



MARIA LÚCIA DA SILVA BRITO

**Vozes dos silêncios: narrativas de jovens filhos de imigrantes guianenses em  
Boa Vista-RR**

**JUIZ DE FORA – MG  
2019**



**MARIA LÚCIA DA SILVA BRITO**

**Vozes dos silêncios: narrativas de jovens filhos de imigrantes guianenses em  
Boa Vista-RR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Luciana Pacheco Marques

JUIZ DE FORA – MG  
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Brito, Maria Lúcia da Silva.

Vozes dos silêncios: narrativas de jovens filhos de imigrantes guianenses em Boa Vista-RR / Maria Lúcia da Silva Brito. -- 2019. 177 f. : il.

Orientadora: Luciana Pacheco Marques

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Narrativas. 2. Silêncios. 3. Jovens Guianenses. 4. Educação. 5. Roraima. I. Marques, Luciana Pacheco, orient. II. Título.

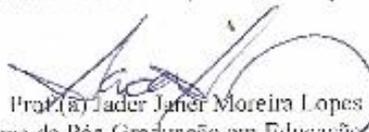
MARIA LÚCIA DA SILVA BRITO

**VOZES DOS SILÊNCIOS: NARRATIVAS DE JOVENS FILHOS DE IMIGRANTES  
GUIANENSES EM BOA VISTA-RR**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.(a) Luciana Pacheco Marques - Orientador(a)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Jader Janier Moreira Lopes  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Julvan Moreira de Oliveira  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Andréa Serpa Albuquerque  
Universidade Federal Fluminense - UFF



Prof.(a) Nilza Pereira de Araujo  
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - UFRR



Prof.(a) Roseli Bernardo Silva dos Santos  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UERR

Juiz de Fora, 22 de março de 2019.

## **DEDICATÓRIA**

*A meus pais (in memoriam)*

*Anísio Gomes da Silva e Maria Conceição da Silva por me ensinarem o quão importante é estudar. Logo eles que nunca tiveram esta oportunidade...*

## **AGRADECIMENTOS**

Resumo minha caminhada de vida pessoal, acadêmica e profissional com quatro palavras-chave: OPORTUNIDADE, FAMÍLIA, AMIZADE e GRATIDÃO. Assim, tenho muito a agradecer por tantas oportunidades e pelos laços construídos.

A Deus, pela vida e pelas oportunidades de estudo, pesquisa, trabalho e laços afetivos.

Aos familiares, por todo apoio, principalmente nos momentos mais difíceis.

À Professora Luciana, por ser mais que orientadora nesta trajetória de vida.

Aos colegas do curso, por não me deixarem desanimar.

Ao encontro das professoras Luciana Pacheco Marques e Maria Edith Siems Marcondes que gerou a ideia de parceria entre as instituições.

Pelos diálogos estabelecidos em diferentes tempos e espaços entre o professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes (UFJF) e a professora Doutora Rosangela Duarte (UFRR), a fim de promover Mestrado e Doutorado em parceria.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e à Universidade Federal de Roraima (UFRR), pela realização de parceria para propor Mestrado e Doutorado em Termo de Cooperação Técnica aos docentes da UFRR e do IFRR.

Às professoras Rosângela Duarte e Maria Odileiz Sousa Cruz que concretizaram o acordo, quando respondiam pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRR.

Aos servidores técnicos e docentes da UFJF que sempre nos acolheram muito bem, seja pessoal ou virtualmente.

Ao professores da UFJF que se dispuseram a nos atender com as disciplinas por *webconferência* ou pessoalmente: Professora Doutora Beatriz de Basto Teixeira, Professor Daniel Cavalcanti, Professor Jader Janer Moreira Lopes, Professor Reginaldo Gomes Carneiro e Professora Christiane Flôr e aos que se deslocaram a Boa Vista a fim também de conhecer a nossa realidade: Professora Eliane Medeiros Borges, Professor Dileno Dustan Lucas de Souza, Professora Beatriz, Professora Christiane Cunha Flôr, Professor Paulo Menezes e Professora Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello.

Aos professores que aceitaram compor as bancas de qualificação e de defesa, pelas leituras e partilhas.

Destaco o agradecimento à professora Andréa Serpa que se dispôs ao deslocamento e, ainda, a banca em Roraima: Professora Nilza que foi a nossa primeira e maior colaboradora do Termo de Cooperação na UFRR e Professora Roseli, colega, companheira de luta e que foi professora de minhas filhas.

Aos alunos com os quais trabalho que sempre motivam a buscar algo a mais.

Ao Colégio de Aplicação, meu ambiente de trabalho na UFRR, por ser uma “casa” de apoio, principalmente em relação ao incentivo à participação no curso e pelos diálogos estabelecidos para trocas de aulas e substituições em razão de viagens a Juiz de Fora.

Ao Professor Parmênio Camurça Citó, grande incentivador desde o tempo/espço da graduação.

À ilustre professora de inglês Irene Resende (*in memoriam*) que me incentivou desde a infância e a quem tive o prazer de rever em uma de minhas idas a Minas Gerais. Cheguei a lhe abraçar e agradecer antes de sua partida para outro plano espiritual.

Às amigas Wendy Ana Rodrigues, Francisca Francimá Pacheco de Araújo Lacerda e Diana Persaud que muito me ajudaram nos “encontros” com os sujeitos narradores desta tese.

À amiga Áurea Lúcia Melo Oliveira Corrêa, por termos tanto em comum e pelo apoio. Àqueles que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização da pesquisa de doutorado.

Ao Sheldon, um amigo silencioso com a doçura das palavras no olhar.

Aos imigrantes guianenses e suas famílias que me instigaram/instigam a pesquisar.

Aos jovens que romperam seus silêncios narrando suas trajetórias escolares.

Agradecer a todas essas pessoas também é desafiador, visto que, a cada momento, os fios de minha memória “puxam” outros nomes de pessoas queridas: umas falavam ao coração, outras me presentearam palavras de coragem, outras sempre acreditaram em mim e outras são minha motivação.

São muitos agradecimentos e não findam aqui. Sempre que se foi necessário, abri um tempo/espço na tese para agradecer aos que participaram e/ou promoveram tantas oportunidades.

*A sala de aula, assim como a escola, é, para alguns, lugar de sofrimento, de silenciamento, de disciplinamento. [...] a educação está repleta de espaços de silêncio em torno de algumas temáticas, que, ao serem classificadas como desvalorizadas, perigosas e de difícil abordagem, contribuem para a instauração e manutenção de silêncios (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 9).*

## RESUMO

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa de Doutorado em Educação pelo Termo de Cooperação Técnica entre a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). O objetivo da pesquisa foi conhecer os desafios enfrentados pelos descendentes de imigrantes guianenses em seu processo de inclusão educacional em Boa Vista-RR. Com base na pesquisa narrativa foram realizadas entrevistas com oito jovens de origem guianense. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e foram gravadas em áudio, com a devida autorização dos sujeitos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram jovens maiores de 18 anos, sendo quatro homens e quatro mulheres, alunos de Ensino Regular, da Educação de Jovens e Adultos e de Ensino Superior. Todos os entrevistados residem em bairros da zona oeste do município de Boa Vista e estudam ou estudaram em escolas da rede pública. Foram realizados acordos para a realização da pesquisa: apresentação, leitura e assinatura do termo, visitas, entrevistas e retorno, quando necessário, tendo, ainda, o registro em Diário de Campo. Em seguida, foram construídas as narrativas. O texto traz o estado de Roraima sob o ponto de vista histórico-geográfico. Apresento as narrativas dialogando com as teorias a respeito de migração e legislação pertinente à temática, políticas públicas educacionais, inclusão, exclusão e identidade. Concluo com as questões apontadas nas vozes silenciadas dos jovens narradores, revelando as situações de preconceito, *bullying* e exclusão. As narrativas motivam reflexões em busca de romper silêncios e preconceitos, assim como continuar os caminhos de pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas. Silêncios. Jovens Guianenses. Educação. Roraima.

## **ABSTRACT**

This thesis presents the results of the PhD in Education for the Term of Technical Cooperation between the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) and Federal University of Roraima (UFRR) and the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR). The objective of the research was to know the challenges faced by the descendants of Guyanese immigrants in their process of educational inclusion in Boa Vista-RR. Based on the narrative research were conducted interviews with eight young people of Guyanese origin. The interviews followed a semi-structured script and were recorded in audio, with the proper authorization of the subjects, through the Informed Consent Term (TCLE). They were young people over 18 years of age, four men and four women, students of Regular Education, Youth and Adult Education and Higher Education. All the interviewees live in neighborhoods of the western zone of the municipality of Boa Vista and study or have studied in public schools. The research was carried out: presentation, reading and signing of the term, visits, interviews and return, when necessary, and also the registration in Field Diary. Next, the narratives were constructed. The text brings the state of Roraima from the historical-geographical point of view. I present the narratives dialoguing with the theory regarding migration and legislation pertinent to the theme, public educational policies, inclusion, exclusion and identity. I conclude with questions pointed out in the silenced voices of the young narrators, revealing the situations of prejudice, bullying and exclusion. The narratives motivate reflections in order to break up silences and prejudices, as well as continuing the research paths.

**KEYWORDS:** Narratives. Silences. Young Guyanese. Education. Roraima.

## RESUMEN

En el presente trabajo se presentan los resultados de la investigación de Doctorado en Educación por el término de cooperación técnica entre la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), el Instituto de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima (IFRR) y la Universidad Federal de Roraima (UFRR) . El objetivo de la investigación fue conocer los desafíos enfrentados por los descendientes de inmigrantes guyanenses en su proceso de inclusión educativa en Boa Vista-RR. Con base en la investigación narrativa se realizaron entrevistas con ocho jóvenes de origen guyanés. Las entrevistas siguieron un itinerario semiestructurado y fueron grabadas en audio, con la debida autorización de los sujetos, por medio del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE). Los jóvenes mayores de 18 años, siendo cuatro hombres y cuatro mujeres, alumnos de Enseñanza Regular, de la Educación de Jóvenes y Adultos y de Enseñanza Superior. Todos los entrevistados residen en barrios de la zona oeste del municipio de Boa Vista y estudian o estudia en escuelas de la red pública. Se realizaron combinados para la realización de la investigación: presentación, lectura y firma del término, visitas, entrevistas y retorno, cuando necesario, teniendo, aún, el registro en Diario de Campo. A continuación, se construyeron las narrativas. El texto trae el estado de Roraima desde el punto de vista histórico-geográfico. Yo presento las narrativas dialogando con las teorías acerca de la migración y legislación pertinente a la temática, políticas públicas educativas, inclusión, exclusión e identidad. Concluyo con las cuestiones apuntadas en las voces silenciadas de los jóvenes narradores, revelando las situaciones de prejuicio, bullying y exclusión. Las narrativas motivan reflexiones en busca de romper silencios y prejuicios, así como continuar los caminos de investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Narrativas. Silencios. Jóvenes guyaneses. Educación. Roraima.

## LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Monte Roraima: marco da tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana .....	39
Foto 02 – Vista aérea de Boa Vista .....	42
Foto 03 – Ponte binacional sobre o Rio Tacutu .....	49
Foto 04 – Viaduto sobre a ponte para a mudança de mão (2009) .....	49
Foto 05 – Viaduto sobre a ponte para a mudança de mão (2018) .....	50
Foto 06 – Travessia de pedestres sobre a ponte .....	51
Foto 07 – Igreja Adventista do Sétimo Dia – os Ingleses .....	119

## LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Roraima antes de 1943: parte do estado do Amazonas .....	37
Mapa 02 – Hidrografia de Roraima .....	38
Mapa 03 – Localização de Roraima em relação aos demais estados do Brasil.....	41
Mapa 04 – Mapa de Boa Vista (via satélite) .....	43
Mapa 05 – Localização da zona oeste e da zona central de Boa Vista .....	43
Mapa 06 – Roraima em relação à América do Sul .....	44
Mapa 07 – Mapa rodoviário de Roraima .....	51
Mapa 08 – Municípios de Roraima .....	53
Mapa 08 – Mapa da República Cooperativista da Guiana .....	56

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Migrantes em Roraima por estado .....	54
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 – Rede de relações de jovens de origem guianense.....	105
Quadro 02 – O processo de construção identitária.....	106

## LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados  
AVANÇAR – Projeto de Educação de Jovens e Adultos em assentamentos de Reforma Agrária  
BRACOL – Programa de intercâmbio Brasil/Colômbia  
BRAMEX – Programa de Intercâmbio Brasil/México  
CAp/UFRR – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima  
CARICOM – Antigo Comunidade e Mercado Comum do Caribe e atual Comunidade do Caribe ou Comunidade das Caraíbas  
CEE/RR– Conselho Estadual de Educação de Roraima  
CRINT – Coordenadoria de Relações Internacionais  
CTG – Centro de Tradições Gaúchas  
EAGRO – Escola Agrotécnica  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
IASD – Igreja Adventista do Sétimo Dia  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Roraima  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IsF – Inglês sem Fronteiras  
INAN – Instituto de Antropologia  
INSIKIRAN – Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena  
LEDUCARR – Licenciatura do Campo da Universidade Federal de Roraima  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
NUCELE – Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras  
OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática para Escola Públicas  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAEC – Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação  
PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação  
PEE/RR – Plano Estadual de Educação de Roraima  
PET-LETRAS – Programa de Educação Tutorial do curso de Letras  
PICEM – Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
RFFSA – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima  
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UERR – Universidade Estadual de Roraima  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFRR – Universidade Federal de Roraima

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1.1 Onde e quando tudo começou: tempos e espaços de pesquisa: a narrativa de uma docente-discente...</b> .....	18
<b>1.2 Estado da Arte: o que dizem as pesquisas anteriores?</b> .....	32
<b>1.3 A organização do texto</b> .....	34
<b>2 RORAIMA: A ÚLTIMA FRONTEIRA?</b> .....	36
<b>2.1 A Terra de Makunaima</b> .....	36
<b>2.2 O espaço geográfico chamado Roraima</b> .....	40
<b>2.3 Os movimentos migratórios para Roraima</b> .....	44
<b>2.4 República Cooperativista da Guiana: uma nação, seis povos.</b> .....	55
<b>3 O CAMINHO TRAÇADO E O CAMINHO PERCORRIDO</b> .....	59
<b>3.1 O caminho planejado e as pedras...</b> .....	59
<b>3.2 A abordagem metodológica</b> .....	63
<b>3.3 Narrativas e seus lugares</b> .....	67
<b>4 O DIÁLOGO DAS NARRATIVAS COM AS TEORIAS</b> .....	84
<b>4.1 Por que migrar?</b> .....	84
<b>4.2 Aspectos legais e as políticas públicas educacionais</b> .....	92
<b>4.3 Um olhar sobre as identidades silenciadas</b> .....	102
<b>4.4 E a escola?</b> .....	107
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICES</b> .....	147
<b>APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	147
<b>APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista</b> .....	150
<b>APÊNDICE C: A narrativa de Jessika</b> .....	151
<b>APÊNDICE D: A narrativa de Ronnald</b> .....	154
<b>APÊNDICE E: A narrativa de Mary Jane</b> .....	157
<b>APÊNDICE F: A narrativa de Jonathan</b> .....	159
<b>APÊNDICE G: A narrativa de Janet</b> .....	166
<b>APÊNDICE H: A narrativa de Michael</b> .....	168
<b>APÊNDICE I: A narrativa de Thalita</b> .....	171
<b>APÊNDICE J: A narrativa de John</b> .....	174
<b>APÊNDICE K: Autorização de uso de poema</b> .....	176

## 1 INTRODUÇÃO

*Não existe nem a primeira nem a última palavra e não há limites para o contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 410).*

Roraima é um estado marcado por processos migratórios nacionais e internacionais. Em virtude da tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana, o trânsito entre os países é intenso. A situação econômica dos vizinhos (Venezuela e Guiana) motiva cada vez mais a vinda de imigrantes e refugiados em busca de melhores condições de vida, ou seja, educação, saúde e trabalho. Muitas famílias de imigrantes e refugiados desconheciam/desconhecem o direito de acesso ao sistema público brasileiro de saúde e educação e acabavam/acabam sendo excluídas.

Desde 2015, o estado de Roraima vive uma experiência de chegada, em quantidade expressiva, de imigrantes e refugiados venezuelanos. Alguns vêm como imigrantes devidamente legalizados junto à Polícia Federal e outros fazem pedido de refúgio devido à crise econômica enfrentada pela República Bolivariana de Venezuela, alojando-se nas ruas de Pacaraima (cidade mais próxima da fronteira) e depois se deslocam para a capital Boa Vista (a aproximadamente 220 km de Pacaraima). A visibilidade e a quantidade de venezuelanos levam à adoção de medidas como a construção de abrigos e interiorização de imigrantes e refugiados, sendo que a cidade de Juiz de Fora, por exemplo, já recebeu vários grupos de venezuelanos.

