

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS VENEZUELANOS:
UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Luciana Maria de Araújo Avelino (UERR)
cianny20@hotmail.com

RESUMO

Ocorre em Roraima, desde o ano de 2015, um intenso crescimento no número de imigrantes venezuelanos, fato que se reflete no sistema educacional, já que as crianças imigrantes precisam ser inseridas no ambiente escolar. Isso, porém, origina um novo desafio em um processo naturalmente desafiador: como ensinar a língua portuguesa para alunos que não a possuem como língua materna e que, muitas vezes, têm o primeiro contato com a LP ao adentrar a sala de aula? Partindo dessa questão, esse estudo tem como principal objetivo analisar as práticas de ensino adotadas nas aulas de LP para alunos venezuelanos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. Os dados da pesquisa foram coletados através de observações de aulas de LP e questionários aplicados aos docentes de Língua Portuguesa das turmas observadas, tendo sido analisados de forma qualitativa. Como embasamento teórico, utilizamos os textos de Antunes (2003), Cagliari (2009), Baralo (1999) e Zambrano (2019), além dos PCNs (1998) e do DCRR (2019). Como resultados percebemos que as professoras estão preocupadas em promover uma metodologia interativa que auxilie o aluno venezuelano, tanto no aprendizado como na socialização com os demais estudantes.

Palavras-chave:

Alunos venezuelanos. Contextos multilíngues. Ensino de Língua Portuguesa.

RESUMEN

Ocorre en Roraima, desde 2015, un intenso crecimiento en el número de inmigrantes venezolanos, lo cual se refleja en el sistema educativo, ya que los niños inmigrantes necesitan insertarse en el ámbito escolar. Esto, sin embargo, da lugar a un nuevo desafío en un proceso naturalmente desafiante: ¿cómo enseñar el idioma portugués a los estudiantes que no lo tienen como lengua materna y que a menudo tienen su primer contacto con LP cuando ingresan al aula? A partir de esta pregunta, este estudio tiene como principal objetivo analizar las prácticas de enseñanza adoptadas en las clases de LP para los estudiantes venezolanos matriculados en el 7º año de primaria en una escuela pública de Boa Vista-RR. Los datos de la investigación fueron recolectados a través de observaciones de clases de LP y cuestionarios aplicados a profesores de lengua portuguesa en las clases observadas, habiendo sido analizados de manera cualitativa. Como base teórica utilizamos los textos de Antunes (2003), Cagliari (2009), Baralo (1999) y Zambrano (2019), además de los PCNs (1998) y de el DCRR (2019). Como resultados percibimos que las profesoras están preocupadas en promover una metodología interactiva que auxilie el alumno venezolano, tanto en el aprendizaje como en la socialización con los demás estudiantes.

Palavras chave:

Enseñanza de la Lengua Portuguesa. Contextos multilingües. Estudiantes venezolanos.

1. Introdução

O processo imigratório no Brasil cresceu consideravelmente nos últimos anos, especialmente no que diz respeito aos imigrantes de nacionalidade venezuelana. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística adentraram o território brasileiro legalmente, desde o ano de 2015, cerca de 30 mil venezuelanos, sendo que 10 mil solicitaram a entrada no primeiro semestre de 2018 (IBGE, 2018). Essa intensa imigração é motivada, sobretudo, pela crise econômica, política e social que perdura na Venezuela desde 2014, apresentando-se o estado de Roraima como a principal opção de entrada no Brasil, tendo em vista que faz fronteira com o Estado venezuelano Bolívar.

Esse processo de imigração refletiu, conseqüentemente, no sistema educacional roraimense, especialmente nas escolas públicas situadas na capital de Roraima, Boa Vista. De acordo com informações do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, no ano de 2019 foram contabilizadas 3.503 matrículas de alunos venezuelanos em escolas públicas voltadas às séries finais do Ensino Fundamental (EF) e ao Ensino Médio (EM) (RORAIMA, 2019a). Partindo desses dados, preocupamo-nos em investigar a realidade das aulas de Língua Portuguesa (LP), tendo como foco os alunos venezuelanos e a sua adaptação às práticas educacionais utilizadas no ensino de LP.

Com esse estudo pretendemos observar e problematizar o modo como a língua portuguesa tem sido ensinada, considerando que as salas de aula são heterogêneas e que o professor não pode ignorar o fato de que há outra língua coexistindo no mesmo espaço e que o ensino da LP como língua materna (LM) pode não mais atender completamente as necessidades dos estudantes. Além disso, muitas vezes, o aluno é inserido na escola logo que adentra o território brasileiro, o que gera uma barreira linguística e cultural ainda maior e que não pode ser ignorada pelo professor e pelo sistema de ensino.

