



Aquisição do Português Brasileiro na perspectiva de migrantes hispano-falantes em Roraima

Adquisición del Portugués Brasileño desde la perspectiva de los migrantes de habla hispana en Roraima

Alondra Rafaela Roque Gonzalez¹

Alan Ricardo Costa²

Ana Oliveira dos Santos³

RESUMO: Considerando o contexto de migração e superdiversidade que se apresenta em Roraima, o objetivo principal do presente trabalho é investigar as narrativas de migrantes hispano-falantes em Boa Vista-RR, com vistas a descrever os processos de aquisição do Português Brasileiro (PB), sobretudo na perspectiva da Língua de Acolhimento (LAc). Os objetivos específicos são: a) identificar as principais problemáticas referentes ao processo de aquisição da LAc; b) averiguar as tendências narrativas dos participantes para contribuir com estudos na área; c) indicar as condições principais que favorecem a aquisição da língua. O arcabouço teórico da pesquisa foi constituído por publicações recentes na seara transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), principalmente estudos de Schlatter e Garcez (2009), Lopez e Diniz (2018), Leffa (2016) e Silva (2023), entre outros. De cunho qualitativo, a metodologia consistiu na realização de entrevistas narrativas com 21 informantes/participantes: 19 venezuelanos e 2 cubanos, com idades que variam entre 18 e 44 anos. Os resultados indicam como aspectos importantes nas narrativas, entre outros: (1) o papel de amigos, famílias e coletivos na aquisição de PB, (2) a dificuldade de conciliar trabalho com estudo e (3) memórias de obrigatoriedade do uso do português nas relações sociais.

Palavras-chave: Aquisição; Português Brasileiro; Língua de Acolhimento; Migração.

RESUMEN: Dado el contexto de migración y superdiversidad que existe en Roraima, el principal objetivo del presente trabajo es investigar las narrativas de los migrantes hispanohablantes en Boa Vista-RR, con el objeto de describir los procesos de adquisición del Portugués Brasileño (PB), especialmente desde la perspectiva de la Lengua de Acogida (LAc). Los objetivos específicos son: a) identificar los principales problemas relacionados con el proceso de adquisición de LAc; b) investigar las tendencias narrativas de los participantes para contribuir a estudios en el área; c) indicar las principales condiciones que favorecen la adquisición del lenguaje. El marco teórico de la investigación estuvo conformado por publicaciones recientes en el campo transdisciplinario de la Lingüística Aplicada (LA), principalmente estudios de Schlatter y Garcez (2009), Lopez y Diniz (2018), Leffa (2016) y Silva (2023), entre otros. De carácter cualitativo, la metodología del estudio consistió en la realización de entrevistas narrativas a 21 informantes/participantes: 19 venezolanos y 2 cubanos, con edades comprendidas entre 18 y 44 años. Los resultados señalan como aspectos importantes en las narrativas, entre otros: (1) el papel de amigos, familias y colectivos en la adquisición del PB, (2) la dificultad de conciliar el trabajo con el estudio y (3) los recuerdos del uso obligatorio del portugués en las relaciones sociales.

Palabras clave: Adquisición; Portugués Brasileño; Lengua de Acogida; Migración.

¹ Aluna da Licenciatura em Letras-Português/Espanhol da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: alondra.roque97@gmail.com. ORCID 0000-0001-7467-6263.

² Docente da Licenciatura em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com. ORCID 000-0001-8132-6202.

³ Aluna da Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: anaoliveiradosantos2003@gmail.com. ORCID 0009-0001-6809-0335.



Introdução

A cifra de pessoas que migram em razão de crise (social, econômica etc.) ao redor do mundo tem aumentado de maneira significativa. Dados recentes do relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), indicam que, em 2022, foi alcançado o número de 108,4 milhões de pessoas deslocadas à força (Junger da Silva *et al.*, 2023).

No Brasil, país que historicamente acolhe e asila um número substancial de migrantes (Borromeu; Galvão; Souza, 2022; Silva, 2023), foi computado um total de 50.355 solicitações de refúgio no ano de 2022, dentre as quais, segundo o relatório Refúgio em Números – do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) –, se destacam quatro países principais quanto às origens de pedidos: em primeiro lugar, Venezuela; em segundo, Cuba; na sequência, Angola e Colômbia. O estado de Roraima, o mais setentrional (ao norte) do Brasil, tem sido o local principal do crescente fluxo migratório, sobretudo do público com nacionalidade venezuelana, em razão de sua posição fronteiriça.

Os principais migrantes no Brasil, conforme dados do ACNUR e da OBMigra (Junger da Silva *et al.*, 2023), são oriundos de países que não contam com o português como Língua Materna (LM). Portanto, além de preocupações de ordem socioeconômicas – no que diz respeito à moradia, à alimentação e à busca por emprego –, tal público também deve considerar a aquisição de uma nova língua na chegada ao novo país.

Na agenda de pesquisa brasileira, a aprendizagem formal de uma língua segunda (ou estrangeira) tem sido pautada há décadas (*e.g.* Almeida Filho, 2012; Leffa, 1988; Rocha, 2019; Barbosa; Freire, 2017), com destaque para contextos escolares ou universitários. Podemos notar, entretanto, que a literatura da área sobre aquisição de línguas em casos de migração forçada ainda é mais escassa, apesar da inegável importância da temática, haja vista que aprender a língua do país que acolhe pode mostrar-se essencial para a devida inserção na sociedade brasileira, bem como para acesso a políticas públicas básicas, principalmente de saúde e trabalho.

Diante de todo o exposto, e sopesando o cenário de superdiversidade (Vertovec, 2007) de Roraima, nosso foco no presente trabalho é referente ao português como Língua de Acolhimento (LAc) e ao processo de aquisição do Português Brasileiro (PB) na perspectiva de migrantes hispanofalantes. Almejamos conhecer as perspectivas destes nesse processo de contato com uma nova língua no contexto da capital Boa Vista-RR, espaço ainda carente de pesquisas quanto à temática na visão de informantes/participantes distanciados das universidades e dos espaços de educação formal.