Este fato visível é noticiado, inclusive, na imprensa nacional e internacional, revelando o que há muito tempo vem acontecendo em Roraima, na tríplice fronteira (Brasil-Venezuela-Guiana), tanto com venezuelanos quanto com guianenses e pessoas de outras nacionalidades, principalmente cubanos, haitianos, hondurenhos, peruanos, bolivianos e colombianos. As principais diferenças são a quantidade de pessoas atravessando a fronteira, o silenciamento ou não e a visibilidade alcançada com a travessia.

No caso dos guianenses, a travessia ocorreu/ocorre de forma “silenciosa”, sem “ruídos” na mídia, levando até a “negação do ser guianense”.

Assim como Ferrarezi Jr. (2014, p. 11), “falo do silêncio. Mas, não do silêncio da boca, apenas. [...] Falo do silêncio da boca do aluno que nunca aprendeu a falar”, ou melhor do silêncio do aluno a quem não foi permitido falar.

Acredito que muitos professores viveram/vivem, perceberam/percebem e conceberam/concebem silêncios assim, seja em sua trajetória discente ou na prática

docente. No entanto, como Ferrari e Marques (2011, p. 16), acredito que o “silêncio não emudece, mas fala” e esta tese procura dar visibilidade a esse silêncio, o silêncio de jovens de origem guianense. Jovens cujas famílias migraram para Roraima, buscando, um local para residência e trabalho, geralmente no mercado informal.

#### É um silêncio

[...] de um horizonte fechado, em que não há ondas ou vento, nem pássaros voando ou sol nascendo. É desse silêncio múltiplo e escolasticamente desenvolvido que me atrevo a falar. Um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado. E das cicatrizes que esse silêncio deixou na vida dos alunos que por ele foram feridos, acreditando que estavam por ele sendo beneficiados (FERRAREZI Jr., 2014, p. 12).

Ressalto que os próprios narradores se identificam como “silenciosos” e que foram ensinados a ficar em silêncio.

A Guiana é um país multicultural e ocorreu, durante a pesquisa de doutorado o mesmo que me ocorrera durante a pesquisa do Mestrado em Letras (BRITO, 2012): alguns sujeitos de pesquisa são afrodescendentes e outros de ascendência indiana, o que me conduziu a refletir que “se queremos uma ‘escola para todos’, temos de reconhecer e conhecer as especificidades de cada contexto e de cada situação, os silêncios e as marginalizações” (LEITE, 2005, p. 135-136).

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer os desafios enfrentados pelos descendentes de imigrantes guianenses em seu processo de inclusão educacional em Boa Vista-RR, e os objetivos específicos: conhecer como ocorre a escolarização de descendentes de imigrantes guianenses em Boa Vista-RR e evidenciar os preconceitos que os jovens sofreram/sofrem.

Para a realização da pesquisa, fiz a opção pela “pesquisa narrativa” porque as narrativas estão presentes em nossas vidas desde a infância quando ouvíamos as histórias contadas por nossos familiares e pelos professores na escola. Crescemos, amadurecemos, porém continuamos apreciadores de boas histórias e, em tantos momentos, invertemos os papéis e passamos a ser os narradores porque temos também as nossas narrativas. E na pesquisa, podemos ser os narradores das histórias de vida de outras pessoas. Mas tudo isso só é possível graças à relação que as narrativas estabelecem com a memória e que externalizamos por meio da oralidade, da reflexão e da escrita.

Segundo Portelli (2005, p. 53) é “um grande desafio narrativo aquele que o estranho disposto a escutar carrega, pedindo a um outro para contar a sua vida, porque aquele nunca fez isso, não havia nunca ao menos colocado o problema e, então, contá-la significa ter surpresas”. No contexto desta pesquisa, estas surpresas foram materializadas por expressões em outra língua, gestos, silêncios, afirmação, negação captados na observação, no “olhar curioso e atento” e na fala dos guianenses e seus descendentes. Para o registro escrito, foi necessário o uso de muitas aspas a fim de deixar o tom de ênfase.

A complexidade da problemática da oralidade está relacionada a outros elementos como a existência de características individuais ou grupais na manutenção e utilização dos códigos linguísticos comuns ou de vocabulários, gírias, sotaques, dialetos, fórmulas ligados a espaços comunitários, ritualísticos, a classes sociais ou grupos étnicos, em sociedades cada vez mais complexas e multiculturais como é o caso do espaço urbano boa-vistense.

Payer (2005, p. 47) entende oralidade como “*um lugar sócio-histórico de produção e de circulação de sentidos*, uma vez que os discursos que aí se produzem e circulam encontram-se envolvidos, como materialidade lingüístico-discursiva oral, [...]”. Por esta razão justifica-se o fato de que a oralidade é objeto de investigação nos estudos da linguagem a partir de diversas orientações teóricas.

### **1.1 Onde e quando tudo começou: tempos e espaços de pesquisa: a narrativa de uma docente-discente...**

*“Não há docência sem discência” (FREIRE, 2006, p.21).*

Em se tratando de um trabalho sobre narrativas, cogitei ser importante trazer a minha própria narrativa para explicar como toda essa vivência docente-discente se desenvolveu/desenvolve em minha trajetória de vida. Desta forma, escrevo a partir de minha própria experiência discente porque foi há muito tempo que uma menina curiosa e atrevida fora conduzida à escola. A escola foi, ao mesmo tempo, um espaço de encantamento e de exclusão, mas nunca deixou de ser o espaço das oportunidades.

Alguém pode perguntar: “se foi excluída e viveu a decepção, por que decidiu ser professora?”. Levando pelo lado do encantamento e das descobertas, creio que a maior motivação foram os mestres que muito me ensinaram e os mestres de quem gostaria de ser diferente e fazer a diferença.

Revelar minhas memórias é um duplo exercício: a escrita e a reflexão. A escrita fica aqui registrada, mas as reflexões são tantas que não posso colocá-las todas no papel. São reflexões ativas e constantes porque se tornam presentes no agir, no exercício docente dia a dia. Não se trata de uma narrativa simples e/ou fácil. Expresso a complexidade com o seguinte poema produzido durante este processo de doutorado:

Falar de mim?  
É difícil sim!  
Há tantos ‘eus’ dentro de mim,  
Que a história não teria fim...

Considero este memorial um trabalho autoavaliativo e um instrumento confessional das minhas possibilidades de concretizar o desejo de cumprir mais uma etapa acadêmica de minha vida.

Para tecer este escrito, recorro à memória enriquecida com o vivido, os traumas, os sonhos, as esperanças e as oportunidades. Comungo da ideia de Montenegro (2010, p. 40) para quem

Passado e presente, memória e percepção instituem uma relação tensa em que se abrem ou não possibilidades de novas redes de significação. A representação do passado e do presente, como territórios de fronteiras configurados no tempo, torna-se ainda mais tênue quando compreendemos que o fio ou a ligação entre ambos se constitui no universo da ação.

De alguma forma, na história de vida de uma pessoa estão juntos um tempo presente e um tempo passado.

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, p.204)

A memória faz uma viagem, ora “aqui”, ora “lá” e é ativada pelas lembranças e materializada pela linguagem, uma vez que

[...] permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta, invasora (BOSI, 1994, p.46) (grifo da autora).

Pollak (1992, p. 201) anuncia que, em função da experiência de uma pessoa, de sua inscrição na vida pública, as datas da vida privada e da pública vão sendo ora assimiladas, ora separadas, ou mesmo vão faltar no relato ou na biografia.

Deste modo, eu mesma me indago: “Quem sou eu em meio as minhas memórias?”. Sou Maria Lúcia da Silva Brito. Nasci no dia 10 de maio de 1969, na cidade de Santos Dumont-MG. Segundo as narrativas familiares, fui um “presente”, visto que nasci na véspera do dia das mães, mais precisamente às 23 horas e 15 minutos. De família pobre, oriunda “da roça”, busquei sempre ouvir o que diziam meus pais que não eram escolarizados: “Estude!”.

Meu pai, filho mais velho dentre seis, assumiu o papel de “homem da família” porque perdera o pai ainda no início da juventude. Para dar conta de sua missão, iniciou no mercado de trabalho sem tempo para os estudos. Encaminhou os irmãos e irmãs e depois constituiu sua própria família. Quantas vezes ouvi os colegas me perguntarem se ele era meu avô. Quando eu nasci, meu pai já estava com 54 anos.

Minha mãe, uma entre dez irmãos. Nascida na “roça”, ouvia meu avô dizer “lugar de mulher é em casa. Não precisa estudar!”. A família dela mudou-se do Distrito de Conceição do Formoso para a cidade de Santos Dumont. Com muita luta, meu avô permitiu que as filhas trabalhassem com as freiras no Hospital de Misericórdia, mas nada de estudo.

Meus pais aprenderam a “ler, escrever e fazer contas” com a “escola da vida”. Essa foi a narrativa que sempre ouvi. No entanto, eles reconheciam a importância da “escolaridade” na vida das pessoas. Sempre falavam nos “diplomas” e sonhavam com seus filhos “formados”. Vale ressaltar que “formado” significava ter estudo e uma profissão. Meus pais não sabiam o quê, nem como era graduação e pós-graduação. Naquele tempo, décadas de 1970 e 1980, todos buscavam um curso técnico-

profissionalizante. Infelizmente não viveram para colher conosco os frutos de seus sonhos.

O uso da epígrafe que inicia este memorial justifica-se aqui. Se me perguntam: “Quando surgiu seu interesse pela docência?”, eu devo responder que foi no início de minha vida escolar. A escola, para mim, foi e é o espaço e o tempo do “encantamento”, das descobertas e de muitas alegrias. Daí compreende-se o orgulho que sinto em dizer que sou professora. Em Roraima, circula o termo “*sofressora*” que simboliza o sofrimento em ser professor. Nunca me senti assim...

Aos cinco anos, tive meu primeiro contato com a escola. Minha madrinha, Geralda Ernestina de Jesus, pediu que minha mãe a autorizasse a me matricular em uma escola particular. Não foi uma experiência agradável: uma criança pobre no meio de crianças ricas em uma escola particular. Conheci a exclusão. Eu reclamava todos os dias. O episódio mais marcante foi em relação ao parquinho. Meu brinquedo favorito era o balanço. Naquela escola, havia dois tipos de balanço: um de uma tábua reta e outro em formato de cadeirinha. Eu queria o balanço de cadeirinha! Entrava na fila, mas quando chegava a minha vez, eu era conduzida pelas professoras ao outro balanço. Assim aconteceu por várias vezes até que a professora se irritou, colocou-me no balanço e disse: “Balance, já que você quer tanto!”. Não sei se ela me empurrou com força ou se eu não me senti direito. Só sei que no primeiro embalo eu caí. Não me foi permitido sequer chorar. Silenciei o choro da dor de cair, silenciei o choro da vergonha. Simplesmente fui silenciada...

Na saída, contei tudo para minha mãe e disse que eu não queria mais voltar ali e não voltei. Provavelmente, minha mãe foi lá, mas devem ter lhe contado outra história... Todavia, minha mãe acreditou em minha narrativa e em meus machucados.

No ano seguinte, fui para o Jardim de Infância em uma escola pública e me apaixonei pela escola e pela professora: dona Ivanilda. Naquela época, não havia o costume de chamar a professora de “tia”. Era “professora”, “senhora” ou “dona”. Naquele Jardim de Infância, eu aprendi a cantar o Hino Nacional, tocava em uma bandinha, tinha várias amigas e fazia tarefas, das quais gostava muito. Eu me encantei tanto pela escola que despertou em mim o desejo de ser professora de forma que, em casa, só brincava de “escolinha”.

Cheguei à nova escola (Jardim de Infância) já alfabetizada por meus pais: Anísio Gomes da Silva e Maria Conceição da Silva. Eles nunca frequentaram a escola

como alunos, mas como eles aprenderam a “ler, escrever e contar com a escola da vida”. Tudo o que sabiam, foram me ensinando. Meu pai encarregava-se da escrita e minha mãe da leitura. Lembro com nitidez a minha entrada em uma papelaria para comprar um lápis, assim como me recordo dos rótulos de embalagens que lia para minha mãe.

Na escola, desde a 1ª série do 1º grau (hoje corresponde ao 2º ano do ensino fundamental), as professoras, os familiares, os amigos e os colegas perceberam o “jeito” de ajudar os colegas com as atividades em sala e com as tarefas que deveríamos realizar em casa. Morávamos bem perto, de forma que os colegas iam lá em casa para fazermos juntos as atividades e estudar, mas ninguém acreditava que seria uma boa professora devido à caligrafia. Sim, minha letra era “horrrível” e, devido às dificuldades financeiras, meu material só contribuía para piorar: meus pais compravam os cadernos mais baratos, de modo que as folhas rasgavam com facilidade quando eu usava a borracha. Isso quando não ficava tudo borrado.

Se a escola foi o espaço do encantamento pelas descobertas que eu fazia, foi também o lugar onde aprendi o que era exclusão e preconceito. Quantas vezes meus cadernos foram jogados ao lixo seja pelas professoras seja pelos colegas? Naquele tempo não se falava em “constrangimento” ou *bullying*. A fim de resolver o problema, as professoras me fizeram preencher muitos cadernos de caligrafia e até queriam mudar meu **A** maiúsculo, mas eu resistia: é o **A** de meu pai, **A** de Anísio. Até hoje, procuro fazer o **A** da forma como aprendi de meu pai: *A*. Além disso, enfrentava os desafios de estrutura: meu estojo era uma caixa de pasta de dente e minha bolsa feita com saquinhos de leite que minha mãe costurava.

**Oportunidade** é a grande palavra-chave em minha vida. Quando eu estava na 4ª série, meu irmão, Mateus Gomes da Silva, começou a pagar um curso de inglês para mim, em nossa modesta cidade. Mais um encantamento. Passei a brincar de “aulinhas” de inglês, porque a minha brincadeira favorita continuava sendo “brincar de escolinha”: eu era a professora e as bonecas eram as alunas. Eu tinha quadro, giz e apagador... Foi na modesta escola de inglês que li o meu primeiro livro “*The sky’s the limit*” e depois muitos outros antes de ler um livro em português.

Nesta época, meu irmão estudava como jovem aprendiz na Escola Profissional, ligada à Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA) e

resolveu “investir” no meu futuro, pois sabia das dificuldades financeiras de meu pai – aposentado por invalidez – que recebia apenas um salário mínimo. Esta escola em que meu irmão estudou é, hoje, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste Mineiro, *campus* Santos Dumont. Eu reflito até hoje seu gesto para comigo. Ele como jovem aprendiz “gastando” seu dinheiro com a irmã!

Fui avançando nas séries e, na 8ª série do 1º grau (hoje 9º ano do ensino fundamental), fiquei preocupada ao saber que não poderia seguir para o 2º grau (hoje Ensino Médio) porque não havia escola pública perto de minha casa e meus pais não permitiriam um grande deslocamento. Então surgiu a segunda oportunidade de minha vida: um grupo de professores resolveu fazer um concurso a que chamaram Olimpíada de Matemática.

Eu fico a refletir: seriam eles os precursores da Olimpíada Brasileira de Matemática para Escolas Públicas (OBMEP)? O primeiro prêmio era uma bolsa integral para o 2º grau em uma escola particular. Eu estudei, dediquei-me e ganhei. Consegui fazer o 2º grau e, como o sonho era ser professora, fazia o 2º grau (chamado de Científico) pela manhã e consegui “um desconto” (quase outra bolsa integral) para fazer as disciplinas do Magistério à noite. Aqui cabe um agradecimento especial ao professor Gérson Guedes Rabello idealizador do concurso e ao diretor do Colégio Santos Dumont, senhor Ronald Albuquerque Marques, que concedeu a bolsa e o “desconto”.

O curso de inglês também continuava e agora em Juiz de Fora: meu irmão já estava no Exército. Era sargento no quartel em Juiz de Fora e continuou “investindo” em mim. Estudei por dois anos na Cultura Inglesa. Que encantamento ao passar pela avenida dos Andradas e avistar a querida escola!

Foi com muito esforço que concluí o Magistério e logo após a “formatura”, recebi minha terceira oportunidade: um convite de meu irmão Mateus: “Vamos para Roraima?”. Não pensei duas vezes. Vi na migração a possibilidade de crescimento e eu estava certa! Destaco que, hoje, meu irmão é professor de História e advogado em Roraima.

Era o ano de 1986. Eu havia concluído o curso de MAGISTÉRIO e estava na ansiedade de “como seria o futuro”. Não havia a perspectiva do curso superior. Jovem de família pobre, mal poderia sonhar, quiçá sonhar tão alto... Mas eis que surge a OPORTUNIDADE em forma de convite: “Quer ir para Roraima comigo?”. Esse porta-

voz da oportunidade foi, mais uma vez, meu irmão Mateus que outrora me presenteara com o curso de inglês. Como sou grata a meu irmão! Se não fossem estas oportunidades, a narrativa de minha vida teria tempos e espaços bem distintos dos que agora apresento.

