



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARICELIA SOARES DE SOUZA

**DIALOGICIDADE E INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A
SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS
MIGRANTES VENEZUELANOS SURTIDAS NA PANDEMIA**

BOA VISTA, RR

2023

MARICELIA SOARES DE SOUZA

**DIALOGICIDADE E INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A
SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS
MIGRANTES VENEZUELANOS SURGIDAS NA PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima-UFRR, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa 2: Educação e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos.

BOA VISTA, RR

2023

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S729d Souza, Maricelia Soares de.

Dialogicidade e interculturalidade : caminhos possíveis para a superação das dificuldades de aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos surgidas na pandemia / Maricelia Soares de Souza. – Boa Vista, 2023.

135 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Dificuldades de aprendizagem. 2 – Pandemia. 3 – Estudantes migrantes venezuelanos. 4 – Dialogicidade. 5 – Interculturalidade. I – Título. II – Santos, Jonildo Viana dos (orientador).

CDU – 37.091.3-054.72

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:

Mariede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11-354 - AM

MARICELIA SOARES DE SOUZA

**DIALOGICIDADE E INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A
SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS
MIGRANTES VENEZUELANOS SURGIDAS NA PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima-UFRR, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa 2: Educação e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jonildo Viana dos Santos
Orientador/PPGE/UFRR

Professor Dr. Adrián José Padilla Fernández
PPGE/UFRR
(Membro Interno)

Professor Dr. Paulo Jefferson Pilar Araújo
PPGL//UFRR
(Membro Externo)

Dedico esta dissertação a minha mãe Cecília
(*In memoriam*) e a meu pai Dionízio (Beó),
por terem sido exemplos de honestidade e
resiliência, com os quais aprendi a lutar pelos
meus sonhos e nunca desistir...
“Amor sem medida”

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a DEUS, por ser meu alicerce e conduzir todos os meus passos, pelas muitas bênçãos recebidas, pelos sonhos cultivados em meu coração e pela dádiva de conseguir realizá-los.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jonildo Viana, por ter acreditado em meu potencial e ter aceitado me orientar, mesmo sabendo que eu estava entrando um mês e meio após o início do mestrado. Pela paciência, pelas palavras de incentivo e pelos conhecimentos compartilhados a cada orientação. Muito obrigada!

À Universidade Federal de Roraima-UFRR, em nome da Coordenação do PPGE, na pessoa da Prof.^a Dra. Cinara Franco Rechio Barberena e demais professores do programa, por terem me recebido de braços abertos e propiciado a oportunidade desse valioso aprendizado.

Aos Professores da Banca de Qualificação e Defesa, Dr. Adrián José Padilha Fernandes e Dr. Américo Alves de Lyra Junior pelas suas contribuições e sugestões pertinentes, as quais aprimoraram a pesquisa.

Aos meus amigos prof. Dr. Jairzinho Rabelo e prof. Mestra (e doutoranda) Tânia Nusia Alves, pelo incentivo e contribuições, antes e durante o mestrado, sem os quais não teria chegado até aqui. Gratidão por tudo!

Aos meus colegas de Curso, com os quais aprendi muito e nos quais busquei apoio nos momentos difíceis desta jornada. Espero poder encontrá-los em outras oportunidades.

À equipe gestora, pedagógica e professores da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves (atualmente CME) pelo apoio, pela atenção e contribuição para a realização desta pesquisa.

Aos estudantes migrantes participantes da pesquisa, pela disponibilidade em contribuir com a mesma, compartilhando suas angústias e seus desejos nos momentos incríveis de aprendizagem durante os encontros de Grupo Focal.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho fosse possível.

Por fim, agradeço à minha família (filho, nora, irmãos e irmãs que, mesmo de longe, incentivaram-me e me apoiaram), e, de modo especial, ao meu esposo Ribamar e meus filhos Leandro e Sarah pela paciência, pelo apoio e pela compreensão nos momentos em que mesmo presente, fiz-me ausente por conta dos extensos momentos dedicados aos estudos do mestrado.

A todos, minha eterna gratidão!

“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”.

Paulo Freire (2011)

RESUMO

O crescimento da migração venezuelana para o Brasil, advindo da crise geopolítica, especialmente no estado de Roraima, suscitou a necessidade de reflexões e ações sobre seus impactos na vida social, econômica, política, e também na educação. Conforme a Secretaria Estadual de Educação (SEED), em 2021, nas 57 escolas estaduais da Capital Boa Vista, haviam 40.633 alunos, desses, 4.025 eram estudantes venezuelanos (Roraima, 2022). Nesse ambiente bilíngue e intercultural, surge a demanda por mudanças na função social da escola. Com isso, emerge a temática desta pesquisa, a qual tem como objetivo geral compreender as características das dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, na perspectiva da Aprendizagem Dialógica e Intercultural. Entenda-se período pandêmico: 2020 a 2021 - período de aulas remotas. Tem-se como objetivos específicos: identificar as dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos da 1ª série Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola de Boa Vista; analisar as diversas maneiras como os estudantes venezuelanos estudam e aprendem a Língua Portuguesa; e dialogar sobre as possibilidades de aprendizagem de Língua Portuguesa por estudantes venezuelanos. A proposta deste estudo está teoricamente pautada em autores como: Candau (2011, 2014/interculturalidade), e Freire (2003, 2007 e 2011/dialogicidade), Sayad (2011/migração), dados oficiais contidos na BNCC, DCRR e Lei da Migração 13.445/2017, e metodologicamente em autores como: Barbour (2009); Bardin (2011); Fonseca (2002); Moreira e Caleffe (2008), entre outros que se fizeram necessários. A pesquisa é do tipo descritiva com abordagem qualitativa, na qual foi aplicado o método de abordagem do Grupo Focal, que consistiu em entrevistas semiestruturadas, em forma de roteiro, de modo a responder o problema desta investigação. Para a análise e interpretação dos materiais coletados, utilizou-se a análise de conteúdo com a técnica da análise temática, cujos resultados obtidos no roteiro do Grupo Focal - gravados e transcritos- e anotações no diário de campo, utilizado no momento da realização dos encontros, foram categorizados para posterior análise. A partir dos resultados desta pesquisa, constatou-se que o êxito da aprendizagem da Língua Portuguesa por estudantes migrantes venezuelanos está intrinsecamente relacionado à compreensão das dificuldades, de como se dão, especialmente no contexto da pandemia, em que situações elas são mais perceptíveis e angustiantes e como podem ser amenizadas. Mediante essas constatações sugeriu-se reflexões que possibilitem inovações e mudanças de metodologia, as quais devem pautar-se numa interação dialógica e crítica entre alunos migrantes, brasileiros e professores de modo a propiciar ações voltadas para a inclusão mais equitativa desses sujeitos no âmbito escolar e consequentemente na sociedade.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Pandemia. Estudantes migrantes venezuelanos. Dialogicidade. Interculturalidade.

RESUMEN

El crecimiento de la migración venezolana hacia Brasil, proveniente de la crisis geopolítica, especialmente en el estado de Roraima, suscitó la necesidad de reflexiones y acciones sobre sus impactos en la vida social, económica, política, y también en la educación. Según la Secretaría Estatal de Educación (SEED), en 2021, en las 57 escuelas estatales de la Capital Boa Vista, había 40.633 alumnos, de ellos, 4.025 eran estudiantes venezolanos (RORAIMA, 2022). En este ambiente bilingüe e intercultural surge la demanda de cambios en la función social de la escuela. Con eso, emerge la temática de esa investigación, la cual tiene como objetivo general comprender las características de las dificultades de aprendizaje de estudiantes venezolanos en las clases de lengua portuguesa, en el período de la pandemia, en la Escuela Estadual Presidente Tancredo Neves, en la perspectiva del Aprendizaje Dialógico e Intercultural. Entiéndase período pandémico (2020 a 2021 - período de clases remotas). Se tiene como objetivos específicos: identificar las dificultades de aprendizaje de estudiantes venezolanos de la 1ª serie Enseñanza Media en las clases de lengua portuguesa en una escuela de Boa Vista; analizar las diversas maneras como los estudiantes venezolanos estudian y aprenden la lengua portuguesa; y dialogar sobre las posibilidades de aprendizaje de lengua portuguesa por estudiantes venezolanos. La propuesta de este estudio está teóricamente pautada en autores como: Candau (2011, 2014/interculturalidad), y Freire (2003, 2007 y 2011/dialogicidad), Sayad (2011/migración), datos oficiales contenidos en la BNCC, DCRR y Ley de Migración 13.445 (2017) y metodológicamente en autores como: Barbour (2009); Bardin (2011); Fonseca (2002); Moreira y Caleffe (2008) entre otros que se hicieron necesarios. La investigación y el tipo descriptivo con enfoque cualitativo, en el que se aplicó el método de enfoque del Grupo Focal, que consistió en entrevistas semiestructuradas, en forma de hoja de ruta, con el fin de responder al problema de esta investigación. Para el análisis e interpretación de los materiales recolectados, se utilizó el análisis de contenido con la técnica del análisis temático, cuyos resultados obtenidos en el guion del Grupo Focal - grabados y transcritos- y anotaciones en el diario de campo, utilizado en el momento de la realización de los encuentros, fueron categorizados para su posterior análisis. A partir de los resultados de esa investigación, se constató que el éxito del aprendizaje de la Lengua Portuguesa por estudiantes migrantes venezolanos está intrínsecamente relacionado a la comprensión de las dificultades, de cómo se dan, especialmente en el contexto de la pandemia, en qué situaciones son más perceptibles y angustiosas y cómo pueden mitigarse. Mediante esas constataciones se sugirieron reflexiones que posibiliten innovaciones y cambios de metodología, las cuales deben pautarse en una interacción dialógica y crítica entre alumnos migrantes, brasileños e profesores de modo a propiciar acciones orientadas a la inclusión más equitativa de esos sujetos en el ámbito escolar y consecuentemente en la sociedad.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje. Pandemia. Estudiantes migrantes venezolanos. Dialogicidad. Interculturalidad.

ABSTRACT

The growth of Venezuelan migration to Brazil, arising from the geopolitical crisis, especially in the state of Roraima, has raised the need for reflections and actions on its impacts on social, economic, political life, and also on education. According to the State Department of Education (SEED), in 2021, in the 57 state schools of the Capital Boa Vista, there were 40,633 students, of which 4,025 were Venezuelan students (RORAIMA, 2022). In this bilingual and intercultural environment arises the demand for changes in the social function of the school. With this, emerges the theme of this research, which has as general objective to understand the characteristics of the learning difficulties of Venezuelan students in Portuguese language classes, in the pandemic period, in the Presidente Tancredo Neves State School, perspective of Dialogic and Intercultural Learning. It is understood pandemic period: 2020 to 2021 - period of remote classes. Its specific objectives are: to identify the learning difficulties of Venezuelan students in the 1st grade of high school in Portuguese language classes at a school in Boa Vista; analyze the various ways Venezuelan students study and learn the Portuguese language; and dialogue about the possibilities of learning the Portuguese language by Venezuelan students. The proposal of this study is theoretically based on authors such as: Candau (2011/2014/interculturality), and Freire (2003, 2007 and 2011/dialogicity), Sayad (2011/migration), official data contained in BNCC, DCRR and Migration Law 13.445/2017, and methodologically in authors such as: Barbour (2009); Bardin (2011); Fonseca (2002); Moreiffee Cale (2008) among others that were made necessary. The research is descriptive with a qualitative approach, in which the method of approach of the Focus Group was applied, which consisted of semi-structured interviews, in the form of a script, in order to answer the problem of this investigation. For the analysis and interpretation of the collected materials, content analysis was used with the technique of thematic analysis, whose results obtained in the Focus Group script - recorded and transcribed- and annotated in the field diary, used at the time of the meetings, were categorized for further analysis. From the results of this research, it was found that the success of learning Portuguese by Venezuelan migrant students is intrinsically related to understanding the difficulties, how they occur, especially in the context of the pandemic, in which situations they are most noticeable and distressing and how they can be alleviated. Through these findings suggested reflections that enable innovations and changes of methodology, which should be based on a dialogical and critical interaction between migrant students, Brazilians and teachers in order to provide actions aimed at the more equitable inclusion of these subjects in the school environment and consequently in society.

Keywords: Learning difficulties. Pandemic. Venezuelan migrant students. Dialogicity. Interculturality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os refugiados
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFRR	Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima.
CEP	Comitê de Educação e Pesquisa
CRBV	Constituição da República Bolivariana da Venezuela
DCRR	Documento Curricular de Roraima
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GF	Grupo Focal
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto Pesquisas Econômicas e Aplicadas
LP	Língua Portuguesa
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDVSA	Empresa Petroleira: Petróleos da Venezuela
SEED	Secretaria Estadual de Educação e desportos
TALE	Termo Assentimento Livre e esclarecido
TLCE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
UFRR	Universidade Federal de Roraima

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas novas de alunos migrantes venezuelanos entre 2020-2022	22
Figura 2 - Bairro e localização da escola.....	43
Figura 3 - Fachada da escola antes da reforma.....	43
Figura 4 - Fachada da escola depois da reforma	43
Figura 5 - Página do diário de campo - amostra.....	49
Figura 6 - Etapas da análise de conteúdo	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos participantes	44
Gráfico 2 - Idade dos participantes.....	44
Gráfico 3 - Localização dos participantes em relação à escola	45
Gráfico 4 - Origem dos participantes em seu país.....	45
Gráfico 5 - Tempo de residência no Brasil.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do Grupo Focal	51
Quadro 2 - Encontro Informal com pais e/ou responsáveis.....	55
Quadro 3 - Questionário de identificação.....	56
Quadro 4 - Planilha de acompanhamento do 1º encontro presencial do Grupo Focal	57
Quadro 5 - Planilha de acompanhamento do 2º encontro presencial do Grupo Focal	61
Quadro 6 - Planilha de acompanhamento do 3º encontro presencial do Grupo Focal	64
Quadro 7 - Mapeamento dos sentidos inferidos nas falas dos participantes - 1º encontro.....	70
Quadro 8 - Critérios de inclusão e exclusão	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CRISE GEOPOLÍTICA E MIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA RORAIMA: CAUSAS, CARACTERÍSTICAS E DEMANDAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	22
1.1 REPÚBLICA BOLIVARIANA DA VENEZUELA E O CONTEXTO QUE GEROU O FENÔMENO MIGRATÓRIO	28
1.2 O FLUXO MIGRATÓRIO NA VENEZUELA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL EM RORAIMA	34
2 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO	40
2.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	40
2.2 CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS PARTICIPANTES	41
2.3 INSTRUMENTOS DE ABORDAGEM	46
2.3.1 Instrumentos da coleta de dados	47
2.3.1.1 Questionário.....	47
2.3.1.2 Entrevista Semiestruturada (roteiros)	48
2.3.1.3 Diário de Campo.....	49
2.3.2 Caracterização da técnica Grupo Focal	50
2.3.3 Procedimentos de análise utilizando a análise de conteúdo.....	68
2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	72
2.5 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA.....	73
2.6 APRECIÇÃO DA LITERATURA.....	73
3 DIFICULDADES NA APREDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIALOGICIDADE E INTERCULTURALIDADE	80
3.1 A DIALOGICIDADE E A INTERCULTURALIDADE COMO POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES VENEZUELANOS	80
3.2 APRENDIZAGEM DIALÓGICA	84
3.2.1 A Aprendizagem Dialógica na prática educativa	85
3.2.2 Diálogo igualitário	85
3.3 AS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS ALUNOS MIGRANTES NO PERÍODO PANDÊMICO (2020/2021) NAS AULAS DE LINGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOA VISTA/RR	86
3.3.1 A Pandemia Covid-19 e consequências na aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos.....	87

3.3.2 Estudantes migrantes: maneiras como aprendem e estudam a Língua Portuguesa	92
3.3.3 Dialogicidade e interculturalidade: caminhos para a aprendizagem de Língua Portuguesa por alunos migrantes venezuelanos	98
3.3.3.1 O diálogo como meio de incentivo à aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos	98
3.3.3.2 Interculturalidade crítica: caminho para a descoberta e o aprimoramento de habilidades e troca de conhecimentos entre alunos migrantes e brasileiros	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	119
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	120
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TALE	121
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TALE (ESPAÑHOL).....	123
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE (ESPAÑHOL).....	127
APÊNDICE F – MAPEAMENTO DOS SENTIDOS INFERIDOS NAS FALAS DOS PARTICIPANTES - 2º ENCONTRO	129
APÊNDICE G – MAPEAMENTO DOS SENTIDOS INFERIDOS NAS FALAS DOS PARTICIPANTES - 3º ENCONTRO	130
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS- SEED	132
ANEXO B – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA- PLATAFORMA BRASIL	133

INTRODUÇÃO

Compreender as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa por estudantes migrantes venezuelanos no contexto educacional atual, decorrente do intenso processo migratório em nosso Estado, é mais do que premente, é de extrema necessidade. Tendo em vista o crescimento da migração venezuelana para o Brasil, advindo da crise geopolítica na Venezuela, especialmente para o Estado de Roraima - com o qual o referido país faz fronteira – e, conseqüentemente, a inserção acentuada de alunos migrantes nas escolas públicas, inevitavelmente, precisamos refletir sobre essa problemática e seus impactos na vida social, econômica, política e na educação pública.

Segundo dados do Censo 2022, a população da cidade de Boa Vista (RR) chegou a 413.486 habitantes, em 2022, o que representa um aumento de 45,43% em comparação com o Censo de 2010 (Brasil, 2023). Na capital, Boa Vista, concentra-se o maior número de habitantes do Estado e, conforme a Secretaria Estadual de Educação (SEED), no censo escolar, somente na Capital Boa Vista, nas 57 escolas estaduais da Educação Básica, em 2020, o número de matrículas foi de 40.633 estudantes, com um total de estudantes migrantes de 4.123, o que corresponde a aproximadamente 10%. Já no início de 2022, o total de matrículas de alunos migrantes nas escolas da capital ficou em 4.972 (Roraima, 2022).

Nesse contexto de crescente migração, surgem constantemente reclamações recorrentes de dificuldades de aprendizagem desses discentes, o que culmina, muitas vezes, na desmotivação e comprometimento da aprendizagem, além de outras dificuldades decorrentes do ato migratório como: a xenofobia¹ e a falta de interação. Tais dificuldades ocorrem principalmente nas aulas de Língua Portuguesa (LP), nas quais o estudante se depara com uma língua que aparentemente é semelhante à sua, mas que possui uma diversidade linguística e dialética que exige que este tenha que se adaptar ao aprender essa nova língua e se adequar a uma nova cultura sem, contudo, desfazer-se da sua.

Para agravar ainda mais a situação, surge a pandemia de Covid-19, fato que acentuou notadamente as dificuldades em decorrência do isolamento social, o qual exacerbou a falta de interação, fator preponderante para a aprendizagem de uma segunda língua.

¹ A **xenofobia** é o nome que utilizamos em referência ao sentimento de hostilidade e ódio manifestado contra pessoas, por elas serem estrangeiras (ou por serem enxergadas como estrangeiras). Esse preconceito social se tornou mais comum em virtude do grande fluxo de migrações que tem acontecido. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/xenofobia.htm>. Acesso em: 07 fev. 2021.

É nesse ambiente bilíngue e intercultural que surge a demanda por mudanças na função da escola que, como instituição social, recebe essa população migrante em seus estabelecimentos na Educação Básica. Nesse intuito, emerge a problemática da pesquisa deste estudo, o qual visa entender as dificuldades surgidas nesse contexto, no período de pandemia, compreendido aqui os anos de 2020 e 2021 - período mais crítico da pandemia- especificamente nas aulas de LP, em que a interação deve ser primordial para uma efetiva aprendizagem.

Nesse sentido, ressaltamos aqui a importância de discutirmos essas dificuldades, dentro de uma perspectiva dialógica, para entendermos quais as consequências da não dialogia no processo de aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos da 1ª série do Ensino Médio e seus impactos na aprendizagem de LP no período pandêmico.

A pesquisa teve como *locus* a Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, situada na zona leste da capital, à Rua Leôncio Barbosa -1186, Bairro Tancredo Neves, à qual está subordinada à Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED-RR), cuja instituição oferece as modalidades Ensino Fundamental e Médio regular, nos turnos matutinos e vespertino, e EJA (Educação de Jovens e Adultos), no turno noturno.

Esta investigação segue a linha de pesquisa Educação e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima-(PPGE-UFRR), na área de concentração Linha II: Educação e Processos Inclusivos.

Nosso objeto de pesquisa são as dificuldades de aprendizagem dos alunos venezuelanos nas aulas de Língua Portuguesa, surgidas no período pandêmico, o que culmina na seguinte questão: Que dificuldades de aprendizagem os estudantes venezuelanos apresentaram nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, na escola estadual Presidente Tancredo Neves, considerando a perspectiva da Aprendizagem Dialógica?

A pesquisa tem um caráter descritivo com enfoque de cunho qualitativo, pois, conforme Moreira e Caleffe (2008, p. 70), a “pesquisa descritiva baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa da análise e da descrição”. Ou ainda, “busca descrever uma realidade sem nela interferir” (Appolinário, 2012, p. 62).

Foi utilizado, nesta investigação, o paradigma interpretativo de enfoque qualitativo, pois o mesmo, segundo Appolinário (2012, p. 61), “prevê a coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, a análise desses dados se dá a partir da hermenêutica do próprio pesquisador”. Nesse entendimento, a pesquisa de cunho qualitativo se mostrou como escolha metodológica a ser seguida, visto que entendemos que este tipo de pesquisa nos propicia melhor compreensão e amplitude dos

objetivos estipulados neste estudo e, além disso, conduzir-nos-ia à interação discursiva necessária para analisar de maneira mais profunda e detalhada os dados.

Em consonância com esses autores, a partir da pesquisa qualitativa, foi aplicado o método de abordagem Grupo Focal (GF), como subsídio fundamental para o desenvolvimento da pesquisa com os estudantes migrantes venezuelanos da escola campo, cujo método propiciou a realização das entrevistas semiestruturadas (em formas de roteiro). Além disso, usamos também o questionário e o diário de campo no intuito de maior clareza para o êxito da nossa investigação.

Quanto à análise dos dados, apropriamo-nos da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011), por entendermos que essa abordagem seria mais apropriada para analisarmos os dados colhidos durante os GFs. Dessa maneira, pautados em Bardin (2011, p. 33), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, analisamos as comunicações tanto verbais quanto não verbais ocorridas durante a coleta de dados realizada nos GFs, visando inferir e explorar os conteúdos à medida que fossem sendo conhecidos. Dentro da análise de conteúdo, fizemos uso da técnica de análise temática que consiste em uma das tipologias de abordagem e possibilita trabalhar com a categorização analítica sistematizada a partir dos conteúdos.

A proposta deste estudo está teoricamente pautada em autores como: Candau (2011, 2012 e 2014), Freire (1974, 1986, 2001, 2003, 2007 e 2011), Sayad (2011). Metodologicamente, pautamo-nos nos autores: Barbour (2009); Bardin (2011); Fonseca (2002); Moreira; Caleffe (2008), entre outros que se fizeram necessários. Usamos ainda como bibliografia documental, dados oficiais contidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Documento Curricular de Roraima (DCRR) e Lei da Migração nº 13.445/ 2017. Outrossim, pautamo-nos em algumas pesquisas já realizadas nacional e regionalmente, as quais figuram em nossa Apreciação de Literatura, cujos estudos já publicados nos permitiram verificar o que já se tinha sobre a temática e o que podíamos aprofundar, em termos de pesquisa acadêmica, que pudesse mitigar a problemática em questão e trazer reflexões mais atuais no contexto da migração e educação.

O interesse por este tema surgiu ao final de 2018, quando se acentuava a inserção de estudantes venezuelanos na escola em que lecionávamos naquele ano. Apesar de já convivermos com uma diversidade muito grande de alunos de origem haitiana, guianense e indígena nas salas de aula, essa nova e acentuada demanda de alunos falantes de outra língua nos inquietava, pois percebíamos suas dificuldades de compreensão, leitura e escrita, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, disciplina na qual lecionamos. Com o intuito de compreender essas dificuldades, começamos a propiciar aulas com debates que

possibilitassem a esses estudantes exporem suas angústias. No entanto, quando estávamos iniciando esse projeto de aulas dialógicas e interativas, nesse ambiente bilíngue, surgiu a pandemia de COVID-19.

Nesse período, que começou em março de 2020, ao iniciarmos as aulas remotas, percebemos como essa problemática das dificuldades se intensificou e se multiplicou, pois agora haviam outras implicações como: falta de acesso à internet, aprofundamento das desigualdades sociais, falta de estrutura da escola e dos próprios professores para atender essa nova demanda, falta de interação, adoecimento da população com muitas mortes de alunos, pais e professores, incluindo muitos migrantes venezuelanos, entre tantas outras problemáticas surgidas na pandemia.

Diante de todo esse turbilhão de acontecimentos, surge a ideia de compreender como esses alunos, que já se sentiam tão confusos devido à migração e sua inserção em uma nova cultura e língua diferentes, estavam conseguindo/ou não superar essas dificuldades, quais eram de fato essas dificuldades, se surgiram outras além das já percebidas, entre outras questões que culminaram na elaboração deste projeto de pesquisa e na intenção de compreendê-las de maneira sistemática e à luz da ciência. Para isso, decidimos submetê-lo ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), para tentar concorrer a uma vaga no mestrado em Educação. Aqui chegamos, em outubro de 2021, iniciamos uma caminhada de muito estudo, dedicação e conhecimentos novos, com o objetivo de levar a cabo a tão esperada realização da pesquisa.

Como professora efetiva da rede pública estadual de Roraima há 20 anos, nos quais passei por várias etapas da Educação Básica, posso assegurar que, dentre todos os problemas já enfrentados na sala de aula, os quais abrangem desde falta de estrutura física até a desvalorização profissional, essa problemática surgida no contexto migratório tem sido uma das mais desafiadoras para mim, enquanto profissional da Educação, especialmente, por abranger aspectos diversos para os quais não fomos preparados, ou seja, torna-se uma situação angustiante devido ao fato de termos que assumir papéis diferentes dos quais estávamos habituados na profissão. Diante desse e de outros pormenores, é que insistimos em fazer este trabalho de pesquisa no intuito de tentar compreender e poder ajudar a desmistificar e intervir, de algum modo, para que esse quadro seja amenizado neste momento da história em nosso Estado.

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender as características das dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, na perspectiva da

Aprendizagem Dialógica. Entenda-se período pandêmico (de 2020 a 2021) com o período de aulas remotas. Tem-se como objetivos específicos: identificar as dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos da 1ª série Ensino Médio, nas aulas de língua portuguesa, em uma escola de Boa Vista; analisar as diversas maneiras como os estudantes venezuelanos estudam e apreendem a Língua Portuguesa; e dialogar sobre as possibilidades de aprendizagem de Língua Portuguesa por estudantes venezuelanos, na perspectiva dialógica e intercultural.

No âmbito acadêmico, deve-se fomentar pesquisas que retratem a realidade para compreendê-la de forma científica, no intuito de produzir e difundir conhecimentos que nos levem a refletir, sugerir e levantar questionamentos que busquem mitigar as problemáticas existentes no contexto social. Destarte, em pleno contexto migratório no Estado de Roraima, é premente que a comunidade acadêmica invista nessa temática da inclusão de migrantes nos vários âmbitos da sociedade, assim, ressaltamos a pertinência de nosso estudo a fim de contribuir com essa parcela da população, na busca por uma sociedade mais equitativa.

A pesquisa está estruturada em 3 capítulos. No primeiro capítulo, tratamos da contextualização sobre a temática da migração venezuelana para Roraima, nesse sentido, fizemos uma retrospectiva do contexto geopolítico sobre a República Bolivariana da Venezuela, nos últimos 30 anos, para compreendermos o que gerou o fluxo migratório atual. Além disso, falamos das suas causas e consequências para o contexto educacional de Roraima e das leis que regem a inclusão desses migrantes nas escolas brasileiras, como Lei 13.445/ 2017, BNCC e DCRR.

No segundo capítulo, apresentamos a construção do caminho metodológico, o qual iniciamos com os objetivos da pesquisa, seguido da caracterização tipológica da pesquisa, apresentamos os sujeitos participantes e a escola campo. Em seguida, discutimos sobre os instrumentos de abordagem e a caracterização da técnica Grupo Focal (GF), principal instrumento utilizado para a coleta de dados, assim, como os procedimentos de análises destes. Tratamos ainda sobre os critérios de inclusão e exclusão para a pesquisa, bem como seus riscos e benefícios e, ao final, apresentamos a Avaliação de Literatura, realizada com o intuito de verificar outros estudos com a mesma temática deste.

O terceiro capítulo versa sobre as dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa (LP), sentida por alunos migrantes venezuelanos, e dialoga com autores como Freire e Candau, além de outros que abordam as questões da dialogicidade e interculturalidade como possibilidades para uma efetiva aprendizagem desses sujeitos aprendizes. Conceituamos a Aprendizagem dialógica e seus critérios. Na sequência, pautados em Bardin (2011), partimos para a análise categórica dos dados produzidos durante a pesquisa, os quais foram analisados

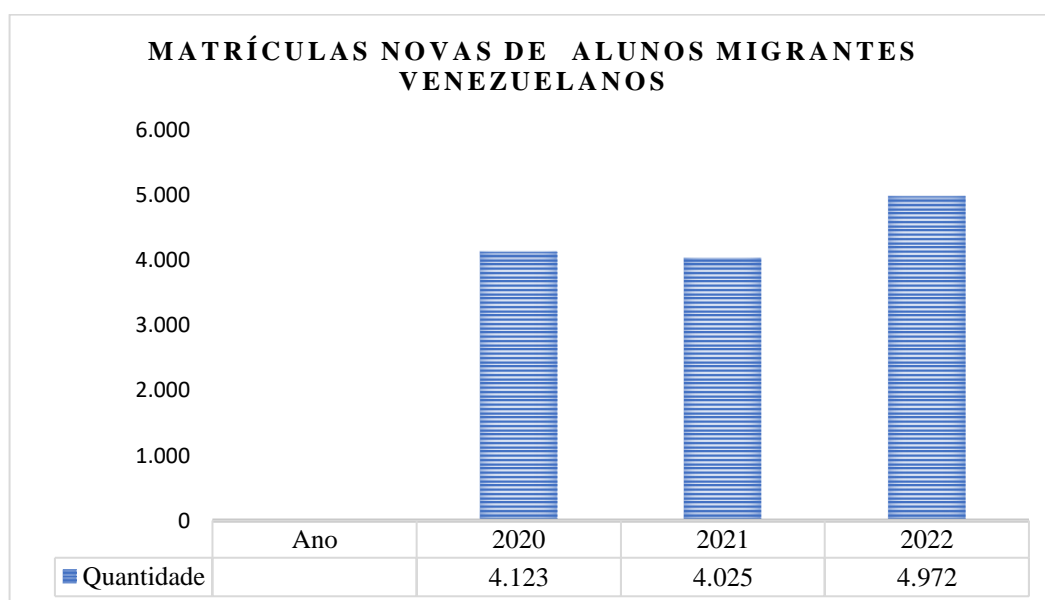
sob a ótica de três categorias, envolvendo as dificuldades da aprendizagem em LP por alunos migrantes durante a pandemia, a maneira como eles aprendem e as possibilidades de uma aprendizagem baseada na dialogicidade e interculturalidade. Após isso, temos as considerações finais, na qual fazemos nossas reflexões a respeito do estudo e dos resultados da pesquisa e, ao final, fazemos algumas sugestões de mudanças possíveis em relação à metodologias e às propostas cabíveis no intuito de minimizar essa problemática. Por fim, temos as referências bibliográficas usadas nesta pesquisa, os apêndices e os anexos.

1 CRISE GEOPOLÍTICA E MIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA RORAIMA: CAUSAS, CARACTERÍSTICAS E DEMANDAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O crescimento do fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil, advindo da crise geopolítica, especialmente no estado de Roraima, tem provocado a necessidade de reflexões e ações sobre os impactos na vida social, econômica, política, e também na educação. Conforme a Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED), de acordo com os dados do Censo Escolar 2020, existem 374 escolas e 75.386 alunos matriculados. Na Capital Boa Vista, são 57 escolas e 40.633 estudantes. Em relação aos alunos migrantes venezuelanos, em 2020, o Censo registrou 4.123 alunos matriculados nas escolas da rede estadual de Boa Vista (Censo, 2020).

Em 2021, esse número aumentou para 46.880 estudantes matriculados, sendo que o total de alunos migrantes caiu para 4.025. Isso ocorreu, principalmente, devido ao período pandêmico, no qual as escolas funcionavam em regime de aulas remotas. Já no início de 2022, foram efetivadas mais 947 matrículas novas de alunos migrantes nas escolas da capital (Censo, 2022).

Figura 1 - Matrículas novas de alunos migrantes venezuelanos entre 2020-2022



Fonte: Autora com base nos dados da SEED, 2022.

Diante dessa crescente migração e, conseqüentemente, a inserção acentuada de alunos migrantes nas escolas públicas, percebe-se, em muitas escolas, reclamações recorrentes de dificuldades de aprendizagem desses discentes que os levam à desmotivação e que comprometem sua aprendizagem, dentre as quais destacamos: a xenofobia e a falta de interação.

Essas dificuldades surgem em todas as áreas do conhecimento, mas principalmente nas aulas de Língua Portuguesa (LP), pois a presença de alunos migrantes resulta na composição de ambientes bilíngues e interculturais, demandando mudanças na função social da escola.

Neste processo, de acordo com Candau (2012, p. 241):

O diálogo intercultural é imprescindível, o que me parece importante assinalar é que a afirmação dos direitos humanos hoje passa pela necessidade de uma ressignificação desses direitos, em que a articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural são aspectos fundamentais. Nesta perspectiva, os processos educacionais são de especial relevância.