Justificando-se pelo atual contexto socioeducacional do estado de Roraima e podendo auxiliar na execução de futuras pesquisas sobre essas questões, esse estudo tem como objetivo central analisar as práticas de ensino utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa para alunos venezuelanos do 7º ano do EF de uma escola pública estadual de Boa Vista. Para

alcançar esse objetivo, nos propomos a: identificar as metodologias de ensino dos educadores; refletir sobre a aprendizagem dos alunos venezuelanos; e, por fim, analisar perspectivas que podem influenciar positivamente nesse processo de ensino e aprendizagem.

Utilizamos a abordagem qualitativa-interpretativista de Moita Lopes (1994) para nos guiar na análise dos dados, coletados através da aplicação de questionários a quatro educadores de Língua Portuguesa das turmas escolhidas como campo de pesquisa, além da realização de observações das aulas de LP ministradas pelos docentes. Quanto ao embasamento teórico, recorreremos aos seguintes autores e documentos: Irandé Antunes (2003, 2007), Luiz Carlos Cagliari (2009), Brasil (1998) e Roraima (2019b).

Estruturalmente, o trabalho foi organizado em três seções que falam, respectivamente, sobre: o ensino da Língua Portuguesa sob uma perspectiva teórica, discutindo as orientações dos documentos oficiais que regulamentam a educação no estado; as discussões atuais a respeito das terminologias adotadas no ensino de Língua Portuguesa em diversos contextos; a realidade do ensino de LP para venezuelanos nos anos finais do Ensino Fundamental, explicando como ocorreu a coleta dos dados e analisando-os. Ao final, apresentamos as considerações finais.

2. Como ensinar a língua portuguesa?

Entender como deve ser ensinada a Língua Portuguesa é um processo que inclui, entre outras coisas, reconhecer que esse ensino é influenciado, mesmo que de maneira inconsciente, por concepções como língua e linguagem, incidindo em diversas etapas do processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, o planejamento, escolha e priorização de conteúdos e abordagens e métodos de avaliação.

Para compreendermos o que se espera do ensino da Língua Portuguesa, podemos recorrer a estudos como os de Antunes (2003; 2007), além das orientações dos PCNs de Língua Portuguesa e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Tais estudos e documentos, embora não possam construir nenhuma “receita” infalível que possa ser seguida indiscriminadamente por docentes que atuem na área da Língua Portuguesa pode auxiliar na construção de um caminho metodológico e na tomada de decisões mais adequadas a cada contexto de ensino, subsidiando a seleção de estratégias de ensino mais eficazes.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Antunes (2003), em uma análise de como ocorre o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo durante o ensino fundamental, mostra que muitas vezes a abordagem que prevalece é o de uma língua com a qual o aluno nem sempre consegue fazer relações significativas, o que pode ser resultado de um conjunto de práticas equivocadas no trabalho com aspectos como a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática.

Na mesma obra, Antunes (2003) ressalta que o ensino de LP está fundamentado em determinados princípios teóricos, como algumas concepções de língua. No caso, a autora defende para o ensino uma concepção baseada na “língua enquanto atuação social” (2003, p. 41), o que implica um ensino que abranja além de estudos baseados unicamente na língua enquanto sistema. Do ponto de vista prático, isso implica reconhecer, por exemplo, que ensinar LP vai muito além de ensinar apenas gramática, como Antunes (2007) reforça.

É importante ressaltar, que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar diversos elementos além do estudo da gramática normativa, incluindo aí práticas que conduzam a uma reflexão sobre a língua de uma maneira geral, levando em consideração variações, contextos discursivos e outros aspectos que possam influenciar as diversas manifestações da língua na qual estas acontecem na realidade.

Essa percepção está em consonância com orientações como as que são feitas pelos PCNs, que propõem um trabalho com a língua articulado em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. Embora os PCNs tenham sido elaborados durante a década de 90, tais orientações ainda são muito válidas para o contexto de ensino atual e podem dialogar com o ensino de língua tal qual este é concebido por documentos mais recentes, como a BNCC, que apresenta como principais competências da Língua Portuguesa que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental as seguintes:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 87)

O primeiro ponto defendido pela BNCCe também pelo DCRR se refere à língua como um elemento cultural e identitário que varia de acordo com os contextos de uso. No DCRR encontramos a seguinte competência para a língua portuguesa: “Compreender o fenômeno de variação linguística, demonstrando atitude respeitosa e rejeitando preconceitos” (RORAIMA, 2019b, p. 118). Nesse ponto entendemos que o aluno deve adquirir desde cedo à compreensão a respeito da variação linguística, desenvolvendo a consciência quanto às diferentes variantes adotadas em cada região do país. Isso também se aplica aos falantes de outras línguas que residem no Brasil, seu repertório linguístico deve ser respeitado, não sendo inferiorizado pelos falantes do português e não sendo estigmatizado no espaço escolar.

