

Políticas Linguísticas destinadas ao acolhimento linguístico de migrantes em Roraima durante a Pandemia de Covid-19

Marcus Vinícius da Silva¹
Cora Elena Gonzalo Zambrano²

RESUMO:

O objetivo deste texto é apresentar o panorama de ações educacionais para o acolhimento de sujeitos migrantes implementadas pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) durante o período de distanciamento social gerado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19). Tais ações são importantes por causa do intenso e complexo fluxo de deslocados forçados que cruzam a fronteira Brasil/Venezuela todos os dias em busca de melhores condições de vida no Brasil. A migração gerou uma necessidade de formação de professores brasileiros para atender aos alunos venezuelanos nas escolas públicas, cuja língua materna não é a portuguesa, bem como demandou a aprendizagem de português para cidadãos adultos venezuelanos para fins profissionais de incorporação ao mercado de trabalho. Para tanto, o arcabouço teórico desta empreitada baseia-se nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), especificamente das áreas de formação de professores e de Políticas Linguísticas. A partir da análise, constata-se um movimento de incorporação de políticas linguísticas voltadas para o acolhimento linguístico destinado aos brasileiros e aos migrantes, de forma a proporcionar um acolhimento entrelínguas (ZAMBRANO, 2021), embora ainda haja invisibilização/ silenciamento da inclusão de ações na formação de professores de línguas em termos macros do estado roraimense.

Palavras-chave:

Políticas linguísticas;
Ações de acolhimento;
Formação linguística;
Roraima

¹ Professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFRR); e-mail: marcus.silva@ufr.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3907-3277>.

² Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR); e-mail: cora.gonzalo@uerr.edu.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7617-2704>.

Introdução

As ações educacionais para o desenvolvimento do acolhimento linguístico são bastantes escassas e dispersas no Brasil, haja vista a extensa faixa territorial brasileira que corporifica uma grande variedade de línguas, culturas e sujeitos. Esse cenário multi/plurilíngue nos últimos anos tem se complexificado cada vez mais no contexto brasileiro, principalmente por causa do deslocamento de sujeitos estrangeiros que veem no Estado brasileiro a oportunidade de um recomeço pessoal e profissional.

Nesse sentido, a superdiversidade linguística-cultural tem sido um fator que permite diferentes discussões e análises teórico-analíticas, em especial em relação ao contato linguístico-cultural, às políticas linguísticas adotadas para o acolhimento e suas implicações para a esfera sociocultural tanto no que se refere ao contexto local como também nacional (SILVA; COSTA; MELLO, 2021). Em Roraima, esse contexto linguístico complexo não é novidade, tendo em vista a sua localização geopolítica peculiar em uma tríplice fronteira trilingue com distintas dinâmicas e conflitos de variadas ordens, inclusive políticas, linguísticas, culturais e identitárias.

O estado de Roraima está localizado ao extremo norte do Brasil, localizado na Amazônia Legal. Situa-se em uma extensão territorial de 224.273,831 km², ocupando a 14.^a posição entre os entes federativos do país, com 2,64% do território nacional (IBGE, 2020). O território roraimense possui a única capital – Boa Vista – situada, de fato, no hemisfério norte, aproximadamente a 2°49' acima da linha do Equador, faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e com a República Cooperativista da Guayana, bem como com os estados do Pará e Amazonas.

De acordo com os dados apresentados pela pesquisa desenvolvida em 2019, pelo Instituto Socioambiental e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³, Roraima conta com diferentes etnias de povos indígenas que falam mais de dez línguas diferentes, pertencentes a três famílias linguísticas: Caribe, Aruwak e Yanomami. Além das línguas indígenas, no território também encontramos a língua espanhola e inglesa por causa das fronteiras internacionais, além da língua brasileira de sinais (LIBRAS) e da língua de sinais venezuelana (LSV).

No estado de Roraima, os movimentos migratórios internacionais de longe não são assuntos novos, por causa da localização privilegiada em uma região de fronteira. Historicamente, o estado sempre apresentou um fluxo migratório frequente, sendo uma das principais portas de entrada para estrangeiros de diferentes nacionalidades que desejam residir no território brasileiro, sobretudo, de migrantes oriundos da América Central, de países do continente africano, entre outros, que deixam seus locais e origem

³ As pesquisas com os dados do Instituto Socioambiental estão veiculadas em matéria disponível no site <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/iphan-reconhece-importancia-da-diversidadelinguistica-yanomami>. Acesso: 20 de fevereiro de 2023.

por questões de calamidade natural, problemas sociais, políticos e econômicos, sempre em busca de melhores condições de vida.

Desde 2009, aproximadamente, a Venezuela vem enfrentando uma grave crise estatal que se alastra pelos âmbitos político, econômico e, recentemente, tem sido reconhecida pela comunidade internacional como uma grave crise humanitária. Essa instabilização humanitária acarreta um constante deslocamento de cidadãos venezuelanos para outros países da América Latina, entre os quais destacamos o Brasil, que tem acolhido um elevado número de solicitações de refúgio (MILESI et al, 2018), bem como solicitações de residência temporária e definitiva.

