



Português Língua de Acolhimento? Desafios na formação de professores de línguas guianenses em Roraima

Gustavo André de Souza Moraes ¹

Alan Ricardo Costa ²

Marcus Vinícius da Silva ³

RESUMO:

No presente artigo, propomos levar debates atuais atrelados ao conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para o âmbito das universidades, haja vista ser fundamental compreender as dinâmicas e as relações de poder subjacentes ao acolhimento (ou à falta dele) no cenário formativo dos cursos de Letras. Nosso objetivo geral é analisar o processo de formação docente e os desafios no meio acadêmico vivenciados por imigrantes guianenses em cursos de licenciatura em Letras de universidades de Boa Vista, Roraima. Os objetivos específicos são: (1) analisar os processos de aprendizagem de Português Brasileiro (PB) e de formação docente à luz do conceito de PLAc; e (2) investigar os desafios encontrados no ambiente acadêmico dos cursos de Letras por parte de guianenses. O referencial teórico deste texto é composto por trabalhos da área de Linguística Aplicada que versam sobre Português Língua Adicional (PLA) e PLAc, mais especificamente. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, cujo instrumento de geração de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada individualmente com três mulheres guianenses que residem em Boa Vista-RR. Os resultados indicam que: (i) o primeiro ano em um novo país é o mais desafiador, sobretudo em função das dificuldades com o PB; (ii) representações sobre a Língua Inglesa (LI) perpassam a formação docente; e (iii) o papel do docente nos cursos de Letras, enquanto professor formador de outros docentes, é central nas práticas de acolhimento, e tem relação com questões de poder e afetividade.

PALAVRAS-CHAVE:

Português como Língua de Acolhimento;
Formação docente;
Migração guianense;
Cursos de Letras;
Roraima;

¹ Acadêmico do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e-mail: gustavoandrem@outlook.com.

² Professor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR), e-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

³ Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR), e-mail: marcus.silva@ufrr.br.

1 Introdução

É de conhecimento amplo que são muitos os possíveis motivos de processos migratórios transnacionais e de deslocamento forçado, tais como: busca por melhores condições de vida e trabalho, desastres naturais, crises políticas, violência, perseguições étnicas e religiosas, entre outros (LOPES; DINIZ, 2018; GIROTO; PAULA, 2020; ZAMBRANO, 2021). Segundo dados do Comitê Nacional para Refugiados (Conare) e do Alto Comissariado das Nações Unidas (Acnur), o Brasil possui cerca de 65.811 mil sujeitos imigrantes na condição de refugiados⁴.

Na última década, o maior fluxo migratório para o solo brasileiro é de sujeitos venezuelanos, por conta da grave crise econômica e humanitária que se instalou no país vizinho na última década. Todavia, também são comuns casos de migração transnacional de advindos da Síria, do Haiti e, entre outros países, da República Cooperativa da Guiana, único país de língua inglesa na América do Sul (LIMA, 2015).

Nesse cenário de intenso deslocamento, os migrantes que chegam ao Brasil se veem diante da necessidade de aprender o Português Brasileiro (PB), pela demanda de comunicação exigida em contextos de estudo e de trabalho, bem como para se sentirem integrados à sociedade local. Entretanto, para muitos migrantes e/ou refugiados, a língua portuguesa torna-se uma língua não-materna, seja Língua Estrangeira (LE), seja Língua Adicional (L2)⁵. Como tal, o PB não é aprendido ou adquirido da mesma forma por sujeitos migrantes – tampouco nas mesmas condições – que a Língua Materna (LM ou L1) ensinada para brasileiros nativos.

A literatura da área tem indicado que, no que tange ao mundo do trabalho, muitos migrantes/refugiados que chegam ao país são relegados a trabalhos informais (RODRIGUES, 2006; ZAMBRANO, 2021) e, não raro, ficam à mercê da exploração, por vezes em condições análogas ao trabalho escravo (FRANÇA; RAMOS; MONTAGNER, 2019). Seria essa triste realidade de migrantes no âmbito trabalhista semelhante ao cenário educacional? Nesse viés, defendemos ser essencial questionar algumas problemáticas importantes do contexto de aprendizagem PB para sujeitos migrantes, tais como: (i) quando entram no território brasileiro, migrantes guianenses são suficientemente acolhidos no que tange às práticas linguísticas na universidade? (ii) estamos preparados, como nação, para proporcionar um contexto efetivo de garantia dos direitos humanos, linguísticos e culturais desses indivíduos?

Além disso, cabe mencionar também as complexas relações de poder e de opressão estabelecidas entre brasileiros e migrantes/refugiados no que diz respeito a aprendizagem de português. Essas relações também podem se corporificar na

⁴ Dados deste ano, divulgados no G1: <<https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2023/06/15/brasil-tem-mais-de-65-mil-pessoas-reconhecidas-como-refugiadas-aponta-relatorio-do-conare.ghtml>>. Acesso em jul. 2023.

⁵ Conforme ficará mais evidente nas páginas que seguem, com base em Lôpo-Ramos (2021) e Leffa (2016), empregaremos o conceito amplo de Língua Adicional (ou L2), abarcando “Língua Estrangeira” e “Segunda Língua”.

educação, de uma forma geral, embora elas sejam mais visíveis no mercado de trabalho. Nesse sentido, compreendemos que as escolas, as universidades e as instituições de ensino em geral – que idealmente seriam espaços de transformação social pelo diálogo e pelo acolhimento –, não estão isentas da reprodução de práticas de opressão implementadas pela perspectiva monolíngue do Estado-Nação.

Haja vista o papel que as instituições de educação podem exercer na recepção de migrantes e na construção de uma sociedade mais plurilinguística, propomos levar a cabo os debates atuais atrelados ao desenvolvimento do conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para o âmbito das universidades e da formação de professores de línguas. Sendo assim, partimos de dois pressupostos fundamentais, quais sejam: (1) as questões de migração têm impulsionado a popularização do conceito de PLAc, atualmente muito em voga no meio acadêmico (e.g. GROSSO, 2010; SENE, 2017; SILVA, 2023); e (2) é urgente compreender as dinâmicas e as relações de poder subjacentes ao acolhimento (ou à falta dele) no caso de migrantes/refugiados⁶ em contexto educacional.

Com efeito, como ocorre com muitas propostas conceituais, há o risco de que “PLAc” permaneça apenas no plano teórico, mas sem se concretizar na prática, na formação de professores. Isso pode caracterizar uma contradição, no contexto em que as universidades, sobretudo os cursos de Letras, discutem e problematizam tal conceito, mas sem efetivar, de fato, ações que proporcionam o acolhimento linguístico naquele espaço institucional.

Por todo o exposto, neste trabalho, nos propomos a pesquisar de que forma (e em que medida) o conceito de PLAc está (ou não) sendo efetivado, estudado, problematizado na prática em cursos de licenciatura em Letras em Roraima, responsáveis pela formação profissional de docentes de línguas que, futuramente, poderão executar em suas aulas práticas de acolhimento linguístico, em “efeito dominó”, ou “efeito borboleta” (LEFFA, 2006; COSTA, 2021).

Nosso objetivo geral é analisar o processo de formação docente e os desafios no meio acadêmico vivenciados por migrantes guianenses em cursos de licenciatura em Letras de uma universidade pública de Boa Vista, Roraima. Nossos objetivos específicos são: (1) analisar os processos de aprendizagem da Língua Portuguesa e de formação docente de guianenses à luz do conceito de PLAc; (2) investigar os desafios encontrados no ambiente acadêmico dos cursos de Letras por parte desses migrantes.

A justificativa maior para a pesquisa é a contribuição que ela pode aferir à formação de professores de línguas no viés do acolhimento linguístico do extremo norte brasileiro, da conscientização intercultural e da recepção humanitária, sobretudo em Roraima, *lócus* do desenvolvimento desse estudo teórico-analítico.

⁶ Ao longo deste artigo, não vamos aprofundar as distinções entre “migrantes” e “refugiados”; empregamos o primeiro termo de modo a contemplar, em alguma medida, o segundo. No contexto roraimense, o pedido de refúgio, por parte do migrante, tende a ser uma tentativa de regularização jurídica de sua situação no Brasil.

Ademais, o presente trabalho também se justifica devido à “existência de poucos trabalhos acadêmicos sobre escolarização de imigrantes e refugiados no território brasileiro” (GIROTO; PAULA, 2020, p. 164).