Em uma análise do que é ensinado pela escola, Cagliari (2009) mostra que muitas vezes, a abordagem com que determinados conteúdos são trabalhados influenciam em problemas de aprendizagem, e cita o fato de que algumas perguntas e exercícios são feitos de tal maneira que, mesmo o aluno sendo falante da língua e provavelmente sabendo a resposta, não consegue responder a contento, da maneira esperada pelo docente. Além disso, o autor também alerta para o fato de muitas vezes as aulas de língua portuguesa para alunos que a têm como língua materna ser conduzida como ensino de língua estrangeira.

O objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo mais particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para se estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. (CAGLIARI, 2009, p. 24)

Observando a fala de Cagliari, percebemos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser organizado de maneira a trabalhar com o uso da linguagem de forma prática. Isso porque, em consonância com o que diz Antunes (2003), há uma prática de ensinar LP de um modo que os alunos não conseguem relacionar com os seus conhecimentos sobre a língua, até porque, como indivíduos que possuem o português como língua materna conheceu o funcionamento da língua e à escola cabe formalizá-los. Vale ainda citar a fala de Antunes (2014), que afirma que o ensino da Língua Portuguesa deve atender a real necessidade de interação nas diversas práticas escolares, visto que a linguagem é resultado da interação real, carregada de sentido e provocada pela presença efetiva de sujeitos reais. Sob esse enfoque, o ensino de LP deve propiciar ao aluno a reflexão sobre as normas de uso da língua, a leitura e a produção escrita e oral.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ademais, de acordo com o DCRR, o currículo de LP deve permitir que o aluno tenha acesso e estude textos relacionados as culturas internacionais, nacionais, regionais e locais, trabalhados em sala de aula através dos gêneros textuais (RORAIMA, 2019b). Voltando essas questões para a realidade educacional roraimense, especialmente para a situação dos alunos venezuelanos, é preciso lembrar-nos de que a construção do saber perpassa pelos conhecimentos sistêmicos, de mundo e organizacional dos textos, devendo esses saberes ser ativados levando em conta a valorização das marcas identitárias que os educandos já possuem (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve ser um espaço de mediação das diferentes realidades e identidades sociais, buscando sempre a valorização e jamais excluindo o aluno que procura conhecer a língua dominante no meio em que está inserido. Deste modo, é preciso que o professor use os conhecimentos prévios dos alunos para auxiliar no processo de aprendizagem, o que implica, necessariamente, em suas vivências e experiências linguísticas e culturais. No caso dos estudantes venezuelanos, devemos levar em conta que os seus conhecimentos linguísticos prévios são diferentes, o que não significa que não possam ser usados, pelo contrário: é importante sim levarmos em conta os saberes desses alunos, mesmo que direcionados a uma língua e cultura diferente, só precisamos nos atentar para as práticas adotadas ao fazer esse direcionamento.

De maneira geral, as práticas educativas usadas pelo professor vão mudar conforme a perspectiva de ensino adotada e o que ocorre é que nas salas de aula brasileira, geralmente, tomamos como ponto de partida o português como língua materna, sem considerar que, para os venezuelanos, a LM não é a língua portuguesa, mas sim o espanhol. Pensando nisso, no tópico seguinte discutiremos algumas das terminologias que mais se aproximam do contexto educacional de imigrantes venezuelanos, tendo em vista que isso nos permitirá refletir sobre as práticas usadas nas aulas de LP.

3. *Perspectivas de ensino da língua portuguesa: LM, PLE, PL2, PLA, PLAC*

Ao pensarmos nos diversos contextos de aprendizado da língua e situações de ensino do falar e das culturas lusófonas, vemos que cada cenário e atitude sociolinguística é o elemento chave que direcionará qual

a perspectiva de ensino a ser contemplada: português como língua estrangeira (PLE), português como segunda língua (PL2), Português como língua adicional (PLA), português como língua de acolhimento (PLAc) ou como língua materna (LM), além das demais existentes. Nos parágrafos seguintes falaremos sobre as discussões acerca dessas terminologias, olhando para as características gerais de cada concepção.

Segundo Couto (2007), o ensino do português como segunda língua (PL2) diz respeito aos contextos que envolvem o ato de ensinar uma língua que faz parte da realidade sociocultural do país em que o aprendiz está inserido, podendo ser o caso dos sujeitos originários de tribos e comunidades que foram colonizadas e nas quais a língua portuguesa ganhou status de única língua oficial ou passou a fazer parte de um conjunto de línguas oficiais. Baralo (1999) complementa o entendimento do L2 afirmando que pode ser aprendido em comunidades em que dois sistemas linguísticos estejam naturalmente em contato, aproximando-se do aprendizado de uma língua materna. É o caso, por exemplo, do sujeito que decide residir em outro país e precisa aprender a língua local para interagir socialmente.