Diante da necessidade de atender uma realidade linguístico-cultural específica nas escolas roraimenses, principalmente da entrada de crianças e adolescentes venezuelanos, bem como da aprendizagem de língua portuguesa por parte desses migrantes, a Universidade Estadual de Roraima (UERR), em 2021, criou duas ações de acolhimento linguístico⁴. A primeira destinada aos professores das redes públicas e privadas, de modo a proporcionar formação Continuada para atender os novos desafios do contexto educacional local, com intuito de promover uma educação linguística ampliada que seja sensível às diferenças linguístico-culturais inerentes ao cenário fronteiriço e de migração. E a segunda destinada ao público migrante, com o objetivo de proporcionar o acolhimento em língua portuguesa desses sujeitos.

Primeiramente, os cursos foram idealizados para serem realizados de forma presencial nas dependências da universidade, no entanto, em decorrência da pandemia do Coronavírus (COVID-19), as ações foram executadas em formato online, o que possibilitou a participação de cursistas de diferentes municípios do estado. A escolha da modalidade foi positiva do ponto de vista formativo, pois muitos professores não dispõem de tempo e recursos para se deslocar até a capital em busca de formação continuada, bem como de diferentes migrantes venezuelanos, inclusive que não estavam mais residindo no estado roraimense.

Portanto, o objetivo deste texto é apresentar o panorama de ações educacionais para o acolhimento de sujeitos migrantes implementadas pela UERR durante o período de distanciamento social gerado pela pandemia do COVID-19. Para tanto, o arcabouço teórico para essa discussão e análise de ações baseia-se nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), especificamente das áreas de formação de professores e de Políticas Linguísticas (CAVALCANTI, 2013; ALTENHOFEN, 2013).

Na próxima seção, discutiremos sobre o panorama de políticas linguísticas e educacionais no Brasil, apresentando conceitos basilares da área, bem como o movimento

⁴ As duas ações de acolhimento linguístico foram desenvolvidas em módulos de ensino, ministrados com apoio de diferentes professores e instituições de ensino e formação.

que tem sido implementado em torno do ensino de línguas que coloca uma língua como superior a outra no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, movimento de silenciamento/invisibilização do outro e da sua língua-cultura na sociedade brasileira.

2 Políticas Linguísticas e Educacionais para o acolhimento em Roraima

Segundo Calvet (2007), a política linguística é uma maneira de intervir e gerenciar conflitos originários de diferentes usuários das línguas - ou também uma maneira de mobilizar relações de poder por meio do uso das línguas em determinados contextos históricos e sociais. Nessa acepção, entendemos que a própria linguagem é um ato de manifestação política, porque põe em funcionamento sujeitos, línguas e sentidos inseridos na rede de relações de poder que constitui o elo de organização de uma sociedade (SILVA, 2019). Para Almeida (2021), a língua é um importante instrumento de poder, visto que:

[...] o domínio sobre ela e seu uso produz e legitima posições, proposições, preconceitos. E, por esse motivo, é utilizada como recurso: ela é poder e instrumento [...]. O estabelecimento de uma legislação linguística que vai determinar quais instrumentos linguísticos serão instituídos com valor de verdade para a sociedade, além dos valores definidos para ela perpassam, justamente, pela relação entre língua, poder, política (ALMEIDA, 2021, p. 56).

O termo política linguística é relativamente novo no quadro dos estudos da linguagem, embora seja um objeto de análise linguística antigo, pois as práticas discursivas de intervenção na sociedade, por meio das línguas, ou com foco nas línguas, existem desde os mais remotos tempos na história das civilizações, muito antes de assim serem designadas como ações planejadas. As relações político-linguísticas não dizem respeito somente às ações concretizadas pelas instâncias governamentais, e sim a todas as posturas e escolhas linguísticas que atravessam a sociedade, sempre mediadas pela inscrição do político na linguagem (LAGARES; SAVEDRA, 2012).

As primeiras ações de políticas linguísticas no Brasil iniciaram-se no século XVI, no período de colonização do território. Com o advento do “descobrimento” do Novo Mundo, a Coroa Portuguesa já estabelecia determinadas políticas linguísticas que visavam o controle disciplinar sociopolítico para a colonização linguística de falantes de outras línguas-culturas (indígenas, africanas, de migração, entre outras) que já habitavam ou circulavam no Brasil (MARIANI, 2004). De acordo com Berenblum (2003):

[...] é a partir da constituição dos Estados Nacionais que se torna necessária a **unificação linguística planejada** e, com ela, a imposição de uma língua oficial - ou variedade de língua - processo que destitui as outras línguas e variedades e as torna dialetos ou línguas não oficiais, marginais (BERENBLUM, 2003, p. 22, grifos nossos).