Dizem que os mineiros são calados e desconfiados. Eu guardava dentro de mim muitos sonhos que eram “silenciados” por muitas situações de exclusão e de “impossibilidade financeira”. Confesso que nunca sonhei “voar” tão alto quanto meu conterrâneo famoso, Alberto Santos Dumont, mas aquele convite não poderia ter outra resposta. “Sim, eu quero”. O meu “sim” foi o passaporte para a viagem rumo ao norte do país. Li tudo o que era possível sobre o então Território Federal de Roraima. Meu irmão me mostrou a carta que o Exército lhe enviara informando sobre a região. Curioso é eu que nunca imaginei as situações que ainda hoje me perguntam: “se vejo onças com frequência, se os índios andam nus nas cidades e se faltam produtos industrializados”.

Já me perguntaram até qual a língua que se fala em Roraima. Devido a meu atrevimento, eu respondo: “Depende. Depende de quem fala, com quem fala e onde fala”. Minha resposta justifica-se pela polifonia existente no estado: muitas variedades da Língua Portuguesa, muitas línguas indígenas e, claro, as línguas de imigração.

Cheguei a Boa Vista no dia 15 de janeiro de 1987 e tudo era conforme descrito na carta: cidade planejada e plana, ruas e avenidas largas. Muito verde, lugar tranquilo, “muitos falares” em razão dos movimentos migratórios e problemas com transporte coletivo. Conheci pessoas de todos os lugares deste imenso Brasil e também estrangeiros. Aos poucos, fui conhecendo melhor a história, a geografia e cultura roraimense. A questão indígena muito velada, repleta de preconceitos. E logo em uma área com tantas etnias... Continuo aprendendo. Um dia de cada vez...

Um mês depois, 19/02/1987, eu já estava no espaço “sagrado” da sala de aula. Minha primeira e inesquecível experiência foi em uma escola particular. Uma verdadeira “colcha de retalhos” do mapa do Brasil com seus distintos falares. Meus alunos, essencialmente filhos de militares e de servidores públicos, traziam nas falas os registros de seus espaços de origem. Também meus colegas docentes, mas com uma particularidade: pediram-nos para falar “corretamente”, ou seja, nada de “mineirês, carioquês, gauchês, nordestinês”... Missão quase impossível... Mesmo assim, creio que, em muito, fui silenciada...

Dias antes, eu havia feito um concurso para professores promovido pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. O resultado saiu dia 19 de março: fui aprovada e passei pela primeira dor docente: deixar meus primeiros alunos, aqueles da escola particular e partir rumo a uma nova experiência. Eu, ainda, com 17 anos, seguia muito as orientações do meu irmão, por isso a opção pelo cargo público.

No dia 20 de março, uma manhã chuvosa de sexta-feira, cheguei ao último bairro boa-vistense daquele tempo: Bairro Tancredo Neves, coincidência ou não, um mineiro homenageado em Roraima. Recebi de presente um desafio intitulado turma E da 2ª série (hoje seria o 3º ano do ensino fundamental). A turma era composta por 35 alunos cujas idades variavam de 8 a 19 anos, ou seja, havia alunos mais velhos do que eu.

Minha trajetória docente recém iniciada ganhava outro rumo. O bairro Tancredo Neves era o mais novo da cidade e me ensinou muito. Ali aprendi pela vivência a conhecer as características do lugar: valas, casas de madeira, a rede, a alimentação e muitos falares, em especial de maranhenses. Era o tempo do “Eldorado”, ou seja, o estado marcado pela chegada de muitas pessoas nos garimpos em busca de ouro e pedras preciosas.

Mas também foi ali, naquele tempo e naquele espaço, que conheci os primeiros guianenses. Na verdade, conheci os filhos e, aos poucos, as famílias. Meus alunos de origem guianense pouco falavam. Era um “silêncio” que gritava diante de meus olhos e ouvidos. Fui chegando aos poucos e percebendo que, eles não estavam alfabetizados. E o mais cruel: as lições do livro (chamado de cartilha) não ajudavam porque não faziam parte de seu vivido. Percebi que meu trabalho em nada seria diferente daquele desenvolvido pelas professoras de 1ª série: seria alfabetizadora. Hoje, concebo o permanente processo de letramento, mas naquele tempo eu não tinha esse conhecimento.

Alunos sem documentos, alunos excluídos da sociedade... Era um trabalho de dedicação total. Eu aprendia tanto a cada dia que se passava. Aprendia muito mais do que ensinava. Era todo um vocabulário novo para mim: “cabular aula, pagela, provocar, muriçoca, carapanã, mungunzá, canjica, lapiseira, travessa, botija, grade, liso, leso, brocado” e tantas outras palavras e expressões. Escrevia longas cartas a meus pais explicando o vocabulário e a geografia do espaço roraimense.

Com jeito e paciência fui concebendo o que é ser professora: perceber o vivido de cada aluno para agir. Desse modo, naquele tempo e naquele espaço, eu não tinha a noção de pesquisa, todavia já percebia a realidade de imigrantes ao enfrentar os desafios do cotidiano. As famílias de meus alunos com origem guianense eram “ausentes” da escola, mas não eram “ausentes” do processo educacional, visto que acompanhavam os filhos em casa. Assim como havia “silêncios” por parte dos alunos, os pais também silenciavam. Era o medo de se revelar “estrangeiro” pela fala na escola dos filhos.

Pollak (1989, p. 6) afirma que tanto os discursos como os silêncios são moldados “pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal entendidos”, estabelecendo, assim uma fronteira entre o dizível e o indizível, escolhendo o que pode ser dito e o que deve ser “silenciado”.

Só conheci algumas famílias pelas oportunidades extraescolares: no mercado, ao esperar o ônibus, dentro do ônibus. E quando começávamos a conversar eu percebia suas falas e logo perguntava: “a senhora é de onde?”. Em meio aos receios respondiam ser da Guiana e eu expressava “Que legal!”. Quando a comunicação ficava difícil, eu arriscava no inglês e acabava conquistando a confiança daquelas famílias.

O tempo passou e os espaços foram se modificando... Novas oportunidades foram chegando... Infelizmente, não pude concluir o ano com aquela turma. Mais uma dor docente... A Secretaria de Educação do Território Federal realizou mudanças e saí de uma escola na periferia de Boa Vista-RR para uma escola no centro. A nova escola era extremamente elitizada. Aos poucos, percebia que todas as escolas recebiam alunos excluídos e que os de origem estrangeira ficavam invisibilizados à luz da sociedade, mesmo na escola elitizada.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Território Federal de Roraima passou a estado. Na década de 1990, aconteceu a implantação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que, a princípio, veio para suprir uma grande necessidade no estado de Roraima, a saber, a formação docente. Havia muitos professores leigos, por isso, nos primeiros anos da UFRR falava-se muito em dois pilares: ensino e extensão. Com a capacitação dos professores é que a sociedade roraimense passou a falar no terceiro pilar: pesquisa.

Fiz o Curso de Licenciatura em Letras – com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas na Universidade Federal de Roraima (2002). Eu já era professora de ensino fundamental e devido à experiência com crianças de 1ª a 4ª séries, decidi compreender melhor o processo de aquisição da leitura e da escrita por meio da Especialização em Alfabetização (2003). Posteriormente, fiz uma especialização no Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literaturas, também pela UFRR (2006).

Passei, ainda, pela experiência da gestão escolar, na função de vice-diretora de maio de 2002 a outubro de 2004 e, no ano de 2008, passei a trabalhar no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Roraima, com as disciplinas de Literatura Brasileira, Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Médio, sendo que, no período de fevereiro a dezembro de 2014, assumi a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima oferta Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio. Em 2015, retornei às atividades docentes com uma turma de 5º ano e, em 2016, ministrei aulas de Língua Portuguesa para as turmas de 6º ano do Colégio de Aplicação. Em 2017 e 2018, voltei ao segmento do Ensino Médio com Língua Portuguesa e Literatura. E agora, em 2019, estou com a disciplina de Língua Inglesa nos três segmentos: 4º e 5º anos (Ensino Fundamental I), 6º ano (Ensino Fundamental II) e 3ª série (Ensino Médio).

Em março de 2010, ingressei no Mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima. Passei a ter contatos com uma excelente equipe de professores que me incentivou e permitiu aprofundar meus conhecimentos à luz da ciência e do rigor que academia exige. Tudo isso resultou na dissertação intitulada “Raízes e rumos: reflexões sobre identidade de guianenses em Boa Vista-RR”, defendida em 01/03/2012, sob a orientação da Professora Doutora Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas (BRITO, 2012). A dissertação revela que busquei compreender os imigrantes – homens e mulheres – como sujeitos ativos no processo de migração, por meio de suas narrativas que revelaram as trajetórias e a busca por melhores condições de vida. Foram os fragmentos de memória dos imigrantes que tornaram visíveis as experiências da infância, da juventude, do processo migratório, da adaptação, de desafios e conquistas, principalmente quanto às questões de linguagem e identidade.

Ao ingressar como servidora na UFRR, eu tive muitas oportunidades de colaborar com a educação, além de minhas atividades docentes regulares no Colégio de Aplicação. Trabalhei com o projeto AVANÇAR, em 2008, pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. (PRONERA) contribuindo na formação de docentes para atuar em áreas de assentamento. No Núcleo de Ensino de Línguas Estrangerias da UFRR (NUCELE), ministrei Língua Inglesa para os níveis iniciais em 2010 (*Beginners 1 and 2*). No Instituto Superior de Educação Indígena (INSIKIRAN) ministrei a disciplina de Inglês Instrumental em preparação a cursos de pós-graduação (2012) e a disciplina de Língua Estrangeira Instrumental I no curso de Gestão Territorial Indígena (2014). No curso de PEDAGOGIA, ministrei a disciplina de Fundamentos Metodológicos do Ensino do Português, em 2010. No programa INGLÊS SEM FRONTEIRAS (IsF), foram aulas de Língua Inglesa em diferentes turmas, níveis e habilidades (2014). Já no Curso de Licenciatura do Campo da UFRR (LEDUCARR), foi a disciplina de Estudos Morfológicos (2014) e no programa ESCOLA INTERCULTURAL DE FRONTEIRAS, atuei como professora pesquisadora (2014/2015).

Outrossim, fui professora colaboradora, em 2017, no projeto de extensão “Ensino da Língua Portuguesa como acolhimento dos alunos estrangeiros recepcionados pela Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT)”. Trata-se de um curso de extensão com o objetivo de ensinar a Língua Portuguesa para alunos estrangeiros que chegam à UFRR por meio de Programas de intercâmbio internacional, tais como: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC), Programa de intercâmbio Brasil/Colômbia (BRACOL), Brasil/México (BRAMEX) e PITZER COLLEGE (Estados Unidos).

Primeiro, colaborei na banca de seleção dos professores para as turmas de alunos que pretendem ingressar na graduação. Depois, assumi, como colaboradora, uma turma constituída por alunos de pós-graduação regularmente matriculados na UFRR. Foi uma experiência ímpar. O objetivo de ensino para esta turma específica era de trabalhar a escrita acadêmica de modo a colaborar com a produção dos mestrados (artigos, texto para qualificação e dissertação), mas foi muito além. Os alunos apresentaram outras necessidades, principalmente no que diz respeito à oralidade. E eu pude perceber minha própria língua de uma forma que nunca imaginei.

Desde 2018, o curso de Português como Língua de Acolhimento está vinculado ao Colégio de Aplicação e continuo colaborando como professora.

Destaco, ainda, que no Colégio de Aplicação tive a oportunidade de participar de: Comissões internas referentes a Elaboração e aplicação de provas seletivas para ingresso de novos alunos; Mostra Científico-Cultural; Semana de Meio Ambiente, entre outros eventos. Até 2016 havia duas formas de ingresso no Colégio de Aplicação da UFRR: sorteio para alunos de 1º ao 5º ano e processo seletivo com prova de Língua e Portuguesa e Matemática para ingresso de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. A partir de 2017, todos os alunos novos entram por meio de sorteio.

No ano de 2012, participei de seleção de professores de Língua Inglesa, conseguindo fazer um Curso de Aperfeiçoamento nos Estados Unidos, tendo sido selecionada para a Universidade de Drexel, Filadélfia (Pensilvânia). O curso promovido pela Fullbright muito colabora para minhas atividades docentes. Lá estudei mais sobre o ser professora e sobre a pesquisa-ação.

Orientei o aluno do Ensino Médio Rafael Joshua Seabra da Silva com trabalho de iniciação científica, pelo Programa de Iniciação Científica para Ensino Médio (PICEM). O projeto intitulado "A importância do estudo da Língua Inglesa para os alunos do Colégio de Aplicação" foi defendido em ano 2015, com publicação prevista para 2019 em coletânea de artigos científicos sobre pesquisas realizadas por alunos e professores do Colégio de Aplicação/UFRR.

Anteriormente, havia orientado a aluna Vanessa Pereira Noronha em trabalho final do Programa de Educação Tutorial do Curso de Letras (PET-LETRAS), intitulado "Imigrantes peruanos em Boa Vista (RR): dificuldades comunicacionais e construção identitária", defendido em 2011, porém sem publicação.

Participei, ainda, da organização do livro "Palavras, pessoas e poemas", da Coleção Curumim Volume I, com poemas de alunos e professores do Colégio de Aplicação, publicado em 2011 pela editora da Universidade Federal de Roraima (HAHN; BRITO; SANTOS, 2011). Em 2017, mais dois desafios, ou melhor, oportunidades, em minha trajetória. Primeiro foi a participação na comissão de seleção de textos de memórias para compor um livro (MARINHO; HAHN, 2017) e a honra de ainda escrever o prefácio. E agora, aguardando a publicação do III volume

“Contos e encantos”, com a publicação de um conto de minha autoria, que revela justamente a história com o balanço em minha primeira experiência escolar.

Fiz a revisão ortográfica do livro "Pesquisa Científica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima", (VALE, 2014b) pela editora da Universidade Federal de Roraima. Já na área literária, revisei e elaborei o prefácio do livro "Rapadura é doce, mas não é mole", no ano de 2014, por José Vilela de Moraes (VILELA, 2014) e reeditada em 2017.

Outra oportunidade em que encontrei vários alunos de origem guianense foi no Programa Jovens Embaixadores, promovido pela Embaixada dos Estados Unidos. Particpei como avaliadora de 2007 a 2015. Durante as seleções, percebi que muitos estudantes de origem guianense, residentes em Bonfim (cidade gêmea com Lethem na Guiana) candidatavam-se. No entanto, aqueles residentes em Boa Vista não se candidatavam. Tanto é que, em muitas edições, o(a) aluno(a) vencedor era de Bonfim. Quando o(a) escolhido(a) era de Boa Vista não havia a ascendência guianense. Isso muito me inquietou. Descobri que muitos alunos “escondem” saber falar inglês a fim de evitar *bullying* nas escolas.

No campo pessoal, Roraima também se revelou o meu porto seguro, casei-me e constituí minha família. Hoje, os filhos adultos trilhando os caminhos do serviço público e da pesquisa, o que muito me orgulha. Os filhos são um grande tesouro em minha vida: Débora, Raquel e Filipe. Cabe um agradecimento particular a meu filho Filipe que é geógrafo pela elaboração e organização dos mapas aqui apresentados. Memória especial ao filho Matias que partiu para outro plano espiritual há vinte anos... Débora (doutoranda em Estudos Linguísticos) e Raquel (mestranda em Cardiologia) muito me incentivam a continuar pesquisando, estudando e me capacitando.

Acredito que

Na condição de sujeitos atravessados pela linguagem e pela história, monumentalizamos nossa práxis acadêmica naquilo que concebemos como prática discursiva de sentidos na incompletude de um *ethos* científico. Na voragem de um imaginário descontínuo, evoca-se a interpelação de efeitos de sentido no devir de uma diversidade de enunciações acadêmicas (SANTOS JBC, 2013, p. 15).

Ao longo de minha trajetória de docente-discente, tenho aprendido muito, pois Rosa (2001, p. 426) garante que “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Além disso, comungo da ideia de Silva (2008, p. 53) porque acredito que

Ser professor é dar condições e oportunidades ao outro de construir seus próprios sentidos e criar suas próprias condições para viver em sociedade, refletir sobre esta última e refletir-se, sem jamais retornar aquilo que era antes, num eterno devir. O professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas.

Cada novo desafio, cada nova oportunidade realça em mim o encantamento pela sala de aula e a paixão pela docência em qualquer etapa da vida discente. Concordo com Garcia (2000, p. 118), quando afirma que

A sala de aula, quando vencemos o medo de errar e aprendemos que sem erro não nasce o novo, pode efetivamente ser um espaço/tempo de ricas aprendizagens em que todos ensinam e aprendem e, mais que tudo, onde se cria novos conhecimentos.

Deste modo, acredito que aprendi muito nesta trajetória de pesquisa, mas espero também contribuir para que os alunos, independentemente de sua origem, sejam respeitados em seu direito à educação e à cidadania.