A língua portuguesa na condição de língua adicional (PLA) é destacada pelo desejo do aprendiz de acrescentar ao seu repertório linguístico mais um sistema de comunicação, de maneira a contribuir com sua prática social (AQUINO, 2018). De acordo com Schlatter e Garcez (2009), a terminologia língua adicional permite a valorização do contexto social do aprendiz, viabilizando um olhar crítico para a língua durante o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Ferreira e Rollsing (2018) pontuam que a abordagem da leitura e da escrita do Português como Língua Adicional confere ao estudante a possibilidade de empoderar-se desses mecanismos ao fornecer significado real ao uso da linguagem.

Temos também o ensino da Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento (PLAc). Nesse caso, a língua é definida, na prática, como aquela que acolhe o imigrante refugiado e conecta ao aprendizado as necessidades de sobrevivências relacionadas à educação, à saúde e ao trabalho (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018). Assim, torna-se imprescindível para o aprendiz adquirir e aprimorar sua competência comunicativa³²⁶, pois o universo dessa nova língua/casa/cultura demanda a renovação dos seus hábitos sociolinguísticos e culturais.

³²⁶ Hymes(1972) propõe uma teoria em que há a necessidade de transcender os aspectos estruturais da fala e associá-los as características socioculturais: a competência, na qual

Conforme São Bernardo e Barbosa (2018), o uso da Língua de Acolhimento está associada ao “saber agir e saber fazer”, bem como às distintas atividades comunicativas que o sujeito aprendente necessita desempenhar ao longo do dia. Zambrano (2019) afirma que a Língua de Acolhimento pode ser considerada como uma L2 por conta do contato e interação e da sua oficialidade, no entanto, conforme a autora, o PLAc ultrapassa os limites da L2, incluindo também a perspectiva do domínio profissional, dos direitos sociais e da integração do aprendiz de forma temporária ou permanente na nação que o acolheu.

Já o português como língua estrangeira (PLE) corresponde a processos de ensinar e aprender marcados por um conceito de língua, linguagem, texto e de discurso (ALMEIDA FILHO, 2005). Barallo (1999) conceitua a língua estrangeira como aquela que aprendemos em uma instituição, com foco nas regras gramaticais e distanciando-se da interação social com os falantes. Isso nos remete a uma diferença entre o LE e o L2: os processos de aprendizagem e de aquisição.

A aquisição linguística refere-se à assimilação natural de uma língua, sendo um processo intuitivo, subconsciente e que resulta de situações reais de interação com falantes da língua (GARGALLO, 1999; KRASHEN, 1981). É, em muitos aspectos, semelhante ao processo pelo qual passa o falante com a Língua Materna. Já a aprendizagem consiste ao processo de internalização do funcionamento da língua através da instrução formal de instituições educacionais (GARGALLO, 1999). De maneira geral, a aprendizagem está mais voltada especialmente para a compreensão dos aspectos gramaticais da língua (KRASHEN, 1981).

Por fim, temos a Língua Materna, terminologia muito conhecida, que não se restringe a uma língua específica, isto é, o falante pode ter como LM o português, o inglês ou o espanhol ou mais de uma dessas línguas. Segundo Spinassé (2006) esse é um conceito considerado um tanto óbvio pelos teóricos, mas que apesar da aparentemente fácil conceituação, é difícil encontrar definições para a LM, sendo que grande parte das encontradas são mais antigas, como é o caso da de Mues (1970), que apresenta muitas lacunas.

Analisando as definições existentes, Spinassé (2006) explica que LM não é, exclusivamente, a primeira língua adquirida, assim como não se refere somente a uma língua: normalmente, é a primeira que aprende-

abrange o uso da língua e seus aspectos estruturais, associados a situações contextuais, sociais e culturais.

mos por meio do contato com os pais e com a comunidade, mas muitos outros aspectos, linguísticos e não linguísticos, precisam ser levados em consideração. É o caso, por exemplo, da coexistência de duas ou mais línguas no contexto interacional da criança: uma criança que se comunica com a mãe em espanhol, com o pai em português e com a comunidade em inglês desde a infância, terá essas três línguas como LM. Consideramos importante apontar essas terminologias e suas definições porque cada uma parte de uma perspectiva diferente do ensino da Língua Portuguesa, sendo que todas podem contribuir positivamente, com alguns dos seus aspectos, para o contexto analisado nessa pesquisa: o dos alunos venezuelanos que imigraram para Roraima.

