



Português como língua de acolhimento à luz da complexidade

Peonia Ribeiro Silva¹
Alan Ricardo Costa²
Vanessa Ribas Fialho³

Resumo

Tendo em vista o atual contexto de fluxos migratórios cada vez mais intensos na fronteira entre Brasil e Venezuela, é fundamental que reflitamos sobre o conceito de Língua de Acolhimento (LAc) e o processo de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes, sobretudo no contexto da escola pública de Roraima. Nesse viés, com base em pesquisas de Linguística Aplicada (LA), e com o respaldo teórico do Pensamento Complexo (Morin, 1995; 2016; Paiva, 2005; Leffa, 2006; 2009), este trabalho tem como objetivo geral analisar a realidade educacional de estudantes venezuelanos imersos na sala de aula da escola pública de Boa Vista-RR. Os objetivos específicos são: 1) verificar questões linguísticas e culturais implicadas no processo de aprendizagem de PLAc na perspectiva de estudantes migrantes; 2) refletir sobre como o “acolhimento” pode se efetivar no ambiente da sala de aula de língua portuguesa no viés do Pensamento Complexo. A pesquisa é de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas em novembro de 2023 com 4 alunos venezuelanos, com idades entre 14 e 15 anos, matriculados em uma turma de 9º ano de uma escola municipal. Os resultados do trabalho indicam que um grupo de venezuelanos em uma sala de aula é heterogêneo, no sentido de contar com uma pluralidade interna que não deve ser negligenciada, pois tal diversidade se conecta a outros operadores emergentes, como a variedade de perspectivas quanto à aprendizagem de português e a autonomia de cada um nesse processo complexo.

Palavras-chave:

Português Língua de Acolhimento; Sistemas Adaptativos Complexos; Migração.

Sobre os autores:

¹ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal de Roraima (UFRR). **E-mail:** peoniaribeiro2005@gmail.com. **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0006-8476-8034>.

² Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR). **E-mail:** alan.dan.ricardo@gmail.com. **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8132-6202>.

³ Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **E-mail:** vanessa.fialho@gmail.com. **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4512-4256>.

1. INTRODUÇÃO

A diversidade cultural, linguística e étnica configura uma característica preeminente das sociedades contemporâneas. No contexto da globalização e dos fluxos migratórios cada vez mais intensos, o acolhimento e a inclusão linguística se tornam ainda mais relevantes (Morais; Costa; Silva, 2023; Zambrano, 2019). Assim, é fundamental que reflitamos sobre a importância do conceito de Língua de Acolhimento (LAc) para migrantes e refugiados¹, como forma de promover a integração social e cultural desses indivíduos, incluindo os casos de *migração de crise*². Em suma, LAc refere-se aos processos de ensino e de aprendizagem de línguas em contextos migratórios, indo muito além das acepções de “língua estrangeira” (LE) e “segunda língua” (L2), pois (1) contempla a abordagem do domínio profissional, dos direitos sociais e da integração temporária ou permanente ao país de acolhimento, e (2) caracteriza um gesto político de visibilização de uma demanda social e de respeito à diversidade linguística (Grosso, 2010; Silva, 2023).

Com efeito, PLAc possibilita (ou deve possibilitar) a compreensão dos códigos e valores culturais, facilitando a integração de migrantes na vida cotidiana, no ambiente de trabalho, na educação, e nas relações interpessoais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural. Isso demanda um olhar complexo sobre a situação política, econômica e social vivenciada na Venezuela, que, nos últimos anos, tem levado muitos de seus cidadãos a buscarem refúgio em países vizinhos, principalmente o Brasil. Logo, devemos lidar com a integração desses migrantes em diversos âmbitos, incluindo o sistema de educação. A chegada massiva de venezuelanos à escola pública brasileira tem gerado uma série de desafios, tanto para os estudantes migrantes quanto para as instituições de ensino (Silva, 2023; Diniz; Neves, 2018; Nascimento, 2024).

No presente trabalho, partimos do seguinte pressuposto: ao

¹ Com base no Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), empregaremos ao longo do texto o termo “migrante”, abarcando tanto “imigrantes” quanto “emigrantes”. Afinal, alguns especialistas, inclusive, aconselham o uso do termo “migrante” quando se fala de migrações entre países, por ser abrangente e não simplista (IMDH; MigraMundo; FICAS, 2019, p. 10). Também estamos cientes das distinções políticas entre “migrante” e “refugiado”. Ao longo do presente artigo, embora enfoquemos no caso de migrantes venezuelanos, eventualmente mencionaremos também os refugiados, seja porque o conceito de PLAc contempla eles, seja porque a bibliografia referenciada também alude a esse público.

² Em que pese a força desse conceito na literatura da área, por opção ideológica, ao longo do trabalho, trataremos apenas de “migração”. Coadunando das perspectivas de Moreira e Borba (2021), refutamos a visão simplista de que migrações geram crises aos Estados-Nação, e também problematizamos o uso constante deste termo nos discursos políticos e midiáticos, que reverberam em imagens negativas e estereotipadas de migrantes, vinculando-os a crises e estigmatizando-os frente a sociedade de acolhimento (Nascimento, 2024; Silva; Zambrano; Costa, 2023).

oportunizar a migrantes a aprendizagem da língua do país de acolhimento, precisamos considerar as complexidades implicadas no referido processo, bem como as “condições iniciais” (Leffa, 2006; Fialho, 2011) para que eles possam participar ativamente da sociedade que os recebe e usufruir plenamente de direitos e deveres. No viés da Complexidade (Morin, 1995; Leffa, 2009), as condições iniciais referem-se a qualquer elemento, ação ou efeito (notório ou ínfimo) que reverbera em um sistema complexo³ em um determinado momento. As condições iniciais podem desencadear transformações nas dinâmicas do referido sistema, razão pela qual devem ser consideradas.

Destarte, neste trabalho temos por objetivo geral analisar a realidade educacional de alunos venezuelanos imersos na sala de aula da escola pública de Boa Vista-RR à luz da Teoria da Complexidade. Os objetivos específicos são: (1) verificar questões linguísticas e culturais implicadas no processo de aprendizagem de PLAc na perspectiva de estudantes migrantes; e (2) refletir sobre como o “acolhimento” pode se efetivar no ambiente da sala de aula de língua portuguesa no viés do Pensamento Complexo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho encontra-se teoricamente situado no campo da Linguística Aplicada (LA), que tem como características principais a transdisciplinaridade e o viés crítico e transgressivo (Leffa *et al.*, 2020; Costa *et al.*, 2024). Essa concepção de LA possibilita que seu objeto de estudo – isto é, a linguagem como prática social (Paiva; Silva; Gomes, 2009) – seja vislumbrado à luz de perspectivas teóricas que, inicialmente, não foram pensadas para questões linguísticas, mas que inegavelmente serve para elas, tais quais as teorias do Pensamento Complexo (Leffa, 2006; 2009; Fialho, 2011).