Com o advento da pandemia Covid-19, essas dificuldades se acentuaram notadamente em decorrência do isolamento social, o qual exacerbou essa falta de interação, fator preponderante para a aprendizagem de uma segunda língua. Nesse contexto, é imprescindível entender as dificuldades surgidas nesse ambiente no período de pandemia, especificamente nas aulas de LP, na qual a interação deve ser primordial para uma efetiva aprendizagem, pois, como afirma Hall (2011), a linguagem se desenvolve em um meio social, no contato com o outro.

Em vista disso, é de extrema importância discutirmos essas dificuldades de interação dentro de uma perspectiva dialógica para entendermos quais as consequências da não dialogia no processo de aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos da 1ª série do Ensino Médio e seus impactos na aprendizagem de LP no período pandêmico. Com base na concepção de que o conhecimento é para todos, esta pesquisa tem como pergunta norteadora: Que dificuldades de aprendizagem os estudantes venezuelanos apresentaram nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, em uma escola de Boa Vista, considerando a perspectiva da Aprendizagem Dialógica?

Ocorre que precisamos compreender a questão da migração venezuelana e suas implicações no contexto educacional de Roraima para entendermos a relevância do problema desta pesquisa. Tendo como pressuposto que a educação é direito de todos, está previsto na Lei de Migração 13.445/ 2017, artigo 4º que diz: “ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” [...]. No inciso X, é assegurado “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017).

Nesse sentido, faz-se necessário oportunizar a esses migrantes o direito à aprendizagem efetiva e significativa, a qual foi desenvolvida por David Ausubel, em 1963 e 1968, reiterada em 2003, e teve diversas contribuições como as de Helen Hanesian e Joseph

Novak, em 1981. Destacam-se também as descrições, no Brasil, feitas por Marco Antônio Moreira em várias obras suas, a qual foi por nós utilizada.

Segundo Moreira (2011, p. 13), a aprendizagem significativa é

aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Apoiados nesse autor, ressaltamos que é necessário valorizar a cultura, os valores e os saberes desses estudantes migrantes, para que haja uma efetiva interação destes com a escola e com os demais alunos e professores; pois a escola tem papel importante nessa inclusão do migrante na sociedade, já que favorece o aprendizado dos conhecimentos construídos pela humanidade, ampliando as possibilidades de convivência social e também de legitimar uma ordem social que inclui o aprendizado comportamental, as atitudes e os valores aceitos pela sociedade.

Para Delors (2003), a função da escola é construir e fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que permitam decifrar as mudanças de curso, a fim de melhor interpretá-las e de reconstruir os acontecimentos inseridos em uma história de conjunto. Entre os quatro princípios propostos para a educação do século XXI de Delors – sendo eles “Aprender a Conhecer”, “Aprender a Fazer”, “Aprender a Viver Juntos” e “Aprender a Ser” -, pode-se destacar principalmente o “aprender a conhecer”, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser - síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, como o de aceitar e acolher os estudantes migrantes. Para tanto, faz-se necessário compreender as dificuldades surgidas no âmbito da migração para intervir nessa problemática de maneira a cumprir o que está previsto na lei.

Sabemos, por meio do senso comum, que essas dificuldades advindas da migração se dão em várias esferas, no entanto, é preciso compreendê-las cientificamente por meio de um estudo metodológico detalhado e embasado nas teorias educacionais que tratam dessa temática mais detidamente, a fim de propor discussões envolvendo a questão e sugestões cabíveis que visem amenizar tais dificuldades no contexto educacional, no que se refere ao acolhimento intercultural do migrante e sua efetiva aprendizagem.

Conforme Sayad (2011), o migrante, aquele que sai de seu território, além do processo de migração, é um ser que carrega consigo história, cultura e individualidade conflituosa, principalmente, com o que ele deixou para trás e nos convida a encará-lo como alguém que saiu

do seu local de origem, abrindo mão da sua cultura para se inserir em uma outra totalmente diferente, geralmente com a intenção de conseguir trabalho, a fim de oferecer uma melhor condição de vida a seus familiares que permanecem em seu lugar de origem.

Dessa maneira, entender as dificuldades desses estudantes migrantes, a partir da perspectiva de uma aprendizagem dialógica, pode ser um caminho para que haja um acolhimento que promova de fato a inserção desses sujeitos, valorizando-os naquilo que eles já trazem consigo: sua cultura, sua língua, suas crenças, respeitando e aceitando como acréscimo esses valores e não apenas como diferença, levando-os a se sentirem novamente sujeitos de direito na sociedade que os acolheu, na sua singularidade e na sua diferença em consonância com o previsto no Documento Curricular de Roraima² (DCRR, 2017, p. 15), o qual afirma que

a interculturalidade, no cotidiano escolar, precisa considerar a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, as relações entre as diferentes sociedades e conhecimentos, se mantendo integradas às suas raízes e, ao mesmo tempo, conectadas ao global, trabalhando com tudo que estas duas dimensões oferecem.

Nessa direção, deve ser a proposta de acolhimento do aluno migrante, para considerar essa realidade do contexto migratório, visando não apenas inseri-lo na escola e sociedade, mas também valorizar sua cultura, suas raízes, de modo que se sinta parte desse todo. Nesse sentido, Freire (1979, p. 28) argumenta que “o homem deve ser sujeito de sua própria educação”. Em consonância com Freire, entender as dificuldades de aprendizagem para possibilitar discussões que envolvam uma aprendizagem dialógica é o primeiro passo para engajar esses alunos migrantes na luta para retomarem seu lugar de sujeitos autônomos de sua própria aprendizagem.

Na perspectiva de amenizar a sensação do migrante de não pertencimento a nenhuma das culturas e incluí-lo na escola e na sociedade, o professor deve aprender e estar preparado para trabalhar em equipe, desenvolvendo atitudes colaborativas de ação, recepção, comunicação e produção de conhecimento, porque a inclusão de pessoas estrangeiras é uma tarefa coletiva que não é somente construída em diretrizes, leis ou por decreto, mas pela ação colaborativa de todos, pois a interação e inclusão transita pela ação humana para uma sociedade mais proativa e mais humanizada, de modo que possam se reconstruir na sua identidade³. Nesse

² Documento alinhado à BNCC, o qual define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Fundamentadas enquanto metas e estratégias dos indicadores de aprendizagem, estabelecidas como políticas públicas nos Planos Estadual e Municipais de Educação no período de 2014 a 2024.

³Para Silva (2000, p. 81), a identidade é relacional, dependendo sempre de algo ou alguma coisa, marcada pela diferença e sustentada pela exclusão, dessa forma ambas estão em estreita relação de poder. Acrescenta ainda, que “a identidade tal qual como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder”.

sentido, é que Silva (2012, p. 83) afirma que “podemos dizer que identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo”.

Urge então fazer com que esses migrantes, em um processo interativo, construam aos poucos essa nova realidade, e, desse modo, reintegrem-se para se sentirem novamente aptos a construir novos objetivos de vida e o domínio da língua e da linguagem é essencial para essa finalidade. Nesse propósito, entender as dificuldades de aprendizagem da LP relatadas por esses alunos migrantes é o primeiro passo para se conseguir uma inclusão que os faça se sentirem capazes de enfrentar os demais problemas advindos da migração.

Destacamos que a aprendizagem dialógica na formação do educando migrante seria uma maneira de fazê-lo se sentir novamente em poder de seu território subjetivo, por meio de ações que mobilizem os estudantes a atividades mentais, que objetivem uma aprendizagem, cujas dimensões básicas são o envolvimento e a interação do sujeito com o outro e com o objeto de estudo, propiciando seu desenvolvimento intelectual.

Nesse intuito, a competência 9 (nove) da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) prevê que se deve

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 11).

Entender essas dificuldades de aprendizagem em LP desses alunos migrantes no período pandêmico a partir da perspectiva dialógica de aprendizagem pretendida nessa pesquisa, se revela pertinente no sentido de que tal perspectiva tende ao mesmo tempo a incluir o estudante migrante e produzir seu conhecimento de forma efetiva e autônoma por meio de interação, colaboração e respeito mútuo de suas culturas e saberes prévios, pois, segundo Freire (1996), o sentido da aprendizagem se constrói quando as contribuições e diferenças culturais são tratadas de modo igualitário e o aluno sente que a escola valoriza sua própria identidade.

Decorre então a importância do “outro” na formação subjetiva do ser humano, na qual o diálogo é o processo básico para a aprendizagem e a transformação da realidade. A partir da compreensão do que ocorreu no período da pandemia no âmbito educacional, no qual a interação e o diálogo foram interrompidos abruptamente, causando vários problemas no ambiente escolar, incluindo as dificuldades de aprendizagem, de modo especial, para os alunos migrantes nas aulas de LP, as quais são primordiais para sua inclusão. Poderemos ter respostas sobre quais fatores mais contribuíram para essas dificuldades, como ocorreram, por que

ocorreram, em que circunstâncias ocorreram. Com esses resultados, propor discussões a respeito de tais dificuldades, levando-as para o espaço acadêmico e científico, a fim de que possam ser pensadas e sugeridas ações viáveis para os setores educacionais responsáveis, visando a melhoria da aprendizagem desses alunos e, conseqüentemente, sua inserção efetiva na sociedade brasileira.

Julgamos a pertinência e a importância deste trabalho, na perspectiva de que o enfoque que esta pesquisa privilegia, envolve facetas distintas particularmente por abranger aspectos como interação e aprendizagem de alunos migrantes dentro da perspectiva da aprendizagem dialógica, na qual discute-se como esses alunos venezuelanos estudam e aprendem, a partir da análise e compreensão das dificuldades que interferem na aprendizagem, especialmente, durante o período crítico da pandemia.

Outro aspecto relevante desta pesquisa é o fato de considerar essa problemática pela perspectiva do estudante, suas angústias, seus anseios em relação à compreensão formal e coloquial da LP, cujo domínio é essencial para sua inserção social. Outrossim, evidencia um momento crucial para todos o período da pandemia, no qual as aulas passaram a ser virtuais, culminando assim em mais um obstáculo a esses sujeitos migrantes que transitam por uma situação atípica neste momento atual.

Diante do exposto, ressaltamos a relevância da pesquisa nos âmbitos acadêmico, educacional e político-social, pois os resultados advindos deste trabalho poderão subsidiar outras pesquisas, dentro da perspectiva da aprendizagem dialógica e interação bilíngüe; suscitar discussões que envolvam sugestões de melhorias na perspectiva do ensino e aprendizagem para alunos migrantes, composição de um arcabouço teórico que poderá ser utilizado futuramente por escolas com as mesmas dificuldades; além de inspirar estudos futuros na área que contribuam para proposição de projetos de políticas públicas, visando a adequação do acolhimento e inserção dessa parcela da população nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade.

O próximo tópico tratará sobre a Migração venezuelana e demandas no contexto educacional roraimense. Discorreremos sobre o contexto geopolítico da crise venezuelana, cujo contexto precisa ser compreendido e melhor analisado para podermos nos apropriar de fato das causas e conseqüências que culminaram na grande migração da população para países vizinhos, dentre eles o Brasil. Na sequência, discorreremos sobre as implicações da migração no contexto educacional roraimense.

1.1 REPÚBLICA BOLIVARIANA DA VENEZUELA E O CONTEXTO QUE GEROU O FENÔMENO MIGRATÓRIO

Neste tópico, pretende-se discutir a respeito da migração venezuelana e suas implicações no contexto educacional de Roraima e o direito à inclusão efetiva e significativa para migrantes na escola. Para tanto, faz-se necessário contextualizarmos a problemática da migração, da geopolítica, aspectos sociais e suas consequências.

Faremos uma breve retrospectiva do que houve na Venezuela nesses últimos 30 anos, no contexto geopolítico, para entendermos a situação atual da crise migratória que assola aquele país. É preciso que se entenda os tipos de migrações existentes, para isso, partiremos dos conceitos de migração e, em seguida, faremos uma breve retrospectiva no intuito de esclarecer a necessidade da discussão proposta neste texto.

Segundo as Nações Unidas, “migrante é alguém que tenha residido em um país estrangeiro durante mais de um ano independentemente das causas de seu traslado, voluntário ou involuntário e dos meios utilizados, legais ou ilegais” (ACNUR, 2018, n.p). De acordo com a Revista Sures (2018), são exemplos de migrações: o êxodo dos judeus, como narrado no Antigo testamento; a fuga forçada dos judeus de uma Alemanha nazista; a migração dos trabalhadores nortistas e nordestinos, ao longo do século XX (principalmente depois de grandes secas que abateram a região Norte/ Nordeste brasileira). No período mais recente, a migração dos haitianos, após desastres naturais, e o deslocamento em massa de venezuelanos devido à crise política. Existe a migração espontânea (voluntária) e a migração forçada. Atualmente, no caso dos venezuelanos podemos afirmar que se trata de migração forçada, haja vista que para Jubilut *et al* (2022, p. 1515):

O problema da migração forçada é algo que envolve um tratamento complexo, pois não se explica só pela lente da “perseguição política” ou dos “problemas econômicos”. Mas é preciso se dar atenção às “políticas sociais”, e, em especial, às “políticas educacionais [...]”.

Fernández (2019, p.176, tradução nossa) se questiona sobre

o que ocorre neste país localizado ao norte de América do Sul, com uma extensão territorial de 916.445 km², com uma população aproximada de 32.219.521 habitantes e com as maiores reservas comprovadas de petróleo a nível mundial entre outras características?

De acordo com o historiador Blanco Muñoz (2011 *apud* Olmo, 2018), na década de 1970, a Venezuela vivia um cenário de bonança e prosperidade por conta da alta internacional

dos preços do petróleo. Na época, tal como hoje, a Venezuela dependia de suas exportações de petróleo bruto, sem refino (portanto, sem valor agregado), tanto que nesse período ficou conhecida como "Venezuela saudita", caracterizada pelo investimento público e pela criação de infraestrutura no país. Para Fernandez (2019, p.179, tradução nossa):

Se nos colocarmos na dimensão da energia podemos afirmar que o século XX é definitivamente o século do petróleo. Pois, neste período, o desenvolvimento tecnológico industrial será sustentado pelos hidrocarbonetos, gerando grande atividade econômica em torno da exploração petrolífera, a qual adquire uma importância estratégica no domínio da geopolítica.

Com isso, houve significativa melhora nos serviços públicos, baixos índices de desemprego e crescimento acelerado. Além disso, o período foi marcado pela fundação da PDVSA, a poderosa estatal de petróleo venezuelana. No entanto, segundo Olmo (2018), em 1988, houve queda acentuada dos preços do petróleo, as reservas do Banco Central, que eram de US\$ 13,75 bilhões, em 1985, caíram para US\$ 6,67 bilhões. A inflação alcançava 40,3% ao ano, o desemprego alcançava altos patamares e o salário real havia se desvalorizado assustadoramente. Uma aguda fuga de capitais completava o quadro.

Segundo Fernández (2019), a Venezuela de 1998 ainda vivia sob o trauma do episódio conhecido como "Caracaço"⁴. Pouco depois do presidente Carlos Andrés Pérez iniciar as reformas, uma revolta popular com protestos e saques estourou em Caracas. Pérez colocou o Exército nas ruas para conter a revolta contrarreformas. O historiador Blanco Muñoz alcunha esse momento de "massacre da Venezuela" (Muñoz, 2011 *apud* Olmo, 2018). Em 1989, o presidente eleito Carlos Andrés Pérez implementou o programa econômico conhecido popularmente como "pacotão", que incluiu cortes em serviços sociais, aumento de impostos e privatização de empresas estatais. O que causou revolta na população que o elegera, culminando em ondas de protestos, as quais foram repelidas duramente pelas forças armadas governamentais e, de acordo com Fernandez (2019), castigaram de maneira desproporcional ao povo que se atreveu a reagir ao pacote de medidas imposto, ocasionando, segundo os organismos de direitos humanos, 3 mil mortes o que culminou em mais revoltas. Tudo isso aliado à privatização de importantes empresas públicas, como a Telefônica CANTV32 e a linha

⁴ O "Caracaço" foi uma revolta popular ocorrida entre os dias 27 e 28 de fevereiro de 1989 em protesto contra a alta do preço do transporte público, após um aumento no preço da gasolina, decretado pelo governo de Carlos Andrés Pérez (1974-1979 e 1989-1993). Durante o levante, cerca de 300 pessoas foram assassinadas pela repressão das forças militares, usadas para controlar a ordem pública. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2013/02/27/interna_internacional,353497/caracaco-e-lebrado-na-venezuela-. Acesso em: 12 jul. 2022.

aérea VIASA3, teve como consequência uma rebelião militar denominada Movimento Bolivariano Revolucionário 200 (MBR-200), liderado pelo Tenente Coronel Hugo Rafael Chávez Frías, cujo movimento intentava tomar a capital, mas não tiveram êxito, dessa vez.

Após duas rebeliões frustradas e prisões dos líderes do movimento, os quais já recebiam apoio da população e de alguns políticos conservadores, chegava ao fim o governo de Perez. Fernandez (2019, p. 189) ainda reforça:

O governo de Carlos Andrés Pérez terminou com um ano de antecedência já que foi demitido das suas funções pelo Congresso Nacional, em 21 de maio de 1993, pelo crime de desvio de fundos públicos, desta forma se tornou o único presidente em exercício na história da Venezuela em ser demitido por uma ação judicial.

Esse contexto político e econômico, do final da década de 1990, facilitou a ascensão de Chávez, militar que encabeçou os movimentos de rebelião dentro do exército, como visto anteriormente, e que propôs romper com a política tradicional (Olmo, 2018).

Em 1998, Hugo Rafael Chávez Frías ganhava as eleições presidenciais na Venezuela pela primeira vez e inaugurava uma nova página na história do país, que à época era castigada por corrupção, pobreza e desigualdade. Segundo Fernandez (2019, p.180):

Em meio a um contexto de crise econômica e social, com o esgotamento dos partidos tradicionais, Chávez lança sua candidatura nas eleições presidenciais de 1998 e obtém a vitória em 6 de dezembro com 56% dos votos.

O novo presidente chegava ao poder com a promessa de uma república refundada, a qual regeneraria a política e entregaria a tão desejada justiça social. Os primeiros 4 anos de seu governo foram um pouco conturbados devido a vários fatores. Bassil (2019, p. 46) reforça afirmando o seguinte:

O presidente Hugo Chavez recebeu em 1999 um país com inflação de 103% e uma falência bancária massiva. Afirma que, das necessidades alimentares totais, aproximadamente um terço era coberto por produção local, outro por importações e o restante devia contabilizar-se como fome, desnutrição e necessidades básicas.

No entanto, Chavez obteve muitas vitórias, não sem luta e muito trabalho, e um dos feitos mais importantes de seu governo foi a aprovação da Constituição, em 1999, um ano após tomar posse, a qual foi aprovada por meio de um intenso processo de participação e discussão popular e que foi, conforme palavras de Bassil (2019, p. 42):

Aprovada mediante referendo popular em 15 de dezembro de 1999, recebendo um

percentual de 71,78% dos votos. A República levaria a partir desse momento o nome de República Bolivariana de Venezuela, por inspirar-se nos ideais de seu libertador Simón Bolívar e sua ideologia (o Bolivarianismo). Esse mecanismo converteu a Constituição da Venezuela na primeira e única em sua história cuja redação foi aprovada pelo povo, produzindo um sentido de pertencimento que lhe daria a mais ampla legitimidade e espírito de realização.

Com a CRBV(Constituição da República Bolivariana da Venezuela), ergue-se um o obstáculo à intrusão negativa do poder Global e até das fraquezas internas, funcionando como um escudo e contenção da desigualdade do sistema hiperliberal mundial, pois agora era uma nação soberana com direitos absolutos, aos quais, segundo Brito (2018), nem países nem organizações internacionais estrangeiras têm direito de impor sanções à Venezuela nem de fazê-la cumprir por meios coercitivos.

Com a Constituição vieram também a aprovação de vários decretos e leis que incomodaram os detentores de riquezas na Venezuela, como grandes latifundiários e petroleiros, os quais iniciaram uma acirrada oposição a Chavez que revida com a implantação de uma série de programas que beneficiaram a população menos favorecida naquele país, como por exemplo altos investimentos em Educação, dentre outros. Por todos esses e outros fatos, em 2007, o governo de Chavez havia rompido a impopularidade internacional e avançava significativamente na integração latino-americana e caribenha. Como podemos ver em Alegre e Fernandez (2006, p. 30-31, tradução nossa):

É incrível que tenha sido necessário montar uma Revolução para pôr em marcha um processo que, basicamente, até o momento, não consistiu em outra coisa que alfabetizar a população, entregar cédulas de identificação a milhares de pessoas sem cessar, organizar um sistema de segurança social muito elementar para oitenta por cento da população que falta de todo tipo de Assistência Sanitária, pôr fim à evasão massiva de capitais, obrigar a pagar impostos aos mais ricos, etc. Ou seja, tudo o que costumamos fazer de mais normal no que consideramos mais normal: o estado de Direito.

Todas essas conquistas, entre outras, levaram a Venezuela a galgar passos enormes na sua economia e avançar rumo a se tornar um país forte, independente e apto a disputar com grandes potências um lugar ao sol. Corroborando com essa ideia, Bassil (2019, p. 50) diz o seguinte:

O governo Bolivariano tirou da pobreza extrema 7 de cada 10 venezuelanos em menos de 10 anos (2003 a 2011) e reduziu em 20% a desigualdade durante o mesmo período. Venezuela conseguiu ganhar esta batalha de amnésia convulsa, mas em paz, seguindo a rota traçada na CRBV.

No entanto, 14 anos depois, muitos dos problemas daquela época pioraram. O país

vizinho vivia a maior recessão de sua história. A inflação estava 40,64 % ao ano, segundo dados do FMI. Olmo (2018) afirma que a fome assolava os venezuelanos e a violência esvaziava as ruas das grandes cidades quando anoitecia. Mas, segundo Fernández (2019), a principal causa dos acontecimentos no país, o qual detém a maior reserva de petróleo do mundo e que impacta toda a América Latina, decorre do imperialismo estadunidense, que tentou desferir um golpe contra a soberania da Venezuela, cujas razões seriam a ganância pelo petróleo, água, biodiversidade, Amazônia, nióbio e outras riquezas naturais. O que estava em jogo no país vizinho, essencialmente, era uma luta de vida ou morte, entre a direita fascista da Venezuela, apoiada pelo Império, contra o governo Venezuelano, que tinha o apoio da maioria do povo pobre do país. Todavia, em março de 2013, vem a óbito o presidente Hugo Chavez, fato trágico que foi decisivo para que o país voltasse para os antigos patamares. Para Fernández (2019, p.193, tradução nossa):

Após a morte do presidente Hugo Chávez, em março de 2013, a 5 meses de uma vitória eleitoral decisiva para um quarto mandato presidencial, começa uma fase de grandes pressões políticas e econômicas para o governo venezuelano do presidente Nicolás Maduro, que foi eleito em 14 de abril 2013, com o apoio do Polo Patriótico (PSUV, PTT, PCV, MEP, UPV e Tupa Maros, entre outros partidos e movimentos sociais). A partir desse momento os Partidos da Direita se articulam em torno da plataforma Mesa da Unidade Democrática (MUD), que reúne os partidos tradicionais AD e COPEI, ademais os novos agrupamentos de direita como Primeiro Justiça e Vontade Popular.

Corroborando com Fernandez (2019), Olmo (2018) postula que, após a morte de Hugo Chávez, em 2013, o cargo de presidente foi assumido por Nicolás Maduro (eleito democraticamente), o qual pretendia continuar com a mesma política adotada por seu antecessor. No entanto, este se deparou com um cenário diverso do anterior. Entre os problemas mais graves, Nicolás Maduro teve que enfrentar um país revoltado com uma inflação elevadíssima.

Em 2014 e 2017, ocorreram diversas ondas de protesto contra o governo de Nicolás Maduro. Os enfrentamentos entre forças de segurança e manifestantes também deixaram dezenas de mortos - não há consenso sobre o número exato. Juan Barreto, sociólogo e docente universitário, diz que, ultimamente, o governo Maduro vem cerceando liberdades, mas não se pode dizer que seja igual ao que se viu no ‘Caracaço’, quando, segundo ele, "obrigaram" jovens a atirar contra a população.

De acordo com Souza (2022, p. 3):

A instabilidade política, o forte autoritarismo do presidente, o consequente

descontentamento da população, a falta de insumos básicos para a sobrevivência, o alto índice de desemprego e miséria deram início a um colapso socioeconômico na Venezuela.

Segundo o relatório da SURE⁵ (2018, p. 4),

a partir de 2014, a República Bolivariana da Venezuela foi objeto de uma série de sanções impostas unilateralmente por vários países da América do Norte e da Europa que tem gerado um impacto particularmente grave sobre o gozo e o exercício dos direitos humanos de sua população.

Nesse documento, as sanções impostas são especificadas de forma cronológica em sua base jurídica, âmbito e relação com o Direito internacional público e Direitos Humanos. Salienta ainda que todas as ações dos países que impuseram sanções giram em torno da aprovação de uma Lei Pública no Congresso dos Estados América do Norte, em dezembro de 2014, durante a administração de Barack Hussein Obama: a Lei 113-278, intitulada *Lei Pública de Defesa dos Direitos Humanos e a Sociedade Civil*.

A importância deste instrumento Jurídico é que dita a linha de ação para a política do governo dos Estados Unidos da América do Norte em direção à Venezuela, que também marcou o roteiro para que outros países, sob a sua influência e seu domínio, tenham adotado, nos últimos anos, uma série de medidas coercitivas unilaterais contra eles. Essa lei inclui um conjunto de sanções destinadas ao bloqueio econômico da República da Venezuela. Segundo o mesmo relatório, desde dezembro de 2014 até maio de 2018, os países e as comunidades que aplicaram estas medidas são as seguintes: EUA, Canadá, União Europeia, Suíça e Panamá. Esta lei visa: justificar as sanções unilaterais que estabelece, com base no juízo de valor, que este parlamento faz sobre a situação econômica venezuelana (particularmente o acesso a alimentos e produtos de base) e dos direitos humanos.

Além disso, a Lei 113-278 prevê expressamente sanções contra: o Banco Central da Venezuela, autoridade máxima em matéria de política monetária do Estado; a Petróleos de Venezuela S. A. (PDVSA), principal empresa do Estado que tem o monopólio da exploração de todos os hidrocarbonetos da nação e gera mais de 90% do rendimento em moeda estrangeira do país e a outras entidades do Estado com competência em matéria de políticas monetárias, financeiras e controle de câmbio. Finalmente, para consolidar o bloqueio contra a Venezuela, a Lei 113-278 contempla a possibilidade de aplicar sanções unilaterais de congelamento a ativos,

⁵ Associação civil venezuelana dedicada ao estudo, à promoção, à educação e defesa dos direitos humanos com visões críticas, emancipadoras e alternativas. É uma organização não governamental sem fins lucrativos, independente, não partidária e não confessional. Prioriza, em suas ações, aos grupos e coletivos de pessoas em situação de maior exclusão, pobreza e discriminação.

fundos, participação de funcionários públicos, oficiais militares e representantes diplomáticos. Trata-se de medidas complementares destinadas a implementar e fortalecer o embargo econômico, financeiro e comercial sobre a Venezuela, bem como dificultar a participação dos representantes do Estado nas relações internacionais.

1.2 O FLUXO MIGRATÓRIO NA VENEZUELA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL EM RORAIMA

Aliado ao contexto geopolítico, o qual tem causado esse colapso socioeconômico na Venezuela e cujas consequências culminaram em um intenso fluxo migratório de venezuelanos, principalmente para o Brasil, com destaque para estado de Roraima, cuja fronteira terrena é mais acessível, temos ainda a questão da falta de políticas públicas voltadas para esse acolhimento aos refugiados. Segundo a coordenadora do Programa de Política Externa do Conectas Direitos Humanos, Camila Asano, em material divulgado pelo Jornal *El País* (2018), “o governo federal tardou em assumir as responsabilidades relacionadas aos problemas que surgiram em Roraima.”

A falta de acolhida, por meio de políticas públicas, incitou um cenário instável e dramático no Estado de Roraima. Compreendemos que isso também se aplica à questão educacional, tendo em vista que não houve preocupação do poder público em preparar linguisticamente e psicologicamente os profissionais da Educação para receber os estudantes migrantes nas escolas públicas, ainda que, paralelamente, à acolhida, muito menos houve uma preocupação em adequar o currículo para a inclusão digna desses sujeitos já tão afetados pela migração forçada, salvo alguns cursos de formação ofertados pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), aos professores, de forma online, que não contribuíram muito para que esses profissionais se preparassem para essa nova demanda.

Sayad (2011) postula que devemos considerar o migrante como alguém que deixou para trás não apenas seu território, mas uma história carregada de cultura para se inserir em uma outra totalmente diferente. Dessa forma, além do fato conflitante do processo da migração, é um ser que carrega consigo valores e costumes diferentes, por isso, devemos encarar esse sujeito em sua real situação com respeito e acolhimento solidário em sua diferença.

Entretanto, é preciso lembrar que, no contexto educacional brasileiro e roraimense, já passávamos por momentos críticos na Educação antes da crise venezuelana e a consequente migração para o Brasil. Entre os principais motivos dessa crise estão: a precarização das condições de trabalho e a escassez de recursos materiais e humanos, a desvalorização dos

profissionais da Educação, a ausência das mínimas condições infraestruturais e sanitárias para a realização do trabalho docente, a fragmentação do saber, a falta de incentivo e de políticas públicas voltadas para realmente resolver o problema, entre outros.

De acordo com Arendt (1961), não se pode refletir sobre crise da Educação sem refletir sobre a crise política do mundo moderno. Para a autora (Arendt, 1961, p. 3):

Ainda que a crise na educação possa afetar o mundo inteiro, é significativo que seja na América que ela assume a forma mais extrema. A razão para tal decorre talvez do facto de, apenas na América, uma crise na educação se poder tomar verdadeiramente um fator político. Na verdade, a educação desempenha na América um papel diferente, de natureza política, incomparavelmente mais importante do que nos outros países. A explicação técnica consiste obviamente no facto de a América ter sido sempre uma terra de imigrantes. Nestas circunstâncias, é óbvio que só a escolarização, a educação e a americanização dos filhos dos imigrantes podem realizar essa tarefa imensamente difícil de fundir os mais variados grupos étnicos [...].

A crise na Educação no Brasil vem de longas datas e possui variadas nuances, atenuando, assim, a culpabilidade da crise venezuelana para a crise na Educação em Roraima. Ressaltamos ainda que existem outros sujeitos envolvidos nesse contexto dos impactos da migração venezuelana na educação de Estado: os professores e os estudantes brasileiros, os quais também se sentiram afetados, pois alguns reagiram de forma receptiva e acolhedora, outros nem tanto. Nesse sentido, é necessário se pensar em um consenso que possibilite essa convivência pacífica de forma a facilitar a inclusão desses migrantes na escola e consequentemente na sociedade.

Posto isso, compete à escola, amparada legalmente como aparelho do poder público, investir em mudanças significativas de metodologias voltadas para a inclusão propícia desses sujeitos como está previsto na Lei de Migração 13.445/ 2017, a qual dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, cuja lei é considerada moderna no Direito Internacional, pois facilita a regularização de estrangeiros no Brasil. Em seu artigo 4º e inciso X, é assegurado “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017, p. 03). É salutar citar que direitos exigem deveres e vice-versa, essa máxima pode ser confirmada em Saviane (2014, p. 76), quando este afirma o seguinte:

[...] como sabemos, importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo Poder Público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis por que se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado.

Para que esse direito seja assegurado é imprescindível que haja políticas públicas

(projetos, investimentos, estrutura etc.) voltadas para esses sujeitos, que possibilitem à escola realizar abordagens metodológicas que visem a sua inclusão efetiva e qualitativa, ou seja, não basta apenas inseri-los nas escolas, é preciso criar mecanismos de integração que abarquem todas as necessidades desses indivíduos no tocante às categorias como linguagem, cultura, emotividade, entre outros elementos que propiciem a verdadeira inclusão do estudante migrante. Saviane (2007, p. 17) afirma ainda:

Quando consideramos a concepção humanista moderna, cuja filosofia da educação não supõe o homem como uma essência universal, mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si, notamos que a teoria da educação deverá dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos.

Ao concordar com essa concepção de educação moderna, enfatizamos que os estudantes migrantes devem ser considerados em sua situação real de vida. Desse modo, a educação deve se preocupar em buscar métodos que incentivem a interação e valorização dessas diferenças culturais e linguísticas. No caso específico de Roraima, isso está previsto no DCRR:

Considerando os princípios que embasam o Novo Ensino Médio e foram incorporados no DCRR, as escolas precisam estar atentas para incluir os aspectos da migração local em seus projetos pedagógicos, na perspectiva de acolhimento das populações migrantes presentes no território roraimense de forma que promova a integração cultural e uma educação integral. Ainda, cabe a escola, compreender que ambiente educativo, há uma composição de sujeitos com diversas identidades, culturas e história de vida, que devem ser considerados para a promoção de uma educação inclusiva, que assegure os direitos de todos os estudantes, conforme estabelece as legislações específicas referentes ao atendimento para este público-alvo (RORAIMA, 2021, p. 40).

Em consonância com o que propõe o documento citado acima, ressaltamos a necessidade urgente de se priorizar essas medidas previstas nessa escritura e asseguradas por lei a esses sujeitos, pois a escola, cujo papel principal é favorecer o aprendizado dos conhecimentos construídos pela humanidade, deve também ampliar as possibilidades de convivência social surgidos em contextos diversos na sociedade, entre eles a migração. Como argumenta Freire (2011), a aprendizagem escolar tem que levar em consideração as dificuldades que os estudantes enfrentam em casa, para entender os obstáculos e as dificuldades à experiência intelectual.

Consideramos, assim, que “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” devem estar no bojo das discussões a respeito de inovações curriculares pelas instâncias responsáveis pela educação, já que isto está assegurado em lei, como já citamos no início deste trabalho. Nesse

sentido, Saviane (2013, p. 745) postula:

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza.