Destarte, este artigo está organizado em seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica do trabalho, situado no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; LEFFA, 2006), com base em estudos sobre Português Língua Estrangeira (PLE), PLAc e guianenses em Boa Vista-RR. Na terceira seção, explicamos a metodologia qualitativa do estudo, que contou com entrevistas semiestruturadas realizadas com três participantes de pesquisa: mulheres guianenses⁷, acadêmicas formadas ou em formação por cursos de licenciatura em Letras em Boa Vista. Na quarta seção, apresentamos os resultados da pesquisa, os dados coletados nas entrevistas e as análises realizadas. Finalmente, são apresentadas as considerações finais do trabalho, que apontam para a necessidade de uma pedagogia do acolhimento, isto é, de práticas de ensino de línguas mais conectadas com a perspectiva de PLAc e de acolhimento entre línguas.

2 Fundamentação teórica

O presente trabalho encontra-se teoricamente situado no campo de investigação da Linguística Aplicada (doravante LA). A LA – que não se restringe à mera aplicação de teorias da Linguística – é caracterizada na atualidade como ciência pós-moderna, decolonial e crítica (MOITA LOPES, 2006; ZAMBRANO, 2021), cujo objetivo não é descrever/analisar a língua como um sistema, decompondo suas partes, mas ir além, mostrando como podemos usar língua/linguagem para transformar a sociedade.

Há quatro adjetivos recorrentemente mobilizados para referenciar a LA contemporânea e que a definem adequadamente: é uma ciência interdisciplinar, transdisciplinar, indisciplinar e transgressiva (LEFFA *et al.*, 2020; LIMA, 2015; COSTA, 2021). Em suma, a LA é: (1) interdisciplinar, pois interage com outras disciplinas para investigar um determinado objeto de estudo; (2) transdisciplinar, porque não apenas interage com outras disciplinas (como a Psicologia e a Informática, por exemplo), mas transita nelas e entre elas; (3) indisciplinar, porque transpõe as limitações típicas de uma disciplina – com seus grupos fechados –, para se transformar em uma área mestiça e complexa, mais próxima do mundo real; e (4) transgressiva, pois tenta transgredir e derrubar as fronteiras que separam os sujeitos de questões sociais mais amplas, como as relações de poder entre as pessoas, que frequentemente se dão *na* e *pela* linguagem como prática social.

⁷ Registramos que o fato de serem migrantes mulheres traz outras perspectivas para a análise, sobretudo no que concerne às questões de gênero na migração, pauta fundamental para os estudos atuais.

Tendo em vista esse caráter complexo e transgressivo da LA, para embasar teoricamente o trabalho, mobilizamos publicações recentes da área que contribuem para um profundo entendimento sobre (2.1) as nomenclaturas de Português Língua Estrangeira (PLE) e de Português Língua de Acolhimento (PLAc) e (2.2.) guianenses em Boa Vista-RR.

2.1 Sobre Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua de Acolhimento (PLAc)

No meio acadêmico, o conceito de PLE era mais popular e, por vezes, mais usual no âmbito de ensino de português para falantes de outras línguas, sendo utilizado à revelia de qualquer crítica que o termo “estrangeiro” e suas possíveis cargas semânticas negativas pudessem receber (LÔPO-RAMOS, 2021). Hoje, em razão do aumento da força de tais críticas, o referido conceito vem perdendo espaço para a aceção de Língua Adicional, de forma geral, e de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), sendo entendido como uma subárea de Português Língua Adicional (PLA), por ser direcionado a casos mais específicos de aprendizagem de língua em contextos de vulnerabilidade social. A ascensão da “Língua Adicional” no meio científico pode ser compreendida pela perspectiva de Leffa e Irala (2014):

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar, ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de Línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “Língua Adicional” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32).

Dessa forma, os sujeitos já têm uma língua existente em sua mente e, com isso, há o caráter sistêmico, de prática social e de constituição de sujeito. A Língua Adicional é construída a partir da(s) língua(s) que o sujeito já conhece. Em outras palavras, o léxico e a sintaxe, por exemplo, são construções somadas à língua já conhecida.

Perspectiva semelhante é encontrada na discussão de Lôpo-Ramos (2021), que advoga em defesa do uso de “Língua Adicional” como hiperônimo, como um conceito “guarda-chuva”, portanto, apropriado para todas as variadas situações linguísticas, inclusive as mais específicas, dentre as quais está o PLAc. Nesse direcionamento, Grosso (2010) pontua que o conceito de PLAc aproxima-se das definições de “língua estrangeira” e “língua segunda”, mas se distingue de ambas por ser um conceito geralmente ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto

migratório e a um público que aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes. Nesses casos, a Língua de Acolhimento (LAc) tem de ser um elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010; SENE, 2017).

Concordamos com o exposto em Silva (2023) sobre o termo PLAc, que se populariza no Brasil na última década, na esteira de uma tradição de estudos em LAc desenvolvidos em diferentes países. Tal conceituação relacionada ao ensino de línguas já possui variadas pesquisas no âmbito internacional, correspondente a termos equivalentes do inglês (*host language*), do francês (*langue d'accueil*) e do espanhol (*lengua de acogida*), entre outros (SILVA, 2023).

Diante, então, do cenário cada vez mais evidente no território brasileiro, em que o professor de línguas precisa ensinar PB para um grupo de migrantes, refugiados e/ou minorias linguísticas em situação emergencial ou de vulnerabilidade social, entende-se a razão da popularidade do conceito de PLAc na atualidade. Tal conceito é latente e necessário para o âmbito dos estudos linguísticos brasileiros, assim como para área de ensino/aprendizagem de línguas, devido às especificidades contextuais de educação linguística que essa nova modalidade exige.

Nesse sentido, o PLAc pode ser uma potente alternativa de abertura para o acolhimento a uma nova cultura, para a construção de espaços mais plurilinguísticos e pautados pelo respeito à diversidade linguístico-cultural. Isso fica evidente pelas discussões recorrentemente veiculadas em publicações na área nos últimos anos (ZAMBRANO, 2021), que renegam uma aprendizagem de PB direcionado a perspectiva do Estado-Nação, com o discurso “uma única língua, uma única cultura, uma única nação” (SILVA, 2023).

No quadro a seguir (Quadro 1), podemos ver que, nos últimos quatro anos, a literatura tem abordado PLAc em variadas perspectivas e definições que não se opõem, mas que podem eventualmente destacar ou privilegiar determinados aspectos em razão de posicionamentos teóricos e/ou objetivos de pesquisa⁸.

⁸ As publicações que compõem o Quadro 1 foram selecionadas com base no plano de ensino do componente curricular “Ensino e Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira”, do curso de Letras da Universidade Federal de Roraima, a partir de três critérios de inclusão: (1) são pesquisas específicas sobre o referido tema na área de LA; (2) são estudos brasileiros; e (3) são publicações recentes, produzidas e divulgadas no último quadriênio, o que justifica também o recorte temporal adotado: entre 2019 e 2023.

Quadro 1 – Definições de PLAc e discussões decorrentes na literatura da área.

<p>Silva (2023, p.11)</p>	<p>A nomenclatura PLAc “é empregada primeiramente em Portugal”, por volta de 2001, no antigo Projeto Portugal Acolhe - Português para Todos, e essa “transposição terminológica” passa a ser amplamente utilizada na literatura especializada de Linguística Aplicada, em meados de 2013.</p> <p>É importante (re)pensar “outras estratégias e possibilidades de ensino de PLAc”, de modo que a visão sistêmica de obrigatoriedade [e imposição da aprendizagem de PB] “dê lugar ao reconhecimento da alteridade identitária e linguística desses sujeitos, transformando-se em uma forma mais positiva de educação, na perspectiva do direito de aprendizagem do migrante e refugiado”.</p>
<p>Lopez e Diniz (2019, s/p).</p>	<p>PLAc pode ser entendida como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como LM.</p> <p>PLAc não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA. Tampouco pode ser considerado uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA, como temos podido observar em certo discurso que já se sedimenta na área”. É “uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos” – a exemplo da Antropologia, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia e das Relações Internacionais –, “bem como com distintas entidades da sociedade civil”.</p>
<p>Lôpo- Ramos (2021, p. 245-246)</p>	<p>O termo “língua de acolhimento” não é novo, “mas está, mais do que nunca, em voga, decorrente da grande mobilidade global”. Tal conceito surge “como uma alternativa ao conceito de LE, por ter em sua essência conotações mais humanitárias para designar a língua do país que acolhe pessoas em situações migratórias e que saíram da pátria-mãe por razões diversas”.</p> <p>LAc tem “uma acepção humanitária que se intensifica, em razão da condição de fragilidade em que os imigrantes nessa situação se encontram”. Por terem deixado involuntariamente ou forçosamente seu país de origem, “tais pessoas têm urgência de serem reconhecidas pelo estado acolhedor, cujo papel é decisivo na elaboração e execução de legislações que regulamentem a situação dos vulneráveis, garantindo-lhes os direitos humanos”. Um dos inúmeros canais de promoção do acolhimento “é a escola, instituição de primeira necessidade para o acesso dos refugiados à língua local, que é passaporte para inserção no contexto das práticas”, e o papel do professor de línguas é essencial nisso: “ele deve estar preparado profissionalmente, dispondo de um aparato pedagogicamente sensível às necessidades dessa demanda”, para que o processo de apropriação da língua de acolhimento ocorra.</p>

Fonte: dos autores.