O Pensamento Complexo, amplamente popularizado pelo trabalho do filósofo francês Edgar Morin (1995; 2016), e difundido no Brasil pela obra de linguistas aplicados como Paiva (2005), Leffa (2006) e Freire (2011), possibilita pensar de forma mais profunda os sistemas complexos. Por tal definição, também podemos considerar o Pensamento Complexo como uma teoria holística dos Sistema Adaptativo Complexo (SAC). Leffa (2009) observa que, desde os fenômenos da natureza (como o clima, os formigueiros e as colmeias)

³ Conforme ficará mais evidente ao longo do artigo, literatura da área tem empregado o conceito de “sistemas complexos”, ou “sistemas adaptativos complexos”, em alusão a quaisquer sistemas que, conectados e em recursividade, compõem uma dinâmica complexa, nas quais os elementos interagem entre si, no viés do caos. Exemplos possíveis desses sistemas podem ser o trânsito de uma cidade, o corpo humano etc. (Leffa, 2009).

às organizações sociais (como as comunidades de aprendizagem que formam a sala de aula, com suas normas e divisão de trabalho), temos exemplos de SAC. São todos sistemas “em que as partes não se somam umas às outras, mas interagem, produzindo novos elementos, muitas vezes em cascata, que vão muito além da soma das partes” (Leffa, 2009, p. 1).

Conforme Paiva (2005), como os sistemas complexos caracterizam-se pelo alto grau de dependência entre um elevado número de variáveis, é difícil descrever todas as suas partes e prever como será seu comportamento. Apesar da dificuldade desse desafio, podemos vislumbrar nos SAC características em comum, já abordadas em uma robusta literatura da área de LA. Em suma, um SAC é dinâmico, caótico, imprevisível, não-linear, aberto e sensível a condições iniciais (Leffa, 2006; 2009; Costa, 2020; 2021).

Haja vista que trabalhos prévios já foram eficazes no aprofundamento de debates sobre processos de ensino e aprendizagem de línguas (maternas ou adicionais) à luz da Complexidade (e.g. Fialho, 2011; Duarte, 2014), para fins de avanço nas discussões, não focaremos em uma revisão da literatura. Em lugar disso, no presente artigo, enfocaremos os conceitos de LAc e o uso de metáforas do Pensamento Complexo para refletir sobre a aprendizagem de migrantes venezuelanos em Roraima.

2.1 Português como Língua de Acolhimento no viés da Complexidade

A Complexidade compreende uma vasta área de pesquisa que busca compreender e explicar sistemas complexos. Com base em Leffa (2006; 2009), se considerarmos a Complexidade no ensino de línguas, ela pode nos oferecer valiosas contribuições no que concerne aos modos como aprendemos e desenvolvemos língua/linguagem. Nesse sentido, o referido autor aponta que é essencial que professores vislumbrem a aprendizagem como um sistema complexo, o que contribuirá para resultados mais assertivos (Leffa, 2009, p. 25). Destarte, almejamos vislumbrar o processo de ensino de PLAc no cenário roraimense à luz do Pensamento Complexo.

Para Moraes, Costa e Silva (2023), a bibliografia da área permite notar dois aspectos recorrentes sobre LAc, de forma geral, e PLAc, mais pontualmente. Em primeiro lugar, é fundamental considerar que, embora seja oriundo do conceito de “Português Língua Adicional”, PLAc transcende seus limites teóricos e trata especificamente das demandas e características de um público em situação de migração e deslocamento forçado, ou em vulnerabilidade social e econômica de alguma natureza. Nesse sentido, Zambrano (2019) lembra que o ensino

e a aprendizagem de uma LAc se voltam para necessidades urgentes de sobrevivência. Ademais, a autora também adverte que barreiras linguísticas resultam no afastamento das pessoas que não compreendem a língua-alvo, e se somam a questões culturais e sociais de múltiplas ordens, incluindo problemas de xenofobia, preconceito, discriminação, falta de acesso à saúde e à educação etc.

O segundo aspecto elencado por Morais, Costa e Silva (2023) é referente às escolas, universidades e instituições de ensino em geral, que têm papel fundamental na efetivação de um acolhimento intercultural e linguístico de migrantes. Sobre esse tema, Zambrano (2019) lembra que venezuelanos procuram cursos de português oferecidos pelas instituições públicas, com o objetivo de aprenderem a língua e assim ampliarem as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, o que implica na necessidade de um ensino de língua portuguesa mais voltado para o âmbito social (mundo do trabalho, direitos fundamentais e políticas públicas etc.) como forma de acolher o imigrante de língua e cultura diferentes, isto é, PLAc. Entretanto, “poucos professores roraimenses têm formação específica para ensinar português como língua não materna” (Zambrano, 2019, p. 16).

Sobre esse mesmo tópico, conforme Diniz e Neves (2018, p. 90), temos a necessidade imperativa de políticas linguísticas direcionadas a discentes cuja língua materna não é o português, pois tal língua é, em geral, a única língua de instrução para esses alunos, sendo raros (ou inexistentes) os momentos em que esse idioma lhes é ensinado como adicional, o que pode acarretar a produção de casos de “fracasso escolar”.

Por todo o exposto, argumentamos que pensar a sala de aula da escola pública como um SAC, sob o prisma da Complexidade, não só pode contribuir para novas compreensões sobre o processo de ensino de PLAc, mas também abrir um leque de possibilidades de novas interpretações referentes a questões relacionadas ao tema. Um exemplo dessas questões é a (im)possibilidade de ensino de PLAc no currículo escolar, haja vista o ensino do componente de língua portuguesa ser idealizado considerando um estudante brasileiro falante nativo de português. Em que pese a necessidade de pontuarmos a realidade escolar brasileira, que por vezes não considera adequadamente um estudante migrante não-falante de português, a Complexidade possibilita questionar a dita impossibilidade do ensino de PLAc; afinal, uma das características essenciais de um SAC é a imprevisibilidade que, no limite do caos⁴, pode reverberar mudanças e transformações

⁴ Conforme Paiva (2005), citando Lewin (1994, p. 71), o “limite do caos”, seria a “criatividade inerente aos sistemas complexos”. Ainda segundo a autora, o conceito de limite do caos guarda semelhança

substanciais no sistema em questão. Pensemos em um professor de português que, enquanto elemento importante do SAC que é a sala de aula, transgredir certas normas curriculares e atua de forma crítica e inclusiva, a ponto de tornar as aulas de português mais acolhedoras no que concerne aos aspectos linguísticos, culturais e sociais do aprendiz migrante, talvez incentivando os demais alunos da sala a assumirem essa mesma postura.

No referido caso, podemos interpretar o professor hipotético como um atrator. Para Paiva (2005), muitos SACs apresentam atratores, isto é, um estado ou padrão para o qual um sistema complexo tende a evoluir ao longo do tempo, ou uma configuração estável ou ponto de referência para o comportamento do SAC.