Ao compartilhar desse pensamento do autor supracitado, ressaltamos que os direitos sociais previstos na lei brasileira de migração (Brasil, 2017) lhes asseguram também outros direitos, entre os quais a educação, conforme está prevista na resolução do Conselho Nacional de Educação de 13 de novembro de 2020, a qual dispõe sobre o direito à matrícula como podemos observar em seu parágrafo 1º e incisos 1 e 2 (Brasil, 2020, p. 02).

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

Posto isso, salientamos que não basta assegurar a matrícula nas escolas. É necessário garantir que esses sujeitos de fato tenham seus direitos respeitados e sejam efetivamente incluídos na sua integralidade como cidadãos dentro da escola. Nesse sentido, compreender as dificuldades relacionadas à LP desses estudantes migrantes, para discutir possibilidades de desenvolver atitudes colaborativas de ação, recepção, comunicação e produção de conhecimento, é de grande relevância nesse cenário atual da história, pois a inclusão de pessoas estrangeiras é uma tarefa coletiva, não consiste apenas em diretrizes, leis ou decreto, mas deve partir das atitudes de colaboração de todos, pois a interação e inclusão transita pela ação humana para uma sociedade mais proativa e mais humanizada.

Para Freire (2003, p. 125-26):

A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional.

Devemos levar em conta a situação diferenciada do estudante migrante, o qual passa

por inúmeras provações, diariamente, em uma nova realidade da qual não pediu, nem imaginava se encontrar um dia. Assim, compete à escola, em face dessa situação, encontrar melhores meios para a recepção e inclusão desses sujeitos no interior dessa instituição, levando em consideração também as diferenças e as dificuldades que surgirão nesse contexto de aprendizagem para se sentir novamente agentes de sua história e identidade. É necessário fazer com que esses imigrantes, em um processo interativo, construam, aos poucos, essa nova realidade, e, desse modo, reterritorializem-se para se sentirem novamente aptos a construir novos objetivos de vida, e o domínio da língua é essencial para essa reterritorialização.

Para Guatarri e Rolnik (1986, p. 323), o território pode ser:

Relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Com base nesses autores, convém que saibamos levar em conta os saberes culturais e arraigados desde cedo a esses migrantes, os quais os motivem a buscar novos horizontes a partir do domínio da Língua Portuguesa que, possivelmente, abrirá portas em meio a tantas dificuldades advindas da migração.

Em mapeamento realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2015), com dados do Ministério da Justiça, entre os principais obstáculos para acesso a direitos e serviços está o idioma. Instituições, sociedade civil e os próprios migrantes são unânimes em afirmar que o acesso à língua e o seu aprendizado é um dos principais fatores que possibilitam a integração social. De acordo com Rajacoplan (1998, p. 41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”, ou seja, identidade é mutável e recíproca como a língua. Ambas, língua e identidade são inter-relacionadas.

A língua é o principal instrumento de interação, o qual permite a imigrantes fazerem interconexões e novas construções de sentido para suas vidas em um novo território, para se inserirem em uma nova sociedade de maneira autônoma. Assim, pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem vividas por alunos venezuelanos, no contexto da pandemia, nas aulas de LP, inclui analisar como essas dificuldades relacionadas à língua e sua aprendizagem de fato contribuíram ou não para a inserção social desses sujeitos aprendizes, em um período que a interação estava limitada ao acesso virtual.

A partir dessas considerações, surgem então questões: como promover condições de pertencimento a essas pessoas, uma vez que elas não têm autonomia linguística para se sobrepor

na sociedade que as “acolheu”? De que modo podemos inserir em nossa sociedade pessoas que tiveram que se deslocar de maneira abrupta de seu país e que se encontram em condições de vulnerabilidade, em lugares onde nunca imaginaram e/ou desejaram estar?

Moro (2015, p. 187) afirma que

à dimensão de pertencimento cultural, devemos associar a dinâmica do evento migratório, suas consequências potencialmente traumáticas e também os modos de aculturação secundária a esta migração e as vicissitudes de toda inscrição em uma nova sociedade e em uma nova língua.

Destacamos que compreender as dificuldades em LP, no período pandêmico, sob a perspectiva da aprendizagem dialógica na formação desse educando migrante, seria um passo para fazê-lo se sentir novamente em poder de seu território subjetivo, por meio de ações que mobilizem os estudantes a atividades mentais, que objetivem uma aprendizagem, cujas dimensões básicas são o envolvimento e a interação do sujeito com o outro e com o objeto de estudo propiciando seu desenvolvimento intelectual.

2 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO

O presente capítulo detalha os caminhos metodológicos que percorremos para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Inicialmente, esclarecemos quais os objetivos geral e específicos. Em seguida, descrevemos o tipo e o campo de pesquisa (universo), caracterizamos a escola campo e os sujeitos participantes da pesquisa (amostra), definimos os instrumentos de abordagem, a caracterização da abordagem metodológica que foi o Grupo Focal e os procedimentos que foram utilizados para a coleta de dados. Depois definimos o método de análise, cuja abordagem consiste na Análise de Conteúdo sob a técnica da análise temática.

O capítulo fundamenta-se em autores como: Barbour (2009); Bardin (2011); Lakatos; Marconi (2003), Apolinário (2012), Fonseca (2002), Gil (1999), Vergara (1997), Moreira; Caleffe (2008), Chizzotti (2003) entre outros que se fizeram necessários. Salienta-se que, após a qualificação, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Permitida a aprovação sob o parecer de número 5.718, iniciamos a fase da coleta de dados e, na sequência, a análise destes e a escrita final deste estudo.

2.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Neste subtópico, trataremos sobre os objetivos e a caracterização da pesquisa, visando elucidar possíveis dúvidas do(a) leitor(a) acerca do intuito proposto nesta investigação. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é: Compreender as características das dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, na perspectiva da Aprendizagem Dialógica. Quanto aos objetivos específicos, temos os três seguintes: identificar as dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos da 1ª série Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola de Boa Vista; analisar as diversas maneiras como os estudantes venezuelanos estudam e apreendem a Língua Portuguesa; dialogar sobre as possibilidades de aprendizagem de Língua Portuguesa por estudantes venezuelanos, na perspectiva dialógica e intercultural.

No sentido de empreender os métodos necessários ao andamento do estudo em questão, esta pesquisa tem um caráter descritivo com enfoque de cunho qualitativo, pois, conforme Moreira e Caleffe (2008, p. 70), a “pesquisa descritiva baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e

minuciosa da análise e da descrição”. Ou ainda, “busca descrever uma realidade sem nela interferir” (Appolinário, 2012, p. 62). São exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto.

Consideramos também como uma pesquisa de campo, pois, caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza-se coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (Fonseca, 2002).

Na pesquisa de campo, de acordo com Lakatos-Marconi (2003, p. 107), o objeto/fonte é “abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

Em consonância com esses conceitos, a pesquisa em questão caracteriza-se como descritiva e de campo, pois pretende descrever uma realidade sem nela intervir, além de coletar dados junto aos estudantes migrantes venezuelanos na escola campo escolhida para a pesquisa.

Foi utilizado, nesta investigação, o paradigma interpretativo de enfoque qualitativo, pois o mesmo, segundo Appolinário (2012, p. 61), “prevê a coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, a análise desses dados se dá a partir da hermenêutica do próprio pesquisador”. Conforme Moreira; Caleffe (2008, p. 73), este tipo de pesquisa serve para “explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

O dado é frequentemente verbal e é coletado pela “observação, descrição e gravação”. Nesse entendimento, a pesquisa de cunho qualitativo mostrou-se como escolha metodológica a ser seguida, visto que entendemos que este tipo de pesquisa nos propiciaria uma melhor compreensão e amplitude dos objetivos estipulados neste estudo e nos conduziria, ainda, a interação discursiva necessária para analisar, de maneira mais profunda e detalhada, os dados produzidos nos encontros de Grupo Focal de modo presencial neste trabalho, de modo que pudessemos ter êxito em nossa investigação.

Para Chizzotti (2003, p. 13), os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

2.2 CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS PARTICIPANTES

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. A delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos, entre outros, serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc. O conceito de amostra é ser uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo. Para Vergara (1997), a amostra é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade.

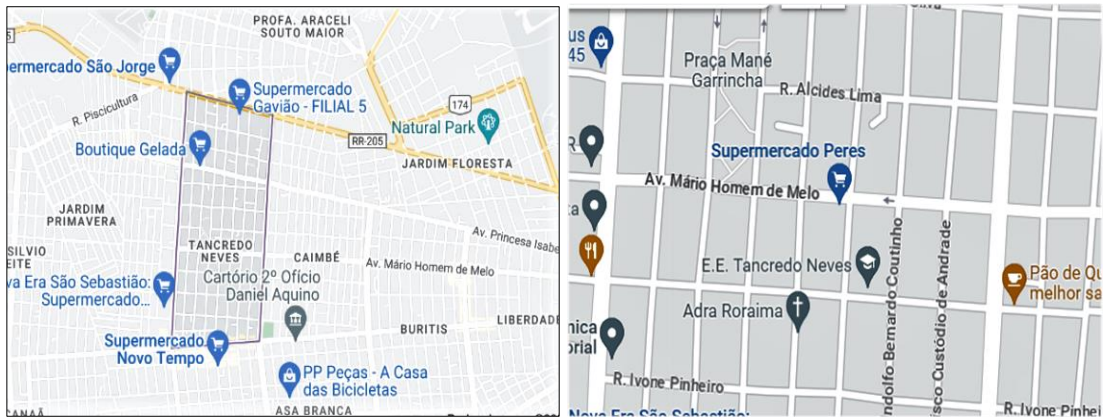
Assim, esta pesquisa ocorreu no início do ano letivo de 2023, no universo do Ensino Médio da Escola pública Estadual Presidente Tancredo Neves, localizada na zona leste da cidade de Boa Vista-RR, à Rua Leôncio Barbosa, nº 1186, CEP 69313-508, a qual atende as modalidades regular de Ensino Fundamental e Médio, nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Cabe ressaltar, apenas para constar, que, ao final da pesquisa, a escola foi militarizada e passou se chamar Colégio Militarizado Estadual Presidente Tancredo Neves, o que não influenciou absolutamente em nada na finalização e coleta de dados.

A escola possui Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Fiscal, atualizados e atuantes. Quanto ao número de funcionários, conta com a gestão compartilhada entre uma gestora pedagógica e um militar no cargo de gestor administrativo, duas coordenadoras pedagógicas, três orientadoras educacionais para os três turnos, um analista educacional, dois professores da sala multifuncional, três professores técnico-orientadores do laboratório de informática, 13 professores auxiliares que acompanham alunos especiais (com alguma deficiência), 37 professores de sala de aula, um secretário e quatro auxiliares de secretaria, três auxiliares de biblioteca e sala de leitura, cinco agentes de portaria, três vigilantes noturnos, dez assistentes de alunos nos três turnos, seis colaboradores de limpeza e oito servidores que atuam na cozinha. No ano vigente, a escola possui 1006 alunos matriculados, destes 300 alunos são estrangeiros de nacionalidades como guianense, colombiano e venezuelanos, prevalecendo o maior número de venezuelanos.

A instituição é beneficiada com o programa educacional Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e desenvolve vários projetos, dentre os quais: Acolhimento, Semana de oração e valores, Sarau Literário, e Intervenção Pedagógica.

Nas figuras abaixo (Figuras 2, 3 e 4), temos o mapa de localização da escola e desta em relação aos bairros adjacentes. Além da fachada da escola, antes da reforma pela qual passou, entre 2022 e início de 2023, e a fachada atual depois da reforma.

Figura 2 - Bairro e localização da escola



Fonte: google.com.maps, 2023.

Figura 3 - Fachada da escola antes da reforma



Fonte: Arquivos da escola, 2023.

Figura 4 - Fachada da escola depois da reforma



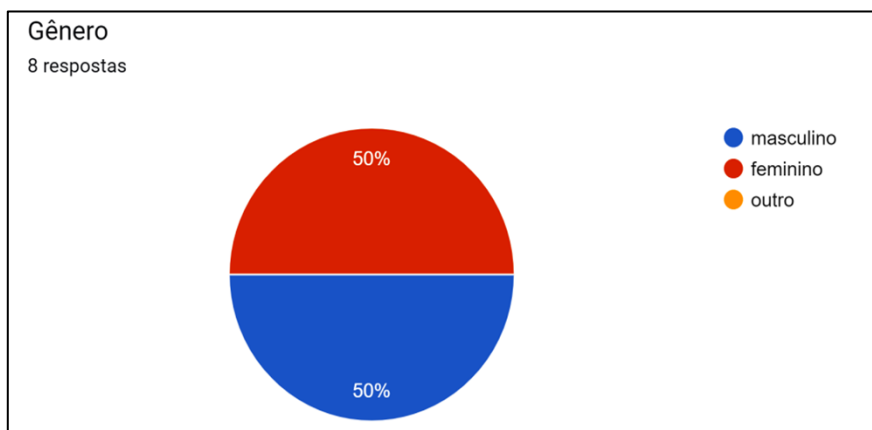
Fonte: Arquivos da escola, 2023.

Como amostra, foram escolhidos quatro (04) alunos migrantes venezuelanos de duas (2) turmas diferentes da 1ª série do Ensino Médio, perfazendo a quantidade de oito (08) alunos

no total, os quais foram escolhidos seguindo os critérios a seguir: alunos migrantes venezuelanos que estavam na escola no período de 2020 a 2021 (período crítico da pandemia), de ambos os sexos e aqueles cujos pais autorizaram a participação na pesquisa.

Quanto ao gênero, os participantes foram 50% masculinos e 50% femininos (nenhum chegou a especificar gênero diferente), conforme Gráfico 1 abaixo.

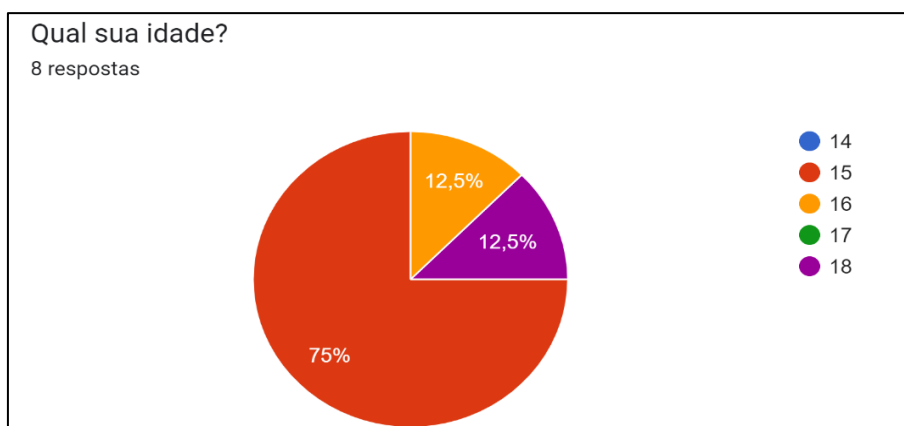
Gráfico 1 - Gênero dos participantes



Fonte: Autora, 2023.

Em relação à idade, podemos perceber no gráfico a seguir (Gráfico 2) que 75 por cento dos participantes têm 15 anos (maioria), enquanto 12 por cento têm 16 anos, e 12 por cento, 18 anos. Desse modo, 12 por cento estão fora da faixa etária para a 1 série (01 aluno), o que foi justificado por ele no momento dos encontros, o qual relatou que desistiu de estudar no primeiro ano da migração por não ter conseguido comprovar seus estudos anteriores, em seu país de origem, e, no primeiro ano da pandemia (2020), acabou repetindo o ano por escolha própria, pois, segundo ele, não conseguiu se adaptar ao regime de aulas remotas de imediato. Dessa forma, preferiu repetir o ano.

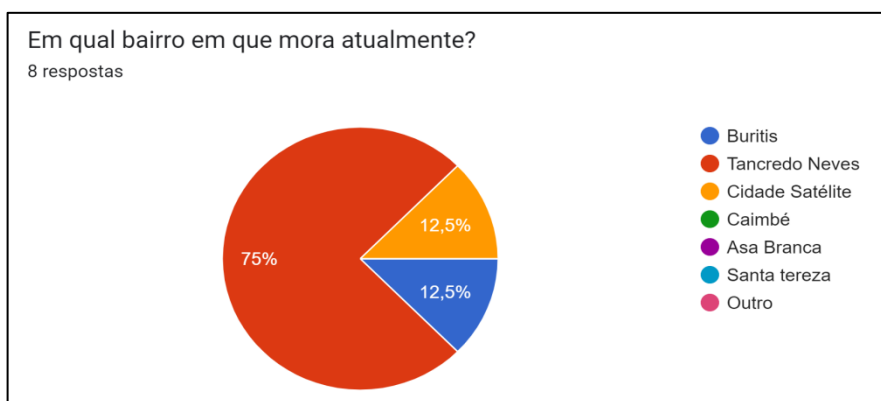
Gráfico 2 - Idade dos participantes



Fonte: Autora, 2023.

Quanto à localização em relação à escola campo, o gráfico a seguir mostra que 75% residem no próprio bairro da escola - Tancredo Neves -; os demais 12,5% por cento moram no bairro Buritis, próximo à escola; e 12,5 % por cento residem no Barro Cidade Satélite, o qual não fica tão próximo (Gráfico 3). Questionados, no momento dos encontros de Grupo Focal, sobre estudar em uma escola distante do bairro, esses 12,5 por cento (01 aluno) afirmaram que moravam antes nas proximidades da escola, e ao mudar de endereço não quiseram mudar de escola, além de não terem encontrado vaga nas escolas do bairro atual, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Localização dos participantes em relação à escola



Fonte: Autora, 2023

Questionados sobre a cidade em que moravam na Venezuela antes de migrarem para o Brasil, os participantes responderam e as respostas podemos verificar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Origem dos participantes em seu país



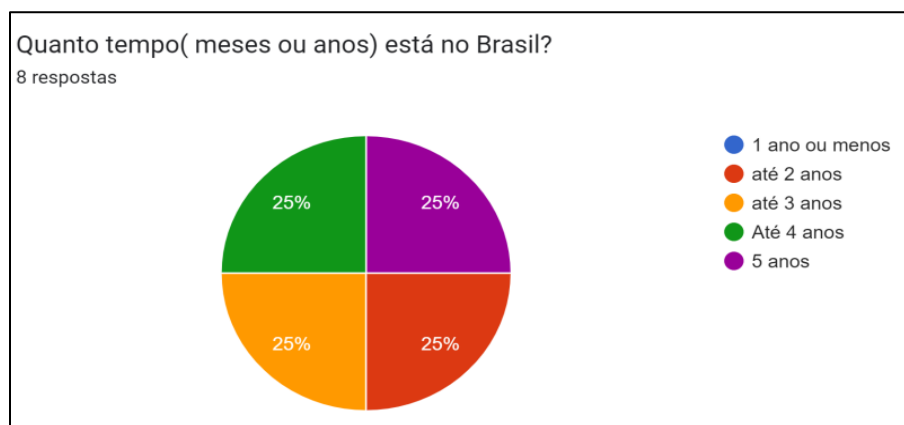
Fonte: Autora, 2023.

Observamos que os participantes são originários de cidades diversificadas em seu país, a Venezuela. Vejamos: 25% vieram de El tigre (a nordeste da Venezuela, no estado de

Anzoátegui); 25 % são oriundos de Barcelona (capital do estado Anzoátegui, a noroeste da Venezuela); 25% de Maturin (capital de estado de Monagas, a nordeste da Venezuela); 12,5% de Ciudad Bolívar (a sudeste da Venezuela, no estado de Bolívar, fronteiro com o Brasil); e 12,5 % de Maracay (cidade ao norte da Venezuela, região próxima a Caracas, Capital da Venezuela). Esses dados nos permitem perceber que esses migrantes vieram de regiões bem diferentes em seu país, o que caracteriza que, possivelmente, têm sotaques e dialetos diferentes e, conseqüentemente, suas dificuldades em relação à língua podem ser diferentes também.

Em relação ao período em que estão morando no Brasil, podemos perceber no Gráfico 5 que a maioria está aqui entre 2 e 5 anos. Nesse sentido, é possível que os 25% que estão aqui há 2 anos tiveram mais dificuldades de aprendizagem nesse período pandêmico que os 25% que estão há 5 anos.

Gráfico 5 - Tempo de residência no Brasil



Fonte: autora 2023

Em relação ao aspecto moradia, no momento do Grupo Focal foi perguntado se algum deles já havia morado nos abrigos para migrantes, ao que todos responderam que não havia morado, mas que conheciam outros alunos da escola, os quais estão no Ensino Fundamental, que já moraram ou moram nos abrigos próximos à escola.

2.3 INSTRUMENTOS DE ABORDAGEM

Segundo Rea e Parker (2002), a coleta de dados não é um processo acumulativo e linear. Os dados são colhidos, interativamente, em um processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. No desenvolvimento da pesquisa, os dados são constantemente avaliados e analisados para que, posteriormente, seja indicada uma melhor resposta. Em consonância com esses autores, a partir da pesquisa qualitativa, foi aplicado o método do Grupo Focal como subsídio fundamental para o desenvolvimento da pesquisa com

os estudantes migrantes venezuelanos da escola campo, cujo método propiciou a realização das entrevistas semiestruturadas (em formas de roteiro) sobre a temática, de modo a responder o problema deste estudo.

2.3.1 Instrumentos da coleta de dados

Neste item, elencaremos os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados dentro da técnica do Grupo Focal, de modo a responder aos objetivos e à problemática desta pesquisa.

De acordo com Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Para Godoy (1995, p. 21), é por meio da perspectiva qualitativa que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte integrada”, permitindo “captar o fenômeno em estudo, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas”.

Segundo Gil (2008), o momento da coleta no campo é aquele em que colocamos em ação os planos do projeto de pesquisa, no que se refere à coleta, ao registro e à análise dos dados. Este é o momento de interação com os sujeitos da pesquisa a fim de aplicar os instrumentos de coleta dos dados que, geralmente, são: Observação Participante, Entrevista Semiestruturada e Análise Documental. Para Trivinos (2017, p. 146), o “desenvolvimento da coleta de dados a partir da abordagem qualitativa requer como procedimentos a aplicação do Questionário e Entrevista Semiestruturada”.

Em consonância com esses autores, utilizamos em nossa pesquisa os procedimentos da Entrevista Semiestruturada, o Questionário e o Diário de Campo, dos quais esclarecemos a seguir seu modo e uso dentro desta investigação.

2.3.1.1 Questionário

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. A utilização do instrumento questionário teve como objetivo fazer a identificação dos alunos participantes da pesquisa, visando principalmente obter dados referentes à localização, à idade, ao tempo de permanência no Brasil,

à região de origem, entre outros que se fizeram necessários, como foi explicitado nos gráficos sobre os participantes no tópico 2.4 deste mesmo capítulo.

Foi elaborado em formulário do Google Forms e distribuído o “link” em um grupo de WhatsApp (criado exclusivamente com os participantes para dúvidas e comunicações sobre os encontros de GF) para ser devolvido antes do primeiro encontro do GF, o qual foi devolvido pelos participantes em tempo hábil para que pudéssemos conhecer o perfil dos mesmos antes de iniciar os encontros.

2.3.1.2 Entrevista Semiestruturada (roteiros)

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 197), a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador explorar a questão investigada de modo mais amplo e objetiva: compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados. Já Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista semiestruturada propõe que se tenha o cuidado de manter a "atenção flutuante", ou seja, o entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação, como também aos gestos, às expressões, às entonações, aos sinais não verbais, às alterações de ritmo, entre outras comunicações não verbais, cuja captação é muito importante para compreensão e validação do que foi dito pelo entrevistado.

Em vista disso, planejamos um roteiro de entrevistas semiestruturadas, em cada encontro, e como registro utilizamos a gravação de áudio e o diário de campo, por se tratar de uma maneira mais eficaz e segura para captarmos tudo o que foi expresso nas comunicações verbais e não verbais ocorridas no momento dos Grupos Focais - GFs.

Os encontros aconteceram, de modo presencial, em uma sala previamente preparada e silenciosa, de modo que as gravações pudessem ser transcritas posteriormente para os roteiros escritos de modo claro e preciso, além das anotações feitas no diário de campo sobre comentários, gestos e observações feitas pelos participantes no momento das gravações, durante os encontros de GF.

Desse modo, foi possível registrar tanto as comunicações verbais quanto as não verbais para que, no momento da análise dos dados, não houvesse dúvidas sobre o explícito e o implícito nas falas dos participantes.

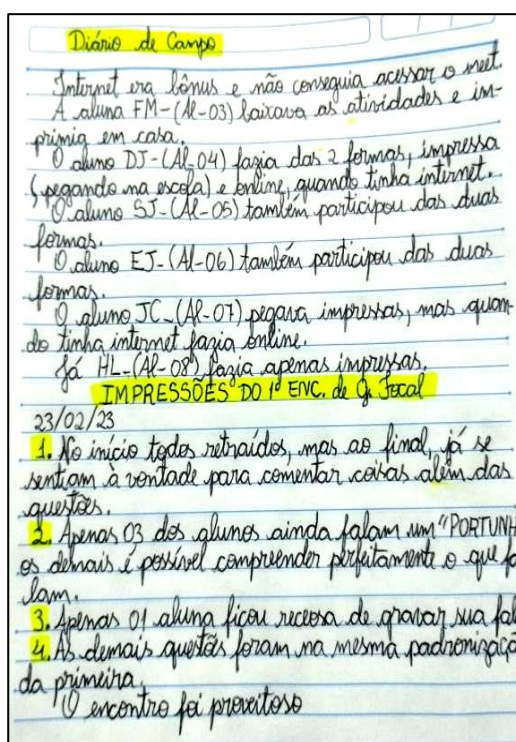
2.3.1.3 Diário de Campo

Segundo Minayo (1997), o diário de campo é um “amigo silencioso”, ao qual recorremos em qualquer hora da rotina do trabalho. Enquanto para Bogdan e Biklen (1994), é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decorrer da coleta e reflete sobre os dados.

Em nossa investigação, esse instrumento foi usado para registrar as impressões sobre as discussões e observações que emergiram no decorrer dos encontros de GF. Nesse sentido, possibilitou-nos uma reflexão mais profunda e uma melhor compreensão no momento da análise dos dados, pois, no diário de campo, foram feitas anotações ocorridas desde o primeiro momento da visita à escola, para o planejamento dos encontros, até o término do último encontro de GF, o que o tornou um instrumento de grande valia na análise final dos dados desta pesquisa, considerando que alguns momentos do encontro não puderam ser gravados, devido ao tempo das conversas. Desse modo, o que surgia de interessante nas discussões, e que não havia sido gravado, foi anotado no diário de campo para posterior análise e acréscimo na discussão das categorias analíticas no momento final da análise de conteúdo.

Visto isso, achamos interessante colocar aqui uma foto desse instrumento que nos foi de grande utilidade no momento de analisarmos os dados transcritos (Figura 5).

Figura 5 - Página do diário de campo - amostra



Fonte: Autora, 2023.

2.3.2 Caracterização da técnica Grupo Focal

Para Morgan (1997), o Grupo Focal (GF) consiste em uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o GF se dá por entrevistas com grupos, baseado na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo, a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

A técnica de Grupo Focal (GF) surgiu nos anos de 1940, usada inicialmente em Pesquisas Sociais Aplicadas da Universidade de Colúmbia para testar as reações às propagandas de rádio, durante a Segunda Guerra Mundial (Barbour, 2009). Posteriormente, começou a ser usada também na área de Marketing, entre as décadas de 1960 a 1980, e ampliou-se para outras áreas, de modo especial na área da saúde. Na atualidade, estendeu-se para às pesquisas em Educação.

Na pesquisa qualitativa, o GF constitui-se como uma metodologia de entrevista em que ocorre uma exposição oral específica dos envolvidos. Esta técnica propicia interações de um grupo sobre um tema proposto, juntamente com os debates suscitado entre os participantes. Para Gatti (2003, p. 9), o GF “[...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos educacionais, pelo próprio contexto de interação, permitindo a captação de significados, que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

Segundo Barbour (2009, p. 21), o GF é qualquer discussão realizada em grupo, desde que o pesquisador “esteja atento e encorajando as interações”, ou seja, que o pesquisador e mediador estimulem os participantes do grupo para que haja de fato uma interação entre todos. Destaca ainda o papel do moderador/pesquisador no comando do GF, o qual deve estar sempre atento, pois o sucesso da pesquisa vai depender de como ele conduz o grupo. Dessa forma, é preciso que o moderador/pesquisador se prepare antecipadamente por meio de um planejamento detalhado e siga alguns passos essenciais: “elaborar um roteiro previamente; selecionar materiais que incentivem a interação; definir a composição do grupo; garantir que os participantes discutam entre si, e não apenas com o moderador ou pesquisador” (Barbour, 2009, p. 21).

A partir desses procedimentos, é possível alcançar respostas mais interessantes e instigar o grupo à interação e, conseqüentemente, ao surgimento de pensamentos e contribuições novas e originais que contribuirão para que a coleta de dados siga os objetivos

propostos da pesquisa. Por isso a importância do moderador/pesquisador estar bem preparado, pois, certamente, haverá momentos de discordância que necessitarão da intervenção deste para conduzir a discussão e se chegar a um consenso que motive os participantes a ampliarem suas ideias e seus comentários e, assim, encorajar aos demais a romper o silêncio e contribuir com a discussão.

Por meio das leituras em variadas fontes, como Morgan (1997), Barbour (2009), Kitzinger (2000), entre outros sobre GF, podemos inferir as principais características que devem constituir essa técnica, como sistematizamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Características do Grupo Focal

CARACTERÍSTICA DA TÉCNICA	REGRAS
Composição	Homogênea: participantes pré-selecionados
Tamanho	Varia entre 3 a 12 pessoas.
Contexto	Atmosfera informal, descontraída.
Registro	Uso de áudio e vídeo com autorização dos participantes.
Quantidade de sessões	Recomenda-se a realização de pelo menos 2 sessões, mas de acordo com os fatores pode ser mais.
Moderador	Deve ter habilidades de observação interpessoais e de comunicação para atuar como moderador (de preferência o próprio pesquisador).

Fonte: Autora, 2023

Pautada nas características e na abordagem acima citadas, esta técnica se revela como propícia ao desenvolvimento deste estudo, pois, adequa-se aos objetivos propostos, já que preenche todos os requisitos previstos para a pesquisa, ressaltando-se, principalmente, o fato de propiciar uma interação entre o grupo, como afirma Morgan (1997, p. 130): “trata-se de uma técnica de pesquisa para coletar dados por meio da interação do grupo sobre um tópico determinado pelo pesquisador”.

Nesse entendimento, essa técnica é a que melhor se adequa ao propósito desta investigação, já que possibilita a interação necessária aos alunos selecionados para que estes possam se sentir à vontade para falar de suas dificuldades de aprendizagem em relação à LP no período pandêmico, uma vez que estão em um grupo homogêneo (em termos de língua e situação migratória) que, supostamente, enfrentam as mesmas dificuldades, as quais são alvo desta pesquisa. A abordagem qualitativa possibilitou analisar profundamente o resultado da

investigação, visando um estudo detalhado a partir das informações colhidas (produzidas) nos GFs.

Segundo as literaturas consultadas, o GF pode ser dividido em três etapas sequenciadas. Em nosso caso, a primeira etapa consistiu no seguinte: após a autorização prévia da escola e acordado com a gestão sobre o local (dentro da escola) da realização dos encontros para a pesquisa, além da autorização do professor titular das turmas a serem investigadas, passamos à realização da pesquisa, usando o método do GF.

Inicialmente, pretendíamos promover um encontro informal com os pais e/ou responsáveis pelos participantes. No entanto, devido a motivos particulares, como horário de trabalho e disponibilidade destes, não foi possível esse encontro. Porém, no decorrer da semana seguinte, houve uma reunião de pais e mestres na escola, momento em que aproveitamos para contatar alguns pais durante a reunião, os quais foram convidados a participarem da pesquisa. Foi dado individualmente os devidos esclarecimentos sobre o estudo e os ajustes necessários como: marcação de data, hora, local e duração de encontros do GF, momento em que informamos sobre a necessidade da devida autorização destes por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Apêndice B) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C) pelos participantes, os quais se prontificaram a autorizar, assinar e enviar no dia seguinte pelos filhos. Os demais pais e/ou responsáveis foram contatados por telefone. Enviamos os formulários pelos alunos participantes para que estes assinassem e devolvessem na aula seguinte.

O planejamento dos encontros foi elaborado previamente a partir de um roteiro (entrevista semiestruturada), abordando os aspectos temáticos de investigação, de modo a subsidiar a orientação e discussão sobre o tema com e entre o grupo (cuja planilha será exposta mais à frente neste mesmo tópico).

Finalizado esta primeira etapa, avançamos para a segunda, na qual realizamos os encontros do GF para produção dos dados sobre as dificuldades de aprendizagem em LP, surgidas no período pandêmico, elencadas pelos alunos selecionados. Esse foi o momento da coleta dos dados propriamente dita.

Essa etapa foi uma experiência muito particular e especial para mim enquanto pesquisadora, pois havia planejado fazer os encontros em horário oposto ao da aula dos alunos participantes. No entanto, devido ao fato da escola estar passando por reformas estruturais, e ser início de ano letivo, havia muita necessidade de professor em vários horários, o que me possibilitou entrar em acordo com a coordenação para realizar os encontros nos horários vagos das referidas turmas participantes (101 e 102). Assim, os primeiros contatos foram nesses

horários vagos, em que não havia professores nas turmas.