O Quadro 1 permite notar ao menos três aspectos recorrentes na literatura da área sobre PLAc, a saber: (1) o caráter de (in)dependência de PLA em relação à PLAc, no sentido de que este, embora tenha PLA como base, transcende seus limites teóricos e

trata especificamente das demandas e características de um público em situação de imigração e deslocamento forçado, ou em vulnerabilidade social e econômica de alguma natureza; (2) a força do conceito no campo da LA e dos estudos recentes sobre ensino e aprendizagem de línguas; e (3) a importância das escolas e, acrescentamos, das universidades na efetivação de um acolhimento humanitário e intercultural.

Destarte, ressaltamos a importância dos professores nos processos de acolhimento, bem como destacamos a necessidade de que os cursos de Letras, enquanto espaços de formação docente, apropriem-se dos debates sobre PLAc. É necessário que os professores formadores atuem em sinergia com o viés humanístico, decolonial e afetivo delineado pela literatura da área de PLAc na atualidade (ZAMBRANO, 2021; SILVA, 2023; SILVA; ZAMBRANO, COSTA, *no prelo*).

2.1 Sobre guianenses em Boa Vista-RR

Nesta seção, apresentamos trabalhos que versam sobre guianenses em Boa Vista-RR, de modo a recuperar o estado da arte de investigações que tratam especificamente (1) da migração guianense (2) para o estado roraimense. Aliado a isso, entendemos que, apesar do *boom* migratório de venezuelanos no estado, um olhar crítico referente à questão dos guianenses no local é fundamental para uma profunda compreensão do “caldeirão linguístico⁹” no qual estamos inseridos. Portanto, apresentamos a seguir três trabalhos localizados a partir do nosso levantamento bibliográfico on-line (com base nos dois critérios apresentados previamente) e que contribuem para o nosso debate sobre o tema no cenário linguístico de Roraima.

O primeiro trabalho é intitulado “Os fios de memória de Rose: uma imigrante guianense em Boa Vista – RR”, de autoria de Maria Lúcia da Silva Brito e Carla Monteiro de Souza (2015). No referido estudo, as autoras têm como finalidade refletir sobre a relação entre memória, cultura e identidade de uma imigrante guianense residente há mais de vinte anos na capital Boa Vista. Para dar conta de tal objetivo, elas (BRITO; SOUZA, 2015) partem de um passeio pelas memórias – reveladas *na* e *pela* autonarrativa – de Rose (nome fictício) para problematizar questões de memória e identidade, com o aporte teórico da LA, dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais. O questionário produzido pelas pesquisadoras foi aplicado/realizado com Rose de forma semelhante a uma entrevista semiestruturada (como diálogo gravado em áudio). A entrevista aconteceu na residência de Rose. Ao procurar saber as razões para a imigrante de 60 anos ter escolhido o Brasil para viver, as autoras perpassam questões de memória, cultura e linguagem na construção identitária em contexto de imigração.

⁹ Tal expressão tem sido empregada por muitas pessoas de Roraima para referirem-se à diversidade linguística e cultural ali presente. Elucidamos que não há, por trás do termo, nenhuma conotação pejorativa ou negativa (SILVA; ZAMBRANO; COSTA, *no prelo*).

Percebem as autoras, no referido estudo, que as migrações pautam as narrativas de quem visa uma vida melhor para si e para seus familiares. O estado de Roraima, por estar fronteiro com a Venezuela e com a República Cooperativa da Guiana, recebe migrantes de ambas as partes com muita frequência, antes mesmo do ápice da migração venezuelana. No caso da migração guianense, as razões para tal vêm ocorrendo desde 1960, por conta da crise política e econômica que à época afetou o país (RODRIGUES, 2006).

Nesse sentido, a história de Rose não é muito diferente de inúmeros outros casos, pois é marcada (i) pela vinda ao Brasil junto de sua família (marido e três filhos), e (ii) pelas dificuldades impostas pela barreira linguística (BRITO; SOUZA, 2015). De acordo com Silva, Melo e Anastácio (2009, p.126), as mudanças internacionais são as mais difíceis, e o primeiro obstáculo é “o novo idioma que a família tem que aprender, em um curto prazo”. Outro desafio da família de Rose foi a dificuldade financeira, pois, naquele momento, o marido só conseguia ficar três meses trabalhando em uma firma, em razão da documentação de estrangeiro, o que indica a questão econômica como um dos elementos centrais no debate sobre acolhimento.

Atualmente, Rose e os membros de sua família têm visto permanente. Os filhos aprenderam português na escola; o marido, nos lugares em que trabalhou. Rose aprendeu um pouco do PB interagindo com os filhos. Em sua casa, o idioma falado é o inglês, e a culinária é do seu país de origem (BRITO; SOUZA, 2015). Ao compartilhar suas memórias, Rose relaciona seu passado com o presente e, nesse *continuum*, expressa suas perspectivas e crenças, incluindo as mais frustrantes. Um desses episódios é relatado por ela: a partir de uma indicação de sua amiga brasileira para lecionar inglês em uma escola de idiomas, Rose interagiu com o diretor da instituição, que a mandou ensinar a expressão “*The mouse is beautiful*” (BRITO; SOUZA, 2015). Rose não gostou disso, por não concordar que “um rato é bonito”, então decidiu que “não iria ensinar errado” a língua inglesa. A conclusão é a de que o referido estudo, por ser narrativo, a partir de memórias e vivências, contribui para a tecitura de olhares mais sensíveis/empáticos para com as mulheres guianenses.

O segundo trabalho, intitulado “A busca pela escola em país estrangeiro: relatos de uma imigrante guianense em Boa Vista-RR”, escrito e publicado por Maria Lúcia da Silva Brito (2015), tem por objetivo apresentar reflexões sobre a história de Sarah (nome fictício), imigrante guianense que reside em Boa Vista desde 1991. Tal artigo relata uma pesquisa de caráter qualitativo, cujos dados também foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio e devidamente autorizada, em junho de 2011. Ao término da entrevista, foi realizada a transcrição, para uma profunda análise dos usos das línguas, visto que a imigrante faz uso tanto da Língua Inglesa quanto da Língua Portuguesa.

Sarah nasceu em Georgetown, em 1969, e veio ao Brasil no início da década de 90, com seu marido e dois filhos mais velhos (BRITO, 2015). Apesar de já ter concluído o Ensino Médio em seu país, resolveu fazer o supletivo no Brasil, para “falar melhor” o PB. Quando chegou ao Brasil, ela “não falava português”, e aprendeu o idioma em seus trabalhos informais (como vendedora ambulante, cozinheira e empregada doméstica) (BRITO, 2015).

Cabe salientar na narrativa de Sarah a construção de sua identidade ao chegar ao Brasil. Ela aprendeu a culinária brasileira e afirma que: “sou guianense porque foi lá que eu nasci” (BRITO, 2015, p. 4). Ressalta que é religiosa (da Igreja do Sétimo Dia) e, por causa da religião, mudou sua vida e seus hábitos alimentares. As dificuldades de sua trajetória na aprendizagem da língua portuguesa são semelhantes a outros relatos de guianenses: teve dificuldades gramaticais na aprendizagem de palavras com flexão de gênero e concordância nominal, mesmo morando há muito tempo em Boa Vista. Sarah ainda prefere falar inglês (sua LM), acha o idioma mais bonito, e é a língua que ela fala em casa ou com seus familiares. Sarah acha importante “conservar” sua LM na interação com os filhos e admite que eles sabem mais português do que inglês. Concluindo seu relato, Sarah admite que se intitula guianense, mas não pretende voltar ao seu país de origem, pois se apaixonou pela capital roraimense. Nas palavras dela: “Eu acho que Boa Vista foi o um o lugar que eu apaixonei. Primeira vez veio pra cá eu apaixonei por Boa Vista e é muito tranquilo. Eu gosto de lugar tranquilo. Eu acho que daqui eu não saio” (BRITO, 2015, p. 8).

