compreendemos mais, e quando não compreendemos, falamos com outros companheiros que compreendem o que foi falado e ensinado aí eles nos explicam. Algumas coisas compreendemos mais ou menos (E2); “às vezes compreendo o que o professor fala e quando não, pergunto a amiga” (E13).

Vivências diferentes podem ser observadas nas falas. Alguns descreveram pontos positivos quanto ao professor: “Bien, estai indo bien, el professor são um pouquinho amable, é isso”. (E6); “Quando nós não compreendemos, os professores buscam pesquisar maneiras para que podamos entender”. (E2). Mas alguns se referiram negativamente ao professor: “As vezes o professor fala rápido e eu pouco entendia; as vezes algumas palavras, não. Aprender a língua portuguesa, aprendia algo, algo básico. Siento que é difícil e vou precisar de tiempo para que eu aprenda.” (E1); “A professora não explicava muito, ficava muito complicado para entender a língua, era um pouco difícil”. (E15).

Considerando uma perspectiva mais ampla, o Brasil é porta de entrada para alunos que vêm em busca de sobrevivência, por não conseguirem viver em seu país de origem devido à crise socioeconômica. Desta forma, o Brasil torna-se um lugar de oportunidades, de acolhimento para esses imigrantes que buscam oportunidades de vida. O acesso à língua permite possibilidades de emprego, de conhecimentos, de vida digna e de direitos no país acolhedor.

De acordo com Silva *et al.*, (2021, p. 371), o Brasil é descrito dentro de mídias como um local acolhedor e empático, que recebe bem os

imigrantes e refugiados. Entretanto, “é possível observar nas notícias certa quebra de continuidade entre o discurso e a real acolhida destes que buscam abrigo no país”. Outro exemplo de mídia ocorrido no Brasil, apresentado pelos mesmos autores, foi a associação da chegada dos venezuelanos com os casos de sarampo no país, doença considerada erradicada.

O acolhimento de alunos venezuelanos é uma tarefa de extrema sensibilidade para as escolas e comunidades que recebem estudantes que chegam em busca de uma nova vida em meio à crise humanitária em seu país de origem. Essas crianças e jovens, muitas vezes acompanhados por suas famílias, enfrentam desafios únicos e precisam de um ambiente acolhedor para se adaptarem e prosperarem em sua nova realidade (Oliveira, 2022). Nas palavras de E15: “Um tempo difícil na Venezuela, nós estávamos passando por dificuldade e aí meus pais vieram para o Brasil, para ter melhor condição de vida, tinha uma grande fazenda lá, faltava recurso na Venezuela”. Nesse sentido, a língua é importante instrumento no processo de inclusão pedagógica, social e cultural. Como afirma E16: “A língua portuguesa é tudo na minha vida, é aqui que eu vivo e o Brasil me acolheu bem”.

O grupo de alunos participantes do estudo reconhece a importância do português como ferramenta essencial para sua inclusão social e escolar. Ao dominar o idioma, os estudantes podem se comunicar com mais fluência e expressar suas ideias, sentimentos e aspirações. Além disso, o domínio do português abre portas para oportunidades educacionais e profissionais no Brasil, permitindo-lhes sonhar e alcançar seus objetivos em solo brasileiro.

Como afirma Moscovici (2015), as representações sociais não são neutras, estando sempre relacionadas ao contexto social, cultural e grupal dos sujeitos. No caso desse estudo, a língua portuguesa emerge nas falas como ferramenta de poder, dado que se repete em relações trans, inter e subjetiva, na perspectiva das três esferas da subjetividade de Jodelet (2009; 2015). Tais esferas têm como fundamento o “retorno do sujeito” nas ciências sociais, buscando situar representações de indivíduos/grupos contextualizados e definindo modalidades para uma ação transformadora.

A subjetividade (Jodelet, 2009, 2015) reporta-se a processos operados nos próprios indivíduos, através dos quais eles se apropriam de significados e constroem representações, dependendo de experiências de

vida e podendo ser de natureza cognitiva e emocional, envolvendo sensibilidade, interesses e desejos. A intersubjetividade (Jodelet, 2009, 2015) supõe interações entre sujeitos em um dado contexto, quando comunicações e negociações são estabelecidas para a elaboração de representações. Informações veiculadas, saberes, acordos e divergências sobre um objeto de interesse comum resultam em trocas dialógicas que possibilitam construções de significados e ressignificações. A transubjetividade (Jodelet 2009, 2015) contém elementos que envolvem os níveis subjetivo e intersubjetivo, incluindo indivíduos, grupos, contextos de interação, produções discursivas e trocas verbais, e também um aspecto comunitário, como o acesso ao patrimônio de recursos fornecidos pela cultura para a interpretação do mundo. A transubjetividade relaciona o pensamento às condições sociais de existência impostas aos sujeitos, atingindo uma comunidade e não somente um indivíduo.

Com esta fundamentação, propõe-se que, nas falas dos estudantes venezuelanos participantes do estudo, a esfera subjetiva se dá quando eles se apropriam da língua portuguesa com base em suas experiências, envolvendo questões cognitivas e afetivas. A esfera intersubjetiva envolve a representação da língua portuguesa construída em interação com colegas e professores. E a esfera transubjetiva implica em políticas públicas existentes na escola e no país, visando o acolhimento de imigrantes venezuelanos. Importante considerar que as três esferas estão articuladas, o que é compatível com a complexidade de uma representação social.

Conclusões

Durante a pesquisa foi possível perceber que a língua é um sistema de empoderamento marcado pelo mundo das oportunidades e que o estudante precisa de uma rede de apoio e proteção para poder ter acesso à aprendizagem e ser acolhido na escola, na cidade onde mora, e em suas relações sociais dentro da sociedade. A língua foi descrita pelos participantes da pesquisa como uma barreira significativa, dificultando a comunicação com colegas e professores e a compreensão do conteúdo que está sendo abordado. Mas também como uma barreira que pode ser ultrapassada.