No segundo momento, os alunos participantes foram retirados da turma (em horário vago, previsto antecipadamente pela agenda da escola) e nos reunimos para o primeiro encontro do GF. Vale deixar registrado aqui as dúvidas e angústias que antecederam cada encontro, além das percepções surgidas no decorrer destes: na noite anterior ao primeiro encontro, muita preocupação e ansiedade, pois, mesmo sendo em horário de aula, eles poderiam simplesmente faltar naquele dia, ou se recusarem a ir para outra sala separados da turma, ou ainda desistir da pesquisa. Assim, recrutamos 12 alunos, que se voluntariaram a participar, para que caso desistisse algum, ainda restassem os 08 (oito) pretendidos como amostra na pesquisa.

A sala disponibilizada pela escola para a realização dos encontros foi preparada antecipadamente de forma a ficar um ambiente agradável aos participantes; as cadeiras foram organizadas em formato de semicírculo; também disponibilizamos lanche especial para que os alunos se sentissem especiais, o que funcionou, tanto que, no segundo dia do encontro, outros alunos não venezuelanos das turmas pediram para participar, o que foi gentilmente negado pois se tratava de uma pesquisa com alunos migrantes venezuelanos.

Realizamos três (03) encontros, nos quais foram aplicadas entrevistas semiestruturadas em formato de roteiros, visando abordar questões pertinentes aos objetivos geral e específicos da pesquisa. Nessa modalidade de entrevista, grande parte das questões surge na medida em que o diálogo entre entrevistador e entrevistado acontece. Isso gera uma flexibilidade para ir mais a fundo ou confirmar as informações apresentadas, caso seja necessário. No caso dos nossos encontros de GF, as questões que surgiram voluntariamente foram anotadas em diário de campo como observações para posterior análise junto aos dados das gravações.

Conforme o planejado, no primeiro encontro, após os esclarecimentos da dinâmica do encontro, os roteiros semiestruturados foram distribuídos em duas línguas e, após a leitura pelos alunos, abriu-se o espaço para discussão com e entre os participantes. Para preservar a identidade dos participantes, os alunos foram identificados como: A1-01, A1-02 e assim sucessivamente. Na sequência, foram agrupados em ordem dentro do círculo para dar início às gravações das perguntas e respostas discutidas anteriormente, de modo que o aluno identificado como A1-01 sempre ficasse na mesma posição dentro do círculo nos próximos encontros para facilitar na identificação na hora das transcrições para os roteiros a ser feita pela pesquisadora (posteriormente).

Assim, ocorreu nos demais encontros dos dias seguintes e, como havia previsto, 02 (dois) alunos desistiram no segundo encontro (não compareceram à escola), e 01 (um) adoeceu e não pôde vir no último encontro, de modo que restaram apenas 09 (nove) no último encontro,

dos quais foram selecionados 08 (oito) para a transcrição dos dados, considerando o critério da pertinência das respostas e coesão em seus argumentos com intuito de não fugir ao tema e objetivo da pesquisa.

O que se percebeu durante esta pesquisa de campo é que esses sujeitos migrantes se sentem extremamente vulneráveis em decorrência de sua situação migratória, e quando, por algum motivo são destacados e isolados do restante da turma, ficam um pouco receosos e retraídos, conforme observado pela pesquisadora no momento do primeiro encontro. Porém quando esclarecido que eles são importantes e que estavam participando de um projeto útil que possibilitaria que falassem de suas angústias e seus anseios em relação à aprendizagem da LP e que estes estavam sendo protagonistas de uma pesquisa que poderia ajudar outros alunos venezuelanos futuramente, passaram a comunicar-se com mais desenvoltura e disseram estar se sentindo valorizados por alguém se importar com sua condição de aprendiz enquanto migrante. Isso me impulsionou ainda mais a aprofundar cada discussão e buscar ao máximo elevar o nível da pesquisa.

A didática dos encontros para os GF ocorreu de acordo com os objetivos propostos.

No primeiro encontro, levantamos informações sobre as dificuldades sentidas pelos participantes no período pandêmico, cujas perguntas foram semiestruturadas em roteiro previamente planejado. No segundo encontro, foram coletadas informações sobre uma atividade selecionada (com o professor titular da turma) por conter as dificuldades elencadas pelos alunos (no primeiro encontro), de forma a detalharem em que aspectos sentiram mais dificuldades, quais possíveis entraves quanto ao uso e à aprendizagem da LP foram sentidos pelos entrevistados no período pandêmico nas aulas remotas e quanto à maneira como estudam e aprendem a LP e outras questões que surgiram de acordo com a dinâmica de fluência do GF no momento de sua realização. No terceiro e último encontro do GF, dialogamos quanto à recepção de uma possível abordagem dialógica/intercultural, por meio de sugestões de atividades dinâmicas de interação linguística e cultural, e quais seriam suas indagações e sugestões. Após essa etapa, os dados colhidos (produzidos) no GF foram selecionados para posterior transcrição e análise.

A terceira etapa foi a fase das transcrições dos diálogos descritos e/ou gravados durante os GFs, assim como as anotações em diário de campo. Destacamos que os roteiros com as questões para os GF foram disponibilizados em duas línguas: Português e Espanhol, visando a facilitação da compreensão e das respostas pelos participantes.

Essa etapa da transcrição ocorreu de maneira mais tranquila, pois mesmo aqueles áudios que não ficaram muito “bons” em relação ao som, foram facilitados pela discussão que

foi realizada antes das gravações e pelas anotações feitas em diário de campo de forma icônica, já prevendo uma possível dificuldade no momento das transcrições visto que alguns alunos que chegaram mais recente no estado de Roraima ainda falam uma mistura de Espanhol com Português (Portunhol). Como já citado, a organização prévia dos encontros para os GFs seguiu o cronograma descrito nos Quadros 1, 2, 3, 4, 5, e 6 abaixo.

Apesar de não ter sido possível a realização desse encontro com os pais, como já foi esclarecido anteriormente no texto, é válido deixar claro como havia sido planejado, conforme podemos visualizar no Quadro 2.

Quadro 2 - Encontro Informal com pais e/ou responsáveis

<p>ENCONTRO INFORMAL EM SALA DE REUNIÕES COM OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA; (o convite seria feito pela escola)</p> <p>Objetivo do encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar o objetivo da pesquisa e fazer o convite aos pais e alunos presentes; ✓ Conhecer os participantes da pesquisa; ✓ Apresentar a dinâmica dos encontros, com os objetivos e assunto de cada encontro; ✓ Explicar sobre o Grupo Focal a duração de cada encontro e combinar os dias para a realização de cada encontro; ✓ Ler e explicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento -TCLE; e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE
<p>Moderadora/Pesquisadora: Maricelia Soares de Souza</p> <p>Duração:40 minutos</p> <p>Local: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves</p>
<p>Metodologia do encontro informal para realização do Grupo Focal</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar as boas-vindas aos participantes e fazer a apresentação da moderadora/pesquisadora e da pesquisa, em seguida falar sobre a proposta da pesquisa; ✓ Conhecer os participantes- aplicação da 1ª parte da entrevista estruturada; (conhecendo os participantes); ✓ Apresentar e esclarecer toda a dinâmica e ações que serão desenvolvidas para atingir as questões norteadoras com vistas a responder à questão problema; ✓ Apresentar a metodologia do GF e a importância da interação entre os pesquisados e a pesquisadora/moderadora; ✓ Distribuir os TCLE e TALE para respectivas leituras e assinaturas.

Fonte: Autora, 2023.

O Quadro 3 contém um questionário de identificação dos participantes, o qual foi distribuído em momento anterior aos encontros, mais especificamente no período de horários vagos, onde foi lançado a proposta da pesquisa aos participantes. Esse mesmo questionário foi disponibilizado em formulário google para que me enviasse, posteriormente, para configuração dos gráficos apresentados no texto no tópico “2.4 Campo de pesquisa e os sujeitos participantes”.

Quadro 3 - Questionário de identificação

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
1.	Nome do aluno(a):
2.	Cidade de origem (Venezuela):
3.	Bairro onde reside em Boa Vista: telefone:
4.	Série atual série no período da pandemia
5.	Turnos: matutino () vespertino ()
6.	Sua idade está entre: () 13 e 15 () 15 e 17 entre 17 e 18 () outro ()
QUADRO- 3 (TRADUZIDO)	
Cuestionario de identificación de los participantes en la encuesta	
1	Nombre del alumno(a):
2.	Ciudad de origen(en Venezuela):
3.	Barrio donde reside en Boa Vista: teléfono:
4.	Serie actual serie en el período de la pandemia
5.	Turnos: matutino () vespertino ()
6.	Su edad está entre: () 13 y 15 () 15 y 17 entre 17 y 18 () otro()

Fonte: Autora, 2023.

⇒ **Plano de ação para desenvolvimento dos grupos focais em cada encontro**

O Grupo Focal ocorreu por meio de três encontros e seu objetivo coincidiu com o objetivo geral da pesquisa. Para cada encontro foi indicado um objetivo, correspondente aos objetivos específicos. Desse modo, houve um alinhamento entre a realização do estudo, por meio do GF, e os encaminhamentos necessários para que os objetivos fossem atingidos.

⇒ **Objetivo Geral dos encontros:**

Compreender as características das dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos nas aulas de LP no período da pandemia, na escola estadual Presidente Tancredo Neves, na perspectiva da Aprendizagem Dialógica.

⇒ **Questão problema a ser investigada:**

Que dificuldades de aprendizagem os estudantes venezuelanos apresentaram nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, em uma escola de Boa Vista, considerando a perspectiva da Aprendizagem Dialógica?

Desse modo, os encontros de GF e as descrições dos diálogos encontram-se nos Quadros 4, 5 e 6 a seguir.

Quadro 4 - Planilha de acompanhamento do 1º encontro presencial do Grupo Focal

Data: 23/02/2023 Hora 7:30h. Local: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves				
Categoria: dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa Duração: 120 m				
Objetivo: Identificar as dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos no período de aulas remotas nas aulas de língua portuguesa em uma escola de Boa Vista.				
Metodologia do encontro: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção dos participantes; ✓ Esclarecimentos sobre a dinâmica do encontro e do Grupo Focal daquele dia; ✓ Distribuição dos roteiros traduzidos para o espanhol da Venezuela; ✓ Início dos debates de acordo com o roteiro para o dia;(os quais serão gravados); ✓ Tempo para as reflexões e decisões sobre as respostas no roteiro; ✓ Recolhimento dos roteiros; ✓ Agradecimentos aos participantes do Grupo Focal daquele dia e combinados para próximo encontro. 				
Caracterização do aluno	1. Como você participou nas aulas remotas no período da pandemia? (Esclarecer exemplo se foi online, por meio de atividades impressas disponibilizadas pela escola ou das duas formas) e justificar.	2. Recebeu ou precisou de ajuda de alguém para a realização das atividades? (Especificar, como, quem e motivos).	3. Quais as principais dificuldades de aprendizagem relacionadas à Língua Portuguesa foram mais sentidas na realização das atividades e a quais motivos você atribuiu essas dificuldades? (Esclarecer: tipo e conteúdos).	4. Você considera que a falta de interação (no período pandêmico) com estudantes brasileiros nas aulas presenciais influenciou ou contribuiu para suas dificuldades de aprendizagem da L. Portuguesa? Explique.
AL-01	<p>Online por el grupo, porque no podia ingressa a las video aulas, pois yo no tinha internet em meu telefono.</p>	<p>No recebia ayuda porque yo investigava y traduzia y lo hacia sola. Apesar de las dificultades.</p>	<p>Tengo dificultades con interpretacion de texto con la escrita, los signos de puntuacion y oraciones con sujeto e sem sujeto, sujeto oculto e esse tipo de conteúdo son bien complicados para mim.</p>	<p>Influencio bastante porque cuando interactuamos com brasileiros desenvolvemos mas cosas, exemplo: el acento del portugués, aprender mas palabras y la compreencion do modo de como se pronuncia las palabras e entre otras cosas tipo essas. E ficar sola em casa solo con personas que fala espanhol es mas dificil de aprender o portugués.</p>

AL-02	Eu participei no método só online pelo grupo de WhatsApp, porque eu não tinha internet para assistir as videoaulas, só bônus para WhatsApp.	Não, eu fazia as atividades sozinha mesmo porque na minha casa ninguém compreendia para me ajudar com a língua, então eu fazia como eu compreendia e muitas vezes tirava notas ruins por causa disso, mas consegui passar de ano mesmo assim.	Minha principal dificuldade sempre foi a interpretação de texto, pois tem palavras que não compreendo o significado e então fica complicado de resolver as questões perguntadas.	Si, porque eu ficava na minha casa só falando espanhol com meus pais e familiares, agora eu posso entender, mas a língua portuguesa porque estou interagindo com outros falantes.
AL-03	Foi online e também impressa por mim mesma, as professoras postavam no grupo e eu fazia as impressões, pois para mim era mais fácil entender estando impressas no papel, porque eu lendo era um pouco mais fácil para entender e escrever as palavras de forma correta na atividade.	Não pedi porque tipo minha mãe era quem mim podia ajudar mais ela não entendia português, ai eu falava com ela o que eu entendia e nos duas tentávamos pensar e pesquisar uma resposta certa para poder responder certa atividade e meu melhor amigo sempre foi o tradutor do google. (risos)	Os tipos de atividades e assuntos que eu menos entendo e sobre: verbos, e advérbios, porque são muitas coisas sobre isso. Tem também a interpretação de tirinhas, porque tem muitos verbos e é complicado porque eu entendo muito pouco sobre esses verbos, tipo eu não consigo entender a tirinha nem os quadrinhos porque preciso compreender as ações representadas pelos verbos e comparara com as figuras dos personagens e pra mim fica muito confuso, até mesmo o texto sem figuras eu também tenho dificuldades. Acho que e por causa da pronúncia que e diferente.	Influenciou mais no do professor porque eles ensinam como se escreve e como se fala, às vezes se escreve de uma forma e se fala de outra forma. Assim sem os professores para explicar como é, isso se tornou bem mais complicado de aprender sem eles pra corrigir o que a gente falava ou escrevia errado na hora da pronúncia e da escrita.
AL-04	Eu estudei 2 anos online (pelo WhatsApp) porque no momento eu tinha um bom celular que dava para mim estudar, mas depois eu passei a pegar algumas atividades impressas pois meu celular não estava mais tão bom assim	Na hora de estudar não precisei de muita ajuda, mas nas atividades mais difíceis que eu não entendia uma coisa perguntava para qualquer colega meu brasileiro que às vezes explicava e outras me atrapalhava mais ainda porque era	Na hora de aprender os verbos e os advérbios, interpretação de texto. E porque é tanto verbo que fica difícil de aprender e isso faz com que a gente não consiga entender as mensagens dos textos e assim saber interpretar eles.	Contribuiu sim, pois eu acho que na escola a gente aprende mais a escrever porque a gente pode aprender a falar escutando e observando os outros na hora que conversam. Fora da escola no tempo de pandemia era mais

		um assunto que ele não entendia muito também.		complicado porque não tínhamos tanto contato com quem falava brasileiro (Português).
AL-05	Eu participei das duas formas- online e também pegava atividades impressas na escola.	Não recebi, porque eu sempre usava o tradutor do google e meus pais não entendiam as atividades, então só restava o google.	Bem, quando eu cheguei aqui no Brasil a principal dificuldades era a escritura e a pronúncia, a fala e uma coisa e quando se escreve e outra coisa diferente, ai fica difícil de compreender, porque tem muitos sinais que não conhecia, por exemplo: a ç... (cedilha).	Sim, porque na minha opinião é melhor ir na escola pois assim se tira a dúvida com o professor na hora que ela surge e também com os colegas que falam melhor o português ou com os alunos brasileiros.
AL-06	Foram duas formas, primeiro no oitavo ano eu fazia online, ja no nono ano comecei a pegar as atividades impressas porque minha internet ja não estava muito boa.	Não precisei de ajuda porque quando entrei na escola já tinha feito um curso de português, então eu ja compreendia muitas coisas.	Acho que o que foi mais difícil para mim foram as entonações de voz porque aqui é um pouco diferente do que na Venezuela, os acentos são diferentes também, e tem mais acentos e mais letras que representam muitos sons. Ex: s, ç, ss, sc... tudo pro mesmo som.	Acho que sim, porque não é a mesma coisa de estar no mesmo ambiente porque estando no mesmo ambiente a gente escuta e aprende mais pela fala a pronuncia das palavras que são diferente da escuta.
AL-07	Pelo grupo de whats da escola e às vezes pegava atividades impressas.	Não. Porque las personas de mi casa ninguno me podia ajudar pois todos somos venezuelanos, e como estaba na pandemia e no podia sair de casa sempre, las preguntas que yo no comprendía yo pesquisava em google	Las maiores dificultades que tuve foi em relação à la acentuación e la pronúncia de las palabras, porque a escrita muitas vezes n es la mesma em la fala e también son muchos acentos diferentes,	Certamente que la falta de interacción (Interacción) foi lo que mais ocasionou las principales dificultades de aprender la lengua e también las otras materias pois precisamos ouvir e comprender las maneras de la pronunciación de las palabras e sem a interacción isso se tornou mais difícil.
AL-08	Eu fazia as atividades impressas na escola porque para mim era melhor não tinha	Os primeiros dias eu pedia ajuda para os brasileiros que eu tinha contato no	As minhas maiores dificuldades foram o idioma mesmo, a forma de escrever e	Eu acho que sim porque com a convivência e ouvindo as pessoas

	internet em casa, só as vezes.	celular pois eu não entendia nada. Depois aprendi a usar o tradutor e o google e pronto, não pedi mais ajuda.	entender os professores também pois eles falavam muito rápido, mas na pandemia isso piorou muito pois agora só tinha que ler e não ouvir a pronuncia e muito complicado para aprender uma língua.	falando a gente com certeza aprende muito mais do que só lendo e respondendo atividades.
CUADRO 4 (TRADUZIDO)				
Hoja de trabajo de seguimiento del 1º Encuentro presencial del Grupo Focal				
Fecha: ___/___/___ Hora Local: Escuela Estadual Presidente Tancredo Neves				
Categoría: Dificultades de aprendizaje en lengua portuguesa				
Duración: 120 m				
Objetivo: Identificar las dificultades de aprendizaje de estudiantes venezolanos en las clases de lengua portuguesa en una escuela de Boa Vista.				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metodología de la reunión; ✓ Recepción de los participantes; ✓ Aclaraciones sobre la dinámica del encuentro y del Grupo Focal de aquel día; ✓ Distribución de los itinerarios traducidos al español de Venezuela; ✓ Inicio de los debates de acuerdo con la hoja de ruta para el día;(los cuales serán grabados) ✓ Tiempo para las reflexiones y decisiones sobre las respuestas en la hoja de ruta; ✓ Recogida de los guiones; ✓ Agradecimientos a los participantes del Grupo Focal de aquel día y combinados para el próximo encuentro. 				
Caracterización del alumno	1- ¿Cómo participó en las clases remotas en el período de la pandemia? (Aclarar ejemplo si fue online, por medio de actividades impresas disponibles por la escuela o de las dos formas) y justificar.	2- ¿Recibió o necesitó ayuda de alguien para la realización de las actividades? (Especificar, cómo, quién, y motivos)	3- ¿Cuáles son las principales dificultades de aprendizaje relacionadas a la Língua Portuguesa fueron más sentidas en la realización de las actividades y a qué motivos usted atribuye esas dificultades? (aclarar: tipo y contenidos)	5-Usted considera que la falta de interacción (en el período pandémico) con estudiantes brasileños en las clases presenciales influyó o contribuyó para sus dificultades de aprendizaje de L. Portuguesa? Explique

Fonte: Autora, 2023.

Quadro 5 - Planilha de acompanhamento do 2º encontro presencial do Grupo Focal

PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DO 2º ENCONTRO PRESENCIAL DO GRUPO FOCAL				
Data: 24/02/2023 Hora: 9 h Local: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves				
Categoria: Aprendizagem da Língua Portuguesa Duração: 120 m (1 hora)				
Objetivo: Analisar as diversas formas como os estudantes venezuelanos estudam e apreendem a língua portuguesa;				
Metodologia do encontro do Grupo Focal:				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção dos participantes; ✓ Esclarecimentos sobre a dinâmica do encontro e do Grupo Focal do dia; ✓ Distribuição dos roteiros traduzidos para o espanhol da Venezuela; ✓ Início dos debates de acordo com o roteiro para o dia;(os quais serão gravados) ✓ Tempo para as reflexões e decisões sobre as respostas e gravações; ✓ Recolhimento dos roteiros; ✓ Agradecimentos aos participantes do Grupo Focal daquele dia e combinados para próximo encontro. 				
Caracterização do aluno	1. Quais conteúdos e /ou tipos de atividades de L. Portuguesa você sempre teve dificuldades em entender mesmo antes da pandemia? (esclarecer: leitura, interpretação, compreensão, gramática, etc.).	2. Em seu ponto de vista, quais as formas mais fáceis de apreender a L. Portuguesa? (esclarecer por exemplo: que se aprende também em atividades extraescolares como redes sociais, TV, conversas informais com vizinhos, conhecidos entre outras formas).	3. Quais as principais diferenças entre a forma de ensinar a aprender a língua em seu país e aqui no Brasil?	4. Agora vamos analisar uma atividade disponibilizada por seu(us) professor(es) no período pandêmico que corresponde as dificuldades relacionadas por vocês no primeiro encontro de GF e debater sobre como e porque vocês sentiram essas dificuldades.
AL-01	Interpretação de texto e gramática eu vejo muito difícil porque na hora de realizar mudam muitas coisas como as escritas e a pronúncia	Assistindo TV, ouvindo música e socializando com os colegas, pois assim a gente aprende mais rápido e fácil	Os professores explicam em uma aula e já colocam muito conteúdo, la eles explicam até todo mundo entender e só depois disso e que passam uma atividade não muito longa. Acho que la tem mais esclarecimentos.	Interpretação do texto é muito difícil para mim, pois eu não compreendo algumas palavras que são parecidas com as da nossa língua, mas tem sentido diverso do nosso.
AL-02	Eu sempre tive dificuldade em compreender as interpretações do texto, principalmente as tirinhas, eu ainda não logro entender muito bem as	As formas mais fáceis de aprender a língua portuguesa é assistindo TV e também falando com as pessoas brasileiras com os vídeos do Tik toc, pois esses	Eu não vejo muita diferença nisso, mas, bem eu acho que são quase iguais nas formas de ensinar a língua.	As questões que me causaram mais dificuldade foi as de interpretação de texto, pois tem palavras que não compreendo o sentido e ai fica

	tirinhas, essas que traz os desenhos com pessoas falando e isso eu acho muito complicado sacar de um desenho da tirinha uma resposta certa.	vídeos são muito legais para nós os venezuelanos, eu acho muito fácil de entender lingua portuguesa.		difícil de responder as questões que são relacionadas ao texto.
AL-03	Eu tive muitas dificuldade em interpretar as tirinhas e os quadrinho, para mim são muito complicadas de entender e às vezes não estão na nossa realidade.	Na interação com outras pessoas que entende a nossa fala e nossa cultura e respeita e até admira, tipo a gente troca as aprendizagens, eu ensino e também eu aprendo a pessoa também. (interculturalidade).	Las diferencias é que em Venezuela os professores entende tudo o que falamos e não precisamos ir pesquisar pra compreender e também eles não passam tantas atividades.	A minha principal dificuldade sempre foi escrever as palavras como são na sua pronunciadas no português, tem muitos acentos como “ç” e palavras com “nh” para um só som a gente usa “ñ” e outras.
AL-04	Eu tinha muitas dificuldades em ler e interpretar textos e especial os quadrinhos e tirinhas que são colocadas nas atividades.	É a interação com os brasileiros, sejam colegas de sala, vizinhos e outras pessoas porque você aprende a pronúncia correta das palavras.	É que na Venezuela se estuda muito a leitura e depois é que se passa para as atividades e no Brasil os professores enchem de atividades em pouco tempo de explicação.	As questões que tive mais dificuldades foi as de interpretar os textos porque tem muitas palavras que não compreendemos o significado, pois se parecem com as nossas, mas na verdade tem outro significado diferente da nossa língua.
AL-05	A leitura e a gramática, principalmente a escrita das palavras: como exemplo o uso da “ç” (cedilha).	Na minha opinião e as redes sociais, conversar com os vizinhos e pessoas brasileiras.	A diferença mais notória é a pontuação e a pronúncia das palavras, aqui no Brasil é mais gramática e interpretações de textos.	As minhas maiores dificuldades nessa atividade são as de sempre de compreender a escrita das palavras e quase sempre tinha vergonha de perguntar e tirara as dúvidas.
AL-06	Só a leitura que sempre tive dificuldades.	Conversação informal com alguns vizinhos ou pessoas brasileiras nos estabelecimentos onde compramos, porque temos que tentar nos comunicar pra fazer os negócios e ai nos esforçamos	Acho que as principais diferenças são os acentos e o tom de voz que são ensinados de forma diversa.	Interpretação de texto, em todas as questões tive que ler varias vezes pra entender o que deveria responder.

		mais para compreender a fala e também a escrita.		
AL-07	<p>Tuve ciertas complicaciones en las clases online en la lectura e porque desconocia las palabras com seus significados eram diferentes, apesar da e la similitude com algumas de la nossa língua.</p>	<p>Para mim la forma mas fácil de aprender português es vendo television e interactuando com otras personas brasileiras, seja na escola ou fora dela.</p>	<p>Las pronuncioaciones son distintas, encontramos palabras com similitude. Em espanhol la pronuncia es feita por um solo símbolo, em português são vários.</p>	<p>Las dificultades que tuve en las classes online de la pandemia fueron las interpretaciones del português para el espanhol.</p>
AL-08	<p>Para mim é muito difícil com a leitura é a interpretação dos textos diversos, sejam com imagens ou não.</p>	<p>Eu acho que é melhor vendo TV e as redes sociais e também a convivência com outras pessoas que falam a lingua portuguesa para aprendermos a pronúncia e não apenas a escrita.</p>	<p>A diferença e que lá eles dão a explicação mais de três vezes e depois manda fazer a tarefa para nos fazer. Depois disso se mais de 10 alunos não foram bem na tarefa ele volta a dar aquela mesma aula de novo até que todos ou quase todos compreenderem e se darem bem na tarefa. Aqui passa muitas atividades mesmo sem a classe ter entendido tudo.</p>	<p>Para mim foi a interpretação dos textos e compreender algumas coisas da questão (enunciado).</p>

CUADRO 5 TRADUZIDO

Hoja de trabajo de seguimiento del 2º Encuentro presencial del Grupo Focal

Fecha: ___/___/___ Hora Local: Escuela Estadual Presidente Tancredo Neves

Categoría: Aprendizaje de la lengua portuguesa

Duración: 120 m (1 hora)

Objetivo: Analizar las diversas formas como los estudiantes venezolanos estudian y aprenden la lengua portuguesa.

- ✓ Metodología de la reunión;
- ✓ Recepción de los participantes;
- ✓ Aclaraciones sobre la dinámica del encuentro y del Grupo Focal de aquel día;
- ✓ Distribución de los itinerarios traducidos al español de Venezuela;
- ✓ Inicio de los debates de acuerdo con la hoja de ruta para el día;(los cuales serán grabados)
- ✓ Tiempo para las reflexiones y decisiones sobre las respuestas en la hoja de ruta;
- ✓ Recogida de los guiones;
- ✓ Agradecimientos a los participantes del Grupo Focal de aquel día y combinados para el próximo encuentro.

Caracterización del alumno	1. ¿Qué contenidos y/o tipos de actividades de L. Portuguesa usted siempre tuvo dificultades en entender incluso antes de la pandemia? (aclarar: lectura, interpretación, comprensión, gramática, etc.)	2. En su punto de vista, ¿cuáles son las formas más fáciles de aprehender a L. Portuguesa? (aclarar por ejemplo: que se aprende también en actividades extra-escolares como redes sociales, TV, conversaciones informales con vecinos, conocidos entre otras formas)	3. ¿Cuáles son las principales diferencias entre la forma de enseñar a aprender la lengua en su país y aquí en Brasil?	4. Ahora vamos a analizar una actividad puesta a disposición por su(us) profesor(es) en el período pandémico que corresponde a las dificultades relacionadas por ustedes en el primer encuentro de GF y debatir sobre cómo y por qué han sentido esas dificultades.
-----------------------------------	---	--	--	---

Fonte: Autora, 2023

Quadro 6 - Planilha de acompanhamento do 3º encontro presencial do Grupo Focal

PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DO 3º ENCONTRO PRESENCIAL DO GRUPO FOCAL Data:28/02/2023 Hora 9 h Local: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves
Categoria: Aprendizagem dialógica de Língua Portuguesa
Duração: 120 m (1 hora)
Objetivo: Dialogar sobre as possibilidades de aprendizagem de língua portuguesa por alunos venezuelanos, na perspectiva da aprendizagem dialógica.
Metodologia do encontro do Grupo Focal: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recepção dos participantes; ✓ Esclarecimentos sobre a dinâmica do encontro e do Grupo Focal do dia; ✓ Distribuição dos roteiros traduzidos para o espanhol da Venezuela; ✓ Início dos debates de acordo com o roteiro para o dia;(os quais serão gravados) ✓ Tempo para as reflexões e decisões sobre as respostas e gravações; ✓ Recolhimento dos roteiros; ✓ Lanche ao final do encontro para agradecer aos participantes do Grupo Focal da pesquisa com registro formal dos participantes e gestão da escola.

Caracterização do aluno	<p>Situação 1- Em uma determinada aula de PL, o professor traz um texto para discussão e todos tem que dar uma opinião a respeito de uma das partes ou do texto como um todo. Todas as opiniões serão levadas em conta, ainda aquelas mais simples e curtas respostas constarão para o debate posterior.</p> <p>Q-1 Você acredita que a sua opinião por mais simples que seja sendo aceita e respeitada é uma forma de valorizar seu ponto de vista e dar voz e vez a todos?</p> <p>Q-2 Se todas as vezes isso ocorresse nas aulas de LP, você considera que sua aprendizagem poderia ser mais proveitosa? Justifique sua resposta.</p>	<p>Situação 2- Seu professor de L. Portuguesa passa a seguinte atividade: Peça uma informação (como endereço, alimentação ou solução de problema) tente perguntar em L. Portuguesa e grave tudo para transcrever depois sem consultar dicionário, anote em seu caderno e apresente para a turma suas conclusões sobre a experiência.</p> <p>1. Nesse tipo de atividade seu esforço em aprender a LP é mais concentrado? Justifique.</p> <p>Você considera que atividades desse tipo tornam o aprendizado da LP mais eficiente?</p>	<p>Situação 3- Seu professor lhe propõe a tradução de uma letra de música, poema, matéria de jornal local ou outro gênero textual (que condiga com aspectos da realidade local).</p> <p>1. Você considera que esse tipo de atividade contribui de uma maneira mais significativa para a sua aprendizagem da LP do que outros tipos de atividades?</p> <p>Como ou em que aspectos você entende que essa atividade seria mais proveitosa para sua aprendizagem em LP?</p>
AL- 01	<p>Sim, creio que se fosse levado em conta nossa opinion, ainda que no fosse mui correta, creio que me desenvolveria melhor e sentiria mais vontade de tirar dúvidas e de participar en las classes dando sugestões etc.</p>	<p>Sim porque ao interagir com otras personas a gente aprende mais e también pode acontecer uma troca de aprendizagens nessa interaçion, pois nós também temos coisas a ensinar'. Esse tipo de atividade sempre leva a una maior aprendizagem já que ao interagir nos vamos ouvindo as pronúncias das palavras e vamos falando de nossas culturas tambien, e sempre una troca sabia?</p>	<p>Sim, porque a gente primeiro conheceria el texto e depois buscaria seu significado. Assim é mais fácil ler e escrever sabendo o significado do que ler sem saber interpretar o sentido do que ta escrito, e depois a gente se esforça muito mais na hora de pesquisar</p>
AL 01	<p>Eu acho que todos devemos ter oportunidade de opinar, ainda que seja uma opinião errada (pois não é errando que a gente aprende?). e se estiver errado a gente deve prestar mais atenção na hora que os outros estão dando sua opinião e aprender também(às vezes a dúvida dele é a minha também). Sim porque cada vez que a professora de Lingua Portuguesa perguntasse se</p>	<p>Eu acho que as atividades sobre textos de historias de cachorrinhos e menina e coisa desse tipo sem sentido, fica mais complicado da gente entender. Ja esse tipo de atividade em que temos que interagir e depois escrever sobre isso, vai ser meio vergonhoso, mas com certeza a aprendizagem vai ser maior.</p>	<p>Sim, creio que quando vamos traduzir isso nos leva a uma maior esforço e assim aprendemos melhor novas palavras vão surgindo e também novas pronunciações.</p>

	alguém tem dúvida eu teria coragem de falar sem medo de errar, e tirando as dúvidas certamente minha aprendizagem se desenvolveria muito mais.		
AL-03	Creio que sim, porque às vezes queremos falar das nossas coisas, tradições, musicas etc, fazer comparações com as daqui e falar das diferenças e mostrar que nos também temos coisas legais no nosso país e não temos muita oportunidade e isso é uma maneira de dar oportunidade e de motivar o aluno a falar e trocar informações e aprender mais. Se isso ocorresse em todas as aulas seria muito bom para a nossa aprendizagem.	Tem mais esforço porque é mais dinâmico e nos força a se dedicar mais para não passar vergonha, afinal a interação é uma coisa que ajuda a gente a aprender muito sobre a língua portuguesa aqui.	Levaria mais esforço na escrita, pois não saberia como escrever algumas palavras, mas certamente seria mais difícil, porém a aprendizagem seria melhor, porque quanto mais se esforçamos mais nos aprendemos.
AL_04	Sim, porque todo mundo tem o direito de dar sua opinião, mesmo nos estrangeiros devemos ter coragem de falar e as pessoas de ouvir e tentar entender nosso ponto de vista, afinal estamos aqui pra aprender. Sim, porque a gente pode aprender com as opiniões de cada pessoa que falar.	Eu acho que sim porque enquanto a gente se esforço, mais a gente aprende e essa atividade seria importante porque exigira muito mais esforço de nossa parte.	Eu acho que sim, porque na tradução a gente tem que pesquisar e se esforçar para fazer correto e assim aprende novas palavras.
AL-05	Sim, eu acho que sim, porque iguais pontos de vista podem surgir e diferentes também e além disso se tiver errado e nessa hora que o professor pode avaliar e ajudar dizendo qual está correto e porque. Sim, será muito melhor porque sempre tem aluno que quer falar e fica com vergonha e se isso fosse feito direto a gente ia perdendo o medo de falar e tirar duvidas.	Na minha opinião seria uma atividade muito difícil, mas no final levaria logro para nossa aprendizagem.	Se fosse assim seria muito melhor, pois nesse tipo de atividade a gente aprende nova palavras e novos significados também.
AL-06	Acho que sim, porque toda opinion deve ser valorada, mesmo que esteja errada, deve ser levada em cuenta e não ser ridicularizada na frente das otras personas da	Sim porque o aluno tem que aprender coisas novas, mas às vezes fica um pouco difícil de interagir na rua, pois as pesrsonas nos rejeitam por sermos estrangeiros e nos	Sim é muito bom, porque a gente pode compreender mais novas palavras na hora da tradução e esse tipo de atividade é interessante.

	classe. Sim, porque o aluno é obrigado a dar sua opinion sobre a atividade.	tratam com indiferença, mas creio que seria uma atividade diferente.	
AL-07	Sim, cada opinião deve ser valorada por las respuestas de los alumnos para assim debater e encontrar a resposta correta. E se isso se repetir en las otras classes pode fazer o aluno se sentir à vontade para falar.	Sim, certamente seria una experiênciã um poco, como dizer?...difficile mas que levaria a una aprendizagem com mas significado, mas prática. Apesar de já fazer isso no cotidiano, quando se trata de una tarefa da escola parece sempre mas complicado...rsrsrs.	Certamente, creio que atividades de traducion levam los alumnos a procurarem aprender novas palabras e assim aumentando a quantidade de palabras de seu...como diz? Vocabulário?
AL-08	Creo que cada opinion deve ser valorada e que los alumnos tem muitas coisas tambien a ensinar a los brasileiros, como coisas que refletem sua cultura e valores e se for ouvido ele vai se sentir muito mais com vontade de participar sempre em las classes.	Nos ja fazemos isso no nosso dia a dia, mas como tarefa de classe seria uma novidade, acho que nos levaria a ter mais esforço na hora de questionar e gravar e depois contar como foi e isso seria muito interessante e se fosse feito o contrario com alumnos brasileiros seria uma aula muito boa na hora de contar a experiênciã. Rrsrs.	Creo que sim, pois a traducion sempre nos permite abrir novos...como diz em português?... Novos horizontes...isso porque nos obriga a ir buscar os significados das palabras e copiar pra nao correr o risco de traduzir errado.

