

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MAIANE MACHADO SÁ

“Eu preciso aprender mais o idioma porque hay cosas que ainda não entendo”: Diversidade linguística e aprendizagem de PLAc por mulheres venezuelanas em Boa Vista-RR – tensões entre ideologias da linguagem

Maringá
2023

MAIANE MACHADO SÁ

“Eu preciso aprender mais o idioma porque hay cosas que ainda não entendo”: Diversidade linguística e aprendizagem de PLAc por mulheres venezuelanas em Boa Vista-RR – tensões entre ideologias da linguagem

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof^a Dr^a Neiva Maria Jung

Maringá
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

- S111e Sá, Maiane Machado
- “Eu preciso aprender mais o idioma porque hay cosas que ainda não entendo” : diversidade linguística e aprendizagem de PLAc por mulheres venezuelanas em Boa Vista-RR – tensões entre ideologias da linguagem / Maiane Machado Sá. -- Maringá, PR, 2023.
127 f.: il. color., figs., tabs.
- Orientador: Prof. Dr. Neiva Maria Jung.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.
1. Português como Língua de Acolhimento (PLAc) . 2. Mulheres venezuelanas - Boa Vista (RR). 3. Ideologias da linguagem. 4. Migração . I. Jung, Neiva Maria , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 469.07

Marinalva Aparecida Spolon Almeida - 9/1094

MAIANE MACHADO SÁ

“Eu preciso aprender mais o idioma porque hay cosas que ainda não entendo”: Diversidade linguística e aprendizagem de PLAc por mulheres venezuelanas em Boa Vista-RR – tensões entre ideologias da linguagem


Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.


Aprovada em Maringá, 30 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA


Profº. D. Drº Helcius Batista Pereira
Membro Titular - U - UEM/PLE

Profª. D. Drª Aline Almeida Inhoti
Membro Externo (UERN - P - Patu/RN)

Documento assinado digitalmente
 HELCIUS BATISTA PEREIRA
Data: 05/07/2023 17:37:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 ALINE ALMEIDA INHOTI
Data: 04/07/2023 16:56:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Neiva Maria Jung
Presidente - O - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 NEIVA MARIA JUNG
Data: 04/07/2023 15:04:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico este trabalho à minha família,
em especial aos meus queridos e
amados sobrinhos, irmãs e pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente por ter me concedido essa rica oportunidade. Agradeço também por ter me sustentado em todos os momentos durante esta jornada, enxugado e impedido as minhas lágrimas quando necessário, me direcionando sempre para a melhor direção.

Agradeço a minha orientadora Prof^a Dr^a Neiva Maria Jung, pela disponibilidade em me orientar, pelo conhecimento compartilhado, toda dedicação e compreensão no decorrer desta pesquisa. Também por ter proporcionado a aprendizagem de novos conhecimentos por meio das teorias apresentadas em sua disciplina.

Ao Prof Dr^o Helcius Pereira, pela contribuição significativa durante a disciplina, por sempre estar à disposição para sanar as dúvidas e pelos apontamentos os quais enriqueceram esta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Érica Fernandes, que através de suas aulas me inspirou a pensar de forma diferente a respeito da literatura, além de estimular o gosto por novas obras literárias.

À Prof.^a Dr^a Aline Almeida Inhoti, pelas contribuições relevantes que engrandeceram esse estudo.

À Prof.^a D^a Adriana Dalla Vecchia pela disponibilidade e aceite ao convite para participar da Banca de Defesa da pesquisa.

À UEM, pela oportunidade concedida, de cursar disciplinas maravilhosas ao longo do curso, agregando novas aprendizagens na minha área profissional.

À Giovanna, pela disposição e solidariedade em sanar minhas dúvidas momentâneas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PLE, pela oportunidade em cursar essa pós-graduação de grande importância para minha carreira acadêmica e pessoal.

Ao secretário do Programa, Wander pelas dúvidas sanadas durante o processo.

À Prof^a Dr^a Cristiane Capristano, que através de seu seminário, trouxe grandes contribuições para a minha prática.

Ao Prof^o Dr^o Renilson Menegassi, que fez das aulas um espaço agradável e dinâmico a fim de proporcionar um melhor aprendizado. Sem dúvida, foram momentos ímpares para a minha bagagem acadêmica.

À Universidade Federal de Roraima, em especial ao Nucele e à biblioteca, que me apoiou através de seus espaços físicos me concedendo mais comodidade e produtividade na minha pesquisa.

À Profª Drª Maria Helena Valentin Duca Oyama, que muito me ajudou durante a minha caminhada, tirando dúvidas rápidas, oferecendo palavras animadoras; e também pelo incentivo em participar do processo seletivo em outro estado.

Ao Profº Drº Ricardo Vagner Silveira Oliveira, que me tirou de muitos “apertos” quando precisei e que nunca se opôs em compartilhar o seu conhecimento comigo.

À Profª Drª Cora Elena, que foi solidária quando necessitei de informações, em atender aos meus pedidos em relação a alguns materiais.

Às escolas Municipais em que atuo, pela compreensão quando necessitei me ausentar.

À Rebeca Cristina, minha amiga que disponibilizou informações necessárias com relação às aulas de português, além de me oferecer palavras confortantes e de incentivo.

À Val, Vanessa e Isadora, minhas queridas amigas, obrigada por todo o apoio.

Ao meu amigo Enderson, que me motivou com frequência.

Ao Michel, meu grande amigo, que muito me ajudou durante esse processo, através de suas palavras, brincadeiras e conversas descontraídas.

Ao meu amigo Nielsen, que foi muito solidário quando precisei, e por sempre está me encorajando.

A Donald, pelo incentivo e motivação. Merci.

Ao Philipp, Michel e Jane pelas traduções realizadas. Obrigada!

À Ana Claudia, minha querida amiga, obrigada pela sua compreensão e carinho.

À Ana pelo apoio e incentivo.

Aos meus pais, meus primeiros professores, que me apoiaram desde o primeiro momento e que sempre acreditaram em mim, me dando força e coragem.

Às minhas irmãs, pelo grande apoio durante o curso, pelas palavras solidárias e pela confiança direcionada a mim, e em especial à Daiane por ter sido “ minhas mãos”



quando eu já não podia mais digitar.

Aos meus queridos e amados sobrinhos, por sempre me mostrarem o melhor sorriso quando necessitei. Titia ama muito cada um de vocês!

Às minhas queridas participantes da pesquisa, pela disponibilidade, paciência e muita empatia, por essa contribuição singular, vocês são joias raras.

A todos que de alguma maneira contribuíram comigo nesta pesquisa.

E, por último, às melodias de Bethoven e Vivaldi, que fizeram os meus de escrita menos tensos.

 Segura estou nos braços daquele que
nunca me deixou, seu amor perfeito sempre
esteve repousado em mim 

RESUMO

Ensinar Português como Língua de Acolhimento (PLAc) não é fácil, visto que há ainda muitas questões que envolvem essa proposta de ensino que precisam ser analisadas e compreendidas. Trata-se, nesse caso, de ensino da língua portuguesa para fins de socialização e integração dos estudantes migrantes na sociedade em que se encontram, mas que pode resultar em práticas de aculturação, por exemplo. Esta pesquisa objetiva investigar tensões entre ideologias da linguagem a partir das dificuldades enfrentadas e relatadas por mulheres migrantes no ensino de PLAc e na “sociedade acolhedora”. Para embasar esta pesquisa, serão feitas discussões a respeito da translinguagem (LUCENA; NASCIMENTO, 2016), globalização, capitalismo recente (GARCEZ; JUNG, 2021) e repertório linguístico (BLOMMAERT; BACKUS, 2013; FONSECA, 2021). Esta pesquisa é uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015), que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento principal de geração de registros. Participaram da pesquisa quatro mulheres venezuelanas, com as quais foram realizadas entrevistas com o objetivo de saber mais sobre sua trajetória de migração e de aprendizagem de português e sobre suas participações em práticas cotidianas em Boa Vista/RR. Em termos de resultados, os dados analisados mostram que as mulheres vivenciam tensões entre ideologias da linguagem, entre a celebração da sua língua e cultura em uma apresentação final do curso de português e práticas de racialização que vivenciam em práticas cotidianas na “comunidade acolhedora”. Elas se sentiram acolhidas no ambiente de aprendizagem do português e destacam o espaço que tiveram para a celebração e apresentação de sua cultura no final do curso. Essa prática é destacada positivamente pelas mulheres, enquanto destacam, como dificuldades no PLAc, a aprendizagem de estruturas gramaticais da língua, e trazem que se sentiram racializadas em diferentes contextos da “sociedade acolhedora”.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento. Ideologias da linguagem. Migração. Mulheres venezuelanas. Boa Vista.

RESUMEN

Enseñar Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) no es fácil, ya que hay todavía muchas cuestiones que involucran esta propuesta de enseñanza que necesitan ser analizadas y comprendidas. Se trata, en ese caso, de enseñanza de la lengua portuguesa a efectos de socialización e integración de los estudiantes migrantes en la sociedad donde se encuentran, pero que puede resultar en prácticas de aculturación, por ejemplo. Esta pesquisa objetiva investigar tensiones entre ideologías del lenguaje a partir de las dificultades enfrentadas y relatadas por mujeres migrantes en la enseñanza de PLAc y “sociedad acojedora”. Para sostener esta pesquisa, serán hechas discusiones respecto al translenguaje (LUCENA; NASCIMENTO, 2016), globalización, capitalismo reciente (GARCEZ; JUNG, 2021) y repertorio lingüístico (BLOMMAERT; BACKUS, 2013; FONSECA, 2021). Esta pesquisa es una etnografía del lenguaje (GARCEZ; SCHULZ, 2015), que utilizó la encuesta semiestructurada como instrumento principal de generación de registros. Participaron de la pesquisa cuatro mujeres venezolanas, con las cuales fueron realizadas encuestas con el objetivo de saber más con respecto a su trayectoria de migración y de aprendizaje de portugués y con respecto a sus participaciones en prácticas cotidianas en Boa Vista /RR. En cuanto a resultados, los datos analizados muestran que las mujeres viven tensiones entre ideologías del lenguaje, entre la celebración de su lengua y cultura en una presentación final del curso de portugués y prácticas de racialización que viven en prácticas cotidianas en la "comunidad acogedora". Ellas se sintieron acogidas en el ambiente de aprendizaje del portugués y destacan el espacio que tuvieron para la celebración y presentación de su cultura al final del curso. Esa práctica es destacada positivamente por las mujeres, mientras destacan como dificultades en el PLAc el aprendizaje de estructuras gramaticales de la lengua, y señalan que se sintieron racializadas en diferentes contextos de la “sociedad acojedora”.

Palabras-clave: Portugués como Lengua de Acogida. Ideologías del lenguaje. Migración. Mujeres venezolanas. Boa Vista.

ABSTRACT

Teaching Portuguese as a Host Language (PHL) is not easy, since there are still many issues surrounding this teaching proposal that need to be analyzed and understood. In this case, it is teaching of the Portuguese language for the purposes of socialization and integration of migrant students in the society in which they find themselves, but which can result in, for example, acculturation practices. This research aims to investigate tensions between language ideologies from the difficulties faced and reported by migrant women in teaching PHL and in the “host society”. To support this research, discussions will be held about translanguaging (LUCENA; NASCIMENTO, 2016), globalization, recent capitalism (GARCEZ; JUNG, 2021) and linguistic repertoire (BLOMMAERT; BACKUS, 2013; FONSECA, 2021). This research is an ethnography of the language (GARCEZ; SCHULZ, 2015), which used the semi-structured interview as the main instrument for generating records. Four Venezuelan women participated in the research, with whom interviews were carried out with the objective to know more about their migration trajectory, Portuguese learning and about their participation in daily practices in Boa Vista/RR. In terms of results, the analyzed data show that women experience tensions between language ideologies, between the celebration of their language and culture in a final presentation of the Portuguese course and racialization practices that they experience in everyday practices in the “host community”. They felt welcome in the Portuguese learning environment and highlighted the space they had for celebrating and presenting their culture at the end of the course. This practice is highlighted positively by the women, while they highlight, as difficulties in the PLAC, the learning of grammatical structures of the language, and they mention that they felt racialized in different contexts of the “host society”.

Key words: Portuguese as a Host Language. Language ideologies. Migration. Venezuelan women. Boa Vista.

RÉSUMÉ

L'enseignement du portugais comme langue d'accueil (PLAc) n'est pas chose aisée, car cette proposition d'enseignement soulève encore de nombreuses questions qu'il convient d'analyser et de comprendre. Dans ce cas, il s'agit d'enseigner la langue portugaise afin de socialiser et d'intégrer les étudiants migrants dans la société dans laquelle ils se trouvent, mais cela peut entraîner des pratiques d'acculturation, par exemple. Cette recherche vise à étudier les tensions entre les idéologies linguistiques en se basant sur les difficultés rencontrées et rapportées par les femmes migrantes dans l'enseignement du PLAc et dans la " société d'accueil ". Pour étayer cette recherche, nous discuterons du translinguisme (LUCENA ; NASCIMENTO, 2016), de la mondialisation, du capitalisme récent (GARCEZ ; JUNG, 2021) et du répertoire linguistique (BLOMMAERT ; BACKUS, 2013 ; FONSECA, 2021). Cette recherche est une ethnographie du langage (GARCEZ ; SCHULZ, 2015), qui a utilisé des entretiens semi-structurés comme principal outil pour générer des enregistrements. Quatre femmes vénézuéliennes ont participé à la recherche, avec lesquelles des entretiens ont été menés afin d'en savoir plus sur leurs trajectoires de migration et d'apprentissage du portugais et sur leur participation aux pratiques quotidiennes à Boa Vista/RR. En termes de résultats, les données analysées montrent que les femmes vivent des tensions entre les idéologies linguistiques, entre la célébration de leur langue et de leur culture dans une présentation finale du cours de portugais et les pratiques de racialisation qu'elles vivent au quotidien dans la "communauté d'accueil". Elles se sont senties accueillies dans l'environnement d'apprentissage du portugais et ont souligné l'espace dont elles disposaient pour célébrer et présenter leur culture à la fin du cours. Cette pratique est soulignée de manière positive par les femmes, alors qu'elles indiquent que l'apprentissage des structures grammaticales de la langue est une difficulté dans le PLAc et qu'elles se sentent racialisées dans différents contextes de la "société d'accueil".

Mots-clés : Portugais comme langue d'accueil. Idéologies linguistiques. Migration. Femmes vénézuéliennes. Boa Vista.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	- Mapa da fronteira Brasil/Venezuela.....	16
Figura 2	- Carpas	89
Figura 3	- Carpas	90

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Dados gerados	47
Tabela 1 – Convenções para a transcrição	48
Tabela 2 – Equivalência de termos	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVSI- Associação Voluntários para o Serviço Internacional
ACNUR - Alto comissariado das nações unidas para os refugiados
CELPE-BRAS - Certificado de proficiência em língua portuguesa
CAP – Colégio de Aplicação
CFIR- Centro de Formação Inspire Rebeca
COVID- Corona Virus Disease
EUA- Estados Unidos da América
IES – Instituição de Ensino Superior
IFRR Instituto Federal de Roraima
IFRS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
ISF – Idioma Sem Fronteiras
LA – Linguística Aplicada
LE – Língua Estrangeira
LP – Língua Portuguesa
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MSF - Programa Médicos Sem Fronteiras
OP- Operação Acolhida
PSL- Partido Social Liberal
PLAC – Português como Língua de Acolhimento
PLA - Português como Língua Adicional
PEC G – Programa de Ensino Convênio de Graduação
PFOL - Português para falantes de outras línguas
PLE - Português Língua Estrangeira
PL2 - Português como Segunda Língua
PP – Partido Progressistas
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UERR - Universidade Estadual de Roraima
UNILA – Universidade Federal de Integração Latino Americana
UNB- Universidade Nacional de Brasília

UFBA –Universidade Federal da Bahia

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS.....	12
2 IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM, TRANSLINGUAGEM E REPERTÓRIO LINGUÍSTICO.....	28
2.1 IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM.....	29
2.2 REPERTÓRIO LINGUÍSTICO.....	33
2.3 TRANSLINGUAGEM.....	35
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	39
3.1 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM.....	39
3.2 AS ENTREVISTAS: TENSÕES E PRINCÍPIO DA REFLEXIVIDADE	41
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
3.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	47
4 TENSÕES ENTRE IDEOLOGIA DA LINGUAGEM: ENTRE A CELEBRAÇÃO E A RACIALIZAÇÃO DA DIVERSIDADE	50
4.1 CONTEXTUALIZANDO O CURSO DE PLAc.....	50
4.2 IMPORTÂNCIA DO PLAc PARA AS PARTICIPANTES: TENSÕES ENTRE ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PADRÃO.....	55
4.2.1 “eu quase choro porque era uma coisa que eu gosto e estava fazendo no outro idioma, idioma que ... bem legal”: PLAc como espaço de celebração da cultura venezuelana.....	55
4.2.2 Dificuldades encontradas no aprendizado de PLAc.....	60
4.3 REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA ...	69
4.4 FORMAS DE PARTICIPAÇÃO NA “SOCIEDADE ACOLHEDORA”	74
4.4.1 Dificuldades em participar da “sociedade acolhedora”	74
4.4.2 Práticas racistas da “sociedade acolhedora.....	80
5 PALAVRAS FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	98
ANEXOS.....	113

1 PALAVRAS INICIAIS ...

Desde 2014 estou envolvida em contextos de ensino de português, seja como professora de alunos do Programa de Ensino e Convênio de Graduação (doravante PEC-G), seja como aplicadora do exame de proficiência em língua portuguesa (Celpe-Bras). Além disso, devido ao grande fluxo migratório que vivenciamos em nosso país, em especial em cidades do estado de Roraima que fazem fronteira com a Venezuela, comecei, em 2017, a trabalhar com o ensino de português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc). A contar dessa data, tenho atuado como professora de alunos migrantes em abrigos localizados na cidade de Boa Vista, em Roraima, onde se concentra uma grande parcela de migrantes venezuelanos.

O ensino voltado para os alunos do PEC-G, com os quais também trabalhei de 2014 até 2020, é um ensino direcionado para o Celpe-Bras¹, ou seja, são trabalhados gêneros e conteúdos especificamente para esse teste o qual avalia a proficiência de português de estudantes estrangeiros. O ensino de português para migrantes volta-se, por sua vez, para o uso da língua portuguesa para o trabalho e sua inserção na comunidade “acolhedora”. Os alunos aprendem a língua com o objetivo de se comunicarem em contextos cotidianos, isto é, para usarem nas diversas práticas do dia a dia, como por exemplo: no trabalho, no supermercado, na polícia federal, em uma entrevista de emprego, na feira, na praça, para pedir ajuda, vender um produto, uma vez que muitos desses alunos tentam tirar o sustento diário por meio de pequenas vendas voltadas para o artesanato, na maioria das vezes produzidas por eles, como

¹ “O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira. O exame é aplicado semestralmente no Brasil e no exterior pelo Inep, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. As provas são realizadas em postos aplicadores: instituições de educação superior, representações diplomáticas, missões consulares, centros e institutos culturais, e outras instituições interessadas na promoção e na difusão da língua portuguesa. O exame tem uma parte escrita, que avalia a compreensão oral e escrita e a produção redigida em língua portuguesa; e uma parte oral (interação face a face), que avalia o desempenho na compreensão e nas produções orais da língua”. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>> Acesso em: 28 de maio de 2023.

também produtos de uso geral, dentre outras atividades. As aulas são voltadas para esses contextos, com o intuito de preparar o estudante/migrante para uma comunicação fora do ambiente escolar. Esse ensino para os migrantes ocorre geralmente em abrigos, igrejas, na residência de algum aluno ou em locais próximos aos abrigos em que há uma estrutura adequada para isso.

As participantes desta pesquisa são Anita, Gabriela, Diana, Mariele e Yves, cinco venezuelanas que foram alunas em aulas neste tipo de ensino e aprendizagem de português em Boa Vista. A escolha por mulheres aconteceu por elas serem maior número nas aulas de português e por percebermos os diferentes papéis e dificuldades que elas tinham durante o curso. Quanto a seus papéis, as mulheres demonstravam que estavam carregadas de responsabilidades, mas ao mesmo tempo, cheias de sonhos. Dessa maneira, entende-se que a pesquisa com mulheres é relevante, uma vez que poucas pesquisas na área de PLAc trabalharam especificamente com esse público.

A Venezuela é um país localizado na América do Sul que tem como capital a cidade de Caracas, fazendo fronteira com Roraima, estado localizado no extremo norte do Brasil. Em 2013, o país possuía uma população aproximada de 30 milhões de habitantes, tendo como presidente Hugo Chávez. Este, durante o seu governo, realizou ações populistas no país, que aprofundaram dificuldades econômicas e resultaram em uma instável política externa, sofrendo sanções econômicas de países, como os Estados Unidos da América, Colômbia, Itália, por discordarem da política adotada. Com a morte de Chávez, o seu vice, Nicolás Maduro assumiu a presidência. A partir desse momento, a Venezuelana, que já estava com a economia e a política fragilizadas, teve a sua situação agravada, elevando o índice de pobreza e, conseqüentemente, desencadeando num processo de migração em massa.

Em meados de 2015 e final de 2016, a crise se intensificou, os habitantes começaram a deixar seus lares, famílias, bens, para tentar fugir da crise econômica que assombrava o país e, possivelmente, encontrar um local mais seguro para viver. O estado de Roraima, cuja capital é Boa Vista, foi um dos lugares que mais recebeu migrantes venezuelanos. Dessa maneira, com a intensificação da crise, Roraima sofreu

um forte impacto em seus diversos setores, e o estado viu-se na obrigação de adotar medidas específicas, a fim de garantir o bem-estar da população local. Dentre essas medidas criou-se o Decreto 25.681, de 1º de agosto de 2018, que “Decreta atuação especial das forças de segurança pública e demais agentes públicos do Estado de Roraima em decorrência do fluxo migratório de estrangeiros em território do Estado de Roraima e dá outras providências” (RORAIMA, 2018, p.1) . Vale destacar que, nesse período, o Brasil era governado pelo presidente Michel Temer (pós impeachment) do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, o qual ainda em 2017 revoga o Estatuto do Estrangeiro e sanciona a nova LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017, regulando a proteção, o acolhimento e os direitos humanos intrínsecos aos migrantes e refugiados (CARVALHO, 2020). Porém, em 2019, um novo governo é instaurado no Brasil (Jair Bolsonaro - PSL), o qual, juntamente com Donald Trump (partido republicano), presidente dos EUA, na época, não reconhecem Nicolás Maduro como presidente da Venezuela. O governo brasileiro desse período, considerado ultraconservador, fez fortes críticas à migração no Brasil e à lei de migração, proferindo diversos discursos contra o acolhimento, os quais incitaram o preconceito, a discriminação e a violência, como, por exemplo, “barrar certo tipo de gente²”, “não é qualquer um que entra em nossa casa³”, “imigrantes têm mais direito do que nós⁴”, “maioria de imigrantes não têm intenções boas⁵”. Ainda em 2019, quando Juan Guaidó se autoproclamou presidente interino da Venezuela, por meio de um golpe de Estado, os governos do Brasil e dos EUA sinalizaram apoio a ele. Maduro vendo uma ameaça ao seu governo determinou o fechamento⁶ da fronteira com o Brasil. Nessa conjuntura,

² Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/12/12/bolsonaro-critica-lei-migracao-certo-tipo-de-gente-dentro-de-casa.htm>> Acesso em: 30 de maio de 2023.

³ Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-sobre-imigrantes-nao-e-qualquer-um-que-entra-em-nossa-casa/> Acesso em: 30 de maio de 2023.

⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51250357> Acesso em: 30 de maio de 2023.

⁵ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/03/bolsonaro-diz-que-maioria-de-imigrantes-nao-tem-boas-intencoes-e-que-apoia-muro-de-trump.shtml>> Acesso em: 30 de maio de 2023.

⁶ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/02/21/venezuela-fecha-fronteira-com-o-brasil.ghtml>> Acesso em: 30 de maio de 2023.

criou-se um clima⁷ de tensão, medo e insegurança, tanto para os roraimenses quanto para os venezuelanos.

Nessas circunstâncias, grande parte da população venezuelana deixou suas moradias e saiu em busca de um local melhor para viver, visto que a situação estava caótica em diversos aspectos: político, econômico, sanitário, educacional etc. Com a chegada em massa de imigrantes venezuelanos ao Brasil, especificamente na cidade fronteiriça, Pacaraima, e na capital do estado, viu-se a necessidade dessas pessoas aprenderem de forma urgente a língua portuguesa com a finalidade de se inserirem no mercado de trabalho. Assim, devido ao grande número de migrantes, a UFRR desenvolveu um projeto⁸ de extensão denominado Rede Acolher⁹ de iniciativa de alunos juntamente com professores, objetivando atender esse público que estava em vulnerabilidade. Dessa maneira, a universidade oferecia curso de português, além de arrecadação e entrega de roupas e alimentos. A partir dessas ações, o projeto se expandiu e ganhou visibilidade e, assim, surgiram outras ações a fim de acolher aqueles que necessitavam de apoio. É a partir desse contexto que surge a necessidade de ensino de português como língua de acolhimento para esse contingente de pessoas que se encontravam em situação de vulnerabilidade social.

Com a grande demanda e a falta de uma política pública que dessa conta dela, surgiram alguns outros projetos de ensino de língua portuguesa voltados para esse contexto, dentre eles, os projetos *Acolher* e *Technology for good lab*, desenvolvidos na Universidade Federal de Roraima e a Universidade Estadual de Roraima, respectivamente, que acolhem muitos imigrantes para o ensino da língua portuguesa. Em relação à “comunidade acolhedora”, como mencionado, a partir de 2013, a população venezuelana começou a migrar para diversos lugares e um dos destinos foi Roraima. Vale lembrar que Roraima foi um dos estados que mais cresceu de 2017 a

⁷ Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/09/17/nesta-sexta-pompeo-se-torna-o-1-secretario-de-estado-dos-eua-a-pisar-na-amazonia>> Acesso em: 30 de maio de 2023.

⁸ Rede acolher foi um projeto de extensão da UFRR que desenvolvia diversas ações aos migrantes, algumas delas são: aulas gratuitas de português na UFRR e em dois abrigos e orientações jurídicas. Para mais informações sobre o projeto Ver CAMARGO; COUCEIRO; de LIMA; LIMA; TAVARES; UCHOA (2018).

⁹ Disponível em: <<https://antigo.ufrr.br/ultimas-noticias/3553-projeto-acolher-firma-parceria-para-oferecer-aulas-de-portugues-a-pessoas-em-condicao-de-refugio>> Acesso em : 29 de maio de 2023.