Um SAC pode contar com atratores fixos (também chamados “estáveis”, pois representam estados de estabilidade nos quais o sistema tende a permanecer ao longo do tempo, em um estado relativamente constante), periódicos (com padrões de repetições ou ciclos nos quais o SAC oscila entre diferentes estados ao longo do tempo) e caóticos. Estes últimos, os atratores caóticos (ou “atratores estranhos”) são elementos ou padrões complexos e de natureza imprevisível, que tendem a complexificar (transformar) o SAC na perspectiva do caos. Esses atratores se alteram constantemente (Paiva, 2005), e, segundo Lewin (1994, p. 93), “Eles mudam, as possibilidades dinâmicas mudam à medida que o meio ambiente muda”.

Em suma, portanto, o Pensamento Complexo nos permite revisitar e (re)pensar determinadas ideias e pressupostos sobre as possibilidades de PLAc. Concordamos, portanto, com Paiva (2005): nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, e há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da sala de aula. Portanto, a seguir, buscamos avançar nas discussões a partir de mais metáforas e aforismos da Complexidade.

2.2 Conceitos, metáforas e aforismos da Complexidade

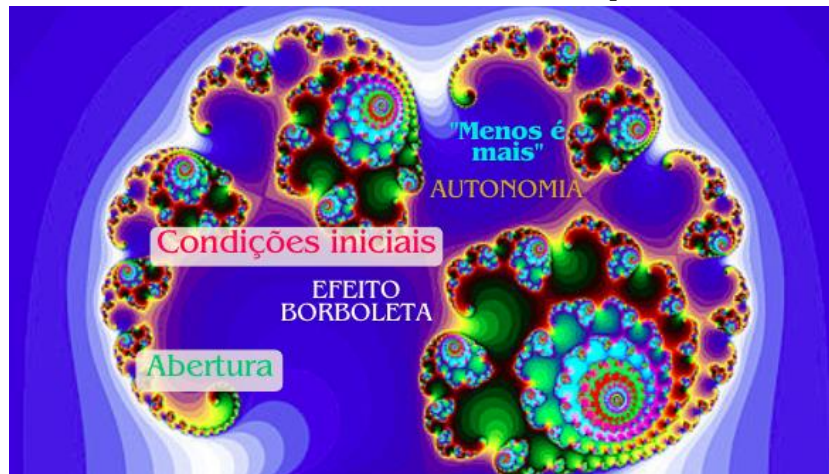
Para Leffa (2016), aprender uma língua abarca obter aptidões e competências de uso adequado, saber interagir em diversos contextos e, ainda, adaptar-se ao seu processo de evolução. Logo, a aprendizagem de uma língua requer muito mais do que mero acúmulo de conhecimento linguístico. Segundo o autor, “As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não

com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, que, por sua vez, também se assemelha ao conceito de *input+1* de Krashen (Paiva, 2005).

funciona em outra e vice-versa” (Leffa, 2016, p. 41). Essa visão do autor quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de línguas corrobora a necessidade de pensarmos sob o prisma da Complexidade questões urgentes de PLAc no contexto roraimense de tríplice fronteira e superdiversidade linguística.

Portanto, apresentamos uma imagem a seguir, a adaptação de um fractal (*Modelo de Julia*⁵) sob o qual inserimos determinados conceitos, metáforas e aforismos da Complexidade para ilustrar uma possível sala de aula de PLAc.

Figura 1 – Fractal ilustrativo de uma sala de aula como SAC, com conceitos, metáforas e aforismos no viés da Complexidade



Fonte: os autores, adaptado de

https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Julia_set_%28highres_01%29.jpg

Infelizmente, a imagem conta com um aspecto negativo: ela é estática. O ideal seria o fractal estar continuamente em movimento, tal qual um SAC. Ademais, nesse mesmo sentido, os conceitos, as metáforas e os aforismos ali sinalizados não permaneceriam “parados” em pontos específicos, pois idealmente estariam também em constante fluxo, além de emergirem em variadas partes do SAC, ou mesmo se conectar a ele como um todo. A Figura 1 é, portanto, uma ilustração representativa da “cristalização de um fenômeno”, para usarmos palavras de Fialho (2011, p. 50); é a captura de uma representação do sistema complexo em uma fração de segundo congelado no tempo.

Dentre outros conceitos, metáforas e aforismos possíveis oriundos das teorias da Complexidade para o contexto de ensino de línguas, começamos mencionando, a partir da Figura 1, as “condições iniciais” e o “efeito borboleta”.

⁵ O nome é em razão do matemático francês Gaston Maurice Julia (1893-1978), que co-descobriu o *Modelo de Julia* (ou *Conjunto de Julia*), fractal que mais tarde foi popularizado por Benoit Mandelbrot.

À luz da Complexidade, a emergência de um sistema complexo dá-se em razão de condições iniciais, que podem ser elementos, variáveis ou fatores de múltiplas ordens, e que impulsionam um sistema em sua evolução, podendo reverberar em um "efeito borboleta" (Leffa, 2006). Este, por sua vez, é um conceito que serve de metáfora potente para ilustrar como um pequeno detalhe pode alterar drasticamente todo um ecossistema ao seu redor, ou como uma ínfima alteração do percurso de uma ação pode reverberar em uma série de outros eventos imprevisíveis e caóticos (Silva; Zambrano; Costa, 2023, p. 160).

Com base em Paiva (2005), pequenas variações nas condições iniciais podem levar a resultados completamente diferentes ao longo do tempo, configurando um "efeito borboleta"⁶ no ensino de línguas. Em publicação recente sobre a migração venezuelana em Roraima, Silva, Zambrano e Costa (2023) defendem que políticas linguísticas e projetos de ensino, pesquisa e extensão de Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser exemplos de "efeito borboleta" para a construção de uma sociedade mais plurilingue e livre de preconceitos e xenofobia. Cursos de PLAc, ações de programas como o Idiomas sem Fronteiras (IsF) e políticas linguísticas de acesso e permanência de migrantes em IES como a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR) podem

tomar grandes proporções na busca pela garantia de direitos e políticas linguísticas essenciais para comunidades linguísticas marginalizadas historicamente, como é o caso dos migrantes de crise (Silva; Zambrano; Costa, 2023, p. 160).

De nossa parte, acrescentamos que também as ações dentro de uma sala de aula podem ser condições iniciais e efeitos borboleta para PLAc.

Outro conceito relevante que pode contribuir para o ensino no viés de PLAc é a "abertura", quer dizer, a capacidade de um SAC de se abrir e adaptar a mudanças e novas condições externas, o que pode levar ao surgimento de novos padrões, comportamentos etc. (Paiva, 2005; Leffa, 2009). A abertura se refere à capacidade dos sistemas caóticos de interagir com o ambiente externo; isso significa que eles podem receber informações ou energia do ambiente, alterando seu comportamento e tornando-se ainda mais complexos. Dessa forma, um SAC não é isolado, mas está constantemente sujeito a influências externas.

Sobre essa abertura, cabe destacar que toda dinâmica de um sistema pode ser transformada, e isso pode implicar em maior diversidade e adaptabilidade, gerando grandes mudanças. No caso do

⁶ A acepção de "efeito borboleta" popularizou-se com o aforismo "O simples bater de asas de uma borboleta no Brasil pode ocasionar um tornado no Texas", proferido pelo prof. Edward Lorenz, do Instituto de Tecnologia Meteorológica de Massachusetts, em 1969, no 139º *American Association for the Advancement of Science*.