Para a pesquisa de doutorado esbocei uma continuação do Mestrado e, ao mesmo tempo, um retorno ao início da docência ao investigar os alunos de origem guianense. O que tanto me inquietou há mais de 30 anos, veio à tona nesta pesquisa. Aqui trago as afirmações de Oliveira (2013, p. 66):

A vida do professor, dentro e fora da escola, tem um reflexo muito forte sobre sua prática profissional. Portanto, é indiscutível a importância de a formação estar vinculada a realidades vividas pelo professor, pois o contexto profissional e a experiência pessoal estão interligados.

A minha formação e a minha trajetória acadêmica me revelaram tempos e espaços diferenciados na afirmação da identidade por meio da linguagem. Os imigrantes e seus descendentes têm muito a narrar, mas ainda lhes falta a “escuta”, principalmente ouvir o aluno. Eu me questiono, como docente, será que não deveríamos escutar nossos alunos antes de lhes dirigir a palavra? Deve-se considerar que muitas famílias de origem guianense vivem, em Roraima, no contexto de, pelo menos, duas línguas: a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa. E agora, com a experiência da convivência com os venezuelanos, a realidade da vivência em duas línguas torna-se mais visível por meio do uso da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa.

Pela pesquisa desenvolvida durante o Mestrado (BRITO, 2012), descobri que muitos adotam a Língua Inglesa como a língua em uso nos tempos e espaços

familiares. Além disso, há imigrantes que também são indígenas, com domínio de outras línguas, como por exemplo, Makuxi e Wapichana.

## 1.2 Estado da Arte: o que dizem as pesquisas anteriores?

*A literatura especializada tem evidenciado de maneira imperativa a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).*

Antes de apresentar o estado da arte em si, é preciso ressaltar que o estado de Roraima surge da transformação do Território Federal de Roraima a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). A mudança política leva a transformações em diversos setores, dentre eles a educação. O marco educacional é a implantação da Universidade Federal de Roraima em 1989. Vale ressaltar que a implantação só ocorreu quatro anos após ter sido autorizada pela Lei número 7.364/85 (BRASIL, 1985). Os primeiros cursos vieram atender à necessidade local: a formação docente, visto que havia muitos professores leigos atuando em Roraima.

Ensino foi o foco dos primeiros anos. Aos poucos, surgiram trabalhos na extensão e foram lançadas as primeiras sementes de pesquisa. Os docentes da UFRR “enxergaram” muitas possibilidades de pesquisa e também foram buscando sua capacitação em Mestrado e Doutorado com temas relevantes para a região: história de migrantes, língua e cultura indígena, fronteira, estudo do solo, das plantas e animais da região entre outros.

Hoje, a UFRR oferta 47 cursos superiores, sendo 26 bacharelados, 20 licenciaturas e 1 tecnológico, com atividades desenvolvidas em três *campi*: Paricarana, Cauamé e Murupu. Para a pós-graduação são 12 cursos de mestrado (9 são mestrados acadêmicos e 3 profissionalizantes) e 4 cursos de doutorado. Oferta, ainda, Educação Básica no Colégio de Aplicação e Educação Técnica e Tecnológica na Escola Agrotécnica. Ao todo, a UFRR atende cerca de nove mil alunos nos cursos de ensino básico, técnico, graduação e pós-graduação. Há, ainda, parceria com outras instituições para oferta de Pós-Graduação interinstitucional e em cooperação técnica, como ocorre com a Universidade Federal de Juiz de Fora.

Pode-se afirmar que ainda há pouca produção científica na/sobre a região, no que se refere à temática educacional de imigrantes. Desta forma, busquei realizar o levantamento bibliográfico a partir das teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Capes.

Ao pesquisar as teses e dissertações, elegi, em conjunto com a orientadora Professora Doutora Luciana Pacheco Marques, alguns descritores para a busca. São eles: “imigrantes guianenses”; “Roraima”.

O período estabelecido para a busca, no banco de teses e dissertações da Capes, ficou compreendido entre 2005 a 2017 (data da primeira qualificação), tendo sido encontrado doze registros, a saber, nove dissertações e três teses.

Dentre as dissertações, Braga (2016) discute questões relativas aos afro-guianenses em Boa Vista, destacando língua, religião e arte. Em sua dissertação, a autora expõe alguns problemas enfrentados pelos guianenses em relação ao preconceito que sofrem na cidade de Boa Vista quando expressam sua cultura, sua língua e sua opção religiosa.

Em Brito (2012), exponho reflexões sobre a identidade dos guianeses na cidade de Boa Vista, entrelaçando fios de memória sob o viés da Linguística Aplicada. A pesquisa foi realizada com a construção de narrativas dos imigrantes, que já deixaram revelar que a migração se deu em busca de saúde, educação e trabalho.

Carvalho (2015) apresentou o lado feminino da migração guianense a partir do trabalho doméstico. É muito recorrente a vinda de mulheres guianenses para o trabalho em residências na cidade de Boa Vista. Aqui vejo a possibilidade de um rico trabalho que é a investigação desta situação após a nova legislação referente ao trabalho doméstico, visto que há relatos de exploração do trabalho destas mulheres.

Fonseca (2015) realizou investigação com os alunos guianenses que fazem o trânsito fronteiro todos os dias, a fim de estudar no Brasil. Este trânsito ocorre com as cidades gêmeas de Lethem (Guiana) e Bonfim (Brasil) por meio da travessia de uma ponte. Há uma curiosidade sobre a travessia. Grande parte dos alunos faz o percurso a pé, mas para quem se desloca de carro há uma mudança de mão. Isso porque a Guiana preserva a herança da colonização inglesa em relação ao trânsito.

Lima (2014) trata da dinâmica familiar de guianenses na cidade de Boa Vista. Barbosa (2013) também foca no trânsito fronteiro, trânsito não só de pessoas, mas

também de objetos na fronteira Brasil e República Cooperativista da Guiana, enquanto Meneses (2014) trata da questão cultural.

Já Silva (2014) foca no professor imigrante (de origem guianense). Seu foco é a Língua Portuguesa no processo de construção identitária deste professor que trabalha com o ensino de Língua Inglesa em Boa Vista, seja em escola pública ou particular.

Santos (2012) apresenta o multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística, enquanto Pereira (2006) trata da questão relacionada à ponte imaginária, que propicia um trânsito interétnico nas redes de comércio e de trabalho na fronteira Brasil-Guiana.

Souza (2014) também foca nas cidades gêmeas de Lethem e Bonfim, buscando as representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim (fronteira Brasil-Guiana).

Lima (2015) realiza pesquisa relacionada à formação de professores no contexto de fronteira Brasil-Guiana face ao polo da Universidade Estadual de Roraima com o curso de Licenciatura em Letras (habilitação inglês).

Não encontrei registros que revelassem a preocupação com as questões educacionais envolvendo guianenses ou seus descendentes em Boa Vista. Acredito que seja em razão de os cursos de pós-graduação da UFRR serem muito recentes. A expectativa é de que logo este número de dissertações e teses possa aumentar. Com a chegada de tantos imigrantes e refugiados venezuelanos a Roraima, as pesquisas em relação aos movimentos fronteiriços têm se intensificado. Logo teremos publicações no campo educacional, uma vez que há muitos venezuelanos inclusos no processo educacional tanto na Educação Básica quanto em Cursos Técnicos, de Graduação e de Pós-Graduação.

### **1.3A organização do texto**

*Ando à procura de espaço  
Para o desenho da vida.  
[...] (MEIRELES, 2003, p.16).*

No próximo capítulo apresento o estado de Roraima, um marco fronteiriço tão distante de Juiz de Fora, cuja aproximação só foi possível graças a um Termo de Cooperação Técnica entre a Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade

Federal de Roraima e o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Um termo que levou a mineira aqui de volta à Zona da Mata Mineira, berço de nascimento. O capítulo traz uma contextualização histórica, geográfica e literária da “Terra de Makunaima” e, ainda, sobre a Guiana.

O capítulo três apresenta a metodologia por meio da descrição do caminho percorrido e a revelação de muitas pedras na trajetória da pesquisa.

O quarto capítulo traz o diálogo das narrativas de oito jovens, revelando muitas surpresas e preconceitos, no que se refere à migração, aspectos legais, identidade e aspectos educacionais.

Deixo o convite para buscar os apêndices e ouvir as vozes dos silêncios dos jovens que querem expressar a alegria de ser quem são, respeitando-se suas identidades e seus elementos culturais.

O estudo apresenta-se relevante por mostrar o processo educacional, seus desafios e preconceitos. Muito já se escreveu a partir da voz docente, aqui a perspectiva é do ponto de vista do aluno, pois entender

[...] a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagens e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo do poder (GIROUX; McLAREN, 2003, p. 137).

As considerações finais não são um fechamento da pesquisa, mas um convite a futuras pesquisas e indagações a partir da presença de tantos migrantes nestas terras de Makunaima.

Faço, ainda uma ressalva, o texto encontra-se repleto de epígrafes iniciando capítulos e seções, a fim de revelar sentimento poético-literário durante o processo de escrita e construção de narrativas.

## 2 RORAIMA: A ÚLTIMA FRONTEIRA?

*Se entendermos que a fronteira tem dois lados e não um lado só, o suposto lado da civilização; se entendermos que ela tem o lado de cá e o lado de lá, fica mais fácil e mais abrangente estudar a fronteira como concepção de fronteira do humano (MARTINS, 1996, p. 33-34).*

Neste capítulo, apresento ao leitor o estado de Roraima. Começo trazendo as origens mitológicas do estado como sendo a “Terra de Makunaima” que também inspirou o ilustre Mário de Andrade em seu Macunaíma (ANDRADE, 2016), a partir de estudos do trabalho etnográfico de Theodor Koch-Grünberg (2006).

Complemento as informações com aspectos geográficos, mesclando o texto com mapas e fotos a fim de colaborar na compreensão imagética de como é o estado de Roraima.

Ainda neste capítulo, apresento o tema dos movimentos migratórios dando ênfase aos deslocamentos que ocorrem na fronteira com o estado: tanto de venezuelanos como de guianenses, dando um destaque histórico-geográfico sobre a Guiana.

### 2.1 A Terra de Makunaima

*Após suas pregações, o guerreiro Makunaima pediu ao senhor tempo que expusesse as necessidades a todas gerações, de acordo com sua cronologia nos trilhos de sua própria linha, e a convertesse no primeiro cordel da existência e o lançasse tempos afora. E assim foi feito. O tempo, por sua vez, a esticou por todo princípio de alfa e ômega, começo, meio e fim que chega mostrando a necessidade de preservação de toda fauna silvestre para a modernidade contando para a mesma [um] lindo conto em prosa e versos para todas gerações, expondo as [...] urgências de preservações ambientais em nossa morada terrena (MAKU, 2015, p. 22).*

O Brasil conhece bem a história de Macunaíma de Mário de Andrade (2016), mas, em Roraima, todos falam da/na lenda de Makunaima e, por conseguinte, de forma poética referem-se ao estado como “Terra de Makunaima”.

A narrativa da lenda conta que, para os índios do Norte do Brasil, em especial os que vivem nas regiões perto do Monte Roraima, o mundo já acabou uma vez pelo fogo depois do grande dilúvio. Quando a água da grande enchente secou, veio um grande fogo, o Incêndio Universal. O fogo queimou tudo: os homens, as montanhas, as pedras. Os rios secaram. Então, Makunaima, a entidade sagrada para os indígenas

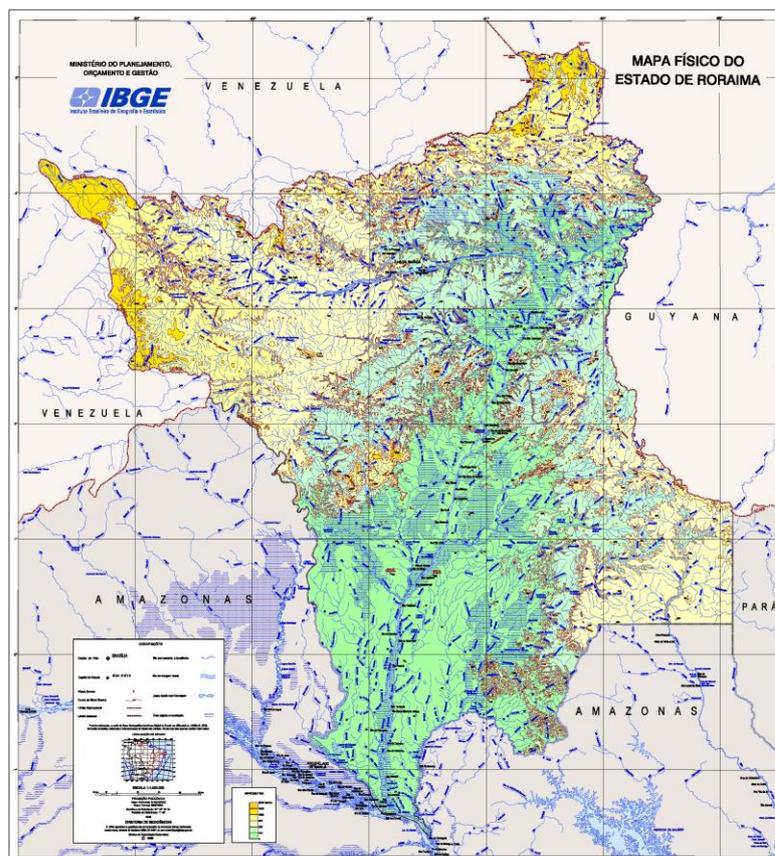


Disponível em <http://www.mapas-historicos.com/atlas-1923/brasil.htm>. Acesso em 29 set. 2018

Conforme Ramalho (2012), em 1943, foi criado o Território Federal do Rio Branco com terras desmembradas do estado do Amazonas. Havia muitos problemas, principalmente desvios de correspondências porque as pessoas confundiam o território com a capital do Território do Acre (Rio Branco). Desta forma, em 1962, após a realização de uma consulta popular, mudou-se o nome para Território Federal de Roraima. Com a emancipação, em 1988, Roraima permanece nomeando o estado. O nome Roraima, em língua indígena, significa Monte Verde e foi dado, primeiramente, ao acidente geográfico, marco da tríplice fronteira: Monte Roraima.

Segundo Oliveira (2011, p. 171-172), o Monte Roraima é o “[...] divisor de águas e de territórios”. Ressalto que o professor-pesquisador esclarece que Guiana significa “lugar de muitas águas” e que Roraima pode ser considerada a Guiana Brasileira. As “Guianas” oficiais, hoje Guiana, Suriname e Guiana Francesa, são banhadas pelo Oceano Atlântico e Roraima também se apresenta repleto de águas conforme conferimos no mapa hidrográfico.

Mapa 02 – Hidrografia de Roraima



Fonte: IBGE (2010)

Foto 01 – Monte Roraima: marco da tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana



Fonte: AZUAJE, Said (2017).

Para os indígenas da região, *Makunaima* tem existência concreta no mundo, e as marcas de sua passagem podem ser percebidas ainda hoje nas diversas realizações que deixou sobre a “face da terra, quando transformou homens, mulheres, formigas e feridas em pedras – muitas pedras –, folhas de planta em arraia, grãos de areia em mosquito pium, troncos de árvores em montes e cachoeiras, dentre outros prodígios” (CARVALHO, 2011, p. 25-26).

Estas informações geográficas são importantes para compreendermos toda a riqueza presente em Roraima em relação aos aspectos físicos, econômicos, históricos e culturais.