É evidente, portanto, que essas ações políticas eram pautadas na padronização linguística do cenário brasileiro, com o objetivo claro de instauração do ideal de homogeneização linguística-cultural do novo território, mediante a imposição do ensino de língua portuguesa para outros povos, em especial para os povos indígenas, de forma obrigatória e impositiva.

No século XXI, esse formato de obrigação e imposição continua sendo materializado na sociedade brasileira, especialmente nas escolas de educação básica, gerando o silenciamento ou a imposição de uma determinada língua adicional, por exemplo, a ser ensinada na escola, como é o caso atualmente do ensino obrigatório da língua inglesa. Cabe mencionar que, muitas das políticas linguísticas desenvolvidas no Brasil, sobretudo, a partir de 2016, principalmente com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), se configuram como ações de políticas monolíngues dentro e fora da escola, pois têm como intuito a normatização, hierarquização e o silenciamento, de forma mais ou menos explícita, do funcionamento das diferentes línguas, bem como o cerceamento das diferentes culturas e sujeitos que circulam/residem no contexto nacional e local da sociedade.

Fora do ambiente escolar, podemos verificar que existem diversas ações que seguem a perspectiva da integração do migrante na sociedade brasileira por meio, exclusivamente, do ensino-aprendizagem do português, tornando a língua portuguesa como obrigatória e impositiva. Entretanto, somente a aprendizagem da língua não garante a integração, visto que o migrante necessita de uma ampla rede de apoio governamental para se integrar definitivamente à sociedade, sendo a aprendizagem de português apenas um dos elementos da integração e do acolhimento linguística (LOPEZ, 2018).

Em relação às políticas linguísticas em contexto de migração, Zambrano e Reinoldes (2021) salientam que nas instituições brasileiras ainda há poucas ações e serviços destinados ao acolhimento linguístico e ao desenvolvimento da consciência plurilíngue. Embora haja certa preocupação por parte dos governantes, seja do âmbito federal, estadual e municipal, quanto à regulamentação jurídica desses sujeitos, são escassas as ações efetivas de acolhimento se comparado a outros países, tais como Portugal, Alemanha e França, os quais já possuem políticas de acolhimento bem implementadas e mais concretas (LOPEZ, 2018).

Ainda que o estado de Roraima seja constituído historicamente pelo contato multi/plurilíngue, essa situação de implementação de práticas monolíngues não é diferente no contexto local roraimense, pois frequentemente ainda vemos nas ruas o discurso colonial de obrigatoriedade na aprendizagem de português para que os migrantes venezuelanos que chegam ao Brasil se integrem à sociedade local, mesmo nos situando em duas fronteiras geográficas internacionais, nas quais as línguas fluem de forma dinâmica e contínua.

Diante da ausência então dessas políticas de acolhimento, inclusive linguísticas e educacionais, a nível nacional e local, a UERR propôs, em 2021, duas ações de acolhimento linguístico: a primeira voltada à formação continuada de professores da educação básica; a segunda destinada ao ensino de português para migrantes internacionais. Tais ações tiveram um viés de reflexão para a alteridade identitária e linguística existentes no estado, distanciando-se da perspectiva do Estado-Nação tão comum em algumas políticas linguísticas nacionais sobre o ensino de línguas, sobretudo, em ambientes formais de educação.

Alinhados a uma perspectiva de acolhimento linguístico mais democrática e sem hierarquizar o funcionamento das línguas na sociedade roraimense, o curso de Letras da UERR compreende que a construção de políticas linguísticas para línguas minoritárias precisa ser plural e promover a inclusão e o respeito à diversidade, incentivando o plurilinguismo nas comunidades linguísticas que convivem em um determinado espaço.

Nesse sentido, é necessário promover uma consciência plurilingue e pluralista entre a população monolíngue, uma inversão de valores (ALTENHOFEN, 2013). Na seção seguinte, nos aprofundaremos na perspectiva teórica que suleia este texto, bem como que direciona o trabalho das duas ações de acolhimento linguístico implementadas pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), princípios esses ligados à Linguística Aplicada, especialmente que no que tangem à formação de professores e ao ensino de línguas em contexto fronteiriço. Sendo assim, na próxima seção, discutiremos, de forma introdutória, os pilares da LA elencados na construção das ações de acolhimento realizadas em 2021.

3 Linguística Aplicada e formação de professores para o contexto fronteiriço

Alinhados à perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA) Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), de caráter crítico e problematizador, seguimos a premissa de práxis em movimento, com abordagens mutáveis para analisar problemas de uso da linguagem em contextos superdiversos. Assim, nosso arcabouço teórico para criação das duas ações de acolhimento linguístico ancora-se no conhecimento transgressivo e dinâmico, compreendendo que todos os sujeitos, línguas e culturas são importantes no processo de aprendizagem.

A noção de transgressão pode ter vários significados, um deles seria “a necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Quando falamos em formação de professores de línguas é necessário criar ações de políticas linguísticas que consigam transgredir as políticas tradicionais enraizadas para o ensino de línguas, como por exemplo escolha de uma única língua de instrução escolar, ou o ensino de uma única língua adicional no currículo da educação básica.