4. *O ensino da Língua Portuguesa em Roraima: um olhar para as práticas*

Nessa seção, apresentamos, primeiramente, como a pesquisa foi desenvolvida quanto aos procedimentos metodológicos, tais como a observação em campo e o uso de um questionário como instrumento de pesquisa. Em seguida, discutimos as relações entre o ensino do português e a inserção do aluno venezuelano na sala de aula. Assim, os dados mostram as percepções dos professores acerca dessas questões entre prática educativa, ensino de língua e crianças imigrantes no contexto da rede de ensino básico do estado de Roraima.

4.1. *Procedimentos para coletas de dados*

Os dados foram coletados em uma escola pertencente à rede pública de ensino do estado de Roraima nas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental durante o mês de março no ano de 2020. A técnica de pesquisa usada foi à observação direta na qual notamos a prática de ensino dos professores em relação às suas metodologias de ensino e os meios pelos quais possa se garantir a participação dos alunos venezuelanos. Quanto ao instrumento de coleta, utilizamos um questionário com 3 perguntas fechadas e 4 perguntas abertas (MARCONI; LAKATOS, 2007). As primeiras foram feitas com a finalidade de identificar informações sobre o perfil social e profissional dos professores, enquanto as segundas objetivam captar informações sobre quais são as perspectivas dos professores acerca do ensino de língua portuguesa que ele pratica em relação aos alunos venezuelanos.

4.2. O ensino de Língua Portuguesa e a inserção do aluno Venezuelano na sala de aula

As análises elaboradas a seguir são fundamentadas nos estudos de Almeida Filho (1993) e seguem uma linha de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Assim, iniciamos as discussões e análises sobre o perfil socioprofissional por meio das questões 1, 2 e 3. Através das questões 1 e 2 registramos que os colaboradores dessa pesquisa são 4 pessoas do sexo feminino com ensino superior completo. Metade desse conjunto de professores tem pós-graduação. Profissionalmente, o tempo de serviço destas varia de 2 a 20 anos, evidenciando que nesse grupo há professores mais experientes e professores que estão iniciando a carreira.

Ressaltamos que uma professora contou seu tempo de serviço desde quando trabalhava no projeto PIBID, esse dado será retomado, de maneira complementar quando discutirmos a questão da formação continuada. Na questão 4, perguntamos para as professoras (identificadas como P1, P2, P3, P4) quais os principais desafios enfrentados pelos docentes de LP no ensino dessa língua para alunos venezuelanos:

P1: Com certeza a **língua/idioma**. A **língua portuguesa** possui características muito peculiares, isso faz com que se torne muito complexa para os imigrantes

P2: Acredito que é **o idioma** em si, pois como professor de língua portuguesa, se torna muito difícil a comunicação e em passar outra língua com outras regras completamente diferente.

P3: A **língua materna** é um grande desafio, muitos ainda resistem ou sentem muita dificuldade com a **aprendizagem da língua portuguesa**, apesar das semelhanças do espanhol com o português é um desafio lançado para todos os professores.

P4: Falta de metodologia para a **aprendizagem da Língua portuguesa** como **língua de acolhimento** e por considerar, ainda, a resistência de alguns alunos venezuelanos para não aprender a língua portuguesa.

Acima, as expressões que destacamos nos mostram que as respostas das professoras são unânimes e se referem à língua portuguesa ou idioma português e sua aprendizagem como o desafio maior quando elas ensinam essa língua para alunos venezuelanos. Percebemos que em nenhum momento outro desafio foi citado por parte das professoras. Podemos argumentar que dentre tantas outras preocupações em sala de aula, as professoras veem a língua portuguesa como elemento de maior complexidade e dificuldade quando elas buscam ensinar essa língua. Ao

passo que as expressões sublinhadas tratam da percepção de P3 e P4 sobre um fator extralinguístico que interfere na aprendizagem da língua portuguesa de seus alunos venezuelanos: a resistência à aprendizagem do português.

Nesse aspecto, destacamos que um ponto importante sobre essa aversão é que provavelmente a maioria desses alunos nunca desejou deixar seu país e sua(s) língua(s) para começar a vida em outro país com outra língua. Portanto, essa resistência faz parte de uma atitude de alguns imigrantes e nesse caso, ela pode ser uma atitude dos pais das crianças venezuelanas refletida nos filhos. Por isso, essa resistência pode não ter ligação direta com o sistema linguístico em si como dizem os professores, mas com questões socioculturais de conflito que o indivíduo e sua família imigrante vivenciam, visto que muitas vezes pela necessidade de aprender na perspectiva de português como língua de acolhimento (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018).

Por outro lado, embora saibamos que muitas crianças venezuelanas têm essa atitude linguística negativa quanto ao aprendizado da língua portuguesa, em geral o que percebemos na sala de aula são alunos “brincando” com as duas línguas, pois a língua também é um instrumento de comunicação e interação. Além disso, essa resistência pode estar relacionada à questão do ensino formal da língua portuguesa que “obedece” a paradigmas tradicionais prescritivos, não mostrando muitas vezes a língua portuguesa como algo “vivo”, pois ela acontece na rua por meio da interação entre falantes com diversos panos de fundo cultural e linguístico. Acreditamos que essa diversidade, vivência cultural deve ser valorizada (BRASIL, 2018).