2018 com relação à população, com um aumento de aproximadamente 54 mil pessoas, com destaque para a cidade de Pacaraima que, segundo o IBGE, foi o município com maior crescimento em número de habitantes do Brasil. Dados do IBGE de 2020¹⁰ mostram que a população total de Pacaraima é de 631 mil habitantes.

Figura 1 – Mapa da fronteira Brasil/Venezuela



Fig. 1. Fronteira Brasil - Venezuela. Fonte: Portal G1 Roraima. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/02/23/caminhoes-com-ajuda-humanitaria-deixam-boavista-em-direcao-a-venezuela-fronteira-segue-fechada.ghtml>>. Acesso em 28 abril, 2022.

Fonte: Rodrigo Sanches/G1¹¹

Segundo o relatório do Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes¹² (migração venezuelana), publicado em janeiro do ano de 2022, 689.694 venezuelanos entraram em território brasileiro de janeiro/2017 a janeiro/2022 e, deste total, 47% são mulheres e 53% homens. Essas pessoas migraram por meio terrestre, através da divisa entre Santa Elena de Uairén e Pacaraima. Nesse

¹⁰ Disponível em: < <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2020/08/27/populacao-de-roraima-cresce-42percent-e-chega-a-631-mil-habitantes-em-2020-aponta-ibge.ghtml>> Acesso em 15 de outubro de 2021.

¹¹ Disponível em: < <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/02/21/venezuela-fecha-fronteira-com-o-brasil.ghtml> > Acesso em: 17 de abril de 2023.

¹²Disponível em: < <https://sjmrbrasil.org/artigo-mulheres-migrantes/>>. Acesso em 25 de novembro de 2022.

percurso, muitos pegaram carona em caminhões, carros, ônibus, motos e, quando não conseguiam nenhuma ajuda, caminhavam até o seu destino. É perceptível que a sociedade roraimense sofreu um grande impacto com relação ao número de habitantes. A partir desse contexto é que pode ser discutido o perfil da “sociedade acolhedora”. Mesmo não sendo roraimense, mas residindo no estado há alguns anos, posso afirmar que desde o início desse fluxo migratório houve uma mudança em todos os aspectos da vida dos roraimenses, seja na educação, no lazer, na saúde, no setor profissional, seja na segurança. Foi possível sentir e ver essa chegada de alguma maneira, isto é, a vida vivida foi impactada pela vinda dos venezuelanos de alguma forma.

O setor profissional também foi afetado pela mão de obra barata e escravizada, visto que muitos empregadores se aproveitaram da situação vulnerável desses migrantes, empregando-os muitas vezes em situação análoga à escravidão ou por uma remuneração muito abaixo do exigido por lei. Outro setor que foi fortemente afetado foi o do lazer, pois o número elevado de migrantes nas ruas, praças e parques é muito comum, acompanhados sempre de pedidos de ajuda, principalmente financeira. Para fins de ratificar essa informação, a cidade de Boa Vista é composta por muitas praças, onde são realizadas muitas comemorações (aniversários, piqueniques, casamentos, encontros românticos, práticas de esporte) o que leva os boa-vistenses a se reunirem nesses locais, onde muito dos migrantes se abrigam e veem uma oportunidade para pedirem ajuda.

Como visto em poucas linhas, houve uma brusca mudança no cenário roraimense. No início da crise, os roraimenses, talvez por ser algo novo, foram mais solidários, empáticos com a situação, porém, com o passar dos anos e com a situação, infelizmente, se agravando, uma parte da população começou a se “desinteressar” por essa causa. Um exemplo disso foi o evento¹³ que ocorreu em 2018, em Pacaraima (SILVA, 2020), no qual moradores locais reivindicaram melhorias nos sistemas de

¹³ Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/11/25/apos-morte-de-comerciante-em-assalto-pacaraima-registra-tensao-e-disparo-de-fogos-de-artificio-contra-venezuelanos.ghtml> Acesso em: 17 de abril de 2022.

saúde, educação, segurança, porém por meio de um ato violento e xenofóbico. Esse evento consistiu em uma retaliação ao que ocorreu com um comerciante que, segundo relatos da família, foi agredido e assaltado por imigrantes venezuelanos. Alguns moradores da cidade, tendo se organizado, por meio de redes sociais, atacaram o acampamento dos imigrantes, queimando e expulsando-os. Na ocasião, muitos voltaram para o seu país e outros fugiram para as montanhas, buscando refúgio, porque o local ficou completamente destruído.

Esse acontecimento mostra um pouco da realidade vivida no estado, ou seja, como os moradores estão se posicionando em relação à migração de venezuelanos. Além de todas essas questões apresentadas, ainda há um comparativo que é muito comum ouvir por parte dos roraimenses com relação a outros imigrantes, principalmente haitianos: “os haitianos não vivem pedindo, eles trabalham, ninguém vê um caso envolvendo um haitiano”, “venezuelano não gosta de trabalhar”, dentre outros. A partir desses comentários, constata-se que essas falas estão relacionadas com discursos coloniais, em que muitos colonizadores afirmavam que “índios eram preguiçosos, não gostavam de trabalhar. Nesse sentido, é possível notar que os efeitos da colonialidade do poder ainda predominam com esses grupos que são racializados (QUIJANO, 2005). Por meio desses dados é perceptível que há uma parcela da população que não está satisfeita com a chegada dos venezuelanos. É sabido também que, dentre essa população local, há realmente uma parte da sociedade que é acolhedora, aquela que se preocupa, que ajuda, se solidariza, que busca melhorias para a situação enfrentada. Há muitas pessoas que se tornam amantes de projetos, de ações voltadas para essas questões e isso faz muita diferença no contexto em que

vivemos atualmente, porém, infelizmente, essas ações não são suficientes para que todas as questões que surgiram com a migração sejam contempladas. É necessária uma ação maior, por parte do poder público para pensar em políticas públicas para migrantes em Roraima.

É importante perceber que a migração para o Brasil, especialmente dos venezuelanos, que se intensificou nos últimos anos, não é um fenômeno isolado. As sociedades contemporâneas estão marcadas fortemente pelos fluxos migratórios e se destacam, entre outros aspectos, pela diversidade e pela heterogeneidade das relações. O migrante tornou-se figura comum no nosso cotidiano, não somente das comunidades, mas também das escolas e universidades. De modo geral, as instituições de educação buscam atender a essa pluralidade de indivíduos que chegam com o objetivo de se estabelecer, mesmo diante de uma diversidade de desafios. Dentre as muitas dificuldades que encontram, como migrantes, uma está no âmbito judicial, qual seja, a regulamentação migratória, para consegui-la, porém, destaca-se a questão linguística. E isso é resultante da política migratória do governo Temer. Vale ressaltar que a sociedade civil, seja por meio de organizações não governamentais, seja de caráter religioso, se manifestou para assumir a responsabilidade de acolhimento humanitário desses migrantes. Todavia, esse “acolhimento” nem sempre dá conta das inúmeras dificuldades enfrentadas por eles.

Neste cenário, o foco deste trabalho são questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de português por cinco mulheres venezuelanas. Como já mencionado, uma das maiores dificuldades e necessidades que os migrantes encontram está relacionada à comunicação no Brasil. O acesso à língua portuguesa torna-se um desafio, como mostra a experiência descrita, levando-se em consideração, em primeiro lugar, a carência dessa oferta nas redes públicas de ensino do Brasil, bem como certa omissão do Estado brasileiro no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas que abranjam a questão do ensino de português para migrantes, e, em segundo, os modos, muitas vezes, hegemônicos como esse ensino é ofertado para

indivíduos que trazem uma diversidade de línguas, culturas e práticas de letramento, por exemplo, para a sala de aula.

Promover o ensino e a aprendizagem do português para migrantes é reafirmada por muitas políticas públicas como uma questão central, levando-se em conta sua necessidade de participação social, pois aparenta ser um dos fatores que mais contribui para a integração deste indivíduo na sociedade. Além disso, a língua do país de chegada é concebida como um elemento fundamental em uma cultura que é nova para quem migra. E o fundamento deste último argumento é eles poderem resistir em conhecer a nova cultura ou enfrentar conflitos por desconhecerem aspectos da cultura brasileira, ou seja, a aculturação, em termos de que somente conseguirá se inserir na sociedade brasileira aquele que dominar a língua e cultura brasileira, e no singular em ambos os casos.

No contexto específico do estado de Roraima, o trabalho com o ensino de PLAc foi iniciado por algumas instituições de ensino, por igrejas e pelos abrigos, com a participação efetiva de voluntários, o que, algumas vezes, resulta em aulas de certa forma não convencionais porque ficam longe de estabelecer uma intercompreensão ou de possibilitar o reconhecimento e a participação de um sujeito aluno em práticas de linguagem situadas. Além disso, nas experiências pessoais de ensino, observou-se uma diferença entre estudantes homens e estudantes mulheres, uma vez que a figura feminina está cercada de mais responsabilidades e desafios, ou seja, há uma maior dificuldade para a mulher migrante estar em um ambiente de aprendizagem de português, pois juntamente com ela vêm os filhos, os quais ela, geralmente, não tem com quem deixar, pois a maioria exerce a função materna e paterna.

Dessa maneira, é muito comum nas aulas de PLAc as mães levarem seus filhos, visto que não têm com quem deixar, porque muitas delas migraram sozinhas com seus filhos, sem outro familiar; em outros casos, a mãe não tem com quem deixar suas crianças, em decorrência de seu cônjuge ou outro familiar não estar disponível por conta de questões de trabalho. Por esse motivo, muitas vezes, eu, enquanto professora, auxiliava essas alunas com seus filhos, pegava a criança dentro de sala, saía com essa criança ou dispunha de algum brinquedo, desenho, a fim de entreter a

criança para que sua mãe pudesse realizar a atividade proposta em sala de aula e, assim, aproveitar ao máximo o tempo, que por muitos é descrito como valioso e de grande importância.

Uma outra prática comum nas aulas de PLAc, levando em consideração esse contexto, é saber escutar os alunos, pois muitos estão tristes, cansados, com algum problema sem solução aparentemente, dentre outras questões relacionadas a sua situação. Então, percebendo como estava a sala de aula (animada, calada), eu perguntava se havia alguma coisa, e, dependendo da resposta, abria um espaço para essa conversa, mas muitas vezes não era necessário perguntar, o próprio aluno trazia o tópico, às vezes estava com dificuldade na atividade e a forma como se expressava era chorando, e então eu percebia que havia outras coisas envolvidas. Outra prática comum é quando há alguma atividade envolvendo questões familiares, nacionalidade, isso causa muita sensibilidade nos alunos, então, geralmente, choram muito, pois relembram de seu país de origem, fazem uma retrospectiva da estrada e do percurso até aquele momento.

De acordo com o relatório Mundial sobre Migração¹⁴ publicado em 2022, havia, em 2021, cerca de 281 milhões de migrantes internacionais, equivalente a 3,6% da população global. E, segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados-ACNUR¹⁵, há cerca de 82,4 milhões de pessoas em situação de migração no mundo, ou seja, que se deslocaram de suas moradias, deixando de lado sua cultura, seus costumes, famílias, seus bens, dentre outros, em busca de um local seguro para um recomeço. O Brasil é um dos países que se destaca na recepção de migrantes, principalmente na última década (CAMARGO, 2019; AMADO, 2016; COSTA; SILVA 2020), ou seja, muitas dessas pessoas optam pelo Brasil como destino, visto que geograficamente o país possui políticas de migração mais flexíveis, porém na vida vivida, percebemos que esses discursos o distanciam de um país acolhedor, de um país que vive uma democracia racial, pois é só olharmos para os dados, os noticiários, para enxergarmos quem está sendo favorecido e desfavorecido em uma hierarquia

¹⁴ Disponível em:< <https://news.un.org/pt/story/2021/12/1772272>> Acesso em: 15 de outubro de 2022.

¹⁵ Disponível em: <https://www.educacaopararefugiados.com.br> Acesso em: 15 de outubro de 2022.

racial (TORQUATO, 2019). A questão migratória não é recente. Como já dito, esse fluxo de idas e vindas já aconteceu no Brasil em séculos anteriores, quando houve a migração de maneira forçada de pessoas de origem africana, como congoleses, provenientes do Congo e de africanos de outras nacionalidades e grupos étnicos que vieram forçadamente para o país, para serem escravizados. Já no período imperial, houve uma política de convite à imigração (uma política de branquear o sul do Brasil) (TORQUATO, 2019). Assim, nesse período, muitos italianos e alemães buscaram como destino o Brasil para comprar terras e trabalhar em lavouras. No século XX, houve uma intensificação e uma diversificação no que concerne às migrações. Nesse período muitos europeus que fugiam de guerras, assim como, japoneses, libaneses e sírios, chegaram ao Brasil com o objetivo de conseguir um emprego e se estabilizar, porém tinham apoio político. Os imigrantes europeus tiveram acesso à terra, à moradia, mesmo que de forma mínima, ao contrário da população afrobrasileira que não teve esse apoio. Ainda no século XX, foi a vez dos coreanos e sul-americanos que decidiram residir nas cidades brasileiras mais desenvolvidas, também com o intuito de conquistar melhores condições de vida. Por fim, o século XXI tem sido uma época também marcada por intensos fluxos de migração, todavia, os motivos dessa migração são diferentes. Trata-se quase sempre de migrações forçadas, decorrentes de catástrofes naturais, tsunamis, terremotos, crise políticas ou econômicas, o que tem causado um deslocamento de pessoas de diferentes lugares, como haitianos, asiáticos, africanos, venezuelanos (AMADO, 2016).

É perceptível assim que o ensino de PLAc é diferente de outros contextos de aprendizagem de português, por exemplo, dos alunos do PEC-G. Além do contexto, no caso desses estudantes, a aprendizagem do português parece ser mais difícil, especialmente, no caso das mulheres, já que elas são mães e necessitam levar seus filhos para os espaços de sala de aula. Diante do exposto, partimos assim da seguinte problematização: quais dificuldades são enfrentadas por mulheres migrantes nas aulas de PLAc em Boa Vista-RR. Para responder a essa questão, algumas subperguntas se fazem necessárias, são elas: 1) Que pontos positivos as mulheres venezuelanas destacam das aulas de português? (na convivência com a professora, no aprendizado

da língua); 2) Como as participantes utilizavam o repertório linguístico quando interagem com a professora e com os colegas durante o curso? 3) Como as participantes descrevem a “sociedade acolhedora”?

Considerando esse contexto de aprendizagem de português e essas perguntas de pesquisa, o presente trabalho objetivo investigar tensões entre ideologias da linguagem a partir das dificuldades e da participação de mulheres migrantes em práticas da “sociedade acolhedora” em Boa Vista - Roraima. Para dar conta desse objetivo geral, os objetivos específicos desta pesquisa são: 1) analisar o papel do PLAc na “acolhida” de mulheres venezuelanas; 2) reconhecer o uso do repertório linguístico de mulheres migrantes no PLAc; 3) identificar formas de mulheres migrantes reconhecerem a comunidade “acolhedora”.

Em termos de justificativas da pesquisa, apresento como primeira que esta pesquisa poderá contribuir não somente com as instituições locais de ensino de português, mas com a área de PLAc, porque por meio deste trabalho serão reconhecidos e analisados os desafios encontrados por parte dessas alunas-mulheres, situadamente, e seus professores. Sendo assim, os próximos colaboradores poderão ver neste trabalho um relato para compreender o PLAc nesse contexto situado e melhorar as práticas em sala de aula, como também construir uma linha de pesquisa nessa área, possibilitando novos horizontes para a expansão do português no que se refere ao ensino para migrantes.

Como segunda justificativa, destaco que esta pesquisa também contribuirá com a sociedade brasileira, e especificamente, com a comunidade roraimense, visto que é nesse cenário que se encontra a maior parcela de migrantes venezuelanos. Assim, contribuirá no sentido de uma rede de apoio às estudantes, objetivando uma participação mais efetiva dessas mulheres nas aulas. Assim, as mães se sentirão mais tranquilas para aprenderem a língua, já que seus filhos estarão sendo assistidos.

Como terceira justificativa, este trabalho mostra a importância da formação do professor-pesquisador no campo das Ciências Humanas, principalmente uma capacitação em termos de disciplinas de PLAc na grade curricular nos cursos de graduação. Dessa maneira, o professor-pesquisador estará mais preparado para

reconhecer quem são seus estudantes e quais conceitos de linguagem orientam as práticas pedagógicas e as práticas cotidianas dos estudantes.

Sabe-se que esse contexto de PLAc, em termos de pesquisa, ainda é novo levando em consideração outras nomenclaturas já existentes há mais tempo, por exemplo, Português Língua Estrangeira - PLE, Português Língua Adicional - PLA, Português para Falantes de Outras Línguas - PFOL. Os estudos em PLAc ainda se caracterizam como recentes, dessa maneira, com o objetivo de situar pesquisas já realizadas, foi realizada uma pesquisa na plataforma *Google Acadêmico*, considerando o período de 2017 até 2022, a partir das palavras-chave “português língua de acolhimento e migrantes”. Com essas palavras-chaves, foram encontrados 9 (nove) trabalhos acadêmicos que tratam especificamente dessas questões da língua de acolhimento e migração. Há outros trabalhos que estão relacionados ao PLAc, porém se distanciam um pouco do contexto desta pesquisa. Dessas nove pesquisas nessa temática, 01 (um) é um trabalho de conclusão de curso, 06 (seis) são artigos, 02 (duas) teses de doutorado e 01 (uma) dissertação de mestrado. Das 09 (nove) pesquisas trarei algumas reflexões apenas das duas teses, uma dissertação e um apanhado dos artigos. Percebeu-se que muitas pesquisas trazem relatos de experiências de estudantes que estão nesse processo de ensino.

A primeira pesquisa, das autoras Araújo e Zambrano (2020), é uma pesquisa de grande relevância, pois trata-se de um levantamento bibliográfico dos trabalhos desenvolvidos na área de PLAC entre os anos de 2015 a 2020. Esse trabalho teve como principal objetivo fazer um mapeamento de trabalhos científicos, levando em consideração a realidade que os professores estão enfrentando nas escolas, devido ao grande aumento de alunos imigrantes que estão matriculados nas instituições de ensino, objetivando instigar novas pesquisas nessa área que tem se destacado rapidamente, seja nas instituições formais, seja nas informais.

Outra pesquisa é da autora Zambrano (2019)¹⁶, em que traz reflexões a respeito do início do ensino de português como língua de acolhimento no estado de

¹⁶ Título da pesquisa: “Português como Língua de Acolhimento em Roraima: Da falta de formação específica à necessidade social”.

Roraima, além de expor com detalhes as instituições envolvidas com o PLAc. A autora mostra em sua pesquisa algumas inquietações a respeito desse ensino, levando em consideração qual o profissional que ministra essas aulas, se há e quais políticas são implementadas nas Instituições de Ensino Superior (IFRR, UFRR, UERR) a respeito do PLAc, ou seja, se há na grade curricular dos cursos de graduação disciplinas voltadas para essa metodologia de ensino, que capacite esse profissional que se coloca à disposição para ministrar aulas em português para imigrantes em situação de vulnerabilidade.

Como resultados, Zambrano (2019) menciona que as pesquisas em PLE/PL2 ainda são recentes no Brasil, enfatizando que a maioria dos cursos de Letras não tem ainda uma disciplina específica de português como Língua estrangeira, e principalmente em português como língua de acolhimento, que é ainda mais recente. Apenas três universidades brasileiras possuem graduação específica em português para estrangeiros, sendo elas a Universidade Federal de Integração Latino Americana (UNILA), Universidade Nacional de Brasília (UNB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Porém, com o crescente aumento desse público específico, muitas instituições vêm agregando disciplinas introdutórias/optativas para que estimulem os alunos a se interessarem mais por esse ensino, como também para capacitá-los para exercer a docência com mais competência e autonomia.

Dessa maneira, as três Instituições públicas de Ensino Superior em Roraima atendem esse público em cursos de extensão, regulares e de curta duração, e em termos de disciplina específica: a UFRR incluiu, no curso de Letras, uma disciplina não obrigatória em português língua estrangeira, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) não possui uma disciplina na grade curricular do curso de Letras, porém há um tópico sobre PLE na ementa da disciplina de Metodologia do Ensino de Línguas, e o Instituto Federal de Roraima (IFRR), infelizmente, ainda não possui uma disciplina nessa área, mas assim como as outras instituições aqui citadas, há iniciativas voltadas para o ensino de PLAc, devido à grande demanda. Uma das ações desenvolvidas nessa instituição são aulas de português de curta duração promovidas por projetos de extensão. Nesse sentido, pode-se concluir que ainda há muito o que conquistar em

termos de disciplinas nessa área nas instituições de ensino. Dessa maneira é de grande relevância que haja políticas públicas nas universidades, relacionadas a essa área, para que os profissionais envolvidos possam identificar as especificidades desse ensino para esse público.

Na pesquisa de Vieira (2019), o autor traz como objetivo principal investigar como tem sido a prática de ensino de português como língua de acolhimento para os imigrantes que estudam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (doravante IFRS), observando a prática de uma professora que ministra aulas de PLAc destinada a esse público, expondo como problemática que aspectos da LP deveriam ser priorizados ao longo desse ensino a fim de contribuir para uma maior integração na comunidade acolhedora, em outras palavras, em seu espaço de vivência. Ao longo do trabalho, o autor traz discussões sobre imigração na contemporaneidade, contextualizando-a de forma histórica e conceitual, uma breve fala sobre a história de imigração no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Sul, local em que a pesquisa é desenvolvida, abordando também acerca da competência comunicativa.

O que esses trabalhos mostram é um avanço das pesquisas na área, mas também que há necessidade de trabalhos em contextos específicos, como se propõe no presente estudo, o qual busca “ouvir” estudantes sobre a política de acolhimento, tanto das instituições quanto da sociedade.

Em termos de organização, esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: No capítulo 1, apresento a fundamentação teórica que embasa a pesquisa. Na primeira parte, trago uma discussão sobre globalização e capitalismo recente, repertório linguístico, translinguagem e ideologias da linguagem. Para tanto, me apoiei em Baker (2011), Camargo (2019), Carvalho (2021), Fonseca (2021), Garcez e Jung (2021), Guerola, (2012), Heller (2011), Lucena e Nascimento (2016), Oliven e Garcez (2020) e Silva e Costa (2020). No capítulo 2, trato das questões metodológicas (MOITA LOPES, 1996), instrumentos usados para o trabalho de campo (GARCEZ; SCHULZ, 2015; ANDRÉ, 1995), o cenário da pesquisa e o perfil das participantes, entre outros aspectos. No capítulo seguinte, apresento a análise e a discussão dos registros obtidos através da geração realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com as alunas

participantes desta pesquisa. Por fim, apresento as considerações finais, as referências utilizadas no trabalho e exponho os documentos nos anexos e apêndices.

2 IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM, TRANSLINGUAGEM E REPERTÓRIO LINGUÍSTICO

O capitalismo recente tem como objetivo o lucro e o acúmulo daquilo que é produzido. Nesse sistema, as rendas são geradas por meio da mão de obra e, conseqüentemente, ligadas às formas de produção. No capitalismo recente, houve mudanças sociolinguísticas com relação à linguagem e à identidade, ou seja, línguas e identidades foram articuladas com valores econômicos. Dessa maneira, há discursos de lucro envolvidos, resultando em um processo de mercantilização da linguagem (CARVALHO, 2021). Ou melhor, com as transformações que vêm surgindo em decorrência da nova economia globalizada, muitas línguas são utilizadas como forma de agregar valor a determinados produtos, outras se tornam mercadorias, elas próprias, para serem acrescidas a um feixe de habilidades e outras ainda têm pouco valor para o mercado, o que é construído por meio de uma ideologia da mercantilização da linguagem.

Na educação, principalmente, a ideologia de língua está muito ligada com a ideia do purismo, uma concepção ainda muito forte nesse cenário. Além disso, a ideologia da padronização também está presente nas práticas pedagógicas, ou seja, de uma língua ideal que deve ser ensinada e aprendida no contexto escolar. Essa ideologia advém da concepção de que se deve ter uma língua única e padronizada, o que gera tensões sociolinguísticas com a diversidade sociolinguística trazida para as salas de aula pelos migrantes, por exemplo.

Neste capítulo, discuto conceitos centrais para este trabalho, advindos da Sociolinguística Crítica, que discute ideologias da linguagem articuladas com construtos como língua, monolinguismo, padronização da língua e, mais recentemente, com a mercantilização da linguagem. Essa discussão será realizada na seção 2.1. Na seção 2.2, justifico a opção por repertório linguístico, uma vez que possibilita reconhecer recursos linguísticos e semióticos que compõem o repertório individual de cada falante. Na seção 2.3, discuto translanguagem visto que o seu uso como

pedagogia, nas aulas de português, proporcionou a utilização de estratégias possibilitando formas de participar e aprender.

2.1 IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM

A linguagem, ressignificada no capitalismo recente, tem colaborado para o aumento da desigualdade e da injustiça social entre indivíduos. Essa mudança ocorre porque ela foi transformada, por meio de processos de mercantilização, em feixe de habilidades para alguns e aumento das desigualdades e injustiças sociais para outros que estão às margens da sociedade, nas periferias sociais. Alguns poucos procuram e podem se apropriar de línguas, como o inglês, principalmente, como feixe de habilidades, buscando tornar-se sujeitos transnacionais, mas, infelizmente, uma grande parcela não consegue ter esse acesso.