O terceiro e último trabalho, de Raimundo Silva Lourenço (2009), é intitulado “Identidade étnico-nacional de indígenas guianenses em Boa Vista: notas preliminares”. Tal estudo apresenta dados sobre a construção da identidade étnico-nacional no meio urbano por parte dos migrantes indígenas guianenses, procurando compreender como essas identidades são (re)construídas na cidade de Boa Vista-RR. A imigração dos Macuxi e Wapichana guianenses (e, conseqüentemente, suas vivências no Brasil) é complexa, sobretudo nos espaços urbanos, que pressupõem outro ritmo de vida e outros valores culturais. Esse processo requer desses imigrantes uma adequação ao aparato cultural nacional, mas também étnico, uma vez que Macuxi e Wapichana possuem parentes e transitam constantemente entre as fronteiras étnicas e nacionais (LOURENÇO, 2009).

Lourenço (2009) realizou, em 2007, entrevistas semidirigidas com 22 participantes da pesquisa, sendo 13 indígenas no aterro sanitário e 9 indígenas no Monte das Oliveiras. A partir dos dados coletados, o autor conseguiu perceber que imigrantes guianenses-indígenas tendem a manipular suas identidades de acordo com o contexto e as necessidades, omitindo informações para conseguir cruzar a fronteira, por exemplo. Em outras palavras, “o uso de diferentes identidades em diferentes momentos”, na perspectiva dos indígenas, “é um modo de sobrevivência”

(LOURENÇO, 2009, p. 4). As principais conclusões do estudo são: (1) o deslocamento de indígenas para a cidade, muitas vezes, faz com que se aglomerem em determinados espaços, vivendo em condições marginais; (2) em Boa Vista (em especial, no Bairro Monte das Oliveiras), a maioria dos indígenas não conhece o CIR (Conselho Indígena de Roraima), a OPIR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima), a APIR (Associação dos Povos indígenas de Roraima) ou qualquer outra organização indígena; e (3) a maioria dos entrevistados pretendia continuar morando definitivamente em Boa Vista, tendo a capital roraimense como estadia “fixa”, e não “local de passagem” (LOURENÇO, 2009).

Estes três trabalhos apresentados possibilitam o vislumbre de um panorama geral e um olhar mais sensível para os guianenses, sendo eles de origem indígena ou não. Tais estudos contribuíram para a construção da presente pesquisa, sobretudo no que concerne ao olhar mais humanístico, intercultural e acolhedor quanto aos sujeitos migrantes em processo de aprendizagem de uma L2. Ademais, tais estudos serviram como base para a delimitação das pesquisas empregadas na metodologia do estudo, que apresentamos a seguir.

3 Metodologia

Em termos metodológicos, este é um trabalho de abordagem qualitativa. O procedimento metodológico adotado é o estudo de caso. O contexto da pesquisa é o município de Boa Vista-RR, que conta com aproximadamente 413.400 habitantes, segundo dados do IBGE de 2022. Apesar de a fronteira Bonfim-BR/Lethem-GY ser o campo mais propício para o estudo da situação de guianenses em Roraima, Boa Vista mostra-se uma área mais efetiva para nossa pesquisa, haja vista ser a capital do estado, assim como o local de maior concentração de cursos de licenciatura em Letras (seja na modalidade presencial, seja na modalidade Educação a Distância)¹⁰.

Para a coleta de dados foram realizadas, no primeiro semestre de 2023, entrevistas semiestruturadas com três participantes de pesquisa: 3 mulheres guianenses¹¹, professoras de línguas formadas e/ou em formação em um curso de licenciatura em Letras. Elas assinaram um Termo de Consentimento Livre-Esclarecido (TCLE) e aceitaram participar voluntariamente¹² do estudo. No quadro a seguir

¹⁰ Ademais, a formação docente de guianenses em Bomfim já foi devidamente abordada no trabalho de Lima (2015), razão pela qual nos voltamos para a capital Boa Vista.

¹¹ Chegamos a estas participantes da pesquisa em razão da convivência delas com o primeiro autor do estudo (aquele que há mais tempo está na instituição, isto é, desde 2016). No melhor de nosso entendimento, nos últimos anos, estas foram as únicas estudantes guianenses a frequentar o curso. Enviamos convites para participação via redes sociais.

¹² Esta pesquisa integra um projeto de pesquisa maior, intitulado “Emergências linguísticas e culturais das/nas autonarrativas de roraimenses”, coordenado pelo prof. Dr. Alan Ricardo Costa. O referido projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Roraima (CEP-UFRR) e aprovado em 2022. CAAE: 64542522.3.0000.5302.

(Quadro 2) são apresentadas informações referentes à formação acadêmica, idade e tempo de residência em Boa Vista. Para garantir o anonimato e preservar a identidade das participantes, usaremos pseudônimos, inspirados em escritoras comumente estudadas em cursos de Letras: Virginia Woolf, Clarice Lispector e Chimamanda Adchie.

Quadro 2 – Informações sobre as participantes da pesquisa

Participante	Formação	Iniciou o curso de Letras em	Idade	Tempo de residência em Boa Vista-RR
<i>Virginia Woolf</i>	Letras Inglês (Presencial, em formação)	2014	45 anos	30 anos
<i>Clarice Lispector</i>	Letras Inglês (Presencial, formada)	2017	44anos	17 anos
<i>Chimamanda Adchie</i>	Letras Inglês (EaD, formada)	2021	29 anos	10 anos

Fonte: dos autores.

Destacamos, no Quadro 2, o tempo de residência em Boa Vista-RR, considerando variados aspectos: (1) todas as participantes vivem no município há pelo menos uma década, o que ressalta o caráter de narrativa pela memória, não no sentido negativo da memória, que é falha e continuamente ressignificada pelos esquecimentos, mas pelo seu valor positivo: aquilo que não é esquecido mostra-se substancialmente mais significativo e marcante (COSTA; PICCININ, 2020); (2) pelo longo tempo de residência em Roraima, e pela formação acadêmica na área, as participantes contam com um maior leque de possibilidade de reflexões sobre as línguas e suas construções identitárias; e (3) a paisagem linguística local muda muito, em pouco tempo, à exemplo do que ocorreu nos últimos anos com o *boom* da migração venezuelana, portanto, as participantes puderam experimentar não apenas o casos de suas próprias migrações, mas também de outros.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com as participantes da pesquisa, nas residências delas. A partir da revisão da literatura da área (e.g. LIMA, 2015; BRITO; SOUZA, 2015; BRITO, 2015), delimitamos perguntas, quais sejam: (1) Qual seu nome completo? Qual a sua idade? Com que idade você veio ao Brasil? Por que escolheram o Brasil para viver? (2) Você lembra como foi seu primeiro ano no país? Pode contar um pouco sobre como foi? (3) Hoje em dia, como é sua vida? Fale um pouco sobre moradia, família, trabalho, que bairro mora, quantos filhos tem etc. (4) Como foi sua escolarização no Brasil? Em que escola estudou e em que ano terminou os estudos? Em que ano você ingressou na universidade? (5) Fale um pouco sobre seu percurso formativo na universidade. Como foi sua vivência no Curso de

Letras? (6) Você lembra como ficou sabendo do Curso de Letras? Alguém comentou contigo? (7) Qual sentimento vem a sua mente quando eu falo “Curso de Letras”? (8) Quais os pontos positivos do curso na sua opinião? E os pontos negativos? (9) Quais foram as disciplinas que você teve mais dificuldade? Quais foram os desafios de aprendizagem da Língua Portuguesa no ambiente universitário que mais marcaram sua trajetória? (10) Se você pudesse, faria outro curso de graduação na universidade onde estudou? (11) Você gostaria de se mudar de Boa Vista, Roraima? Se sim, onde você gostaria de morar?¹³. As respostas às questões foram analisadas a partir de categorias emergentes, considerando principalmente recorrências e padrões comuns nas narrativas das guianenses participantes da pesquisa.

4. Resultados e análise de dados

Os resultados do estudo são apresentados, primeiramente, na forma de autonarrativas oriundas das entrevistas individuais com as participantes da pesquisa. Posteriormente, apresentamos a análise contrastiva dos dados.