CUADRO 6 TRADUZIDO

Hoja de trabajo de seguimiento del 3º Encuentro presencial del Grupo Focal

Fecha: ___/___/___ **Hora Local:** Escuela Estadual Presidente Tancredo Neves

Categoría: Aprendizaje dialógica de Lengua Portuguesa

Duración: 120 m (1 hora)

Objetivo: Dialogar sobre las posibilidades de aprendizaje de lengua portuguesa por alumnos venezolanos, en la perspectiva del aprendizaje dialógico.

Metodología de la reunión:

- ✓ Recepción de los participantes;
- ✓ Aclaraciones sobre la dinámica del encuentro y del Grupo Focal de aquel día;
- ✓ Distribución de los itinerarios traducidos al español de Venezuela;
- ✓ Inicio de los debates de acuerdo con la hoja de ruta para el día;(los cuales serán grabados)
- ✓ Tiempo para las reflexiones y decisiones sobre las respuestas en la hoja de ruta;...
- ✓ Recogida de los guiones;
- ✓ Merienda al final del encuentro para agradecer a los participantes del Grupo Focal de la investigación con registro formal de los participantes y gestión de la escuela.

Caracterización del alumno	Situación 1- En una determinada clase de PL, el profesor trae un texto para discusión y todos tienen que dar una opinión acerca de una de las	Situación 2- Su profesor de L. Portuguesa pasa la siguiente actividad: Pida una información (como dirección, alimentación o solución de problema) intente preguntar en L.	Situación 3- Su profesor le propone la traducción de una letra de música, poema, materia de periódico local u otro género textual (que condiga con aspectos de la realidad local).
-----------------------------------	--	--	--

	<p>partes o del texto como un todo. Todas las opiniones serán tenidas en cuenta, aún aquellas más simples y cortas respuestas constarán para el debate posterior.</p> <p>Q-1 ¿Cree usted que su opinión, por más simple que sea ser aceptada y respetada, es una forma de valorar su punto de vista y dar voz y turno a todos?</p> <p>Q-2 Si todas las veces esto ocurriera en las clases de LP, ¿considera que su aprendizaje podría ser más provechoso? Justifique su respuesta.</p>	<p>Portuguesa y grabe todo para transcribir después sin consultar diccionario, anote en su cuaderno y presente a la clase sus conclusiones sobre la experiencia.</p> <p>4-Considera que las actividades de este tipo hacen que el aprendizaje de LP sea más eficiente.</p> <p>1- En este tipo de actividad su esfuerzo en aprender el LP es más concentrado? Justifique</p> <p>4-Considera que las actividades de este tipo hacen que el aprendizaje de LP sea más eficiente</p>	<p>5¿ Considera que este tipo de actividad contribuye de una manera más significativa a su aprendizaje de LP que otros tipos de actividades?</p> <p>6 - ¿Cómo o en qué aspectos usted entiende que esa actividad sería más provechosa para su aprendizaje en LP?</p>
--	--	---	--

Fonte: Autora, 2023.

2.3.3 Procedimentos de análise utilizando a análise de conteúdo

Após essas etapas de efetivação do GF para a coleta dos dados, chegamos à etapa da análise e interpretação dos materiais coletados, momento em que fizemos uso da análise de conteúdo. Foram utilizados para a análise: resultados obtidos no roteiro do GF, gravados e transcritos, e anotações no diário de campo, utilizado no momento da realização dos GF, no sentido de compreender as dificuldades de aprendizagem em LP dos alunos migrantes venezuelanos nesse período.

Para Lakatos e Marconi (2003), após a coleta dos dados, realizada de acordo com os procedimentos indicados anteriormente, eles são elaborados e classificados de forma sistemática. Antes da análise e interpretação, os dados devem seguir os seguintes passos: seleção, codificação, tabulação. Em consonância com essas autoras, a análise de dados foi realizada por meio da seleção e tradução das respostas transcritas para o roteiro (entrevista semiestruturada), as quais foram gravadas durante a realização dos GFs e, após isso, partimos para a etapa da análise. Para Trujillo (1974, p.178) a análise (ou explicação),

é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser "estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-efeito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc.

Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos.

Em vista disso, entendemos que a Análise de Conteúdo seria a abordagem mais apropriada para analisarmos os dados colhidos durante os GF. Dessa maneira, pautados em Bardin (2011, p. 33), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, analisamos as comunicações tanto verbais quanto não verbais ocorridas durante a coleta de dados nos GF, visando inferir e explorar os textos à medida que fossem sendo conhecidos. Dentro dessa técnica, utilizamos a análise temática que consiste em uma das tipologias de abordagem e possibilita trabalhar com a categorização analítica sistematizada a partir dos conteúdos. Para Minayo (2004, p. 209), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”.

Nesse contexto, o instrumento de coleta de informações de GF utilizado teve como principal objetivo subsidiar a compreensão das comunicações verbais e não verbais ocorridas e produzidas pelos participantes e inferir sentidos subentendidos em suas falas.

Diante do exposto, enfatiza-se que a técnica de análise desenvolvida neste estudo é de conteúdo na perspectiva da análise temática, baseada nos estudos de Bardin (1977), a qual possibilita analisar o conteúdo obtido a partir de eixos temáticos, visando descobrir os núcleos de sentido contidos nas comunicações, os quais podem inferir por meio da frequência de ocorrências algo para o objeto em processo de análise.

Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo com o auxílio da análise temática nos permite computar um ou vários eixos ou itens de significação, em uma unidade de codificação previamente determinada, isso nos possibilita captar a problematização e analisar se a(s) temática(s) em verificação estabelece(m) ou não relação com outros eixos e/ou contextos.

Nessa perspectiva, Bardin (1977, p. 105) acrescenta:

Na análise temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. ‘O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura’.

Por conseguinte, adotar esses procedimentos sistemáticos nos permite transcender a descrição do conteúdo contido nas mensagens e imergir em uma análise mais profunda, extraindo informações substanciais para compreender o objeto da pesquisa. Nessa linha de

pensamento, Bardin (1977, p. 189) salienta que, na análise de conteúdo, “o passar de uma fase descritiva a uma fase interpretativa, ou seja, fazer funcionar as medidas utilizadas, como indicações de variáveis é uma dificuldade e risco neste gênero de análise”.

Para isso, usamos um mapeamento dos sentidos emergidos nas falas dos participantes em cada encontro, a partir de três eixos (problemáticas- dentro de cada categoria) subsumidos no objeto da pesquisa, para assim realizar a análise temática. O Quadro 7 é uma amostra de como mapeamos as falas ocorridas em cada encontro do GF.

Quadro 7 - Mapeamento dos sentidos inferidos nas falas dos participantes - 1º encontro

CATEGORIA		CATEGORIA 01 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PERÍODO PANDÊMICO							
IA		PARTICIPANTES							
ALUNOS		AL-01	AL-02	AL-03	AL-04	AL-05	AL-06	AL-07	AL-08
PROBLEMÁTICA/EIXO TEMÁTICO	LEITURA E INTERPRETAÇÃO	Principal dificuldade no texto	Não compreensão dos significados	Textos com tirinhas (verbos parecidos)	Incompreensão dos sentidos dos verbos dentro dos textos	Pronúncia diferente e da escrita-significado dentro do texto.	Pronúncia das palavras e significado dentro do texto	Acentuação e pronúncia das palavras no texto	Acentuação e significado pronúncia diferente da escrita no texto
	ISOLAMENTO SOCIAL	Falta de interação com falantes.	Compreensão por meio da escuta.	A figura do professor explicando é importante.	A escrita se dá melhor na escola.	Falta de tirar dúvida com o professor.	Aprendizagem pela escuta da pronúncia das palavras	Falta de compreensão por meio da escuta e escrita	Interação ajuda na aprendizagem
	FALTA DE ACESSO A INTERNET DE QUALIDADE	Não poder participar das aulas síncronas	Nos grupos de whats não se aprende direito	Atividades impressas não se autoexplicam	Desmotivação por não poder assistir online	Não há um retorno imediato	E preciso explicação e escuta para se aprender	Só atividade impressa não se aprende	Não poder assistir online, prejuízo de compreensão da pronúncia

Fonte: Autora, 2023.

Ainda de acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo deve seguir as seguintes etapas:

- Pré-análise: fase considerada como o momento da organização, que vai desde a

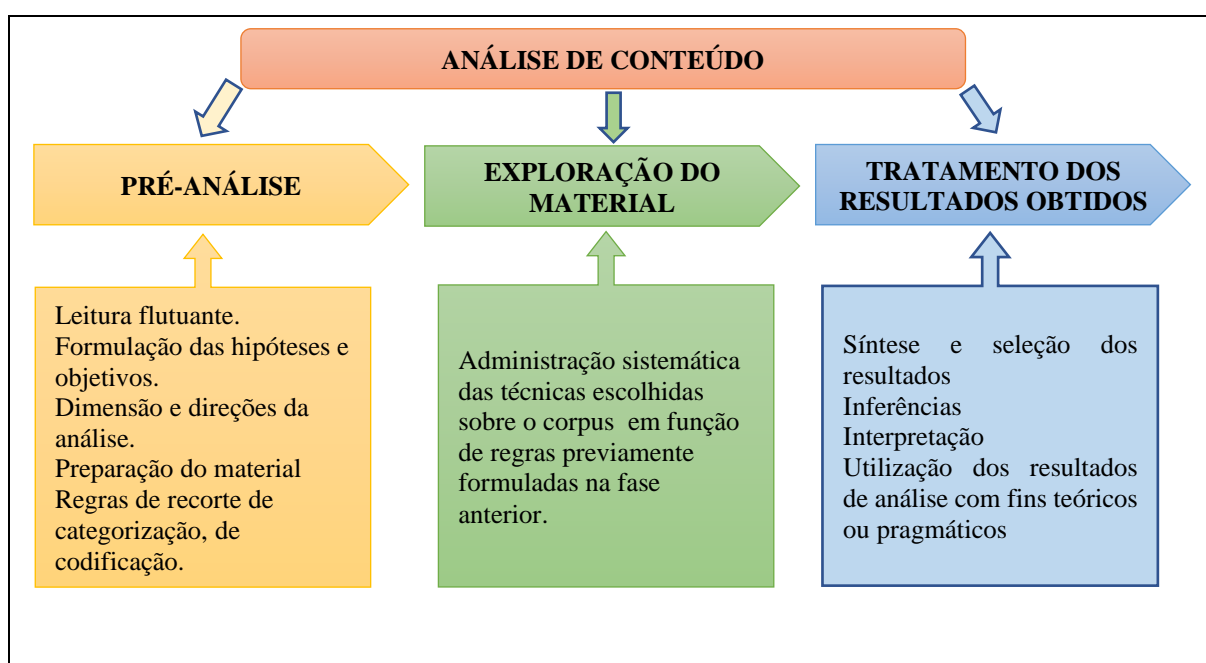
construção do roteiro da pesquisa até o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise;

- Exploração: fase em que se verifica se o material selecionado para a análise responde à questão-problema da investigação e se dá conta de atingir os objetivos do roteiro organizado para atender aos objetivos da pesquisa;
- Tratamento dos resultados: inferência e interpretação: fase de análise propriamente dita, é o momento em que o embasamento teórico dos conhecimentos/materiais empíricos se relaciona com o material real das análises coletadas, aprofundando estes conhecimentos, chegando-se a possíveis construções de novas ideias e conhecimentos que a investigação sugere.

Bardin (2011, p. 163) argumenta que a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Nesse sentido, é necessário seguir essas etapas atentamente para não incorrer no erro de seguir caminhos diferentes dos propostos na pesquisa e se desviar do referencial teórico escolhido para nortear-se.

Na Figura 6, elaboramos um organograma das etapas da análise conteúdo, as quais são pautadas em Bardin (1977, p 102).

Figura 6 - Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Autora (2023), com base em Bardin (1977).

Posto isso, a interpretação da realidade, por meio do método da Análise de Conteúdo, constitui-se como uma técnica relevante na pesquisa qualitativa. Entretanto, é coerente ressaltar que esse método exige do pesquisador qualitativo conhecimento e domínio da técnica, além de muita engenhosidade no tratamento com fatos e ocorrências que, muitas vezes, não podem ser alcançados de outra forma.

No intuito de empreender as etapas elencadas por Bardin em nossa pesquisa, a fase da Pré-análise consistiu na audição e transcrição dos áudios para os roteiros semiestruturados. Em seguida, a leitura flutuante de todo o material das transcrições e observações feitas no diário de campo. Após isso, formulamos quais seriam as hipóteses sugestivas de análise daquele material e quais dimensões e direções iríamos tomar para efetivar a análise, e preparamos o material como os quadros de análise temática com as regras de recorte de categorização e subsunções dos sentidos nas falas dos participantes, em seguida esse material foi separado e preparado para a análise.

Na fase da exploração do material, fizemos uma leitura mais aprofundada de todo o material transcrito e administramos a técnica da análise temática dentro do quadro de categorias pré-estabelecida, de maneira sistemática, de acordo com as regras que decidimos adotar na fase anterior. Assim, fomos preenchendo os quadros de acordo com a leitura e subsunção das falas transcritas.

Na fase do tratamento dos resultados, sintetizamos e selecionamos as inferências e as analisamos à luz das teorias utilizadas, como pressupostos teóricos para essa pesquisa, fazendo uma interpretação dos sentidos explícitos e implícitos nas falas dos participantes, de modo que pudesse responder pragmaticamente aos objetivos propostos no início da investigação e, assim, partir para posterior apresentação do relatório de resultados, garantindo assim a validação científica desta pesquisa.

2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os critérios de inclusão e exclusão, demonstrados no Quadro 8, são utilizados para direcionar os indivíduos escolhidos e excluir aqueles que não são aptos a responder as questões da pesquisa.

Quadro 8 - Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão	Exclusão
CI 1- Alunos migrantes venezuelanos que estavam na escola no período de 2020 a 2021 (período crítico da pandemia).	CE1 - Alunos brasileiros e alunos migrantes não venezuelanos.

CI 2 -Alunos migrantes venezuelanos de ambos os sexos.	CE 2 - Alunos migrantes venezuelanos que não estavam na escola no período pandêmico.
CI 3-Alunos migrantes venezuelanos cujos pais autorizaram a participação na pesquisa.	CE- 3 Alunos migrantes venezuelanos cujos pais/responsáveis não autorizaram a participação na pesquisa.

Fonte: Autora, 2022.

2.5 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Esta pesquisa possuiu como riscos a probabilidade de o participante ficar constrangido ou inseguro na hora de responder a algumas questões, ao lembrar de sua trajetória ou de sua condição atual. No entanto, fizemos o possível para que isso fosse amenizado. Para isso, a pesquisa foi feita utilizando a técnica de GF, na qual os participantes puderam debater antes de responder. Além disso, proporcionamos um ambiente amigável, agradável, de modo que se sentissem à vontade para responder ao que foi proposto nos encontros do GF. Ademais, pusemos-nos à disposição dos pais caso os participantes tivessem dificuldades em sua locomoção até a escola, nos dias dos encontros da pesquisa, ou seja, asseguramos que daríamos o valor da passagem de ônibus ou táxi lotação (ida e volta), caso algum participante morasse longe da escola. Porém, não foi necessário, pois os encontros ocorreram no horário letivo, nos horários vagos de algumas disciplinas.

Também há benefícios advindos desta pesquisa como: a partir das discussões e entrevistas nos grupos, os participantes melhorarem sua interação e trocar ideias sobre sua aprendizagem em LP, bem como relatar suas maiores dificuldades com o intuito de superá-las nas aulas posteriores. Além disso, cada participante contribuirá para um estudo que ajudará futuramente outros estudantes migrantes com as mesmas dificuldades relatadas, como também ajudará a fomentar projetos de políticas públicas envolvendo essa temática.

Asseguramos, ainda, aos participantes que a participação nesta pesquisa e as informações por nós coletadas seriam sigilosas. Assim, tanto na dissertação, como em possíveis publicações, os nomes dos participantes serão mantidos em discrição.

2.6 APRECIACÃO DA LITERATURA

Neste tópico, elencaremos pesquisas com temática similar ou com alguns aspectos em comum com nosso trabalho de pesquisa, as quais foram verificadas em bancos de dados como Scielo, Plataforma da Capes e Bancos de Teses de IES. Segundo Köche (2011, p. 131):

O objetivo da revisão da literatura é o de aumentar o acervo de informações e de conhecimentos do investigador com as contribuições teóricas já produzidas pela ciência para que, sustentando-se em alicerces de conhecimentos mais sólidos, possa tratar o seu objeto de investigação de forma mais segura.

Nesse intuito, fizemos a opção por uma revisão integrativa⁶ cuja metodologia consistiu em selecionar as buscas por meio de palavras-chave, a fim de averiguar trabalhos já publicados sobre o tema migração e dificuldades de aprendizagem, visando principalmente, explorar cuidadosamente seus resultados e metodologia, com o objetivo de acrescentar à temática novos elementos e aprofundar o que já foi pesquisado. Para isso utilizamos as palavras-chaves: estudante imigrante, dificuldades de aprendizagem, educação e imigração, interculturalidade e dialogicidade e migração e educação em Roraima. Foram encontrados nos últimos 5 anos, entre 2018 e 2022, várias pesquisas dentro dessa temática, dentre as quais, quarenta e três abordavam a questão das dificuldades de migrantes no tocante à inclusão na educação. No entanto, selecionamos apenas 16 (dezesesseis) para uma leitura mais aprofunda, dentre as quais, 7 (sete) constam nesse texto, por conterem propostas que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa e de alguma forma se relacionavam com os aspectos mais relevantes que continham os objetivos propostos.

Dentre essas pesquisas, destaca-se a de Araújo (2020), intitulada *Os desafios da educação intercultural no ensino da “Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Caranã, Boa Vista – Roraima*. Partindo de um contexto intercultural intensificado pela migração venezuelana, a autora traz questionamentos sobre a ocorrência do ensino de Língua nesse contexto de múltiplas culturas e identidades e sobre a necessidade atual de superar desafios no ensino da Língua Portuguesa para não falantes. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, a qual foi realizada em uma escola estadual da periferia, que atende sujeitos de diferentes alunos do 9º ano, nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao final da pesquisa, propôs, em sua discussão, uma pedagogia que atenda a Interculturalidade, a construção de um currículo e uma didática que favoreça o ensino, que vise a transformação da sociedade e incentive o respeito e a valorização das diferenças, buscando ações de interação por meio do diálogo, possibilitando, assim, um processo de ensino e aprendizagem capaz de superar as desigualdades existentes na sociedade.

⁶ As revisões integrativas se preocupam em fornecer informações mais abrangentes sobre um tema. Podem ser utilizadas para revisar teorias, propor conceitos e identificar lacunas de pesquisa. A metodologia empregada na busca das fontes de referência deve ser especificada e o material analisado pode incluir tanto estudos originais como revisões teóricas e relatos de casos. Fonte: UNESP. Faculdade de Ciências Agrônomicas. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. Tipos de revisão de literatura. Botucatu, 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura>. Acesso em: 20 jun. 2023.

A respeito das dificuldades de aprendizagem de alunos de outra língua, temos a pesquisa de Cláudio (2018), a qual tem como título *As dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na percepção dos alunos do curso de licenciatura em letras espanhol e literatura hispânica na modalidade à distância (EAD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima*, cuja dissertação pesquisou as principais dificuldades encontradas pelos discentes do curso relacionadas desde resolução de atividades, recursos tecnológicos, ao ambiente AVA, até a insatisfação destes em relação ao curso. Os resultados obtidos levaram a discussões sobre encaminhamentos no sentido de aperfeiçoamento do AVA, maior interação entre tutores e estudantes, melhores orientações, além de mais celeridade no retorno das respostas das atividades postadas no AVA Moodle⁷, por parte dos tutores, visando a sanar ou amenizar as dificuldades relatadas pelos alunos na pesquisa.

Sobre o ensino de LP para estrangeiros, temos a pesquisa de Vieira (2010), *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural*, a qual investiga sobre o ensino de Português língua estrangeira para migrantes falantes de Espanhol, residentes em São Paulo. A pesquisa se propõe a identificar, analisar e apresentar propostas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para falantes de espanhol, por tratar-se de uma pesquisa que envolve levantamento bibliográfico e trabalho prático, possibilita a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa em vários países e, ao final, propõe caminhos diferentes para o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, levando em consideração a vinculação da língua com a cultura e a partir da valorização de ambas as culturas envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem, assim como a sensibilização sobre a importância da língua como caminho de acesso sociocultural.

Com relação ao tema da imigração e seus impactos no Brasil, temos a pesquisa de Panno (2019), com o título *A imigração venezuelana para o Brasil atual e suas implicações: violação de direitos humanos e a possibilidade de mediação*. Nesse trabalho, o autor discute os conflitos que surgem diante dos processos de refúgio dos venezuelanos que chegam ao Brasil e se concentram nas cidades fronteiriças, especialmente Pacaraima (Brasil), Santa Elena de Uairén (Venezuela) e Boa Vista (Brasil), sem receber a devida atenção do Estado, desencadeando atritos entre refugiados e a população local. Analisa-se a importância do uso do instrumento da mediação como estratégia para se alcançar a paz entre os refugiados e as pessoas

⁷ Ambiente Virtual de Aprendizagem –AVA Moodle é uma plataforma de estudos que permite a criação de sala de aula virtual para compartilhar materiais, realizar atividades e a interagir com professores e colegas da turma. Disponível em https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6223/1/Tutorial%20Moodle_compressed.pdf/. Acesso em 20/06/2022.

que residem nos municípios em que os venezuelanos se encontram concentrados. Trata-se de um estudo explicativo, com registro, análise e interpretação de fatos concernentes à imigração dos venezuelanos no Brasil, bem como a identificação de suas causas.

Ao final da pesquisa, conclui-se que as questões referentes à integração local de migrantes/refugiados no Brasil não são novas, mas tendem a ser ampliadas, necessitando assim de difusão e expansão de experiências mediadoras para além dos casos em que ela já vem sendo aplicada nos conflitos existentes, com vistas ao reconhecimento dos direitos humanos e dos migrantes como sujeitos de direito.

Ainda em relação à inclusão de migrantes, temos Silva (2018), com sua dissertação de mestrado denominada *A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon*. Sua pesquisa faz um estudo de caso ao investigar a inclusão de estudantes imigrantes na Educação Básica, na qual utilizou-se da história oral para analisar a violência que esses sujeitos estavam expostos por conta de sua situação migratória. A pesquisa problematiza essa violência decorrida da diáspora e aponta caminhos para uma educação inclusiva e reflexiva, em que prevaleça a valorização e riqueza da interculturalidade.

Na perspectiva da aprendizagem dialógica, na qual também está envolvida a temática da pesquisa, encontramos a proposta interessante de Wurzler (2017), com o título *Diálogo e Linguagem: subsídios teóricos de Paulo Freire e Lev Vygotsky para a aprendizagem dialógica*. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo geral é analisar a articulação entre os conceitos de diálogo de Freire e o de linguagem de Vygotsky, compreendida na elaboração da Aprendizagem Dialógica, como possível resposta aos desafios educacionais da Sociedade da Informação. No bojo dessa discussão, situa-se além dos autores citados no título, outros autores que contribuíram para a conceituação da aprendizagem dialógica. A pesquisa traz a linguagem e o diálogo como elementos primordiais para que a aprendizagem dialógica possa promover a transformação social e a aprendizagem de todas as pessoas independente de seus contextos.

Ao final, a autora conclui que as comparações, as discussões, as perspectivas apresentadas de diversos autores, presentes na pesquisa, visam contribuir para as discussões em torno das transformações na forma de aprender e ensinar, possibilitando assim o surgimento de novos trabalhos nessa mesma abordagem dialógica da educação, para promover a máxima aprendizagem de todas as pessoas de diferentes contextos sociais.

Abordando a questão da migração e seus impactos aqui no Brasil, temos a pesquisa de Lima (2019), com o título *Vidas em movimento - Imigração Peruana na Fronteira Brasil Peru no Alto Solimões: Trajetórias e Contextos*, em cuja dissertação o autor aborda a questão da

imigração em duas cidades fronteiriças na Amazônia brasileira, com o objetivo de compreender o processo sociocultural naquela região, além de identificar os impactos da permanência desses migrantes no local e na vida das pessoas que os acolhe, assim como na própria vida desses migrantes. Constitui-se como pesquisa bibliográfica e de campo, na qual os dados foram analisados de forma quali-quantitativa e teve como sujeitos sociais da pesquisa famílias de imigrantes peruanos que residem em Benjamin Constant.

A pesquisa obteve como resultados apontamentos sobre a necessidade de se pensar em políticas públicas que possibilitem não só o conhecimento das implicações que a residência de imigrantes peruanos acarreta negativamente na prestação de serviços básicos, mas que possibilitem minimizar esses impactos como forma de garantir uma condição de vida mais digna e justa para todas e para todos que ali convivem. Na conclusão, foi elaborado ainda um mapa situacional das famílias peruanas que moram em Benjamin Constant em que se apresenta de forma sintética os resultados da pesquisa.

Por fim destacamos ainda a tese de doutorado de Zambrano (2021) intitulada *Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima*, a qual objetivava compreender os vínculos entre as representações sobre as línguas e as políticas linguísticas em funcionamento em ações e serviços voltados para venezuelanos em Roraima, bem como identificar de que maneira são abordados os direitos linguísticos nessas políticas. Os resultados evidenciam que as representações sobre as línguas espanhola e portuguesa interferem, em geral, de forma negativa, na promoção de políticas linguísticas de acolhimento para esses migrantes, e apontam ainda para o apagamento dos sujeitos migrantes forçados e de seus direitos linguísticos em algumas ações de acolhimento. Ao final a autora aponta que os registros analisados reforçam a necessidade de pensar em políticas de acolhimento atreladas a políticas educacionais e linguísticas e defende a promoção de ações de acolhimento entre línguas, um acolhimento que respeite os direitos linguísticos dos migrantes forçados, capaz de incentivar ações e serviços nas diversas línguas que fazem parte do repertório desses sujeitos, sem permitir que a língua portuguesa seja a única nem a mais importante. A mesma utilizou a metodologia qualitativa e interpretativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Os estudos acima por nós analisados, os quais se encontram nos sites da Scielo e Plataforma Capes e IES realizados nos últimos 5 anos, nos permitiram ter uma visão panorâmica da problemática que envolve a migração, principalmente no âmbito da educação. Desse modo, fizemos um breve diálogo entre estas pesquisas e nosso texto, buscando ressaltar aspectos semelhantes que corroboraram para que estas fossem aqui utilizadas.

A pesquisa de Araújo (2020), cujo foco principal é a ocorrência do ensino da língua portuguesa nesse ambiente de múltiplas culturas e identidades, dialoga com nossa pesquisa na medida em que envolve a interculturalidade e os desafios no ensino da língua portuguesa para alunos migrantes. Já a pesquisa de Cláudio (2018), foca nas dificuldades de aprendizagem na perspectiva do aluno, compreendendo também o ambiente virtual, mas distancia-se no tocante à etapa da educação, por abranger a educação superior, mas foi possível fazer um diálogo com o estudo, principalmente por tratar de aprendizagem de estudantes de uma segunda língua.

A pesquisa de Vieira (2010) dialoga em quase todos os aspectos com a nossa pesquisa, pois trata sobre o ensino do português para alunos migrantes e leva em consideração a vinculação da língua com a cultura, tendo assim uma estreita relação com nossos objetivos nesse estudo. Enquanto que a investigação de Panno (2019), a qual aborda questões relacionadas ao processo de migração e inclusão e os conflitos surgidos nesse contexto, dialoga com nossa proposta apenas no tocante à inclusão e conflitos surgidos em decorrência da mesma. Nesse mesmo sentido a pesquisa de Silva (2018), aproxima-se mais profundamente com a nossa por tratar da inclusão de alunos migrantes na educação básica, diferindo apenas na ênfase a respeito da violência sentida por estes nesse processo de inclusão. Ao passo que o estudo de Wurzler (2017) nos remete à questão da aprendizagem dialógica na perspectiva de Freire e Vygotsky, este dialoga com nossos objetivos e nos proporciona muitas reflexões teóricas acerca de nossas inquietações no início e ao final da pesquisa. Já a abordagem dada por Lima (2019) em seu estudo, nos remete mais aos impactos da migração tanto para quem os acolhe quanto para o próprio migrante, esta dialoga com nosso trabalho no sentido em que abordamos também a questão desses impactos quanto tentamos entender as dificuldades surgidas no processo de inclusão no período pandêmico.

No tocante à questão linguística, a pesquisa de Zambrano (2021), cuja tese nos remete às representações sobre as línguas e as políticas linguísticas em funcionamento em ações e serviços voltados para venezuelanos em Roraima, dialoga com nossa proposta no tocante à compreensão dessa dinâmica da valorização do multilinguismo presente em nosso estado, e ambas abordam a necessidade de pensar em políticas de acolhimento vinculadas a políticas educacionais e linguísticas e defendem a promoção de ações de acolhimento entre línguas, um acolhimento que respeite os direitos linguísticos dos sujeitos migrantes.

Tais estudos aqui destacados, nos fizeram refletir sobre a importância de se fazer aprofundamentos nessa temática. Também nos auxiliaram na busca por teóricos, cujos estudos se alinham à questão migração/educação/interculturalidade e dialogicidade, além disso nos propiciaram o surgimento de novas ideias a serem pensadas a respeito da nossa pesquisa.

No entanto, em linhas gerais, esses trabalhos inicialmente se debruçam sobre a temática da migração, dificuldades de migrantes com a língua portuguesa e aspectos relacionados à aprendizagem com foco principalmente em compreender os processos de acolhimento e interculturalidade, levando em consideração a opinião dos professores, da sociedade e dados bibliográficos. Isso nos permitiu definir e repensar os nossos objetivos para esta pesquisa, os quais foram diferenciados em alguns aspectos e aprofundados em outros, de modo que possa ser somado a estes e traga outras contribuições para a educação e sociedade. Dito isso, detalharemos esse diferencial.

A relevância em nossa pesquisa consiste em um aspecto distinto, o qual visa verificar essas problemáticas pela perspectiva do estudante, suas angústias, seus anseios em relação à compreensão formal e coloquial da LP, cujo domínio é essencial para sua inserção social. Além disso, foca em um momento crucial para todos, o período crítico da pandemia (2020/2021), no qual as aulas passaram a ser virtuais, culminando assim em mais um obstáculo a esses sujeitos migrantes já tão marginalizados em sua situação atual.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com os conceitos de categorias analíticas que nos permitiram a análise do conjunto de fenômenos ocorridos no bojo dessa problemática. Segundo Simmel (2006), as categorias e os modelos analíticos servem para ordenar o pensamento de modo que se possa interrogar e interpretar a realidade. Uma categoria analítica é uma simplificação do real porque opera com base na abstração, em um esforço de separação dos fenômenos sociais que estão imersos na complexidade do real. Deste modo, enfatizamos a importância desta pesquisa e suas prováveis contribuições para o meio acadêmico e a sociedade, em meio ao processo de inclusão e acolhimento migratório nesse momento da história.