SAC sala de aula, argumentamos em prol da abertura aos aprendizes migrantes, às outras línguas e a toda bagagem cultural que vem junto, e que pode enriquecer as práticas de ensino na medida em que rompem com o paradigma monolíngue da escola tradicional. Em publicações como Silva (2023) e Moraes, Costa e Silva (2023) estão registradas preocupações quanto às ideias antiquadas de “uma língua, uma nação” que persistem no âmbito da educação, à revelia de lutas políticas e sociais para uma realidade de diversidade cultural e plurilinguística⁷. Os trabalhos de Paiva (2005) e Leffa (2009), entre outros, confirmam que a sala de aula⁸ pode ser concebida à luz da metáfora do SAC, por conseguinte, uma das características que configuram o SAC como tal – isto é, sua abertura – deve ser preservada e respeitada também no que tange à inclusão de migrantes e ao acolhimento linguístico.

Finalmente, também aludimos ao conceito de “autonomia” sob o prisma da Complexidade. Com base em Paiva (2005), o percurso de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua “é um fenômeno complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade”, e precisamos considerar a autonomia desse aprendiz. Com base na autora, a autonomia na aprendizagem de uma segunda língua (e, acrescentamos, de uma LAc) é um SAC, “complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente” (Paiva, 2005, s.p.).

Com relação à autonomia, Leffa (2003) alude ao aforismo “menos é mais” para apresentar sua visão quanto ao papel do professor e da escola. Em síntese, considerando a complexidade tanto do ensino quanto da aprendizagem, o autor defende que o máximo que a escola pode fazer é dar condições de aprendizagem, sem excesso de incentivo, motivação, súplica de docentes etc., pois isso poderia comprometer a aprendizagem do aluno. Referindo-se ao caso específico de ensino de uma segunda língua, Leffa (2003) lembra as variedades de possibilidades, indo do caso do aluno que estuda apenas o necessário para conseguir uma nota de aprovação no fim do ano ao caso do aluno que é autônomo. Este último utiliza de sua autonomia para ir muito além do conteúdo previsto na ementa de um curso e/ou do que é ensinado pelo professor, e o resultado tende a ser extremamente positivo justamente por isso.

Trazemos para o debate as questões de autonomia porque julgamos

⁷ Lembramos também a publicação de Diniz e Neves (2018), que chamam a atenção para um efeito de sentido produzido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a diversidade linguística seria, antes de tudo, uma realidade “externa” à escola.

⁸ Mencionamos ainda os trabalhos de Fialho (2011) e Costa (2020), que lembram que também uma sala de aula on-line e um ambiente virtual de aprendizagem podem ser compreendidos como SAC.

fundamental considerar as práticas e as posturas dos aprendizes migrantes venezuelanos frente à realidade escolar, algo que pode modificar a ecologia da sala de aula de forma dinâmica e complexa.

3. METODOLOGIA

No que diz respeito à metodologia, este é um trabalho de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) com foco em autonarrativas na perspectiva da Linguística Aplicada e do Pensamento Complexo (Costa; Fialho; Leffa, 2024). Por meio de autonarrativas, em uma lógica Complexa, os narradores incluídos podem (re)pensar suas histórias e refletir sobre as experiências vividas. Nesse viés, os narradores vão se auto-trans-formando *no e por meio do* processo de narrar (Costa, 2021).

Para a tecitura dessas narrativas, esta pesquisa enfoca as entrevistas narrativas orais realizadas com estudantes venezuelanos. Dentre os tipos possíveis de entrevista, optamos pelas “semiestruturadas” que, com base em Bogdan e Biklen (1994), são mais flexíveis que as entrevistas estruturadas, e concedem aos pesquisadores maior liberdade para explorar tópicos que surgem durante a conversa, apesar de contar com um roteiro prévio. Para Manzini (2004), a entrevista semiestruturada suscita espontaneidade por parte do informante, conduzindo-o a respostas não condicionadas e mais naturais. Sendo assim, as perguntas elaboradas previamente cumprem o papel de orientar o pesquisador quanto ao processo de interação com o entrevistado.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foi elaborado um roteiro prévio de questões, a saber: 1. Há quanto tempo você está no Brasil? 2. Como é estar em sala de aula no Brasil sendo venezuelano? 3. Você conhecia a língua portuguesa antes de vir para o Brasil? Já havia tido algum contato? Fale um pouco sobre. 4. O que você acha das aulas de língua portuguesa? O que você mais gosta nessas aulas? 5. Quais são suas principais dificuldades nas aulas de língua portuguesa? 6. O que você tem feito para tentar superar essas dificuldades? 7. Como você se relaciona com os seus colegas? Você se relaciona tanto com os colegas venezuelanos quanto com os brasileiros? Tem diferenças nessas relações? 8. De que forma você acha que sua convivência com as pessoas da escola poderia ser melhor? 9. Você sente que tem diferenças entre "estudar na Venezuela" e "estudar no Brasil" no que diz respeito à sua participação nas aulas? 10. Você se sente desafiado a interagir nas aulas de português? Como você se sente nas aulas? Comente um pouco sobre.

As entrevistas foram realizadas individualmente com 4 estudantes venezuelanos, com idades entre 14 e 15 anos. Os participantes

voluntários da pesquisa⁹, portanto, são esses alunos, três meninos e uma menina, regularmente matriculados em uma turma de 9º ano¹⁰ de uma escola pública de Educação Básica, localizada na zona Oeste de Boa Vista-RR. A justificativa para a escolha por um grupo com tal faixa etária tem relação com a demanda de maior informação sobre migrantes menores de idade¹¹.

A coleta de dados (realização, gravação e transcrição das entrevistas) deu-se em novembro de 2023, próximo ao fim do ano letivo escolar. As entrevistas aconteceram na própria escola, um espaço familiar aos participantes, selecionados por estarem matriculados em uma mesma turma, na qual a primeira autora do artigo lecionou durante certo tempo. As entrevistas foram gravadas com aparelho de áudio.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Trabalhos recentes na área de LA, sob o prisma da Complexidade, indicam que nas narrativas coletadas podem ser notados padrões e tendências, bem como operadores teóricos que emergem no processo de interpretação das histórias de vida dos participantes da pesquisa (Costa, 2021; Costa; Fialho, Leffa, 2024). No presente artigo, com o respaldo dessas publicações, organizamos os resultados do estudo e nossa análise a partir desses operadores/marcadores emergentes, a saber: (1) a diversidade e a pluralidade na sala de aula; (2) as representações sobre o português brasileiro; e (3) a autonomia.

4.1 A diversidade e a pluralidade na sala de aula

O pensamento humano e nossa capacidade de comunicação – incluindo os usos da língua e as práticas sociais de linguagem –, podem ser simplificadoras e reducionistas quando determinados conceitos homogeneizam e padronizam aquilo que é, na essência, diverso,

⁹ Os estudantes foram convidados a assinar um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, documento levemente distinto do Termo de Consentimento, no sentido de ser elaborado em linguagem acessível, sobretudo para jovens menores de idade. Também por questões éticas, asseguramos o anonimato de todos os participantes.