Nosso objetivo principal é investigar as narrativas de migrantes hispano-falantes em Boa Vista-RR, com vistas a compreender os processos informais de aquisição do PB, sobretudo na perspectiva da LAc. Os objetivos específicos são: a) identificar as principais problemáticas no processo de aquisição da LAc; b) averiguar as tendências narrativas dos participantes para contribuição dos estudos na área; c) indicar quais são as condições principais que favorecem a aquisição da língua.

O presente artigo encontra-se estruturado da seguinte forma. Após esta seção de introdução, apresentamos a seguir a fundamentação teórica do estudo, com especial ênfase em conceitos mobilizados na seara da Linguística Aplicada (LA). Na sequência, apresentamos a metodologia qualitativa da pesquisa, que consistiu na realização de entrevistas narrativas com uma mostra de público hispano-falante: 21 migrantes escolhidos randomicamente na capital Boa Vista. Por último, apresentamos os resultados da pesquisa e nossas considerações finais.

Fundamentação teórica: Linguística Aplicada

Conceitos centrais

Nesta seção, apresentamos algumas elucidações necessárias quanto aos conceitos teóricos mobilizados no trabalho. Argumentamos que são fundamentais certas delimitações teórico-conceituais, haja vista as constantes atualizações de sentidos e significados subjacentes a conceitos recorrentes nos estudos linguísticos contemporâneos, sobretudo na seara da Linguística Aplicada (LA), que tem como uma de suas características mais notórias a inter/multi/pluridisciplinaridade e o auxílio do resultado de pesquisas de várias áreas de investigação, como a Educação, a Antropologia e a Sociologia (Sarmiento, 2023). Nesse sentido, essa essência *indisciplinar* e *híbrida* da LA (Moita Lopes, 2006; Leffa *et al.*, 2020) pode ser, a um mesmo tempo, seu aspecto mais potente e arriscado, na medida em que circulam em sua seara múltiplos sentidos e “significados diferentes” (Sarmiento, 2023, p. 55).

À exemplo disso, para a presente pesquisa, é notória a necessidade de distinção conceitual entre os processos de “aprendizagem” e “aquisição” de uma língua. Com base em Leffa (2016, p. 22), entende-se “por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras”; a aquisição, por sua vez, “é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente”. Logo, a aprendizagem é um processo mais regrado,



metódico, enquanto a aquisição é, em essência, menos formal, uma vez que consiste em um processo mais imprevisível e caótico – no sentido de não-linear (Paiva, 2005).

Para Santos Gargallo (2010), há distinções entre aquisição e aprendizagem de línguas nas dimensões psicolinguística (a primeira ocorre de forma inconsciente, e a segunda de forma consciente e guiada) e sociolinguística (a primeira se dá na comunidade linguística da língua-alvo, enquanto a segunda se dá no espaço da sala de aula). Também é possível mencionar diferenças quanto ao viés educativo: a aquisição ocorre mediante a interação com falantes nativos, enquanto a aprendizagem ocorre com atividades que privilegiam o uso e a reflexão sobre o funcionamento da língua (Santos Gargallo, 2010).

Essas distinções entre os conceitos teóricos, geralmente abordadas mais designadamente na dimensão externa ao falante, reverberam na dimensão interna. Estamos nos referindo aos processos cognitivos e psicológicos que perpassam as práticas de língua em uso. Destarte, quando se trata de uma segunda língua, na aprendizagem, o enunciado tem origem na LM, podendo conscientemente ser passado para a segunda língua, o que pode eventualmente ser vislumbrado nos estudos linguísticos na perspectiva dos estudos de tradução, por exemplo. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua (Leffa, 2016).

Não existe um termo abrangente para as duas acepções, embora a palavra “desenvolvimento” tenha sido sugerida por alguns teóricos (Leffa, 2016). Nos últimos anos, alguns autores optaram por pensar a “aquisição” como o termo mais abrangente, contemplando a “aprendizagem”, perspectiva com a qual coadunamos. Essa nossa opção terminológica encontra respaldo na obra de Paiva (2014), que opta por pensar a aquisição como um processo maior. Isso nos permite organizar esse conceito operador mais amplo, a aquisição, como construto que pode abarcar a aprendizagem de uma segunda língua.

Outra delimitação importante é referente às noções de “segunda língua”, “língua estrangeira”, “língua adicional”, “língua não-materna” e “língua de acolhimento”. Problema superado na língua inglesa, pela adoção do termo *second language*, no Brasil ainda imperam algumas discussões terminológicas (Lôpo Ramos, 2021). Justifica tais debates a necessidade da comunidade científica de linguistas aplicados de tentar prestigiar, com riqueza de nomenclaturas e detalhes, cada situação e cada acepção de língua, incluindo suas nuances teóricas e aplicadas. Por isso, não raro ocorre um resgate de debates prévios e discussões sobre a noção de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2).

Para Santos Gargallo (2010) a diferença entre esses dois conceitos está relacionada ao papel que a língua-meta tem no espaço em que ocorre o processo de sua internalização. Para a



autora, a L2 é aquela que cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que é aprendida⁴; já a LE é aquela que se aprende em um contexto em que carece de função social e institucional⁵ (Santos Gargallo, 2010, p. 21).

Schlatter e Garcez (2009) apresentam um novo caminho para evitar a indagação “língua segunda ou estrangeira?”. Os autores propõem o termo *língua adicional*, apresentado nos referenciais curriculares para o ensino de língua inglesa e língua espanhola na rede pública estadual do Rio Grande do Sul:

Neste texto, utilizaremos os termos “segunda língua”, “língua estrangeira”, “L2” e “língua adicional” indistintamente, porque em nossa pesquisa a língua inglesa será simultaneamente uma língua estrangeira, uma segunda língua e uma língua adicional para nossos participantes. Entretanto, utilizaremos com mais frequência o termo “língua adicional”.