Outra premissa advogada por Pennycook (2006), em relação à noção de transgressão, é de que “as teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Nesse sentido, pensar no uso de diversas línguas em sala de aula, permitir e incentivar esse uso pelos alunos seria penetrar o “território proibido” para o Estado Nação que segue a tríade - uma língua - um estado -uma nação. Pensar em políticas que incentivem a pluralidade linguística na escola e fora da escola é “pensar o que não deveria ser pensado”. Por fim, oferecer cursos de formação inicial e de formação continuada para professores, tendo como base essas premissas, é transgredir conhecimentos e práticas enraizadas sociohistoricamente.

No entanto, conforme sinaliza Cavalcanti (1999; 2013), infelizmente a realidade de formação profissional na área de Letras e de Pedagogia no Brasil ainda não está preparada, de maneira ampla, para proporcionar uma formação alicerçada na perspectiva multi/plurilíngue e multicultural complexa, envolvendo o contexto escolar indígena, de fronteira e de migração, entre outros. De acordo com a autora, essa concepção formativa monolíngue condiz com a visão da sociedade brasileira em geral. Concordamos com Cavalcanti (2013) quando defende que a educação linguística ampliada deve fazer parte da formação de professores de línguas, incentivada, sobretudo, desde a formação inicial e continuada de discentes e docentes para lidar com as diferentes realidades socioculturais que circulam no Brasil. Uma educação que ultrapasse o conhecimento sistêmico sobre a língua. Nas palavras da autora:

[...] um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística [...] (CAVALCANTI, 2011, *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 212).

Tal formação linguística ampliada é cada vez mais necessária no contexto educacional roraimense, onde, além das questões indígenas e de fronteiras, temos uma realidade de forte migração de crise, com a presença de até 70% de estudante migrantes em algumas salas de aula das redes de ensino públicas (ZAMBRANO, 2021).

Diante desse cenário, os professores sentem dificuldades de estabelecer comunicação com os alunos recém-chegados e os estudantes, por vezes, fica invisibilizados/silenciados no processo de aprendizagem dentro da sala de aula, com dificuldades para realizarem atividades simples por falta de proficiência em língua portuguesa.

Para além da educação básica, é sabido que muitos professores de língua portuguesa no estado passaram a ministrar aulas de português aos migrantes adultos que chegam com uma determinada urgência de aprender a língua para se comunicar e assim

ingressar ao mercado de trabalho roraimense (ZAMBRANO, 2019). Porém, a maioria desses profissionais não teve formação específica ou continuada na área de Português como Língua Adicional (PLA) e de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tão necessárias para essa nova dimensão social de ensino que envolve também questões que perpassam a criação de políticas linguísticas para grupos minorizados.

No que diz respeito ao acolhimento de migrantes no Brasil, Lopez e Diniz (2018) defendem a necessidade de um constante questionamento acerca das relações estabelecidas entre os migrantes e as diversas línguas e territórios que os constituem. O seja, nós, professores e pesquisadores, devemos atravessar as fronteiras dos Estados-Nação e buscar a diversidade linguístico-cultural para proporcionar o acolhimento linguístico, dialogando com diferentes campos do conhecimento, em prol de um processo de ensino-aprendizagem mais sensível, democrático e acolhedor ao outro.

Sendo assim, é necessária a desmistificação da crença de que todos os migrantes devem falar português de forma obrigatória para se integrarem completamente à sociedade que os acolhe, é importante considerar o acolhimento em línguas (BIZON, CAMARGO, 2018). O conceito de acolhimento em línguas está relacionado não somente à aprendizagem de língua portuguesa no contexto de acolhimento, mas sim ao respeito das distintas línguas e culturas dos migrantes por meio de uma perspectiva de ensino multilíngue e transcultural, pois todas as línguas são essenciais e igualmente importantes para o processo de construção de conhecimento (BIZON; CAMARGO, 2018). Dessa forma, o ensino de língua portuguesa pode servir como elo para fortalecer as relações nos espaços escolares e não escolares, tornando-se “uma língua entre as outras, e não superior às outras e no lugar das outras” (MORELLO; SEIFFERT, 2019, p. 229).

Na mesma linha de pensamento, Zambrano, Silva e Lima (2021,) ao analisarem os currículos dos cursos de Letras das Universidades Federal e Estadual de Roraima (UFRR; UERR) constataram a necessidade de (re)formulação curricular que contemple as especificidades globais e locais do contexto fronteiriço. Além disso, os autores defendem “a construção de uma formação acadêmica livre das amarras eurocentristas e compromissada com as minorias, em um projeto de educação linguístico ampliado e alinhado às demandas contemporânea” (ZAMBRANO; SILVA; LIMA, 2021, p. 356). Em consonância com tal premissa, na próxima seção, apresentaremos as duas ações de políticas educacionais e linguísticas oferecidas pela UERR em 2021.