¹⁰ A referida turma conta com 5 estudantes venezuelanos, e todos seriam entrevistados. Todavia, no dia da coleta de dados, um dos alunos faltou à aula, por isso apenas 4 estudantes foram entrevistados.

¹¹ Relatórios antigos da OBMigra não abordavam a correlação entre nacionalidade e faixa etária, somente números gerais de solicitações por faixa etária. Nascimento (2024) destaca que, a partir de 2019, os relatórios passaram a apresentar essa correlação. Até 2022, o número de crianças venezuelanas menores de 15 anos que entraram no Brasil atingiu a marca de 28.285. Em 2023, dos solicitantes que tiveram seu pedido apreciado 44, 3% eram crianças, adolescentes e jovens, com até 18 anos de idade. Dessa forma, é possível inferir que os responsáveis por essas crianças buscam matriculá-las nas redes públicas municipal e estadual dos estados nos quais fixam moradia, dentre eles, o estado de Roraima (Nascimento, 2024).

complexo e plural. Um exemplo poderia ser o próprio conceito de “migrante”, quando designando um grupo que é variado e heterogêneo, mas como se fosse composto de indivíduos essencialmente iguais.

Para Silva (2013), a discussão em torno da pluralidade, da diversidade e da diferença não é mera atenção de fachada, nem se constitui como apenas mais um recurso acadêmico ou uma moda intelectual. Para o autor, nunca se falou ou se escreveu tanto sobre o tema, sem descuidos quanto a tópicos afins, como inclusão, por exemplo (Silva, 2013). Com efeito, algumas categorias se fazem presentes de formas cada vez mais substanciais nos estudos linguísticos atuais, tais quais gênero, raça, classe social, etnia, entre outros, de modo a complexificar determinados coletivos. Ainda assim, é necessário avançar no entendimento de que cada ser humano é um sistema complexo, e compõe sistemas complexos e plurais, e que a diversidade não deve ser negligenciada ou invisibilizada, mas celebrada e considerada nas relações humanas de forma ampla.

Sobre esse tema, no âmbito da educação, Silva (2013, p. 109) destaca:

Nos últimos tempos, a escola e as demais instituições da sociedade têm se confrontado com a problemática da pluralidade, da multiculturalidade e da diversidade em todos os sentidos. A descoberta está sendo feita a partir do estranhamento, do espanto e da constatação. Não dá mais para esconder: somos diversos, múltiplos, plurais, complexos.

Edgar Morin é um dos teóricos da Complexidade que critica o sistema educacional que fragmenta a realidade, simplifica o complexo e ignora a multiplicidade e a diversidade. Para o autor, a escola deve seguir o movimento contrário a essa epistemologia simplificadora: a educação deve ensejar a investigação sobre a pluralidade de possíveis caminhos (Morin, 2016).

Quanto às narrativas analisadas, a pluralidade e a diversidade são perceptíveis já nas respostas à primeira questão apresentada nas entrevistas semiestruturadas: “Há quanto tempo você está no Brasil?”. Alguns participantes da pesquisa estão no país há mais de 5 anos, enquanto o aluno que está a menos tempo chegou no Brasil há apenas 8 meses. Essa diferença de tempo reverbera em diversidade de perspectivas referentes à sala de aula, às interações com colegas brasileiros e a outros tópicos (conforme será melhor discutido a seguir).

Em suma, é fundamental para a sala de aula que se almeja alinhada à perspectiva de PLAc considerar que os estudantes migrantes não são homogêneos, mas heterogêneos, conforme inúmeros estudos recentes (*e.g.* Diniz; Neves, 2018; Morais; Costa; Silva, 2023; entre outros).

Tal qual qualquer grupo de estudantes brasileiros em um típico contexto escolar, um grupo de aprendizes migrantes conta com características variadas. A sala de aula, sobretudo da escola pública, pode contar com estudantes com diferentes etnias, origens, crenças (culturais e/ou religiosas), orientações sexuais e/ou gêneros, constituições ou formatos familiares e condições socioeconômicas, para salientar apenas alguns dos aspectos mais notáveis. É necessário ressaltar, também, a plausível possibilidade da presença de Pessoas com Deficiência (PCDs), autistas, surdos etc., nas escolas. Se o próprio grau de proficiência na língua materna entre alunos brasileiros falantes de português pode ser exemplo notório de diversidade em um grupo de estudantes em uma mesma sala de aula, por que haveríamos de pressupor homogeneidade entre migrantes venezuelanos no que concerne à aprendizagem formal de uma língua na escola?

Leffa (2009), ao debater sobre a sala de aula enquanto um SAC, também ressalta a importância da diversidade, e lembra que o grupo de alunos e a própria aprendizagem do conteúdo curricular (como a língua ou a literatura, por exemplo) são todos sistemas complexos; logo, não há garantias de nada: uma determinada estratégia de ensino, que tenha produzido excelentes resultados com alguns alunos, talvez não tenha o mesmo resultado com outros; alguns alunos vão aprender mais do que outros; alguns vão adquirir conteúdos diferentes, não previstos pelo professor, e assim por diante. A Complexidade nos convida não só a abraçar as incertezas, mas também a dialogar com a diversidade.

Mesmo em uma sala de aula onde os participantes venezuelanos são minoria (como é o contexto pesquisado no presente estudo), haverá diversidade entre os membros do grupo. Em salas de aulas nas quais o público venezuelano constitui 70% ou 80% dos estudantes devidamente matriculados, essa diversidade tende a ser maior, e não deve ser negligenciada. Aquilo que é plural pode ser condição inicial para novas aprendizagens, novas formas de construção de saberes, ou mesmo para novas formas de olhar/interpretar fenômenos que já estavam ali, como a translanguagem, por exemplo, anteriormente vislumbrada sob a ótica do erro condenável e criticável, mas agora melhor entendido como um fenômeno linguístico digno de nota e com potencial para enriquecer os entendimentos sobre práticas sociais de linguagem.

A questão “De que forma você acha que sua convivência com as pessoas da escola poderia ser melhor?” resultou em narrativas que sugerem que os participantes da pesquisa estão cientes da diversidade e da pluralidade discente no contexto da sala de aula. Um dos participantes respondeu a essa pergunta com uma sugestão: que a escola abordasse, nas avaliações de aprendizagem, a importância do

respeito e da tolerância com migrantes, pois já passou por “casos de *bullying*”¹² e desrespeito sobre sua nacionalidade no quinto ano (no Brasil).

Esse mesmo questionamento resultou em reflexões, por parte dos participantes, quanto às potencialidades de uma sala de aula mais plural e intercultural. Vejamos o trecho a seguir: “Bom, eu acho que [dá para melhorar a convivência na escola] se conhecendo melhor. Até porque, eu acho isso muito importante, a amizade com um estrangeiro, a pessoa do outro país. Porque tem experiências novas. Tipo, eu sou de outro país, e eu tenho amizades e eu implemento às culturas do meu país, tipos as comidas de Natal, já experimentei bastante com os meus colegas aqui, e eles gostam. Eu acho [que] se conhecer um pouco melhor ajudaria [a melhorar as relações na sala de aula]”.