Lôpo Ramos (2021) alude à opinião de Schlatter (2015), para quem o termo *língua adicional* contém traços semânticos inclusivos, pois contempla qualquer língua que se esteja aprendendo, exceto a primeira, podendo ser a segunda, a terceira ou em qualquer ordem do aprendiz, além do fato de poder ser outra não oficial de um mesmo país, e mesmo uma tradicionalmente vista como estrangeira. Sobre LE, a autora atenta para a ideia da inadequação terminológica que pode, com efeito, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alheio – todas essas conotações indesejáveis (Schlatter, 2015). Além disso, pesa a favor do conceito de “língua adicional” que esta assinala a relação de menor assimetria, isto é, de não superioridade ou inferioridade de uma língua em relação às outras já aprendidas ou adquiridas.

Concordando com tal posicionamento, Leffa e Ilara (2014, p. 32) destacam que o uso do termo “adicional” traz vantagens para os estudos na área, porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nessa mesma linha de raciocínio, Lôpo Ramos (2021) destaca que *língua adicional* funciona como um “conceito guarda-chuva”, abarcando variadas nomenclaturas e acepções, como “língua de vizinhança”, “língua de herança”, entre outras propostas não pacificadas entre pesquisadores.

⁴ No original em espanhol: “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”. Esta e as demais traduções do presente artigo são de nossa responsabilidade.

⁵ “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”.



Língua de Acolhimento na seara da Linguística Aplicada

Português como LAc é um conceito teórico que, acredita-se, foi mobilizado primeiramente em Portugal, no início dos anos 2000, no antigo Projeto Portugal Acolhe - Português para Todos (Silva, 2023). Posteriormente, tal conceito passou a conquistar mais espaço nos debates acadêmicos, sendo amplamente explorado na literatura especializada por pesquisadores da área de LA na última década (*e.g.* Grosso, 2010; Lopez; Diniz, 2018; Zambrano, 2021; Morais; Costa; Silva, 2023). De modo geral,

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. [...] Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional (Grosso, 2010, p. 68 e 71).

Para Lopez e Diniz (2018), a seara de estudos de português como LAc pode ser entendida como uma ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA), mas que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como LM. Com base nos referidos autores, podemos pensar na correlação e recursividade entre os conceitos de PLA e de português como LAc, no sentido de que um se aproxima do outro, mas conta também com especificidades e particularidades que o tornam substancialmente diferente (Morais; Costa; Silva, 2023). Nesse viés, português como LAc

não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA. Tampouco pode ser considerado uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA, como temos podido observar em certo discurso que já se sedimenta na área. (Lopez; Diniz, 2018, s.p.)

O interesse crescente nos estudos de LAc está em sinergia com sua importância social. Isto é: na educação contemporânea, é fundamental considerarmos os migrantes, a diversidade linguística e as especificidades étnico-culturais, sobretudo de grupos minoritarizados. Por conseguinte, "É, obviamente, indispensável ao ensinante tornar o ambiente da aprendizagem o mais próximo possível da realidade quotidiana de maneira a que o aprendente se sinta devidamente preparado quando se deparar com as circunstâncias reais" (Cabete, 2010, p. 110).



Pelo exposto, fica mais perceptível como LAc está em ressonância com o próprio campo indisciplinar, híbrido e mestiço da LA (Moita Lopes, 2006). Tanto os estudos de LAc quanto a agenda de pesquisa da LA se caracterizam pela transdisciplinaridade, pela demanda por diálogos contínuos com variados campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil (Lopez; Diniz, 2018).

Especificamente em Roraima, linguistas aplicados têm se debruçado sobre a temática da LAc em trabalhos recentes. Zambrano (2021), por exemplo, foca a migração de venezuelanos nos municípios de Boa Vista e Pacaraima, com o objetivo de compreender os vínculos entre as representações sobre as línguas e as políticas linguísticas em funcionamento em ações e serviços voltados para venezuelanos no estado, bem como identificar de que maneira são abordados os direitos linguísticos nessas políticas. Dentre os resultados do estudo, destaca-se o apagamento dos sujeitos migrantes forçados e de seus direitos linguísticos em algumas ações de acolhimento (Zambrano, 2021).

Por sua vez, Morais, Costa e Silva (2023) realizaram trabalho que consiste em levar os debates atuais atrelados ao conceito de LAc para a realidade dos cursos de licenciatura em Letras, no Ensino Superior. O objetivo dos autores foi o de analisar o processo de formação docente e os desafios no meio acadêmico vivenciados por migrantes guianenses (professores pré-serviço), considerando tanto questões sobre a aprendizagem de PB quanto desafios encontrados no ambiente acadêmico dos cursos de Letras. Os resultados do trabalho confirmam que (1) são muitos os desafios sobre a aprendizagem da língua-alvo e formação docente, que é perpassada por representações (algumas preconceituosas) sobre a língua inglesa; e (2) o papel do docente nos cursos de Letras, enquanto professor formador, é central nas práticas de acolhimento desses migrantes.

Finalmente, cabe mencionar o trabalho de Silva (2023), cujo objetivo maior foi a compreensão das relações de poder que estão na base das estratégias discursivas para o ensino de português como LAc implementadas no Ensino Superior, espaço este que nunca está totalmente isento de perspectivas e normatividades hegemônicas do dispositivo colonial. A análise do autor permite notar um movimento discursivo pendular, que ora tende para inclusão e ora para a exclusão de ações de acolhimento para migrantes em situação de vulnerabilidade social e econômica na universidade (Silva, 2023).