3 Ações de políticas linguísticas e educacionais promovidas pela UERR

As experiências narradas na continuação são frutos de cursos de extensão oferecidos pela Universidade Estadual de Roraima no ano de 2021; configuram-se como ações de acolhimento linguístico destinadas tanto para os professores de diferentes áreas do saber, como também migrantes de distintas nacionalidades. Tendo em vista a pandemia do COVID-19, as aulas aconteceram no formato remoto por meio de videoconferência e por meio da plataforma *Google Classroom*.

A modalidade de ensino escolhida possibilitou a participação de cursistas moradores de diferentes municípios de Roraima, beneficiando pessoas do interior do estado que, em geral, têm poucas oportunidades de realizar cursos gratuitos e ofertados por universidades públicas, bem como de migrantes que residem em diferentes localidades da capital e do interior que não têm condições financeiras de deslocamento para realização de cursos presenciais.

No curso Espanhol em Contexto Escolar foram atendidos mais 60 professores residentes em 10 municípios do estado e alguns em comunidades indígenas. Esses docentes possuem formação em diferentes áreas, tais como Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, Química, dentre outras. No curso Produção Textual para Imigrantes participaram mais de 80 pessoas de diversas origens: venezuelana, cubana, mexicana e até de duas brasileiras que moravam na Venezuela há mais de 30 anos e tinham dificuldade com a escrita em língua portuguesa devido a terem realizado todos os estudos formais no país vizinho.

3.1 Acolhimento linguístico “Espanhol em contexto escolar”

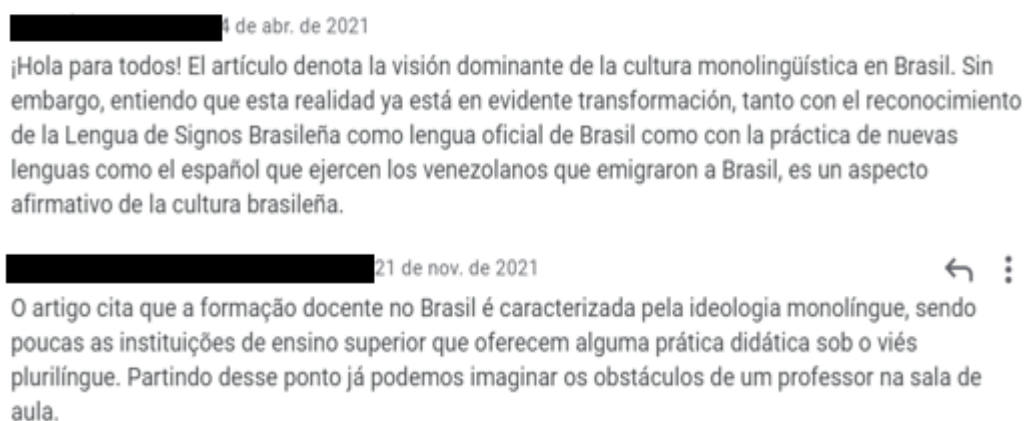
O curso Espanhol em Contexto Escolar foi destinado a professores da Educação Básica, com o objetivo de oferecer debates teóricos sobre multi/plurilinguismo, sugestões de metodologias para o ensino em contextos migratórios, bem como aulas práticas de língua espanhola para facilitar a interação em situações de comunicação do cotidiano escolar roraimense. Posto isso, o curso não se limitava ao ensino de língua estrangeira/adicional, mas também oferecia subsídios teórico-prático-analíticos para a formação ampliada de professores de diversas áreas do conhecimento.

Durante os encontros virtuais do curso de extensão, foi oportunizada a prática de situações reais de comunicação escolar em espanhol. Da mesma forma, foram realizados debates e atividades de produção oral e escrita relacionadas às temáticas de interculturalidade e de escolarização em contexto bilíngue que são vivenciadas cotidianamente dentro e fora das salas de aula do estado de Roraima. As aulas foram ministradas em espanhol e em português, de acordo com o tema abordado e com a

necessidade de aprendizagem dos sujeitos, sendo ora em uma língua, ora em outra, ou utilizando até mesmo as duas.

Em vista disso, os alunos tinham liberdade para se expressarem em qualquer idioma e eram incentivados a usar as duas línguas, de forma livre e criativa. Por meio de textos sobre multi/plurilinguismo, interculturalidade e ambientes escolares superdiversos, foram promovidos alguns debates e atividades escritas para que os professores pudessem relacionar a teoria à prática real em seus contextos de ensino. A seguir, apresentamos comentários de alunos do curso após a leitura do artigo científico intitulado “Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados” (CURSINO, 2020):

FIGURA 1 - Debate sobre ideologia monolíngue



Fonte: sala de aula da Plataforma *Google Classroom* (Arquivo pessoal).