## 2.2O espaço geográfico chamado Roraima

*[...] os teus seios grandes serras,  
grandes lagos são os teus olhos  
tua boca dourada, Tepequém, Suapi  
terra do Caracaranã, do caju, seriguela  
do buriti, do caxiri, Bem-Querer  
dos arraiais, do meu HI-FI [...](PRETO, 2009).*

Vale (2007, p. 17-18) indica que o estado de Roraima está situado no extremo norte do Brasil, limitando-se

*[...] com a República Bolivariana da Venezuela a norte e, a oeste, com a República Cooperativista da Guiana a norte e a leste, com o Estado do Amazonas ao sul e a oeste, e com o Estado do Pará, a sudeste, possuindo 1.922 km de fronteiras internacionais, ocupando uma área de 225.116,1 km<sup>2</sup>, que representa 2,7% da superfície total do Brasil.*

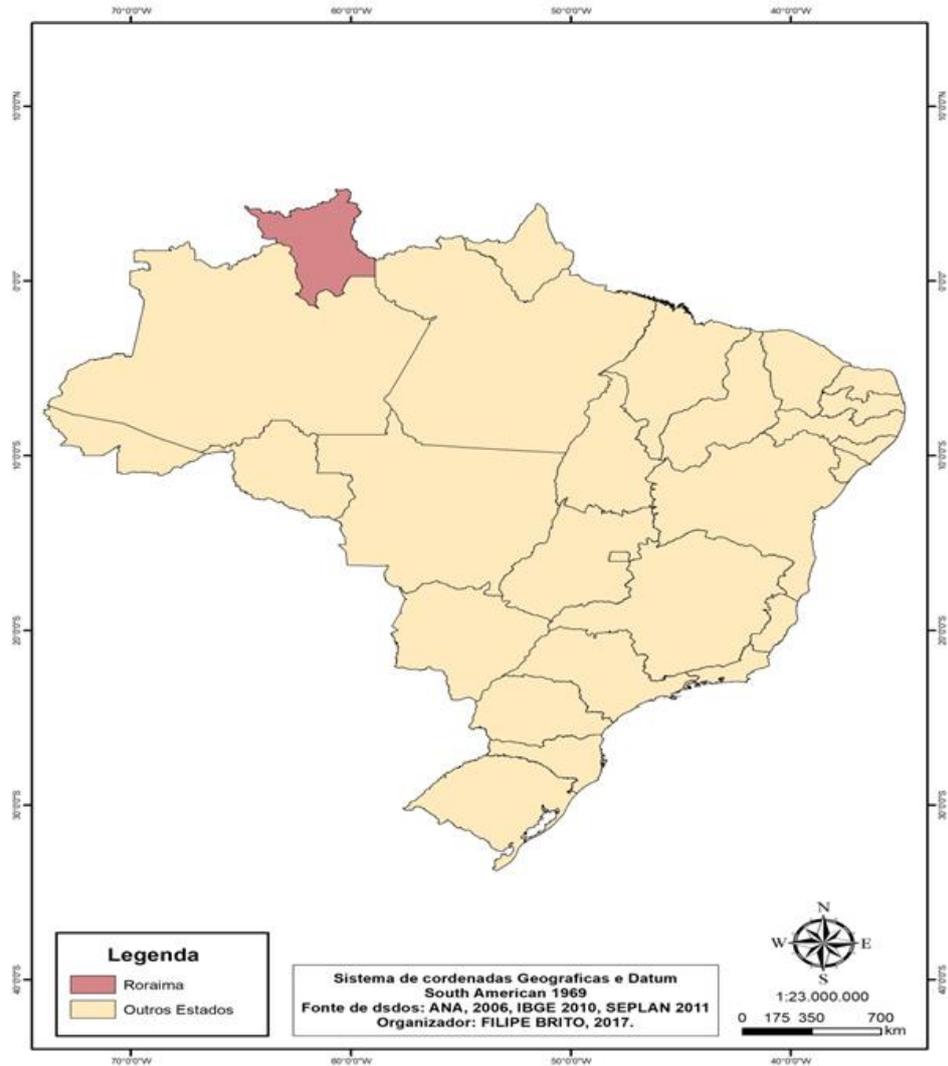
Até 1998, era válida a expressão “Do Oiapoque ao Chuí”, referindo-se aos extremos norte e sul do Brasil. No entanto, com base nos registros do Marechal Rondon, datados de 1930, foi realizada uma expedição ao Monte Caburaí, em 1998, que resultou na importante confirmação do Monte Caburaí como o ponto mais extremo do Norte do Brasil (ARANTES, 2012).

O referido monte está localizado no Município de Uiramutã com 1.465 metros de altitude, estando a 84,5 quilômetros acima do Oiapoque, no Amapá, antes considerado o ponto de maior distância entre Norte e o ponto do extremo Sul do País, o Chuí. Desta forma, a expressão correta é “Do Caburaí ao Chuí”.

Muitas pessoas pouco sabem sobre este estado que, por vezes, é notícia na mídia por questões negativas: seca, queimadas, inundações, genocídio indígena e “migrações”. Situado na Amazônia brasileira, o estado apresenta áreas de floresta e áreas de cerrado, comumente denominadas de lavrado.

A capital Boa Vista é a cidade mais populosa e concentra a oferta de serviços públicos de saúde. Quanto à educação, os quinze municípios ofertam Educação Básica, há dois *campi* do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima em Boa Vista e três *campi* em municípios do interior, a Universidade Estadual oferta cursos por meio dos polos.

Mapa 03 – Localização de Roraima em relação aos demais estados do Brasil



Organização: Brito, 2017.

Boa Vista se localiza em uma região de planície marcada por cerrado, por isso, ao visualizar a imagem da vista área, muitos podem perguntar sobre a floresta. A cidade surgiu e cresceu a partir do Rio Branco. Aliás, o rio recebeu este nome por suas águas claras em oposição ao Rio Negro.

Percebe-se, com a Foto 02, que a cidade continua em expansão horizontal. Há apenas três prédios, fazendo com que a capital tenha ares de cidade de interior como poeticamente Rufino<sup>2</sup> expôs na canção “Cidade do Campo”:

Buriti do campo que prazer  
Igarapé tão bom te conhecer  
Boa Vista vai onde a vista vê  
No verde do campo vi você  
Correm mitos no vento

<sup>2</sup> Composição do poeta Eliakin Rufino e gravação de Halysson Christian no CD Cara de 1998.

Pedra de Makunaima  
Voa meu pensamento  
Sobre o Monte Roraima  
Cidade do campo, beira-rio  
Estrela do norte do Brasil,  
Cidade do Campo entardecer  
Boa Vista linda de se ver  
Correm rios de tempo  
Águas de Pacaraima  
Montes em movimentos  
Coração de Roraima.

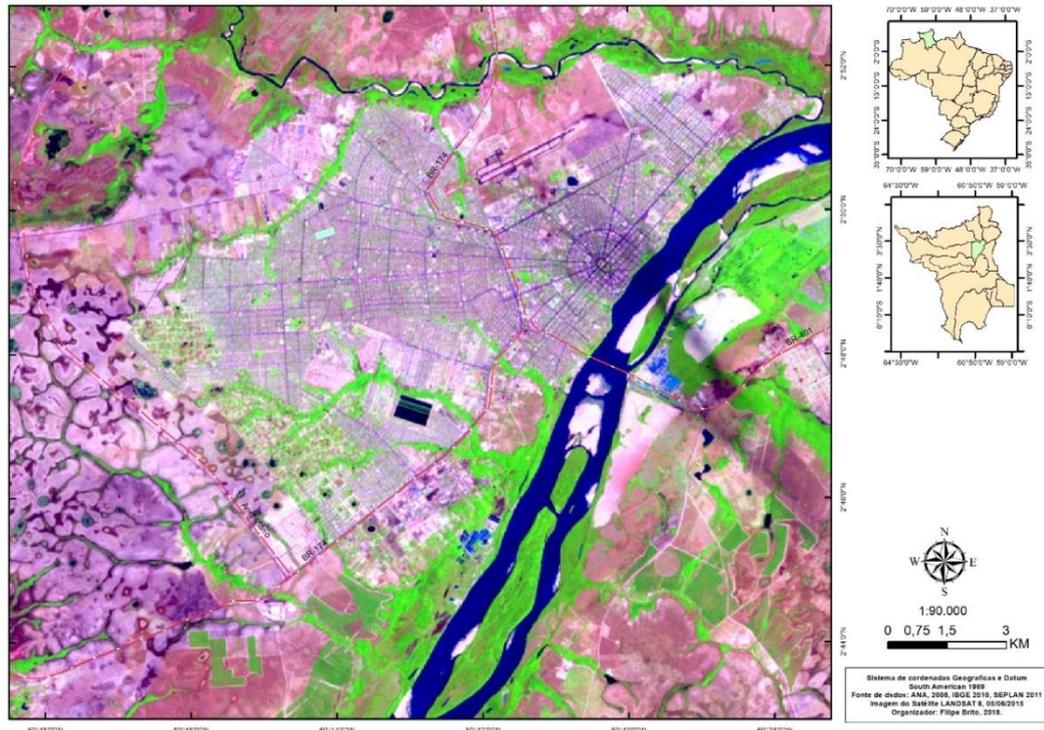
Foto 02 – Foto aérea de Boa Vista com o Rio Branco ao fundo



Fonte: Emily Costa (g1) disponível em <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2015/07/aniversario-de-125-anos-de-boa-vista-tera-show-mostra-fotografica-e-corrída.html>

A cidade foi planejada, a partir de 1945, segundo o plano Plano Quinquenal Territorial do Desenvolvimento, e a implantação do traçado urbanístico de Boa Vista, feita pelo engenheiro Darci Aleixo Deregusson. O projeto da cidade, em radial, concêntrica, considerou algumas ruas existentes, paralelas ao rio Branco e também a parte histórica da cidade para traçar o desenho, de forma que o centro da capital apresenta a forma circular e os bairros foram planejados como que em forma de leque (RAMALHO, 2012).

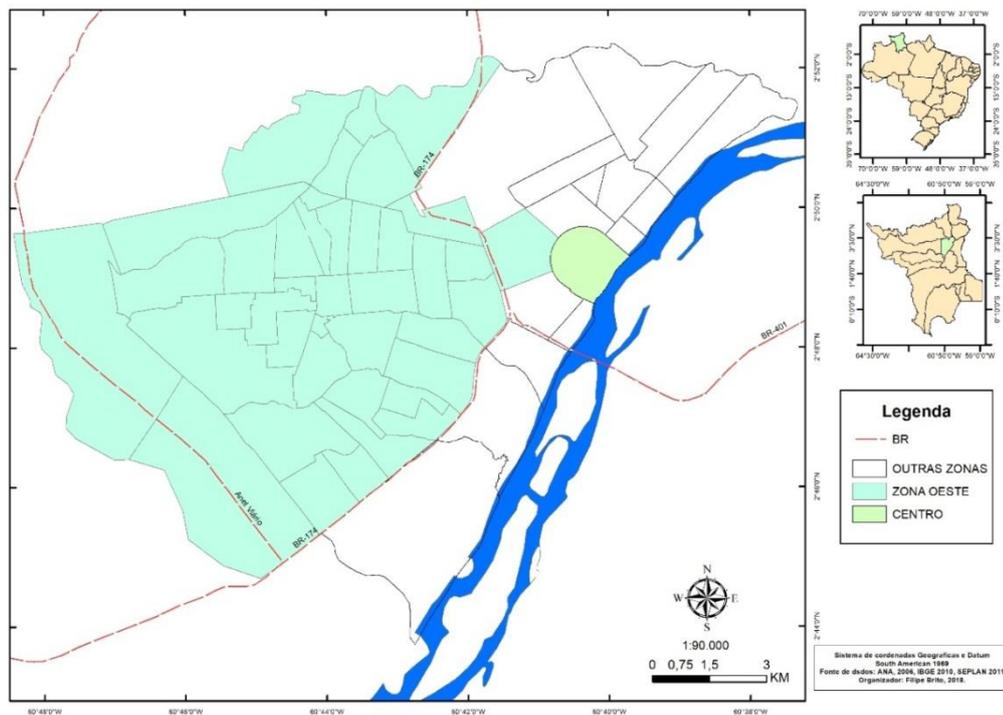
Mapa 04 – Mapa de Boa Vista (via satélite)



Organização: Brito, 2018.

Apesar de sua estreita ligação com o Rio Branco, a cidade expandiu-se para a zona oeste, como nos revela o mapa a seguir:

Mapa 05 – Localização da zona oeste e da zona central de Boa Vista



Organização: BRITO, 2018.

Na época em que foi projetada a planta da cidade de Boa Vista (1944-46) estávamos no fim de uma guerra. E já muito antes disso, não poucos olhos gulosos invadiam nossas fronteiras com missões exploradoras e uma variedade de expedientes para se firmarem e ocuparem nossa terra. Mais do que simples radiais, mais do que um simples leque, seria a própria alma brasileira, presente, com o corpo e o coração, para garantir a integridade de nossos limites. E, portanto, o sistema radial o símbolo de união territorial, social, linguístico e ideário do povo brasileiro do Extremo Norte (VERAS, 2009, 127-128).

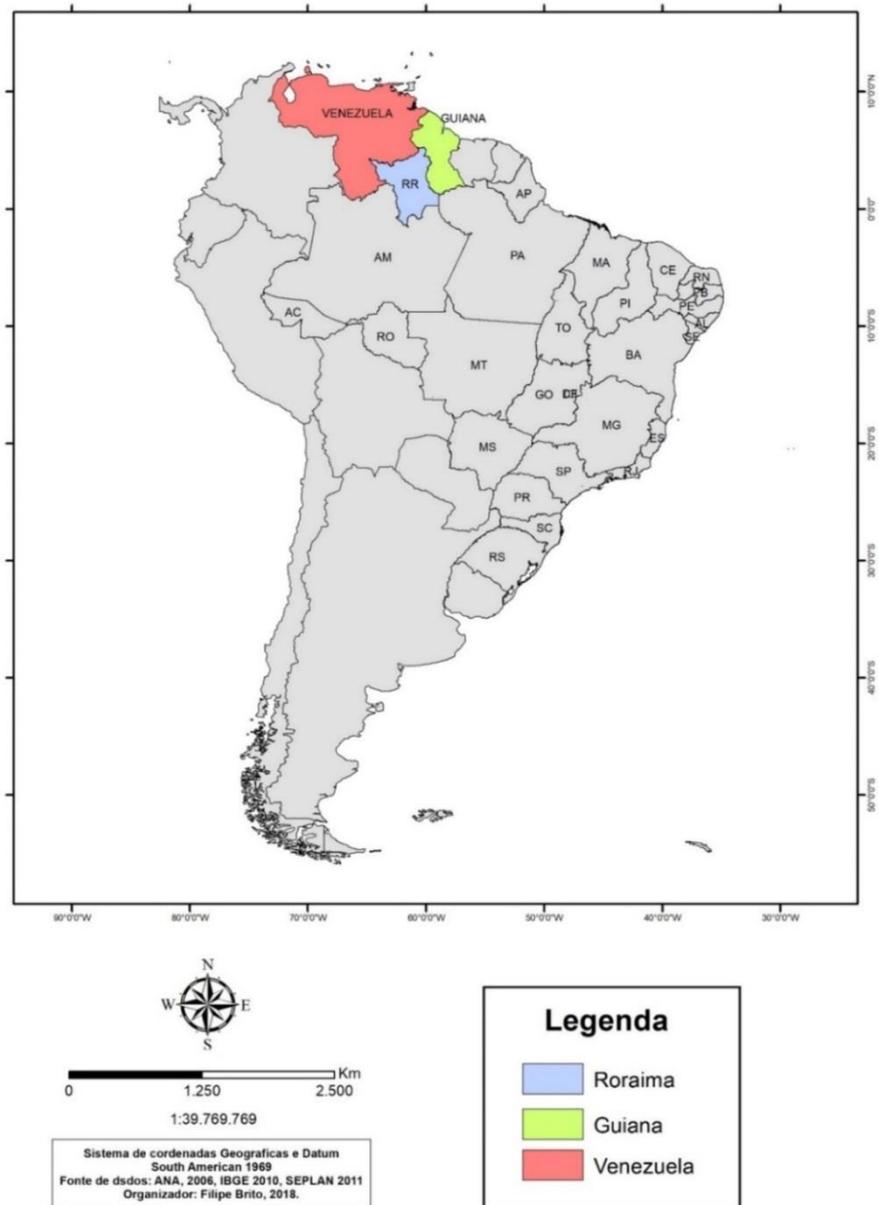
O problema é que este plano foi pensado até certo ponto. Nos anos de 1980, com o *boom* migratório ocasionado pelo garimpo, a cidade cresceu de forma desordenada para a zona oeste sem seguir os traços do plano original. Esta é a zona com maior concentração populacional e também chamada de periferia. As outras zonas sul e leste não são denominadas de periferia. Aliás, a zona leste é considerada área nobre da capital.

### **2.3 Os movimentos migratórios para Roraima**

*Fronteira é [...] é uma história de [...] de resistência, de revolta, de protesto, de sonho e de esperança. (MARTINS, 1996, p. 26).*

As migrações internacionais ocorrem há muito tempo devido à posição geográfica privilegiada da tríplice fronteira, levando, principalmente à entrada de guianenses e de venezuelanos. No entanto, registra-se a presença de haitianos e peruanos, colombianos, bolivianos e cubanos.

Mapa 06 – Localização de Roraima na América do Sul



Organização: BRITO, 2018.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2015, p.119)

Roraima, como Estado fronteiriço, tem forte presença de imigrantes, mas no cotidiano se verifica a invisibilidade desse fato. O Estado possui na Academia o maior interlocutor sobre a questão, pois diversos trabalhos acadêmicos discutem aspectos relacionados às migrações, principalmente relacionados à interculturalidade. Entretanto, o impacto desses trabalhos no cotidiano do Estado e a sua influência sobre os órgãos públicos é reduzido. Dentre os aspectos que apontam a invisibilidade da questão migratória no Estado destaca-se a desarticulação das instituições da sociedade civil, a falta de estrutura e aparelhamento dos órgãos estaduais, dificuldades no

atendimento dos serviços de saúde por preconceito e problemas de comunicação e a precariedade do atendimento a imigrantes no que concerne aos direitos sociais em geral.