Este breve estado da arte sobre LAc à luz da LA contemporânea permite notar que, em Roraima, a literatura enfoca mais notadamente os espaços formais de educação e as instituições de ensino. Isso corrobora a importância do presente estudo, que almeja conhecer as narrativas e perspectivas de migrantes hispano-falantes por vezes não contemplados por tais espaços de educação e, logo, por essas investigações científicas.

Metodologia

A presente pesquisa, de cunho qualitativo (Paiva, 2019), realizou-se por meio de entrevistas narrativas junto a cidadãos migrantes hispano-falantes no contexto urbano, na zona central da cidade de Boa Vista. Em suma, a entrevista narrativa tem como foco as histórias contadas pelos participantes da pesquisa, incluindo percepções e reflexões sobre suas experiências de vida, o que configura uma potente fonte de dados na pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994).

Recorremos ao modelo de entrevista semiestruturada, que, apesar de contar com um roteiro prévio, é suficientemente aberto às interações, adaptações de perguntas e modificação da ordem dos questionamentos etc. (Bogdan; Biklen, 1994). O roteiro de questões foi previamente preparado com base em pesquisas e trabalhos anteriores na área de português como LAc (e.g. Lopez; Diniz, 2018; Amado, 2013; Cabete, 2010; Morais; Costa; Silva, 2023).

No total, foram entrevistadas 21 pessoas: 19 venezuelanos e 2 cubanos. Não tivemos a oportunidade de entrevistar pessoas de outras nacionalidades, como colombianos, por exemplo. A seleção ocorreu de forma randômica: convidamos pessoas no centro da cidade (Boa Vista) que estavam dispostas a participar da pesquisa. É válido reiterar: a proposta por trás dessa delimitação metodológica é conhecer narrativas de um público que possivelmente está distante do espaço universitário. A realização das entrevistas narrativas ocorreu entre os meses de abril e junho de 2023.

Foram critérios de inclusão/exclusão para o grupo de informantes: (i) a maioria, (ii) a origem em um país hispanofalante e (iii) a LM, que não poderia ser o português. Todos os entrevistados aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)⁶ antes de responderem às perguntas.

⁶ Esta pesquisa é fruto projeto intitulado “Emergências linguísticas e culturais das/nas autonarrativas de roraimenses”, proposto e coordenado pelo prof. Dr. Alan Ricardo Costa. O referido projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e aprovado em 2022. CAAE: 64542522.3.0000.5302.



As questões que compuseram o roteiro da entrevista semiestruturada são: 1. Como foi seu primeiro contato com a língua portuguesa? 2. Como você chegou aqui em Boa Vista? Em qual ano? Pode contar um pouco como foi seu primeiro contato com a cidade? 3. Qual ou quais dificuldades você enfrentou no momento de se inserir na sociedade brasileira? 4. Que pessoas foram importantes no seu processo de aprendizagem/aquisição da língua portuguesa? 5. Já participou de aulas de português? Se sim, como eram essas aulas? O que você estudava nelas? Poderia contar sua experiência? 6. Você acredita que se comunica bem na língua portuguesa? Quais são as principais dificuldades que você acha que apresenta na hora de se comunicar? 7. Quais línguas domina além da língua materna (espanhol)? 8. Considera que seus conhecimentos prévios de outras línguas contribuíram para uma melhor aprendizagem da língua portuguesa? Quais são as principais dificuldades em relação ao português? 9. O que você mais gosta e o que você menos gosta na língua portuguesa? 10. Quais os meios tecnológicos que você utiliza para aprender/praticar a língua portuguesa? Como você usa essas tecnologias? 11. Você pensa em se mudar? Gostaria de morar em outro lugar? Se sim, qual? E por qual razão?

Os participantes da pesquisa são pessoas com faixa etária entre 18 e 44 anos. No que concerne à educação formal, os participantes contam com variados graus de escolaridade em seus países de origem. A maioria cursou estudos formais por entre 8 e 11 anos.

Resultados e discussões

Optamos por expor os dados oriundos das entrevistas narrativas, bem como nossas interpretações e reflexões, seguindo a ordem das questões previstas no roteiro, conforme apresentadas anteriormente.

A primeira questão apresentada foi: “Como foi seu primeiro contato com a língua portuguesa?”. A maior parte dos entrevistados (isto é, 17) destacou que seu primeiro contato foi na chegada ao Brasil. Apenas 4 dos participantes do estudo apontaram ter um contato prévio com o português, ainda em seus países de origem, de variadas formas e em diferentes contextos. Um dos participantes narrou ter trabalhado numa panificadora de um falante de português, com quem ele interagiu e, logo, “tinha ouvido algumas palavras da língua”, o que configura um processo típico de desenvolvimento de vocabulário (Leffa, 2016). Tal caso é semelhante ao de outra entrevistada, que narrou casos de contato com pacientes falantes de português durante sua atuação profissional como enfermeira.



Outra participante relatou que seu primeiro contato foi na infância, pois morou por muito tempo em Santa Elena de Uairén, cidade fronteiriça da Venezuela, com substancial movimentação turística por parte dos brasileiros anos atrás. Finalmente, o quarto participante que já havia tido contato com o PB relatou que buscou na internet videoaulas para aprender a língua, pois sua vinda para o Brasil havia sido planejada com antecedência, corroborando a perspectiva de que as tecnologias digitais favorecem os processos de aquisição de L2 também nos casos de migração (Costa *et al.*, 2023), principalmente na aquisição de léxico e vocabulário, um dos processos mais recorrentes entre os participantes. Sobre isso, Leffa (2016) destaca:

Levantamentos de vocabulário em contextos de uso, que antes consumiam anos de trabalho, hoje podem ser feitos em minutos. O computador, na medida em que lida com bits, oferece uma versatilidade de usos cujo único limite parece ser a imaginação do leitor ou pesquisador (Leffa, 2016, p. 64).