Ademais, ainda que as línguas portuguesa e espanhola sejam semelhantes em muitos casos, destacamos ser importante também, para além da questão da atitude sociolinguística, que ambos os sistemas de comunicação possuem suas diferenças que de fato podem dificultar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Por isso, é compreensível que as professoras situem a língua portuguesa como maior desafio, porque muitas vezes elas encontram alunos recém-chegados da Venezuela que sabem pouca ou nenhuma palavra em português. Nesses momentos é que as docentes devem se perguntar quais posições assumir: tentar ajudar ou fingir que eles não existem nem na prática e nem no planejamento. O que os professores precisam é de uma postura que demonstre um ensino da língua portuguesa para além da gramática, conforme Antunes (2007) argumenta.

Nessa perspectiva, defendemos dois pontos importantes: a resistência do aluno venezuelano está conectada em primeira instância com a questão da atitude linguística que esse falante projeta sobre a língua e em segunda instância está relacionada com o modo pelo qual o professor ensina a língua-alvo como conjunto de regras isoladas. Tal ensino baseia-se em ensinar a língua para o aprendizado da estrutura e comparar os sistemas linguísticos por eles mesmos. Por isso, P1 e P2 enfatizam a questão das “regras” e das características peculiares e complexas da língua portuguesa, porque as professoras acreditam que ensinar língua é ensinar sistemas de regras e ensinar a língua portuguesa para venezuelanos é ensinar um rol de regras totalmente diferente e difícil de aprender, visto que ele tem como primeira língua outra língua diferentes do português. Almeida Filho (1993) pontua que sobreposto à explicação da forma está à construção de sentidos (as funções e gêneros na abordagem de tópicos e temas) e experiências de comunicação.

Além disso, o ensino da Língua Portuguesa em contexto de multilinguismo diz respeito a uma prática educativa que leva em conta os diversos sistemas de comunicação em sala de aula, como aponta Cavalcanti (2013), das diferentes diferenças. Para enfrentar esse desafio à autora sugere que os docentes devem seguir uma educação linguística ampliada, mais sensível às diferenças e engajada nas mudanças decorrentes da globalização. Em outras palavras, ensina-se considerando as línguas e seus falares (diferentes dialetos) respeitando a maneira pela qual os alunos usam essas diversas formas de se expressar. Como isso pode se tornar praxe em sala de aula? É preciso uma mudança de postura por parte do professor quando for planejar suas aulas e na aplicação de atividades didáticas, pois se ele conseguir a inserção de algum componente em seu fazer didático que auxilie na busca por participação significativa do aluno venezuelano, pode contribuir para que haja a interação por meio das línguas. Assim, quando o aluno venezuelano tentar usar a língua portuguesa mesmo “misturando” com sua primeira língua, o professor deve incentivar a comunicação e saber não somente situar as regras linguísticas das gramáticas prescritivas, mas também esclarecer para o aluno que o processo interativo por meio da língua engloba outras competências além do domínio de estruturas gramaticais.

Tais competências são de ordem linguística, cultural, semântica e pragmática (HYMES, 1972), isto é usa-se as estruturas linguísticas a serviço da comunicação entre pessoas usuárias das línguas que tacitamente buscam saber ou sabem que itens linguísticos usar em um deter-

minado contexto de uso e elaboração de redes de significações, situadas em uma macroestrutura cultural ou intercultural, sendo ainda por muitas vezes multilíngue e multicultural. Ademais, deixamos explícito que na perspectiva multilíngue do ensino da língua portuguesa, não é preciso que o professor saiba a língua espanhola ao ensinar o português para alunos venezuelanos, mas sim moldar (flexibilizar) a sua abordagem didática a realidade de seus alunos, problematizando os desafios de sua prática diária.

Assim, os docentes podem ver o problema que enfrentam como algo que pode ser solucionado e isto se fazem por meio do desenvolvimento de um saber científico sobre sua ação pedagógica: o professor que pesquisa sua própria sala de aula (ELLIOT, 1993 *apud* ZABALLA 1998). Nessa perspectiva, o professor pesquisador trabalha para que sua abordagem do problema em sala de aula possa se torna “teoria prática”, em outras palavras, ele investiga e pesquisa para que seu conhecimento teórico seja de fato válido na prática, refletindo sobre sua ação pedagógica e não apenas consumindo teoria dos pesquisadores (BORTONIRICARDO, 2008).