Também a pergunta “Como é estar em sala de aula no Brasil sendo venezuelano?” trouxe dados pertinentes para a presente pesquisa. Em uma das narrativas, foi registrado o seguinte: “Eu me sinto diferente, porque a maioria [dos alunos da sala de aula] são brasileiros, só tem 5 venezuelanos”. Nessa mesma narrativa, há indícios de que, em um primeiro momento (de adaptação ao novo país), migrantes interagem mais entre si, e apenas posteriormente com brasileiros, algo que deve ser visto com atenção pela escola e pelos agentes educacionais, pois corre-se o risco de criar separações entre os discentes. Sobre essa questão, Nascimento (2024) destaca: reconhecendo a escola como um ambiente propício para a troca de saberes e sua função essencial na formação do indivíduo, é crucial buscar alternativas para eliminar preconceitos, estereótipos e evitar a segregação entre os estudantes (Oliveira; Lacerda, 2021).

Em outra narrativa, além dessa mesma sensação de “ser diferente” e estar em um grupo que é minoria, foi registrada a questão da diferença de relacionamento com colegas brasileiros e colegas migrantes: “[com brasileiros eu me relaciono] mais ou menos, [me relaciono] com alguns só. Como que eu falo? ‘Bora’ falar assim: um dia ele tá bom [o estudante brasileiro] e no outro dia ele não quer falar e te ignora. É assim só. São os brasileiros, com os venezolanos tudo bem”.

Vejamos outro trecho de narrativa que também aborda essa questão: “No quinto eu não me relacionava [com meus colegas brasileiros]. Só me relacionava com pessoas venezuelanas; aí comecei a me relacionar em casa [fora da escola], porque a maioria dos meus vizinhos são brasileiros. Depois do sexto ano que [comecei a interagir] com maioria dos alunos brasileiros”.

¹² Estas aspas e as demais empregadas no texto a partir de agora, quando não vinculadas a uma referência bibliográfica, indicam que se trata de trechos *ipsis litteris* das narrativas dos participantes da pesquisa.

Em uma das narrativas consta um relato positivo de acolhimento linguístico entre os colegas: “Eu acho muito legal o acolhimento dos meus colegas. Sempre eles têm respeito. E nem dá para perceber [as diferenças de tratamento entre venezuelanos e brasileiros], né?”. Na narrativa dessa participante do estudo há evidências da importância do acolhimento entre línguas e do respeito à diversidade para a promoção de uma educação mais humana e efetiva quanto à PLAc. Entretanto, chama a atenção que esse acolhimento parece dar-se apenas no presente, e somente em razão do desempenho linguístico da informante em língua portuguesa. Vejamos outro trecho de sua narrativa: “Passou esse ano e a gente tá convivendo desde o sexto ano aqui, e eles nem sabiam que eu era estrangeira. Mas eu tive uma experiência [de xenofobia] na minha primeira escola, e lá eu sofri *bullying* por ser estrangeira. Eles me tratavam muito mal e desmereciam alguns dos meus direitos”. Ou seja: com o passar do tempo, e com uma melhor competência comunicativa em língua portuguesa, a estudante em questão parece “menos venezuelana” e, por isso, é melhor acolhida pelos colegas brasileiros, algo preocupante na realidade escolar.

Diante do exposto, compreender o papel do docente no processo de acolhimento linguístico e na profícua inclusão dos estudantes migrantes na dinâmica da sala de aula é fundamental, conforme destaca o trabalho de Morais, Costa e Silva (2023). Por conseguinte, é necessário lançar luz sobre a questão da formação continuada de professores. Afinal, a importância da não segregação entre alunos brasileiros e migrantes, por meio da formação de classes comuns (salas de aula mistas, com alunos nativos e migrantes), perpassa a capacitação dos professores (não só de línguas). A falta de formação específica e orientações para os profissionais da educação pode resultar na não observância acerca das diferenças culturais, o que pode gerar casos de *bullying*, xenofobia, discriminação e invisibilidade do estudante migrante nas práticas pedagógicas, segundo Nascimento (2024).

4.2 Representações sobre o português brasileiro

Quando perguntados se já haviam tido algum contato com a língua portuguesa antes de vir ao Brasil, os estudantes confirmaram que não. Todos os participantes da pesquisa informaram que só começaram seu processo de aquisição/aprendizagem¹³ de português já no novo país.

¹³ Autores como Leffa (2016) e Gonzalez, Costa e Oliveira (2023) distinguem os processos de aquisição e de aprendizagem de uma língua: o primeiro seria mais informal, imprevisível, e pautado pela imersão em um contexto social de uso da língua, enquanto o segundo seria mais regrado, formal,

Lidar com uma segunda língua, sobretudo em um contexto de migração, tende a resultar na emergência de representações sobre a nova língua, isto é, percepções e aceções criadas pelos indivíduos ou por coletivos quanto ao português brasileiro que, idealmente, deve ser uma LAc.

Estudos recentes de Morais, Costa e Silva (2023) e Gonzalez, Costa e Oliveira (2023), entre outros, indicam que algumas das principais representações de migrantes quanto ao português falado em Roraima estão entrelaçadas (1) às dificuldades de aprender a gramática do português (a dimensão da língua mais enfatizada nas narrativas dos participantes do estudo) e (2) à necessidade de “falar como um brasileiro”, ou seja, um retorno ao “mito do nativo”, ou à “variável do falante nativo” (ver Leffa, 2016).

A pergunta referente às dificuldades quanto à aprendizagem do português foi aquela que mais fez emergir narrativas que aludem às questões gramaticais e às crenças sobre falar como um nativo brasileiro, principalmente na dimensão da oralidade. No que concerne à gramática, vemos um trecho extraído de uma das narrativas: “[a minha maior dificuldade é com] As classes gramaticais, a estrutura das palavras. Eu acho bem complexo”. Se considerarmos as investigações recentes de Gonzalez, Costa e Oliveira (2023) e Morais, Costa e Silva (2023), podemos interpretar que as crenças sobre as classes gramaticais do português e o funcionamento da língua nas dimensões morfológica e sintática são equiparáveis no caso de venezuelanos, cubanos e guianenses¹⁴.

No que concerne à questão da pronúncia e da oralidade, um dos participantes destacou que, para ele, ainda é um desafio “a pronúncia do til” e “pegar o sotaque” de um brasileiro. Outro participante também enfatizou ter dificuldades “com a pronúncia de algumas palavras” [do português brasileiro].

As representações sobre “falar bem o português” também parecem interpelar as autoavaliações que os alunos venezuelanos fazem de si e de seu próprio desempenho escolar. Em uma das narrativas, um participante da pesquisa apontou que se sentiu “melhor” na escola “depois da pandemia [de COVID-19 e do ensino remoto emergencial]”, e apresentou a seguinte justificativa: “[porque, depois da pandemia,] eu tinha mais fluência na língua portuguesa” e “falava melhor”. Urge questionar, portanto, se as escolas (as brasileiras e/ou as venezuelanas) têm popularizado entre os alunos uma falsa associação entre ter um

efetivado em uma sala de aula, por exemplo. Tendo em vista a situação dos migrantes venezuelanos em Boa Vista-RR, não faremos distinção específica quanto a esses processos, pois é adequado interpretar que eles estão adquirindo e aprendendo o português brasileiro simultaneamente.