Ainda sobre essa primeira questão, foi recorrente nas narrativas dos entrevistados dificuldades de compreensão quanto ao PB. A maioria dos participantes afirmou que “não entendia nada” ou que “não sabia o que estava sendo dito” nas primeiras interações orais com brasileiros. Se ainda são recorrentes as crenças “de que espanhol é fácil e parecido com português” por parte dos brasileiros, conforme aponta estudo recente de Cupertino dos Santos e Barcelos (2020, p. 281), a recíproca não se confirma por parte de hispano-falantes. Nossa pesquisa indica que venezuelanos e cubanos consideram o português uma língua “muito complexa” e “difícil de compreender” em um primeiro momento.

Na sequência, questionamos: “Como você chegou aqui em Boa Vista? Em qual ano?”. Os dois cubanos participantes do estudo chegaram neste ano [2023]. A maior parte dos venezuelanos chegaram em 2016 e 2017, anos de intenso fluxo migratório, mas sobre os quais não usaremos o termo “crise”, ao menos não do ponto de vista socioeconômico, pois, conforme Zambrano (2021), foram anos em que o estado de Roraima teve um aumento de 2,3% no Produto Interno Bruto (PIB), enquanto o dos demais estados do Brasil cresceu, em média, 1,4%. Nos anos seguintes, Roraima também foi o estado com maior aumento de área plantada do país, chegando a 28,9%, e aumento no comércio varejista (Zambrano, 2021). Destarte, são necessárias ressalvas à narrativa de crise que estigmatizam migrantes de forma xenófoba e preconceituosa⁷.

⁷ Em que pese a dificuldade de determinados setores – como a saúde e a educação – quanto ao rápido aumento populacional de grupos migrantes, é importante lembrar que certas instâncias capitalizaram sobre a chegada de venezuelanos ao estado.



“Qual ou quais dificuldades você enfrentou no momento de se inserir na sociedade brasileira?” foi a terceira pergunta prevista nas entrevistas narrativas. De forma consensual, uma das principais dificuldades dos imigrantes na inserção no Brasil é referente à superação de barreiras do idioma. A grande maioria dos participantes enfatizou o não-uso do PB como maior dificuldade, e mencionou o entendimento de conjugações e o funcionamento da conjugação de verbos como exemplos de dificuldades pessoais. Ademais, em praticamente todas as narrativas são registrados episódios de obrigatoriedade do uso da língua portuguesa para inserção com sucesso na sociedade, sobretudo no mercado de trabalho.

A segunda dificuldade mais recorrentemente registrada nas narrativas dos informantes foi justamente sobre “conseguir emprego”, “arrumar um trabalho” etc. Vale ressaltar que, nesses casos, a barreira do idioma também se fez notar, conforme podemos conferir neste trecho: “A maior dificuldade foi o idioma, graças a meu irmão caçula fui aprendendo, ele estava aqui no início do ano 2018 e já falava bastante o idioma, assim ele era meu tradutor pessoal no início; dependia dele para poder arrumar alguma diária e assim ganhar algo de dinheiro”.

Evidentemente, a questão do preconceito com o migrante venezuelano não deixou de ser pautada, mesmo nas poucas narrativas em que a questão da língua foi abordada separadamente da questão da xenofobia. Vejamos os exemplos a seguir: “É difícil para um imigrante conseguir um emprego [no Brasil]”; “No meu caso o mais difícil é conseguir emprego, pois nem todo mundo [em Roraima] contrata um imigrante”.

Apesar de aparecerem nas narrativas em menor número, também casos de dificuldades na aquisição do PB no contexto educacional são dignos de nota. Episódios de correção em público de pronúncia, entonação e outros elementos da oralidade de aprendizes venezuelanos na escola, por parte de professores (não só de línguas, mas também), estiveram presentes nas narrativas. O resultado é, na perspectiva dos informantes, constante “sensação de vergonha” e/ou “medo de errar” durante o uso da língua. Sobre esse tema, Carvalho (2022) destaca a importância de pensarmos a educação em um viés mais intercultural, enfatizando a necessidade de romper com o isolamento de migrantes em sala de aula. Destarte, é urgente

[...] a compreensão do vasto campo inclusão, sem delimitá-la a um só aspecto, reforçando a afirmativa de que não há como incluir as classes que se encontram em vulnerabilidade social sem nos atentarmos para as dificuldades que eles trazem consigo, isto é, o que eles vivenciam externamente ao ambiente escolar. Desse modo, garantir o acesso de todos é ofertar-lhes um ensino de qualidade, já que isso contribuirá tanto para sua permanência no ambiente escolar quanto para a viabilização de um futuro promissor (Carvalho 2022, p. 72)



A quarta questão apresentada aos participantes da pesquisa foi: “Que pessoas foram importantes no seu processo de aprendizagem/aquisição da língua portuguesa?”. As respostas mais recorrentes a esse questionamento foram: “amigos e colegas de trabalho”, em primeiro lugar; “família”, em segundo lugar; e “igreja” ou organizações não-governamentais (ONGs), em terceiro lugar.

Sobre a aprendizagem com amigos, colegas de trabalho e familiares, os entrevistados classificaram como positivo o fator de comunicação com brasileiros na aquisição do PB. Em muitas narrativas ficou explícito o quanto a interação social informal os ajudou no processo aquisição da língua e superação “da timidez” ou “da vergonha”, comprovando, pois, a perspectiva de Cabete (2010): toda a influência social ao redor do migrante será importante no momento de aprender o português.