Conforme fica claro no comentário, os cursistas acima acreditam que a visão de monolingüismo no contexto brasileiro está se modificando aos poucos, dando como exemplo o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) dentro dos currículos formativos das licenciaturas. No entanto, os professores ainda reconhecem que muitas instituições de formação superior ainda adotam uma perspectiva monolíngue em seu processo formativo, fato que traz muitos prejuízos didático-pedagógicos para o processo de ensino/aprendizagem. No contexto local roraimense, os participantes assinalam uma mudança de pensamento com a inclusão de outras línguas no currículo escolar, como é o caso da língua espanhola. Ao contrário de uma política nacional monolíngue (BRASIL, 2018), o componente de língua espanhola foi mantido no Ensino Médio e ampliado sua oferta para os Anos Finais do Fundamental (DCRR, 2019; 2021).

Apesar disso, é importante esclarecer que apenas o reconhecimento da Libras como língua co-oficial do país, bem como a sua incorporação na grade formativa das

licenciaturas não garante a promoção de políticas linguísticas efetivas para o seu uso nem para o ensino dessa língua nas instituições escolares. No que tange ao ensino de espanhol, de fato, há uma manutenção e ampliação do componente curricular nas grades curriculares devido ao cenário de migração, entretanto, há uma escassez de políticas educacionais, linguísticas e formativas direcionadas aos professores para utilizarem ou, ao menos aceitarem, o uso dessa língua no ambiente escolar roraimense.

Na continuação, na imagem 2, analisamos o debate dos cursistas no que diz respeito à experiência de cada um deles, ministrando os componentes curriculares específicos em suas respectivas salas de aulas com a presença de estudantes de origem venezuelana. Vejamos:

FIGURA 2 - Experiências docentes em contexto de migração e fronteira

██████████ de mar.

Minha primeira experiência com aluno venezuelano foi no maternal III, muitas vezes não entendia o que ele falava e quando pedia para repetir ele se irritava, aos poucos, com a convivência com os colegas ele começou a entender melhor e falar em Português, mas é uma situação muito complicada você tentar interagir e não compreender e nem ser compreendida, depois foram surgindo outros alunos, me senti incomodada com a situação e estou buscando aprender o espanhol para tentar amenizar a situação, visto que a cada dia aumenta a quantidade de alunos estrangeiros.

██████████ 8 de mar.

En la clase no inicio tenía dificultad con los estudiantes venezuelanos es porque hablan muy rápido, y la mayoría de las veces no pudo entenderlo y le pedí que hablara pero lentamente y mucho de ellos se avergonzaban de volver a hablar.

██████████ 20 de mar.

Olá para todos! A minha experiência com aluno venezuelano foi razoável porque convivo com alguns venezuelanos no cotidiano e estou constantemente aprendendo novas palavras. Relacionado ao ensino aprendizagem, tive a possibilidade de atender alunos venezuelanos adolescentes que sabem falar e escrever português de maneira compreensiva, dessa maneira, houve o aprendizado por parte dos alunos.

██████████ de mar.

Buenas noches.

Nosotros vivimos en una frontera donde nos permite tener las mas distintas experiencias con los alumnos. Ellos llegan con su idioma y al primer contacto la dificultad es gran. Pero con un poco de esfuerzo, logramos comunicarnos.

Fonte: sala de aula da Plataforma *Google Classroom* (Arquivo pessoal).

Nessa discussão, a palavra mais usada foi *dificuldade*. Os quatro docentes participantes do curso afirmaram que tiveram bastantes dificuldades, principalmente no primeiro contato linguístico com os alunos venezuelanos. A primeira professora mostra a preocupação de não conseguir entender nem ser entendida pelos alunos, motivo que a levou a estudar espanhol para poder interagir e manter a comunicação com os estudantes migrantes. Nesse sentido, o curso de extensão oferecido pela UERR foi uma ação de política educativa e linguística que colaborou não apenas com as

noções básicas da língua espanhola, mas também com as novas perspectivas para o ensino em contextos plurilíngues.

O último comentário é de uma professora, moradora do município de Pacaraima, cidade gêmea, localizada na faixa de fronteira com a Venezuela, local onde sempre houve presença frequente de estudantes daquele país. Por tal motivo, ela afirma que são grandes as dificuldades, mas com esforço e formação contínua é possível superá-las, bem como proporcionar um ambiente escolar acolhedor, multi/plurilíngue e multicultural. É importante mencionar que, as ações de políticas linguísticas também podem partir de iniciativas próprias do corpo docente, como é o caso desses professores nessa ação de acolhimento linguístico que buscam se qualificar e conseguem uma formação linguística ampliada, isto é, que vai além do conteúdo a ser ensinado, uma educação sensível às diferenças (CAVALCANTI, 2013).