Por sua vez, a pergunta 5 é sobre a metodologia que o docente costuma usar para que ocorra a interação dos alunos venezuelanos. As respostas da questão 5 são as seguintes:

P1: Gosto muito de trabalhar **as gírias/falar regional**, gosto também de trabalhar com **músicas**.

P2: Bom no meu caso, procuro levar **cartazes, músicas** e fazer uma **aula bem dinâmica**.

P3: Trabalho com muitas **atividades em grupo**, para **incentivar a interação** com os alunos nativos, ou seja, os **brasileiros com venezuelanos**.

P4: **Interculturalidade**. Abordar temas que envolvam Venezuela e Brasil, para que possam se familiarizar e participar das aulas a falar do seu país.

Ao observarmos as percepções dos professores nos excertos acima, vemos que existe uma preocupação das professoras ao propor uma metodologia interativa que correlacione às diversas formas de falar na sala de aula mediante o uso da música, cartazes, dinamicidade e trabalho em grupo. Notamos que subjaz a essa metodologia uma intenção de ajudar o aluno venezuelano tanto no aprendizado da língua como na socialização dele com os demais estudantes. Na prática observamos que muitas dessas professoras ainda usam uma abordagem gramatical, postulado em

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

exercícios e compreensão de estruturas linguística por meio de conceitos prontos (adjetivos, artigos, pronomes, etc.).

Para além do ensino da estrutura gramatical, pontuamos a necessidade de uma formação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), por parte dos docentes, para desenvolver estratégias para o ensino de LP, como ferramenta de auxílio para que o aluno alcance a aprendizagem significativa, sendo um apoio para o aluno venezuelano fora e dentro da escola, dessa forma, essa língua é um elemento intermédio que colabora de maneira global para o aprendizado do aluno venezuelano nas mais diversas disciplinas e na sua sobrevivência enquanto sua busca por direitos e deveres de cidadão oriundo de outro país. Dessa forma a pergunta 6 busca saber com que recursos didáticos e estratégia as professoras desenvolvem sua prática educativa para os alunos oriundos da Venezuela, as respostas da questão 6 são:

P1: Pincel, **livro didático**, quadro, som.

P2: Uso dicionários, **livros** e a gramática em si mesmo.

P3: Trabalhos em grupo, apresentações, **livros**, exercícios, entre outros.

P4: **Textos, vídeos**, propor **roda de conversa**. confecção de cartazes, produção de jogos para desenvolver atividades.

Dos recursos apontados acima pelas professoras, notamos que elas se incomodam com essa situação, mas nem sempre elas têm os recursos necessários mencionados por elas acima. O que observamos é que o recurso livro didático ainda tem sua função de elemento principal na didática dos professores. Evidenciamos que na fala e na prática educativa de P4 observamos de fato o uso de uma metodologia que se aproxima da abordagem comunicativa por meio dos recursos dos jogos, vídeos, textos e roda de conversas. Nesse sentido, vemos que é necessário também uma competência teórica para o desenvolver de metodologias adequadas e dinâmicas. Almeida Filho (1993) diz que essa competência se trata do conhecimento do professor sobre as teorias de ensino de línguas.

Isso não quer dizer que as professoras P1, P2 e P3 não desenvolveriam uma aula comunicativa e dinâmica com um simples pincel e o quadro, com jogos gramaticais, exercício aplicado à circunstância de uso real da língua (ANTUNES, 2014), apresentações de seminários ou uso do dicionário, porque a metodologia nesses casos implica em se reinventar e adaptar as estratégias didáticas conforme as circunstâncias de ensino. Nesse aspecto, o desejo de aprimorar estratégias de ensino e recursos didáticos muitas vezes só precisa sair do plano do pensamento e ir para

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ação prática de ensino da língua portuguesa. Elliot (1993) apud Zaballa (1998, p. 14-15) explica duas maneiras possíveis de desenvolver a prática educativa:

- a) O professor que empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre esta base algum aspecto de sua prática docente.
- b) O professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo.

Desse modo, a prática educativa, dentro de sua complexidade, deve ser objeto de reflexão contínua por parte do professor, pois ele enquanto ensina e pesquisa pode também modificar sua prática no desenvolvimento de uma ação profissional adequada a seu contexto de trabalho. Assim, o educador pesquisa sobre o problema de ensino ou aprendizagem e aprimorar seus conhecimentos pedagógicos referentes à sua área de atuação. Por fim, na sétima, perguntamos para as professoras se precisam de formação continuada para atender os discentes venezuelanos. Obtemos as seguintes respostas:

P1: **Sim**, sem dúvida os professores precisam ser capacitados, precisam também de recursos tanto na área tecnológica como materiais didáticos e paradidáticos pra oferecer aulas ricas e mais atrativas a esses alunos.