Quanto à esfera religiosa, vale destacar a importância do trabalho de algumas igrejas na difusão do PB junto a migrantes. A entidade religiosa mais mencionada foi a Cáritas Brasileira⁸. Desde sua fundação, a referida instituição “tem a prática de ouvir respeitosamente o sofrimento dos empobrecidos e dos que estão em situação de vulnerabilidade e favorecer ferramentas para transformar suas vidas”, e toma como missão principal “Testemunhar e anunciar o Evangelho de Jesus Cristo, defendendo e promovendo toda forma de vida e participando da construção solidária da sociedade do Bem Viver, sinal do Reino de Deus, junto com as pessoas em situação de vulnerabilidade e exclusão social”, conforme o website oficial da entidade (Cáritas, 2023).

Entretanto, como podemos ver em algumas respostas transcritas e expostas no quadro a seguir (Quadro 1), esses espaços religiosos e os processos de aquisição do PB que neles se efetivam não estão isentos de forte pressão por parte de brasileiros e perspectivas de obrigatoriedade e imposição linguística:

⁸ Disponível em: <<https://caritas.org.br/>>.

**Quadro 1** – Alguns trechos de narrativas que aludem às igrejas e entidades religiosas.

“Os irmãos da igreja foram importantes no meu processo de aprendizagem [da língua portuguesa no Brasil], pois por todos falarem em português fui e *sou obrigada a falar*⁹ para poder me comunicar.”

“No processo de aprendizagem da língua portuguesa, meus irmãos na igreja têm sido muito importantes, porque ter que me comunicar com eles tem sido um grande incentivo para nos esforçarmos por uma melhor compreensão, principalmente porque eles também se esforçam para que eu aprenda.”

“[me ajudaram muito a aprender português] Meu irmão caçula, um pastor batista e sua família”

“[foram importantes os] Irmãos em Cristo e o pessoal de meu trabalho.”

Fonte: elaboração própria.

Ainda sobre a questão, em relação ao papel de organizações civis, ONGs e instituições religiosas, pesquisadoras como Lopez (2018) e Zambrano (2019) consideram que o trabalho dessas entidades tem sido essencial para as iniciativas de português como LAc no Brasil. E isso se dá independentemente da atuação de universidades e instituições de ensino formal que, em certa medida, não dão conta do contingente de migrantes hispano-falantes. A importância de projetos de extensão e ensino de português para migrantes e refugiados – como aqueles capitaneados por Instituições de Ensino Superior (IES), como a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR) – é incontestável (ver, por exemplo, Silva, 2023). Todavia, um olhar atento para o alcance de público e os recursos (inclusive de infraestrutura) de muitas dessas ações evidenciam que, em geral, elas estão aquém das demandas atuais do público migrante do estado.

Passamos, então, às questões que versavam sobre a aprendizagem formal do PB: “Já participou de aulas de português? Se sim, como eram essas aulas? O que você estudava nelas? Poderia contar sua experiência?”. Metade dos participantes afirmaram que não tiveram aulas formais de português, e classificam-se como autodidatas em seus processos pessoais de aquisição/aprendizagem da L2. Também foi perceptível nas respostas a estas questões a dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos formais. Alguns participantes relataram que gostariam de estudar, fazer cursos, ou mesmo frequentar projetos de instituições de ensino, mas não conseguem em razão de seus horários de trabalho, mesmo no caso dos participantes da pesquisa que são trabalhadores informais ou profissionais autônomos.

⁹ Grifo nosso.



Sobre a sexta questão, isto é, “Você acredita que se comunica bem na língua portuguesa? Quais são as principais dificuldades que você acha que apresenta na hora de se comunicar?”, podemos considerar a dimensão gramatical da língua como um desafio para os hispano-falantes. Trechos de narrativas como “Acho que os brasileiros me entendem; as principais dificuldades que encontro na comunicação são conjugações [de verbo], passado, presente e futuro” e “Depois de um tempo minha comunicação fica melhor, o principal problema é a conjugação dos verbos e a diferença gramatical” corroboram essa nossa interpretação. Por “gramática”, os participantes da pesquisa parecem aludir ao conhecimento profundo das regras do idioma (Leffa, 2016). E, sobre essa temática, vale lembrar a visão de Zambrano (2021): a gramática pode contribuir para a construção de crenças negativas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem por parte de migrantes venezuelanos, bem como à estigmatização da variedade do espanhol falado no país vizinho.

A sétima pergunta apresentada foi: “Quais línguas você domina além da língua materna?”. Dois participantes indicaram que são fluentes tanto em português quanto em inglês; enquanto outros três se avaliam da mesma forma apenas quanto ao português.

A seguir, indagamos: “Você considera que seus conhecimentos prévios de outras línguas contribuíram para uma melhor aprendizagem da língua portuguesa? Quais são as principais dificuldade na aprendizagem da língua?”. Apenas uma participante interpreta que o conhecimento de outras línguas não ajuda na aquisição do PB. Nas demais narrativas foi recorrente a crença de que entender uma língua “abre portas” para a aquisição ou aprendizagem de outras.

Ainda sobre esses últimos questionamentos, há também certo consenso entre os entrevistados quanto à “dificuldade” referente à gramática da língua. Tentamos conjecturar algumas razões para essa tendência nas narrativas quanto à dimensão gramatical. Apesar de não contarmos com dados robustos oriundos das narrativas que nos permitam argumentar com maior propriedade, recorreremos ao estudo de Ançã (2004), para quem é necessário que o português como LAc seja confortável ao falante. Logo, esse incômodo dos entrevistados quanto às particularidades gramaticais do PB pode ter relação com experiências e vivências marcada por falantes nativos da língua portuguesa corrigindo os migrantes durante comunicações. Ainda que em determinados contextos a correção pode fazer-se necessária (na educação formal, por exemplo), a forma como essa correção é feita, ou mesmo sua frequência, pode se tornar – a longo prazo – algo que cause incômodo ou medo ao migrante em processo de aquisição, sobretudo em situações de conversas informais.