Quando esses sujeitos não conseguem fazer dessa diversidade uma forma de agregar valor a produtos relacionados à cultura, ou seja, mercantilizar produtos por meio da linguagem, como acontece em comunidades de colonização alemã, no Sul do Brasil (JUNG; SILVA, 2021; STENZEL, 2022), suas falas muitas vezes são estigmatizadas, assim como eles, que se tornam aqueles que não “sabem falar direito”, se consideram como “maus falantes de português”, não portam de uma boa desenvoltura na fala, dentre outras valorações. Assim, a separação continua sendo realizada por intermédio das práticas de linguagem e a mercantilização colabora para o crescimento da desigualdade social, fazendo com que esses que conseguem se desenvolver bem garantam um lugar de privilégio dentro da economia e com que aqueles que são estigmatizados, pela sua forma de falar português, permaneçam às margens da sociedade (HELLER, 2011; GARCEZ; JUNG, 2021; CARVALHO, 2021). Nesse sentido, a Sociolinguística Crítica é uma vertente que estuda os aspectos resultantes da relação entre a língua e a sociedade e que se preocupa com o modo como falamos, nos expressamos, e sua relação com regimes de valor, com o impacto social do nosso falar, nossas diferenças linguísticas, ou seja, estuda a linguagem em uso, voltando sua atenção para os aspectos linguísticos e sociais e sua articulação com

economia política (GARCEZ; OLIVEN, 2020). Segundo Gal (2006, p. 179), ideologias de linguagem são “concepções culturais sobre linguagem, sua natureza, estrutura e uso, e sobre o lugar do comportamento comunicativo na vida social”. São ideias estruturadas (positivas/negativas) por indivíduos a respeito de suas compreensões de linguagem que estão relacionadas a entendimentos sobre as pessoas (IRVINE; GAL, 2000), o que resulta por exemplo, na racialização. A racialização resulta de uma construção histórica, pautada em contextos coloniais e articulada com conceitos de língua, em que sujeitos são estigmatizados por meio de suas práticas linguísticas (ROSA; FLORES, 2017). Por conseguinte, essas hipóteses sobre as práticas de linguagem dos sujeitos racializados impedem a participação desses indivíduos na sociedade em que estão inseridos e podem ser atualizados pela globalização. Nesse sentido, não basta, por exemplo, falar inglês, mas um certo inglês, de uma classe média branca estadunidense. Falantes de inglês que também falam espanhol são vistos, nos Estados Unidos, como maus falantes de inglês. Essa realidade remete aos eixos de diferenciação, os quais são construídos por meio de ideologias de linguagem e pelas relações de poder. Inhoti (2022), em sua pesquisa de doutorado, com o objetivo geral de “analisar como as ideologias da linguagem são coconstruídas em práticas de letramento acadêmico do curso de Letras de uma universidade pública potiguar”, mostra como esses eixos de diferenciação foram construídos por meio de um trabalho ideológico. A pesquisadora observou, nos dados analisados, que os participantes da pesquisa negociavam, ao escreverem suas resenhas, em um trabalho ideológico em que negociavam eixos de diferenciação anteriormente construídos, como Nordeste-Sul, interior-centro, branquitude-negritude. Dessa forma, como resultados, a autora identifica que nas tensões entre a padronização e a diversidade da linguagem nas resenhas de Nanduí estavam em negociação esses eixos construídos em seu percurso voltado para o letramento escolar e em suas identidades, assim como da mesma maneira identificou nos dados do participante Davi.

A globalização é um processo de expansão econômica, política, cultural em nível mundial. Todo esse processo não é novo, continua ocorrendo também com as diversas culturas, pois, em nível cultural, há uma tendência a padronização, uma

disseminação de uma cultura e língua por meio do imperialismo linguístico do inglês, por exemplo, que tenta promover uma hegemonia cultural, como também, do norte global que racializa os latinos, e essa estrutura vai sendo atualizada.

Além disso, com a globalização, as distâncias estão cada vez mais curtas, porque ela permite a quebra das barreiras físicas e linguísticas, facilitando um encurtamento do espaço-tempo (GARCEZ; JUNG, 2021).

Todavia, para interagir e usufruir dos serviços possibilitados pela globalização é necessário ter acesso a esses serviços, e não são todos os grupos que podem desfrutar das novas tecnologias que vêm surgindo com a globalização. Em se tratando da Venezuela, quando Chaves assumiu a presidência, em 1998, o país já se encontrava em um momento de instabilidade, já sofria sanções impostas pelos Estados Unidos. Em seu mandato, houve manifestações e greves por conta de decretos assinados, que eram considerados pela oposição como decretos que concediam privilégios e davam poderes ditatoriais a ele. Nesse sentido, a oposição acusava Chaves de querer que a Venezuela se tornasse um país comunista, e essa é a fotografia construída pela mídia estrangeira a respeito desse país. Porém, apesar das instabilidades que o país passou durante o período que Hugo Chaves governou, ele conseguiu reduzir a pobreza e realizar a distribuição de renda conforme havia prometido em sua campanha eleitoral. Após morte desse, Maduro assumiu o país, encontrando uma Venezuela que enfrentava uma crise política que só aumentava a gravidade da crise econômica do país. Com toda essa situação, houve uma baixa aprovação de seu governo. É a partir da diminuição desses índices de aprovação que muitos venezuelanos começaram o seu processo de migração. A classe média venezuelana apoia o capital estrangeiro que se vê ameaçado pelo governo de Maduro. Em meio a tudo isso, formou-se uma imagem discursivizada em países, como o Brasil, da Venezuela como uma nação atrasada, autoritária, antidemocrática, muitos desses discursos são formados a partir daquilo que a mídia traz, assim como de certos relatos de vivências de pessoas que estavam imersas nesse contexto e que optaram por migrar para outro país.

A classe dominante, ou seja, aquela que possui maior poder econômico, obviamente, está no centro de todas essas mudanças e se apropria dos benefícios

advindos da globalização, mas os grupos minoritarizados, aqueles que estão à margem, que não possuem tantos recursos, muito menos privilégios, ficam não só desassistidos e excluídos de todas as vantagens que a globalização proporciona, mas são colocados cada vez mais à margem, vendo na migração a única possibilidade de sobrevivência, como é o caso das participantes desta pesquisa.

Da mesma forma, as distâncias linguísticas, que em outras épocas eram enormes, e a comunicação acontecia em forma de cartas, devido aos meios de comunicação que eram outros, hoje, com todos os avanços da tecnologia, a comunicação acontece em tempo real (GARCEZ; JUNG, 2021). Assim, tanto o transporte quanto a comunicação fazem a percepção de tempo e espaço de mundo diminuir, assim, os migrantes, embora estejam no Brasil, como é o caso das participantes desta pesquisa, continuam em contato com o seu país de origem.

Um outro ponto importante também sobre essa questão é que ela desfez muitos paradigmas. Há alguns anos, por exemplo, tínhamos uma noção diferenciada ou até mesmo distorcida sobre determinado assunto, comida ou qualquer outro aspecto, seja cultural ou seja político, pois a informação que chegava até nós, era limitada, não possuíamos o conhecimento naquele momento. O que sabíamos, geralmente, era repassado por meio de outras pessoas. Então, com o fortalecimento tanto das redes de comunicação quanto de transporte todas essas questões foram interligadas e conectadas, gerando assim uma maior facilidade para o alcance das informações. A globalização apresenta diversos pontos positivos, dentre eles o surgimento de novas práticas e novas concepções, oferecendo em princípio uma diversidade de possibilidades de escolhas em diversas proporções, o que, no entanto, não é para todos, mas para uma minoria privilegiada. Além disso, o acesso à informação não necessariamente significa conhecimento. A disseminação de informações falsas, por exemplo, tem mostrado isso, pois as informações podem chegar até nós com alterações, visto que quem está no poder controla algoritmos e múltiplos canais e propaga uma informação falsa, logo, muitos têm acesso à desinformação ou as *fake News*, que também são resultado da globalização.

Para quem está inserido nesse mundo globalizado, e é de uma classe social que tem acesso às novas tecnologias, a aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, como língua do imperialismo, vê nessas mudanças possibilidades de ascensão social. Porém, essas transformações não são acessíveis a todos, visto que cada vez mais há um maior distanciamento entre um grupo, muito pequeno, que detém a maior fatia dos bens materiais e a maioria das pessoas, que está em situação cada vez mais precarizada, precisando migrar para o país vizinho, por exemplo, em busca de sobrevivência. Assim, com as mobilidades, a linguagem vem passando por diversas transformações no decorrer dos anos, tendo sido ressignificada pelo capitalismo recente, por meio de processos de mercantilização que contribuem para a construção da desigualdade e injustiça social.

A mobilidade e diversidade que esta pesquisa se propõe a investigar é aquela resultante de problemas sociais, econômicos e de desastres, que tem em sua base o neoliberalismo, e que obriga as pessoas a migrarem em busca de condições de vida que possibilitem a sobrevivência. Por isso, a necessidade de uma política linguística e educacional diferenciada, em termos de acolhimento, e uma discussão de linguagem em termos de repertórios linguísticos e do papel da translinguagem no processo de aprendizagem. Estes dois conceitos serão discutidos nas próximas seções deste capítulo.

2.2 REPERTÓRIO LINGUÍSTICO

No ensino de português como língua estrangeira podem surgir dificuldades dos professores em lidar com as variadas línguas presentes no ambiente de sala de aula, uma vez que cada aluno já traz consigo sua própria língua materna e seus conhecimentos de linguagem. Uma concepção de língua associada a um Estado-nação e sua articulação com padronização da língua pode significar um olhar de falta ou até preconceituoso em relação ao estudante, uma vez que reduz sua linguagem à língua em foco, àquela que quer aprender, mas que não sabe. Nesse sentido, um conceito mais amplo e que procura dar conta da diversidade das línguas nomeadas, que

aprendemos e dos recursos semióticos que também constituem a linguagem, é o de repertório linguístico.

Segundo Blommaert e Backus (2013, p. 15), repertórios “são recursos complexos organizados individual e biograficamente e que seguem os ritmos das vidas humanas reais”. Assim, repertório linguístico foi pensado com o intuito de não separar mais as línguas, mas reconhecer que todo recurso linguístico e semiótico utilizado para a comunicação entre sujeitos constitui o repertório de um falante, tanto línguas nomeadas, como as não nomeadas, dialeto ou pidgin, assim como recursos semióticos, como a cultura por exemplo. É relevante ressaltar que a comunicação não ocorre somente por meio de recursos linguísticos, mas também pelo olhar, pelo movimento, som, ou seja, por recursos semióticos (SILVERSTEIN, 2003). Tudo isso compõem o repertório linguístico que é utilizado para comunicação entre indivíduos.

Quando se fala no processo de aprendizagem de uma língua adicional, os caminhos percorridos pelo aprendiz podem perpassar pelo crivo do preconceito linguístico, uma vez que várias ideologias da linguagem, como a da língua, a ideologia da padronização, ainda estão muito presentes e são coconstruídas em práticas, em especial em práticas pedagógicas.

O preconceito se baseia no fato de que uma variedade é considerada mais prestigiada do que outra, ou seja, é uma construção que foi imposta por uma classe que dispõe de privilégios tanto econômicos, quanto intelectuais e raciais, e profere julgamentos das práticas linguísticas de falantes que têm um menor prestígio social, que são consideradas diferentes daquelas que estão incorporadas no modelo padrão imposto por eles (BAGNO, 2007). Reconhecemos hoje que, esses preconceitos linguísticos, estão muito relacionados com a questão do racismo e branquitude. São as ideologias da linguagem coconstruídas por meio de trabalhos ideológicos da linguagem (GAL; IRVINE, 2019).

Com os processos de mercantilização da linguagem no capitalismo recente, transferências de uma língua para a outra, que de início parecem até certo ponto aceitáveis, dada sua necessidade temporária na aprendizagem, e que tiveram como resultado inicial deboche, preconceito, foram ressignificadas por empresas, como por

exemplo a Head & Shoulders, como mostra Fonseca (2021), para agregar valor a um xampu para um público masculino. A aparência cômica do repertório linguístico é ressignificada para o mercado, de maneira intencional, fazendo com que o outro se identifique de certa forma com a linguagem e consuma o produto anunciado. O mercado publicitário se beneficia do redimensionamento linguístico-ideológico para a venda de mercadoria, como afirma Fonseca (2021).

Ao tratar da reconfiguração linguística, Fonseca (2021) considera que os repertórios e as identidades linguísticas, que antes eram apagados, ganham destaque ao considerar seu valor mercantil no meio publicitário. Não é incomum observar em nosso comércio alguma marca desse fenômeno, seja na lanchonete da esquina, com algum nome que remete ao uso não habitual do inglês, seja nas grandes mídias, como algum trocadilho que algum artista do momento protagonizou.

Essas práticas marcadas, como sugere Fonseca (2021), tendem a aumentar conforme o emprego midiático, levando em conta a mercantilização que visa ao capital, pouco importando sua visibilidade, prestigiada ou não. Para as futuras discussões sobre o repertório linguístico, deve-se considerar o papel da globalização nesse processo. Essa modalidade marcada seria uma anuência dada pelos sujeitos participantes da língua. Ao repertório multifacetado, como sugerido por Fonseca (2021), será acrescido o valor que, segundo ela, se dá pelo capitalismo recente e pelo avanço tecnológico. No entanto, as ideologias da linguagem caminham no mesmo percurso, contribuindo para o mercado, não excluindo uma da outra, mas sim, agregando valor linguístico.

2.3 TRANSLINGUAGEM

Os autores Lucena e Nascimento (2016, p. 50) conceituam a translanguagem como “*novas práticas linguísticas que tornam visível a complexidade das trocas linguísticas entre as pessoas com diferentes histórias*”. Sendo assim, a translanguagem é uma prática pedagógica que está direcionada para a interação dentro e fora da sala

de aula, utilizando-se de criatividade, criticidade, buscando compreender como as pessoas produzem sentido durante os processos de interação.

Baker (2011, p. 288) define a translinguagem como “os processos de construção de sentido, entendimento aprofundado, formação de experiências e ganho de conhecimentos por meio do uso de duas línguas”. Assim, essa prática foca no uso de duas ou mais línguas ao mesmo tempo, proporcionando sentido à fala.

Ultimamente mudanças geradas pela globalização, ou seja, por aspectos geográficos e culturais dinamizaram os grupos sociais em todo o mundo, fortalecendo contatos entre pessoas, tecnologias, recursos voltados para a comunicação, sendo que todo esse processo já existia, mas a sociedade contemporânea tornou-se pós-moderna pela sua agilidade e amplitude (LUCENA; NASCIMENTO, 2016). Blommaert (2010) aborda a relevância das mudanças que foram experienciadas pelas sociedades modernas serem reconhecidas atualmente em um mundo completamente globalizado. Com isso, a forma como os indivíduos multilíngues são formados lhes oportuniza a utilização de diversas práticas comunicativas em ambientes multilíngues. Deste modo, a translinguagem, enquanto prática de uso da linguagem, pode permitir uma expansão do repertório linguístico dos falantes em situações que estão ligadas aos contextos educacionais. A translinguagem estimula a criticidade e desafia o aluno, contribuindo “para tornar menos *ameaçador*, mais colaborativo e criativo o processo de ensino de línguas” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016). Por isso, é importante que o professor esteja atento a essas questões em sala de aula para que de fato ocorra a participação e a aprendizagem de forma interativa e criativa.

Sabe-se que o capitalismo ressignificou a linguagem, mercantilizando-a, e muitas pessoas estão migrando de um lugar para outro em busca de novas oportunidades, de melhores condições de vida, para sobreviver. As mulheres venezuelanas, sujeitos desta pesquisa, estão inseridas nesse contexto. Elas não buscam aprender a língua para acrescentá-la ao seu feixe de habilidades, para se tornar mulheres transnacionais. Elas buscam aprender o português para conseguir um trabalho. Nesse sentido, a prática da translinguagem pode ocorrer, no ambiente de ensino de uma língua estrangeira, quando os alunos, principalmente, utilizam mais de

uma língua no momento da interação com os próprios colegas de sala e com o/a professor(a), devido ao conforto que esse uso pode proporcionar em uma situação interacional. Porém, muitos têm receio de usar suas línguas e, em decorrência disso, deixam de solucionar uma dúvida, um comentário, ou seja, de participar da aula.

No ensino de português como língua de acolhimento não é diferente, como os aprendizes ainda não têm uma base na língua-alvo e, muitas vezes, não sabem como usar determinado termo, eles recorrem facilmente ao uso da translinguagem, visto que esse uso possibilita interação e explicação da dúvida e/ou dificuldade. Nesse sentido, os aprendizes optam pela translinguagem por necessidade, como único meio de promover uma comunicação, mas em outras situações, pode ser uma escolha livre do aluno, dependendo muito de quem está na condução da aula ou de quem seja esse aluno.

Sobre o contexto específico de uma turma composta por estudantes migrantes venezuelanos, com a qual atuei como professora durante alguns meses, em Boa Vista, no estado de Roraima, cujos alunos ainda não tinham participado de um curso de português, tendo sido seu primeiro contato com a língua em um ambiente formal de aprendizagem, seja por falta de oportunidade, tempo, seja porque eram recém-chegados ao estado. Exemplifico com a seguinte situação: *“teacher, yo no lo entendí isso.”*, *“Prof, como se escribe eso?”* Frases como essas eram bem frequentes na sala de aula com alunos do nível básico I, conforme mostra o Plano de Curso apresentado no próximo capítulo deste trabalho. Era perceptível que, ao usar esses termos, os alunos usavam aquilo que eles sabiam na língua portuguesa e para aquilo que não sabiam recorriam às línguas de seu repertório, ou seja, era uma situação de necessidade e não uma livre escolha. Dessa maneira, os aprendizes faziam uso da translinguagem “para facilitar a comunicação com os seus interlocutores, e para construir significado e conferir sentido ao seu mundo bilíngue” (GUEROLA, 2012, p. 26) e, para além disso, para dar conta da tarefa com a qual estavam engajados. Embora em sala de aula isso fosse rotineiro, era rotineira também a preocupação com a correção, com um “certo” e um “errado”, com a “gramática da língua”. Assim por mais que as práticas de linguagem propostas estivessem voltadas para a prática social,

conforme um dos princípios do Português como Língua de Acolhimento, algum aluno sempre solicitava a “gramática da língua”, o modo “correto” de falar ou escrever algo. Isso me levou ao questionamento do porquê isso ocorria e ocorre ainda tanto nas aulas de línguas, inclusive dentro de uma proposta acolhedora. A questão que se coloca aqui é se uma pedagogia da translinguagem que não esteja atenta às narrativas dos aprendizes, reconhecendo seu status migratório, o modo como o “acolhimento” é vivenciado diariamente por eles como migrantes, o lugar social que ocupavam em termos de classe, gênero e raça, por exemplo, no país de origem, e o lugar em que são colocados no Brasil, pode ultrapassar o tom comemorativo do multilinguismo e ser de fato uma pedagogia sociolinguística crítica.

Em síntese, este capítulo abordou o capitalismo recente e os efeitos que a globalização traz aos grupos sociais. Também foi discutido sobre ideologias de linguagem, articuladas com construtos como língua, monolingüismo, padronização da língua, repertório linguístico, visto que o seu uso proporciona o reconhecimento tanto de recursos linguísticos quanto semióticos que cada falante possui, e translinguagem, uma vez que nas aulas de português tornou-se uma pedagogia que possibilitou o uso de novas estratégias para a aprendizagem da língua portuguesa. O próximo capítulo trará a metodologia da pesquisa.

3 PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, será abordada a metodologia adotada nesta pesquisa, que é a etnografia da linguagem, os procedimentos que foram utilizados para a geração de dados, a sistematização dos dados, o perfil das participantes e os procedimentos analíticos. Na seção 3.1, apresento alguns princípios da etnografia da linguagem e justifico a opção por esta metodologia; na seção 3.2, exponho as entrevistas e a geração de dados; na seção 3.3, apresento as participantes da pesquisa; e, na seção 3.4, os procedimentos analíticos.

3.1 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

Este trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada (doravante LA), visto que é um campo que busca solucionar problemas existentes que são referentes à linguagem (MOITA LOPES, 1996). A LA possui vários tipos de pesquisa em múltiplas subáreas, como ensino e aprendizagem de língua, linguagem e tecnologia, alfabetização e letramentos, formação de professores de língua e linguagem e práticas sociais (ALMEIDA FILHO, 2007). Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (PLE/UEM), visto que o contexto pesquisado está relacionado com a aprendizagem de português por migrantes venezuelanas. A pesquisa segue o paradigma qualitativo e é uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015). Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como

uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais,

tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A presente pesquisa é uma etnografia da linguagem, visto que, segundo Garcez e Schulz (2015, p. 17-18), “se presta para a observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ações de atores em cenários de interesse investigativo”. Assim, a etnografia não está focada somente nas pesquisas de campo, mas também nas políticas voltadas para as questões sociais, educacionais, culturais, econômicas, dentre outras (JUNG; SANTOS; SILVA, 2019).

A etnografia é uma metodologia utilizada nas pesquisas na área das Ciências Sociais, sendo um método que surgiu na Antropologia. Os antropólogos realizavam esse tipo de pesquisa por meio de análise de relatos dos viajantes, expedições, viagens de missionários, objetivando descrever a convivência cotidiana de uma cultura, de um determinado grupo social, buscando entender as questões a partir do ponto de vista do participante, de sua cultura, que estava sendo investigada, ou seja, observar os acontecimentos reais que surgiam no cenário em que o participante estava inserido (SEMECHECHEM, 2016).

Na Linguística Aplicada, a etnografia é utilizada com frequência, objetivando a construção de novos saberes, pois, segundo Garcez e Schulz (2015), é possível realizar uma etnografia como na Antropologia, porém, uma etnografia da linguagem. Segundo Rampton *et al.* (2004), a etnografia da linguagem se consolida de maneira mais efetiva em 2000, no Reino Unido, visto que muitas pesquisas não estavam relacionadas diretamente à Antropologia Linguística, mas, sim, com conceitos englobando outras áreas (SEMECHECHEM, 2016). Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza como uma etnografia da linguagem, pois eu, enquanto pesquisadora, não julgo suas falas, mas tento compreender as dificuldades, ouvindo as participantes, ou seja, como trazem complexidades vividas em suas vozes.

Assim, nesta pesquisa, vou buscar elaborar compreensões a partir da escuta dessas mulheres participantes, buscando momentos em que elas contam sobre suas maiores dificuldades e empecilhos que tiveram quando chegaram ao Brasil, assim

como nas aulas de português, das quais participaram, e em sua inserção em Boa Vista. Segundo Lucena (2012, p. 120), o objeto principal da etnografia é “compreender o que acontece em cada cenário específico e entender o significado que os participantes atribuem às suas práticas sociais durante variados tipos de interação”. Na LA, devido ao tempo menor de participação no local de pesquisa, ou devido à participação em tempos intermitentes (GARCEZ; SCHULZ, 2015), é prática comum usar diferentes instrumentos para a geração de registros. Tal procedimento é caracterizado como triangulação de dados, isto é, “refere-se a recolha de dados recorrendo a diferentes fontes” (DENZIN, 1989). A entrevista semiestruturada foi o instrumento central, tendo em vista a produção de narrativas pelas participantes. A entrevista semiestruturada foi realizada com cinco mulheres venezuelanas e gravada em áudio (ANDRÉ, 1995). As entrevistas foram realizadas com cada participante individualmente, de modo presencial e ou virtual, no local/dia e horário escolhidos por elas. Em seguida, as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas, inicialmente em busca de tipicidade, considerando os objetivos do trabalho.

3.2 AS ENTREVISTAS: TENSÕES E PRINCÍPIO DA REFLEXIVIDADE

Levando em consideração que esta pesquisa está inserida na LA, e que eu estava em busca de narrativas orais a partir de conversas com as participantes, entrevista semiestruturada foi utilizada como principal instrumento de geração de dados. A entrevista semiestruturada¹⁷ traz consigo questionamentos principais simplificados, que estão diretamente ligados com a temática da pesquisa, objetivando novas hipóteses por meio de informações obtidas através das conversas, isto é, respostas dos participantes (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). De acordo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada:

‘[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]’ além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

¹⁷ Houve aprovação pelo comitê de ética de acordo com o Anexo A

Assim, com o uso desse instrumento, é possível compreender informações e explicações das participantes, que têm certa liberdade de se colocar na conversa, todavia sem desconsiderar que estavam respondendo perguntas que eu lhes apresentei.

As entrevistas com as venezuelanas Yves, Anita, Gabriela, Mariele e Diana¹⁸, minhas alunas participantes dessa pesquisa, ocorreram no local e horário marcado por elas, para que se sentissem mais à vontade. Esses lugares foram desde lanchonete até residência. Yves, Anita, Gabriela, Mariele e Diana foram receptivas, e prestativas comigo, nos mínimos detalhes, foram também carismáticas, e a conversa ocorreu recheada de bom humor. Em alguns momentos da entrevista fiquei com receio de realizar as perguntas porque a temática da pesquisa era muito delicada, mas utilizei estratégias, como deixar as participantes à vontade, mostrar para elas que poderiam optar em não responder, assim como verificar a ordem das perguntas e intercalar entre as mais agradáveis, aquelas que proporcionassem risos e aquelas que poderiam encontrar mais dificuldades para que a conversa fosse agradável. Dessa maneira, pode-se dizer que as conversas foram tranquilas, com exceção da entrevista com Gabriela que envolveu muita emoção.

Na última entrevista, Gabriela se emocionou com a realização de uma pergunta, ao perguntar a ela se Viveu situações difíceis na vinda ou depois que chegou aqui, houve muita emoção, pois como se trata de uma pesquisa que estava ouvindo essas mulheres, em um dado momento ela rememorou fatos, trazendo lembranças de vivências que foram marcantes em sua vida e durante a sua trajetória no processo de migração para Boa Vista/RR. Após ouvir a pergunta, houve um silêncio na conversa e, em seguida, pude ouvir seu choro.

A seguir trago o roteiro de entrevista:

Roteiro de entrevista

Poderia contar um pouco sobre como foi sua vinda à Boa Vista?

¹⁸ Foram utilizados nomes fictícios com as cinco participantes da pesquisa.

Do que sente falta da Venezuela?
Do que gosta aqui?
Viveu situações difíceis na vinda ou depois que chegou aqui?
Como é a sua rotina?
Como chegou ao abrigo?
O que fazia na Venezuela e o que faz aqui?
Em que momentos e com quais línguas você interagiu com a professora e com os seus colegas durante o curso?
Que pontos positivos você encontrou durante as aulas de português?
(e na convivência com a professora, no aprendizado da língua?)
Você sentiu ou sente dificuldades para se comunicar durante as aulas? Quais?
Em que situações?
Você sentiu dificuldade com relação aos materiais usados nas aulas?
Como você resolvia essas dificuldades que surgiram durante as aulas?
Como descreveria a sociedade acolhedora?
Você teve resistência em participar da sociedade “acolhedora”? Como foi esse processo? Que estratégias você usa para se inserir?
Quais resistências você encontrou no ensino de PLAC?
Você se sentiu acolhida no contexto de aprendizagem? Pelos professores, pelos colegas?
Houve algum momento/situação em que você se emocionou em sala de aula?

Esse episódio, da entrevista com a Gabriela, foi um momento muito difícil para mim, que me trouxe muita dor, fez com que me sentisse muito mal por ter provocado essa situação emocionalmente dolorosa. Nesse momento, interrompi a entrevista, tentei acalmá-la com palavras de conforto, me desculpei em nome da comunidade roraimense por ter passado por essa situação difícil e delicada, além de me desculpar por ter causado esse desconforto novamente a ela por meio da pergunta realizada. Todavia, mesmo emocionada, Gabriela disse que estava tudo bem, que eu não precisava me preocupar, que poderíamos continuar. Foi dado um tempo para ela se acalmar, e depois continuamos, mas com outra pergunta e, ao longo da conversa, Gabriela foi retornando aos poucos o assunto inicial, proporcionando informações relevantes para a continuação da conversa e, conseqüentemente, para a pesquisa. Ela também se disponibilizou para qualquer outra pergunta ao término da entrevista. Em outros momentos, por meio de mensagens enviadas pelo WhatsApp, tentei construir um diálogo de maneira amigável e compreensiva sobre a pergunta realizada com o objetivo de enriquecer mais os dados trazidos pela participante, a conversa fluiu de

forma positiva, ela demonstrou estar à vontade, e dessa maneira, conversamos por algum tempo. Gabriela não reside mais na cidade de Boa Vista (foi interiorizada¹⁹ para Minas Gerais), por isso não foi possível realizar a entrevista de forma presencial. Ela foi realizada via ligação, por meio da rede social WhatsApp.