Os resultados mostraram que os estudantes venezuelanos enfrentam dificuldades no que se refere à língua, para serem aceitos e conviverem com grupos que compõem o Brasil, brasileiros ou imigrantes. Com o conhecimento da língua e a aprendizagem na escola, eles têm mais oportunidades de (re)construir sua identidade, ao acrescentarem conhecimentos do país que os acolheu.

Nesse sentido, é fundamental o reconhecimento do outro como ator social que participa do processo de construção social da realidade. O estudo destacou tensionamentos entre o assujeitamento dos alunos venezuelanos e sua potência, presente nas estratégias de enfrentamento das dificuldades, que levam à superação de barreiras, como ler livros, aprender português nas aulas, com familiares, professores, vizinhos, colegas venezuelanos e brasileiros. Práticas como aprender outros idiomas e ensinar o seu tensionam com representações associadas a preconceitos.

É preciso reconhecer forte preconceito contra refugiados e imigrantes, fator esse que pode ser passado de pais para filhos, pois a criança tende a reproduzir o que ouve em casa. Compreende-se que tais associações negativas para e com os venezuelanos favorecem o aparecimento de comportamentos discriminatórios com um determinado povo, e a compreensão das representações sociais contribuem dentro desse âmbito. A rejeição pode estar ancorada em narrativas ideológicas de cunho político compartilhadas no Brasil em tempos de polarização. Neste caso, pode-se estar diante de uma dimensão transubjetiva das representações sociais, que merece ser mais aprofundada em estudos futuros.

Referências

- AQUINO, M. C. Português como língua adicional em turmas multilíngues: um relato de experiência didática. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 857-870, 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BASTOLLA, F. F.; SOUZA, A. E. de. **A Importância da Linguagem como uma Prática Social na Formação Docente em Nível Médio**. XXII Seminário Internacional de Ensino Pesquisa e Extensão. Redes e Territórios, 2017.
- BOMFIM, N. R.; SANTOS, T. S. dos; LIMA, Luciana Bispo Brasileiro. As representações sociais sobre a linguagem como mediadora de aprendizagens significativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 19, n. 31, p. 170-190, 2014.
- COUTO, H. H. do. **Ecolinguística: estudos da relação entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus Editora, 2007.
- FERREIRA, L. C. *et al.* **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produções Editorial, 2019, 296 p.
- FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.
- HANNA, P.; MWALE, S. “Não estou com você, mas estou” ... entrevistas face a face virtuais. In: BRAUN, V.; CLARKE, V.; GRAY, D. **Coleta de dados qualitativos – Um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. 1 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE apresenta tabelas complementares das Estatísticas do Registro Civil 2011-2019 sobre imigrantes**, Comunicados, 2019.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (dir.). **Psychologie Sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009.

JODELET, D. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan./mar., 2017.

MAZZOTTI, T. B. **Investigando os núcleos figurativos como metáforas**. Anais da I Jornada Internacional sobre Representações Sociais. Natal-RN, 1998, 1-12, 1998.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C.S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 89-102.

MELO, J. Ação em escola desperta solidariedade e combate a xenofobia. **Conselho Nacional de Justiça (CNJ)**, jan. 2020.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: PUF, 1976.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª Edição. Tradução: P. A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: JODELET, Denise. **Loucuras e Representações sociais**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2015, pp. 11-31.

OLIVEIRA, F. L. de. **Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional: um estudo de caso.** 2022. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

OLIVEIRA, I. A. de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 228-253, 2017.

OLIVEIRA, K. T. de. **O fluxo migratório dos venezuelanos retratado pelo nexó jornal à luz do jornalismo para a paz.** 2020. 208f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

PESSÔA, A. R.; LIMA, M. dos S. Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre feedback corretivo oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 69-90, 2019.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 13, p. 233-267, 2021.

REGIS, H. W. de F.; RIBEIRO, P. B. Representações de língua/linguagem e ensino de Língua Portuguesa à luz do Círculo de Bakhtin. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 1-22, 2020.

ROCHA, G. do V.; RIBEIRO, N. V. P. Fluxo migratório venezuelano no Brasil: análise e estratégias. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 20, n. 122, p. 541-563, 2018.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Alunos estrangeiros – 2019.** Boa Vista: DEB/SEED, 2019.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento: um estado com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.** 2016. 206p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFscar, 2016.

SÃO BERNARDO, M. A. de; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio – Revista de Letras**, v. 10, n. 1, p. 475-493, 2018.

SANTOS, M. P. dos. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. **Emancipação**, v. 13, n. 1, p. 9-21, 2013.

SILVA, C. D. da; *et al.*, Representações sociais de imigrantes involuntários: um estudo documental. **SER Social: Crise, Fluxos Migratórios e Políticas Sociais**, Brasília, v. 23, n. 49, p. 357-379, 2021.

SOARES, M. V. Representações sociais da escrita e do ensino da escrita e suas implicações na prática docente. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 39-61, 2010.

STURZA, E. R.; TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato**, Niterói, v. 26, n. 53, p. 83-98, jul/dez. 2016.

SOUZA, R. P. E. de. **Trajetórias migrantes em São Paulo: o espaço político do direito à cidade e à cidadania**. 2021. 163. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA, R. S. de; IVENICKI, A. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 279-399, 2016.

THURCKY, A. L. N. As visões de língua, sujeito e sala de aula de professores de língua inglesa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v.14, p. 1-12, 2011.

Recebimento em: 25/07/2024.

Aceite em: 17/10/2024.