P2: **Com certeza**, acredito que como docentes, sempre precisamos estar em estudo contínuo, pois a cada dia aparece algo novo, e tendo em vista o contexto que estamos inseridos é muito importante está a par de assuntos novos e com domínio deles.

P3: A formação **continuada é essencial para um constante aperfeiçoamento dos saberes** necessários para o desenvolvimento das atividades.

P4: **Com certeza!** Somos um Estado com duas fronteiras e na graduação, nas formações, não tínhamos esse planejamento de trabalhar a língua portuguesa como língua de acolhimento. Percebo que, com esse fluxo migratório, **temos muito mais alunos de língua estrangeira e nos faltam metodologia para o ensino/aprendizagem da língua**. Só o método gramatical não basta. A língua(gem) vai muito além de norma padrão.

Todas as professoras enfatizam que a formação continuada é uma necessidade que os docentes precisam suprir na busca do aprimoramento das metodologias, por consequência, da didática delineada no cotidiano de quem ensina no contexto multilíngue do Estado de Roraima. Nessa perspectiva, temos, no contexto roraimense, o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR). Nesse centro, foram realizadas algumas capacitações na área de pedagogia de emergência voltada para o atendimento ao aluno imigrante.

Sobre o contexto multilíngue de Bonfim (Roraima), Santos (2012) pontua que é indispensável para os docentes que atuam no ensino de línguas uma formação específica, tendo em vista o contexto educacional de Roraima. Assim a autora diz que a formação superior do docente deve ser complementada com cursos que possam possibilitar uma compreensão dos fatores específicos do ensino de línguas para grupos falantes mais de uma língua. Acreditamos que esse argumento da autora serve para o ensino de línguas em todo estado de Roraima. Nesse sentido, quando P4 diz que falta uma metodologia e que o método gramatical não basta, ela está deixando implícita uma necessidade de formação que os professores têm.

5. Considerações finais

Após as discussões realizadas, entendemos que o maior desafio dessas professoras não está, majoritariamente, na língua portuguesa como barreira para o aprendizado do aluno, pois eles escutam ou usam o Português nas outras disciplinas, bem como fora do contexto escolar, mas sim no modo como o docente ensina a LP isso exige formação, pois ele precisa considerar não só a presença do aluno venezuelano na sala de aula mais também o perfil sociolinguístico desses alunos e sua condição de imigrante.

Assim o docente pode fugir desse ensino puramente gramatical (KRASHEN, 1981) para propor um ensino da LP que contemple comunicativo-interacional de modo que auxilie não somente os alunos que tem português como primeira língua, mas esses estudantes que são oriundos de outro contexto sociocultural e linguístico diferente, bem como experiência desse último grupo com linguagem no contexto de imersão brasileiro, de forma mais específica, o contexto de multilinguismo roraimense que apresenta uma heterogeneidade linguística formada por fatores histórico-social e cultural (GOMES; MAGALHÃES, 2019) de ordem conflituosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não materna: concepções e contextos de ensino. *Museu da língua portuguesa, Estação da Luz*. São Paulo, 2005.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

AQUINO, M. C. Português como língua adicional em turmas multilíngues: um relato de experiência didática. *Revista Domínios da Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 857-70, Uberlândia, abr-jun, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/46941/25332>. Acesso em: 06 de set. 2020.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madri: Arco Libros, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CAVALCANTI, M C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

COUTO, H. H. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

FERREIRA, R. P.; ROLLSING, L. Z. Gêneros do discurso no ensino de português como língua adicional: reflexões sobre a esfera discursiva acadêmica. *Revista Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 839-56, Uber-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

lândia, abr-jun, 2018. Disponível em: seer.ufu.br/dominiosdelingua/gem/article/view/46941/25332. Acesso em: 06 de set. 2020.

GARGALLO, I. S. *Linguística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GOMES, M. S.; MAGALHÃES, V. O. Os desafios do ensino/aprendizagem na escola pública do norte do Brasil: representações de língua construída no discurso de professoras de língua portuguesa. In: LANES, E.J.; LUDWIG, C.R.; CAVALHEIRO, J. (Orgs). *Lingua(gem), ensino e formação docente*. Manaus: UEA, 2019.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. *Sociolinguistics: Select Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

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

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Documento Curricular de Roraima*. Boa Vista: DEB/SEED, 2019b.

SÃO BERNARDO, M. A. S.; BARBOSA, L. M. A. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. *Revista de Letras*, v. 10, n. 1, p. 475-493, Vitória da Conquista, jan-jun, 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>. Acesso em: 06 de set. 2020.

SANTOS, A. S. *Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística*. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SCHLATEER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. *linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: DP/SEE, 2009. p. 127-72

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 01-10, Porto Alegre, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 09 de set. 2020.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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, Curitiba, jan-jul. 2019. Disponível em: revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942. Acesso em: 08 de set. 2020.