Mariele também se emocionou um pouco quando falou da situação de seu filho, que é cadeirante, lembrando também de momentos difíceis vividos no abrigo de Pacaraima.

A minha dificuldade como pesquisadora, quando estive em campo, foi lidar com essas situações de desconforto, de emoção, de lembranças, que surgiram, sem que soubesse muito bem como me comportar, o que falar, o que não falar. Nesse caso, o princípio da reflexividade que constitui a etnografia foi central, levando-me a estranhar o familiar, pois as conhecia porque tinham sido minhas estudantes, e precisava agora familiarizar-me com o estranho, ao ouvi-las sobre sua trajetória como migrante, como mulher, mãe. Outro fator em que encontrei dificuldade foi o barulho no momento das entrevistas, visto que foram realizadas em locais abertos. Houve alguns barulhos/ruídos, desde os carros até falas de outras pessoas não participantes da pesquisa, como vizinhos e crianças de colo. Um último ponto de dificuldade, foi o cancelamento de algumas entrevistas por motivos variados, como, por exemplo, compromisso durante o dia/noite e no abrigo. E, como esta pesquisa é uma etnografia da linguagem, foi necessária muita delicadeza e sensibilidade para lidar com essas questões, para contornar situações desconfortáveis. Nesse sentido, como pesquisadora, tive que ser sensível e compreensível para saber lidar com o surgimento dessas dificuldades.

¹⁹ “O principal propósito da estratégia de interiorização é garantir a inclusão socioeconômica daqueles que deixaram a Venezuela para trás e encontraram no Brasil uma chance de recomeçar. Para isso, a estratégia de interiorização acontece através da realocação voluntária daqueles que estão no estado de Roraima (RR) ou na cidade de Manaus para outros municípios e capitais brasileiras, onde encontram melhores oportunidades de integração social, ingresso no mercado de trabalho e estabilização no país”. Disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/2021/04/20/entenda-o-que-e-a-estrategia-de-interiorizacao-e-porque-ela-e-referencia-global/>> Acesso em: 17 de abril de 2023.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA²⁰

Para a geração de registros por meio da entrevista semiestruturada, foram convidadas 5 (cinco) mulheres migrantes, todas de nacionalidade venezuelana. São elas:

Participante	Tempo no Brasil/Roraima
Gabriela	7 meses
Anita	3 anos e 6 meses
Yves	8 meses
Mariele	4 meses
Diana	4 anos

Participante 1- Me chamo **Gabriela**, sou uma mulher parda, migrante venezuelana de 37 anos, casada também com um imigrante venezuelano, tenho 3 filhos. Antes de migrar para Pacaraima, e posteriormente para Boa Vista, eu morava na cidade de Bolívar com toda minha família. Sou licenciada na área de línguas com ênfase na língua espanhola, mas não cheguei a exercer a profissão. No meu país, eu era bibliotecária efetiva na mesma faculdade em que estudei e, dentre as minhas atribuições, eu fazia inventários, atendia ao público e fazia informes. Com a crise em meu país, vim para a cidade de Pacaraima/Brasil com meus três filhos e esposo. Ficamos morando durante um mês na mesma cidade, onde alugamos uma casa, e, em seguida, fomos para Boa Vista onde ficamos

²⁰ A apresentação de cada participante foi organizada e traduzida para o português pela pesquisadora, uma vez que os dados na voz das participantes não foram obtidos de uma única vez, à medida que era percebido que faltava uma informação, imediatamente entrava em contato com a participante. Isso se deu em decorrência de não haver uma apresentação completa no momento da entrevista. Todos os dados referentes à apresentação pessoal foram obtidos por meio da entrevista, conversas informais presenciais e pelo aplicativo WhatsApp.

durante 6 meses até sermos interiorizados. Atualmente eu e minha família moramos no estado de Minas Gerais. Nos meus momentos vagos, eu gosto de costurar à mão, compartilhar uma comida ou uma foto com minha família e/ou amigos, caminhar pelo parque. Eu falo a língua portuguesa e a espanhola.

Participante 2 – Meu nome é **Anita**, tenho 32 anos, sou uma migrante venezuelana do estado de Monagas, e da etnia Warao, cheguei ao Brasil em 2018. Sou solteira e mãe de um menino. Sou bacharel em Ciências²¹, estudei turismo, mas não finalizei o curso por conta da minha vinda forçada para o Brasil, por causa da crise vivenciada em meu país, e porque comecei a trabalhar em tempo integral na universidade, e isso dificultou o término do meu curso. Eu falo a língua da minha etnia, warao, português e espanhol. Para relaxar, eu gosto de ler poesias, livros voltados para a cultura, idioma e canto, também gosto do sol e do silêncio em algum lugar para relaxar.

Participante 3 – Meu nome é **Yves**, tenho 22 anos, sou parda, nasci na ilha de Margarita, sou casada com um homem venezuelano e não tenho filhos. Eu tenho o ensino médio completo, e ainda na Venezuela, cursava fotografia e desenho gráfico, mas não consegui finalizar o curso em decorrência da crise, pois já estava insuportável viver lá. Com uma oportunidade que surgiu, eu e meu esposo viajamos para Colômbia onde ficamos por dois anos. Lá, eu fiz um curso de fotografia no centro de formação SENA e outro de forma online através do site Edutin. Como as coisas não deram muito certo na Colômbia, resolvemos embarcar para o Brasil. Estou no Brasil há 8 meses. O trajeto que fiz para chegar à cidade de Boa Vista foi feito por Manaus. Nos momentos

²¹Segundo Anita, “Ciências” é o nome do curso que realizou enquanto estava na Venezuela.

livres, eu gosto de tomar banho, escrever ou escutar rock. Eu falo português e espanhol e atualmente estou aprendendo o italiano.

Participante 4 – Meu nome é **Mariele** e tenho 34 anos, sou uma mulher branca, casada e tenho três filhos, um deles é cadeirante. Possuo ensino médio completo. Na Venezuela, trabalhava em uma empresa onde desenvolvia serviços gerais e cozinhava. Sou uma migrante da Venezuela, proveniente da Cidade de Bolívar. Vim para o Brasil por conta da crise e em busca de melhorias referente à saúde de meu filho que necessitava de terapias e medicamentos para convulsões. Desde março moro na cidade de Boa vista, mas antes morei durante um mês na cidade de Pacaraima. Para descontrair um pouco, eu colaboro na distribuição de comida no abrigo e vou à igreja juntamente com minha família.

Participante 5 - Sou **Diana**, tenho 30 anos, sou Venezuelana, da cidade de Carúpano, tenho três filhos, sou casada com um migrante venezuelano que também mora em Boa Vista. Moro em Boa Vista há 4 anos juntamente com meus filhos e meu esposo. Eu possuo o ensino médio completo. Atualmente moro em um apartamento alugado, realizo cursos oferecidos pelas ONG's, trabalho como cabeleireira de maneira informal. Falo duas línguas, o português e o espanhol. Nos meus momentos livres, gosto de ir à igreja e passear com meus filhos.

3.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Nesta seção, apresento os procedimentos adotados para a análise dos dados gerados. Após o processo de geração de registros, as entrevistas foram salvas em um computador, em uma pasta identificada para cada participante, para que facilitasse o manuseio e organização das informações. Em seguida, todas as entrevistas foram transcritas e lidas várias vezes, para que pudessem ser identificadas similaridades nas narrativas das 5 (cinco) participantes, levando em consideração os objetivos propostos nesta pesquisa. Em seguida, foram formuladas asserções, como: “os recursos linguísticos e semióticos do seu repertório que as mulheres utilizam”, o relato de que mulheres passaram por momentos de dificuldade no ambiente da sala de aula, como em outras práticas cotidianas” e de “se sentirem racializadas em certas práticas sociais”. Depois disso, foram selecionados dados para serem apresentados como comprobatórios dessas asserções na análise dos dados do relato etnográfico.

Quadro 1: DADOS GERADOS

FONTE DE DADOS	QUANTIDADE
Entrevistas semiestruturadas	5 entrevistas – 2 horas 06 minutos e 03 segundos
1ª entrevista – Gabriela	35 minutos
2ª entrevista – Anita	25 minutos e 27 segundos
3ª entrevista – Yves	30 minutos e 31 segundos
4ª entrevista – Mariele	45 minutos e 15 segundos
5ª entrevista – Diana	1 hora e 30 segundos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para realizar a transcrição das entrevistas, foram utilizadas as normas de transcrição do NURC (Castilho, 2010), com adaptações das normas da Análise da Consersa Etnometodológica, que analisa a sequência da fala. Uma vez que o objetivo era o conteúdo que Yves, Anita, Mariele, Diana e Gabriela estavam falando, foram utilizadas somente as normas da ACE consideradas relevantes, nesse sentido.

TABELA 1 - CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

(.)	(Ponto entre parênteses)	Silêncio
()	Parênteses vazios	Falas não transcritas
“ ”	Aspas	Discurso direto produzido pelo participante
...	Reticências	Pausa e hesitações durante a fala
[]	Colchetes	Comentário da pesquisadora pertinente para compreensão do trecho
?	Ponto de interrogação	Interrogação
(palavra)	(Segmento de fala entre parênteses)	Fala transcrita, mas com dúvida do transcritor
<fala>	(Sinais de 'menor que' e 'maior que')	Fala desacelerada
Yves	Pseudônimo ²²	Nome fictício para a identificação da participante da interação
((olhando para o teto))	(Parênteses duplos com texto)	Descrição de atividade não verbal ou outra observação do transcritor
-	(hífen)	Corte abrupto na produção vocal
Palavra	(Citação em itálico da fala do texto)	Citações de elocuições dos excertos no corpo do texto
Hh	(série de h's)	Risos

Fonte: Desenvolvido pela autora conforme em Loder (2008).

²² Perguntei como as participantes gostariam de ser chamadas na pesquisa, e assim, sem hesitar, cada uma escolheu um nome fictício para si. Assim, todos os nomes são fictícios.

4 TENSÕES ENTRE IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM: ENTRE A CELEBRAÇÃO E A RACIALIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

Neste capítulo, apresento a análise dos dados gerados. Apresento como asserção geral do trabalho que as mulheres vivenciam tensões entre ideologias da linguagem, entre a celebração da sua língua e cultura em uma apresentação final do curso de português e práticas de racialização que vivenciam em práticas cotidianas na “comunidade acolhedora”. Para a apresentação de evidências para esta asserção, este capítulo está organizado em quatro seções: na primeira seção intitulada “Contextualizando o curso de PLAc” trago um breve histórico a respeito de como é o curso de português como língua de acolhimento em Boa Vista – Roraima, especificamente o seu funcionamento nos abrigos. Na segunda, intitulada “Importância do PLAc para as participantes: tensões entre acolhimento e aprendizagem da língua padrão“, exponho os desafios que as participantes vivenciam no contexto de aprendizagem. Na terceira seção, “Repertório linguístico das participantes da pesquisa”, mostro que as participantes possuem um repertório multifacetado, composto de variados recursos linguísticos e semióticos que elas utilizam para se comunicarem e elaborarem entendimentos nas aulas de língua portuguesa. E na última seção, “Formas de participação na sociedade acolhedora”, abordo os desafios que essas migrantes enfrentam na sociedade que as recebe, as necessidades de adaptação, principalmente relacionados aos costumes, formas de falar e interagir.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO O CURSO DE PLAc

Em Boa Vista, o Projeto Acolher surgiu em 2017 como uma iniciativa de um projeto de extensão da Universidade Federal de Roraima (UFRR), com o objetivo de atender os migrantes venezuelanos que deixaram seu país, fugindo da crise. Esse projeto contava com doações de roupas e comidas, além de aulas de português que eram ministradas em um dos abrigos da capital, e o português para acolhimento foi estruturado pela professora Rebeca, com a implementação de novas metodologias de

ensino, capacitação de voluntários, regras de convivência, novos horários e material didático específico.

Como a procura pelo curso cresceu bastante, o ensino de português para acolhimento foi transferido para a Escola de Aplicação da UFRR – CAP, em meados de 2017 até o meio do ano de 2018 aproximadamente. No CAP, era possível atender uma quantidade maior de pessoas, visto que havia mais salas disponíveis.

Como o projeto ganhou muita visibilidade, a Ericsson²³, empresa de tecnologia²⁴, financiou o projeto por alguns meses. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem se tornaram mais acessíveis, visto que o projeto recebeu uma sala específica no centro de imigração, com equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento dessas aulas. O projeto era desenvolvido por voluntários, principalmente, formados na área de Letras. A empresa financiou o projeto por 8 meses, sendo que após esse período todo o material investido permaneceria à disposição do projeto, mas, com a chegada da pandemia, o centro de imigração fechou, juntamente com a instituição Federal, devido aos decretos impostos a fim de evitar e controlar a disseminação da Covid-19. Após a retomada das atividades presenciais na UFRR, as aulas de PLAc no centro de imigração não retornaram, uma vez que o financiamento pela Ericsson havia finalizado. Atualmente, nessa instituição, são oferecidos cursos de português para os imigrantes por meio do programa Idioma Sem Fronteiras – ISF, ministrados por alunos de graduação do curso de letras sob orientação de um professor da instituição.

Atualmente, as aulas de português voltadas para esse público acontecem em alguns abrigos da capital, com a intervenção do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac, da Associação Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI), por meio de projetos, como “acolhidos por meio do trabalho”, e também pelo centro de

²³ Para mais informações, ver a reportagem disponível em: <https://www.aberje.com.br/ericsson-vivo-e-governo-brasileiro-fecham-parceria-para-conectar-digitalmente-imigrantes-venezuelanos/> Acesso em 29 de maio de 2023.

Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/07/31/dominio-do-portugues-venezuelanos-encontram-mais-opportunidades/> Acesso em 29 de maio de 2023.

²⁴ Ao longo dos oito meses de financiamento do projeto, os alunos criaram minicontos sobre a sua história de vida, abordando essa trajetória/percurso até o Brasil (Boa Vista). Esses minicontos posteriormente seriam transformados em audiobooks.

formação Inspire Rebeca. Recentemente o centro de formação Inspire Rebeca começou a atuar nos abrigos de Boa Vista, visto que apresenta um diferencial no que se refere ao ensino, ou seja, um ensino voltado para o acolhimento, para as situações reais do cotidiano desses migrantes.

O curso de PLAc é desenvolvido atualmente pelo Centro de Formação Inspire Rebeca (doravante CFIR). O CFIR é o principal meio que os imigrantes encontram para realizarem o curso de português, além disso o centro oferece outros cursos profissionalizantes, como designer de sobancelhas, manicure e pedicure e empreendedorismo. Os cursos de português que são ofertados pelo CFIR são financiados pelas ONGs, sendo a principal, a Associação Voluntários para o Serviço Internacional – (doravante AVSI).

O Centro de Formação Inspire Rebeca foi criado em fevereiro de 2021 e por ter uma metodologia diferenciada possui grande visibilidade na cidade de Boa Vista/RR. Ele tem alcançado muitos imigrantes por meio dos cursos oferecidos. O CFIR possui uma equipe formada por uma diretora, coordenador, assistente administrativo e professores capacitados para atender esse público em situação de vulnerabilidade. Algumas pessoas que compõem atualmente a equipe participaram de formação com os professores Almeida Filho e Lúcia Barbosa, ambos da Universidade de Brasília (UNB). Vale ressaltar que as participantes desta pesquisa participam de algum curso no centro, mas em turmas/anos/professores diferentes, ou seja, nem sempre a professora citada por elas em seus fragmentos sou eu, a pesquisadora.

Os cursos de Português Básico I possuem uma carga horária de 60 e 40 horas, e a composição das turmas não têm um perfil definido. Entre os alunos há mulheres com crianças maiores, bebês de colo e mulheres grávidas, homens, adolescentes a partir de 16 anos e idosos. Nas turmas de português sempre há muitas crianças, pois praticamente todas as mulheres têm pelo menos um filho. Essas crianças permanecem com seus pais nas salas de aula, uma vez que não há um espaço específico para as acolher no mesmo horário da aula, assim, os professores da turma improvisam atividades simplificadas de entretenimento, como pintura, desenhos etc.

O curso de português é dividido por ciclos, assim há variadas turmas tendo aula no mesmo período. As aulas acontecem pela manhã, à tarde e à noite nas dependências da operação acolhida (abrigos), igrejas ou em outros espaços onde as ONGs estejam localizadas. As aulas seguem o conteúdo programático estabelecido no plano de curso que foi construído juntamente com toda a equipe. As aulas abordam de forma geral conteúdos que trazem situações que os alunos irão vivenciar fora do contexto de sala de aula e têm como objetivo preparar o aluno para sua vivência cotidiana em Boa Vista.

Algumas das principais atividades desenvolvidas em sala são leitura e produção de propagandas visando estimular e preparar de maneira simplificada para o empreendedorismo, teatro, envolvendo temas atuais e de relevância para utilizarem nos ambientes reais, como, formas de pagamento, conta bancária, *fake news*, educação à distância, feira etc., e, por último, uma das atividades mais esperadas de final de curso, um coral. Este é um momento em que os alunos têm a oportunidade de apresentar em um palco o aprendizado da língua portuguesa. Nessa atividade, é perceptível a integração de todos os alunos, que se unem mais, interagem, se envolvem e ficam muito empolgados, pois aquele momento é o resultado de todo o esforço, dedicação e preparação e, por isso, a emoção é muito grande quando chega a finalização do curso. Nesse momento, eles podem mostrar para os envolvidos que aprenderam a língua portuguesa, por isso é um momento de muito orgulho para todos. Esse momento em que se reúnem para apresentar a atividade final envolve a preocupação que as participantes têm com a fala/pronúncia “correta” das palavras em português, já que durante as aulas, principalmente no início, há muitas atividades orais, que envolvem pronúncia de palavras, frases, diálogos, apresentação pessoal. Ou seja, uma tensão entre oral x escrito que está presente na ideologia de língua nacional e, conseqüentemente, na escolarização (correção linguística).

Vale ressaltar, a partir da minha experiência como docente nesse contexto, que, em todas as aulas, os alunos interagem muito, são participativos, são gratos e se sentem muito acolhidos, fazendo transparecer esse sentimento por meios de conversas, depoimentos que surgem no momento da aula e também fora dela. Muitas

vezes, no final das aulas, os alunos, em filas, se direcionam até à mesa da professora para agradecer por aquela aula, por ter explicado, tirado dúvidas ou simplesmente por estar ali ensinando português e ouvindo-as. São momentos inesquecíveis que eu, como professora, vou guardar com muito carinho.

O Centro de Formação Inspire Rebeca possui uma que traz como princípios a afetividade, a empatia, a sensibilidade e o cuidado, assim, os alunos se sentem acolhidos, o que parece resultar em uma aprendizagem mais significativa. Ver plano de curso a seguir:



25

AVENIDA PRINCESA ISABEL 1203 - BURITIS
(95)9145 - 4931

IV - EXPRESSÕES DE SOBREVIVÊNCIA

- PREPOSIÇÕES E CONTRAÇÕES
- DESPEDIDAS
- NACIONALIDADE E PROFISSÕES
- PRONOMES DEMONSTRATIVOS/ POSSESSIVOS/ PESSOAIS
- VERBO NO IMPERATIVO
- VERBOS "PRECISAR", "LIGAR", "SER", "ESTAR", "PODER", "IR", "VIR", "GOSTAR", "FICAR", "OLHAR", "FAZER", "ACHAR", "ESTUDAR", E "TRABALHAR"
- NÚMEROS (DIAS DA SEMANA, MESES E ANO)
- ADJETIVOS
- PRESENTE DO INDICATIVO
- PRETÉRITO PERFEITO E IMPERFEITO
- O USO DE TUDO/TODO + MAIS/MAS + BEM/BOM E MAL/MAU
- PRONOMES DEMONSTRATIVOS E VERBO "MORAR" + PREPOSIÇÃO "EM".
- DESCRIÇÃO DE PERSONALIDADES/ RELACIONAMENTOS (ADJETIVOS/ PESSOAS FÍSICAS) RESPOSTA A RESPEITO DE PESSOAS
- MEIOS DE TRANSPORTES

V - DOCUMENTOS OFICIAIS E EXTRAOFICIAIS

CIDADANIA/DIREITOS E DEVERES/ÉTICA/SUS/CLT - DIREITOS TRABALHISTA/LEI MARIA DA PENHA

VI - CULTURA BRASILEIRA E REGIONAL

LENDAS/ CURIOSIDADES DO BRASIL/ COMIDAS TÍPICAS (REGIONAIS)/ TIPOS DE RESTAURANTES/ MEIOS DE LOCOMOÇÃO/ CORES/ VESTUÁRIOS/ RITMOS MUSICAIS/ EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS/ GÍRIAS/ SOTAQUES/ VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS/ FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA/ RACISMO / IDENTIDADE INDÍGENAS/ LIBERDADE DE CRENÇA

VII - TECNOLOGIA

PIX/ REDES SOCIAIS/ CARTÕES DE CRÉDITOS E DÉBITOS/ ENSINO EAD/ OPERADORAS DE TELEMARKEINGS/ FAKENEWS

VIII - PRODUTO FINAL

FICA A CRITÉRIO DOS PROFESSORES

PLANO DE CURSO

I - INTRODUÇÃO À FONÉTICA

- Vogal
- Encontro vocálico (ditongo, tritongo e hiato)
- Semivogal
- Encontro consonantal

II ACENTOS

- Sons vocálicos
- Silabas tônicas
- A pronúncia do "L" (regras)
- Aula prática de Fonética (REBEKA)

III - APRESENTAÇÕES

- Alfabeto e saudações
- Cumprimentos, expressões de polidez, perguntas frequentes (Localização, Preços, documentações etc...)
- Artigos definidos e indefinidos

²⁵ O plano de curso acima já foi reformulado, isso acontece de acordo com a necessidade do curso.

Segundo as estudantes, o curso de português é de extrema relevância para se comunicarem e para facilitar a empregabilidade no mercado brasileiro. Todavia, possuir um certificado, atestando o aprendizado na língua portuguesa, não o torna apto para solicitar a permanência no país, é necessário preencher outros requisitos.

4.2 IMPORTÂNCIA DO PLAc PARA AS PARTICIPANTES: TENSÕES ENTRE ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PADRÃO

4.2.1 *“eu quase choro porque era uma coisa que eu gosto e estava fazendo no outro idioma, idioma que ... bem legal”*: PLAc como espaço de celebração da cultura venezuelana

O curso de PLAc é um espaço onde os alunos se sentem bem, acolhidos e bem recepcionados por aqueles que compõem a equipe. Também é um espaço que propicia interações, união e solidariedade. Dessa maneira, os alunos se “apegam” muito nesse curto período, pois é nesse lugar também que têm como referência a figura da professora, pela qual demonstram muito apreço e respeito. Sobre isso, foi realizada a seguinte pergunta: Houve algum momento/ situação em que você se emocionou em sala de aula? A seguir, alguns dados que mostram esses momentos.

Gabriela - “Ah sim, hh, o último dia, ²⁶**já enquanto a música da Venezuela**, es um momento muy emotivo , muy emotivo. () **a despedida também**”.

Mariele - “Sim, mucho, hh. Es quando ... **na cancion ...quando tavamos todos unidos e ... entre los companheiros** aí foi la motivacion todos ali cantando, unido uno com outro ajudando-nos, la professora ajudando também a que não puede cantar e pronunciar bien las palabras, e outra es que me gusta porque la professora buscava la maneira de animar, quando nos desanimamos no puedo,

²⁶ Os grifos feitos são todos da pesquisadora, objetivando assinalar trechos que importam para a análise.

no apredamos, insistia, esse interesse de ensinar a cada uno de nosotros hasta que chegar el punto de entender e pronunciar bien”.

No trecho acima, Mariele narra sobre um momento marcante em sala de aula e se emociona, trazendo em sua fala a questão da união e de ajuda àquele que não pronuncia bem as palavras. Esse posicionamento traz a ideia de uma pronúncia correta, a partir de uma única língua associada à padronização linguística ensinada nos ambientes formais de aprendizagem, concepção de que há um padrão linguístico, isto é, uma única maneira de falar e que deve ser seguida, e isso tende a resultar no apagamento/silenciamento da diversidade linguística (PINTO, 2018; TORQUATO, 2019). No último dia de aula, no momento da formatura, é o momento “ideal” que os alunos, mais especificamente as participantes da pesquisa, tem de comprovar a sua competência linguística em português, já que ao longo do curso têm a preocupação de saber se estão falando bem ou mal. Ao realizar a pergunta “houve algum momento/situação que você se emocionou em sala de aula?” as participantes responderam da seguinte maneira:

Diana - “Sim, quando falaram com Grecia²⁷, como la apreciaram a Grecia, Grecia si, la merece, sempre com todo esse afecto, eu sentia emoção positiva, eu gostaria de ajudar ela mais veces, so que ela tá longe. **Me emocionou com a forma que os professores falavam com ella.** Deseja aprender mais”.

Yves - “Sim, quase chorando ainda. hh . () ah **porque o dia da formatura, eu que quis fazer uma poesia, e aí tava ... eu tentei escrever em português toda ela porque se eu escrevia em espanhol e traduzia era diferente** aí quando eu estava lendo aí eu fiquei muito contente, **eu quase choro porque era uma coisa que eu gosto e estava fazendo no outro idioma, idioma que ... bem legal”** hh.

²⁷ Grecia era uma das alunas da turma que apresentava muita dificuldade para participar das aulas, pois era mãe solo, levava suas três crianças para as aulas, dentre elas, um recém-nascido. Por inúmeras vezes precisava sair da sala de aula para acalmar seu bebê e perdia muitas explicações, e por isso sempre proferia discursos negativos para si mesma “ eu não vou conseguir terminar o curso”, “não vou conseguir entender os conteúdos”, essas falas eram frequentes nas aulas, além disso, acompanhadas de um semblante com expressão de tristeza e choro.

Anita - [Animada] “aí balle é é, bueno é **la professora Mebarak indicou una, una professora de música**, ella e... creo que aí porque non, porque também **yo tenia una professora maestrina de canto ella faleceu por covid e en esso tiempo no se ... no me sentia bien** e este, e a... nosotros quando vimos Karina presentou la **música e esso e ha emociada por esso porque com la letra, o nome da cancion [dona cila]. () sim, me senti muito acolhida nessa aula**. Ademais aprendimos la letra de la cancion para finalizar el curso, la cantamos, también a de finalizaçãotambém participamos como **lo canto indígena, lo canto tradicional em warao²⁸, esses son momentos que nos animam também porque nos deixa demostrar parte de nuestra cultura**.