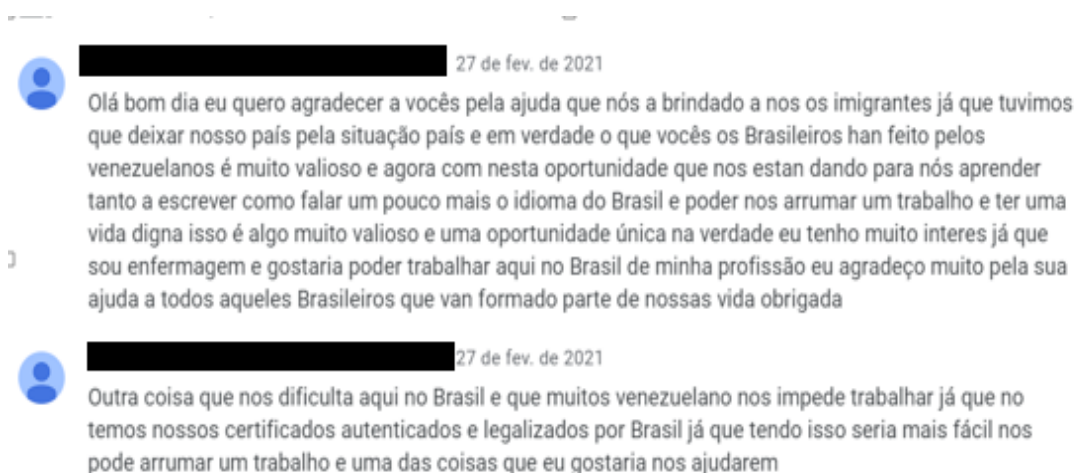
3.2 Acolhimento linguístico “Produção Textual para Imigrantes”

O curso de extensão Produção Textual para Imigrantes teve como objetivo geral preparar os participantes para interagirem em situações de comunicação escrita do cotidiano social e universitário utilizando a língua portuguesa. Especificamente, oferecer conhecimentos dos elementos linguísticos do português visando à aquisição de suas estruturas básicas para a compreensão e expressão escrita, bem como, de certa forma, proporcionar discussões sobre aspectos ligados ao contexto cultural brasileiro.

Outro objetivo foi oportunizar a prática de redação em português para vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para atender os migrantes que buscam uma vaga nas instituições públicas de ensino superior. Um dos módulos mais importantes do curso foi o destinado ao ensino dos diversos gêneros textuais e seus usos no Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

O Celpe-Bras é um exame realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira (INEP) e exigido para os estrangeiros que pretendem revalidar diplomas de ensino superior cursados em outros países; solicitar naturalização brasileira, dentre outros procedimentos legais no Brasil. Na imagem 3, é observável a opinião de uma aluna venezuelana em relação às constantes dificuldades em legalizar os estudos no Brasil e a vontade de poder trabalhar na sua área:

FIGURA 3 - Legalização de diplomas



Fonte: sala de aula da Plataforma *Google Classroom* (Arquivo pessoal).

Logo no início, a estudante migrante agradece pela oportunidade oferecida de poder estudar um pouco mais a língua portuguesa no Brasil, sinalizando que a ação proposta a ajudará a falar e escrever melhor a língua portuguesa, pois seu maior objetivo no momento é encontrar um emprego e poder trabalhar na sua área de formação para ajudar sua família.

Nesse sentido, a ação de acolhimento linguístico desenvolvido pela UERR teve como foco central a demanda relacionada ao português escrito, principalmente no âmbito laboral e universitário, pois a maioria dos migrantes que chega ao estado de Roraima está em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Dentre os gêneros textuais trabalhados no curso de extensão estão a carta de apresentação, o currículo, a redação de vestibular e os gêneros mais recorrentes no Exame Celpe-Bras.

Contudo, as aulas não se limitavam a questões sistêmicas do uso da língua para o mundo do trabalho e capacitação para os exames de proficiência, pois também foram abordados alguns gêneros literários, tanto poesias relacionadas ao tema da migração quanto textos em prosa com temáticas sociais. Por exemplo, em uma das aulas foram trabalhados trechos da obra “*Quarto de despejo*”, de Carolina Maria de Jesus, para evidenciar algumas questões estruturais de organização sociohistórica da sociedade brasileira, gerando muitos debates sobre temáticas culturais e sociais dos países de origem dos estudantes. Dessa maneira, a língua e a literatura do Brasil servem como elo para transitar nas línguas e culturas dos migrantes, evidenciando a transculturalidade e o acolhimento linguístico em perspectiva plurilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi apresentar as ações linguísticas e educativas desenvolvidas em 2021 pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR), durante a pandemia de COVID-19. De modo geral, as duas ações de acolhimento linguístico foram exitosas, embora muitos cursistas não tenham conseguido participar das aulas até o encerramento das atividades, por diferentes motivos, tais como problemas de conexão com a internet, pois o estado possui uma estrutura precária de internet, principalmente nos municípios do interior, bem como questões relacionadas aos problemas de saúde gerados pelo COVID-19.

Na medida do possível, os objetivos propostos nas duas ações de acolhimento linguísticos foram alcançados, especialmente no que tange a proporcionar uma formação ampliada e continuada na perspectiva multi/plurilíngue para os professores das redes públicas e privadas. Dessa forma, professores foram capacitados para lidar com o contexto superdiverso do estado roraimense, assim como migrantes puderam aprender a língua portuguesa de maneira mais sensível e democrática, levando em desconsideração às distintas línguas, culturas e experiências de vida dos sujeitos, o que tornou a sala de aula um verdadeiro espaço multilíngue e multicultural.