No próximo capítulo, trataremos sobre os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa e nos propomos a fazer a análise propriamente dita, fundamentando teoricamente os resultados obtidos com os teóricos consultados e estudados na pesquisa.

3 DIFICULDADES NA APREDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIALOGICIDADE E INTERCULTURALIDADE

No contexto da proposta de se pensar nas dificuldades linguísticas a partir da ideia de dialogicidade, é necessário pensar na interculturalidade, pois ambos os conceitos permeiam essa discussão. Adotamos como teóricos essenciais a esse propósito Paulo Freire e Vera Candau, cujos estudos nos possibilitaram abordar essas questões epistemológicas no decorrer do texto. Assim, este primeiro tópico aprofundará aspectos relacionados aos dois autores, no tocante a dialogicidade e interculturalidade, os quais embasarão as análises ao final deste capítulo.

3.1 A DIALOGICIDADE E A INTERCULTURALIDADE COMO POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES VENEZUELANOS

Entender as dificuldades de aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos em LP no período da pandemia, partindo da perspectiva da aprendizagem dialógica, baseada na compreensão de Freire sobre a dialogia em seus vários aspectos e situações voltadas para a libertação do pensamento humano, parece-nos um caminho propício na medida em que para Freire (2003, p. 16): “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; êle é relacional e, nêle, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam-se dêle e com êle coincidem: nêle põem-se e opõem-se”.

Nessa perspectiva, a Dialogicidade Freiriana nos permite pensar maneiras de inclusão ao migrante, o que inclui a aprendizagem da LP, visto que é por meio da apropriação da língua que o migrante consegue se sentir inserido, de fato, em uma nova sociedade com o intuito de nela poder interagir e se reestabelecer como sujeito da própria história. Freire (2003, p. 16) diz: “O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma”. Faz-nos pensar em como é importante a interação dialógica para a efetiva integração do estudante migrante e a superação das dificuldades advindas desse processo migratório que envolve não apenas aspectos sociais, mas também abrange as fronteiras intersubjetivas desse sujeito. Pois, como afirma Freire (1974, p. 920): “O diálogo é uma exigência existencial”.

Entretanto, o diálogo precisa fazer sentido, ter um propósito, já que Freire assinala que o diálogo vazio não leva a lugar algum, e na perspectiva da inclusão ao estudante migrante, esse diálogo precisa fazer sentido. É necessário que haja respeito e tolerância à cultura do outro e isso só é possível por meio de uma educação intercultural, a qual, segundo Lopez-Hurtado

Quiroz (2007, p. 21-22, *apud* Candau, 2011), configura-se assim:

a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

O termo Intercultura “vem sendo utilizado pelo Conselho Europeu desde a década de 1980, quando foi decidido tratar a questão da entrada dos estrangeiros nas escolas; [...] focalizando das mais variadas maneiras a importância da convivência”, conforme Paola Falteri (1998, p. 33). Em consonância com esse pensamento, acolher o estudante migrante ultrapassa a ideia de recebê-lo na escola. Exige aceitação do diferente, respeito à sua cultura, seus valores e suas crenças para que, assim, haja uma convivência harmoniosa, na qual a valorização do outro seja recíproca. Para tanto, faz-se premente que se entenda as reais necessidades e dificuldades sentidas por esses sujeitos, especialmente em relação à LP, elemento cultural que o levará a ter mais aptidão ao enfrentamento dessa nova realidade. A inclusão cultural excede a simples aceitação, ela exige valorização da cultura do outro.

A interculturalidade crítica, segundo Candau (2016, p. 8-9), “promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos- individuais e coletivos – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça- social, econômica, cognitiva e cultural”. Para Hernaiz (2009), interculturalidade é a política educativa que busca transformar as relações sociais, cultural e linguística, partindo de uma premissa de equidade, de pertencimento e de relevância no currículo escolar.

Ressaltamos a importância de se investir nessa transformação das relações sociais e culturais, utilizando para isso o diálogo intercultural, a troca de saberes, por meio da valorização e do respeito à cultura diferente do aluno migrante, o qual precisa perceber o reconhecimento da riqueza da sua cultura, a valorização de suas realizações individuais e, desse modo, sentir-se novamente pertencente a um grupo social, o que possibilitará a construção positiva de sua autoimagem. Mendes (2010) afirma que a língua é instrumento social e se for separada da cultura traz imposição ou invasão, pois ela simboliza uma realidade cultural, símbolo que marca as identidades sociais.

Percebemos, assim, a importância deste estudo, no sentido de que a língua, como elemento intrínseco à cultura, deve ser considerada em sua importância social no processo inclusivo de migrantes, pois esse instrumento poderoso pode ser o elo entre a aceitação das diferenças culturais e sua inserção de forma dialógica e intercultural na sociedade.

Candau e Freire comungam de ideias que se convergem em relação a esses aspectos sociais de uso do diálogo intercultural e valorização do diferente, para proporem inovações na Pedagogia e nos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem, como podemos perceber em Candau (2014), ao argumentar que é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, valorizem as histórias de vida dos alunos e professores e a construção de suas identidades e convidem à interação entre esses diferentes, de modo a favorecer uma dinâmica escolar mais aberta, inclusiva e participativa no tecido social mais amplo.

Freire (1996, p. 47), compartilhando desse entendimento, aponta:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais pode se dá virgem do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da “*assunção*” (grifo do autor) de si por parte dos indivíduos, dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção.

Ao se referir à “*assunção*”, o autor parte da premissa de que é necessário assumir-se enquanto sujeito de sua própria história, diferente e capaz de conviver com o diferente, valorizando e respeitando o outro, como afirma mais à frente nessa mesma obra: “é no respeito às diferenças entre eles ou elas, na coerência entre o que faço e que digo que me encontro com eles ou elas” (Freire, 1996, p. 152). É necessário não só respeitar os saberes socialmente construídos na prática de vida dos alunos, mas também discutir a razão de ser desses saberes e dessas diferenças que estão repletos de riquezas culturais, linguísticas de uma coletividade da qual são oriundos.

Candau (2014) fala da Educação Intercultural em uma perspectiva crítica e argumenta que, para que isso ocorra, é necessário que se observe as seguintes características: promoção deliberada entre diferentes grupos socioculturais; concepção das culturas em contínuo processo de construção e reconstrução; relações não idílicas ou românticas, por estarem atravessadas por questões de poder; e, por último, não se desvincula das questões da desigualdade e da diferença.

Pautados nas concepções da autora, observamos que, para que a Educação Intercultural seja feita de maneira crítica, temos que promover o diálogo entre sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas distintas, além da construção de relações de igualdade entre os grupos socioculturais, por meio de políticas públicas que promovam a articulação entre os direitos da igualdade e da diferença. Em consonância com Candau, Freire (2001, p. 19) defende o seguinte:

É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade

ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da reinvenção do mundo.

Percebemos que tanto Freire quanto Candau aderem à ideia da interculturalidade crítica, por meio da assunção do sujeito e valorização de seus saberes individuais e coletivos, ambos autores compartilham de concepções pautadas no direito à igualdade e ao reconhecimento das diferenças como riqueza cultural, como saberes historicamente construídos e, por isso, dignos de respeito e aceitação, pois, como afirma Freire (2011, p. 46):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Para Freire (2007), o homem se constrói nas relações com outros sujeitos, no ato de aprender, ensinar, transformar o mundo e transformar-se, ou seja, nenhum ser pode ser representado isoladamente ou retirado de suas interações sócio-histórico-econômico-político-cultural. Para isso, é necessário que saibamos nos assumir enquanto sujeitos, por meio da ação coletiva ou individual, no contato como o outro e nas relações que permitam a reflexão sobre o comprometimento com sua própria história e seus saberes culturais advindos desta. Nesse sentido, Freire (2011, p. 19) afirma: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”.

Nossa pretensão ao situarmos esse diálogo entre os dois autores supracitados é mostrar que ambos, embora de maneiras diferentes de se pronunciar, comungam de ideias similares e capazes de fomentar reflexões a respeito de dialogicidade e interculturalidade na Educação, fatores tão indispensáveis à inclusão de estudantes migrantes, visando uma postura ética e promotora de sujeitos capazes de interagirem em uma aprendizagem dialógica e engajada, no respeito às riquezas étnicas e culturais.

Compreendemos, assim, que a educação, na contemporaneidade e no caso de Roraima, em pleno contexto migratório, precisa propiciar aos estudantes migrantes e brasileiros, em processo de interação escolar, a oportunidade de dialogarem criticamente sobre suas culturas, de modo a fomentar a assunção de suas identidades, tornando-se, assim, agentes de uma cultura híbrida que negue o silêncio e a crítica ingênua e promova a reflexão e aceitação do pertencimento cultural do outro e com o outro.

Diante disso, é necessário compreender as dificuldades do aluno migrante em relação à aprendizagem da LP para promover a associação entre língua e cultura, de maneira mas valorativa e assertiva, levando-os a dialogar entre seus pares, de modo a perceber que as diferenças culturais/linguísticas são riquezas e tem mais vantagens que desvantagens, para ambos os lados, o que culmina em uma empatia pelo diferente, tornando a aprendizagem mais efetiva e prazerosa. Nesse intuito, é que consiste a perspectiva da aprendizagem dialógica, a qual será detalhada no próximo tópico deste capítulo.

3.2 APRENDIZAGEM DIALÓGICA

É a ideia de aprendizagem na qual se baseiam atualmente as pesquisas científicas internacionais, por estar vinculada ao funcionamento da sociedade na qual vivemos. Segundo Silva e Costa (2020), na sociedade da informação, a aprendizagem depende, cada vez mais, da correlação das interações que a criança e o jovem têm com as pessoas de seu entorno e na multiplicidade de espaços onde aprendem e se desenvolvem. Nessa perspectiva, o diálogo e a interação são vistos como ferramentas essenciais para a produção de novos conhecimentos.

Para a concepção comunicativa ou dialógica, mais importante que o acúmulo de informações é a maneira como estas são processadas e incorporadas pelo sujeito. Esse enfoque reconhece as contribuições de outras concepções de aprendizagem como a Concepção objetivista da aprendizagem ou seja: ensino tradicional, o qual surgiu na sociedade industrial e segue vigente em muitas escolas, ainda que esse modelo de sociedade já tenha sido superado há algum tempo; a Construtivista ou Aprendizagem significativa, baseada na ideia construtivista da realidade, ou seja, da realidade como uma construção social que depende dos significados construídos pelo aluno e de situações de interação, no desenvolvimento da criança.

No entanto, difere-se ao introduzir a ideia central da interação. É necessário que as escolas abandonem o modelo de escola tradicional, próprio da sociedade industrial, e busquem maneiras de ensinar baseadas no diálogo e na participação de todas as pessoas da comunidade escolar (Silva; Costa, 2020).

A realidade é entendida como uma construção social humana, na qual os significados são produzidos na interação entre as pessoas e nos consensos que estabelecem. De acordo com Silva e Costa (2020), o papel do aluno está atrelado ao seu potencial para interagir com diferentes pessoas e aprender com elas, não só na escola ou nos espaços designados para a aprendizagem, mas em todos os espaços de sua vida. O desenho do currículo não está vinculado ao que os estudantes sabem ou não sabem, mas aponta para os resultados que se quer alcançar

para todos.

O professor é o agente educativo que deve conduzir a aprendizagem sem adaptações curriculares ou agrupamentos excludentes, baseados nos conhecimentos prévios dos estudantes. A aprendizagem ocorre na interação entre os próprios alunos e entre alunos, professores, familiares e outros agentes do contexto educativo. Assim, os processos de ensino e aprendizagem são ampliados enormemente, já que se multiplicam as interações e também os contextos de aprendizagem (Silva, 2000).

3.2.1 A Aprendizagem Dialógica na prática educativa

Ainda existem muitas dúvidas a respeito do que seria de fato a “aprendizagem dialógica” na prática educativa, pois, teoricamente, é uma ideia excelente. No entanto, a questão que se discute é: como ela ocorre metodologicamente, ou seja, como se aplica no dia a dia das escolas que a adotam. Para Albert *et. al.* (2008, p. 167), a Aprendizagem Dialógica:

acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores.

Podemos perceber que há maneiras diversas de se aplicar a aprendizagem dialógica na prática cotidiana escolar, pois ela pode ocorrer em contextos e situações distintas das atividades interativas dentro do contexto educacional.

3.2.2 Diálogo igualitário

Diálogo igualitário ocorre sempre que se leva em conta as contribuições de todos os agentes participantes dele. Nessa prática, é preciso dar oportunidade a todos para falarem e serem ouvidos, isso implica em dizer que todas as contribuições são válidas, independentemente de quem fala e de sua função, origem social, idade, sexo, etc. Desse modo, o foco está na qualidade dos argumentos, na maneira como se defende e daquilo que se defende, e não na posição hierárquica de quem está falando (Silva; Costa, 2020).

Freire (1996) corrobora com esse conceito quando afirma que o diálogo igualitário contribui para a democratização da organização do centro educativo, ao permitir a participação

de todos os membros da comunidade escolar em igualdade de condições. Essa natureza de diálogo envolve todos que aprendem e que ensinam (pais, familiares, voluntariado, professores, outros profissionais, alunos), já que todos influenciam a aprendizagem de todos. O diálogo é um processo interativo mediado pela linguagem e, para ser de fato dialógico, precisa acontecer de maneira horizontal.

Para Vygotsky (1996), o sucesso da aprendizagem está nas interações entre as pessoas e destas com o meio. Com a mudança dessas interações, é possível melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com Freire (1980), a condição essencial para a construção de conhecimento é o diálogo, assim nos incita a termos uma postura crítica que envolva uma preocupação em conhecer o pensamento de cada sujeito que faz parte da situação interativa.

Destacamos a relevância da aprendizagem dialógica como eixo principal desta pesquisa, com o intuito de compreender como e em que contextos ocorrem as dificuldades desses alunos migrantes, especialmente no período da pandemia, e de que modo ela poderá efetivamente mediar essa aprendizagem de forma interativa nas aulas de LP, principalmente em relação às possibilidades interculturais, utilizando a interação bilíngue para estimular a construção do conhecimento.

3.3 AS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS ALUNOS MIGRANTES NO PERÍODO PANDÊMICO (2020/2021) NAS AULAS DE LINGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOA VISTA/RR

Neste tópico, analisaremos as falas dos participantes da pesquisa, a qual ocorreu por meio dos Grupos Focais e cuja pergunta norteadora consistiu em: Que dificuldades de aprendizagem os jovens venezuelanos apresentaram nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves em Boa Vista-RR, considerando a perspectiva da Aprendizagem Dialógica?

Para analisar os dados colhidos no decorrer dos encontros, utilizamos a categorização por meio da técnica da análise temática, dentro da análise de conteúdo. Dessa maneira, cada encontro foi transformado em um quadro contendo os sentidos inferidos nas falas dos participantes (Apêndice F e G), de modo que pudéssemos verificar a repetição de ocorrências dentro destas e, posteriormente, com o auxílio das anotações do diário de campo, analisá-las à luz dos teóricos estudados neste capítulo, cujas respostas foram tabuladas, a fim de que aparecessem apenas as inferências contidas nas entrelinhas das falas dos participantes.

Para Bardin (1977, 153) a análise categorial ou análise temática:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Para tal propósito, esse tópico foi dividido em 3 (três) categorias e suas subcategorias, as quais estabelecem um vínculo com cada um dos objetivos específicos, de modo a respondê-los na medida em que forem sendo discutidos no decorrer do texto.

3.3.1 A Pandemia Covid-19 e consequências na aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos

Com o objetivo de identificar as dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, sentidas pelos alunos venezuelanos no período pandêmico (2020/2021), em aulas remotas nas redes de ensino, no primeiro encontro de GF a discussão ocorreu em torno de quais e como ocorreram tais dificuldades. Nesse sentido, verificamos que a maior incidência das dificuldades relatadas foi em relação à leitura e interpretação de textos, devido ao isolamento social e à falta de acesso a uma internet de qualidade, o que ficou claro nas falas seguintes, iniciando pela questão Falta de acesso à internet e isolamento social.

Para a questão *Como você participou nas aulas remotas no período da pandemia? (Esclarecer exemplo se foi online, por meio de atividades impressas disponibilizadas pela escola ou das duas formas) e justificar*, todos os participantes⁸ foram unânimes em dizer que participavam apenas no grupos de WhatsApp, pois não tinham acesso a uma internet de qualidade devido a sua condição de migrante. Desse modo, faziam pelos grupos, enviando fotos das atividades ou ainda pegando atividades impressas na escola para devolvê-las posteriormente, de maneira que não conseguiam participar das aulas síncronas⁹, nas quais o professor interage com os discentes por meio de vídeo chamadas e tirando as dúvidas, assim como, explicando os conteúdos.

Como podemos depreender nas falas de AL-01: “Online por el grupo, porque no podia ingressa a las vídeo aulas, pois yo no tinha internet em meu teléfono” . Outra fala, AL 02: “Eu

⁸ Nas transcrições das falas dos participantes que serão apresentadas a partir dessa página, ao longo do texto, ressalta-se que estas foram expostas da maneira como estavam nas gravações realizadas no momento do Grupo Focal, eximindo assim a necessidade de uso do termo “*sic*” ao final de cada fala.

⁹ As aulas síncronas são aquelas que acontecem em tempo real. Na educação à distância, isso significa que o professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual. A exemplo dos formatos de aula online que incluem salas de videoconferência e transmissões ao vivo. Fonte: Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/aula-assincrona/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

participei no método só online pelo grupo de WhatsApp, porque eu não tinha internet para assistir as vídeo aulas, só bônus para whatsapp” . Ainda, AL 04: “Eu estudei 2 anos online (pelo WhatsApp) porque no momento eu tinha um bom celular que dava para mim estudar, mas depois eu passei a pegar algumas atividades impressas pois meu celular não estava mais tão bom assim”.

É possível perceber, nesses discursos, a exclusão digital a que esses sujeitos estão submetidos, a qual ficou mais visível na pandemia, momento em que as desigualdades sociais se sobressaíram e ficaram escancaradas para quem não queria ou fingia não ver. Como afirmam Silva e Behar (2019), no campo da educação, há uma triste constatação: a realidade demonstra que o maior acesso ao ensino remoto emergencial se deu por estudantes que possuem as melhores condições financeiras.

Corroborando com os autores, temos a pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2020 *apud* Cherutti, 2022, p. 240):

A pesquisa TIC Domicílios de 2020, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), evidencia que o acesso à rede está em destaque nos grupos populacionais com maior poder aquisitivo, sendo que 100% da classe A possui conexão, 99% da classe B, 91% da classe C e 64% da classe D e E. Justifica-se a falta de internet nos domicílios da classe D e E devido a 68% dos moradores acharem muito caro e 54% por não saberem utilizar.

No caso dos alunos migrantes, essa realidade é mais triste, pois sabemos que muitos não têm condições sequer de se alimentar direito, como pudemos constatar durante os encontros, em que alguns alunos comentaram que, às vezes, faziam as atividades à noite depois que os pais chegavam, já que havia apenas um aparelho celular na casa para todos. Isso foi anotado no diário de campo: aluna relatou que, muitas vezes, nem fazia as atividades, pois não tinha tempo de ir buscar impressa na escola, já que tinha que cuidar dos irmãos menores, enquanto seus pais trabalhavam, e quando fazia pelo *WhatsApp*, era à noite quando os pais chegavam, pois só havia um celular na casa para todos usarem.

O que fica subentendido nessa fala é que as dificuldades de acesso à internet de qualidade não estão intrinsecamente ligadas à falha de conexão, mas sobretudo à falta de recursos financeiros desses estudantes em sua situação migratória no contexto atual.

Outra dificuldade discutida e relatada no 1º encontro de GF foi a questão do isolamento social que os impedia de interagir com falantes da Língua Portuguesa, o que conseqüentemente levava a uma questão crucial: compreender e interpretar os enunciados, os textos e até imagens

contidas nas atividades, fossem impressas ou online (WhatsApp), já que estavam isolados e convivendo apenas com falantes do espanhol/castelhano em suas residências, os quais também não os podiam ajudar nessas questões. Podemos constatar isso nos seguintes trechos obtidos:

Não, eu fazia as atividades sozinha mesmo porque na minha casa ninguém compreendia para me ajudar com a língua, então eu fazia como eu compreendia e muitas vezes tirava notas ruins por causa disso, mas consegui passar de ano mesmo assim. Minha principal dificuldade sempre foi a interpretação de texto, pois tem palavras que não compreendo o significado e então fica complicado de resolver as questões perguntadas (AL 02) .

Nessa fala, observamos que o isolamento social foi um dos fatores causadores dessas dificuldades de aprendizagem, pois fica claro que a aluna não conseguiu aprender, apenas conseguiu obter nota para passar de ano, mas a aprendizagem ficou prejudicada principalmente pela falta de interação com falantes da língua como: os professores, os colegas de escola, e outras pessoas, cuja interação linguística poderia lhe ajudar na compreensão das dúvidas quanto à aprendizagem da LP. Assim como afirma Freire (1980), a condição essencial para a construção de conhecimento é o diálogo, e se tratando de uma segunda língua, ele se torna imprescindível, pois a interação bilíngue possibilita tanto a aprendizagem do migrante quanto as trocas culturais de saberes que beneficiam ambos os lados. Grosso (2010, p. 71) também diz: “ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos e integram-se pelo bem-estar e pela confiança”.

Nesse sentido, é preciso entender que a aprendizagem da língua portuguesa por migrantes é bem mais complexa e exige mais empenho do poder público, mas também exige solidariedade por parte da sociedade, afinal, quando ensinamos, aprendemos e essa troca quando em ambiente bilíngue é muito mais rica, porque envolve troca de outros conhecimentos como cultura e valores acima de tudo.

Ainda em relação ao isolamento social como causa das dificuldades de aprendizagem na pandemia, quando questionados “*Você considera que a falta de interação (no período pandêmico) com estudantes brasileiros nas aulas presenciais influenciou ou contribuiu para suas dificuldades de aprendizagem da L. Portuguesa? Explique*”. Temos as falas de AL 02: “Si, porque eu ficava na minha casa só falando espanhol com meus pais e familiares, agora eu posso entender, mas a língua portuguesa porque estou interagindo com outros falantes” . AL 03 também fala:

Influenciou mais no do professor porque eles ensinam como se escreve e como se fala, às vezes se escreve de uma forma e se fala de outra forma. Assim sem os professores

para explicar como é, isso se tornou bem mais complicado de aprender sem eles pra corrigir o que a gente falava ou escrevia errado na hora da pronúncia e da escrita .

Em ambas as respostas, percebemos como o isolamento social imposto pela pandemia prejudicou esses sujeitos aprendizes e o quanto a interação com falantes da LP é importante na aprendizagem deles e, ao mesmo tempo, a figura do professor passa a ser valorizada nessa questão, já que AL 03 afirma o quanto é necessária a presença do docente para sua aprendizagem.

Freire (2007) postula que nenhum ser pode ser representado isoladamente ou retirado de suas interações sócio-histórico-econômico-político-cultural. Desse modo, o isolamento configurou-se como uma retirada desses jovens de suas interações, seja entre professor e aluno seja entre aluno e aluno, o que possibilitou o reconhecimento, por parte do aluno, da importância da interação com o professor para a aprendizagem desses discentes. Conforme o autor, ainda que “homens e mulheres aprendem e ensinam juntos. Esta é uma condição humana: ‘quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender’. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém!” (Freire, 1996, p. 25).

Chegamos, então, à questão mais discutida no primeiro encontro de GF, a qual, sem dúvida, foi consequência das duas anteriores: a dificuldade na leitura e interpretação textual, já que isolados e/ou sem acesso à internet de qualidade esses estudantes se sentiram muito mais inaptos e inseguros ao ler e interpretar um texto em LP, sentiam a necessidade de tirar dúvidas, de questionar para tentar entender o que liam e debater sobre o que haviam entendido, como podemos observar nas falas seguintes:

AL-03: Minha principal dificuldade sempre foi a interpretação de texto, pois tem palavras que não compreendo o significado e então fica complicado de resolver as questões perguntadas .

AL-04: Tem também a interpretação de tirinhas, porque tem muitos verbos e é complicado porque eu entendo muito pouco sobre esses verbos, tipo eu não consigo entender a tirinha nem os quadrinhos porque preciso compreender as ações representadas pelos verbos e comparar com as figuras dos personagens e pra mim fica muito confuso, até mesmo o texto sem figuras eu também tenho dificuldades. Acho que é por causa da pronúncia que é diferente .

AL-08: As minhas maiores dificuldades foram o idioma mesmo, a forma de escrever e entender os professores também pois eles falavam muito rápido, mas na pandemia isso piorou muito pois agora só tinha que ler e não ouvir a pronúncia e é muito complicado para aprender uma língua .

Nessas falas, é necessário levar em consideração que os alunos falam do antes, durante e depois da pandemia, já que as dificuldades persistem, devido à lacuna deixada pela mesma. A dialogia tão defendida por Freire (1996) e a interculturalidade crítica de Candau (2011 e 2014)

estão implícitas nesses enunciados dos participantes.

Os desafios de uma educação intercultural ultrapassam a simples ideia de troca, vai além, buscando, principalmente, o respeito e a valorização da cultura do outro, fato que fica claro que não foi levado em consideração nas atividades de leitura e interpretação de texto nas aulas virtuais - já que tais atividades eram disponibilizadas apenas em uma língua, ou sem ao menos um glossário das palavras consideradas mais difíceis (para o falante de outra língua) -, o que dificultava ainda mais aos alunos migrantes que só podiam participar por whatsapp ou por atividades impressas. Para Fleuri (2003, p. 31), “ênfatisar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer à complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais” e acrescenta que “a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes um dos outros”.

Assim, pensamos que essas dificuldades relatadas pelos alunos participantes, em relação à leitura e interpretação de textos, sejam eles imagéticos, como cita AL-04, sejam apenas textuais, como afirma AL-08, estão intrinsecamente ligadas ao não posicionamento intercultural da escola e da própria Secretaria de Educação em se trabalhar de maneira que envolvesse todos os agentes da educação em uma preparação contínua (formação continuada) para lidar com esse contexto tão complexo e desafiador que é a inclusão de alunos migrantes, principalmente no período da pandemia.

Diante disso, percebemos que o primeiro objetivo proposto foi atingido, visto que foi possível identificar as dificuldades de aprendizagem em LP, sentidas pelos alunos venezuelanos no período pandêmico (2020/2021), das quais se destacaram 3 (três): a falta de acesso à internet de qualidade; o isolamento social e a dificuldade na leitura e interpretação textual ocorrida principalmente devido às duas primeiras, já que sem uma internet que propiciasse o acesso às aulas síncronas e sem a interação social ocorrida na escola, a compreensão da pronúncia e conseqüentemente de seu sentido contextual, normalmente, explicado pelo professor no momento da aula presencial, acabaram acarretando uma dificuldade muito mais acentuada aos alunos migrantes que precisam desse convívio para uma melhor aprendizagem, dado que comprova que Freire tinha razão ao afirmar que “diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire, 1996, p. 14).

Portanto, apesar de entendermos que todos, incluindo poder público e população, fomos pegos de surpresa pela pandemia COVID-19, fica evidente que houve falhas tanto da SEED-RR, por não se preocupar com essa parcela de estudantes durante as aulas remotas, quanto da escola, por não adotar estratégias mais específicas que incluíssem esses aprendizes de forma mais efetiva. Cabe então levarmos essas reflexões ao conhecimento dos órgãos

competentes para que sejam adotadas providências, no sentido de assumir metodologias que verdadeiramente propiciem melhorias na aprendizagem desses alunos migrantes.

3.3.2 Estudantes migrantes: maneiras como aprendem e estudam a Língua Portuguesa

Neste tópico, abordaremos o que foi discutido e produzido enquanto pesquisa no segundo encontro do GF. Esse encontro tinha como objetivo: Analisar as diversas maneiras como os estudantes venezuelanos estudam e apreendem a língua portuguesa, no qual as discussões ocorreram em torno de três questões (Quadro 5), as quais resultaram nas respostas abaixo inferidas após categorização temática.

Quando questionados a respeito dos conteúdos que mais sentiram dificuldade, cujas perguntas foram elaboradas na primeira questão do roteiro e, também, ao analisarmos uma atividade (disponibilizada pelo professor que os acompanhou no período da pandemia-2020/2021), observamos que os participantes retomaram à questão do encontro anterior, ou seja, a interpretação e análise de textos é uma dificuldade recorrente. Isso se deve principalmente à falta da compreensão de algumas palavras e seus significados, da escrita e pronúncia de outras e da acentuação diferente do idioma LP, o que fica detalhado nas seguintes falas:

AL-01: Interpretação de texto e gramática eu vejo muito difícil porque na hora de realizar mudam muitas coisas como a escrita e a pronúncia .

AL-03: Eu sempre tive dificuldade em compreender as interpretações do texto, principalmente as tirinhas, eu ainda não logro entender muito bem as tirinhas, essas que traz os desenhos com pessoas falando e isso eu acho muito complicado sacar de um desenho da tirinha uma resposta certa .

AL-04: Eu tive muitas dificuldades em interpretar as tirinhas e os quadrinhos, para mim são muito complicadas de entender e às vezes não estão na nossa realidade .

AL-06: A leitura e a gramática, principalmente a escrita das palavras: como exemplo o uso da “ç” (cedilha)” .

AL-07: Tuve certas complicaciones en las clases online en la lectura e porque desconhecia las palabras, como seus significados eram diferentes, apesar da la similitude com algumas de la nossa língua .

Como podemos inferir após a análise das recorrências nas falas, essas dificuldades de interpretação se dão, principalmente, pela dificuldade de compreensão da língua e suas particularidades, como acentuação, pronúncia, escrita de algumas palavras tidas como “falsos amigos” (palavras com pronúncia ou escrita parecida entre o idioma espanhol e português, mas que normalmente têm significados diferentes nas duas línguas), como vemos na fala de AL-07, na qual subentende-se que o falante se confunde na hora de interpretar devido a essa dupla significação, além do desconhecimento de outras palavras, fato que em uma aula presencial (ou

síncrona) certamente seria facilmente resolvido, já que o professor ou os próprios colegas tratariam de esclarecer no momento da interpretação.

Em vista disso, vemos a importância da dialogicidade para a aprendizagem desses sujeitos pois, para Freire (1980, p. 69): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Neste sentido, é nítido que a troca de informações, o diálogo dentro da sala de aula, seja entre professores e alunos ou seja entre aluno e aluno, possibilita uma aprendizagem mais profunda e significativa. Compactuando com essa ideia, Albert *et al.* (2008, p. 167) afirmam: “A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade”.

Ademais, as questões relacionadas à linguística mostram que as dificuldades surgem sempre permeadas pela falta de socialização. Pois, aprender uma segunda língua requer a convivência com falantes nativos, o que ficou impossibilitado na pandemia, de modo que essas dificuldades de aprendizagem se tornaram mais evidentes. Como asseguram Silva e Costa (2020), “o papel do aluno está atrelado ao seu potencial para interagir com diferentes pessoas e aprender com elas”.

Assim, a falta de interação no período de aulas remotas levou os alunos migrantes a procurarem ajuda para suas dúvidas em redes sociais, em conversas informais com vizinhos, e muitos recorreram à ferramenta do “Google” com o intuito de tentar sanar suas dificuldades, já que muitos deles não podiam (por conta da internet) ter uma interação, ao menos assíncrona, com os professores. Respalhando essa questão, Sanzovo (2021, p. 5) afirma que,

é preciso considerar também que existem diversos fatores que influenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira e, segundo Willis (1996), existem duas variáveis que podem estimular fortemente esse processo: as condições essenciais (exposição, uso e motivação) e as condições desejáveis (instrução formal). Por isso, dentro do contexto migratório, o aprendiz quando não possui o acesso à instrução formal (desejável), desenvolve suas habilidades linguísticas muitas vezes através da conversa informal com as pessoas mais próximas, usando as variedades linguísticas da localidade onde vive e as próprias motivações pessoais para a aprendizagem de acordo com as necessidades do seu cotidiano no trabalho e na vida social.

Outra questão que ficou inferida nas falas acima foi a falta de conexão entre os textos das atividades e a realidade dos alunos, destacada na fala do AL-04: “Eu tive muitas dificuldade em interpretar as tirinhas e os quadrinho, para mim são muito complicadas de entender e às vezes não estão na nossa realidade” .

Esse debate não é estranho, pois, trata-se de uma reclamação recorrente até por brasileiros, principalmente, em atividades retiradas de livros didáticos (os quais são produzidos no Sudeste) e estão fora da realidade nortista (no caso de Roraima). No entanto, em se tratando de alunos migrantes que ainda não se habituaram a isso, é preciso que se tenha mais cautela na hora da elaboração de textos que não condigam com a realidade contextual.

Para evitar isso, seria interessante usar, por exemplo, textos locais que abordem questões relacionadas com a própria migração, programas de TV ou rádio que eles pudessem ter acesso (afinal são meios mais acessíveis), ou, ainda, textos de noticiários e até textos de autores venezuelanos, seriam algumas alternativas para se trabalhar. Assim, haveria uma interculturalidade nesse ambiente e respeito à realidade desses sujeitos. Nesse sentido, Freire (1996, p. 71) assevera:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola.

Em consonância com Freire (1996), percebemos que as condições em que esses sujeitos vêm “existindo”, ou seja, sua condição migratória, não foram levadas em consideração pelo poder público no período pandêmico e isso se estende às escolas e aos professores no momento de realizar o planejamento das atividades para o período de aulas remotas.