¹⁴ Também é possível indagar se esta dificuldade com as classes gramaticais é, de fato, uma dificuldade estritamente atrelada ao português, ou se é uma transferência de dificuldades advindas do estudo das classes gramaticais em língua espanhola.

bom desempenho nas aulas com “falar como um nativo da língua-alvo”, ou se, em lugar disso, têm promovido perspectivas mais interculturais e plurilingues, que contribuem para romper com representações prejudiciais à aprendizagem de migrantes.

Em certa medida, parece ser uma parte importante do trabalho de um professor alinhado com a perspectiva de PLAc desmistificar, junto aos aprendizes migrantes, a ideia equivocada de que se deve imitar um falante nativo da língua-alvo e ter seu mesmo nível de fluência. Felizmente, com base em Nascimento (2024), podemos considerar que as representações remetem às realidades criadas pelo participante da pesquisa, que são construídas a partir de uma subjetividade moldada por suas ideologias, e suas narrativas são representações das experiências vividas. Quer dizer que: assim como essas representações podem ser construídas, elas podem ser desconstruídas e redesenhadas, a partir de um trabalho educacional alicerçado pelas perspectivas teórico-epistemológicas de PLAc.

4.3 A autonomia

A autonomia não é um conceito novo na área. Segundo Paiva (2005), tal tema tem estado constantemente presente na literatura sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, o que pode ser comprovado em inúmeras publicações, como Leffa (2003), Paiva (2006), Costa (2021), entre outros.

Em geral, pesquisas em LA concebem a *autonomia* como a ação ou a capacidade da pessoa de responsabilizar-se pela própria aprendizagem, sendo esta a acepção mais repetida em quase todos os textos que falam sobre o tema na seara da aprendizagem de línguas (Paiva, 2005).

A crítica de Paiva (2005) à interpretação da autonomia como um fenômeno linear, em evolução crescente, a partir de uma lógica de causa e efeito, ignorando a possível interferência de inúmeros fatores, resultou na proposta teórica de autonomia como SAC. Nas palavras da autora:

[...] autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (Paiva, 2006, p. 88-89).

Costa (2021) interpreta que a proposta de Paiva (2006) é potente por ressaltar a imprevisibilidade própria da autonomia enquanto fenômeno complexo. Em outras palavras: qualquer que seja o conceito que se queira privilegiar, parece haver consenso de que a autonomia não é algo

dado (Paiva, 2005). Não há como garantir *a priori* a autonomia no ensino e na aprendizagem de línguas.

A autonomia – nas narrativas dos participantes da pesquisa – mostrou-se como um operador emergente sobretudo nas respostas à questão “O que você tem feito para superar as dificuldades na aprendizagem do português?”. Os dados da pesquisa indicam que os estudantes (1) buscam estudar o português por conta própria, fora da sala de aula, interagindo com brasileiros; (2) usam as tecnologias digitais para aprender português; e (3) pedem ajuda aos professores. Os dois primeiros elementos entendemos como fortes indícios de autonomia discente.

No que concerne ao estudante migrante que não se restringe ao ensino formal da língua (na sala de aula), recorremos a Leffa (2003), para quem, “excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo”. O aluno que se limita a aprender apenas o que é dado na sala de aula provavelmente não terá êxito em sua empreitada, pois isso não basta para adquirir o domínio de uma língua adicional (Leffa, 2003). Lamentavelmente, conforme o autor, a preocupação dos alunos geralmente é estudar apenas para conseguir uma nota de aprovação no fim do ano, e qualquer tarefa solicitada pelo docente só será executada pelo estudante se houver a garantia, ou a ameaça, de uma nota (Leffa, 2003). Felizmente esse parece não ser o caso dos alunos venezuelanos, embora a motivação por trás da busca pela aprendizagem do português possa estar relacionada aos casos de necessidade do uso imperativo do português no território brasileiro (Silva, 2023). A falta de opções de outras línguas em casos, como, por exemplo, atendimento em hospitais, pode colocar em xeque o dito “acolhimento linguístico”.

No que concerne ao uso das tecnologias digitais para aprender línguas, cumpre destacar que esse tem sido um movimento crescente por parte de aprendizes nas últimas décadas (*e.g.* Fialho, 2011; Leffa *et al.*, 2020; Costa, 2021). O celular foi a tecnologia mais mencionada pelos participantes do estudo, que empregam tal aparelho principalmente para acessar o Instagram e o WhatsApp.

Os referidos dados estão em consonância com pesquisas recentes sobre tecnologias empregadas por migrantes hispano-falantes em Roraima, a exemplo de Gonzalez, Costa e Oliveira (2023). Tais autores interpretam que a popularidade de tecnologias digitais e *apps* (aplicativos de aparelhos móveis) tem ligação com a facilidade de acesso e uso por meio do celular, que se popularizou muito nos últimos anos, mesmo entre grupos populares e menos favorecidos em termos socioeconômicos. Também a flexibilidade de tempo e os serviços práticos e funcionais pesam a favor dos aplicativos de celular. Compreendemos,

pois, que tal tecnologia potencializa a autonomia do aprendiz.

Assim como ocorreu no trabalho de Costa (2021), os operadores teóricos vislumbrados neste estudo conectaram-se, trazendo novas nuances para a interpretação dos fenômenos investigados. É visível, por exemplo, a conexão entre a autonomia discente e as representações sobre a língua portuguesa. Quando indagados sobre as ações para superar as dificuldades na aprendizagem do português, dois dos participantes ressaltaram que buscaram conversar e interagir com nativos brasileiros, remetendo novamente às crenças sobre a pronúncia do português “ser difícil” e sobre a dita necessidade de “falar igual a um brasileiro” no nível da oralidade. Nesses casos, consideramos que há autonomia discente, mas ela está orientada por crenças e representações inadequadas, que podem prejudicar a aprendizagem da língua de acolhimento, na medida em que se vinculam a perspectivas monolíngues reducionistas. Estas, em lugar de complexificar, reduzem e prejudicam as línguas e as identidades de migrantes à luz de LAc.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Morin (2016), a educação tem como uma de suas principais tarefas mostrar aos jovens e às crianças como compreenderem a si mesmas, para que possam compreender os outros e a humanidade em geral. Para o filósofo francês, os jovens têm de conhecer as particularidades do ser humano e o papel dele na era planetária que vivemos. Entretanto, infelizmente, o sistema educacional ainda não incorporou efetivamente essas discussões e, pior, tem fragmentado a realidade, simplificado o complexo, e ignorado a multiplicidade e a diversidade (Morin, 2016). Nesse sentido, no que tange à globalização e às migrações, entendemos que a proposta de ensino em sinergia com o conceito de LAc é uma forma de tentar complexificar a educação e celebrar a interculturalidade, a diversidade e a potência da conexão com o outro.