As participantes mencionam a música e a poesia como práticas das quais participaram e que as emocionaram. Todas as participantes enfatizam a música como um fator de grande importância, principalmente, no último dia de aula, pois através da apresentação final, por meio de uma música ensaiada e cantada por elas, ficaram muito emotivas, pois, além de ser o último dia de aula, também trouxe lembranças de seu país, foi um momento em que puderam, como apresenta Anita, “demonstrar parte de nuestra cultura”. Anita, através do canto tradicional da sua etnia, se emociona, pois é por meio dessas apresentações, que há um espaço no curso em que podem mostrar para o outro um pouco de sua cultura, dos seus costumes e seus hábitos, da sua identidade, e o fazem em português. Dessa maneira, percebemos uma tensão entre o processo de identificação que ocorre por meio da diversidade da linguagem, especialmente de práticas culturais, mas também com cuidados para que consigam fazer isso com boa pronúncia em português. Como visto, a arte, por meio da música, permitiu que as participantes se sentissem acolhidas no que tange ao contexto de PLAc, além de proporcionar um ensino e aprendizagem mais estimulador, pois Diana, Mariele, Gabriela, Yves e Anita demonstraram que se sentiram mais dispostas e animadas em aprender a língua portuguesa por meio desse tipo de atividade. Ao

²⁸O povo Warao, tradicionalmente habitantes do delta do rio Orinoco (Venezuela), são um grupo étnico bastante diverso no que tange a suas formas de organização social e costumes, compartilhando uma língua comum, também chamada Warao, e totalizando, atualmente, cerca de 49 mil indivíduos”. Disponível em: [mhttps://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/warao.html](https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/warao.html)>. Acesso em 25 de setembro de 2022.

falarem sobre música em suas falas, as participantes deixaram transparecer que possuíam afinidade com a prática de cantar e se apresentar em público. Além disso, era rotineiro presenciá-las ouvindo e cantando nos espaços do curso. Também foi possível perceber o entusiasmo da turma quando era trabalhado algum conteúdo utilizando uma música, assim como no momento da introdução à cultura brasileira, em que são apresentados os ritmos do Brasil, especificando ritmos de cada região.

Yves menciona a poesia, aborda que sempre escreveu poesias ao longo de sua vida, porém até então somente em espanhol, e, depois de iniciar os estudos em língua portuguesa, se expressou, no último dia de aula, por meio de uma poesia em português para todos os colegas, professores e demais representantes. Nesse sentido, como pode ser visto, a música, a poesia e a cultura fazem parte do repertório das participantes. Além disso, é possível perceber na fala de Yves que há um grande esforço para pronunciar corretamente as palavras em português, reafirmando assim algumas ideologias da linguagem, como do monolinguismo e do purismo linguístico. Percebe-se também que a participante utiliza mais o português. Yves utiliza elementos gramaticais mais complexos em português, usa formas contraídas do verbo “estar”, mas, mesmo com a aproximação e imersão com o português, a Venezuela persiste na fonética de “facier”, isso fica marcado ao pronunciar o verbo fazer ainda no espanhol da Venezuela. Ou seja, o purismo linguístico que busca para sua fala é um mito, uma ideologia, pois tal pronúncia não está na fala da maioria dos brasileiros.

Nesses fragmentos, as falas das participantes retratam como elas vivenciam oportunhol nos diversos momentos de interação. Embora elas demonstrem empenho e interesse para aprender a língua padrão do Brasil, é importante ressaltar que nas práticas cotidianas a comunicação delas ocorre por meio doportunhol. Todavia, essas práticas são reconhecidas como evidências de que são migrantes venezuelanas e, por isso, estigmatizadas, como mostrarei mais adiante neste capítulo.

O último dia de aula, é um momento que gera muita emoção entre todos os envolvidos. É o grande dia da formatura, em que todos recebem o seu certificado de conclusão, sendo concebido como uma chave para ter novas oportunidades. De acordo com os fragmentos, as participantes expressaram muita emoção e satisfação na

finalização do curso. Esse momento trouxe memórias, satisfação, pois elas tiveram, conforme trazem em suas falas, oportunidades para mostrar um pouco de sua cultura, como podemos ver na fala de Anita, que aborda que se sentiu muito animada quando fez uma apresentação em sua língua nativa, que é o warao. Outro momento de grande emoção é quando Yves, uma mulher apaixonada por poesias, consegue escrever uma poesia diretamente em português, sem tradução do espanhol para o português. Segundo ela, quase chorou ao perceber que uniu as duas coisas importantes naquele momento, fazer poesia e fazê-la em português.

Gabriela demonstrou muita emoção quando se referiu ao último dia de aula, pois nesse dia, a apresentação final do curso foi um coral com a música intitulada “Canção da Venezuela”. Lembro que passamos dias ensaiando essa música, os alunos estavam muito empolgados, animados, se sentiram muito confortáveis visto que a música apresenta o título aqui (VER ANEXO C) era sobre seu país, sua cultura, enaltecia sua nação, nesse sentido, foi perceptível um clima de nostalgia. A apresentação final foi algo singular, os alunos cantaram com o coração, e em português. Mariele compartilha do mesmo sentimento de Gabriela quando se refere a esse momento: descreve-o como um momento de união e de muita motivação. Ela também destaca o papel que a professora teve na sala de aula, como uma pessoa motivadora, animadora, estimulando os alunos para que conseguissem pronunciar bem as palavras e cantar bem na apresentação final.

Diana traz um outro momento de emoção, porém em uma perspectiva diferente. Ela expressa sua emoção a partir de uma situação que aconteceu na sala envolvendo uma colega de turma que se chamava Grecia, uma mãe “solo”, como eles costumam chamar, que tinha três filhos e não tinha com quem deixá-los para realizar o curso de português. Por isso, ela levava seus três filhos, um deles ainda de colo, e carregava consigo sempre o discurso de que não conseguiria chegar ao final do curso, que não iria aprender a língua, e isso refletia nos outros alunos também, que se comoviam com a sua situação. Os professores da turma sempre incentivaram a aluna de maneira

positiva, dizendo que conseguiria²⁹, que daria certo. Diana destaca como ponto principal o afeto da professora pela aluna.

Vale lembrar que as participantes da pesquisa não compunham a mesma turma, são de turmas e ciclos diferentes. Dessa maneira, as apresentações finais divergem de acordo com o professor/turma.

O que os dados desta subseção mostram é que o curso possibilitou um espaço em que as participantes puderam trazer a sua cultura para um momento celebratório. Elas puderam mostrar sua música e poesia para um público e, na organização desse momento, elas se sentiram mais confortáveis para preparar a apresentação, utilizar o português para gêneros que só haviam produzido até então em espanhol, puderam trabalhar coletivamente e receberam todo o apoio da professora para essa preparação e apresentação. Esse foi, segundo a fala delas, o momento em que se sentiram acolhidas. Mesmo nessas práticas mencionam que tiveram preocupações em auxiliar colegas com a pronúncia em português, ou seja, as ideologias do monolinguismo e da padronização constituíram tais práticas.

4.2.2 Dificuldades encontradas no aprendizado de PLAc

O aprendizado de português como “língua de acolhimento” é repleto de desafios e obstáculos, visto que essas pessoas que estão matriculadas nos cursos com o objetivo de aprender a língua portuguesa, ao contrário de outros públicos, por exemplo, alunos de programas intercambiais, como o Programa de Ensino Convênio de Graduação (PEC-G), alunos do programa Médicos Sem Fronteiras (doravante MSF), de pessoas que vem a negócios, que estudam a língua portuguesa porque escolheram, planejaram passar por essa etapa em suas vidas, os participantes do português como “língua de acolhimento” não escolheram deixar suas moradias, suas famílias, seus empregos, suas culturas e tradições, deixar uma vida construída para trás somente para aprender uma nova língua. Pelo contrário, esses sujeitos foram forçados a migrar

²⁹ A aluna Grecia concluiu o curso de português juntamente com os colegas.

e chegar em um país que, em alguns aspectos, pode ser totalmente estranho, alheio aos seus costumes, a sua bagagem construída no seu país de origem.

O avanço dos processos de globalização beneficiou mais a classe dominante. Assim, esses sujeitos migrantes têm como única opção de sobrevivência a migração, porque vivem à margem da sociedade, e são, geralmente, indivíduos desassistidos e sem privilégios (GARCEZ; JUNG, 2021). Vejamos alguns dados a seguir que evidenciam isso:

Anita – “bueno, isso é algo muy complicado porque, é primeiro una, **para tomar la decision de viajar para outro país es complicado por exemplo, yo estava trabajando e pero mi familiares benia e yo tenia que quedar me sola aya e como não queria vino com mi Hermanos e mi maman** e e chegar aqui e.... reiniciar outra vez es muy complicado ()”

De acordo com o exposto, com o avanço da crise, mesmo ainda tendo trabalho, Anita não tinha uma outra opção, visto que com a propagação da crise, seus familiares decidiram deixar a Venezuela, assim, a única saída para não ficar sozinha na Venezuela foi a migração para o Brasil, onde teria que começar tudo outra vez.

Ao serem interrogadas sobre as dificuldades que encontraram no contexto de aprendizagem de PLAc, as participantes responderam de acordo com os fragmentos que seguem.

Yves - “Eu lembro que sim, a questão do mas e mais, **eu primeiro eu não conseguia traducir no espanhol e cada vez que mim falava, me explicava eu não entendia de jeito nenhum <> hh. Aí de novo pedia explicação, aí hh depois que saia das aulas eu voltava e perguntava ah professora você pode repetir de novo** “

É perceptível na fala de Yves que quando se tratava de conteúdo gramatical, em que é especificado a diferença de mas (conjunção adversativa) e mais (valor de

advérbio)³⁰, sentia muita dificuldade³¹ em compreender esses conteúdos gramaticais (de acordo com o projeto, *torna-se importante trabalhar esse conteúdo porque é uma dúvida de muitos venezuelanos que chegam na cidade e se deparam com esse conteúdo em sala de aula*). Isso se torna muito confuso para o aluno, visto que nesse primeiro momento já se depara com uma diferença linguística, pois em sua língua materna, o espanhol, não existe o *mais* com a letra i, somente com a ausência dessa letra, e isso causa um estranhamento, dificultando a compreensão. Isso pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 2 Equivalência de termos

Português	Espanhol
Mas	Pero
Mais	Mas

Fonte: elaboração própria.

Além de não compreender a diferença durante a explicação, uma segunda dificuldade encontrada por Yves, segundo a sua fala, era conseguir traduzir. Ela não conseguia traduzir para a sua língua materna, estratégia adotada por ela para entender a diferença e saber usar o português nos momentos necessários. Ela apresentou que foram muitas tentativas de compreender, seja perguntando várias vezes para a professora, seja recorrendo ao tradutor e ao *Youtube*, recursos linguísticos que possibilitaram a ela esse entendimento. Aqui, quando Yves menciona a sua dificuldade em relação ao conteúdo gramatical, as ideologias de linguagem estão evidentes, visto que ela destaca a padronização linguística resultante de um processo de escolarização, pois é notável o esforço que ela faz para entender o seu uso, e assim se enquadrar nesse padrão que foi imposto (TORQUATO, 2019).

³⁰ Os conteúdos estudados no curso de PLAc (60 horas) são voltados para a sobrevivência do aluno fora do contexto de sala de aula, principalmente, isto é, preparar o aluno para situações que podem ser vivenciadas em diversos lugares.

³¹ É importante ressaltar que uma boa parte dos brasileiros não percebem essa diferença, somente a escola os faz ter essa percepção.

Diana - **“As vezes não entendia hh, as vezes a dubida era muita quando falava muito rápido assim, as vezes ficava mas poco a poco fui aprendendo.** Eu mexia a cabeça e perguntava a professora. hh”

Diana, com muito bom humor e gargalhadas, respondeu que não entendia a explicação, porém não especificou conteúdos nos quais teria tido mais dificuldade, se referiu de maneira geral, o que difere da participante anterior. Diana aborda que sentia muita dificuldade devido à rapidez da fala, nesse caso, da professora. Dessa maneira recorreu ao seu repertório para expressar a dificuldade encontrada.

Diana também aborda que tinha dificuldade em se concentrar em alguns momentos, porque tinha um neném pequeno, e como não havia outra pessoa para cuidar de seu filho, trazia-o junto para a aula. Assim, constantemente precisava levantar, pegar seu filho no colo repetidas vezes ou ir para fora da sala para distraí-lo um pouco e, em seguida, retornar à sala para continuar com o aprendizado da língua. Essas informações, Diana me apresentou por meio de conversas diárias e das minhas observações enquanto professora da turma. Lembro muito bem em uma aula, em que precisei pegar seu filho no colo e, em um outro momento, sair um pouco da sala de aula para que ela conseguisse copiar o conteúdo proposto. A respeito disso, foram trazidos alguns dados.

Anita - “A princípio, sim. ahhhh en el momento quando la professora es brasileira e no habla mucho en espanhol, aí la dificulta, hh claro porque habla e **no encuentra la palabra correcta pra pronunciar e entonces pronuncia mal e la professora não entiendo hh. Porque no conoce mucho assim en espanhol e isso es la dificultad**, pero é dificuldade, pero também es bueno porque a la alunos fazem pensar mais hh. **Para resolver recurrimos ao google tradutor hh. E isso ajuda muito.** () Os colegas no tanto, não, creo que não”.

Anita apresenta, por sua vez, algo curioso, o inverso das participantes anteriores. Anita tentava se expressar em espanhol, porém não tinha muito êxito, dado que sua professora não a compreendia muito bem, assim, ela buscava as palavras “corretas” para pronunciá-las, mas ainda assim não alcançava o seu objetivo. Além de ser uma dificuldade, Anita também via como um estímulo para se apropriar mais da

língua. Quando não era compreendida, usava recursos de seu repertório, buscava ajuda no Google tradutor e, em poucos momentos, com os colegas.

Mariele - **“Non, non algunas cosas que eu não entendia e você explicava com detalhe e aí entendia. () O barulho dos ninos tambien foi difícil”**

Para Mariele, além de não compreender algumas coisas relacionadas à língua, apresentou uma nova questão, o barulho causado pelas crianças na sala de aula. Para melhor entender esse aspecto, entro em cena para explicar com mais detalhes o cenário da sala de aula, uma vez que faço parte da equipe de professores de PLAC da instituição. As turmas são compostas por 40, 30 ou 20 alunos, dependendo do espaço da sala de aula, e, até o momento, não há um lugar específico para receber as crianças. Dessa maneira, as alunas que são mães veem-se obrigadas a levar seus filhos consigo para o ambiente de sala de aula. Assim, o número de crianças é muito grande, e como não há um lugar e interações voltadas para esse público, elas permanecem no mesmo ambiente dos adultos, o que ocasiona muito barulho (choro, conversas, risos), desconcentração e até intriga entre os adultos.

Mariele é uma mulher que tem três filhos ainda menores de idade, dentre eles, há um menino cadeirante que necessita de um cuidado maior. Segundo ela, em conversas informais, sentia dificuldade em encontrar alguém para ficar com seus filhos no abrigo, já que seu esposo também realizava o curso juntamente com ela no período da noite. Ela conta que em alguns momentos precisou deixá-los sozinhos, sob responsabilidade da filha mais velha, e, em outros, necessitou faltar às aulas. Gabriela aborda que não entendia nada no início do curso, porém no decorrer, essas dificuldades foram diminuindo, e atualmente relata que não sente mais dificuldade na língua. Nos excertos que seguem, podemos ver dados que tratam sobre essa questão.

Gabriela - **“Eu não entendia nada, nada, sentia muita dificuldade no início ... não, bueno, um pouco, mas é como, uns 5% mais ou menos que no logro comunicar, mas este podemos chegar a conversa () não não, a comunicação é geral, é ... e ... eu logro compreender e poder comunicar é no é 100 % mas é sim comunico algo”**

De acordo com os trechos acima, foi possível perceber nas falas das 5 (cinco) participantes que elas tiveram dificuldades, especialmente no início, relacionadas à gramática e à compreensão da língua, mas também mencionam fatores como barulho.

De acordo com as falas de cada participante, as dificuldades se encontram no modo de falar, entender ou ser entendida, estando pautadas na ideologia de língua pura, neutra, favorecendo o apagamento da diversidade linguística (TORQUATO, 2019). Os fatores extralinguísticos, como preocupação com quem deixar os filhos, barulho das crianças, assumir outros papéis, distância da família, saudade de seus pais, frustração, também podem influenciar a aprendizagem da língua (YOKOTA, 2005).

As participantes mencionaram que apresentavam dificuldades em se comunicarem, o que fazia com que facilmente recorressem ao uso do espanhol e do português a fim de tornar menos ameaçador o processo de aprendizagem. Vejamos alguns dados que apontam essas dificuldades.

Gabriela - “ hh, bueno, **mais espanhol porque no tenia conocimiento da lengua () ah portunhol**

Mariele - () Em la ... la lengua portuguesa **e também em la lengua espanhola. () portunhol también**, tudo hh [muitas gargalhadas].

Anita - “**Hablava portunhol hh. Yo hablava em warao. () em warao e espanhol. ()** em português intentava com si mas com la professora.() para preguntar, quando tenia duda. hh.

Como é visível nos trechos, a língua de interação com a professora era o portunhol e com os colegas espanhol, quando interagiam, durante os intervalos, durante uma conversa na sala, ou uma dúvida. Também pudemos perceber que o espanhol era utilizado nos momentos mais descontraídos e não formais na sala de aula. A respeito disso, Lucena e Nascimento (2016) apontam que a translinguagem estimula o processo de aprendizagem tornando-o menos ameaçador, mais colaborativo e criativo. Dessa maneira, constantemente os alunos interagiam em portunhol com a professora, pois se tratava de uma pessoa brasileira. Com os colegas se comunicavam em espanhol, principalmente, e, em alguns momentos, em português. Segundo Baker (2011) e Guerola (2012), o uso da translinguagem produz novos conhecimentos, constrói novos sentidos a partir dessas interações, além de proporcionar novas experiências aos aprendizes.

O uso da translinguagem proporcionou mais dinamicidade às aulas e à interação com o outro. Nesse sentido, a translinguagem foi uma pedagogia utilizada de maneira espontânea e favorável pelas falantes, pois as participantes puderam utilizar tudo aquilo que forma o seu repertório, objetivando a participação e a aprendizagem. Assim, contribuindo com a aprendizagem. Ao serem interrogadas sobre o que encontraram de positivo nas aulas, na convivência com a professora ou os colegas, as participantes narraram o seguinte:

Anita - “Claro, claro, yo que creo quando **el momento quando apredimos a cantar ... em português em grupo.**

() Sim, claro, **la professora Mebarak tiene um poquito de venezuelana e um poquito de brasileira. [se sentiu acolhida porque aproximou]”.**

Vemos na fala de Anita que ela se sentiu acolhida ao abordar que uma das professoras tinha um pouco da Venezuela. Anita menciona isso, visto que Rebeca fala fluentemente o espanhol, conhece a cultura, os costumes, as gírias, as comidas venezuelanas, e ela trazia isso para a sala de aula. Geralmente, no primeiro dia de aula, essa professora fala em espanhol com os alunos, compartilhando um pouco de sua trajetória vivenciada na Venezuela. Dessa maneira, a aluna se sentiu acolhida quando houve uma interação em sua língua materna, quando ouviu falar de seu país.

Outro momento acolhedor, segundo a entrevistada, se refere ao momento em que o grupo conseguiu cantar uma música totalmente em língua portuguesa. Esse momento é um dos mais esperados do curso, já que é o produto final de cada módulo. Durante várias aulas, os alunos escolhem uma canção e ensaiam juntamente com a professora para a apresentação final, onde estão presentes os parceiros do curso, representantes de ONGs e demais pessoas interessadas em prestigiar esse momento. Assim, todo esse percurso transmite união, propósito comum e maior interação, já que todos se encontram e expressam com mais autonomia suas opiniões, sempre com o intuito de oferecer e mostrar que estão aprendendo o português. No caso deles, não aprendem o português para acrescentar ao seu repertório como uma habilidade a mais ao seu feixe de habilidades, mas, sim porque precisam para trabalhar e viver no país. Portanto, aqui, posso afirmar, pois presencio muitas vezes esses episódios em que as participantes expressam ansiedade, uma vontade de mostrar para as outras pessoas que elas já sabem falar a língua portuguesa e que isso vai abrir muitas oportunidades, uma vez que já têm uma certa autonomia em se comunicarem em português. Alguns fragmentos que evidenciam essa questão são narrados abaixo.

Yves - “ () Muita coisa, **aí por exemplo a ... mais, a que mais gostei é a diferença de b e v, eu não sabia**, aí é porque antes de fazer o curso eu só estudava pelo youtube, aí nem sabia que era b e v hh. () Sim, eu aprendi muito (.)
() Sim, senti muito acolhimento, aí muita calidencia. Eu gostei muito.”

Diana - “Encontrei, porque aí a parti que aprendi muita cosa que não sabia, de cosas de Brasil, **aprendi sobre los estados que queria saber e aprender a conocer palabras esto que não conocia, me ajudado bastante.**

() Sim, buen trato, me senti bien”

Marielle - “Sim, havia muito positivo, e havia mucho entusiasmo, que se podíamos, **quando disiamos ai prof eu não entendo, e usted nos motivava sim sim e nos explicava a la maneira que nos entendia e nos la facilidade,** interactuava com usted hasta que entendia la explicacion.

() Sim, sim, mucho, **me senti muy contenta porque tuvo mucha motivacion de parte de los profesores para que entendiera com facilidade e buscava la manera que uno e la facilidade entediera português com clareza”.**

ahhhh, sim sim sim, mucho, eu logré compreender um poco mais a língua, eu não ... não **entendia nada nada, agora ... é compreendo um poco mais, 80 %.**

() sim, foi muito boa, é, eu conseguia através de ella compreender e falar um poco mais a língua.

Gabriela - () ah sim, sim, **as dos professoras que ensinara eu e outras companheiras elas foram muito acolhedoras, teve muita compreensão,** enquanto a comunicação, e ... por ... eu por ... **não sei a pronúncia da língua portuguesa, mas a professora sim, tem essa paciência, compreensão.**

Yves expressa que se sentiu muito acolhida em seu contexto de aprendizagem. Além disso, como ponto positivo, compartilha sua experiência com a diferença da letra b e v em português, como vimos no trecho acima. Da mesma forma, Diana diz que se sentiu muito bem, que foi bem tratada e que achou muito interessante, destacando como algo relevante a aula sobre regiões, pois teve a oportunidade de conhecer vários estados brasileiros. É importante abordar que a diversidade³² de português é apresentada para os alunos durante o curso com o objetivo de proporcionar mais

³² Quando a diversidade linguística é apresentada aos alunos eles ficam “perdidos” e curiosos, e começam a perguntar: Qual a forma correta de falar, professora? É possível perceber as suas expressões de surpresa, já que Roraima quase sempre é o primeiro lugar do Brasil que têm conato.

conhecimento e integralização na cultura brasileira. Os alunos ficam muito motivados nessa aula, pois eles podem conhecer com mais detalhes as regiões do Brasil, visto que muitos têm como meta participar do processo de interiorização. De acordo com a fala de Mariele, houve muita motivação, entusiasmo, paciência no âmbito da aprendizagem, e isso a deixou extremamente motivada e contente.

No momento da entrevista, Mariele mostrou muito entusiasmo ao descrever esse momento de acolhimento experienciado nas aulas de PLAc. Vi em seu rosto uma expressão de felicidade, de satisfação, de ter sido bem tratada pelos envolvidos naquele processo. Gabriela compartilha do mesmo sentimento ao referir-se à maneira como foi acolhida pelas professoras e pelos colegas.

Em síntese, apresentei nesta subseção o papel do PLAc para as participantes, mostrando tensões entre o acolhimento que sentiram por parte das professoras e aprendizagem da língua padrão. A seguir, na subseção 4.3, situo melhor o leitor em relação ao repertório linguístico das participantes da pesquisa.

4.3 REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já mencionado, esta pesquisa não tem como lócus a sala de aula, porém as participantes contam em suas narrativas momentos vivenciados na sala, no aprendizado de PLAc, como também no contexto social do município de Boa Vista. O curso de PLAc que elas fizeram é oferecido para pessoas que estão em vulnerabilidade social e linguística, como já apresentado, sendo oferecido atualmente pelo Centro de Formação Inspire Rebeca, que busca contribuir para a inserção desse imigrante na sociedade brasileira. De acordo com Lopez (2018), a questão linguística é central para esse sujeito que tem a necessidade de se comunicar, como também participar do mercado de trabalho em português.

Nesse sentido, o ensino de PLAc é voltado para o acolhimento por meio da língua. Buscam-se estratégias para inserir esse sujeito de uma nacionalidade diferente, em uma sociedade cuja língua, os costumes, as culturas já estão estabelecidas, ou seja, se deparam com características próprias relacionadas a esse local (EAGLETON,

2005). Com a chegada de migrantes, porém, essas questões consideradas estabelecidas podem ser problematizadas, uma vez que cada sujeito traz consigo aquilo que faz parte de seu repertório linguístico, composto por recursos linguísticos e semióticos.

Como asserção desta seção referente aos repertórios, podemos afirmar que as mulheres utilizam recursos linguísticos e semióticos do seu repertório, como o espanhol, portunhol, sua cultura, o google tradutor, para elaborarem entendimentos como estratégia de auxílio para acompanhar e entender as atividades em sala de aula.

Respondendo à pergunta “em que línguas interagem com a professora e colegas e em quais situações?”, as participantes responderam que interagem, principalmente em espanhol, como podemos ver a seguir:

Gabriela - “hh, bueno, **mais espanhol porque no tenia conocimiento da lengua, eu aprendi a falar e a compreender um pouco mais a língua** ... () é, mas com companheiros, a professora falava com nós em português. () ah portunhol. () ah alguma dúvida ou alguma atividade e que ela mandava fazer”.

Mariele - “Ah caraca hh **por dinâmica, yo hice esse de português, três dias, pero lo digo que foi nada igual a esse, este foi mais dinâmico, este interativo, este la professora incluso a cada aluno**, explicava uno por uno, muy excelente la profesora, entendi muitíssimo, mas que los outros, mucha participation, mucha motivacion, excelente. () Sim, quando em diálogo, participacion, en la pissarra, ou quando nos chega ou se despide, hablava com ella. () Falávamos quando estamos em uma atividade na aula ou quando salimos de aula, empezamos a falar, praticar o que aprendimos durante as aulas. () **Em la ... la lengua portuguesa e também em la lengua espanhola. () portunhol también, tudo hh [muitas gargalhadas]**”.