Posto isso, essa dificuldade relatada por esses alunos precisa ser discutida amplamente por professores de LP e levada aos setores responsáveis, com o intuito de se desenvolver estratégias que sanem ou, pelo menos, amenizem nas escolas com alunos migrantes, de modo que possamos assegurar o que está previsto no artigo 4º, inciso X, da Lei de Migração, o qual fala que “é assegurado direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017, p. 03). Ainda o previsto no DCRR:

as escolas precisam estar atentas para incluir os aspectos da migração local em seus projetos pedagógicos, na perspectiva de acolhimento das populações migrantes presentes no território roraimense de forma que promova a integração cultural e uma educação integral (Roraima, 2021, p. 40).

Outrossim, é importante dar ênfase às discussões e proposições feitas pelos participantes no momento dos encontros de GF, as quais não foram gravadas, mas que ficaram anotadas no diário de campo por acharmos que eram pertinentes à discussão. Uma delas foi em relação ao que dizem os AL-01 e AL-06 sobre as dificuldades com a escrita e a pronúncia, cuja

discussão gerou a seguinte pergunta: *o que vocês sugerem para amenizar essa dificuldade?*

Uma das respostas interessantes que se considerou importante anotar no diário de campo foi a da AL-03, que sugeriu que “se houvesse uma forma de colocar o ‘som das letras e sua pronúncia na língua Portuguesa’ em uma parede ao lado do quadro pra gente pesquisar sempre que tivesse dúvida, isso já ajudaria bastante”, ao que todos acharam uma ótima ideia. Como pesquisadora e professora de LP, respondi que isso era possível sim, pois existe uma ferramenta chamada “Tabela Fonética do Português Brasileiro” (dividida em tabela de sons consonantais e sons vocálicos do Português Brasileiro), a mais atual encontra-se no livro de Tais Silva Cristófar (2003), cuja tabela foi embasada no alfabeto internacional de fonética¹⁰.

Nessa tabela, encontram-se a pronúncia e a escrita de cada letra do Português Brasileiro e suas variantes de acordo com a região do país, além de vir com exemplos de palavras, a qual pode ser encontrada na internet e embasada por outros autores e estudiosos de fonética¹¹ do Português do Brasil (Cavaliere, 2005; Callou; Moraes; Leite, 1996).

O alfabeto fonético internacional pode ser facilmente encontrado na internet, mas a tabela dos sons consonantais e vocálicos do Português Brasileiro é assunto elaborado por estudiosos e necessita ser pesquisado. Desse modo, isso poderia ser feito em todas as escolas, afixar uma tabela ampliada do alfabeto fonético do Português Brasileiro nas salas de aula, de modo que todos - migrantes e brasileiros - pudessem recorrer a essa ferramenta para tirar dúvidas. Claro que os professores de LP deveriam explicar em algumas aulas como funciona e como se pesquisa, nessa tabela, o som das letras (fonemas), cujo conteúdo de fonética está previsto na grade curricular da 1ª série do E. Médio. Após a discussão e reflexão sobre isso, eles pediram que levássemos a ideia à gestão e coordenação da escola já ao sair daquele encontro, pois isso os ajudaria muito, ao que prometi interceder e levar a ideia à coordenação dos professores e pedir que pensassem a respeito.

Com certeza, iremos adotar essa estratégia nas aulas e esperamos levar a ideia a outros professores, além de indicar a pesquisa como fonte de inspiração para que outras estratégias

¹⁰ O Alfabeto Fonético Internacional é um sistema de notação fonética que é encontrado em bons dicionários entre colchetes, foi criado, em 1886, por professores de nacionalidades francesa e inglesa, em um projeto que teve a orientação do linguista Paul Passy. Mais tarde, esse grupo foi denominado AFI - Associação Fonética Internacional - em inglês International Phonetici Association (IPA). Ele é composto por um total de **157 caracteres**, entre símbolos e letras e serve para **transcrever a pronúncia dos fonemas**. Pode ser utilizado em qualquer idioma e seu objetivo é garantir que as palavras são articuladas corretamente, o que **torna a aprendizagem de línguas estrangeiras mais eficaz**. Esse alfabeto especial, que compõe o que, muitas vezes, encontramos como quadro fonético, passou por inúmeras mudanças em virtude dos estudos promovidos por esse grupo. Sua última atualização data de 2005.

¹¹ A Fonética é o estudo dos aspectos acústicos e fisiológicos dos sons efetivos (reais) dos atos de fala no que se refere à produção, articulação e variedades. Em outras palavras, a Fonética preocupa-se com os sons da fala em sua realização concreta. Quando um falante pronuncia a palavra 'dia', à Fonética interessa de que forma a consoante /d/ é pronunciada: /d/ /i/ /a/ ou /dj/ /i/ /a/.

como essa sejam adotadas nas salas com estudantes migrantes. Afinal, como pudemos perceber ao realizar a pesquisa bibliográfica para revisão de literatura deste estudo, poucos trabalhos buscaram ouvir os alunos migrantes “*in loco*”, e identificar, sob a sua própria perspectiva, suas dúvidas e seus anseios em relação à LP e a maneira como eles aprendem a nossa língua, esse é um destaque desta pesquisa, a qual esperamos que possa subsidiar outros estudos voltados para ouvir a versão dos “alunos migrantes” sobre suas vivências e aprendizagem, em um país que os acolhe.

Outra questão que foi bastante discutida, nesse segundo encontro, foi a respeito de como e quais as maneiras que eles aprendem com mais facilidade a LP. Ao analisarmos as respostas, pudemos perceber que a maior recorrência se deu em relação à audição da pronúncia da LP em programas de televisão e em redes sociais, pois isso os ajuda a aprender a correta entonação e onde devem acentuar algumas palavras que lhes parecem de mais difícil compreensão. Para constatar isso, citamos algumas dessas respostas a seguir:

AL-01: Assistindo TV, ouvindo música e socializando com os colegas, pois assim a gente aprende mais rápido e fácil .

AL-02: As formas mais fáceis de aprender a língua portuguesa é assistindo TV e também falando com as pessoas brasileiras, com os vídeos do Tik Toc, pois esses vídeos são muito legais para nós os venezuelanos, eu acho muito fácil de entender língua portuguesa .

AL-04: Na minha opinião é as redes sociais, conversar com os vizinhos e pessoas brasileiras .

AL-05: Eu acho que é melhor vendo TV e as redes sociais e também a convivência com outras pessoas que falam a língua portuguesa para aprendermos a pronúncia e não apenas a escrita .

AL-07: Para mim a forma mais fácil de aprender português é vendo televisão e interagindo com outras pessoas brasileiras, seja na escola ou fora dela .

Como fica claro nesses enunciados, ouvir a pronúncia por falantes da LP, seja em programas de televisão, seja nas redes sociais, ou ouvindo músicas e interagindo, de maneira formal ou informal, com vizinhos ou na escola, caracteriza uma das maneiras mais eficazes, segundo os próprios participantes, de aprendizagem da nossa língua. Desse modo, infere-se que, para eles, o ouvir e ser ouvido os leva a gravar esses sons da LP de modo mais profundo e, assim, internalizá-los para, posteriormente, reproduzi-los em seu dia a dia, quando for necessário o uso da LP nas mais diversas situações.

Por isso, insistimos no diálogo, na interação linguística mais dinâmica nas salas de aula, onde esses estudantes, enquanto sujeitos de direito, buscam não apenas aprender uma nova língua, mas o aperfeiçoamento das suas outras habilidades para que possam concorrer em igualdade de oportunidades na vida e na sociedade brasileira, na qual estão agora inseridos.

Corroborando com essas reflexões, Freire conclui o seguinte: “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (Freire, 1986, p. 122).

É em Freire e Shör (1986, p. 13) que buscamos inspiração para sugerir que sejam feitas mudanças, pois

é impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo.

Em consonância com os autores, faz-se necessário a compreensão crítica da realidade histórica atual para se pensar em projetos políticos que visem essa parte da população que agora faz parte da sociedade roraimense e, como tal, devem ter assegurados seus direitos educacionais. Pois sem implementação de novas políticas públicas, é impossível avançar na inclusão desses estudantes migrantes.

Uma sugestão seria a modificação no currículo das escolas estaduais, no tocante ao ensino da disciplina LP, de maneira que essa pudesse ser ensinada em diálogo com a Língua Espanhola (LE), na qual os professores de LP e LE pudessem trabalhar, concomitantemente, os mesmos conteúdos gramaticais e em projetos interdisciplinares que envolvessem a aprendizagem das duas línguas dialogicamente, em uma dinâmica que possibilitasse uma melhor aprendizagem, não apenas aos alunos migrantes venezuelanos como também aos brasileiros que estudam a LE.

Posto isso, julgamos ter alcançado o segundo objetivo da nossa investigação, o qual consistia em: Analisar as diversas maneiras como os estudantes venezuelanos estudam e apreendem a língua portuguesa. Foi possível elencar pelo menos 3 (três) maneiras e analisá-las de acordo com as respostas obtidas no decorrer do segundo encontro do GF, as quais foram discutidas no texto acima em diálogo com Freire (1986). A primeira maneira é por meio da interação com falantes da LP, em cuja discussão percebe-se que isso foi um problema durante a pandemia, o que culminou em uma aprendizagem deficitária nesse período; a segunda consiste na utilização de textos e atividades que estejam relacionados ao contexto local e situacional desses migrantes; e a terceira caracteriza-se pelo ouvir e ser ouvido, em que a pronúncia do falante de LP, ouvida pelo aprendiz migrante, estabelece um vínculo mais profundo e duradouro de aprendizagem, pois possibilita que o idioma seja melhor compreendido em vários aspectos: escrita, fala, entonação, entre outros.

Passemos então à próxima categoria que tratará da perspectiva da aprendizagem dialógica e interculturalidade, no âmbito da aprendizagem por alunos migrantes venezuelanos.

3.3.3 Dialogicidade e interculturalidade: caminhos para a aprendizagem de Língua Portuguesa por alunos migrantes venezuelanos

Neste tópico, relataremos os resultados analíticos inferidos a partir dos diálogos produzidos no terceiro encontro de GF, no qual foi discutido sugestões de possíveis maneiras de minimizar as dificuldades de aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos em LP, por meio de atividades diferentes das tradicionais, partindo da perspectiva da aprendizagem dialógica, baseada na compreensão de Freire (1986, 2003 e 2007) sobre a dialogia em suas várias configurações e situações voltadas para a libertação do pensamento humano e à luz da interculturalidade crítica de Candau (2011, 2014). Conforme afirma Paulo Freire (2003, p. 16): “O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma”.

É preciso, pois, buscar meios de permitir que a inclusão dos alunos migrantes possa ser uma realidade efetiva (não apenas “um faz de conta”). A afirmação de Freire (2003) nos leva a refletir sobre a importância da interação dialógica e intercultural para essa efetiva integração do estudante migrante e a superação dessas dificuldades na aprendizagem de LP.

Nesse intuito, a análise categórica deste tópico foi dividida em dois subtópicos, baseados no que foi mais enfático e cujas respostas se destacaram como essenciais na discussão proposta. Assim, passemos ao primeiro subtópico.

3.3.3.1 O diálogo como meio de incentivo à aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos

O objetivo a ser atingido nesse encontro era: Dialogar sobre as possibilidades de aprendizagem de Língua Portuguesa por estudantes venezuelanos, a partir da perspectiva da dialogicidade e interculturalidade. Desse modo, o roteiro foi elaborado em 3 (três) questões (ver Quadro 6), nas quais foram sugeridas algumas atividades diferentes das aulas tradicionais e, a partir dessas sugestões, foi proposto a discussão a respeito da possibilidade de uma abordagem dialógica e intercultural que fizesse mais sentido para sua aprendizagem.

A aprendizagem dialógica é aquela que ocorre na interação entre os próprios alunos e entre alunos, professores, familiares e outros agentes do contexto educativo (Silva; Costa, 2020), de modo que os processos de ensino e aprendizagem são ampliados na medida em que se

multiplicam as interações e, também, os contextos de aprendizagem.

Para Albert *et. al.* (2008, p. 167):

A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores.

Pautados nesses conceitos, após a transcrição dos dados e sequência dos passos da análise de conteúdo, chegamos aos seguintes resultados: quase 100% dos participantes concordam que a dialogia aliada à interculturalidade é o caminho mais viável e que lhes propiciaria uma aprendizagem da LP mais eficaz e significativa, não apenas na escola, mas contribuiria muito para a socialização e inclusão em outros setores da sociedade. Podemos constatar essa questão nos extratos de falas transcritos a seguir.

Na primeira questão, discutimos sobre atividades em que todos teriam o direito de falar sua opinião sobre determinado assunto em aula, ainda que não achasse que isso contribuiria para alguma coisa, todos falariam e seriam ouvidos e respeitados independente de sua fala. Questionados se esse tipo de atividade os ajudaria na aprendizagem, temos as respostas seguintes.

AL-01: Sim, creio que se fosse levado em conta nossa opinião, ainda que no fosse mui correta, creio que me desenvolveria melhor e sentiria mais vontade de tirar dúvidas e de participar em las classes dando sugestões etc.

AL-02: Eu acho que todos devemos ter oportunidade de opinar, ainda que seja uma opinião errada (pois não é errando que a gente aprende?), e se estiver errado a gente deve prestar mais atenção na hora que os outros estão dando sua opinião e aprender também (às vezes a dúvida dele é a minha também). Sim porque cada vez que a professora de Língua Portuguesa perguntasse se alguém tem dúvida eu teria coragem de falar sem medo de errar, e tirando as dúvidas certamente minha aprendizagem se desenvolveria muito mais .

AL-04: Sim, porque todo mundo tem o direito de dar sua opinião, mesmo nos estrangeiros devemos ter coragem de falar e as pessoas de ouvir e tentar entender nosso ponto de vista, afinal estamos aqui pra aprender. Porque a gente pode aprender com as opiniões de cada pessoa que falar .

AL-05: Sim, eu acho que sim, porque iguais pontos de vista podem surgir e diferentes também e além disso se tiver errado e nessa hora que o professor pode avaliar e ajudar dizendo qual está correto e porque. Será muito melhor porque sempre tem aluno que quer falar e fica com vergonha e se isso fosse feito direto a gente ia perdendo o medo de falar e tirar duvidas .

AL-07: Sim, cada opinião deve ser valorada por las respuestas de los alunos para assim debater e encontrar a resposta correta. E se isso se repetir em las outras classes pode fazer o aluno se sentir à vontade para falar .

As falas extraídas acima nos mostram o quão difícil é para esses sujeitos estabelecer um diálogo igualitário dentro da sala de aula, seja por receio de não serem entendidos, seja por

medo de errar ao dar respostas ou fazer perguntas, ou até por não ter oportunidade para o fazerem. O fato é que, como estrangeiros, sentem-se, na maioria das vezes, impotentes para o diálogo, isso é muito preocupante, pois, sem comunicação não é possível haver aprendizagem efetiva. Isso nos remete à teoria dialógica freireana, cujo diálogo, que comunica, estabelece também as ações de colaboração entre os sujeitos.

Desse modo, professor e aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes, onde o momento da aula torna-se encontro de sujeitos que buscam conhecimentos. No entanto, Freire (1987, p. 77) assevera ainda que

a característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação (...) implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. No ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele.

Isso nos faz refletir sobre a característica das aulas nas escolas brasileiras que, em sua grande maioria, ainda adotam a educação “bancária”, a qual, segundo Freire (2017, p. 80), é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Portanto, podemos dizer que a educação bancária privilegia a transmissão de conhecimento, sem se preocupar com a retenção deste.

Nesse sentido, as aulas tradicionais adotam ainda essa educação bancária, na qual o estudante não opina ou colabora com propostas de sugestões ou, ainda mais grave, seus conhecimentos prévios não são levados em conta para enriquecer a aula, e o professor ainda age como detentor do conhecimento.

No caso dos alunos migrantes, isso é mais grave, pois, pelo fato de terem dificuldade com a língua, acabam se calando e apenas aceitando o que lhes é repassado. Assim, não tiram dúvidas, nem se sentem à vontade para questionar o professor sobre o que lhes está sendo imposto como verdade absoluta. Falamos isso por conta das discussões realizadas nos encontros de GF, nas quais alguns alegaram que “era difícil dialogar ou perguntar algo a alguns professores”. Questionados por quê? Sorriam e acrescentaram: “tem uns que chegam e escrevem no quadro do começo ao fim da aula e depois passam atividade”; “ai é difícil a gente se atrever a perguntar algo né professora?” (relato anotado no diário de campo).

Isso mostra a necessidade de uma aula mais interativa e dinâmica em nossas escolas, nas quais esses alunos tenham voz e vez e sejam encorajados a tirar dúvidas e dar suas opiniões. Percebe-se, pelas falas, que eles, de certa forma, não estão tendo essa oportunidade de fala nas aulas. “A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na

diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (Freire, 2007, p. 60).

É preciso que levemos em consideração que o aluno, seja estrangeiro ou brasileiro, também tem muito a contribuir em termos de cultura, valores e até conhecimentos, sejam formais ou do senso comum, que podem agregar valor à aula em determinados momentos. No entanto, isso nem sempre ocorre, como fica bem nítido na fala de AL-04: “[...] todo mundo tem o direito de dar sua opinião, mesmo nós estrangeiros devemos ter coragem de falar e as pessoas de ouvir e tentar entender nosso ponto de vista, afinal estamos aqui pra aprender. Porque a gente pode aprender com as opiniões de cada pessoa que falar”.

Percebemos nesta fala um certo desabafo do aluno, no tocante à necessidade de ser ouvido e de ter sua opinião de estrangeiro respeitada: “mesmo nós estrangeiros”. Nesse sentido, Freire (1996, p. 67) nos diz: “Qualquer discriminação é imoral [...]. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

Muitas vezes, essa discriminação ocorre de maneira involuntária pelo fato de o professor não se atentar para o multiculturalismo, o qual sempre existiu nas salas e que, agora, torna-se mais acentuado com a presença de alunos migrantes, deixando, muitas vezes, de levar em consideração esse fator na hora do planejamento e continuar com o mesmo tipo de aula que dava antes do evento da migração.

Nesse sentido, Freire (1992, p. 80) pontua:

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças.

Concordamos com Freire e acrescentamos que isso também compete à escola, em seus momentos pedagógicos, alertar aos professores sobre a importância de ficarem atentos a essas particularidades que, nesse momento atual da história, devem ser repensados. O DCRR assegura: “as escolas precisam estar atentas para incluir os aspectos da migração local em seus projetos pedagógicos, na perspectiva de acolhimento das populações migrantes presentes no território roraimense de forma que promova a integração cultural e uma educação integral” (Roraima, 2021, p. 40).

Podemos perceber que há uma recorrência em todos os extratos de falas dos

participantes que é a necessidade se serem ouvidos e terem suas ideias e falas respeitadas: “levado em conta nossa opinião”, “oportunidade de opinar”, “o direito de dar sua opinião”, “cada opinião deve ser valorada”. Tudo isso corrobora com aquilo que estamos defendendo neste estudo: a necessidade de uma aula mais dialógica, na qual exista uma troca de saberes, em que o aluno migrante possa se sentir encorajado a compartilhar seus conhecimentos prévios; a aprendizagem se torne algo prazeroso para todos; a busca pelo conhecimento seja algo desejável; a interação proporcione troca de saberes e culturas; o aluno migrante se sinta acolhido e participante da comunidade escolar. Pois como afirma Candau (2008, p. 47): “atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”.

É nesse intuito que ousamos sugerir que sejam ofertados cursos de formação continuada nas escolas, de maneira a incluir metodologias diversas que visem a inclusão efetiva dos migrantes com aulas mais dialógicas nas quais os alunos possam interagir de maneira mais dinâmica e em cujas aulas haja mais atividades que envolvam pais, responsáveis e comunidade escolar em geral na resolução dos problemas que afetam não apenas a aprendizagem conteudista, mas uma aprendizagem que instigue os alunos a descobrir outras habilidades que os levem a se redescobrirem enquanto sujeitos críticos seus direitos e deveres na sociedade.

No próximo subtópico, trataremos sobre a interculturalidade, questão tão rica e tão necessária nesse contexto de migração em nosso estado, mas que é tão pouco levada em conta.

3.3.3.2 Interculturalidade crítica: caminho para a descoberta e o aprimoramento de habilidades e troca de conhecimentos entre alunos migrantes e brasileiros

Neste subtópico, analisaremos alguns extratos de falas dos participantes que nos remetem à necessidade de um diálogo intercultural. Para isso, pautaremos-nos mais detalhadamente em Candau (2014, p. 1), cuja autora aponta o seguinte:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça socioeconômica, política, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Vemos surgir, novamente, a questão do diálogo como pressuposto essencial para as discussões sobre inclusão de migrantes pretendidas nesta pesquisa. Como Candau (2014) afirma, é preciso que a diferença seja vista como riqueza, e isso é algo que só se constrói por

meio do diálogo intercultural. Em consonância com a autora, Munsberg e Ferreira da Silva (2018, p. 149) entendem que “Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico”. Enquanto para Silva (2006, p. 145), “a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional”.

Nesse propósito, na continuação dos debates das duas questões do último encontro de GF, segunda e terceira respectivamente, na questão que tratava sobre a importância da interação linguística para a aprendizagem da LP, percebemos alguns enunciados que nos encaminharam mais especificamente para a questão da interculturalidade, por isso, decidimos fazer essa subcategoria separada da anterior.

Seguem os extratos de falas que achamos importante destacar e analisar:

AL-01: [...] ao interagir com otras personas a gente aprende mais e también pode acontecer uma troca de aprendizagens nessa interaçion, pois nós também temos coisas a ensinar. Ao interagir nós vamos ouvindo as pronúncias das palavras e vamos falando de nossas culturas tambien, e sempre una troca sabia? .

AL-02: Na interação com outras pessoas que entende a nossa fala e nossa cultura e respeita e até admira, tipo a gente troca as aprendizagens, eu ensino e também eu aprendo a pessoa aprende comigo também .

AL-03: [...] às vezes queremos falar das nossas coisas, tradições, musicas etc, fazer comparações com as daqui e falar das diferenças e mostrar que nos também temos coisas legais no nosso país e não temos muita oportunidade e isso é uma maneira de dar oportunidade e de motivar o aluno a falar e trocar informações e aprender mais. Se isso ocorresse em todas as aulas seria muito bom para a nossa aprendizagem. [...] afinal a interaçion é una coisa que ajuda a gente a aprender muito sobre a língua portuguesa aqui.

AL-06: [...] o aluno tem que aprender coisas novas, mas às vezes fica um pouco difícil de interagir na rua, pois as pesrsonas nos rejeitam por sermos estrangeiros e nos tratam com indiferença, mas creio que seria uma atividade diferente.

AL-08: [...] los alunos tem muitas coisas tambien a ensinar a los brasileiros, como coisas que refletem sua cultura e valores e se for ouvido ele vai se sentir muito mais com vontade de participar sempre em las classes. (Sobre a atividade de interação): “[...] se fosse feito o contrario com alunos brasileiros seria uma aula muito boa na hora de contar a experiência Rsrtrs.

Depreende-se desses enunciados a necessidade latente que eles têm de uma educação intercultural. Ainda que não saibam ou nunca tenham ouvido falar sobre o termo, é exatamente a isso que eles se referem, como percebemos na fala de AL 01: “nós também temos coisas a ensinar” e “vamos falando de nossas culturas tambien, é sempre una troca sabia?”.

Segundo Sayad (2011), o migrante é um ser que carrega consigo valores e costumes diferentes, por isso, devemos encarar esse sujeito em sua real situação, com respeito e acolhimento solidário em sua diferença. Encarar esses sujeitos com respeito em sua diferença

significa não apenas respeitar e aceitar, mas valorizar sua cultura e recebê-la como riqueza, como algo a mais para a nossa sociedade, em busca de conhecimentos novos e, na medida em que interagimos de maneira mais aberta e acolhedora, também vamos agregando valor ao nosso “ser”, pois, como Freire afirma, quem ensina sempre aprende. De acordo com Silva e Santos (2016, p. 466):

Segundo a perspectiva intercultural, o sujeito, os saberes e as experiências que ele constrói, a partir de suas relações, são o foco do processo educativo. Para tal, há que se recriar e reinventar algumas práticas pedagógicas, como, por exemplo, aquelas já cansadas e tristes, que teimam em tratar todas as pessoas e espaços como iguais, sem considerar suas particularidades e singularidades.

Nessa perspectiva, o processo educativo nas escolas com alunos migrantes deve se reinventar em suas práticas pedagógicas, de tal modo que levem em conta as diferenças e as incluam como fonte de riqueza cultural e agreguem valor a essa troca de saberes culturais existente nesse contexto migratório, a qual nem sempre é aproveitada para uma aprendizagem mais significativa dos alunos. Isso está bem explícito na fala de AL-03:

Na interação com outras pessoas que entende a nossa fala e nossa cultura e respeita e até admira, tipo a gente troca as aprendizagens, eu ensino e também eu aprendo a pessoa aprende comigo também. [...] afinal a interação é uma coisa que ajuda a gente a aprender muito sobre a língua portuguesa aqui.

Nesse sentido, Candau (2011) assinala que a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. Quando a autora cita os “sujeitos subalternizados e negados”, podemos sim atribuir isso ao estudante migrante, o qual se sente, muitas vezes, nessa situação de subalternidade e negação de sua identidade, como percebemos na fala de AL-06: “[...] o aluno tem que aprender coisas novas, mas às vezes fica um pouco difícil de interagir na rua, pois as pessoas nos rejeitam por sermos estrangeiros e nos tratam com indiferença, mas creio que seria uma atividade diferente”.

Nessa fala fica claro como eles se sentem rejeitados por sua situação de migrante: sentem que sua diferença faz com sejam negados como sujeitos de direito e discriminados pela sua diferença. Para Fernandez (2018, p. 10):

A convivência social entre venezuelanos e brasileiros e a construção dos processos identitários envolve aspectos relacionais e situacionais e uma relação de poder, conflitos e disputas, onde os conflitos são instrumentos importantes para o entendimento das disputas e o poder está associado a in/subordinação de interesses da identidade hegemônica e da identidade subordinada.

Nesse contexto, é evidente que ocorrem esses aspectos de relação de poder *x* subordinação, que gera conflitos e disputas, tanto entre alunos brasileiros e venezuelanos, entre quanto entre professor e aluno (na escola), nas reações de trabalho e na sociedade de modo em geral. Portanto, é necessário que essa questão seja trabalhada e discutida na escola, visando a conscientização no sentido de promover mudanças nessas relações, buscando principalmente amenizar esses conflitos por meio de projetos interculturais, como por exemplo: um sarau intercultural, no qual ambas as culturas (brasileira e venezuelana) sejam apreciadas pelo público da comunidade escolar, abrindo debate para a riqueza de cada uma e a contribuição que cada uma pode oferecer a outra. Tudo isso é nítido na fala de AL-03: “[...] às vezes queremos falar das nossas coisas, tradições, músicas etc., fazer comparações com as daqui e falar das diferenças e mostrar que nós também temos coisas legais no nosso país[...]. Deste modo, a interculturalidade crítica possibilita a conscientização cidadã e abre caminho para uma melhor aprendizagem e inclusão de alunos migrantes, além de estimular a curiosidade de alunos brasileiros.

Candau (2010, p. 764) assevera que “a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate”. Em contraponto a isso, Walsh *et al.* (2010, p. 79) apontam que,

a interculturalidade crítica é algo ainda por ser construída, portanto, é entendida como estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é a sua compreensão, construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico - de conhecimento e conhecimento, que afirme a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Concordamos com as autoras no tocante à necessidade de mudanças não apenas nas relações, mas nas condições e dispositivos que mantêm essa desigualdade e discriminação, e é nesse sentido que acrescentamos ainda que é preciso se pensar em um novo currículo de LP no DCRR, o qual inclua de fato as necessidades dessa nova condição histórica, a questão da migração, pois nela estamos imersos atualmente e, muito provavelmente, esta realidade não mudará em poucos anos. Portanto, de acordo com Munsberg e Ferreira da Silva (2018, p. 148):

a interculturalidade se propõe a mais do que reconhecer e tolerar as diferenças, é preciso intervir, transformar estruturas sociais injustas, reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras/novas formas de relações, de existir e coexistir. Aprender a ser, estar e (con) viver com o outro.

Posto isso, acreditamos ter atingido também o terceiro objetivo deste estudo, visto que conseguimos estabelecer um diálogo sobre as possibilidades de um aprendizado, na perspectiva da Aprendizagem dialógica com abordagem intercultural. Pois como pudemos analisar nas falas transcritas, e no momento do encontro, essa proposta é um anseio desses estudantes, os quais manifestaram a extrema necessidade de uma postura mais abrangente por parte dos órgãos responsáveis pela Educação, no tocante a uma inclusão que respeite e valorize sua cultura, seus costumes, suas crenças e seus valores, como um direito assegurado em lei.

De acordo com Freire (1996, p. 152):

É necessário não só respeitar os saberes socialmente construídos na prática de vida dos alunos, mas também discutir a razão de ser desses saberes e dessas diferenças que estão repletos de riquezas culturais, linguísticas de uma coletividade da qual são oriundos.

Com esta reflexão de Freire (1996) é que fechamos este subtópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das discussões presentes nesta pesquisa - cuja problemática consistiu na questão “Que dificuldades de aprendizagem os estudantes venezuelanos apresentaram nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, na escola estadual Presidente Tancredo Neves, considerando a perspectiva da Aprendizagem Dialógica?” -, constatamos que a compreensão das dificuldades de aprendizagem da LP por estudantes migrantes venezuelanos, no contexto educacional atual, decorrente do intenso processo migratório em nosso Estado, é de extrema relevância para a efetiva inclusão desses alunos e sua aprendizagem em um contexto bilíngue. Pois, com a inserção acentuada desses discentes nas escolas públicas de Roraima, suscitar reflexões sobre essa problemática e seus impactos na educação, amplia as possibilidades de minimizar os impactos decorrentes desta ao mesmo tempo que nos impulsiona buscar novos caminhos estratégicos para atenuar essas dificuldades.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu entender a importância da compreensão da realidade dos sujeitos para, só então, nela tentar intervir. Além disso, ampliou nosso campo de visão a respeito do tema, de modo que a dialogicidade e interculturalidade, indiscutivelmente, mostraram-se como caminhos profícuos para a resolução da problemática em questão.

A abordagem metodológica, neste estudo, contribuiu de forma significativa para a efetivação da investigação, já que o trabalho com Grupos Focais foi essencial na articulação entre os participantes e a pesquisadora. Vale destacar que, dentre as várias técnicas pesquisadas, essa foi a que melhor se adequou ao público pesquisado, visto que se tratava de adolescentes e falantes de outra língua, os quais, além das dificuldades com a Língua Portuguesa, sentem-se, muitas vezes, inibidos a falar de si mesmos em um ambiente heterogêneo. Assim, na experiência do GF, entre pares, puderam dialogar e trocar informações sobre suas dúvidas e seus anseios em relação ao tema proposto.

Assim, acreditamos que os objetivos traçados para este estudo foram alcançados, dado que no primeiro objetivo, o qual tinha o intuito de identificar as dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos migrantes no período da pandemia, conseguimos identificar e discutir sobre as três principais que são: falta de acesso à internet de qualidade, isolamento social, os quais culminaram na terceira, e mais impactante, a dificuldade na leitura e interpretação textual, acarretado, principalmente, pela não dialogia e falta de interação socioeducacional na pandemia, período de aulas remotas.

Quanto ao segundo objetivo, esse também foi atingido, pois conseguimos elencar e analisar as diversas maneiras como os alunos migrantes estudam e aprendem a LP. Neste sentido, destacamos três: a primeira é por meio da interação com falantes da LP, em cuja discussão percebe-se que isso foi um problema durante a pandemia, o que culminou em uma aprendizagem deficitária nesse período; a segunda consiste na utilização de textos e atividades que estejam relacionados ao contexto local e situacional desses migrantes; e a terceira caracteriza-se pelo ouvir e ser ouvido, em que a pronúncia do falante de LP ouvida pelo aprendiz migrante estabelece um vínculo mais profundo e duradouro de aprendizagem, pois possibilita que o idioma seja melhor compreendido em vários aspectos, como escrita, fala, entonação entre outros.

Em relação ao terceiro objetivo, constatamos tê-lo atingido no sentido que conseguimos estabelecer um diálogo sobre as possibilidades de um aprendizado na perspectiva da Aprendizagem dialógica com abordagem intercultural. Como pudemos analisar nas falas transcritas e no momento do encontro, essa proposta é um anseio desses estudantes, os quais manifestaram a extrema necessidade de uma postura mais abrangente por parte dos órgãos responsáveis pela educação, no tocante a uma inclusão que respeite e valorize sua cultura, seus costumes, suas crenças e seus valores, além da necessidade de oportunidades de falarem e serem ouvidos.

Diante do exposto, julgamos que os resultados obtidos, ao final desta pesquisa, remetem-nos a uma profunda reflexão da temática e nos permite sugerir algumas propostas que possam ser discutidas nas escolas, entre professores e gestores, as quais pretendem contribuir para a compreensão do fenômeno e articular meios para intervir e minimizar essa problemática, além de instigar a discussão por órgãos públicos, a fim de fomentar políticas públicas de inclusão.

Neste sentido, destacamos tais propostas abaixo:

- ✓ Primeira sugestão: reestruturação do DCRR, com o propósito de reformular o currículo de LP e LE, visando a inclusão de metodologias e estratégias que possibilitem a inclusão efetiva desses alunos migrantes, pois é preciso que os conteúdos contidos no currículo partam do cotidiano e da realidade do aluno.
- ✓ Segunda sugestão: elaboração de projetos com sequências didáticas (SD) que envolvam a leitura e interpretação de gêneros diversos, orais e escritos, como notícias locais, reportagens, piadas, filmes, peças teatrais, memes, entre outros. Os quais constem nas duas línguas e que possam ser trabalhados, concomitantemente, entre os professores de LP e LE,

no intuito de valorizar as duas culturas e línguas e possibilitar a audição da pronúncia para uma melhor aprendizagem desses indivíduos.