A ação de acolhimento linguístico “Espanhol em contexto escolar” teve como ponto de partida a reflexão sobre o mono, multi e plurilinguismo, abordando questões imbricadas no cenário nacional e local roraimense de ensino. Posteriormente, com o desenvolvimento das atividades, os cursistas também refletiram sobre o uso de repertórios linguísticos da língua espanhola nas suas aulas em diferentes componentes curriculares, sendo incentivados a utilizar estratégias de translinguagem e da transculturalidade na dinâmica de aprendizagem, de forma sensível e democrática, promovendo, assim, uma maior reflexão e uma possibilidade de acolhimento entrelínguas (ZAMBRANO, 2021) nos seus componentes e nas suas respectivas escolas.

Já na ação “Produção textual para Imigrantes”, o acolhimento foi promovido por meio de diversos gêneros textuais em língua portuguesa e, apesar de ensinar questões estruturais da língua escrita, os textos eram usados para debater problemas sociais e da vida cotidiana, oportunizando a transculturalidade ao incentivar os estudantes a falarem e escreverem sobre aspectos de suas próprias vidas e de seus países de origens. Assim, o ensino de português proporcionou um elo entre as diferentes culturas presentes no curso, e não foi utilizado em perspectiva de imposição e obrigatoriedade do Estado-Nação.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Jessica Chagas de. **Ensino de Português para Estrangeiros: Por uma historicidade de institucionalização no Brasil**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-Araraquara, 2021, 209 f.

BERENBLUM, A. **A invenção da Palavra Oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente- Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, v.79, Rio de Janeiro.p.1-1 - 8-50, 2020- ISSN 0100-1299, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2019.pdf. Acesso em: 22 de fev. de 2023.

LAGARES, X. C.; SAVEDRA, M. G. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Revista Gragoatá**, Niterói, n 32, 2012, p.11-27.

LOPEZ, A. P. A aprendizagem de Português por imigrantes deslocados forçados: uma obrigação? **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p.9-34, 2018.

MARIANI, B. **Colonização Linguística: línguas, política, religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MILESI, R; COURY, P.; ROVERY, J. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofóbico no contexto atual. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, 2018, p. 53-70.

MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. **Línguas e instrumentos linguísticos**. N.43, jan-jun, 2019.

RORAIMA, Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular do estado de Roraima. Ensino Fundamental**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDINE). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 2020.

RORAIMA, Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular do estado de Roraima. Ensino Médio**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(UNDINE). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 2021.

SILVA, M. V. da; COSTA, I. C.; MELLO, C. D. Políticas linguísticas autóctones e línguas indígenas em Roraima: o caso do povo Ye'kwana. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.18 ,n.4,p.6893- 6906, out./dez. 2021.

SILVA, M. V. da. **Discurso, variação linguística e política de espanhol língua estrangeira no livro didático de ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ), Rio de Janeiro, 2019. 162 f.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: Da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, volume 14, n. 3, 2019, p. 16-32.

ZAMBRANO, C. E. G.; SILVA, M. V. da; LIMA, F. S. Formação de professores de línguas em Roraima: Da Educação Linguística Ampliada às Novas Epistemologias. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 338–358, 2021.

ZAMBRANO, C. E. G. REINOLDES, M. Reflexões sobre políticas de línguas e decolonialidade em contexto de migração forçada. In: BIZON, A.C.C.; DINIZ, L. R. A. (Orgs.). **Português como Língua Adicional em uma perspectiva Indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes**. Campinas: Pontes, 2021. p. 195.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. Belo Horizonte, MG. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021, 226f.



Language Policies for the Linguistic Inclusion of Migrants in Roraima During the COVID-19 Pandemic

ABSTRACT:

The objective of this text is to present an overview of educational actions for the inclusion of migrant individuals implemented by the State University of Roraima (UERR) during the period of social distancing prompted by the Coronavirus (COVID-19) pandemic. These actions are crucial due to the intense and complex flow of forcibly displaced individuals who cross the Brazil/Venezuela border daily in search of better living conditions in Brazil. This migration has created a need for the training of Brazilian teachers to support Venezuelan students in public schools, whose native language is not Portuguese, as well as the demand for Portuguese language learning among adult Venezuelan citizens for professional purposes, enabling them to join the workforce. To this end, the theoretical framework of this endeavor is based on studies in Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), particularly in the fields of teacher training and Language Policy. The analysis reveals a movement toward incorporating language policies aimed at linguistic inclusion for both Brazilians and migrants, providing a cross-linguistic inclusion (Zambrano, 2021). However, there is still a lack of visibility or silencing around the inclusion of actions in language teacher education at the macro level within the state of Roraima.

Keywords:

Language Policies;
Inclusion Actions;
Linguistic Training;
Roraima