Yves - “Eu acho que nos intervalos ... aí logo disso, ela dava aula. () **ah sim perguntando, tirando dúvidas em portunhol hh [muitos risos]. () é, sim, eu falava muito com eles, sempre tentando falar em português porque como estávamos no curso de português, eu tentava, o que eu não sabia eu pesquisava no google**, aí as coisas que eu sabia eu ensinava a eles, tirava dúvidas com a professora, pesquisava também quando tinha dúvida, as duas coisas” hh.

Diana - “Quando não compreendia algo, aí logicamente yo preguntava a la profesora esto aqui, me fala, me diga, quando eu tenia dubida. () Ah, a la hora de recesso aí [muitas gargalhadas], **depois del curso, em português, a professora não permitia, fala em português ou em portunhol?**. [não permitia como forma de incentivar os alunos a falarem mais o português]

“As veces não entendia risos, as veces a dubida era muita quando falava muito rápido assim, as veces ficava mas poco a poco fui aprendiendo. **Eu mexia a cabeça e preguntava a professora**” hh.

Anita - “**Hablava portunhol hh. () sim porque assim este no es bueno hablar siempre portunhol porque tu no tiene que mejorar, de hablar mas em português sinão sempre habla portunhol e esso se confunde de hablar bien. () bueno, a mi me gusta la lengua warao e sempre cresci hablando warao, en la sala de aula, yo veía se la persona me poderia responder en warao, yo hablava em warao, la mayoría son indígenas pero tambien hay essa diferença de que no le gusta que le hable em warao porque se sentem (avergon).** No sei, assim esse preconceito de personas também hay. () em warao e espanhol. () em português intentava com si mas com la profesora.() para preguntar, quando tenia duda. hh.

Anita - “A princípio, sim. ahhhh en el momento quando **la profesora es brasileira e no habla mucho en espanhol, aí la dificulta, hh claro porque habla e no encuentra la palabra correcta pra pronunciar e entonces pronuncia mal e la profesora não entiende hh.** Porque no conoce mucho assim en espanhol e esso es la dificultad, pero é dificuldade, pero também es bueno porque a la alumnos fazem pensar mais hh. **Para resolver recurrimos ao google, tradutor hh.** E esso ajuda muito. () Os colegas no tanto, não, creo que não”.

Anita - [Animada] “aí balle é é, bueno é **la profesora Rebeca indicou una, una profesora de música,** ella e... creo que aí porque non, porque também **yo tenia una profesora maestrina de canto ella faleceu por covid e en esso tiempo no se ... no me sentia bien** e este, e a... nosotros quando vimos kerem presentou la **música e esso e ha emociada por esso porque com la letra, o nome da cancion [dona cila]. () sim, me senti muito acolhida nessa aula.** Ademais aprendimos la letra de la cancion para finalizar el curso, la cantamos, también a de finalização também participamos como **lo canto indígena, lo canto tradicional em warao³³, esses son momentos que nos animam também porque nos deixa demonstrar parte de**

nuestra cultura.

O repertório das participantes da pesquisa é visivelmente multifacetado, visto que é composto de diversas línguas, conforme a pergunta da entrevista que responderam, que são mobilizadas por meio de estratégias que utilizam para se comunicar e elaborar entendimentos nas aulas de português. As participantes se esforçam para a utilização do português, porém reconhecem que ainda apresentam muitas marcas do espanhol, ou seja, a influência da língua materna ainda é forte. Dessa maneira, resulta em uma comunicação, segundo elas, em portunhol. Anita alega que gosta de se comunicar na língua Warao e que sempre teve uma forte relação com a língua, como indígena pertencente a essa etnia. Cresceu falando essa língua e por isso se sentia muito à vontade em interagir, conversar e até tirar dúvidas com algum colega nessa língua, uma vez que a sua turma era composta por outras pessoas de sua etnia, isso porque o curso era realizado dentro do abrigo específico para indígenas, no bairro Jardim Floresta³⁴.

Quando Anita menciona que tentava tirar dúvidas na língua warao, faz referência aos seus colegas, que, segundo ela, “pero tambien hay essa diferencia de que no le gusta que le hable em warao porque se sentem (avergon), no sei, assim esse preconceito de personas também hay”. Essa fala de Anita aponta para o valor das línguas e para a racialização de grupos sociais pela linguagem. Além disso, ela aponta também para o fato de que uma das professoras falava somente português, compreendendo um pouco da língua espanhola, e a outra o português e o espanhol de maneira fluente.

³⁴ Segundo dados de 2019, a capital Boa Vista já recebeu aproximadamente 32 mil imigrantes, sendo que o abrigo “jardim floresta” atende cerca de 450 imigrantes indígenas das etnias Warao, Eñepa, Kariña e Pemon que migraram da Venezuela.”O abrigo possui redários e áreas para a manutenção de algumas tradições, como a produção de artesanato. Além disso, uma cozinha comunitária foi montada no local para o preparo de refeições típicas”. Disponível em: <<https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Abrigo-do-Jardim-Floresta-e-adaptado-para-receber-indigenas/71926>> Acesso em: 29 de maio de 2023.

Além das estratégias linguísticas utilizadas na comunicação, é possível perceber que as participantes também utilizam recursos semióticos, uma vez que buscavam novos recursos para facilitar o processo de aprendizagem. Por exemplo, Yves traz em sua fala que quando não compreendia aquilo que estava sendo falado/explicado, ela recorria ao Google tradutor, Youtube e, ao compreender, também compartilhava esse conhecimento com os colegas de sua sala. Diana utilizava, ainda, outro recurso semiótico quando balançava a cabeça no momento que não era compreendida, sinalizando para a professora que não havia entendido (SILVERSTEIN, 2003).

Além disso, como visto, Anita utiliza da música e da poesia como forma de expressão. Ela tem um laço com a música, pois em seu país sempre esteve envolvida em práticas que a tinham como centralidade. Anita aborda que estudava música quando estava na Venezuela, participava de apresentações locais, bem como em coral. Além da aula de canto, Anita também toca um instrumento, a flauta. Quando chegou ao Brasil, buscou continuar em sintonia com a música, pela calma e conforto que representa para si. A música lhe proporciona “acolhimento”, segundo ela, **“lo canto indígena, lo canto tradicional em warao, esses son momentos que nos animam também porque nos deixa demonstrar parte de nuestra cultura”**. A música tem contribuído para a sua inserção na sociedade brasileira, já que tem participado de apresentações culturais.

Como pertencente à sociedade que convive diariamente com os migrantes, é perceptível que estes possuem grande afeição e proximidade com a música³⁵, uma vez que é muito comum, por exemplo, em trabalhos informais, nos salões improvisados, nas ruas e no momento do intervalo das aulas, antes do curso começar, enquanto esperam o horário de início estarem ouvindo música. Muitos alunos que compõem as turmas, independente de qual seja o/a professor(a), cantam e tocam algum instrumento musical. Um exemplo disso foi a apresentação final do curso para a qual foi ensaiada uma música em português, mas que falava sobre a Venezuela. No momento dos

³⁵ Geralmente eles têm uma caixinha de música pequena que portam para todos os lugares e, com ela, escutam músicas em sua língua com um volume às vezes um pouco elevado, um costume que não é comum dos brasileiros, pelo menos no cenário da pesquisa.

ensaios, um aluno que é músico e que também canta se disponibilizou para ajudar nesse processo, foi um momento muito lindo e emocionante em vê-lo na frente da turma ensaiando, regendo os seus colegas em sala de aula.

Nesta seção mostrei, em síntese, que Yves, Mariele, Gabriela, Anita e Diana possuem um repertório variado e utilizam desse repertório para construir compreensões no momento de suas práticas cotidianas, assim como nas aulas de português. Anita destaca sua relação com a língua warao e a música.

4.4 FORMAS DE PARTICIPAÇÃO NA “SOCIEDADE ACOLHEDORA”

Esta seção é composta de duas subseções, “Dificuldades em participar da ‘sociedade acolhedora’”, isto é, serão apresentados os desafios e os preconceitos vivenciados pelas mulheres participantes da pesquisa ao chegar no Brasil; e Racismo da ‘sociedade acolhedora’”, em que será descrita como é a sociedade em que essas mulheres migrantes estão inseridas. Como asserção desta seção, as mulheres relataram que passaram por momentos de dificuldade no ambiente da sala de aula, como em outras práticas cotidianas, mas afirmaram também que utilizaram estratégias para participar de momentos de interação com a sociedade “acolhedora”.

4.4.1 Dificuldades em participar da “sociedade acolhedora”

O capitalismo recente, apoiado no neoliberalismo, aprofundou ainda mais as desigualdades sociais, forçando muitos grupos sociais à migração. Essa mobilidade de um país para outro é marcada por grandes desafios, desde a saída, o percurso até a chegada a um novo país, até o “acolhimento”. Ao chegar ao novo país, esse migrante se depara com muitos desafios na sociedade, necessita se adaptar aos costumes, comidas, formas de falar e interagir. Podemos ver alguns desses desafios e dificuldades nos trechos que seguem:

Yves - “() Eu acho que não, não tive em nenhum momento [dificuldades].

() Da minha parte **eu acho que sim porque aprender uma nova língua, é ... é difícil, e eu sentia que eu não encaixava hh, porque eu sentia que não me encaixava porque eu achava que era muito muito ... muito difícil**, mas depois que eu comecei a conversar comigo e falar não, não é difícil, hh aí fico mais tranquilo ... Sim, já tinha contato, porque eu falei, se eu vou vir para o Brasil eu tenho que aprender primeiro, eu não quero chegar lá e me encontrar com um problema que é a língua, e eu tentava, tentava ... tentava estudar português, conhecer a cultura **por isso que eu amei a comida no primeiro momento hh**".

A participante Yves, que está no Brasil há 8 meses, sentiu dificuldade porque apresentava muita dificuldade em aprender uma língua nova. Por isso, sentia que precisava compreender a língua portuguesa para se sentir encaixada, ou seja, tinha a necessidade de se sentir pertencente a essa sociedade para poder se encaixar. Ela já tinha feito aulas de português antes de vir ao Brasil e, além disso, menciona que amou a comida desde o primeiro momento.

Anita - "**Sim, difícil para adaptar em ... em ... sim, sim creio que sim, mas não tive resistência.** eu pensei imagina que eu nunca voy a ... a hablar nem tratar de hablar nada, es un problema mucho maior.

() non non, estava presto para aprender. Hh"

Anita também expressa um desejo em participar da sociedade, uma vontade de aprender, mas para isso precisava se adaptar, se apropriar dos costumes, modos culturais, ao que não resistiu, segundo ela.

Diana - "Pra ser sincera, as pessoas me trataram igual. Graças a Deus, não.

() Não, porque eu perguntava pra você ou pra o professor me ajudava a entender, **agora se eu perguntava pra você e você ria você não, eu ficar com raiva/frustrada hh**".

Mariele - "Sim, alguna vez em... **sim quando no conocia mucho português, tenia medo de como la persona me va ricibir como me va a falar, se me va a entender, pero gracias ao senhor puede me entenderam e se no me entenderam buscaram a la maneira que lo intiende.** () **Eu utilizava outra persona, buscava gente, outra**

persona que sea venezolano, yo preguntava fala português? Aí me puede ayudar.

() No, gracias a Dios lo curso, em la particiacion hay muchas personas brasileiras que gustan de explicar-me para poder entender el idioma de aqui. () Sim, na parte de pronunciar quando era la fonética que no logro este pronunciar bien pero assim com pratica hablando, falando mais em português va a lograr le certo. Um poquito, o barulho”.

Mariele traz em sua fala que uma das suas dificuldades foi referente à fonética. Essa aula sobre fonética é ministrada logo nos primeiros dias de curso, para que o aluno compreenda melhor o som das letras, “a pronúncia correta” das palavras, e, dessa maneira, tenha mais facilidade para se comunicar e compreender os conteúdos seguintes. Nessa organização dos conteúdos, fica notório que há uma ideologia da padronização, a partir da qual se espera uma “pronúncia correta”. Além disso, Mariele expressa que tinha medo de não ser compreendida, como seria a reação das pessoas, o que elas iriam pensar, falar e, principalmente, como seria recebida em contextos de vivências fora da sala de aula. Como estratégia, Mariele relata que sempre pedia ajuda de outra pessoa para tentar ser compreendida, pessoas de sua própria nacionalidade para que se sentisse mais segura. Percebemos nos fragmentos de sua fala que, em algumas situações, ela provavelmente teve dificuldade de se expressar, não foi compreendida e, nesses momentos, utilizou recursos do seu repertório linguístico (espanhol/portunhol) e buscou ajuda com pessoas com a qual tinha identificação, alguém da mesma nacionalidade. Mariele se sente racializada no momento em que recorre a um venezuelano para auxiliar na comunicação, quando não sabia se expressar de maneira que os brasileiros compreendessem, apresentava receio, uma preocupação ao iniciar uma fala em português com pessoas do Brasil, tanto porque imediatamente saberiam que ela pertencia a uma outra nação, e possivelmente seria desassistida, quanto seria julgada por não falar de acordo com o padrão linguístico do Brasil e por revelar a sua identidade cultural, em outras palavras, seu pertencimento ao grupo venezuelano (ROSA; FLORES, 2017).

A seguir, no relato de Gabriela, será exposto um pouco da dificuldade que enfrentou em relação à língua de acolhimento, destacando principalmente, a questão

da pronúncia. Ela relata que, por conta da pronúncia, algumas vezes pensou em desistir, mas continuou tentando, também enfatiza a figura da professora como de grande importância para a continuação.

Gabriela - “Em ocasiones, pensei, mas...mas eu enfrentei, **enfrentei essa situação e a comunicação es muito importante porque é ela es todo**, a comunicação é para todo, mas ... mas eu enfrentei, e eu posso entrar na sociedade, não tenho esse problema.

() valentia, sim.

() hum, um pouco, meu trato de falar hh, **meu problema é a pronúncia**, () non, só a língua. **Eu leio e compreendo, e escuto e compreendo mais, pero a pronúncia non ... aí só um poco sim resistênci. hh.**

() Só uns 5 % , mas a professora ajudou muito”.

De acordo com a fala de Gabriela, ela teve dificuldade com a pronúncia e segundo ela, apresentou um pouco de resistência. A questão da pronúncia, trazida por ambas, é uma questão bastante central na construção de eixos de diferenciação entre “bons e maus falantes” de uma língua e, conseqüentemente, para a racialização de certos grupos sociais, como os venezuelanos, nesse caso, que são falantes de espanhol e assim reconhecidos como falantes de um portunhol. Esta língua é geralmente vista de forma pejorativa por ser uma “mistura de línguas”, mas a questão central aqui deixa de ser a língua e se torna o grupo social falante. Assim, as participantes se sentiram racializadas por meio da linguagem, já que há um padrão imposto de que existe uma língua pura, única e certa, uma ideia de monolinguismo mobilizada em sua maioria pelos efeitos da escolarização e pelo projeto de nação (PINTO, 2018). Logo, as participantes sentem a necessidade de se “enquadrar” nesses padrões, para se sentirem “pertencentes” à comunidade em que residem.

Segundo Yves, uma das resistências encontradas por ela, era o sentimento de pensar que não se encaixava na nova sociedade, ou seja, por achar que a língua portuguesa era extremamente difícil. Ela apresentou uma preocupação em termos de sentir que não se encaixava, que não poderia participar de práticas sociais na nova cultura, das interações, por conta do fator linguístico. E, como estratégia, Yves, em sua

entrevista, aborda que foi a sua própria psicóloga, que iniciou uma conversa e fez o exercício da própria escuta, dizendo palavras positivas, de ânimo para si mesma, resultando em mais tranquilidade. Aqui fica evidente o discurso da dificuldade do aprendiz, como uma (in)competência sua, e que ele precisa buscar alternativas para “aceitar” a cultura do Brasil para aprender a língua.

Na fala de Anita, aparece o que vi inicialmente como uma certa contradição, pois menciona a questão da adaptação, a dificuldade de se encaixar nas tradições já estabelecidas no Brasil e, em seguida, expressa claramente que não teve resistência. Por fim, menciona que pensava que talvez não aprenderia a língua-alvo.

Anita mencionou, como mostra o trecho a seguir, que o português não era interessante e que não gostava da língua, portanto, não tinha interesse em aprender, quando ainda estava na Venezuela. Anita não esperava que mais tarde necessitaria aprender essa língua porque precisou sair de seu país e vir para o local onde a língua era falada e que isso pode ter causado uma resistência/uma negação no primeiro momento ao iniciar o processo de aprendizagem. Vejamos abaixo, dados que retratam isso:

Anita - “Primero, **no me gustava esse idioma português, no me gustava para nada** hh . ***tuve que passar muito tempo sem querer aprender***, um encuentro entre jovens entonces en nesse encuentro houve una visita de brasileiro para Venezuela e llegaron na comunidade e ellos hablabam português, eram brasileiros, pero nunca me chamo la atención en el idioma no lo víta interesante hh”. [gargalhadas]

O português e os brasileiros não chamavam a sua atenção. Outro fator que pode ter contribuído foi seu processo de vinda para o Brasil, pois, ao ser questionada a respeito disso, Anita respondeu da seguinte maneira:

Anita - “Bueno, isso é algo muy complicado porque, é primeiro una ... **para tomar la decision de viajar para outro país es complicado por exemplo, yo estava trabajando e pero mi familiares benia e yo tenia que quedar me sola aya e como não queria vino com mi Hermanos e mi maman e e chegar aqui e.... reiniciar outra vez es muy complicado hablando de idiomas, porque eu no cheguei aqui como perdida** hh [risos leves, forçado] sim, yo no havia tomado esse, tomado em cuenta esse idioma, da cultura, e todo isso porque... e também nos comentava que havia algunas partes em Brasil que hablava em espanhol e no me preocupava tanto, por esso de le idioma português, **pero llegando aqui yo vi que era lo primordial que tenia que aprender” hh .**

Anita menciona que foi muito difícil seu processo de separação, de decisão, pois já estava estabelecida profissionalmente, mas, que por conta da crise se propagando, a sua família “optou” logo em procurar abrigo em outro local, onde pudesse ter mais segurança e proteção. Houve resistência ainda lá no seu país, ela expressa claramente que não queria vir, mesmo acompanhada de sua família, porque já previa o seu futuro, ou seja, “reiniciar outra vez”, começar do zero, construir tudo novamente, mas com um detalhe, agora em um outro local, com padrões e costumes diferentes dos seus. Na última fala de Anita percebi um sentimento de tristeza ao relatar a respeito de sua vida, houve alguns risos, mas forçados, talvez para expressar a sua aflição, ou a sua infelicidade. Menciona também no final da fala que, ao chegar no Brasil, percebeu que não era central aprender o português: “por esso de le idioma português, pero llegando aqui yo vi que era lo primordial que tenia que aprender” hh”.

Na fala de Anita, assim como nas falas de Yves, Mariele, Diana e Gabriela, elas trouxeram que tiveram receio de não se sentirem encaixadas, o que seria ocasionado tanto por questões linguísticas, quanto culturais. Mariele e Gabriela mencionaram que tiveram dificuldade com questões de pronúncia, práticas nas quais ideologias de língua e de padronização provocam tensionamentos diante da diversidade sociolinguística das estudantes.

Nesse sentido, percebemos que a maioria das entrevistadas apresentou um episódio em que teve dificuldade. Em se tratando de um contexto migratório, em que sujeitos necessitam se inserir na “sociedade acolhedora”, elas relatam que foi

necessário que procurassem estratégias, como ajuda de outros venezuelanos, psicóloga, para ultrapassarem essas dificuldades, como se isso fossem problemas individuais que precisaram ser superados e não questões de ideologias da linguagem que vão continuar estigmatizando esse grupo social como grupos marginalizados (HELLER, 2011; GARCEZ; JUNG, 2021; CARVALHO, 2021).

4.4.2 Práticas racistas da “sociedade acolhedora”

Outra asserção que pudemos definir, a partir da pergunta para as participantes da pesquisa, a respeito de como descrevem a sociedade em que estão inseridas, é de se sentirem racializadas em certas práticas sociais e o papel central da língua portuguesa nessas práticas. Vejamos trechos das narrativas que evidenciam isso:

Yves - “Bem, é... do meu ponto de vista, sinceramente eu nunca tive problema, porque todas as pessoas que eu conheci, conheço são muito boas graças a Deus, eu ... eu acho que nunca tive.... **só no momento da documentação ajudando outras pessoas na ongs, só tive problema com isso, que eu levei pra briga risos.** Aí porque os ... as pessoas responsáveis é ... **eu acho que não tinha muita responsabilidade,** (()) aí eu perguntei porque não podia fazer aquela coisa, não, **aí vocês venezuelanos acham que tal coisa que tudo é fácil não sei o que () você vai me desculpar pero eu não tô falando desse jeito com você, me respeita, assim. <>**

() uma vez no Assaí, sabe aquele atacadão, é estava fazendo a fila pra pagar e aí diante de mim tinha umas pessoas e diante dessas pessoas tinha uma venezuelana que estava pagando e ela não entendia o que a senhora da caixa estava falando e aí, pode repetir? aí eu ajudei ela e a senhora que estava diante de mim falava, **rá, aqueles venezuelanos,** e eu falei, desculpa, mas eu também sou venezuelana tem que respeitar **e aí senhora ficou com um mau olhar** e aí eu não tomei importância”.

Diana - “Eu vou a descrivir, nem todas são iguais, sabe aí gracias a Deus, hasta lo momento em lo curso que esto ... daí muito legal, muito boa pessoa, () não voy a falar mal porque me siento muito agradecida, **mas se tenia dificuldade com pessoas que me há tratado mal em esto no hospital pra pegar uma fila pra pegar a cirurgia do meu neném, a mulher vino, ela não queria que eu levasse a mina criança lá, que eu tenia que ir sozinha porque tava fazendo outra fila ... me**

respeita e cosas assim. () Não só aí no hospital de criança que aconteceu isso, pra ser sincera me há tratado muy bien, sabe, nunca tenir essa dificultá. Porque quero bien a todo mundo sabe”? hh

Anita - “Ai, essa es **una pregunta general muy complicada** hh ... yo creo que sim, é < > creo que sim porque hay muchas personas que trabajan en instituciones que son brasileiras e as veces te tratam bien, as veces não, pero... en na rua no creo, mas el supermercado sim, nas praças ahh no, **no hospital é diferente, hh [risos leves] porque aí en la ... por exemplo la gente embarassada é grávida este aqui la senhora que atende, una senhora muy dilosa estressada, mal humorada, no hospital es diferente”.**

Podemos perceber racializações que as participantes vivenciaram em práticas situadas, como na ONG, no supermercado e no posto de saúde. A “comunidade acolhedora” as trata a partir de uma categoria de migrante venezuelana, previamente construída e coconstruída, a qual apagou outros traços identitários, o que resulta em muitos momentos em negociações da discriminação. Dessa maneira, de acordo com o exposto, participar dessas práticas da comunidade tem significado enfrentar a racialização.

Marielle - “Quando cheguei a Boa Vista, em el rondon 2 em el abrigo, **todos me recibieron bien alegre e mucha entusiasmo e siempre atento a la necesidad de cada um nosotros, como tudo hay personas de um lado positivo e de um lado negativo**, pero nos recibio bien gracias ao senhor apesar de la dificultad, no deixou faltar nada”.

Mariele - “() Outra vez foi no **consultório que uno llevaba los meninos, de ningun momento quieren tocar a los venezolanos, a los ninos, los médicos [expressou tristeza] brasileiros**, pocos son los médicos nem todos pero **pocos son os médicos que se acercan a tocar apalpiar em el paciente donde le duene, si tiene enfermo ou non tocar se tem alguna inflamacion em el cuerpo. () Eso fue no posto de saúde”.**

Gabriela - “ () Em todos os aspectos, em geral, um trato mal, é. **no posto de saúde, aí, é meus filhos se enfermaram e eles trataram muito mal, na recepção, aí, eles hh [risos tristes] trataram muito ruim aí e essas são cosas que lastima. (.) [choro] mas aqui [Minas Gerais] cambió todo, os pensamentos e a gente é muy amable e aí esse calor humano sim que nos sentimos muito apoiado por eles, e. lá em boa vista foi muito ruim todo ... claro, hay expciones, pessoal muito bom como vocês é, outras professoras também, elas foi muito, o trata dela foi muito bom.**

() aqui em nesta cidade, nós e minha família e eu nos sentimos muito agradável, muito bem, é, a gente é muito amable, muito agradable eles são acolhedores, nós sentimos, muy valorados por eles, eles nos é... dieron muito, nos deram muito apoio, em todos os aspectos, em na comunicação, eles compreendem, eles não são xenofóbicos, compreende, conhece? eles não, eles nos recibiram de braços abertos praticamente.

() mas em posto de saúde, es um momento muito difícil para migrante e enfrentar uma condição de saúde e ser recibido dessa maneira é muito difícil. **discriminada. 70% das pessoas são xenofóbicas**, mas foi muito difícil aí no posto de saúde. **só encontré solidariedade y acolhimento em os cursos, so alí.**

() ficamos apenas decepcionados com os maus tratos, **pensamos que seria melhor como nossos amigos nos disseram. () nos supermercados eu só via aqueles olhares indiscretos**, mesmo durante os cursos no distrito Senai³⁶”.

De acordo com as falas das participantes, elas vivenciaram situações de racialização em Boa Vista, uma vez que experienciaram esses episódios em lugares diversificados, como supermercado, nos espaços voltados para a saúde, um serviço essencial que os imigrantes precisam muito em suas vidas diárias. Nesse sentido, suas práticas linguísticas eram estigmatizadas, resultando em desigualdades raciolinguísticas e obstáculos em muitos momentos nos cenários de vivências diárias.

As participantes trouxeram em suas falas, em sua maioria, dificuldades em participar de práticas da saúde, como nos mostram os fragmentos acima. Além disso, mencionaram a dificuldade de realizarem o curso de PLAc, já que possuem uma maior responsabilidade em cuidar dos filhos, pois elas são as responsáveis por eles no horário das aulas. Muitas dessas mulheres migram sozinhas ou com seus filhos em busca de oferecer uma vida melhor para eles. Gabriela e Mariele, em conversas informais,

³⁶Senai é um local que oferece cursos profissionalizantes, porém não tem como público principal imigrantes. Nesses cursos, há muitos brasileiros.

abordaram que decidiram migrar por conta dos filhos, para proporcionar um futuro com mais oportunidades, além de melhoria no que tange à saúde dos filhos.

Diana - “Foi ruim, entendi? Eu vim sozinha, mi esposo vino antes de mim, quando ele tenia 7 meses aqui eu vim, **mas foi forte porque tuve que que separar caminos, é muito forte entendeu?** Eu fiquei em Pacaraima, não conocia ninguém, só uma colega mina que fizemos trato na viagem, aí ela me ajudou porque eu tuve problema com mi célula, aí não queria deixar-me entrar, aí eu pegue achuda por la home aí foi que me ajudaram a conseguir entrar lo mesmo dia, fiquei médio dia, aí já vim direto de uma vez pra Boa Vista”.