4.1. Virginia Woolf

Nesta seção, apresentamos um pouco da história de Virginia Woolf, de etnia macuxi, 45 anos de idade. Ela escolheu morar no Brasil por achar “a educação mais avançada”¹⁴ e por querer “aprender a língua portuguesa”. Seu primeiro ano no país “foi muito difícil”, pois não sabia falar português, somente falava a língua inglesa. Segundo ela, o PB foi difícil de aprender sobretudo em razão das palavras com variação de gênero. Em razão de não conhecer o idioma, Virginia “não teria capacidade de conseguir um emprego ou de continuar vivendo no país”. O pouco que sabia, ela aprendeu com seus avós, “como pedir licença, desculpa”, entre outros.

Atualmente, Virginia vive em Boa Vista com sua família, tem 7 filhos, e não trabalha, por estar focada em terminar a faculdade. Ela mora no bairro Silvio Leite, em uma casa cedida pela família. Em relação à escolaridade, aos 19 anos, fez uma prova de equivalência, referente ao período escolar da quinta à oitava série pelo sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Seu aprendizado da língua portuguesa aconteceu em ambiente escolar. Terminou o Ensino Fundamental em 2005 e o Ensino Médio em 2007. Ingressou na faculdade em 2014. Ela escolheu a área de Letras “por querer aprender mais a língua

¹³ Após as perguntas, as participantes do estudo tiveram um tempo “livre” para tecerem comentários gerais, apresentar memórias ou opiniões que não foram contempladas nas questões da entrevista, mas que elas gostariam de registrar.

¹⁴ Doravante, todos os usos de *aspas* denotam o discurso direto das participantes da pesquisa.

portuguesa, mas isso não aconteceu”. Virginia tinha em mente que o PB ensinado na escola “não era suficiente”, por isso, decidiu “aprimorar o idioma na faculdade”.

Em 2012, Virginia comprou um notebook usado, soube do curso de Letras pelo rádio, depois viu na televisão mais informações e começou a estudar. Com isso, optou por fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e conseguiu ser aprovada, mas não sabia que, para ficar com a vaga, tinha que ir à universidade se inscrever. Seu sentimento em relação ao curso de Letras “é de tristeza”, pois acredita que não encontrou “professores qualificados na língua inglesa”. Ela achava que iria encontrar “professores bons, bem qualificados”, mas, quando chegou na universidade, ela afirma: “encontrei professores que falavam inglês piores que eu”. Nesse sentido, é possível constatar crenças subjacentes às narrativas de Virginia, confirmando o que aponta Lima (2015) em seu estudo: as perspectivas e representações sobre variedades da Língua Inglesa (LI) influenciam na construção identitária de professores de inglês guianenses em formação no cenário roraimense. Estamos nos referindo, portanto, a “várias representações sobre as variedades da LI que são faladas ou objeto de ensino/aprendizagem nessa região fronteiriça” (LIMA, 2015, p. 84).

Ademais, em outro momento de sua autonarrativa, Virginia comenta que ingressou no curso com intenção de aprender o “inglês americano” e que “as pessoas têm preconceito com o inglês falado na Guiana Inglesa, pois dizem que não é inglês, que são gírias”. Uma vez mais, vale lembrar o estudo de Lima (2015, p. 63), que constatou representações mais positivas quanto à variedade da LI americana ou britânica – vista como “perfeita”, “normativa” e “padronizada” –, enquanto a variedade da LI guianense mostrou-se pela vertente oposta: vista por muitos como “gíria”, ou “nem mesmo uma língua, encarada sob uma ótica simplesmente conversacional, partindo do preceito de que ela não seria regida por uma gramática” (LIMA, 2015, p. 84).

Virginia queria aprimorar sua LM e aprender mais português, mas registra que “a universidade passava os mesmos conteúdos da escola”, por exemplo, o Verbo To Be, “ou seja, foco na gramática”. Segundo ela, foram raras as vezes em que escreveu um texto na faculdade. Em relação aos conteúdos de morfossintaxe e morfologia da língua portuguesa, ela alega ter estudado e aprendido sozinha. Seu desejo seria fazer o Vestibular novamente e refazer o curso de Letras, mas acha que “a idade avançada” já não lhe permite mais isso.

O principal aspecto positivo do curso de Letras, segundo ela, foi aprender mais o português. O ponto negativo foi “não ter aprendido mais o inglês”. Conforme explica, “as aulas de inglês eram tudo ministradas em português” e questiona: “uma disciplina ser de produção textual em língua inglesa, e nessa disciplina não ter a prática de escrever um texto?”. Outro ponto negativo para Virginia é, em razão de não ter aprimorado o inglês, não se julgar capaz de passar em concurso ou em seleção de

alguma instituição. Sua relação com o PB e com a LI mostra-se, pois, complexa e multifacetada, com variação de perspectivas. Conforme registrado por Lourenço (2009, p. 7), imigrantes indígenas em Boa Vista contam com “múltiplas identidades”, que são modificadas em variados momentos, na medida em que “eles vão construindo outras identidades, outras formas de agir, através de um novo aparato cultural”.

As disciplinas em que Virginia mais teve dificuldades foram Morfologia da Língua Portuguesa, Latim e Sintaxe. Os desafios de aprendizagem de português em sua trajetória foram: (1) as flexões de gênero, (2) o PB na modalidade escrita, e (3) o uso de advérbios e preposições. Virginia ainda menciona um fato curioso sobre seu aprendizado: ela diz que usava “mais” em lugar de “mas”; para ela, tudo era “mais” de adição. De forma semelhante, também teve dificuldades em assimilar a diferença entre “mal” e “mau”. Segundo ela, se pudesse, faria outra graduação: Pedagogia.

Quando perguntada sobre mudar de cidade/país, Virginia Woolf afirma que “não gostaria de se mudar de Boa Vista”, e que “queria trabalhar no interior ou em comunidades”, para ajudar as pessoas que têm mais dificuldade de leitura e escrita.

Virginia diz que agradece ao Brasil por tê-la acolhido, defende que qualquer pessoa pode entrar na faculdade e fazer uma graduação, “só basta ter vontade”, e diz: “se eu consegui, porque os outros não podem conseguir?”. Em um momento de seu relato, ela lembra que foi por causa das palavras de apoio e acolhimento de um professor que se sentiu motivada a continuar no curso de Letras, pois estava pensando em desistir no segundo semestre.

4.2. Clarice Lispector

Clarice Lispector tem 44 anos de idade e reside no bairro Caimbé. Ela nasceu na Guiana e veio ao Brasil com 27 anos. Escolheu o país para morar por dificuldades em sua gravidez. Por ser o Brasil um país próximo, ela veio a ter sua filha e criá-la aqui. Sua filha é brasileira.

Seu primeiro ano no país foi difícil, pois não sabia falar o PB. Ela ficou um tempo isolada em sua casa: “foi difícil de entender a língua quando as pessoas querem falar com você”. Depois, decidiu entrar na escola (no sistema EJA) e colocou a filha em uma creche, para poder ter a oportunidade de estudar. Clarice estudou nas escolas Lobo D’Almada e Monteiro Lobato e terminou seus estudos em 2015. Ingressou na universidade, concluiu o curso de Letras Inglês e hoje é professora de inglês.

Seu desejo era poder terminar a faculdade na modalidade presencial, mas, em razão da pandemia de COVID-19, finalizou o curso com ensino on-line. Para ela, em aulas presenciais, as pessoas aprendem mais, aprofundam-se mais nas disciplinas; “no ensino on-line não se aprende muita coisa”. Seu sentimento, quando entrou no curso

de Letras Inglês, era de que as aulas só seriam ministradas em inglês, não em português, e, com isso, essa realidade a pegou de surpresa.

Os pontos positivos em relação ao curso, em sua opinião, são referentes às oportunidades de conhecer alguns professores, que a “acolheram bem”. Ela lembra de uma aula em que havia ela “de estrangeira e uma outra aluna venezuelana, e o professor fala para a turma ‘Gente, dentro da sala de aula têm duas estrangeiras, quando elas precisarem de ajuda, vocês podem ajudar, porque a língua vai ser muito difícil pra elas’.” Ela guarda na memória, com carinho, esse episódio e conta que, na escola, não recebeu esse tipo de acolhimento dos professores. Segundo Clarice, os docentes “não estão preocupados se você é estrangeiro ou não, eles só passam o conteúdo”. Nesse sentido, é importante reiterar a importância do papel docente no centro do conceito de LAc, e mais: como bem afirmam Lopez e Diniz (2018, p. 4), é fundamental “um contínuo movimento reflexivo, sensível a semelhanças e diferenças em relação a outros contextos” de ensino de língua(s), e é preciso também:

que, a todo momento, professores e pesquisadores se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público (LOPEZ; DINIZ, 2018, p. 4).