[...]

Percebeu-se que as autoridades consideram o Estado como uma mera rota de entrada, pois as condições de fixação desses imigrantes não seria a adequada. Esse discurso faz com que as ações relacionadas à prestação de direitos, notadamente os sociais, não sejam realizadas adequadamente, apesar da constatada presença de imigrantes. Além do preocupante quadro atual, há que destacar que o grupo de maior entrada hoje no Brasil, os haitianos, podem, futuramente, com a melhoria das condições de ligação entre Georgetown e Lethem (ambos na Guiana) fazer uso mais constante de Roraima como porta de entrada no Brasil, pois a Guiana possui acordos de circulação regionais por conta do CARICOM<sup>3</sup>.

Esta descrição apontada pelo IPEA, em 2015, mudou porque Roraima vive uma experiência de entrada em quantidade expressiva de venezuelanos. Desde 2015, a chegada de venezuelanos tem despertado a atenção de autoridades, de grupos humanitários e da mídia por ocorrer em número expressivo.

Acredita-se que mais de sessenta mil venezuelanos já atravessaram a fronteira (até junho de 2018), buscando melhores condições de vida no Brasil. A porta de entrada é o estado de Roraima, sendo que alguns logo se deslocam a outras unidades da federação e até mesmo para outros países enquanto que a grande maioria permanece em Roraima seja como solicitantes de refúgio ou imigrantes.

Muitos residentes em Roraima olham com “estranhamento” para a situação porque esta não era uma realidade vivida nem percebida. Não havia pessoas morando nas ruas ou pedindo ajuda.

Em meus trabalhos em sala de aula com a disciplina de Literatura, os alunos fizeram sua Canção do Exílio, como uma releitura do poema de Gonçalves Dias. No entanto, alguns alunos apresentaram seus poemas a partir da alteridade, isto é, saíram de si e se colocaram no lugar do outro. O outro, neste caso, os venezuelanos, de forma que produziram inquietações como estas de Giovanna Chirone<sup>4</sup>.

### **Canção da Fome**

Minha terra tem fome,

<sup>3</sup> Antigo Comunidade e Mercado Comum do Caribe e atual Comunidade do Caribe ou Comunidade das Caraíbas

<sup>4</sup> Poema de Giovanna da Rocha Chirone, cuja publicação foi permitida por meio de autorização de seus responsáveis. A produção do poema ocorreu na aula de Literatura no Colégio de Aplicação, em 05/03/2018 após a leitura e análise do poema de Gonçalves Dias “Canção do Exílio” e de diversos poemas com a mesma temática. Cada aluno produziu o seu poema. Muitos, como Giovanna se inspiraram na migração venezuelana para Roraima.

Onde canta a miséria.  
Os pobres que aqui estão,  
Não eram pobres por lá.

Nosso visitante tem mais sede,  
Nossas ruas mais pessoas,  
Nossos sinais mais gente,  
Nossa casa mais crianças.

Em cismar, sozinho, à noite  
“Está ruim, mas estava pior por lá”!  
Minha terra tem fome,  
Onde canta a miséria.

Não permita Deus que eu morra  
Sem algo em minha boca  
Sem que meus filhos cresçam  
Sem qu'inda aviste minha casa  
Onde cantara a guerra.

O poema revela o olhar de alguém que preza pela alteridade e expõe sentimentos silenciados. O sentimento de saudade que não é privilégio de venezuelanos, mas de todos aqueles que se deslocam de seus lugares de nascimento em busca de melhor qualidade de vida. Sentimento presente na grande maioria da população residente em Roraima, seja roraimense ou oriunda das mais diversas regiões do Brasil ou de estrangeiros.

Assim como Giovanna Chirone, muitos alunos produziram poemas em que o “eu-lírico” expressa o sentimento do imigrante e do refugiado. A questão migratória venezuelana é muito visível e presente em suas vidas e de suas famílias, revelando que a escola não pode deixar a temática “lá fora”.

De acordo com Martins e Barbosa (2012, p. 113)

A desvinculação do ensino proposto pela escola da vida contextual dos educandos resulta na ausência do resgate dos conhecimentos prévios daqueles sujeitos. Sem esta contribuição dos aspectos contextuais, deixa-se de valorizar a participação dos educandos, fato este que resulta nas dificuldades com o trabalho pedagógico [...]

As dificuldades de que falam os autores ficam claras nas revelações de reprovação escolar, silenciamento nas escolas, evasão escolar, desmotivação e ausência das famílias de alunos que se sentem excluídos. As questões migratórias são mais frequentes em sala de aula, especialmente no que se refere às disciplinas de Geografia, Sociologia e Língua Portuguesa, devido às produções textuais e à preparação para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por

se tratar de tema de “atualidades”. No Colégio de Aplicação, a temática foi trabalhada, ainda, nas atividades de comemoração do aniversário do Colégio pela realização de Gincana Cultural. Os alunos, em 2018, foram divididos em três equipes para trabalhar a migração interna e a imigração.

Infelizmente, em muitas escolas estaduais de Ensino Médio, os alunos não têm a oportunidade de discussões sobre migração e diversidade cultural, seja pela falta de professores ou pela ausência de projetos que promovam o debate. No estado de Roraima, há a necessidade de concurso público para docentes. Enquanto isso não acontece, muitas aulas são ministradas por professores de outra disciplinas, ou seja, sem a devida habilitação em regime de contratação temporária (seletivo).

Independentemente de ser tratado em sala de aula ou não, as pessoas, em Roraima, sabem da proximidade das fronteiras e se sentem atraídas pela travessia. Nas narrativas do dia a dia, é comum ouvir as pessoas contando de suas idas e vindas à Venezuela e à Guiana para compras. Com a crise que atinge a Venezuela, o trânsito agora é muito mais intenso para a Guiana. Curioso é que as pessoas saem de Boa Vista e, em menos de duas horas, chegam à Guiana para realizar suas compras, mas não se dão conta da chegada de guianenses ao estado. O problema maior do preconceito é o que

[...] ocorrerá, com frequência, na história humana, é que este grupo estranho, estrangeiro, diferente [...] não precisará ser descrito com precisão; bastará para ele uma breve descrição, uma assertiva ou um conjunto de afirmações que o definirá previamente e definitivamente, antes que qualquer contato em busca do conhecimento se faça; e o que é mais problemático, é que nenhum contato conseguirá, muitas vezes, desfazer ou questionar a definição previamente dada. É a estas definições prévias, definições ou descrições que não advêm do conhecimento do outro, mas que nascem da hostilidade, da distância ou do desconhecimento do outro, que chamamos preconceito. [...] É um conceito apressado, uma opinião, uma descrição, uma explicação, uma caracterização, que vem antes de qualquer esforço verdadeiro no sentido de se entender o outro, o diferente, o estrangeiro, o estranho, em sua diferença e alteridade (ALBUQUERQUER JÚNIOR, 2012, p. 10-11).

A travessia guianense ocorre por meio da ponte binacional Brasil-Guiana, construída pelo governo brasileiro e inaugurada em 2008.

Foto 03 – Ponte sobre o Rio Tacutu: liga Bonfim (Roraima) a Lethem (Guiana)



Fonte: DINIZ, Antonio. (SECOM)

Trata-se de uma ponte de 230 metros de extensão, com mudança de mão no trânsito, visto que a Guiana manteve muitas influências da colonização britânica.

Foto 04 – Viaduto de conversão para a mão inglesa após a inauguração da ponte



Fonte: IIRSA<sup>5</sup>(2009)

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://static.panoramio.com/storage/googleapis.com/photos/large/21839270.jpg>  
Acesso em 06/07/2018.

Foto 05 – Viaduto de conversão para a mão inglesa



Fonte: Andressa Cunha e Silva (2018)

A travessia é rápida tanto de carro quanto a pé. O movimento de pedestres é constante porque muitas pessoas deslocam-se diariamente seja para trabalhar, estudar ou fazer compras. O comércio na cidade de Lethem chama muito a atenção de brasileiros pela possibilidade de compra de “réplicas” de marcas famosas de roupas, calçados, perfumes e acessórios, tais como *Calvin Klein*, *Victoria Secret*, *Dior* entre outros.

Há brasileiros que trabalham, principalmente, no comércio em Lethem e há guianenses que estudam em Bonfim, tanto na Educação Básica quanto ensino Superior, visto que há um polo da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e um *campus* avançado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Muitas famílias de origem guianense possuem residência fixa em Bonfim, tendo inclusive acesso aos benefícios de programas sociais federais e estaduais, como por exemplo, o Bolsa Família.

Além disso, buscam atendimento de saúde tanto em Lethem (vacinas, consultas, atendimento ambulatorial) quanto em Boa Vista (urgência, emergência, cirurgias e partos de alto risco).

Foto 06 – Travessia de pessoas sobre a ponte Brasil-Guiana

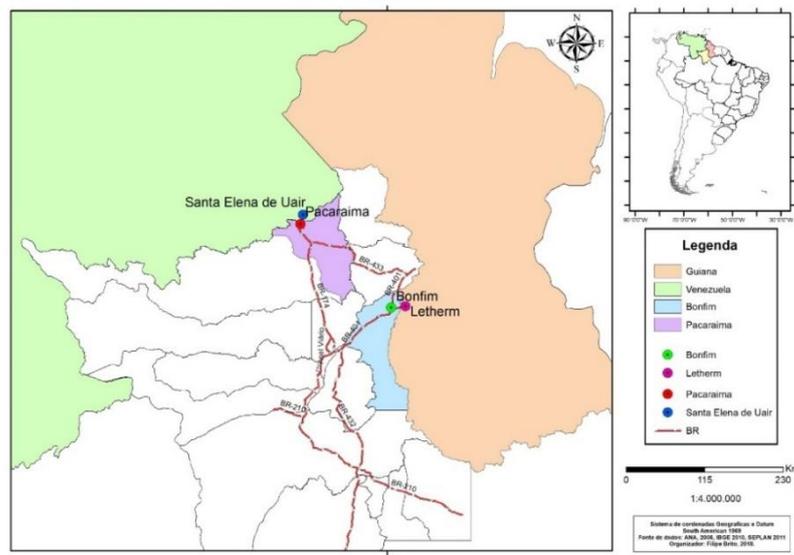


Foto: Tiago Orihuela

Fonte: ORIHUELA, Tiago<sup>6</sup> (2015).

No município de Bonfim, não é raro encontrar pessoas de origem guianense, que são reconhecidas, principalmente, pelo sotaque dos mais velhos. O segundo ponto procurado por muitas famílias é a capital Boa Vista. O deslocamento se dá por meio da BR-401, percorrendo-se cerca de 169 km de Bonfim a Boa Vista. O reconhecimento de guianenses em Boa Vista já não é tão fácil quanto em Bonfim, devido aos “silêncios”. Não é simples alguém se declarar guianense ou descendente.

Mapa 07 – Mapa rodoviário de Roraima e os acessos às fronteiras internacionais



Organização: BRITO, 2018.

<sup>6</sup> Disponível em <https://static.panoramio.com.storage.googleapis.com/photos/large/45780510.jpg>  
Acesso em 06/07/2018.

O relatório IPEA (2015, p. 118) já apontava que os imigrantes enfrentam uma série de dificuldades em Roraima, a saber,

Como principais obstáculos ao acesso a serviços e direitos verificou-se:

- a) falta de estrutura e aparelhamento de órgãos estaduais para trabalhar a questão das migrações;
- b) obstáculos de acesso à educação principalmente em razão do idioma e de burocracias para regularização de alunos;
- c) obstáculos de acesso à saúde em razão de preconceito e problemas de comunicação;
- d) as prestações em matéria de direitos sociais são precárias;
- e) problemas de comunicação por falta de tradutores em órgãos públicos responsáveis pela imigração;
- f) por ser considerado como “rota de entrada”, o Estado não oferece medidas adequadas para a prestação de serviços e direitos, especialmente os sociais.

Algumas pessoas, preconceituosamente, arriscam dizer que um ou outro seja guianense pela observação estereotipada. Há quem pense que os “únicos” grupos étnicos da Guiana sejam afrodescendentes ou indodescendentes, mas há que se lembrar que, na Guiana, há a presença indígena, denominada por ameríndios, e também a presença de pessoas de origem chinesa e aqueles denominados “brancos”, cujos grupos são segmentados pelos próprios guianenses em britânicos e europeus. Esta segregação remete à colonização britânica.

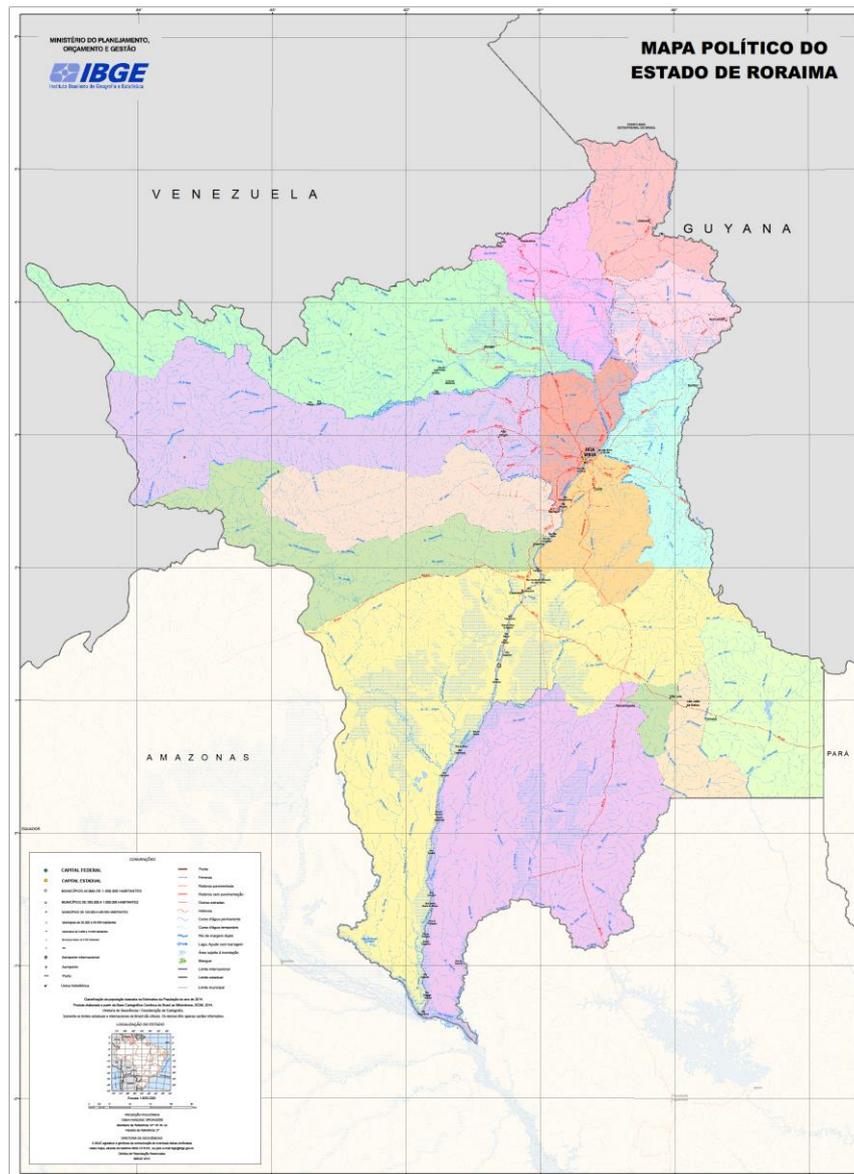
Segundo Brito (2012), há guianenses e descendentes que mantêm o costume de distinguir britânicos dos demais cidadãos europeus. Chegam a dizer que há os brancos ingleses, brancos portugueses e demais brancos europeus. Por não conhecer a história deste país, muitos brasileiros sorriem e ironicamente indagam “mas não são todos europeus?”. Chega, então, a vez do guianense sorrir e dizer que não.

Ressalto também que, através de Guiana, há um fluxo de cubanos chegando ao Brasil pela fronteira. Este deslocamento ocorre há algum tempo e só veio a público devido a um acidente ocorrido com uma família cubana no Rio Grande do Sul (GODOY; RESK, 2018).

No que tange à migração nacional, ela vem ocorrendo em diferentes tempos e espaços no estado, sempre relacionada à questão econômica.

Vale (2007, p. 20) aponta que o estado de Roraima apresenta uma população diversificada de índios de diversas etnias (Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana, lanomami, Uaimiri, Atroari e Ye’kuana dentre outras) “além de uma população migrante oriunda de todas as regiões do país, distribuída nos 15 municípios”.

Mapa 08 – Municípios de Roraima



Fonte: IBGE (2015).