O dado acima mostra como foi a chegada de Diana em solo brasileiro, especificamente na cidade de Pacaraima, no norte do estado de Roraima. Diana menciona como foi esse percurso de entrada, as dificuldades que enfrentou uma vez que não veio acompanhada de um familiar ou um amigo/colega, mas veio sozinha, já que seu esposo veio antes dela para arrumar trabalho e obter condições melhores, para depois buscá-la juntamente com seu filho. Porém, Diana resolveu fazer uma surpresa para o marido do qual já estava longe havia 7 meses, antecipando sua viagem para o Brasil. Ela passou por muitas dificuldades na cidade de Pacaraima, dado que não foi recebida de maneira muito agradável, além de estar separada de seus familiares mais próximos. Diana havia constituído uma ideia a respeito de como o marido vivia em Boa Vista, uma ideia totalmente diferente da realidade.

Diana - “Essa foi uma surpresa que fiz pra meu esposo, quando eu cheguei aqui ele tava morando na rua, ele tava lá na rodoviária, aí quando ele me viu ele choo ro, pq ele não se esperava ver-me aqui, ele estava esperando consegui o dinero, uma diária para poder o dinero para su passagem pra ir la na Venezuela. Aí quando eu chegué, que eu aché ele aí, eu queria morrer hh, eu pensava que ele tava morando na casa de sua amiga, de su primo, que foi com a persona que ele se vino., aí queria murrir, pq sabe que ia chegar e encontrar-te na rua”

Gabriela, ao descrever a “sociedade acolhedora”, se emocionou muito, houve um momento de choro por relembrar situações tristes vivenciadas na sociedade de Boa

Vista, descrita por ela como xenofóbica. Em conversas informais mencionou que sentiu vontade de ir para outro país, porém como estava inscrita no processo de interiorização e logo chegou a notícia que ela e sua família mudariam de estado, houve uma mudança em sua decisão. Gabriela descreve a sociedade de Minas Gerais (interior) como um lugar muito bom, onde as pessoas são receptivas, agradáveis e amáveis, que foram gentis e solidárias com ela e sua família, inclusive demonstrando interesse em aprender o idioma espanhol, por conta disso, segundo ela, a sua decepção com Boa Vista desapareceu.

A situação difícil que Gabriela vivenciou a deprimiu muito, chegando a afetar a comunicação com sua família. Gabriela também afirma que em Boa Vista existem muitos venezuelanos ruins, afirma que talvez os seus compatriotas mereçam esse tratamento e que, por esse motivo, os brasileiros sejam assim. Também afirma que é importante reconhecer que há muitos venezuelanos com valores e princípios bons. Gabriela caracteriza venezuelanos ruins, o tipo de pessoas que são criminosos, aquelas que têm a intenção de fazer algum mal a outras pessoas. Já os venezuelanos bons, de acordo com Gabriela, são aqueles que têm disposição de trabalhar, que têm princípios e valores, sem nenhuma intenção de prejudicar o próximo, que lutam em meio às situações difíceis e seguem adiante.

Mariele, ao falar da situação que passou com seu filho no hospital, demonstrou muita tristeza em seu olhar e em sua voz, quando mencionou que o médico não quis realizar o exame físico em seu filho para detectar melhor o seu problema de saúde.

Por conta dessas situações que o migrante vivencia em Boa Vista, situações discriminatórias, desconfortáveis, xenofóbicas, muitos deles sentem a necessidade de procurar se encaixar nos padrões impostos pela “sociedade acolhedora” para se sentirem “parte” dessa sociedade. A respeito disso, Yves e Diana falaram o seguinte:

Diana - “Preciso para yo me sentir mas acolhida como você fala, eu preciso aprender mais o idioma porque hay cosas que ainda não entendo. Porque siento que não me entendem não é tratam mal as vezes falo, quando eu falo la gente fica assim, que tu falou? () Centro de referência da mulher, equipe de enfermagem, assim nunca me entendam, não sei aí quero aprender mais porque eu preciso que me entendam mais, lá é onde eu levo meu filho a su

atendimento médico, no hospital de criança também. Assim, os demais.

() Quando não sou compreendida me sinto mal, porque me gostaria que me entendam, pero tenho que praticar, por isso que quero aprender mais, fazer outro curso”.

Yves - “() Eu acho que sim, acho importante, não de forma literal, ... é, as mesmas coisas ou todas, mas é importante porque eu estou no novo país e isso aqui não é Venezuela, aí pra eu me adaptar eu preciso encaixar na sociedade porque se eu fico ressentida ou alguma coisa eu sinto que eu não vou alcançar, por exemplo, o forma de trabalho, o jeito de trabalho, o jeito de amizade, essas coisas, então é importante isso pra bem ... bem viver o dia a dia, as saudações, o jeito que é o do transporte, é uma coisa nova pra mim, porque aqui é com um cartão, e lá na Venezuela não era, pela graça de Deus pegava um transporte era bem ... bem difícil, aqui tem os paradas de ônibus, então pego meu cartão e passo, nossa que fácil hh. () Dinheiro, lá por exemplo, passagem 50 reais, aqui não hh ... e é assim, adaptar e tentar viver do melhor jeito aqui pra não ter uma frustração”.

Yves traz em sua fala diferenças sociais, culturais e econômicas, as quais precisaria aprender, segundo sua percepção, para se adaptar e “encaixar na sociedade”. Assume que não adiantaria ficar ressentida, pois seria ainda mais difícil. Todavia, a questão é mais complexa, porque são reconhecidos como migrantes venezuelanos, aos quais são associados uma série de traços depreciativos.

Uma outra dificuldade que se mostrou relevante foi a adaptação nos abrigos, principalmente no que se refere à infraestrutura sanitária, já que há poucos banheiros que são disponibilizados para um grande número de pessoas. Nesse sentido, há momentos em que se forma uma grande fila para a utilização dos banheiros. Também referente à acomodação nas carpas/unidades habitacionais, é o fato de dentro de uma carpa nem sempre ser possível acomodar pessoas pertencentes à mesma família.

Anita - “Entonces esso é a parte de de lá a diferencia de aqui, **aqui sons las carpas e allá era um lugar que no hay mucha privacidad e aqui ... bueno por las carpas e as veces yo pratico música leo flauta, igual el canto, aqui participo em el**

comitê de cultura e está organizada por la fraternidade sem fronteiras com algunas personas de la comunidade e hace poco há um mês estoy de suplente de cacique igual participo de algunas actividades de comunitárias e como encuentro intercultural de indígenas em com outras organizações”.

Marielle - “Quando chegamos a Pacaraima hasta Boa Vista, tuve muita dificuldade bastante aun todavia **em abrigo** donde estamos este havia mucha () nos já teniamos 4 meses quase 5 meses todavia no havia salido dali e la **situacion era dificil** , la **comida não é muy buena, los ninos se enfermava mucho, tiene mucha discórdia entre los venezuelanos aí, no abrigo, sim, e los demas, para hacer necesidad em los banos no es fácil (.) nada fácil, difícil bastante**”.

Como forma de ilustração, seguem na sequência algumas fotos das carpas em que Marielle por exemplo ficou alojada por alguns meses com sua família.

Figura 2 - Carpas



Fonte: Página do ACNUR³⁷

³⁷Disponível em : < <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/>> Acesso em : 17 de abril de 2023.

Figura 3 - Carpas



Fonte: Página do Correio do Lavrado³⁸

Quando o migrante chega em Boa Vista, ele se depara com muitas dificuldades, demandas que precisam ser resolvidas e regularizadas em órgãos públicos, desde as questões burocráticas até a saúde. Dessa maneira, necessita constantemente de contato com brasileiros. Como observamos nos trechos acima, todas as participantes apresentaram algo em comum, uma situação vivenciada que teve caráter discriminatório. Todas, com exceção de uma, experienciou um maltrato quando necessitou de atendimento para tratar de questões de saúde. Foram circunstâncias

³⁸ Disponível em : < <https://correiodolavrado.com.br/2019/07/20/operacao-acolhida-estima-esvaziamento-natural-e-reducao-de-abrigos/>> Acesso em : 17 de abril de 2023.

diferentes, porém o mesmo sentimento é externalizado em relação às pessoas que atendiam nesses órgãos públicos.

Em síntese, nesta seção, as asserções que foram apresentadas mostraram que as participantes vivenciaram muitas situações em que se sentiram racializadas, em certas práticas sociais, principalmente na saúde, uma área em que há muita procura por parte dos migrantes. Nessas práticas, Gabriela e Mariele se sentiram racializadas porque foram mal atendidas no posto de saúde.

Neste capítulo, apresentei as dificuldades que as participantes enfrentaram desde as questões de participação na “sociedade acolhedora” até às questões de aprendizagem de português. O capítulo também expôs que essas mulheres migrantes possuem um repertório multifacetado constituído por recursos linguísticos e semióticos, como a cultura, o portunhol, por exemplo, que auxiliam na comunicação e compreensão nas aulas de português e nas práticas cotidianas (SILVERSTEIN, 2003).

5 PALAVRAS FINAIS

Em relação ao primeiro objetivo específico - Analisar o papel do PLAc na “acolhida” de mulheres venezuelana - a análise de dados mostrou que o curso de português foi um ambiente acolhedor e agradável para essas mulheres, foi um espaço em que puderam vivenciar uma prática celebratória que lhes oportunizou mostrar e valorizar a cultura venezuelana. Dessa maneira, o PLAc proporcionou momentos de alegria, aprendizado, valorização e sensibilidade para essas mulheres. Elas destacam o papel da sensibilidade e dos saberes e identidades das professoras nesse acolhimento.

Quanto ao segundo objetivo específico - Reconhecer o uso do repertório linguístico de mulheres migrantes no PLAc - pudemos perceber que seus repertórios são compostos por outras línguas, além do português, as quais utilizam, assim como utilizam de outros recursos, como aspectos culturais, google tradutor, que contribuem de maneira considerável para que ocorra a compreensão no aprendizado de PLAc. Como visto, as participantes utilizaram diferentes formas de seu repertório em momentos de fala e interação em seu contexto de aprendizagem. Nesse sentido, houve maior facilidade no processo de compreensão e elaboração de sentidos que foram oportunizados na aula de língua portuguesa.

No terceiro objetivo proposto - “Identificar formas de participar de mulheres migrantes reconhecerem a comunidade “acolhedora”- observou-se que, de acordo com as suas falas, as participantes apresentaram dificuldades e ao mesmo tempo sofreram racismo no que se refere à participação em práticas na sociedade que as “acolhe”, visto que suas práticas linguísticas foram racializadas em diferentes contextos. Entretanto, buscaram estratégias, como ajuda de outro venezuelano, tanto no contexto de aprendizagem quanto na comunidade a fim de alcançarem possibilidade de inserção nas práticas situadas.

Em relação ao objetivo geral - investigar tensões entre ideologias da linguagem a partir das dificuldades e da participação de mulheres migrantes em práticas da “sociedade acolhedora” em Boa Vista – Roraima - foram percebidas ao longo das falas

tanto de Yves, Anita, Mariele, Diana quanto de Gabriela que tensionaram ideologias da linguagem em práticas situadas, como no espaço de aprendizagem do português, à medida que se deparavam com questões de padronização de língua e em outras práticas e se sentiram acolhidas com uma prática de celebração da diversidade.

Nesse último sentido, a musicalidade nesse espaço celebratório, faz parte de sua cultura, porém quem mais fortemente traz a música é Anita, pois em seu país realizava aulas, e quando chegou ao Brasil, apesar de não ter concluído o curso na Venezuela, continuou sua relação com a música, participando de eventos e apresentações musicais. Yves, Diana, Gabriela e Mariele parecem demonstrar que a música está mais presente quando estão em sala de aula, pois nas aulas de português muitos conteúdos são ministrados por meio de músicas brasileiras, e isso desperta um desejo de conhecer mais da musicalidade do Brasil. Diferentemente de Anita, as demais participantes não possuem um curso de música. Mas, a musicalidade está presente em práticas das demais participantes fora do ambiente de aprendizagem, por exemplo, antes da aula iniciar (no “pátio”), no momento do jantar, intervalo e na ida para o curso. Talvez essa proximidade com a música que estas participantes têm pode estar relacionada com sua cultura e com questões religiosas, uma vez que a maioria frequenta espaços religiosos.

As participantes demonstraram, entretanto, em suas respostas dificuldades e conflitos vivenciados na “sociedade acolhedora”, pois, de acordo com os fragmentos de suas falas, elas não se sentiram acolhidas principalmente em ambientes voltados para a saúde, em práticas em hospitais e nas Unidades de Pronto Atendimento (UPAs), pois expressam que não foram bem atendidas. As participantes, por meio de suas falas, abordaram que ainda não se sentem totalmente encaixadas na “nova sociedade” e, por isso, sentem a necessidade de aprender melhor o português.

Os tensionamentos entre ideologias da linguagem, entre a celebração da sua língua e cultura em uma apresentação final do curso de português e práticas de racialização que vivenciam em práticas cotidianas na “comunidade acolhedora” mostram que língua ainda é uma ideologia central tanto no ensino quanto nas práticas que vivenciaram. Ideologias, como de língua, padronização da língua, monolinguismo

e, mais recentemente, conceitos como de falante nativo, competência linguística, foram criadas e associadas à branquitude como lugar de privilégio, portanto, racializa, outros grupos sociais a partir desse lugar (FLORES; ROSA, 2015). O espaço celebratório é o espaço do acolhimento, assim como a sensibilidade das professoras significou acolhimento, como trazem em suas falas, mas a “sociedade acolhedora” em muitas práticas as reconhece e trata como venezuelanas e tudo que foi associado ao venezuelano no Brasil e em Boa Vista, mais especificamente. A formação superior, como o caso de Yves e Diana, ou uma formação em música, no caso de Anita, na Venezuela, que era um capital cultural, é algo apagado ou não reconhecido na sociedade de Boa Vista, em que são tratadas como venezuelanas.

A contribuição da pesquisa é mostrar, em síntese, a partir das falas de Yves, Mariele, Gabriela, Anita e Diana que ainda há muitas questões que precisam ser (re) pensadas em relação às migrantes em um contexto de aprendizado de PLAc. Dessa maneira, esta pesquisa é relevante para cursos e políticas linguísticas para migrantes no Brasil. Poderá contribuir em relação a uma possível formação de profissionais da saúde por parte das ONGs, a fim de proporcionar mais humanidade para os migrantes. Outra questão relevante é que, talvez devêssemos considerar que as mulheres buscam compreensões e acolhimentos diferentes dos homens, e por isso, os cursos de português voltados para migrantes precisam tratar um pouco mais a questão do gênero social, por meio de temas como a maternidade, com o objetivo de ouvi-las e elaborar intercompreensões sobre essas práticas nos dois países e em diferentes culturas.

Ressalta-se, que na sociedade roraimense não existem somente pessoas que não são acolhedoras nas práticas sociais, como Yves, Anita, Mariele, Gabriela e Diana trouxeram em suas falas, mas também há práticas acolhedoras, empáticas e de sensibilização a essa causa, como elas também trouxeram em suas falas. Os tensionamentos que este trabalho mostra são resultantes de ideologias da linguagem, às quais foram articulados eixos de diferenciação, e que são apreendidas, negociadas, coconstruídas e/ou resistidas em práticas situadas.

Em síntese, foram identificadas tensões em entre ideologias da linguagem, entre a celebração da sua língua e cultura em uma apresentação final do curso de

português e práticas de racialização que vivenciam em práticas cotidianas na “comunidade acolhedora”. Sabe-se que o tempo para a pesquisa é breve, logo, muitas questões ainda precisam ser investigadas com novos olhares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas & Comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.
- ALVES, T. A. L. **A (nova) política migratória brasileira: avanços e desafios no contexto da crise humanitária venezuelana**. Revista Conjuntura Global, v. 9, n. 1. p. 112-129, 2020.
- AMADO, R. de S. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In: SÁ, R. L. de (Org.). **Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Coleção ECAL. Volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 69-86.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 2003.
- ARAÚJO, E. G.; ZAMBRANO, C. E. G. **o que dizem as pesquisas sobre o português como língua de acolhimento – plac**. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set. /dez.2020.
- B ULLA, G. da S; GARCEZ, P. de M; LODER, L. L. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. D.E.L.T.A., 30.2, 2014 (257-288).
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Parábola editorial. 2007.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual Education and Bilingualism**. Bristol, UK: Multilingual Matters, v. 5, 2011.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In: de Saint-Georges, I & J-J. Weber, J. J. (orgs.), **Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies**. Rotterdam: Sense Publishers, p. 11-32.
- BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.
- BONNICI, T. **O multiculturalismo e a literatura negra britânica no contexto multicultural**. Maringá, eduem. 2011.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 272 p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2019.

CARVALHO, S. da C. **Mercantilização da linguagem na promoção de turismo de luxo na selva iryapu (misiones- Argentina)**: autenticidade, deslocamentos e resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. vol.60, no.2, Campinas maio/ago. 2021.

CARVALHO, A. **A crise humanitária na Venezuela**: refúgio no Brasil e atuação do Estado brasileiro na efetivação dos direitos sociais. *Jornada de Direitos Fundamentais (UNIFOR)*. Anais do Congresso. 2020.

CASTILHO, A. T de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, E. J; SILVA, F. C. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 19, n. 1, 2020.

Denzin, N. K. **The Research Act**, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. 1989.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In.: (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto. Alegre: Artmed, 2006.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FONSECA, N. B. da. **Repertório linguístico reconfigurado para lucro no caso Joel Santana**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*.vol.60 no.2 Campinas maio/ago. 2021.

GAL, S. Linguistic Anthropology. In: BROWN, K. (org.). **Encyclopedia of Language & Linguistics**. 2. ed. Amsterdã: Elsevier, 2006. v. 7, p. 171-185.

GAL, S.; IRVINE, J. T. **Signs of difference**: Language and ideology is social life. Cambridge, RU: Cambridge University Press. 2019

GARCEZ, P. de M; JUNG, N. M. **Mercantilização da linguagem no capitalismo recente**: diversidades e mobilidades. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. vol.60 no.2 Campinas maio/ago. 2021.

GARCEZ, P. de M; OLIVEN, R. G. **A mudança social se desenrola no terreno da linguagem**: entrevista com Mônica Heller, *Horizontes Antropológicos*. 2020.

GARCEZ, P. de M; SCHULZ, L. **Olhares circunstanciados**: etnografia da linguagem e

pesquisa em linguística aplicada no Brasil. D.e.l.t.a, 31 –especial, 2015.

GUEROLA, C. **Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena**: A reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos. Dissertação de mestrado. Orientadora: Maria Inêz Probst Lucena. Programa de Pós-graduação em Linguística, UFSC. 2012.

HELLER, M. (2011). **Paths to post-nationalism**: A critical ethnography of language and identity. Oxford: Oxford University Press.

INHOTI, A. A. **“O mundo acadêmico é bem diferente do que pensamos”**: ideologias de linguagem em práticas de letramento acadêmico de alunos do curso de letras de uma universidade pública potiguar. Maringá/PR. 2022.

IRVINE, J. T.; GAL, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In: P. V. Kroskrity, (org.), **Regimes of language: Ideologies, politics, and identities**. Santa Fe: School of American Research Press, p. 35-84.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. E. **Deutsches fest**: vergonha e orgulho em um evento de mobilizações simbólicas e econômicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 364- 378, 2021.

JUNG, N. M; SANTOS, M. E. P; SILVA, R. C. M. e. **Etnografia da linguagem como políticas em ação**. *Calidoscópico*. v.17, n.1, janeiro- abril. 2019.

LODER, L. L. 2008. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: Letícia L. Loder & Neiva M. Jung. Orgs. **Fala-em- interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

LOPEZ, A. P. de A. **A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil**: uma obrigação? . *revista x*, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 9-34, 2018.

LUCENA, M. I. P; NASCIMENTO, A. M. do. **Práticas (trans)comunicativas contemporâneas**: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. 2016.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEN, R. G.; GARCEZ, P. M. **“A mudança social se desenrola conflituosamente no terreno da linguagem”**. Entrevista com Monica Heller (Professora da University of Toronto). *Horizontes Antropológicos*, v. 26, n. 57, p. 315-359. (DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832020000200011>). 2020

PINTO, J. P. **Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais**. Revista da ABPN. v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. janeiro de 2018, p.704-720.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. 3ªEd. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RAMPTON, B; TUSTING, K; MAYBIN, J; BARWELL, R; CREESE, A; LYTRA, V. UK. **Linguistic Ethnography**: A Discussion Paper, Unpublished, p. 1-24, 2004.

ROSA, J. FLORES, N. **Unsettling race and language**: Toward a raciolinguistic perspective. Language in Society 46, 621–647. 2017.

SEMECHECHEM, J. A. **O multilinguismo na escola**: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná. 2016. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá.

SILVA, J. C. J. **As continuidades e mudanças na relação entre estados e imigrantes**. Leopoldianum, 2013.

SILVA, Izabel da. **Bota fogo nesses vagabundos!**": entextualizações de xenofobia na trajetória textual de uma fake news. Revista? Campinas, n(59.3): 2123-2161, set./dez. 2020.

SILVERSTEIN, M. **Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life**. Language & Communication, v. 23, p. 193-229, 2003.

STENZEL, A. **“A cidade compra a ideia e a ideia compra a cidade”**: mercantilização da linguagem em um município genuinamente alemão. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá.

TORQUATO, C. P. **Migrantes haitianos no sul do Brasil**: ideologias linguísticas em práticas linguísticas numa aula de português língua adicional. Letras & Letras | Uberlândia | v. 35 | n. especial | 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, L. R. **O ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes**: Por uma contribuição sociolinguística. Caxias do Sul, 2019.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In. : BRUNO, Fátima Teves Cabral. **Ensino – aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ZAMBRANO, C. E. G. **Português como língua de acolhimento em Roraima: Da falta de formação específica à necessidade social**. Curitiba, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada “**Dificuldades sociolinguísticas de mulheres migrantes no ensino de PLAC em Boa Vista-RR**”. Trata-se da pesquisa de MESTRADO em desenvolvimento no curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da professora Neiva Maria Jung.

Este documento visa assegurar seus direitos e deveres como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com o senhor (a) e outra que ficará com o pesquisador. Por favor, leia com calma e atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, poderá esclarecê-las com o pesquisador.

TÍTULO DA PESQUISA: “Dificuldades sociolinguísticas de mulheres migrantes no ensino de PLAC em Boa Vista-RR”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL DA UEM: Neiva Maria Jung

ENDEREÇO: Av. Colombo, 5790, Jardim Universitário, Maringá-PR

TELEFONE: (44) 999910587

PESQUISADORA RESPONSÁVEL POR REALIZAR A PESQUISA: Maiane Machado Sá

ENDEREÇO: Av. Colombo, 5790, Jardim Universitário, Maringá-PR

TELEFONE: (95) 981258352

OBJETIVO:

O objetivo do trabalho é investigar as dificuldades sociolinguísticas enfrentadas por mulheres migrantes no ensino de PLAC em Boa Vista –RR, levando em consideração o cenário atual no estado de Roraima, local onde a pesquisa será realizada.

JUSTIFICATIVA:

Este estudo é relevante, pois se faz necessário investigar as dificuldades sociolinguísticas que as mulheres migrantes enfrentam no ensino de português como língua de acolhimento na cidade de Boa Vista, Roraima.

BENEFÍCIOS:

Como benefícios, espera-se que contribua com a investigação a respeito das dificuldades sociolinguísticas com as quais as mulheres migrantes se deparam no ensino de português como língua de acolhimento, tornando práticas sociais visíveis nesse contexto de imigração. Além disso, que contribua com reflexões a respeito das práticas de ensino, das estratégias usadas pelas mulheres para participar de uma proposta acolhedora dialogando com outras pesquisas realizadas na área de Linguística Aplicada.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Aceitando participar do estudo, o senhor (a) será convidado a: - colaborar com informações referentes as dificuldades enfrentadas no ensino de português como língua de acolhimento em Boa Vista. Roraima - participar de entrevistas; e - apresentar narrativas objetivando compreender um pouco de suas trajetórias de migração e dificuldades para a participação na comunidade acolhedora.

RISCOS, DESCONFORTOS E MEDIDAS:

Informamos que, como possíveis inconvenientes, podem ocorrer **riscos/desconfortos de ordem emocional, moral e social**, como: timidez, momentos emocionados ao relembrar e trazer lembranças de vivências e experiências marcantes da vida e da trajetória de migração e chegada em Boa Vista, incômodo com a presença da pesquisadora no ambiente profissional ou doméstico e com alterações na rotina de inatividades escolares, interferência na prática cotidiana de estudo, possibilidade de constrangimento, cansaço durante a participação, as quais sempre serão negociadas

e /ou alteradas para minimizar ao máximo essas alterações e outros riscos e desconfortos que poderão vir a ocorrer.

Como **medidas diante desses desconfortos e inconvenientes mencionados**, esperados especialmente em circunstância de entrevista semiestruturada, serão tomados cuidados, como: a) agendamento da entrevista com antecedência, definindo horários e locais para a sua realização; b) observação dos horários e locais previamente definidos com as participantes da pesquisa; c) realização de conversas prévias/informais para familiarizar-se com o participante e familiarizar as participantes com a pesquisadora e o roteiro da entrevista; d) emprego de linguagem clara e objetiva com o intuito de possibilitar um ambiente agradável e tranquilo, pois dessa maneira poderão se sentir mais à vontade para trazer narrativas durante a conversa; e) conversa aberta para que possam ser negociadas/resolvidas, a qualquer momento, questões/problemas que não foram compreendidos e/ou que produzirem algum constrangimento; f) garantia e clareza de poderem deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o julgarem adequado.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, podendo ser usadas em publicações e apresentações de trabalhos resultantes do estudo, e que serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade por meio do uso de nomes fictícios nas transcrições e relatos de pesquisa. Após o término da minha pesquisa, essas imagens e áudios serão descartados.

Mesmo sendo omitida a sua identificação, se acreditar que a sua participação poderá acarretar em problemas de ordem social ou moral nos contextos em que vive, o senhor(a) não deve participar deste estudo ou assinar este documento.

Por fim, gostaríamos de esclarecer que a sua participação é totalmente voluntária, sendo que a participante sem nenhum prejuízo, pode recusar o convite para participar deste estudo ou parar de acompanhar, a qualquer momento da pesquisa, caso não se sinta confortável durante o processo. Da mesma forma, pode optar por

executar

ou

participar de outras atividades alternativas.

A pesquisadora responsável pela aplicação do TCLE e pela realização deste estudo poderá ser localizada na Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Jardim Universitário, em Maringá-PR, telefone (95) 981258352, e-mail machadojorge2918@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor(a) como participante possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Caso tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue ao senhor(a). Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo senhor(a), solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos, de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, declaro que foi devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa orientada pela Professora Neiva Maria Jung.