Quando indagada sobre os pontos negativos do curso de Letras, Clarice menciona algumas disciplinas e componentes curriculares, por exemplo, as literaturas. Segundo ela, nessas disciplinas, “o aluno sai da aula sem entender muita coisa do que foi explicado”. Depois de um tempo, entraram na universidade duas professoras de língua inglesa que falavam e interagiam mais em inglês, o que fez ela mudar um pouco seu olhar sobre o curso. Ao lembrar dessas docentes, Clarice logo faz um contraponto, lembrando da experiência negativa com outros professores, que “falavam a língua portuguesa em disciplinas de língua inglesa”, ou seja, “não se pratica o inglês, e, com isso, o aluno sai da faculdade sem ter preparo suficiente para poder ter a capacidade de entrar no mercado de trabalho”. Ainda sobre os desafios na formação docente, Clarice comenta as dificuldades com os estudos em áreas como semântica e pragmática. Outra dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa foi referente às apresentações de trabalhos na faculdade, principalmente nas disciplinas de literaturas. Nesses dois casos, a interação oral foi a dificuldade mais notória.

Quando questionada, Clarice afirma que “gostaria de fazer outra graduação na universidade, na área de Nutrição, mas a Federal não tem esse curso”. Ela não tem pretensão de se mudar de Boa Vista, por conta de já ter uma formação, por trabalhar a área de língua inglesa e por sua filha ter nascido aqui e ser brasileira.

Para concluir seu relato, Clarice diz que espera “que o curso de Letras melhore” na área de LI. Suas críticas e sugestões apontam para uma reformulação do curso de

Letras Português e Inglês, que tem mais disciplinas de língua portuguesa e, com isso, parece negligenciar a LI, deixando a formação da L2 em segundo plano. Ela finaliza a entrevista dizendo: “Então, as pessoas entram [no curso de Letras] e ficam desmotivadas, pensam que vão entrar na faculdade para aprender inglês, [...] mas quando eles veem muitas disciplinas na língua portuguesa, o povo fica desistindo. Então, espero que na faculdade, eles melhorem essa parte”.

4.3. Chimamanda Adchie

Chimamanda nasceu na Guiana Inglesa, tem 29 anos de idade e veio ao Brasil com 19 anos, em razão de ter se casado com um brasileiro. Seu primeiro ano no país foi “difícil”. Nas palavras dela: “Foi um pouco estranho, porque se você vem de um lugar que a cultura é diferente, o idioma é diferente, é difícil”. Para ela, a maior dificuldade se deu em razão de “não saber a língua portuguesa” e, com isso, não saber se expressar ou se deslocar para poder viver em Boa Vista.

Atualmente, sua vida “está melhor”: ela já aprendeu português, é divorciada, trabalha como professora de inglês e mora sozinha no bairro João de Barro. Ela afirma: “a vida está tranquila, eu já aprendi bastante, já tenho uma bagagem de conhecimento, então, eu consigo me desenrolar, está dando tudo certo, até agora”. Quando chegou ao Brasil, ela já havia concluído o Ensino Médio na Guiana, mas teve que traduzir os documentos para a língua portuguesa. Depois de um ano no país, Chimamanda fez várias faculdades, incluindo Pedagogia e Letras na Faveni (Faculdade Venda Nova do Imigrante). No começo, foram cursos difíceis, por conta “da barreira da língua”. Contudo, em razão de gostar de ler, ela aprendeu “muita coisa” e, “com o tempo, foi ficando mais fácil de fazer as faculdades”. Hoje em dia, Chimamanda já consegue se expressar, escrever e “falar muito bem”.

A escolha de Chimamanda pela faculdade de Letras na modalidade EaD deu-se por ela estar trabalhando e, com isso, não ter tempo para frequentar aulas presenciais todos os dias. Ela conta que o referido curso não foi tão desafiador: a faculdade exigia alta carga de leitura, mas ela afirma que sempre gostou de ler; nesse sentido, não foi difícil cursar as disciplinas. O maior desafio, para ela, “era de separar um tempo para estudar”. Com efeito, a EaD demanda maior autonomia dos discentes (COSTA, 2021), sobretudo no que tange à organização do tempo de estudo e realização das tarefas.

Seu sentimento em relação ao curso é de gratidão, pois, nas palavras dela: “consegui estudar no meu idioma, então não tenho nenhum sentimento ruim, meus sentimentos são positivos nessa questão de poder estudar em inglês”. Esse depoimento reafirma a importância de um acolher “entre línguas” (ZAMBRANO, 2021), no sentido de não forçar o apagamento da língua das pessoas, mas possibilitar seu uso como instrumento de contato linguístico e aprendizagem de uma nova língua/cultura.

Um ponto positivo do curso de Letras, segundo Chimamanda, é a rede de apoio que os alunos têm na faculdade. Nesse viés, apesar do destaque que damos ao “acolhimento” propiciado e mediado pelo professor, lembramos também a importância das redes de apoio entre colegas, igualmente fundamental para práticas de acolhimento entre os professores em formação.

Para Chimamanda, o ponto negativo do curso de Letras é a dificuldade de conciliar o trabalho com o estudo. Em sua entrevista, ela afirmou: “Porque, se você não estuda, por exemplo, chego hoje do trabalho, eu tenho uma disciplina pro final de semana, se não estudar hoje, eu vou deixar para amanhã e, quando o tempo passa, eu não estudo”. Ela finaliza dizendo que, em uma faculdade EaD, o aluno tem que se motivar sozinho, não encontra tanta motivação/apoio nos outros colegas, diferente do que costuma ocorrer na educação presencial. Para ela, as disciplinas em que teve mais dificuldades foram as da área de PB, como morfossintaxe. Dentre suas principais dificuldades com a língua adicional está a flexão de gênero, que não ocorre no inglês. Chimamanda diz que a gramática do PB “é difícil, não tem sentido”, e diz que se fosse quantificar em uma porcentagem sua aprendizagem, “foi em torno de uns 40%”.

Seu maior desafio na língua portuguesa durante o curso foi escrever o TCC, “pois tem que escrever em uma linguagem culta”. Ela narra que “escrevia o trabalho, mas que depois tinha que olhar muitas vezes, para corrigir questões de gramática”. Segundo ela, se pudesse, faria outra graduação e enfatiza que a faculdade EaD é boa para quem gosta de estudar, de ler. Ao final da entrevista, ela afirmou: “Eu não pretendo sair de Boa Vista, mas assim, eu gosto de ter anualmente um tempo fora daqui pra me reconectar com onde eu vim e poder praticar minha língua. Mas assim, Boa Vista é tranquilo, eu gosto de lugares tranquilos, gosto de vida simples, então, no momento, não pretendo me mudar daqui, mas sim viajar, visitar outros lugares e, aliás, esse é meu objetivo, trabalho muito pra isso”.

4.4. Análise contrastiva de dados

Os dados coletados nas entrevistas com Virginia, Clarice e Chimamanda são contrastados nesta seção, para fins de uma análise do caso dessas mulheres guianenses em Boa Vista. Consideramos principalmente padrões e recorrências.

Começamos a discussão pela questão do primeiro ano em um novo país/cultura, que se mostrou o mais desafiador. Estudos em PLAc têm indicado esse desafio no primeiro ano em razão da vulnerabilidade do indivíduo que deixa seu país de origem por necessidade maior. Conforme Lôpo-Ramos (2021, p. 245), “a LAc cumpre papel diferenciado daqueles tradicionalmente desempenhados pela L2 e LE, na medida em que é urgente a sua aprendizagem na pátria” que acolherá as pessoas nessa

situação, “para que elas se insiram como cidadãos com direito a trabalho, escola, saúde, segurança, enfim, dando-lhe dignidade, e não apenas sobrevivida”.