- ✓ Terceira sugestão: adoção da exposição da tabela fonética do Português Brasileiro (PB) e internacional nas paredes das salas de aula, visando facilitar a compreensão dos sons e pronúncia, além da escrita e dialetos regionais do Brasil pelos falantes de outra língua.
- ✓ Quarta sugestão: discussões e reflexões durante os encontros pedagógicos que busquem estratégias de aulas mais dialógicas, as quais envolvam a aprendizagem em ambientes formais e não formais, envolvendo a comunidade escolar (aprendizagem dialógica), e trabalhem aspectos da interculturalidade, como por exemplo: sarau intercultural, debates sobre temas emergentes e atuais, gincanas, e outros que possibilitem o diálogo intercultural e a valorização das diversas culturas encontradas neste espaço escolar, como brasileiros, estrangeiros e indígenas (não apenas venezuelanos). Deste modo, os mesmos busquem a conscientização e não reprodução de aspectos discriminatórios que segregam e excluem os sujeitos por características étnicas, físicas, cognitivas, culturais, de gênero, dentre outras. E passem a não apenas aceitar, mas respeitar e valorizar a cultura do outro, como diferente da sua, mas de igual importância para a continuação das diferentes formas de vida.
- ✓ Quinta sugestão: como a leitura, escrita, interpretação textual competem ao professor de LP, que seja feito um diagnóstico das dificuldades desses alunos na disciplina de LP, e, após isso, os docentes de LP e LE se unam para disseminar e mobilizar a escola na perspectiva de sanar as deficiências dos discentes migrantes, de modo a serem trabalhadas em todas as disciplinas, visando incluir os que apresentam tais dificuldades, e assim que esse propósito passe a fazer parte da cultura da escola, no intuito de suscitar mudanças no ambiente escolar.

Ademais, compete ao poder público fomentar políticas de inclusão a esses sujeitos, já que isso está garantido em lei. Além disso, é necessário que se invista em formação continuada, adequada e descentralizada, na própria escola, aos professores e demais servidores que atuam nas instituições públicas de ensino. Ou seja, que essas instituições propiciem aos educadores se prepararem mais e melhor em relação à inclusão de estudantes migrantes nas escolas públicas do estado de Roraima.

Após essa explanação e discussão, desejamos que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para sanar essa problemática, no intuito de promover, junto aos setores públicos responsáveis, reflexões e projetos que visem a inclusão efetiva e de direito desses estudantes. Sabemos que pesquisa acadêmica nunca é conclusiva, pois sempre requer novas e mais aprofundadas reflexões. Assim, esperamos que, a partir deste estudo, possam emergir

novas pesquisas, envolvendo a temática, as quais venham contribuir para a resolução dos muitos problemas, envolvendo a questão da migração e educação, e que possamos, em um futuro não muito distante, conviver de forma harmônica e respeitosa com nossos irmãos estrangeiros e migrantes que aqui estão, não por vontade, mas por uma migração forçada, fruto de uma crise geopolítica.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. Dados sobre refúgio. **ONU Brasil**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- ALBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia, editorial, 2008.
- ALEGRE, Luis; FERNANDEZ, Carlos. **Comprender Venezuela, pensar la Democracia: El colapso Moral de los Intelectuales Occidentales**. Hondarribia: Editorial Hiru, 2006.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2ª ed. São Paulo. Cengage Learning, 2012.
- ARAÚJO, Graciete dos Santos; **Os desafios da educação intercultural no ensino da língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Caranã**. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós- graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. UERR/IFRR, Boa Vista, RR, 2020.
- ARAÚJO, Graciete dos Santos; ALMEIDA, Marquiza; SPOTTI, Cármen Véra Nunes. Políticas Públicas para a Educação Intercultural de Roraima: Um estudo sobre as mediações necessárias. **UFAM BUSINESS REVIEW**. Manaus, AM, Brasil, v. 2, n. 1, art. 4, pp. 34-48, jan. /jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/ufambr>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- ARENDT, Hanna. **A crise na Educação entre o Passado e o Futuro: Seis Exercícios de Pensamento Político**. Nova Iorque: Viking Press, 1961.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Boletim Técnico do Senac,38 (2), p. 77-79. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/169>. Acesso em 15 dez. 2022.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BASSIL-S. Boueire. A los 20 años de la constitución de la República Bolivariana de Venezuela: entre amenazas y “sanciones humanitarias”. **Revista de direito**, Viçosa, ISSN 2527-0389. v.11, n.02, 2019, p. 39-67, doi: doi.org/10.32361/201911029612.
- BLANCO MUÑOZ, **Yo sigo acusando! Habla Carlos Andrés Pérez**; Caracas: Editorial Catedra Pío Tamayo, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apatriados e refugiados', subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Série Pensando o Direito, n. 57, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/201101_ri_213611.pdf. Acesso em 03 mai. 2022.

BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Imigração. **DOU** de 25 mai. 2017, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em 06 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23 dez. 1996, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de novembro de 2020, Seção 1, p. 61.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRITO, F. Historia económica y social de Venezuela. **FACES**, UCV, Caracas, 1966.

CAPES. **Banco de dissertação e teses**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 03 fev. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p.13-37.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, 2011, p. 240-255.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 mai. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Ser professor(a) hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, impresso, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15003/10923>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. In: **Caderno de pesquisa**. V.46 n. 161, p. 802-820. jul./set. 2016. Citação de revista.

CAVALIERI, A.; RIBEIRO, P. C. A Estrutura e a Norma de Gerenciamento de Projetos. In: DINSMORE, P. C.; CAVALIERI, A. M., *et. al.* **Como se tornar um profissional em gerenciamento de projetos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

CALLOU, D.; MORAES; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11 Ed. São Paulo: Zahar 1996.

CHERUTTI, Tauana; ZUCCHETTI, Dinora. Educação e tecnologia: o acesso de estudantes de camadas populares à aprendizagem durante a pandemia. **Revista Conhecimento Online**, [s. l.], v. 2, 22 ago. 2022, p. 236-257. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/3029>. Acesso em: 01 out. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLÁUDIO, Tânia Maria. **As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na percepção dos alunos do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica na modalidade a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima**. 2018. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

COLETIVO PAULO FREIRE. Acervo Paulo Freire. **Coletivo Paulo Freire**, Brasil. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire>. Acesso em: 25 jun. 2022.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tânia. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012**, p. 231-262.

CRISTÓFARO, S. Thaís. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2003

DA SILVA, Ivete Souza; DOS SANTOS, Clarisse Martins. Movimento Roraimeira: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 41, n. 2, p. 459-470, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis, MOVERINUP, 1998. p. 33-44.

FERNANDEZ, A. J. P. Venezuela entre la Hegemonia y la contra-hegemonia (una lectura contextual para comprender una complejidad sociohistórica). **Textos e debates - Revista de filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima**, v. 1, p. 175-198, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, UFSC, n. 23, maio/jun/jul/ago- 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo; SHÖR. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26ª ed. RJ: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica**. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10>. Acesso em: 21 mai. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de

Empresas de S.Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20594>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GUATTARI; Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. **Organização Livro Sovik**. Tradução: Adelaide La Guardia Resende *et al.* 1ª Edição atualizada. 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HERNANDEZ, M. S.; MALDONADO, A. Informe especial: Medidas coercitivas Unilaterales Contra venezuela Y su impacto en los derechos humanos. In: **SURES: Estudios y Defensa en Derechos Humanos**. Caracas, volume 1, n. 11, p. 05-27, jul. 2018. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/sures/issue/view/2018?fbclid=IwAR36OXiD71wiz68v4usQU_Lh_T1mXqQVxPsAbx5sdQKzee88WK74udiXof4. Acesso em: 20 fev. 2023.

HERNAIZ, Ignácio. **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e diversidade; Unesco, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Questionário Básico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 17 jul. 2023.

JUBILUT, Liliana Lyra; PEREIRA, Giovana Agúoli. Mudanças no Procedimento de Reconhecimento do Status de Refugiado no Brasil ao longo dos 25 anos da Lei 9.474/97 e seus impactos na proteção das pessoas refugiadas. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 30, p. 165-190, 2022.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Jorge Luís de Freitas. **Vidas em movimento - imigração peruana na Fronteira Brasil-Peru no Alto Solimões: trajetórias e contextos**. 2019. 150 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L.E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Coord.). **Multiculturalismo y educación para la equidade**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultural? (p. 53-77). In: SANTOS, Percila; ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** – Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1997.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: **Encuentro Internacional Sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; Candau, V. Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1997.

MORO, Marie. R. Psicoterapia transcultural da migração. **Revista Psicologia**, TSP, São Paulo, v. 26, n.2, p.186-192, 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140- 154, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-5587.

OLMO, Guilherme D. O que mudou na Venezuela 20 anos após triunfo de Hugo Chávez. **BBC News**, R. de Janeiro, 08 dez. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/podcasts/p0cyhvny->. Acesso em: 20mar. 2022.

PANNO, Elio Cristiano. **A imigração venezuelana para o Brasil atual e suas implicações: violação de direitos humanos e a possibilidade de mediação**. Dissertação (mestrado) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Direitos Humanos. – Ijuí, 2019.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967. [Six Études de Psychologie, 1964].

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: SIGNORINI, Inês (org.). “Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado” Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998.

REA, L. M.; PARKER, R. **A metodologia de pesquisa do planejamento à execução**. Boston: Cengage Learning Editores, 2002.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEED. **Portaria nº 0477/2019/SEED/GAB/RR**, de 28 de março de 2019. Documento Curricular e Roraima - DCRR. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto- SEED, 2021b. **DCRR- 2021** Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf-. Acesso em 28/06/2022.

RORAIMA. (SEED). Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **SEED/RR**. Censo Escolar. Boa Vista/RR, 2022.

SANZOVO, Claudia Cristina. **Poemas e a construção de sentidos: uma análise dos discursos digitais nativos no Instagram**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/27931>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 41ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil [livro eletrônico]: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7 ed. - Campinas, SP: Editora Autores associados, 2021. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAYAD, Abdelmalek. **La doble auséncia**: De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. 1. ed. Barcelona: Anthropos, 2010.

SCIELO. **Banco de periódicos**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da Sociologia**: indivíduo e sociedade. Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SILVA, Lucas R. da. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon**. 2018. 107 f. Tese de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8012>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SILVA, K. K.A. D.; BEHAR, P. A. Competências Digitais da Educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação Em Revista**, 35, e209940. <https://doi.org/10.1590/0102,-4698209940>. 2019.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 19(1), p. 125–143, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.24117>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, M. do S. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Recife, 2000.

SOUSA, Rafaela. "**Imigração venezuelana para o Brasil**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/imigracao-venezuelana-para-brasil.htm>. Acesso em: 15/06/2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974. Capítulos 6 e 7.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VIEIRA, Maria Eta. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os migrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural**. 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-14062010-113848. Acesso em: 18 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. Vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

WALSH, Catherine et al. **Interculturalidad crítica y educación intercultural: Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010.

WURZLER, Denise. **Diálogo e linguagem: subsídios teóricos de Paulo Freire e Lev Vygotski para aprendizagem dialógica**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de anuência para autorização de pesquisa

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À: SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS - SEED

Eu, **Maricelia Soares de Souza**, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada **“Dificuldades de aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos nas aulas de língua portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio no período pandêmico em uma escola pública de Boa Vista.”** a ser realizada na escola estadual Presidente Tancredo Neves, sob minha responsabilidade.

Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Mestranda- Maricelia Soares de Souza

Telefone: (95) 991438287

E-mail: maricelia.7.11.16@gmail.com

Pesquisador assistente: Orientador- Prof. Dr. Jonildo Viana

Telefone: (95) 991630620

E-mail: jonildo.viana@ufr.br



Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação



VILMA RUFINO DE SOUZA
Gestora Escolar
EE. Pres Tancredo Neves
Dec. 786-P de 13/04/2022

Assinatura do gestor da instituição onde será realizada a pesquisa

Boa Vista, 28 / 07 / 2022

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE



Universidade Federal de Roraima
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação



Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “Dificuldades de aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos nas aulas de língua portuguesa da 1ª série do Ensino Médio no período pandêmico em uma escola pública de Boa Vista.”. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Por meio desta pesquisa, queremos saber: Que dificuldades de aprendizagem os estudantes venezuelanos apresentaram nas aulas de Língua Portuguesa, no período da pandemia, na escola Est. Presidente Tancredo Neves, considerando a perspectiva da Aprendizagem Dialógica? A pesquisa será feita na Escola estadual Presidente Tancredo Neves e sua participação será voluntária, ou seja, você não é obrigado a participar. Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm entre 15 e 17 anos, dependendo se algum deles estiver atrasado quanto à série (devido ao processo de migração). Serão utilizados como material, gravadores de áudio, papéis, canetas e outros que se fizerem necessários no momento. A técnica a ser utilizada na pesquisa é a de grupo focal, onde os participantes debaterão as questões e em seguida respondem individualmente seguindo o roteiro elaborado pela pesquisadora (Eu).

Riscos: esta pesquisa possui como riscos a probabilidade de você ficar constrangido ou inseguro na hora de responder a algumas questões, no entanto faremos o possível para que isso seja amenizado, para isso a pesquisa será feita utilizando a técnica de grupos focais onde você e seus colegas poderão debater antes de responder, além disso proporcionaremos um ambiente amigável, agradável de modo que se sinta à vontade para responder ao que for proposto nos encontros de grupos focais. Caso seus pais tiverem dificuldades em sua locomoção até a escola nos dias dos encontros da pesquisa, daremos o valor da passagem de ida e volta, caso more longe da escola.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (95) 95991438287 do pesquisador responsável **Maricelia Soares de Souza**.

Benefícios: Também há coisas boas que podem acontecer a partir desta pesquisa como: a partir das discussões e entrevistas nos grupos focais você poderá melhorar sua interação e trocar ideias sobre suas aprendizagens em Língua Portuguesa, assim como relatar suas maiores dificuldades com o intuito de superá-las nas aulas posteriores. Além disso você contribuirá para um estudo que ajudará futuramente outros estudantes migrantes com as mesmas dificuldades que você, como também ajudará a fomentar projetos de políticas públicas envolvendo essa temática.

Ninguém saberá que você está participando desta pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados vão ser publicados, mas sem identificar os nomes dos participantes da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode falar com os pesquisadores **Maricelia Soares de Souza**

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “Dificuldades de aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos nas aulas de língua portuguesa da 1ª série do Ensino Médio no período pandêmico em uma

escola pública de Boa Vista.”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Menor

Pesquisador

Endereço do pesquisador: Avenida Parelhas – 65. Bairro Said Salomão- Boa Vista- RR CEP: 69310-757

Endereço de Trabalho do pesquisador: Rua Leôncio Barbosa – 1186. Bairro Tancredo Neves - Boa Vista - RR CEP: 69312192.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufr.br (95) 3621-3112 Ramal 26.

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE (ESPAÑHOL)



Universidade Federal de Roraima
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação



ACURDO LIBRE E INFORMADO

Usted está siendo invitado a participar en la investigación titulada "Dificultades de aprendizaje de estudiantes migrantes venezolanos en las clases de lengua portuguesa del primer año de la Enseñanza Media en el período pandémico en una escuela pública de Boa Vista." Sus padres o tutores le permitieron participar. A través de esta investigación, queremos saber: ¿Qué dificultades de aprendizaje presentaron los estudiantes venezolanos en las clases de Lengua Portuguesa, en el período de la pandemia, en la escuela Est. Presidente Tancredo Neves, considerando la perspectiva del Aprendizaje Dialógico. La encuesta se realizará en la Escuela Estatal Presidente Tancredo Neves y su participación será voluntaria, es decir, usted no está obligado a participar. Los adolescentes que participarán en esta encuesta tienen entre 15 y 17 años, dependiendo de si alguno de ellos se retrasa en la serie. Serán utilizados como material, grabadores de audio, papeles, bolígrafos y otros que se hagan necesarios en el momento. La técnica a ser utilizada en la investigación es la de grupo focal, donde los participantes debatirán las cuestiones y en seguida responden individualmente siguiendo el guion elaborado por la investigadora (Yo).

Riesgos: esta investigación tiene como riesgos la probabilidad de que te sientas incómodo o inseguro a la hora de responder a algunas preguntas, sin embargo haremos lo posible para que eso sea amenizado, para ello la investigación se hará utilizando la técnica de grupos focales donde usted y sus colegas podrán debatir antes de responder, además, proporcionaremos un ambiente amigable, agradable de modo que se sienta a gusto para responder a lo que se proponga en los encuentros de grupos focales. En caso de que tus padres tengan dificultades para desplazarse a la escuela en los días de los encuentros de la investigación, daremos el valor del pasaje de ida y vuelta, si vives lejos de la escuela.

En caso de que algo suceda, usted puede buscarnos por teléfono (95) 95991438287 del investigador responsable Maricelia Soares de Souza.

Beneficios: También hay cosas buenas que pueden suceder a partir de esta investigación como: a partir de las discusiones y entrevistas en los grupos focales podrás mejorar su interacción e intercambiar ideas sobre su aprendizaje en Lengua Portuguesa, así como relatar sus mayores dificultades con el fin de superarlas en las clases posteriores. Además, estarás contribuyendo a un estudio que te ayudará en el futuro otros estudiantes migrantes con las mismas dificultades que usted, como también ayudará a fomentar proyectos de políticas públicas envolviendo esa temática.

Nadie sabrá que estás participando en esta encuesta, no le diremos a otras personas, ni le daremos a extraños la información que nos des. Los resultados serán publicados, pero sin identificar los

nombres de los participantes de la encuesta. Si usted tiene alguna pregunta, usted puede hablar con los investigadores Maricelia Soares de Souza...

Yo, _____ acepto participar en la investigación "Dificultades de aprendizaje de estudiantes migrantes venezolanos en las clases de lengua portuguesa del primer año de la Enseñanza Media en el período pandémico en una escuela pública de Boa Vista.". Entendí las cosas malas y las cosas buenas que pueden suceder. Entendí que puedo decir "sí" y participar, pero que, en cualquier momento, puedo decir "no" y desistir que nadie va a estar molesto. Los investigadores sacaron mis dudas y conversaron con mis responsables. He recibido una vía de este acuerdo de consentimiento, he leído y estoy de acuerdo en participar en la investigación....

Boa Vista, ____ de ____ de _____.

Firma del Menor

Investigador

Dirección del investigador: Avenida Prelhas número -65 - Barrio Said Salomão-
Boa Vista- RR CEP: 69310757

Dirección de Trabajo del investigador: Rua Leôncio Barbosa - 1186 - Barrio Tancredo Neves - Boa Vista - RR CEP: 69312192

Dirección del Comité de Ética en Investigación: Bloque de la PRPPG-UFRR, última sala del corredor en forma de T a la izquierda (el edificio de la PRPPG está ubicado detrás de la Rectoría y al lado de la Dirección de Administración y Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 - Aeropuerto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista - RR E-mail: coep@ufrr.br .(95) 3621-3112 Ramal

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de Roraima
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Dificuldades de aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos nas aulas de língua portuguesa da primeira série do Ensino Médio no período pandêmico em uma escola pública de Boa Vista.**”, por meio da autorização de participação de seu(sua) filho(a) menor, sob a responsabilidade da pesquisadora: Maricelia Soares de Souza e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o pesquisador.

1. O objetivo deste estudo é: Compreender as características das dificuldades de aprendizagem de estudantes venezuelanos nas aulas de língua portuguesa, no período da pandemia, em uma escola de Boa Vista, a partir da perspectiva da Aprendizagem Dialógica.

2. Sua participação nesta pesquisa será: voluntária e não obrigatória. A pesquisa se dará em 3 (três) momentos por meio da técnica de Grupo Focal, nos quais serão realizadas entrevistas semiestruturadas (em formato de conversa) com e entre os participantes abordando o tema das dificuldades de aprendizagem surgidas no período pandêmico nas aulas de Língua Portuguesa na referida escola.

3. O principal benefício relacionado com a sua participação será: a partir das discussões e entrevistas nos grupos focais você poderá melhorar sua interação e trocar ideias sobre suas aprendizagens em Língua Portuguesa, assim como relatar suas maiores dificuldades com o intuito de superá-las nas aulas posteriores. Além disso você contribuirá para um estudo que ajudará futuramente outros estudantes migrantes com as mesmas dificuldades, como também ajudará a fomentar projetos de políticas públicas envolvendo essa temática.

4. O principal risco relacionado com a sua participação será: esta pesquisa possui como riscos a probabilidade do participante ficar constrangido ou inseguro na hora de responder a algumas questões, no entanto faremos o possível para que isso seja amenizado, para isso a pesquisa será feita utilizando a técnica de grupos focais onde os participantes poderão debater antes de responder, além disso proporcionaremos um ambiente amigável, agradável de modo que se sintam à vontade para responder ao que for proposto nos encontros de grupos focais. Caso o participante tenha dificuldades em sua locomoção até a escola nos dias dos encontros da pesquisa, daremos o valor da passagem de ida e volta (de ônibus ou táxi lotação), caso more longe da escola.

5. Serão incluídos nesta pesquisa: alunos migrantes venezuelanos das primeiras séries do Ensino Médio.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação,

agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco sempre que achar necessário, através do telefone do pesquisador responsável, **Maricelia Soares de Souza**, número (95) 99143-8287, caso tenha alguma dúvida.

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação, por meio de autorização de meu(minha) filho(a) menor na pesquisa e concordo em participar.

Responsável pelo Participante da Pesquisa

Endereço do pesquisador: Avenida Parelhas – 65. Bairro Said Salomão- Boa Vista- RR CEP: 69310-757

Endereço de Trabalho do pesquisador: Rua Leôncio Barbosa – 1186. Bairro Tancredo Neves - Boa Vista - RR CEP: 69312192.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufr.br (95) 3621-3112 Ramal 26.

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (ESPAÑHOL)



Universidade Federal de Roraima
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação



CONSENTIMIENTO FUNDAMENTADO LIBRE Y INFORMADO

Se le invita a participar en la encuesta "Dificultades de aprendizaje de estudiantes migrantes venezolanos en las clases de lengua portuguesa del primer año de la escuela secundaria en el período pandémico en una escuela pública de Boa Vista." , por medio de la autorización de participación de su(su) hijo(a) menor, bajo la responsabilidad de la investigadora: Maricelia Soares de Souza y su participación no es obligatoria. En cualquier momento usted puede desistir de participar y podrá salir de la encuesta sin ningún perjuicio para usted o para el investigador.

1. El objetivo de este estudio es: Comprender las características de las dificultades de aprendizaje de estudiantes venezolanos en las clases de lengua portuguesa, en el período de la pandemia, en una escuela de Boa Vista, desde la perspectiva del Aprendizaje Dialógico.

2. Su participación en esta encuesta será: voluntaria y no obligatoria. La investigación se dará en 3 (tres) momentos por medio de la técnica de Grupo Focal, en los cuales se realizarán entrevistas semiestructuradas (en formato de conversación) con y entre los participantes abordando el tema de las dificultades de aprendizaje surgidas en el período pandémico en las clases de lengua portuguesa en dicha escuela.

3. El principal beneficio relacionado con su participación será: a partir de las discusiones y entrevistas en los grupos focales usted podrá mejorar su interacción e intercambiar ideas sobre su aprendizaje en Lengua Portuguesa, así como relatar sus mayores dificultades con el fin de superarlas en las clases posteriores. Además, estará contribuyendo a un estudio que ayudará en el futuro a otros estudiantes migrantes con las mismas dificultades, como también ayudará a fomentar proyectos de políticas públicas envolviendo esa temática.

4. El principal riesgo relacionado con su participación será: esta investigación tiene como riesgos la probabilidad de que el participante se vea constreñido o inseguro a la hora de responder a algunas preguntas, sin embargo haremos lo posible para que eso sea mitigado, para esto la investigación se hará utilizando la técnica de grupos focales donde los participantes podrán debatir antes de responder, además proporcionaremos un ambiente amistoso, agradable

de modo que se sientan a gusto para responder a lo que se proponga en los encuentros de grupos focales. En caso de que el participante tenga dificultades en su desplazamiento hasta la escuela en los días de los encuentros de la investigación, daremos el valor del paso de del billete de ida y vuelta (en autobús o taxi concurrencia), en caso de que viva lejos de la escuela.

5. Serán incluidos en esta encuesta: alumnos migrantes venezolanos de las primeras series de la Enseñanza Media.

Las informaciones de esta investigación serán confidenciales y garantizamos que solamente el investigador sabrá sobre su participación.

Usted recibirá una vía de este término con el teléfono y la dirección institucional del investigador principal y del CEP y podrá sacar sus dudas sobre el proyecto y su participación, ahora o en cualquier momento. Usted podrá ponerse en contacto con nosotros siempre que lo considere necesario, a través del teléfono del investigador responsable, Maricelia Soares de Souza, número (95) 99143-8287, en caso de duda.

Investigador

Declaro que entendí los objetivos, riesgos y beneficios de mi participación, por medio de la autorización de mi(mi) hijo(a) menor en la investigación y acepto participar.

Responsable del Participante de la Encuesta

Dirección del investigador: Avenida Parelhas - n. 65
Said Salomão- CEP:69.310757-Boa Vista RR

Dirección de Trabajo del investigador: Rua Leôncio Barbosa - 1186
Barrio Tancredo Neves - Boa Vista - RR CEP: 69312192

Dirección del Comité de Ética en Investigación: Bloque de la PRPPG-UFRR, última sala del corredor en forma de T a la izquierda (el edificio de la PRPPG está ubicado detrás de la Rectoría y al lado de la Dirección junto a la Dirección de Administración y Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 - Aeropuerto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista - RR E-mail: coep@ufrr.br (95) 3621-3112 Ramal 26

Apêndice F – Mapeamento dos sentidos inferidos nas falas dos participantes - 2º encontro

Mapeamento dos sentidos inferidos nas falas dos participantes - 2º encontro

CATEGORIA A		CATEGORIA 02 - Maneiras como aprendem e estudam a L.Portuguesa							
PARTICIPANTES									
ALUNOS		AL-01	AL-02	AL-03	AL-04	AL-05	AL-06	AL-07	AL-08
PROBLEMÁTICA/EIXO TEMÁTICO	PRONÚNCIA: OUVIRE COMPREENDER	Pronúncia diferente da escrita-significado dentro do texto.	Compreensão por meio da escuta.	Aprendizagem pela escuta da pronúncia das palavras.	prejuízo de compreensão da pronúncia.	A acentuação e uso de sinais como: cedilha (ç)	Pronúncia das palavras e significado dentro do texto	Acentuação e pronúncia das palavras no texto	Pronúncia diferente da escrita no texto. Ainda tem os “falsos amigos”
	TEXTOS DESCONTEXTUALIZADOS DA REALIDADE	complicado de entender pois às vezes estão fora da nossa realidade	Tirinha ou quadro (não conhecidos personagens).	Sem ouvir a pronúncia ficou mais difícil entender as tirinhas, (na pandemia)	Podia ter um glossário: nas atividades virtuais. Elas estão fora do nosso convívio nesse país.	Compreender as ações e comparar com as figuras dos quadros. Nem sempre são da realidade dos alunos.	Os textos são distantes da vivência nesses tempos.	Com o professor explicando o contexto do texto fica mais fácil interpretar.	Necessidade de discutir onde e de quando é o texto para interpretar melhor.
	COMO APRENDO A L.,GUA PORTUGUESA	Com a presença do professor é mais fácil. Mas, ouvindo música, assistindo TV também aprendo.	Assistindo TV e interagindo com falantes de LP.	Interagindo com pessoas brasileiras. E com a explicação do professor.	Nas redes sociais e interagindo com falantes brasileiros nas aulas	Interagindo, ouvindo e perguntando como se pronunciar ao professor	Pelas redes sociais, assistindo TV e interagindo com vizinhos	Interagindo com outras pessoas e assistindo TV e redes sociais	Em vídeos do TikTok onde podemos repetir várias vezes.

Fonte: Autora, 2022.

Apêndice G – Mapeamento dos sentidos inferidos nas falas dos participantes - 3º encontro

Mapeamento dos sentidos inferidos nas falas dos participantes - 3º encontro

CATEGORIA A		CATEGORIA 03 - Dialogicidade e interculturalidade: caminhos p/a aprendizagem de LP por estudantes migrantes							
PARTICIPANTES									
ALUNOS	AL-01	AL-02	AL-03	AL-04	AL-05	AL-06	AL-07	AL-08	
PROBLEMÁTICA/EIXO TEMÁTICO	OUVIR E SER OUVIDO	Se fosse levado em conta nossa opinião[...] sentiria vontade de participar.	Devemos ter oportunidade de opinar[...] teria coragem de falar e tirar dúvidas.	Coragem de falar sem medo de errar[...] todos tem direito de dar opinião, mesmo os estrangeiros.	A gente aprende ouvindo a opinião dos outros. Ouvir e tentar entender nosso ponto de vista.	O aluno quer falar e tem medo de passar vergonha. Pontos de vista podem ser diferentes, por isso importante ouvir e falar.	Sem tirar dúvidas é difícil aprender, isso se faz na discussão: falar e ouvir e respeitar.	Cada opinião deve ser valorada. No debate se encontra as respostas certas.	É preciso saber ouvir e também expor sua visão. A gente aprende com os debates e opiniões.
	INTERAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL	Interação ajuda na aprendizagem.. Vamos falando de nossas culturas também. É sempre troca.	Temos necessidade de interagir com os professores e colegas, que entende e respeita nossa cultura.	Interagir e também poder falar das nossas culturas. Também temos coisas legais no nosso país.	A interação ajuda a gente a aprender a Língua aqui.	Pode haver uma troca de saber: eu aprendo e eu ensino.	Apesar da rejeição, uma atividade de interação na rua seria diferente.	Temos coisas a ensinar a los brasileiros. Coisas que refletem nossa cultura e valores.	Se for ouvido, vai sentir mais vontade de participar.
	NOSSA CULTURA IMPORTA PARA NÓS	Vamos falando de nossa cultura também.	Quando há respeito pela nossa cultura nos sentimos à vontade para falar.	Queremos falar de nossas tradições, músicas, fazer comparações, falar das diferenças...	Ao interagir a gente troca as aprendizagens falando de nossas tradições	Nossa cultura e costumes são interessantes. É bom se sentir valorizado.	Por sermos estrangeiros nos tratam com indiferença. Temos muito a ensinar também.	É difícil falar de nossa cultura, quando sentimos a indiferença das pessoas.	Se todos pudessem falar abertamente sobre suas experiências de antes, certamente a aprendizagem seria muito melhor

Fonte: Autora, 2022.

ANEXOS

Anexo A – Autorização de realização da pesquisa pela Secretaria de Educação e Desportos-SEED



Governo do Estado de Roraima
Secretaria de Estado da Educação e Desporto
"Amazônia: patrimônio dos brasileiros"

Autorização 12 SEED/GAB

O Secretário de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Dificuldades de aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos nas aulas de língua portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio do período pandêmico em uma escola pública de Boa Vista**” a ser realizada na Escola Estadual Presidente Trancredo Neves, coordenado pela discente **Maricelia Soares de Souza**, sob orientação do Prof. Dr. Jonildo Viana.

A Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da realização da coleta de dados no âmbito das unidades que integram a Rede Pública Estadual de Ensino.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Boa Vista-RR, 28 de junho de 2022.

(assinatura eletrônica)

Prof. Raimundo Nonato Carneiro de Mesquita
 Secretário de Estado da Educação e Desporto – SEED/RR
 Decreto nº. 1142-P de 16 de maio de 2022

Em 28 de junho de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Raimundo Nonato Carneiro de Mesquita, Secretário de Estado da Educação e Desporto**, em 28/06/2022, às 18:09, conforme Art. 5º, XIII, "b", do Decreto Nº 27.971-E/2019.



A autenticidade do documento pode ser conferida no endereço <https://sei.rr.gov.br/autenticar> informando o código verificador **5379788** e o código CRC **8EB55456**.

Anexo B – Parecer do Conselho de Ética e Pesquisa- Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR

Continuação do Parecer: 5.718.085

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES MIGRANTES VENEZUELANOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO PANDÊMICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOA VISTA, é um projeto de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos do Protocolo de Pesquisas foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Vide conclusões ou pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do protocolo de pesquisa, pois não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2019139.pdf	19/09/2022 12:53:08		Aceito
Outros	DOC_autr.jpg	19/09/2022 12:17:51	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	19/09/2022 12:05:58	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Outros	DOC_crt.docx	16/09/2022 18:28:50	Maricelia Soares de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC_TCLETRAD.docx	16/09/2022 18:28:11	Maricelia Soares de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC_Taletrd.docx	16/09/2022 18:27:44	Maricelia Soares de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC_Tale.docx	16/09/2022 18:27:21	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	DOC_proj.docx	16/09/2022 18:27:01	Maricelia Soares de Souza	Aceito

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
 Bairro: Aeroporto CEP: 69.310-000
 UF: RR Município: BOA VISTA
 Telefone: (95)3621-3112 Fax: (95)3621-3112 E-mail: coep@ufrr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.718.065

Investigador	DOC_proj.docx	16/09/2022 18:27:01	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Outros	DOC_qdrV.docx	16/09/2022 17:14:26	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Outros	DOC_qdrIV.docx	16/09/2022 17:13:58	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Outros	DOC_qdrIII.docx	16/09/2022 17:13:32	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Outros	DOC_qdrII.docx	16/09/2022 17:12:49	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Orçamento	DOC_orc.docx	16/09/2022 17:10:29	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Outros	DOC_SEED.jpg	16/09/2022 17:07:38	Maricelia Soares de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC_TCLE.docx	16/09/2022 17:05:15	Maricelia Soares de Souza	Aceito
Cronograma	DOC_cron.docx	16/09/2022 17:01:59	Maricelia Soares de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 24 de Outubro de 2022

Assinado por:
Fernanda Ax Wilhelm
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto CEP: 69.310-000
UF: RR Município: BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 Fax: (95)3621-3112 E-mail: coep@ufr.br