_____ Data: _____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Maiane Machado Sá, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: _____

Assinatura da pesquisadora assistente e responsável pela aplicação do TCLE

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Neiva Maria Jung

Endereço: Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. Jardim Universitário. Maringá-PR. Tel.: (44) 999910587. E-mail: neiva.jung@gmail.com
Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790 - UEM-PPG-sala 04.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

Atenciosamente,

Neiva Maria Jung

Pesquisador responsável-UEM

Digitalizado com CamScanner

Maiane Machado Sá

Pesquisadora assistente

Aplicadora do TCLE e responsável pelo desenvolvimento da pesquisa

APÊNDICE B – Declaração CFIR



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Rebeca Cristina de Araújo Lima, diretora e professora de português para estrangeiros e língua de acolhimento no CFIR - Centro de Formação Inspire Rebeca, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "Dificuldades sociolinguísticas de mulheres migrantes no ensino de PLAC em Boa Vista-RR" sob responsabilidade da pesquisadora Maiane Machado Sá, com orientação da Prof^ª Dr^ª Neiva Maria Jung no centro de Formação Inspire Rebeca. Para isto, serão disponibilizados para a pesquisadora, o uso do espaço físico, documentos referentes à instituição e outros se assim for necessário.

Boa Vista, 08 de abril de 2022.

Rebeca Cristina de Araújo Lima.

Rebeca Cristina de Araújo Lima
Diretora e professora do CFIR

APÊNDICE C: ENTREVISTA - YVES

Poderia contar um pouco sobre como foi sua vinda à Boa Vista?

Ai, eu não sei se você sabe que eu morei lá na Colômbia, eu decidi sair de Venezuela, aí fui pra Colômbia e as coisas deram ruim, eu decidi vir pra cá porque a situação na Venezuela ficou muito ruim, aí me falaram que ahhhh Brasil tem oportunidade com a documentação, com o trabalho, tudo isso, eu falei: ah que bom, aí eu decidi tentar vir pra cá com meu esposo, e estamos aqui graças a Deus.

Não passou por Pacaraima. Só minha sogra que ela mora aqui, não conhecia ninguém.
hh

Do que sente falta da Venezuela?

Ahhhhh, minha casa, minha casa, minhas coisas. Um dia literalmente de um dia pra outro, falaram ah nós vamos daqui. Eu falei: nossa!! Meu Deus, eu, eu nem sabia que eu, eu não sei o que estava pensando. No dia da viagem eu falei, aí se eu fico aqui, não eu não vou ter oportunidade e depois eu res... é respirei profundo e consegui.

Do que gosta aqui?

A comida [voz firme] hh. A paçoca e o pucuaçu (suco) e o açaí também. E a gente também, eu gosto do sotaque da gente e a gente também é muito legal. Eu acho, eu sempre falo pro meu esposo que aqui é quase igual lá na Venezuela, onde eu morava margarita a ilha porque a gente também é cálida, é gentil, é amável.

Viveu situações difíceis na vinda ou depois que chegou aqui?

Eu acho que só a vinda, sim, o transporte e também que a segurança de Colômbia e Venezuela, eles, os policiais, eles gostam de tirar dinheiro das pessoas, e não é dinheiro da moeda oficial de lá, senão dólares, euro, assim, em troca de alguma coisa.

Como é a sua rotina?

De segunda a sexta eu acordo às 6 da manhã, aí eu me arrumo pra ir pra casa da professora que ela me dá carona, eu caminho 20 ou meia hora, aí caminho pra sua casa pra lá, ela e eu vamos ao petrig, damos as aulas aí depois eu como e ia pra Adra também de monitora, aí falava pra professora se ela poderia me dar carona, aí ela me deixava perto de casa.

Como chegou ao abrigo?

Moro alugada

O que fazia na Venezuela e o que faz aqui?

Na Venezuela eu morava com minha mãe e eu só estudava e tentava buscar trabalho, mas não dava porque eu não tinha experiência, na Colômbia, acho que eu trabalhei de tudo, é, é vendendo café, janta, suco de laranja (hh). Fui com meu namorado.

Em que momentos e com quais línguas você interagiu com a professora e com os seus colegas durante o curso?

Eu acho que nos intervalos [som fechado] aí logo disso, ela dava aula. ah sim perguntando , tirando dúvidas em português hh . é , sim, eu falava muito com eles, sempre tentando falar em português porque como estávamos no curso de português , eu tentava, o que eu não sabia eu pesquisava no Google, aí a coisas que eu sabia eu ensinava a eles, tirava dúvidas com a professora, urum (pesquisava também quando tinha dúvida) as duas coisas risos.

Que pontos positivos você encontrou durante as aulas de português? (e na convivência com a professora, no aprendizado da língua, teve pontos positivos?)

Muita coisa, aí por exemplo a mais, a que mais gostei é a diferença de b e v, eu não sabia, aí é porque antes de fazer o curso eu só estudava pelo youtube, aí nem sabia que era b e v risos. Sim, eu aprendi muito (.)

Você sentiu ou sente dificuldades para se comunicar durante as aulas? Quais?

Em que situações?

Eu lembro que sim, a questão do mas e mais, eu primeiro eu não conseguia traduzir no espanhol e cada vez que mim falava, me explicava eu não entendia de jeito nenhum [voz baixa] hh. Aí de novo pedia explicação, aí **risos** depois que saia das aulas eu voltava e perguntava ah professora você pode repetir de novo?

Você sentiu dificuldade com relação aos materiais usados nas aulas?

Acho que não só algumas vezes que eu não sabia o que dis dizia o que tinha escrito perguntava, aí de outra coisa não.

Como você resolvia essas dificuldades que surgiram durante as aulas? Comunicando com a professora e tirando dúvida de qualquer lado seja de youtube, livro, mas que a professora.

Como descreveria a sociedade acolhedora?

Do brasileiro ou as ongs?

Bem, é... do meu ponto de vista, sinceramente eu nunca tive problema, porque todas as pessoas que eu conheci, conheço são muito boas graças a Deus, eu . Eu acho que nunca tive.... Só no momento da documentação ajudando outras pessoas na ong, só tive problema com isso, que eu levei pra briga hh. Aí porque os as pessoas responsáveis é, eu acho que não tinha muita responsabilidade, mudou o tom. aí eu perguntei porque não podia fazer aquela coisa, não , aí vocês venezuelanos acham que tal coisa que tudo é fácil não sei o que [barulho] você vai me desculpar pero eu não to falando desse jeito com você , me respeita , assim. Fala mais branda

Você teve resistência em participar da sociedade “acolhedora”? Como foi esse processo? Que estratégias você usa para se inserir?

Eu acho que não, não tive em nenhum momento.

Quais resistências você encontrou no ensino de PLAC?

Da minha parte eu acho que sim porque aprender uma nova língua, é é difícil, e eu sentia que eu não encaixava risos, porque eu sentia que não me encaixava porque eu achava que era muito muito muito difícil, mas depois que eu comecei a conversar comigo e falar não, não é difícil, risos. aí ficu mais tranquilo. Sim, já tinha contato, porque eu falei, se eu vou vir para o brasil eu tenho que aprender primeiro, eu não quero chegar lá e me encontrar com um problema que é a língua, e eu tentava, tentava, tentava estudar português, conhecer a cultura por isso que eu amei a comida no primeiro momentos hh.

Você se sentiu acolhida no contexto de aprendizagem? Pelos professores, pelos colegas?

Sim, senti muito acolhimento, aí muita calidencia . Eu gostei muito

Houve algum momento/situação em que você se emocionou em sala de aula?

Sim, quase chorando ainda. hh . ah porque o dia da formatura , eu que quis fazer uma poesia , e aí tava eu tentei escrever em português toda ela porque se eu escrevia em espanhol e traduzia era diferente aí quando eu estava lendo aí eu fiquei muito contente, eu quase choro porque era uma coisa que eu gosto e estava fazendo no outro idioma, idioma que .. bem legal hh

Qual a sua maior dificuldade: é, minha maior dificuldade eu acho que segue sendo a mesma, aí eu acho que, nossa é a minha forma de pensar que e eu sinto como é outra cultura, o brasileiro eu sinto que eu não posso encaixar em eles risos, mas eu tento , eu sei, não sei como explicar , aí por exemplo eu faço amizade com alguma pessoa, mas eu sinto que alguma coisa que eu vou falar não vai gostar , mas eu sei que são pessoas sempre, não é de agora . É algo meu que, sinto com todos os brasileiros que eu não vou encaixar

Eu tento cuidar minhas palavras, porque as brincadeiras de Venezuela não são as mesmas daqui aí pode levar outro lado.

Você acha que tem necessidade de se encaixar? Eu acho que sim , acho importante, não de forma literal , é , as mesmas coisas ou todas mas é importante porque eu estou no novo país e isso aqui não é Venezuela, aí pra eu me adaptar eu preciso encaixar na sociedade porque se eu fico ressentida ou alguma coisa eu sinto que eu não vou alcançar , por exemplo, o forma de trabalho, o jeito de trabalho, o jeito de amizade , essas coisas, então é importante isso pra bem bem viver o dia a dia , as saudações , o jeito que o do transporte, é uma coisa nova pra mim, porque aqui é com um cartão, e lá na Venezuela não era, sim pela graça de Deus pegava um transporte era bem bem difícil, aqui tem os paradas de ônibus, então pego meu cartão e passo, nossa que fácil hh. Dinheiro, lá por exemplo passagem 50 reais, aqui não hh e é assim, adaptar e tentar viver do melhor jeito aqui pra não ter uma frustração. Eu acho que sim, porque como é uma nova cultura aí eu, é... me falavam aí tem que comer farinha , mas eu falava não o , então quando eu provei, nossa que bom, tive resistência em comer farinha porque tem muitos venezuelanos que falam ain que não gostam da comida do Brasil , é então eu isso ficava na minha mente, ficava essas coisas , e aí depois que conversei comigo, ain, nossa que bom , a gente falava do açaí

APÊNDICE D: ENTREVISTA – ANITA

Poderia contar um pouco sobre como foi sua vinda à Boa Vista?

Bueno, isso é algo muy complicado porque , é primeiro una , para tomar la decision de viajar para outro país es complicado por exemplo, yo estava trabajando e pero mi familiares benia e yo tenia que quedar me sola aya e como não queria vino com mi hermanos e mi maman e e chegar aqui e.... reiniciar outra vez es muy complicado hablando de idiomas, porque eu no cheguei aqui como perdida hh [risos leves, mas não com vontade, forçado] sim, yo no havia tomado esse, tomado em cuenta esse idioma, da cultura, e todo isso porque ... e também nos comentava que havia algunas partes em Brasil que hablava em espanhol e no me preocupava tanto, por isso de le idioma português pero llegando aqui yo vi que era lo primordial que tenia que aprender hh

Do que sente falta da Venezuela?

(.) ... mas, primeiro que tudo uma casa, hh.

Do que gosta aqui?

hh de la ciudade creo que las plaças, hh. Las plaças porque es chamativo e também por la estrutura de las plaças por exemplo las noches, é.. las águas , las luces. Yo creo que solo lo por isso porque ... hh.

Viveu situações difíceis na vinda ou depois que chegou aqui?

Creo que aqui. [A participante não demonstrou vontade em especificar, acredito que tenha despertado nela um sentimento de tristeza]

Como é a sua rotina?

(.), Bueno este.... (.), ééé estado em Pacaraima, pero em Pacaraima era mucho mas complicado porque también aí hacia mucha gente, mucho cacique, em el abrigo e es como muy muy insistente em ... em (arelamiento) del abrigo, que hasta isso puede ser como muy oprimente < >, pero aqui em Boa Vista es igual, pero los cacique hão sabido este mejorar isso, mejorar em el diálogo porque aya no havia diálogo entre cacique e el grupo, aya era como que mucho más (reganho). Entonces isso é a parte de de lá a diferencia de aqui, aqui son las carpas e allá era um lugar todavia ... e no hay mucha privacidad e aqui ... bueno por las carpas e as veces yo pratico música, leo flauta,

igual el canto, aqui participo em el comitê de cultura e está organizada por la fraternidade sem fronteiras com algunas personas de la comunidade e hace poco há um mês estoy de suplente de cacique igual participo de algunas actividades de comunitárias e como encuentro intercultural de indígenas em com outras organizações.

Como chegou ao abrigo?

El abrigo já estava abierto aqui. Tenia conocimiento sim, entonces hh fizeram esse cambio desse lugar para rondon e quando fizeram esse cambio de allá , este chegou um comunicado para nosotros que queriam venir para Boa Vista para la ciudad, propuseram essa opção e entonces los queriam venir se anotavam, me anoté e vine e este lugar estava vazio hh. ... hh, yo vino com familiares, yo vine porque ellos se veniam, hh vino me mamá, mis três hermanas, sobrinhas venimos como siete.

O que fazia na Venezuela e o que faz aqui?

Yo estudiava em la universidad e pero eso era fim de semana yo estudiava turismo e também estudiava música em la comunidade, entonces yo dividia el tempo por risos fim de semana universidad e las tardes estudiava música e também trabalhava em la ciudad que tiene una politica entonces foi complicado e yo duré como um ano assim e deixei la música e me foquei mas em el trabalho.

Em que momentos e com quais línguas você interagiu com a professora e com os seus colegas durante o curso?

Hablava portunhol hh. Sim porque assim este no es bueno hablar siempre portunhol porque tu no tiene que mejorar, de hablar mas em portugues sinão sempre habla portunhol e isso se confunde de hablar bien. Bueno, a mi me gusta la lengua warao e sempre creci hablando warao. en la sala de aula, yo veia se la persona me poderia responder en warao, yo hablava em warao, la mayoría son indígenas, pero tambien hay essa diferença de que no le gusta que le hable em warao porque se sentem [avergon], no sei, assim esse preconceito de personas também hay. Em warao e espanhol, em português intentava com si mas com la profesora para preguntar, quando tenia duda. hh.

Que pontos positivos você encontrou durante as aulas de português?

(e na convivência com a professora, no aprendizado da língua, teve pontos positivos?)

Claro, claro unru, yo que creo quando el momento quando apredimos a cantar ... em português em grupo.

Você sentiu ou sente dificuldades para se comunicar durante as aulas? Quais? Em que situações?

A princípio, sim. ahhhh en el momento quando la profesora es brasileira e no habla mucho en espanhol, aí la dificulta, hh claro porque habla e no encuentra la palabra correcta pra pronunciar e entonces pronuncia mal e la profesora não entiendo hh porque no conoce mucho assim en espanhol e isso es la dificultad, pero é dificultad, pero também es bueno porque a la alumnos fazem pensar hh. Para resolver recurrimos ao Google tradutor hh. E isso ajuda muito. Os colegas no tanto, nan, creo que não.

Você sentiu dificuldade com relação aos materiais usados nas aulas?

hummm, dificuldade assim não. De forma general não.

Como você resolvia essas dificuldades que surgiram durante as aulas?

Como descreveria a sociedade acolhedora?

Ai, essa es una pregunta general muy complicada hh. Yo creo que sim, é <>, creo que sim porque hay muitas personas que trabaham en instituições que son brasileiras e as veces te tratam bien, as veces não, pero.. en na rua no creo, mas el supermercado sim, nas praças ahh no, no hospital é diferente, hh leve porque aí en la por exemplo la gente embarazada é grávida este aqui la senhora que atende, una senhora muy dilosa estressada, mal humorada, no hospital es diferente.

Você teve resistência em participar da sociedade “acolhedora”?

Sim, difícil para adaptar em em, sim, sim creo que sim, mas não tive resistência. Eu pensei imagina que eu nunca voy a a hablar nem tratar de hablar nada, es un problema mucho maior.

Quais resistências você encontrou no ensino de PLAC?

Non non, estava presto para aprender. Hh

Primero, no me gustava esse idioma português, no me gustava para nada [muitas gargalhadas]. Tuve que passar muito tempo sem querer aprender, um encuentro entre

jovens, entonces en nesse encuentro houve una visita de brasileiro para Venezuela e llegaron na comunidade e ellos hablabam português, eram brasileiros, pero nunca me chamo la atencion en el idioma no lo vita interesante [gargalhadas].

Você se sentiu acolhida no contexto de aprendizagem? Pelos professores, pelos colegas?

Sim, claro, la profesora tiene um poquito de venezuelana e um poquito de brasileira. se sentiu acolhida porque aproximou ,

Houve algum momento/situação em que você se emocionou em sala de aula?

[animada] aí balle é é, bueno é la profesora Mebarak indicou una, una profesora de música, ella e, creo que aí porque non, porque también yo tenia una profesora maestrina de canto ella faleceu por Covid e en esso tiempo no se, no me sentia bien e este, e ah nosostros quando vimos Karina presentou la música e esso e ha emociada por esso porque com la letra, o nome da cancion , dona cila , sim, me senti muito acolhida nessa aula. Ademais aprendimos la letra de la cancion para finalizar el curso, la cantamos, también a de finalização también participamos como lo canto indígena, lo canto tradicional em warao, esses son momentos que nos animam también porque nos deixa demostrar parte de nuestra cultura.

Ao término da entrevista, a participante mencionou que quer falar muito bem para parecer brasileira, mas tem dificuldade de se adaptar de forma geral, pois está acostumada a trabalhar, sair, fazer amigos e aqui não é assim. Mencionou que no abrigo é problemático, discutiam muito sobre qualquer coisa.

ANEXOS

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dificuldades sociolinguísticas de mulheres migrantes no ensino de PLAC em Boa Vista -RR

Pesquisador: Neiva

Maria Jung **Área**

Temática:

Versão: 2

CAAE: 57864322.1.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.463.691

Apresentação do Projeto:

Este é um projeto de mestrado vinculado ao curso de Pós-Graduação em Letras do CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá e que se trata de uma pesquisa etnográfica que tem como objetivo compreender dificuldades sociolinguísticas de 5 mulheres venezuelanas estudantes de português como língua de acolhimento em Boa Vista-RR.

Objetivo da

Pesquisa:

Objetivo

primário

Investigar dificuldades sociolinguísticas enfrentadas por mulheres migrantes em Boa Vista-RR.

Objetivos secundários

Reconhecer o repertório linguístico de mulheres migrantes no PLAC;

Identificar formas de participar de mulheres migrantes em práticas situadas na comunidade "acolhedora"; Analisar o uso da translanguagem como uma prática social do cotidiano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisadora informa que, como possíveis inconvenientes, podem ocorrer riscos e

desconfortos de ordem emocional, moral e social, como: timidez, momentos emocionados ao



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.463.691

rememorar e trazer lembranças de vivências e experiências marcantes da vida e da trajetória de migração e chegada em Boa Vista, incômodo com a presença da pesquisadora no ambiente profissional ou doméstico e com alterações na rotina de inatividades escolares, interferência na prática cotidiana de estudo, possibilidade de constrangimento, cansaço durante a participação, as quais sempre serão negociadas e/ou alteradas para minimizar ao máximo essas alterações e outros riscos e desconfortos que poderão vir a ocorrer. Como medidas diante desses desconfortos e inconvenientes mencionados, esperados especialmente em circunstância de entrevista semiestruturada, serão tomados cuidados, como: a) agendamento da entrevista com antecedência, definindo horários e locais para a sua realização; b) observação dos horários e locais previamente definidos com as participantes da pesquisa; c) realização de conversas prévias/informais para familiarizar-se com o participante e familiarizar as participantes com a pesquisadora e o roteiro da entrevista; d) emprego de linguagem clara e objetiva com o intuito de possibilitar um ambiente agradável e tranquilo, pois dessa maneira poderão se sentir mais à vontade para trazer narrativas durante a conversa; e) conversa aberta para que possam ser negociadas/resolvidas, a qualquer momento, questões/problemas que não foram compreendidos e/ou que produzirem algum constrangimento; f) garantia e clareza de poderem deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o julgarem adequado.

Benefícios: Espera-se que o trabalho contribua com investigações a respeito das dificuldades sociolinguísticas com as quais as mulheres migrantes se deparam no ensino de português como língua de acolhimento, tornando visíveis práticas sociais nesse contexto situado de imigração. Além disso, que contribua com reflexões a respeito das práticas de ensino, das estratégias usadas pelas mulheres para participar de uma proposta acolhedora dialogando com outras pesquisas realizadas na área de Linguística Aplicada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa etnográfica que tem como objetivo compreender dificuldades sociolinguísticas de 5 mulheres venezuelanas estudantes de português como língua de acolhimento em Boa Vista-RR. Para elaborar compreensões sobre suas dificuldades na comunidade e na aprendizagem do português, definiu-se como instrumentos centrais para a geração de registros, a entrevista semiestruturada e coleta da material escrito que circula socialmente sobre a chegada

dos migrantes venezuelanos ao Brasil e mais especificação em Roraima. As entrevistas serão realizadas com cada participante de modo individual, via rede social -whatsapp ou de modo presencial, dependendo da participante. Em seguida, as entrevistas serão transcritas na íntegra e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.463.691

analisadas, inicialmente em busca de tipicidade, considerando os objetivos do trabalho. Ouvir e gravar as narrativas dessas mulheres será fundamental para compreender como e por que vieram, como foram acolhidas, o que buscam aprender nos cursos de português, o que faziam no país de origem e o que fazem no Brasil, que línguas falam, com quem e quando, quais suas dificuldades, como se sentem na escola e no país de acolhimento, para compreender sua diversidade e como esta é ou não tensionada em práticas sociais cotidianas. Durante a geração de registros, estes serão organizados em pastas para cada estudante e as entrevistas serão transcritas. Ao concluir o trabalho de campo, que será realizado por um período de dois meses e os dados já organizados, será realizada uma análise inicial de todo material, procurando recorrências de dificuldades tendo em vista os objetivos do trabalho.

Encontradas recorrências, estas serão anotadas e novamente será feita uma leitura de todo o material para encontrar casos confirmatórios e também desconfirmatórios. Após essa etapa, serão selecionados dados dentre os confirmatórios e desconfirmatórios para apresentar na análise como evidências do que foi observado como típico. Os casos típicos serão apresentados no texto em termos de asserções para as quais serão apresentados sempre dois ou três registros que nesse momento se transformam em dados. Como última etapa, em interlocução com a orientadora, e mais adiante com os próprios participantes da pesquisa, serão escritos e reescritos os resultados que serão apresentados na dissertação do trabalho.

Considerando as respostas as pendências do parecer 5.385.770 anteriormente apontadas:

Pendência 1 – Solicita-se esclarecimento quanto aos procedimentos para amenizar os riscos inerentes a pesquisa. Tais procedimentos devem ser descritos de forma clara e objetiva, além de constar de modo uniforme no TCLE, no Formulário de Informacoes Basicas da Plataforma Brasil e do Projeto Detalhado. Também deve constar a informacao de que o participante podera deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o julgar adequado (Rever o item sobre Consentimento nas Resolucoes CNS 466/2012 e 510/2016).

Resposta: Acatando a solicitação, foi feita uma descrição mais clara e objetiva de possíveis riscos e desconfortos que poderão ocorrer durante o trabalho de campo e medidas para evitar e

contornar tais riscos e desconfortos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 2 – As páginas do TCLE devem ser preenchidas de forma correta, sendo que a primeira página deve ser numerada com o algarismo 1 e não 6 como consta no arquivo apresentado. Para



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.463.691

evitar equívocos, orienta-se a numeração das páginas do TCLE obedecendo o preconizado no item IV.5.d da Res. 466/2012- CNS. "(...) devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha" e/ou que as páginas devem ser numeradas de forma subsequente (exemplo: 1 de 3; 2 de 3,...).

Resposta: Atendendo a solicitação exigida, foi realizada a correção no que tange as páginas do TCLE, sendo que a primeira página foi numerada com o algarismo 1.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 3 – Adotar uma linguagem mais clara e acessível no TALE. A linguagem deve ser adequada ao nível de compreensão da faixa etária do estudo, usando todos os recursos necessários, como desenhos, personagens, histórias ilustrativas, para que a criança e/ou adolescente compreenda a importância, os procedimentos e os objetivos da pesquisa. O TALE também deve contemplar os possíveis riscos ou desconfortos.

Resposta: Quanto ao TERMO DE ASSENTIMENTO - Adotamos uma linguagem mais clara e acessível. ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo Responsável Institucional. Descreve gastos sob a responsabilidade dos pesquisadores no valor de 200,00. O cronograma de execução foi alterado e prevê a coleta dos dados para o período de 01/06/22 a 31/08/22. Apresenta o TCLE para as participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa uma vez que as inadequações anteriormente apontadas foram solucionadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1878284.pdf	16/05/2022 22:25:05		Aceito
Outros	respostamaiane.pdf	16/05/2022 22:24:18	MAIANE MACHADO SA	Aceito



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.463.691

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetommsatualizado.pdf	16/05/2022 22:21:49	MAIANE MACHADO SA	Aceito
Outros	cartarespostamaiane.pdf	07/05/2022 19:08:41	MAIANE MACHADO SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoatualizadomsa.pdf	07/05/2022 18:14:00	MAIANE MACHADO SA	Aceito
Outros	RoteirodeentrevistaOK.pdf	13/04/2022 15:11:58	MAIANE MACHADO SA	Aceito
Declaração de concordância	declaracaocentro.pdf	13/04/2022 15:10:13	MAIANE MACHADO SA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_assinada.pdf	11/04/2022 16:48:18	Neiva Maria Jung	Aceito

Situação do

Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da

CONEP: Não

MARINGÁ, 11 de Junho de 2022

Assinado por:
Maria Emília Grassi Busto
Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP:

87.020-900 **UF:** PR **Município:** MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br

**Canção da Venezuela – Português
(Luis Silva)**

Levo tua luz e teu aroma em minha pele
E o quatro no coração
levo em meu sangue a espuma do mar
E teu horizonte em meus olhos

Não invejo o voo nem o ninho ao turpial
Sou como o vento e o mel
Eu sinto o Caribe como um grande amor
Sou assim, o que eu vou fazer?

Sou deserto, selva, neve e vulcão
E ao andar, deixo minha estrela
E o sussurro do campo em uma canção
Que me desvela

A mulher que eu quero só pode ser
Coração, fogo e coragem
Com a pele dourada como uma flor
Da Venezuela

Com tuas paisagens e meus sonhos irei
Para esses mundos de Deus
E tuas lembranças ao entardecer
Farão mais curto o caminho

Entre tuas praias ficou minha infância
Tantas quimeras ao vento e ao Sol
E essa saudade que quebra a minha voz
Sem querer se fez canção

Das montanhas quero a imensidão
E dos rios a aquarela
E de ti os filhos que plantarão
Novas estrelas

E se um dia tenho que naufragar
E um tufão rasgue minhas velas
Enterrar meu corpo perto do mar
Na Venezuela

³⁹ Disponível em: <https://youtu.be/h2CSEzHlioA>>