Em todas as entrevistas, confirmou-se que o mais desafiador nessa “chegada a um novo mundo” foi a barreira linguística: o PB, por contar com características substancialmente diferentes da LI. Isso dificultou em muitos casos a vida social das três mulheres, daí afirmativas como: “A língua portuguesa não tem sentido”. Pelos depoimentos das participantes, as especificidades das áreas de Morfologia e Sintaxe do PB foram as mais desafiadoras. As três participantes da pesquisa contam que a vida começou a melhorar quando aprenderam o PB, e isso se deu pelo ingresso em uma escola pública na modalidade EJA, o que nos remete à visão de Anunciação (2018):

[...] para terem acesso à saúde, à educação e ao trabalho legalizado, os recém-chegados [migrantes e refugiados] devem conhecer e praticar a cultura e a língua do país receptor, adequando seus comportamentos, corpos e linguagem, tornando-os apropriados (*appropriate*) para poderem ser reconhecidos como indivíduos que desfrutam de direitos e de recursos materiais e simbólicos (ANUNCIÇÃO, 2018, p. 38).

Sendo assim, a aprendizagem da língua portuguesa foi uma obrigação para essas mulheres conseguirem aos poucos se inserir na sociedade brasileira, e com isso, terem seus direitos conquistados.

Um segundo elemento que se mostrou um padrão nas entrevistas é referente às representações subjacentes às narrativas das participantes da pesquisa. Identificamos representações mais notórias no que tange às identidades e às questões sobre o inglês. Com relação à identidade, vale mencionar que ela é fluída, multifacetada, (re)alocada de acordo com contextos e necessidades dos sujeitos. Isso mostra-se principalmente no caso de Virginia Woolf, que transita entre as identidades de guianense, macuxi, indígena, estrangeira, roraimense, brasileira, entre outras, de acordo com a situação. Essa estratégia, conforme apontado no estudo de Lourenço (2009), é adotada muitas vezes para que a vida desses indivíduos não seja tão árdua, difícil. Essa questão identitária foi abordada também no estudo de Brito (2015), que versou sobre o caso de Sarah. Vejamos as palavras da pesquisadora:

Sarah se representa como “mulher” e “mãe”, mantendo as tradições guianenses em família por meio da linguagem. Goffman (1975, p. 29) usa o termo “representação” para se referir a “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores que tem sobre estes alguma influência”. As decisões das famílias estão centralizadas nesta mulher. Ela é a grande referência de sua família. Além de se representar como “mulher” e “mãe”, também é “chefe da família” porque organiza tudo: a mudança, a casa, a escola, as tarefas, os valores (BRITO, 2015, p. 9).

Nas narrativas das participantes deste estudo, também notamos que as identidades “mãe” e “mulher” balizam as percepções, as perspectivas de mundo e a formação docente. A forma como isso mais materializou-se foi no caso das “mães” que veem em suas famílias e em seus filhos uma nacionalidade brasileira; logo, afetando também a nacionalidade/identidade delas, que passa a ser mais híbrida, fronteiriça.

Em relação às representações sobre a LI, cabe destacar a construção complexa de um imaginário sobre o que é língua, qual língua deveríamos aprender na universidade, como os roraimenses concebem o inglês da Guiana etc. Essa construção complexa não está isenta de preconceitos e mitos que, por vezes, precisam ser desconstruídos na formação docente, sobretudo no sentido de o professor de línguas não reproduzir, posteriormente, reducionismos quanto às línguas, visões xenofóbicas sobre variações linguísticas e preconceito linguístico, por exemplo.

Nesse caso, entendemos que os discursos das participantes da pesquisa apontam para uma exclusão delas no sistema educacional, tanto no que se refere à L2 (português) quanto à língua materna (inglês). Em alguma medida, esse “apagamento” está relacionado a uma forma de ensino mais tradicional de língua inglesa, que parece não levar em conta questões identitárias e culturais. Destarte, parece ser importante que a universidade trabalhe com uma perspectiva mais holística de língua, pensada como um sistema complexo, vivo e dinâmico (COSTA, 2021). Nessa concepção de língua – seja ela materna, adicional, de herança, de acolhimento etc. – estariam incluídas questões sociais, identitárias, culturais e políticas, que possibilitam aos professores em formação outras representações, que incluam (ao invés de excluir) sujeitos de diferentes línguas maternas.

De modo geral, confirmamos, portanto, os resultados do estudo de Lima (2015): representações sobre a Língua Inglesa (LI) perpassam de forma muito saliente a formação do professor durante o curso de licenciatura em Letras.

Finalmente, o terceiro elemento mais recorrente nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes do estudo é concernente ao papel do docente na efetivação da LAc: as memórias e lembranças das três participantes da pesquisa indicam o poder que o professor universitário tem de (in)visibilizar, nas aulas, o acadêmico migrante. Sobre esse tema, nas palavras de Lôpo-Ramos (2021, p. 246):

Um dos inúmeros canais de promoção das políticas acolhedoras é a escola, instituição de primeira necessidade para o acesso dos refugiados à língua local, que é passaporte para inserção no contexto das práticas. O papel do professor é essencial, ele deve estar preparado profissionalmente, dispondo de um aparato pedagogicamente sensível às necessidades dessa demanda, para que o processo de apropriação da LAc ocorra.

Vamos além e salientamos a importância das universidades, sobretudo os cursos de licenciatura (centrais na formação de professores), na popularização dos

debates sobre LAc e na efetivação de um movimento de educação mais acolhedora em “efeito borboleta” (LEFFA, 2016) em outros espaços de ensino de línguas.

É necessário ressaltar que as relações entre professor e acadêmico, que deveriam aproximar-se mais de uma relação “professor formado e professor em formação”, não deixam de ser perpassadas por relações de poder. Sobre essa questão, buscamos embasamento em Paulo Freire, para quem “Toda relação pedagógica é necessariamente política” (GADOTTI, 2010, p. 388). Freire (1968), em sua obra magna *Pedagogia do Oprimido*, enfatiza a principal relação de poder exercida entre os sujeitos, isto é, a relação opressor-oprimido. Nessa relação, o oprimido não se liberta tomando o lugar do seu opressor, mas sim, defendia Freire, reinventando o poder. É nesse viés que o oprimido liberta a si e, também, ao opressor (FREIRE, 1968). Para Gadotti (2010, p. 388): “o poder precisa ser dissolvido, não conquistado. A sociedade precisa livrar-se de relações de poder de mando e subordinação. É preciso criar relações radicalmente democráticas”.

Neste caso, reivindicamos um redesenho do trabalho docente, uma reinvenção dos papéis clássicos de professor (detentor do saber e, logo, detentor do poder) e de aluno (supostamente um ente vazio, um receptáculo do saber do professor, em uma visão bancária). O conceito de LAc, assim entendemos, é um instrumento potente para transformar esses papéis clássicos, esboçando uma nova pedagogia nas universidades, uma pedagogia de acolhimento, mais intercultural, democrática, crítica e humanizadora. Gadotti (2010), com base em Freire (1968), trata do conceito de “empoderar” (desenvolvido nas últimas obras de Freire, que usava o termo inglês *empowerment*), que remetia à ideia:

de fortalecer as pessoas e suas organizações sociais e movimentos como o dos em terra, o dos sem-teto, o dos moradores de rua, de estudantes, imigrantes, mulheres, indígenas, homossexuais, negros, minorias, associações religiosas, entidades sem fins lucrativos, organizações não governamentais, etc. unindo suas lutas específicas com as lutas globais da transformação. Trata-se de fortalecer os laços entre os excluídos (GADOTTI, 2010, p. 289-290).

Entendemos que o conceito de LAc é, portanto, um conceito de empoderamento, *empowerment*, que para Paulo Freire trazia em si uma perspectiva de “autoconscientização”. É fundamental que alunos guianenses, assim como migrantes e refugiados em geral, se (auto)conscientizem sobre seus direitos humanos e linguísticos, na (e fora da) universidade. Eles têm direito à sua língua, às suas histórias de vida e epistemologias, e às suas identidades. Isso implica em reafirmar que a LI da Guiana, por exemplo, não é “gíria”, não é o “inglês errado”, mas sim uma língua digna do mesmo respeito e prestígio que qualquer outra, em um viés intercultural.

Ainda sobre o mesmo tema, destacamos que as relações de poder se entrelaçam também com relações de afetividade, conforme já abordado em publicações anteriores (e.g. COSTA, 2021; LIMA, 2015). As alunas guianenses estabeleceram vínculos afetivos, seja com alguns colegas, seja com alguns professores. Destarte, não faremos generalizações quanto aos docentes dos cursos de Letras no que tange ao acolhimento. Há professores que atuam em uma perspectiva mais alinhada com LAc, e outros não. Há componentes curriculares do curso de Letras que talvez estejam em maior sinergia com a perspectiva teórica de LAc, e outros não.