No estado de Roraima, é possível encontrar pessoas advindas dos mais diversos estados da federação, sendo que alguns grupos se destacam:

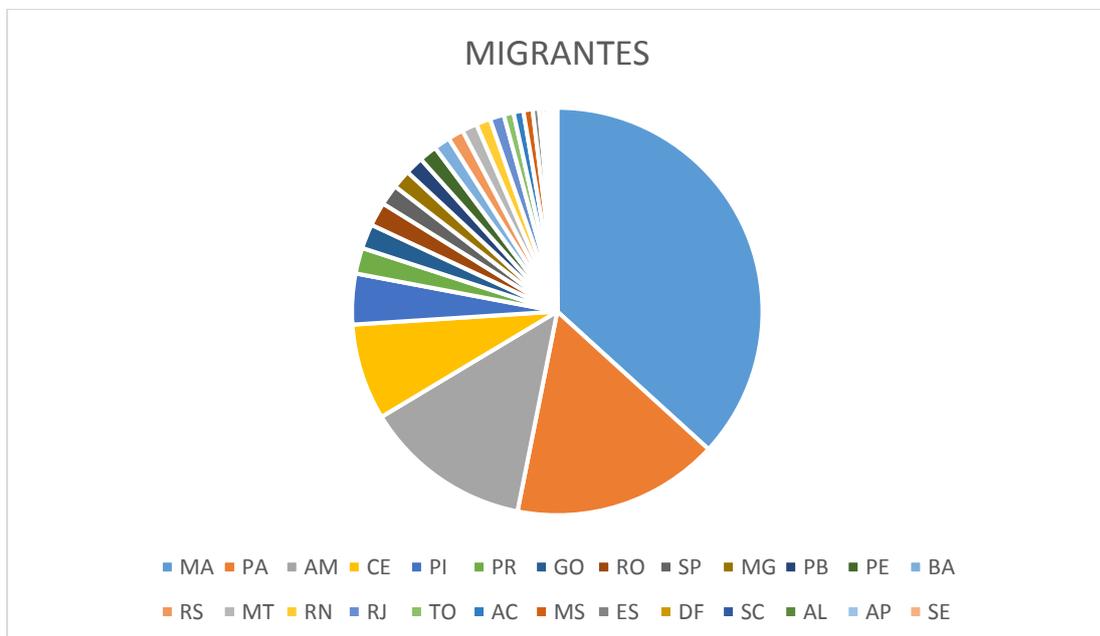
Cearenses: grande grupo migratório, sendo que a chegada dos primeiros remete ao ciclo da borracha. O grupo se expandiu de tal forma que uma das ruas mais antigas de Boa Vista, denominada Jaime Brasil (hoje uma rua exclusivamente comercial) apresenta os pontos comerciais majoritariamente de cearenses. O grupo tem uma importância tão relevante que já foi tema de pesquisa apresentado por Vale (2005; 2014a).

Gaúchos: a migração sul rio-grandense ocorreu marcadamente em virtude da presença militar muito forte no estado (desde o período do regime militar). Graças à presença deste grupo populacional, o estado registra um Centro de Tradições Gaúchas – CTG Nova Querência. A presença gaúcha em Roraima foi tema de pesquisa de Souza (2001).

Paraibanos: o registro se dá muito mais no serviço público. Há muitos professores, inclusive na UFRR, advindos da Paraíba. Muitos chegaram no tempo em que Roraima era Território Federal, anterior a 5/10/1988 e este foi o tema de pesquisa de mestrado de Nascimento (2015).

Maranhenses: presença marcante no estado e alvo de muitos preconceitos, principalmente linguísticos como apontam pesquisas de Luz (2013), Nogueira (2016), Brito e Fonseca (2018). Os primeiros maranhenses chegaram ao estado por meio de políticas públicas de povoamento (NOGUEIRA, 2015) e, hoje, constituem o maior grupo migratório no estado (IBGE, 2010). Também destacam-se paraenses e amazonenses como apontam dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Gráfico 1 – Migrantes Roraima por estado



Fonte: Elaboração própria adaptada a partir de dados do IBGE, 2010.

A maioria dos migrantes que povoam atualmente o estado chegou entre o período de 1996 a 2000, incentivada pela busca de melhores condições de vida e trabalho, sendo, em sua maior parte, de origem nordestina (RODRIGUES et al., 2002).

Há outros grupos de brasileiros migrantes residentes em Roraima, alguns só de passagem ou por tempo determinado como é o caso dos militares e muitos, como eu, que fizeram/fazem de Roraima o seu porto seguro. Para este caso, há uma particularidade: o gentílico de Roraima é roraimense, mas o povo roraimense denomina de “roraimado” quem nasceu em outro lugar e tem Roraima como o lugar onde está seu coração. Outros dizem que roraimado é aquele que é amado por Roraima. Esta expressão surgiu em conversas informais e está presente em muitas narrativas, porém não havia registro científico desta informação.

#### **2.4 República Cooperativista da Guiana: uma nação, seis povos.**

O nome oficial, em inglês, *Co-operative Republic of Guyana*, apresenta duas traduções nas citações brasileiras: República Cooperativa da Guiana e República Cooperativista da Guiana. No entanto, oficialmente, a tradução correta é República Cooperativista da Guiana, conforme resposta via *e-mail* que recebi da Embaixada da Guiana em Brasília.

Entre os pesquisadores há diferentes opiniões acerca da escrita Guiana. Alguns preferem manter a escrita em Língua Inglesa: *Guyana*. Aqui faço a opção pela escrita Guiana, mas respeito quem escreve e pronuncia de forma diferente. Isto porque há quem considere **gu** um dígrafo e há quem considere **ui** um ditongo, o que gera, conseqüentemente, duas pronúncias distintas.

Guiana foi o único país colonizado pelos ingleses na América do Sul. Geograficamente é banhado pelo Mar do Caribe e culturalmente se assemelha mais às nações caribenhas que às sul-americanas. A região foi, primeiramente, ocupada e colonizada por holandeses para a produção de açúcar e arroz, predominantemente na área costeira. Quanto à sua divisão político-administrativa, apresenta dez regiões, comumente denominadas segundo números ou nomes correlacionados às bacias hidrográficas e localizações (PEREIRA, 2006).

Muitos guianenses atravessam a ponte, deslocando-se para Bonfim e Boa Vista no intuito de vender seus produtos e procurar empregos em serviços de baixa

qualificação. Ainda, como observado pela pesquisadora Mariana Cunha Pereira (2006), para ambos os povos, outro motivo dos deslocamentos diários é a busca por serviços públicos (saúde e educação) nos dois lados. Porém, alguns desses deslocamentos acabam se transformando em migração.

O sudoeste da Guiana e o norte do Brasil estão separados pelo Rio Tacutu. Do lado brasileiro está o vale do Rio Branco, que corresponde à área norte da fronteira, onde se localiza o Estado de Roraima. Observado a partir daí, trata-se de uma fronteira de grande importância no contexto histórico da Região Norte.

Mapa 09 – Mapa da República Cooperativista da Guiana



Disponível em <https://www.nationsonline.org/oneworld/map/guyana-political-map.htm>. Acesso em 09 jan. 2019.

Próximo à fronteira com o Brasil está a cidade de Lethem às margens do Rio Tacutu, cuja disposição espacial da cidade lembra uma vila não muito habitada;

muitos terrenos baldios separando as casas residenciais e comerciais. Todavia, após a construção da ponte, a cidade de Lethem desenvolveu de forma significativa se compararmos com o município de Bonfim (lado brasileiro).

A cidade de Lethem possui uma população de aproximadamente dois mil habitantes. Do ponto de vista étnico, a predominância é de negros, seguida dos indo-guianenses e indígenas. Há um fluxo migratório constante de brasileiros em direção a Lethem. Eles se movem pela comercialização de produtos, como açúcar e alho para revenda no comércio boa-vistense, sendo considerado “descaminho” pela Polícia Federal.

Há muitos brasileiros trabalhando em garimpos na Guiana e muitos que buscam no comércio guianense os produtos de imitação de marcas famosas (*Victoria Secret, Lacoste, Kipling* entre outras).

Na fronteira, há dois tipos de fiscalização: do lado brasileiro e do lado guianense. A Polícia Federal (PF) solicita a cada passageiro (carro, moto, ônibus) que apresente o documento de identidade. Os que não apresentam documentação não podem passar e não é permitida a viagem de crianças sem documentação. Entre Bonfim e Lethem há um posto de fiscalização, antes da margem do rio, que fica aproximadamente uns cinco minutos a pé. Talvez pela fiscalização, muito fazem a travessia a pé.

A diferença dessa política de controle entre as duas nações revela a organização do cotidiano na fronteira com a circulação de mercadorias. No entanto, muitos brasileiros e guianenses atravessam diariamente a ponte seja por razões educacionais seja por motivos de trabalho.

Muitos guianenses estudam em Bonfim e há trabalhadores guianenses e brasileiros nas cidades-gêmeas de Lethem e Bonfim. Um grande atrativo para que crianças e adolescentes estudem em Bonfim foi a participação nos programas sociais do Governo Federal, como por exemplo, Bolsa Família. O governo estadual também disponibiliza programas sociais.

Observa-se, portanto, que os processos migratórios de pessoas e de mercadorias na fronteira articulam, ao mesmo tempo, tempo, cultura, identidade, nacionalidade e localidade.

Conseqüentemente, para além dos aspectos dos dados estatísticos e geopolíticos dessas três cidades, falar sobre Boa Vista, Bonfim e Lethem é apresentar

diferentes narrativas de migração, que revelam os deslocamentos físicos, cheios de significados, conforme os aspectos da interação social que servem de comparação com outras trajetórias migratórias e também retratam as várias formas de ser migrante na fronteira Brasil-Guiana.

### 3 O CAMINHO TRAÇADO E O CAMINHO PERCORRIDO

*Se é possível acreditarmos que ensinar e aprender são processos que se envolvem com as narrativas, com o contar e ouvir histórias, então, talvez possamos pensar na educação como uma arte de entramar histórias. Uma arte que se materializa na criação autoral de nossas vidas como narrativas; dos personagens que somos, nas histórias que contamos e nas que ouvimos (FILÉ, 2010, p. 123-124).*

Neste capítulo faço as considerações sobre a metodologia. Apresento como fora delineada a pesquisa e os desafios e até as impossibilidades encontradas. Depois, discorro sobre a abordagem metodológica e a opção pela construção de narrativas.

Destaco que o uso de investigação narrativa tem sido cada vez mais frequente, principalmente em pesquisas no campo da educação porque tratam da experiência humana.

As narrativas ocupam tempos e espaços em toda a trajetória humana, visto que “narrar” é humano, de forma que as narrativas revelam como podemos aprender uns com os outros em diferentes contextos. Também por meio das narrativas, é possível refletir sobre os processos de aprendizagem, sobre dificuldades, estratégias de superação.

#### 3.1 O caminho planejado e as pedras...

*No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra  
(ANDRADE, 2012, p. 237).*

Para alcançar os objetivos propostos, fiz a opção pela abordagem qualitativa que implica, como argumenta Chizzotti (2003), uma partilha com pessoas, fatos e locais em busca de investigação dos fenômenos humanos. A pesquisa qualitativa fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social, visto que foca fenômenos complexos e/ou fenômenos únicos.

A abordagem qualitativa não pretende o alcance da verdade, com o que é certo ou errado, porém apresenta como inquietação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá no cotidiano. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Desta forma, corresponde a tempos e espaços mais profundos das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Na pesquisa qualitativa, as questões e os problemas para a pesquisa advêm de observações no mundo real.

A investigação por meio da abordagem qualitativa apresenta como vantagens: a interação, a subjetividade dos sujeitos, a compreensão dos resultados e o conhecimento dos múltiplos aspectos da realidade.

Justifica-se a Pesquisa Qualitativa por ser descritiva e por valorizar o processo e não apenas resultados e também por buscar a profundidade ao partir do subjetivo para alcançar o objetivo. Como argumenta Flick (2004, p. 17), a “relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida”. A pluralização tem sido tema recorrente quando se fala em pós-modernidade, tanto que Gatti (2005, p. 595) alerta que “[...] a compreensão dos processos educacionais [...] representa um desafio aos estudiosos da educação [...]”. Pode-se dizer que é o que Hall (2005) denomina como crise da pós-modernidade em que tantos fatores que vêm interferindo na construção do sujeito pós-moderno, dentre eles, a migração.

Lancei para o Doutorado em Educação a proposta de trabalhar com as narrativas de jovens de origem guianense porque narrativas “[...] são construídas na experiência como atos de formação e transformação, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias de vida” (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017, p. 13).

Vieira (2013, p. 72) garante que “[...] as narrativas dos sujeitos que fazem parte da história estudada enriquecem o processo investigativo, possibilitando compreender o passado e o presente em suas políticas, ideologias e práticas”.

Fui instigada a pesquisar, como Marques; Oliveira e Monteiro (2015, p. 228),

[...] os conflitos existentes no cotidiano escolar quando se trata de compreender o tempo do outro: do aluno e da aluna, dos pais, do professor e da professora, do educador e da educadora de apoio, da

comunidade, da Secretaria de Educação, ou seja, pensar em como articular, no tempo escolar, os diferentes tempos dos outros. E, ainda, entender o tempo atual, que nos dá a sensação de que a vida está cada vez mais à mercê do efêmero e do imprevisível, bem como as implicações disso no tempo dos outros e, conseqüentemente, no tempo escolar. Dessa forma, o cotidiano vai se relevando como um tempo de produção de redes de conhecimentos significativos para nossos saberes-fazer.

Bosi (2003, p. 45) insiste nos termos *narrativa* e *oralidade* porque ambos “se desenvolveram no tempo, falam no tempo e do tempo, recuperando na própria voz o fluxo circular que a memória abre do presente para o passado e deste para o presente”. Ouso acrescentar que *narrativa* e *oralidade* se cruzam e entrecruzam no tempo, no espaço, na sociedade, mas é necessário dedicar atenção também aos tons das narrativas, aos gestos, à expressão facial do narrador, suas lágrimas, seus sorrisos... Isto porque é nesse movimento do falar e do expressar-se que podemos captar a experiência de cada narrador, cada jovem, seus sentimentos e emoções.

[...] A memória, praticamente inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplos da duração e, assim, por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós, enquanto de direito a percebemos nela (BERGSON, 1999, p.77).

Genetti (2009, p. 280) enriquece a discussão quando afirma que no discurso, “alguém fala, e sua situação no ato mesmo de falar é o foco das significações mais importantes; na narrativa [...] ninguém fala, no sentido de que em nenhum momento temos de nos perguntar quem *fala* (*onde e quando*, etc) para receber integralmente a significação do texto”. Trata-se, portanto, da forma artesanal de comunicação exposta por Benjamin (1993, p. 205) que não está

[...] interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.

A proposta era de realizar entrevistas semiestruturadas com jovens estudantes de Ensino Médio da rede pública estadual ou federal de Boa Vista. Este recorte leva em consideração que a rede municipal não oferta Ensino Médio. Pensei na possibilidade de serem menores, almejando trabalhar com sujeitos do ensino

regular. Dessa forma, foram elaborados dois termos o TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os pais e responsáveis e de acordo com este termo, cada entrevistado receberia um nome fictício a fim de preservar sua identidade e o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis e para os jovens maiores de 18 anos.

É importante trazer o poema de Drummond (2012) para explicar que encontrei não apenas uma, mas várias pedras no caminho. O medo traz cada vez mais “silêncios”. Muitos sujeitos que se prontificaram a participar da pesquisa retiraram a permissão após algumas visitas e alguns após a entrevista já gravada, levando-me a recomençar por diversas vezes.

O fato ocorreu pelo clima de inconstância e de medo entre as famílias guianenses ao serem “confundidas” com famílias venezuelanas e até pelo episódio de um guianense que ateou fogo na casa de refugiados venezuelanos como forma de repúdio ao grupo, após ter tido sua bicicleta roubada. Este fato é, inclusive, narrado por **Jonathan**.

A pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil sob o número 68638217.1.0000.5302 e fora autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRR, somente em 22 de dezembro de 2017, sob o Parecer número 2.453.422.

Somente o TCLE <sup>7</sup>foi utilizado, visto que foram entrevistadas somente pessoas acima de 18 anos. Os jovens, menores de 18 anos, que haviam concedido a entrevista, tiveram o consentimento retirado pelos pais, atendendo ao disposto na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). Não seria mesmo possível trabalhar sem a autorização porque é necessário o diálogo

[...] que o pesquisador tenta estabelecer quando de sua entrada no campo de investigação. O campo é o território do outro, do qual o pesquisador tenta se apropriar. Entretanto, essa apropriação deve ser consentida, um modo de se apropriar que não exproprie o outro de seu saber, de suas experiências, mas que busque a partilha (MICARELLO, 2006, p. 67).

---

<sup>7</sup> O TCLE encontra-se em apêndice e trata-se do que fora submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da UFRR. No entanto, destaco que o título nele apresentado, “Desafios Educacionais de Descendentes de Imigrantes Guianenses em Boa Vista-RR, passou por modificação a partir da 2ª Qualificação (19/10/2018) foi mudado para “Vozes dos silêncios: narrativas de jovens filhos de imigrantes guianenses em Boa Vista-RR”.