A nona questão apresentada foi: “O que você mais gosta e o que você menos gosta na língua portuguesa?”. Conforme podemos ver em algumas respostas ilustrativas, expostas no Quadro 2 (a seguir), algumas crenças quanto ao PB ser “bonito”, “sonoro” e “ter uma boa musicalidade” são comuns entre os participantes da pesquisa

Quadro 2 – Trechos de narrativas referentes a aspectos positivos e negativos do PB.

“O que mais gosto é como soa e o que menos gosto é a grafia.”
“O que mais gosto é que a própria língua dá uma margem muito grande de respeito e reverência na expressão, o que menos gosto é que existem muitas palavras com o mesmo significado, mas a sua pronúncia seria uma má pronúncia em espanhol e vice-versa.”
“Acho que é um idioma muito lindo, e cada dia o acho muito interessante, não gosto muito da forma escrita.”

Fonte: elaboração própria.

Também é possível notar representações distintas entre o PB falado e o PB escrito. Sobre essa questão, recorreremos ao respaldo teórico do trabalho de Marcuschi (2005): devemos ter cuidados em relação à distinção entre a fala e a escrita, pois não se deve considerar a fala como o lugar do erro, tampouco a escrita como o lugar da norma. Ademais, não podemos apreciar uma modalidade como sendo superior à outra: fala e escrita contam com suas especificidades e particularidades quanto aos usos (Marcuschi, 2005).

Evidentemente, no caso de hispano-falantes não especialistas nos estudos linguísticos, é natural a emergência de determinadas crenças, que, conforme Cupertino dos Santos e Barcelos (2020, p. 284), são sócio-histórica e culturalmente construídas, e podem auxiliar na compreensão de possíveis estereótipos a respeito de uma determinada língua. Contudo, é importante que essas crenças não se sustentem ou se mantenham de tal forma que passem a prejudicar ou inviabilizar a aquisição de uma nova língua.

No que diz respeito à décima pergunta da entrevista narrativa – a saber “Como e quais os meios tecnológicos utiliza para o aprendizado/prática da língua portuguesa?” –, verificamos que os participantes mobilizam variados recursos. Dentre as tecnologias mais utilizadas para a aquisição do português, a internet se destaca com vantagem. O consumo de vídeos do YouTube é usual e frequente, confirmando dados da pesquisa de Costa *et al.* (2023) quanto às tecnobiografias, isto é, histórias de vida com relação às tecnologias. No referido estudo, foram analisadas as tecnobiografias de 253 participantes residentes em Roraima, divididos em 3 grupos geracionais: jovens, adultos e idosos.



Os resultados do trabalho de Costa *et al.* (2023) indicaram não apenas o alto consumo do YouTube como canal de informação e aprendizagem, mas também o uso de recursos digitais em geral para a aprendizagem de línguas, o que se confirmou nas narrativas de hispano-falantes participantes do presente estudo. Para estes, aplicativos de idiomas, como o Duolingo, contribuem para a aprendizagem do PB.

Quadro 3 – Trechos de narrativas referentes às tecnologias para aquisição de PB.

“Os meios tecnológicos que utilizo para aprender português são Duolingo e vídeos no YouTube”
“Utilizo o aplicativo Duolingo para aprendizado e tutoriais na internet.”
“[Eu uso] tradutor de idiomas.”

Fonte: elaboração própria.

É possível interpretar a popularidade desses *apps* esteja ligada à facilidade de acesso e uso por meio do celular, uma tecnologia que se popularizou muito nas últimas décadas, mesmo entre grupos populares e menos favorecidos em termos socioeconômicos. Também a flexibilidade de tempo e os serviços práticos e funcionais que ficam disponíveis no dispositivo foram registradas nas narrativas dos informantes como aspectos positivos que pesam a favor dos aplicativos de celular.

Por fim, foi questionado: “Você pensa em se mudar? Gostaria de morar em outro lugar? Se sim, qual? E por qual razão?”. As respostas divergiram entre os dois grupos de hispano-falantes: o de venezuelanos e o de cubanos. Estes apontaram em suas respostas que aceitariam mudar para outros lugares, outros países, mesmo aqueles que não contam com o espanhol como LM, como os Estados Unidos. A divergência pode ter relação, também, com o tempo de estadia, haja vista que os dois informantes cubanos são aqueles que estão a menos tempo no Brasil (ambos se mudaram para Roraima neste ano, em 2023).

Quanto aos venezuelanos, as respostas indicam “felicidade” e “muita alegria” por estar em Roraima, bem como senso de pertencimento ao contexto brasileiro, conforme ilustrado pelo trecho de uma narrativa: “Não tenho planos de sair de Boa Vista, até agora estou gostando muito de aqui”. Dados semelhantes foram identificados na pesquisa de Morais, Costa e Silva (2023), que versou sobre as narrativas de guianenses migrantes residindo em Boa Vista-RR. Conforme os autores, as participantes do estudo indicaram gostar da cidade, por ela ser tranquila, e fornecer qualidade de vida aos habitantes. Tais narrativas, assim como as coletadas e analisadas na presente pesquisa, não descuidam das questões de preconceito ou de xenofobia de muitos



roraimenses para com migrantes venezuelanos, mas parecem indicar que o local conta com benefícios e vantagens, de modo a fazer a residência/estadia valer a pena.

O percurso analítico – considerando tendências e padrões nas narrativas dos participantes do estudo, a partir de cada questão proposta nas entrevistas semiestruturadas realizadas – nos permite agora retornar aos objetivos de pesquisa e afirmar que: (1) crenças negativas e representações sobre o PB, sobretudo quanto à gramática e à modalidade escrita, são algumas das principais problemáticas que interpelam o processo de aquisição da língua no viés do conceito teórico de LAc; (2) há padrões visíveis nas narrativas dos participantes, sobre os desafios para aprender o PB e conseguir emprego, principalmente; e (3) a interação com amigos, família e colegas de trabalho ou outros coletivos sociais (da esfera religiosa, por exemplo), fornecem condições que podem favorecer a aquisição da língua, embora em tais espaços também estejam presentes relações de poder e pressão para o uso do português. É considerando essas relações de poder entre nativos e migrante que certas noções de “acolhimento linguístico” e “interculturalidade” são colocadas sob o escrutínio em pesquisas contemporâneas, de modo que a área de LA aparenta sinalizar um amplo caminho para a efetivação de uma realidade social de fato mais aberta ao plurilinguismo e à diversidade cultural, no Brasil, de forma geral, e em Roraima, mais pontualmente.