Nesse sentido, compreendemos que um mesmo professor pode transitar em um trabalho docente mais ou menos próximo do viés de LAc, pois a docência é complexa, multifacetada, e cheias de desafios profissionais e pessoais. Assim, optamos por destacar esses pequenos episódios positivos de afeto, que aparecem nas memórias das participantes da pesquisa, como o caso do professor que lembrou que a acadêmica ingressa no curso era recém-chegada de outro país e, por conseguinte, poderia ser melhor acolhida e apoiada pelos colegas. Esses pequenos gestos, que podem tomar grandes proporções afetivas na formação docente, mostram que o acolhimento entre línguas pode acontecer também nos detalhes.

Ademais, essa questão afetiva mostra-se importante para o próprio vínculo afetivo com o novo espaço, como o novo ambiente em que vive. E é, talvez, a chave para entender a razão do sentimento de pertencimento ao novo país, à nova cidade. Embora as respostas para a pergunta da entrevista sobre talvez ir embora de Boa Vista estejam atreladas também às questões econômicas, a afetividade emerge nas falas das participantes quando elas admitem “gostar” desse novo lugar e entender ali como seu novo lar, ou como o espaço legítimo de pessoas próximas, como uma filha brasileira, por exemplo.

Enquanto Zambrano (2021, p. 200) identificou, na sociedade de forma geral, “o apagamento dos sujeitos migrantes forçados e de seus direitos linguísticos em algumas ações de acolhimento”, conseguimos identificar, subjacente às respostas e autonarrativas das participantes da pesquisa, um certo apagamento, mas em uma dimensão micro: um apagamento que pode ocorrer em algumas aulas dos cursos de licenciatura em Letras. As lembranças das participantes da pesquisa permitem perceber que algumas aulas – nos componentes curriculares dos cursos – ainda parecem ser voltadas para um aluno brasileiro ideal, enquanto a presença de migrantes/refugiados, por exemplo, parece não ser suficientemente significativa na ecologia da sala de aula, não a ponto de o docente considerar aquele indivíduo ali, sua cultura e sua história de vida. Nesse viés, vale reiterar as palavras de Sene (2017, p. 8): no Brasil, a especialidade de PLAc tem, de maneira ainda incipiente, se desenvolvido e necessitado de olhares mais cuidadosos “de profissionais da área de ensino-aprendizagem de línguas”.

Por todo o exposto, argumentamos que os cursos de Letras devem atuar na perspectiva do “acolher entre línguas”, que Zambrano (2021, p. 201) resgata da ideia do “viver entre línguas” (MIGNOLO, 2013). Esse “viver entre línguas” se efetiva deixando de lado a noção de uma única língua nacional/colonial e incentivando o plurilinguajamento a partir das diferenças, valorizando o pensamento fronteiriço no uso das línguas, encorajando o translinguajamento e a liberdade para usar todo o repertório linguístico, tanto dos migrantes quanto dos brasileiros que fazem o acolhimento desses sujeitos (ZAMBRANO, 2001). Assim, as línguas-culturas de mulheres guianenses passariam a ser mais vistas e respeitadas no âmbito da formação docente, servindo como um instrumento para que tais professoras, posteriormente, efetivem práticas de ensino conectadas com o conceito de PLAc na docência.

5. Considerações finais

Haja vista o contexto de Boa Vista-RR, que demanda um olhar atento para as questões de PLAc na atualidade, sobretudo no campo da educação, desenvolvemos o presente trabalho, com ênfase no “acolhimento” de guianenses. Consideramos na pesquisa a importância de pensar sobre as possibilidades de efetivação desse acolhimento na realidade das universidades, de forma geral, e nos cursos de licenciatura em Letras em Roraima, mais pontualmente. Logo, realizamos esta pesquisa qualitativa com base em entrevistas com mulheres guianenses formadas ou em formação em cursos de Letras.

Nosso objetivo de analisar o processo de formação docente e os desafios no meio acadêmico vivenciados por essas migrantes guianenses nos referidos cursos foi alcançado, na medida em que conseguimos conhecer histórias de vida e, principalmente, memórias e experiências de três mulheres guianenses em seu percurso formativo acadêmico. Nessas narrativas, percebemos que lembranças de episódios de relações de poder e afetividade complexificam a formação docente e o ensino de línguas. Ademais, por tratar-se de memórias de mulheres guianenses, o trabalho contribui para o avanço de discussões sobre gênero e migração, pauta fundamental na agenda de pesquisa brasileira na área.

A partir da nossa análise – e com o respaldo da literatura da área (BRITO, 2015; LIMA, 2015; SILVA, 2023, entre outros) – constatamos que: (i) o primeiro ano em um novo país/cultura é o mais desafiador, sobretudo em função das dificuldades com o PB em suas áreas mais específicas, como a sintaxe e a morfologia; (ii) representações e crenças sobre a LI perpassam a formação docente; e (iii) o papel do docente nos cursos de licenciatura Letras, como professor formador de outros professores, é central na efetivação de práticas de acolhimento entre línguas.

Referências

ANUNCIACÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o Conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

BRITO, M. L. da S.; SOUZA, Os fios de memória de Rose: uma imigrante guianense em Boa Vista – RR. **Revista Textos & Debates**, Boa Vista, v. 2 n. 27, 2015.

BRITO, M. L. da S. A busca pela escola em país estrangeiro: relatos de uma imigrante guianense em Boa Vista-RR. In: **IV CEDUCE...** Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/10923>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

COSTA, A. R. **Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na Educação a Distância**. 2021. 189f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Santa Cruz do Sul - RS, 2021.

COSTA, A. R.; PICCININ, F. Q. Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 18, p. 231-252, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27263>>. Acesso em: 11 set. 2023.

FRANÇA, R. A.; RAMOS, W. M.; MONTAGNER, M. I. Mapeamento de políticas públicas para os refugiados no Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.19, n.1, 2019, p. 89-106. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451859860006>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GADOTTI, M. Poder. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 439 p.

GIROTO, G.; PAULA, E. M. A. T. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise acerca da escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, p. 164-175, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 9(2): 2010. p. 61-7.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.) **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p 2018.

LÔPO RAMOS, A. A. (2021). Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13(01), 233–267.

LOURENÇO, R. S. Identidade étnico-nacional de indígenas guianenses em Boa Vista: notas preliminares. **Examãpaku**, Boa Vista, v. 2 n. 1, 2009.

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

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RODRIGUES, F. Migração transfronteiriça na Venezuela. **Estudos Avançados** - Dossiê Migração, v. 20, n.57, São Paulo. 2006.

SENE, L. S. **Materialidades e objetivos para o ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília, Universidade de Brasília, 2017.

SILVA, M. V. da. **Por uma outra terminologia teórica do português como língua de acolhimento no Brasil**. *Revista Diálogos*, 11(1), 2023, p. 1–30. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/14500>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, M. V. da; ZAMBRANO, C. E. G.; COSTA, A. R. **Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima**. *No prelo*.

SILVA, C. N.; MELO M. das G. P. L. de; ANASTÁCIO, S. M. G. **Nômades contemporâneos: famílias expatriadas e um mosaico de narrativas**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. 2021. 226 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais - MG, 2021.



Portuguese as a Welcoming Language? Challenges in Training Teachers of Guyanese Languages in Roraima

ABSTRACT:

In this article, we propose to take the current debates linked to the concept of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc in Portuguese) to the scope of universities, since it is fundamental to understand the dynamics and power relations underlying the welcoming (or lack thereof) in the learning scenario of the Linguistics Programs. Our general objective is to analyze the process of teacher training and the challenges in the academic realm as faced by Guyanese immigrants in Linguistics undergraduate programs from Boa Vista, Roraima. The specific objectives are: (1) to analyze the learning processes of Brazilian Portuguese and teacher training in the light of the concept of a PLAc; and (2) to investigate the challenges faced by the Guyanese in the academic environment of Linguistics programs. The theoretical framework of this text consists of works in the area of Applied Linguistics that deal with Portuguese as an Additional Language and, more specifically, as a PLAc. In methodological terms, this is a case study with a qualitative approach, whose data generation instrument was the semi-structured interview, carried out individually with three Guyanese women living in Boa Vista, RR. The results indicate that: (i) the first year in a new country is the most challenging one, mainly due to the difficulties with PtBr; (ii) representations of the English language permeate teacher training; and (iii) the role of a professor who trains teachers in the Linguistics programs is central to welcoming practices, and is related to issues of power and affection.

KEYWORDS:

Portuguese as a Welcoming Language; Teacher Training; Guyanese Migration; Linguistics Programs; Roraima.