Portanto, neste trabalho, nosso objetivo foi analisar a realidade educacional de 4 alunos venezuelanos imersos em uma sala de aula do Ensino Fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR à luz da Teoria da Complexidade. Recorremos a esse suporte teórico considerando a contribuição que um olhar complexo pode aferir às práticas de ensino de PLAc e à educação de migrantes.

No que diz respeito às questões linguísticas e culturais implicadas no processo de aprendizagem de PLAc, com base nas narrativas dos 4 estudantes participantes do estudo, conseguimos verificar o seguinte: o grupo de venezuelanos em uma sala de aula é heterogêneo, com diferenças que vão desde o tempo de imersão em um novo país até

crenças e representações sobre o português brasileiro e a sala de aula. Essa diversidade não é exclusiva do grupo de migrantes, pois é perceptível também em qualquer coletivo de alunos do Brasil e, de forma ainda mais geral, em qualquer sala de aula de um contexto escolar. Diferenças culturais, socioeconômicas, psicológicas e de outras ordens possibilitam que o ensino de línguas explore a diversidade para enriquecer os processos de aprendizagem. Ademais, a pluralidade interna em um grupo não deve ser negligenciada, pois ela se conecta a outros operadores emergentes, como a variedade de perspectivas quanto à aprendizagem de português e a autonomia de cada um nesse processo complexo.

A partir dos resultados obtidos, também foi possível averiguar como o “acolhimento” pode se efetivar no ambiente da sala de aula de língua portuguesa no viés do Pensamento Complexo: pela atuação docente, pela autonomia do aluno e pela interação entre os múltiplos sistemas (plurais e diversos) que compõe o grande SAC que é a sala de aula. Infelizmente, nossos resultados indicam que ainda são necessários avanços para a efetiva implementação do ensino de PLAc, sobretudo no que diz respeito à superação de representações negativas sobre o português, tal qual o mito de que se deve falar igual a um brasileiro.

Dessa forma, compreendemos que essas representações podem prejudicar a aprendizagem de PLAc e consolidar visões inadequadas para contextos plurilingues e interculturais, como é o cenário roraimense contemporâneo. O papel do professor como um agente educacional que atua na perspectiva do respeito à diversidade é fundamental para a efetivação de PLAc na escola, bem como a autonomia do aprendiz, que pode contribuir para a aprendizagem de uma nova língua de forma mais complexa e holística.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

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

COSTA, A. R. Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 311-339, 2020.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J. Pesquisa narrativa em

Linguística Aplicada, em *Computer-Assisted Language Learning* e em Complexidade. In: COSTA, A. R.; SILVA JÚNIOR, A. F.; ZAMBRANO, C. E. G.; SILVA, M. V. da. (Org.) Caminhar, transitar, transgredir pela Linguística Aplicada crítica e decolonial. Boa Vista: UERR Edições, 2024, p. 14-33.

COSTA, A. R.; SILVA JÚNIOR, A. F.; ZAMBRANO, C. E. G.; SILVA, M. V. da. (Org.) Caminhar, transitar, transgredir pela Linguística Aplicada crítica e decolonial. Boa Vista: UERR Edições, 2024. Disponível em: <<https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/114>>. Acesso em 27 fev. 2024.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *Revista X*, v. 13, p. 87-110, 2018.

DUARTE, G. B. *Professores em formação de inglês: Complexidade, escala comum de valores e identidades*. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

FIALHO, V. R. *Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da Complexidade*. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2011.

FREIRE, M. M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da Complexidade. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. I, p. 265-284.

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

IMDH, Instituto Migrações e Direitos Humanos; MigraMundo; FICAS. (org.) *Migrações, Refúgio e Apatridia: guia para comunicadores*. 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf>. Acesso em 27 fev. 2024.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópico*, Vol. 7, n. 1, p. 24-29,

jan/abr. 2009.

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

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2921>>. Acesso em 11 jun. 2024.

LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Tradução: Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e estudos qualitativos. 2024. Bauru. A Pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: SC, 2024.

MORAIS, G. A. de S.; COSTA, A. R.; SILVA, M. V. da. Português Língua de Acolhimento? Desafios na formação de professores de línguas guianenses em Roraima. *Revista Diálogos (RevDia)*, Cuiabá, v. 11, p. 356-381, 2023.

MOREIRA, B. J.; BORBA, J. H. O. M. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 38, p. 1-20, 2021.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 2ª ed., Lisboa, Instituto Piaget, 1995. 177p.

MORIN, E. O verdadeiro papel da educação. [Entrevista concedida a] *Fronteiras*. 2016. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/leia/exibir/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao>>. Acesso em 10 fev. 2024.

NASCIMENTO, J. L. *O ensino de língua portuguesa para alunos venezuelanos: práticas possíveis a partir de uma perspectiva decolonial*. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, 2024.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p.77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.) *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo, Editora Clara Luz, p. 23-36. 2005.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M. dos; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, M. V. da. *Dispositivo Colonial e Ensino de Português como*

Língua de Acolhimento na Universidade Federal de Roraima: entre discursos, saberes e poderes. 2023. 269f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2023.

SILVA, M. V. da; ZAMBRANO, C. E. G.; COSTA, A. R. Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 147-167, 2023.

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

Portugués como lengua de acogida en la perspectiva de la complejidad

Peonia Ribeiro Silva¹
Alan Ricardo Costa²
Vanessa Ribas Fialho³

Resumen

Ante el contexto actual de flujos migratorios cada vez más intensos en la frontera entre Brasil y Venezuela, es fundamental que reflexionemos sobre el concepto de Lengua de Acogida (LAc) y el proceso de enseñanza del Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) para los migrantes, especialmente en el contexto de la escuela pública de Roraima. En este sentido, basado en investigaciones en Lingüística Aplicada (LA), y con el sustento teórico del Pensamiento Complejo (Morin, 1995; 2016; Paiva, 2005; Leffa, 2006; 2009), este trabajo tiene como objetivo general analizar la realidad educativa de estudiantes venezolanos inmersos en aulas de la escuela pública de Boa Vista-RR. Los objetivos específicos son: 1) verificar las cuestiones lingüísticas y culturales involucradas en el proceso de aprendizaje del PLAc en la visión de los estudiantes migrantes; 2) investigar cómo la “acogida” puede ser efectivada en el ambiente del aula de lengua portuguesa desde la perspectiva del Pensamiento Complejo. La investigación tiene un enfoque cualitativo (Bogdan; Biklen, 1994) y se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas hechas en noviembre de 2023 con 4 estudiantes venezolanos, con edades entre 14 y 15 años, matriculados en una clase de noveno grado de una escuela municipal. Los resultados del trabajo indican que un grupo de venezolanos en un aula es heterogéneo, en el sentido de tener una pluralidad interna que no debe ser descuidada, pues dicha diversidad conecta con otros operadores emergentes, como la variedad de perspectivas sobre el aprendizaje del portugués y la autonomía de cada persona en este complejo proceso.

Palabras clave:

Portugués Lengua de Acogida; Sistemas Adaptativos Complejos; Migración.