Considerações finais

Tendo em vista o cenário de superdiversidade e de intenso fluxo migratório em Roraima, esta pesquisa tem como objetivo investigar as narrativas de migrantes hispano-falantes em Boa Vista-RR, com vistas a compreender os processos de aquisição do PB. Para tanto, este estudo realizou entrevistas narrativas, para fins de identificar as principais problemáticas no processo de aquisição da LAc, averiguar tendências e padrões nas narrativas dos informantes e indicar quais são as condições principais que favorecem a aquisição da língua portuguesa.

Os principais resultados da pesquisa são os seguintes: (1) a maioria dos entrevistados não participou de aulas formais de PB, principalmente devido à falta de tempo e à dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos formais; entretanto, a importância de aulas oferecidas por organizações como a Cáritas Brasileira foi recorrente em muitas narrativas; (2) o primeiro ano em um novo país mostrou-se o mais difícil, seja pelas questões de diferenças culturais e idiomáticas, seja pelas questões de vulnerabilidade social subjacentes à migração forçada; (3) quando questionados sobre a adaptação em Boa Vista, os participantes apresentaram relatos



variados sobre a chegada até aqui e o período inicial de adaptação, incluindo sentimentos de “vergonha” e “medo de errar” ao tentar falar em português; (4) familiares, amigos brasileiros, colegas de trabalho e clientes foram citados como fundamentais na jornada de aquisição do português: ter alguém com quem conversar (principalmente alguém para explicar usos sociais e cotidianos da língua) foi essencial para melhorar as habilidades linguísticas dos participantes; e (5) são recorrentes nas autonarrativas dos entrevistados memórias e episódios onde estão implicadas as obrigatoriedades do uso do PB, principalmente para que o migrante venezuelano possa se inserir de forma efetiva no mercado de trabalho.

A conclusão é que ainda há um longo caminho de melhorias e aprimoramentos das práticas de acolhimento linguístico e intercultural de hispano-falantes em Boa Vista-RR, seja no âmbito das políticas públicas atreladas à migração, seja em espaços de aquisição/aprendizagem de português, formais ou não. Destarte, está claro que os desafios não findam com esta pesquisa, tampouco a temática se esgota com ela. Fazemos votos de que os resultados aqui apresentados sirvam para trabalhos acadêmicos futuros, com vistas à melhoria da situação de migrantes recém-chegados em território brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.) **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, s. p., 2013.

ANÇÃ, M. H. **À volta da língua de acolhimento**. In Encontro regional da Associação Portuguesa de Linguística. ESE Setúbal. 2004

BARBOSA, J. B; FREIRE, D. de J. Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional. **Estudos Linguísticos**, São Paulo. v. 46, n. 2, p. 593-602, 2017.

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

BORROMEU, A.; GALVÃO, J. de O.; SOUZA, T. A. de. Direitos Humanos e Educação: conjuntura da oferta educativa para trabalhadores imigrantes em situação de refúgio no Brasil. In: ALVARENGA, M. S. de. (Org.) **Políticas Educacionais e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Editora MAUAD X. 2022.



CABETE, M. A. C. S. da S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.** 2010. Tese de mestrado, Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2010.

CÁRITAS pelo Brasil. **Cáritas Brasileira** - Organismo da CNBB. 2023. Disponível em: <<https://caritas.org.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CARVALHO, A. E. N. **O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino:** uma perspectiva intercultural de educação. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-graduação em Educação, Boa Vista, 2022.

COSTA, A. R.; SILVA, P. L. O. da; SOUZA, L. S. M. de; ALEXANDRE, A. B. Tecnobiografias e educação: práticas tecnológicas contemporâneas em Roraima. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. OLIVEIRA, D. C.; ROCHA, B. B.; IVANICKA, R. F. (Org.) **Educação e ensino na contemporaneidade:** velhas marcas em novos formatos. Editora Schreibern, 2023.

CUPERTINO DOS SANTOS, S. L.; BARCELOS, A. F. Ensino e aprendizagem de espanhol: o que dizem os estudos a respeito das crenças de alunos? **Polifonia**, Cuiabá, v. 27, n. 47, 2020.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS SILVA, S.; TONHATI, T.; LIMA COSTA, L. F. **Refúgio em números.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

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

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

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

LOPEZ, A. P. A. Portuguese as a Welcoming Language for forcibly displaced immigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n.2, p. 389-416, abr. 2018.

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

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, n. 13, v. 1, p. 233–267. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.



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

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.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola. 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 160p.

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.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, 2019.

SANTOS GARGALLO, I. **Linguística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. 3ª ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SARMENTO, S. Linguística Aplicada. In: OTHERO, G. de Á.; FLORES, V. do N. (Org.) **A Linguística hoje: múltiplos domínios**. São Paulo: Editora Contexto. 2023.

SCHLATTER, M. **A construção de instrumentos de avaliação em PLA**. Idiomas sem Fronteira, Ministério da Educação. 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.) **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

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. 269 f. Araraquara, SP. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2023.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, London, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. 2021, 226f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

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



AGRADECIMENTOS

Agradecemos formalmente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da presente pesquisa, por meio da concessão de bolsa de Iniciação Científica (PIBIC-UFRR/CNPq) para a primeira autora deste artigo, entre setembro de 2022 e agosto de 2023. O referido financiamento foi fundamental para a realização do estudo.