Costa (2002, p. 101) garante que “as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por uma poderosa ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado, e os próprios sujeitos não estão isentos desse efeito”, cabendo, então, mais uma reflexão acerca deste silenciamento das famílias, fazendo como o poeta: transformando as pedras em novas reflexões.

### 3.2 A abordagem metodológica

*A narrativa permite compreender a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas (RABELO, 2011, p. 172).*

Fiz a opção pela entrevista narrativa por ser a técnica para gerar histórias. As entrevistas foram gravadas em aparelho digital e os áudios compilados em arquivos. Também foi utilizado o Diário de Campo.

A pesquisa seguiu alguns procedimentos:

1. Contato com os sujeitos;
2. Apresentação da pesquisa;
3. Entrega e leitura do termo TCLE;
4. Conversa informal;
5. Registro em Diário de Campo;
6. Agendamento da entrevista;
7. Entrevista gravada em áudio;
8. Audição da entrevista;
9. Construção da narrativa;
10. Retorno aos sujeitos.

É possível perceber que “[...] tratava-se de um modo de relação baseado no intercâmbio, e não na coleta de informações” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 63).

Flick (2004, p. 181) acrescenta que as notas em Diário de Campo “obtidas em entrevistas devem conter os elementos essenciais [...] dos entrevistados e informações sobre o andamento da entrevista”.

Conforme Beaud e Weber (2007, p. 65), o Diário de Campo é “um diário de bordo no qual, dia após dia, anotam-se em estilo telegráfico os eventos da pesquisa e o progresso da busca”. Além disso,

[...] as reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por

diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2004, p. 22).

Duarte (2002, p. 144) alerta que “eventualmente é necessário um retorno ao campo para esclarecer dúvidas, recolher documentos ou [...] novas informações sobre acontecimentos e circunstâncias relevantes que foram pouco exploradas nas entrevistas”. Então, foi necessário voltar aos entrevistados, mesmo após a concessão da autorização e das entrevistas gravadas, uma vez que em todo o período da pesquisa foi indispensável manter o contato e até dar um retorno, como afirmam Beaud e Weber (2007). Cada escrita e reescrita foram oportunidades de refletir, rever e ouvir as narrativas. O processo de composição de significados provocaram/provocam reflexões profundas e contínuas.

Utilizei ora um gravador digital ora o próprio celular a fim de evitar que a presença dos aparelhos tecnológicos interferisse na aproximação com a naturalidade da situação, sendo o gravador digital o aparelho menos visível. Hoje é até menor que um aparelho celular.

Alguns jovens iniciaram a gravação com os olhos fixos no aparelho, mas à medida que o tempo passava esqueciam-se da gravação, ficando mais naturais. Os detalhes do “olhar”, que escapavam à gravação, foram registrados com o uso do Diário de Campo, porque durante as conversas e entrevistas foi necessário captar outros elementos que ajudam a refletir sobre a vivência escolar dos sujeitos, a saber, o modo como são estabelecidos os contatos, a forma de recepção dos entrevistados, o grau de disponibilidade para a concessão de entrevista, o local em que é concedida, a postura adotada durante as entrevistas, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz, pausas, lágrimas, sorrisos, interrupções, entre outros.

Tudo forneceu elementos significativos para a construção das narrativas. Conforme a disponibilidade dos mesmos, as conversas ocorreram em diferentes locais: no trabalho, na residência, na universidade e em outros locais de encontro (DUARTE, 2002), de modo que deixei a escolha a critério de cada sujeito.

Há momentos em que ousou descrever como uma viagem no tempo pelos fios de memória que revelam imagens e figuras, visto que

[...] é pelo viés da memória, então, que sentidos, dizeres, imagens, etc. destas figuras continuam ressoando em discursos contemporâneos, produzindo efeitos nos dizeres dos/sobre os sujeitos que se identificam ou são identificados com seu espaço de origem. Não são

as figuras, portanto, que permanecem, mas suas reverberações, que podem indicar um determinado comportamento, um estilo de vida, um tipo de organização social, uma maneira de vestir, um gesto em relação à vida. Longe de serem fixas, no entanto, essas marcas deslizam, podem levar à “transfiguração” (ORLANDI, 2003, p.7).

A pesquisa narrativa, adotada neste estudo, considera a diversidade de ângulos pelos quais podemos observar os narradores e suas narrativas, com a possibilidade de escolhas no processo de composição de significados.

Em relação à validação dos significados, recorri a Clandinin e Connelly (2015), ao explicar que o texto, em uma pesquisa narrativa, precisa dar conta dos lugares comuns: temporalidade, lugar, aspectos pessoais e sociais da pesquisa e histórias dos participantes. Para os autores, em termos de movimento, faz-se necessário olhar as condições pessoais, faz-se o movimento para dentro (*inward*) e em relação às condições sociais, o movimento para fora (*outward*), movimento de para trás (*backward*) e para frente (*forward*).

As entrevistas foram abertas, ou seja, “elaboradas a partir de algumas perguntas chave, possibilitando a formação de outras questões advindas das respostas dadas” (FREITAS, 2007, p. 100). Funcionaram como uma conversa informal, deixando os jovens o mais à vontade possível.

Cada entrevista foi construída em narrativa, inserindo-se os detalhes contidos no Diário de Campo. Trata-se da incorporação de elementos não verbais ao texto.

Os sujeitos desta pesquisa foram descendentes de imigrantes guianenses que atendaram aos seguintes critérios: residir em bairro da zona oeste do espaço urbano de Boa Vista, por ser denominada zona periférica e abrigar as minorias e os excluídos; jovem estudante de ensino médio na rede pública estadual ou federal seja no ensino regular ou na Educação de Jovens e Adultos. Acrescento que, em Boa Vista, há a oferta de Ensino Médio pela esfera federal (CAp, Escola Agrotécnica e IFRR) e estadual.

Para Duarte (2002, p. 141),

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

A escolha por alunos de ensino médio se deve ao fato de ser um período de dúvidas, angústias, cobranças e crises.

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111).

As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2012), em seu Art. 14, reconhecem que há diversidade de jovens e propõem que

[...]

XI - a organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações aos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento [...]

Segundo Flôr e Souza (2008, p. 12), foi preciso estar atento à ocorrência do mecanismo de antecipação, pois “[...] as falas dos entrevistados estão perpassadas por suas expectativas. Ao se expressar em uma situação de entrevista, o sujeito tende a antecipar o que o entrevistador quer ouvir sobre determinado tema e isso aparece em sua fala”. Quando eu notava que a estratégia fora utilizada na entrevista, percebia a importância do retorno com o sujeito narrador.

Alberti (2004, p. 78) justifica o uso das entrevistas como “pistas para se conhecer o passado”, o que significa que foi necessário entrar no campo da memória: tanto individual, como coletiva, porque de acordo com Santos (1998, p. 6) “a memória é adquirida na medida em que o indivíduo toma como sua as lembranças do grupo com o qual se relaciona [havendo] um processo de apropriação de representações coletivas por parte do indivíduo em interação com outros indivíduos”.

Para Marques; Oliveira; Monteiro (2015, p. 228) “a narrativa une o narrador e a pesquisa através da utilização de histórias [...]”. Acredito como Simonini (2016, p. 102) que

[...] torna-se importante, então, seguir os movimentos que se fazem nos cotidianos não enquanto entidades totais e acabadas, mas enquanto dinâmicas agenciadas em (e agenciadoras de) múltiplos modos de subjetivação e, por conseguinte, múltiplos mundos. Mundos esses que não são capturáveis em sua complexidade por um sistema de medida ou um regime de olhar que insiste em fixar um ponto de essência ou de imutabilidade.

As entrevistas foram eventos interacionais em que os participantes utilizaram elementos discursivos diversos a fim de criar e manter a interação social, levando à construção das narrativas o que me levou a perceber uma coconstrução de significados com os sujeitos envolvidos.

### 3.3 Narrativas e seus lugares

*[...] o ato de narrar constitui, assim, um retorno à experiência, mas não é a experiência; a narração está condicionada ao contexto, às pessoas nele envolvidas e tem um fim determinado. No entanto, ao contar sua experiência, o narrador possibilita a si e aos que estão a seu redor pensarem sobre ela (SANTOS WS, 2013, p. 30).*

As entrevistas foram momentos de “escuta”, não se tratava da escuta da verdade ou do completo, mas do que fora vivido e percebido dentro das salas de aula, dentro das escolas, a partir da voz discente.

Os lugares das entrevistas foram diferentes: algumas pessoas me receberam em suas casas, como que estivessem abrindo o coração; outras optaram por seus locais de trabalho e alguns se dispuseram a me encontrar nos espaços da Universidade Federal de Roraima. Foram combinados que levaram a outros combinados e convites. Neste espaço e tempo da pesquisa fui convidada a conhecer um lugar de acolhimento que é a Igreja Adventista do Sétimo Dia, cujo destaque darei no quarto capítulo.

O conhecimento histórico e social do processo da migração de famílias guianenses foi muito importante para a compreensão de narrativas dos jovens filhos de imigrantes. Com o mestrado (BRITO, 2012), entendi os fluxos migratórios não apenas como experiência individual, mas também como experiência social e coletiva. Ouso dizer que, em relação às narrativas dos jovens filhos de imigrantes muito há de semelhante com as narrativas da exclusão, de forma geral.

Apesar de ser um trabalho no campo educacional, não posso deixar de destacar o papel da linguagem, visto que o fio condutor é o fio da linguagem, ou seja, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a história que esquecemos, a nossa história que pode ser a de muitos outros também. Nos fios de nossas memórias, há elementos comuns com as memórias de outros e que são expressos na e pela linguagem.

Clandinin e Connelly (2015) analisam os termos *narrativa* e *história* como fenômenos da vida e da educação. Embora os autores apresentem estes termos como sinônimos, identificam contextos específicos para a sua utilização, de modo que usam o termo história quando os textos se referem a situações concretas, vividas por sujeitos particulares em momentos específicos e o termo narrativa quando se referem à investigação ou à metodologia de investigação.

Os autores esclarecem que em pesquisas no campo da educação, as narrativas têm sido utilizadas tanto na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes quanto no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e na investigação educativa. Como investigação, as narrativas têm sido utilizadas de forma crescente. A investigação narrativa é vista como subjetiva e valoriza a subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os sujeitos a falarem de si próprios, dando-lhes a palavra. Portanto, a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, ela valoriza as dimensões pessoais dos sujeitos, ou seja, os seus sentimentos, percursos de vida, afetividades, memórias, tristezas, traumas e alegrias, o que pode ser verbalizado e o que deve ser esquecido.

Aprendi com Serpa (2010, p. 58) que os caminhos de pesquisa nos apresentam desafios e que as vozes dos sujeitos “ao se cruzarem e ao se encontrarem, provocam novas experiências umas nas outras, deixam marcas”, de modo que escolher narrar suas histórias é “a possibilidade de compartilhar essas experiências. Acreditar na possibilidade de que essas experiências entre nossos olhares nativos e estrangeiros [...] possam ser divididas e multiplicadas”.

Partilhar as experiências dos jovens e as minhas tem sido um grande desafio. Desafio que não se esgota aqui nesta tese porque as reflexões continuam ecoando de forma que é possível “ouvir” muitas vozes, mesmo que ainda silenciadas nas escolas, nas ruas, nos olhares de migrantes, imigrantes e refugiados.

As marcas ficarão em mim: as emoções dos sujeitos e as minhas provocadas pelo que ouvi, os risos carregados de esperança e os sonhos alimentados a cada dia. Assim, com a pesquisa narrativa foi possível o acesso às vivências, às ações, aos sucessos, aos sonhos, às frustrações, aos problemas e aos desafios enfrentados por jovens oriundos de famílias guianenses que vivem em Boa Vista-RR.

### **3.4 Narrativas da escola: as vozes dos silêncios**

*Elucidar as representações dos sujeitos acerca das práticas institucionais requer a compreensão de como as pessoas se localizam nas relações que vivenciam (AQUINO, 1996, p. 18).*

Aqui apresento os sujeitos da pesquisa, filhos de imigrantes guianenses. Desde que lancei a proposta para o Doutorado, a ideia sempre foi de realizar a pesquisa fora do ambiente escolar. Devido a pesquisas anteriores (mestrado e as especializações), eu já tinha noção das dificuldades que o tempo e o espaço escolar impõem às pesquisas.

Todas as narrativas aqui apresentadas foram construídas a partir de entrevistas narrativas gravadas e têm a sua autoria identificada, com um nome fictício atribuído a cada jovem narrador.

Outra observação que faço é em relação ao destaque que proporciono a cada narrador: cada vez que o nome do sujeito aparece, procurei deixar em negrito e quando cito trechos da narração, fiz a opção, em combinação com a professora orientadora, de deixar na fonte *Lucida Calligraphy*, para fazer distinção entre minhas escolhas de epígrafes e as citações de teóricos.

As narrativas construídas constam nos apêndices e os nomes aqui apresentados são fictícios, a fim de resguardar a identificação dos sujeitos. Devido à profundidade das narrativas, os nomes escolhidos buscam ser o mais próximo possível ao que a narrativa apresenta, principalmente de forma sonora. São todos nomes cuja escrita remete à Língua Inglesa.

Por mais que muitas famílias silenciem o ser guianense, todos os jovens narradores apresentam originalmente um nome dado como herança cultural da Língua Inglesa. Assim, busquei um nome fictício que se aproximasse ao efeito produzido pelo nome verdadeiro. Por exemplo, se uma narradora tivesse seu nome original Aretha e, em sua narrativa expusesse que seu nome era para homenagear a cantora Aretha Franklin, eu buscaria um nome semelhante que poderia ter sido Whitney. Não explicarei nome por nome para não correr risco de quebrar o sigilo e revelar os nomes verdadeiros.

São histórias de homens e mulheres, jovens que estão terminando ou já terminaram o ensino médio e que narram alegrias e sofrimentos, vitórias e desânimos, superação e exclusão, vozes e silêncios e que, ainda, referem-se a outras narrativas,

por vezes tão ou mais profundas que mexem com o ser docente, com o ser cidadão, com o humano...

As entrevistas foram realizadas fora de escolas, mas referem-se a tempos e espaços escolares. Esta opção se deu porque “[...] são múltiplas as formas de ‘exclusão’ fabricadas pela escola” (BARROSO, 2003, p. 27).

Serpa e Callai (2012, p. 395) nos advertem que a “[...] cultura escolar diferencia o “outro” para submetê-lo à ordem. Inclui para excluir dentro de um processo escolar classificatório e excludente”. Além disso,

A manutenção da forma escolar de educação e da ordem burocrática de organização constitui, hoje, os factores estruturais mais expressivos que contribuem para o mal-estar que se vive nas nossas escolas e para um crescente sentimento de ineficácia e injustiça no seu funcionamento.

A inclusão de todos os alunos nesta mesma “matriz” pedagógica é responsável por muitos fenómenos de exclusão.

A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação de sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos (BARROSO, 2003, p. 31).

Se reservei espaço para a escuta na pesquisa, agora faço um convite à leitura das narrativas cheias de informações, sentimentos e vivências. Nos apêndices, as narrativas estão em 1ª pessoa para que o leitor sinta a voz de cada jovem assim como seus sentimentos.

**Jessika** apresenta os desafios linguísticos que vivencia cotidianamente, a começar de seu próprio nome.

É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. Mas ele não é um mônada responsável por sua situação social e capaz de, por si mesmo, superá-la. É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente (SAWAIA, 2001c, p 98-99).

Ela nasceu em Boa Vista e fazia uso intenso da Língua Inglesa nos ambientes familiares. Ela mesma percebe que, com o passar do tempo, os mais jovens estão deixando de falar inglês, de modo que, hoje, as interações comunicativas ocorrem “*muito mais em português do que em inglês*”.

Ela e os irmãos estudam/estudaram em escolas públicas e sempre “*nas mesmas escolas*”, mas no centro da cidade de Boa Vista e não no bairro onde

residem. De acordo com os pais de **Jessika**, são escolas “*melhores e mais confiáveis*”.

**Jessika** considera que a “*vida na escola nunca foi fácil*”, tendo enfrentado também uma reprovação no 6º ano.

*A vida na escola nunca foi fácil. Uma criança negra que vem da periferia e de ônibus para estudar em meio a alunos brancos, em sua maioria, e com poder aquisitivo melhor. Muitas outras crianças e jovens brancos e indígenas também vão à escola de ônibus, mas parece que o preconceito só enxerga negros e índios. Nunca conseguí entender essa tal diferença (JESSIKA, 2018).*

Indago, como Bauman (2005, p. 15) “[...] será possível abandonar essa condição algum dia? [...]”. Sua maior dificuldade na escola foi em relação à disciplina de Língua Portuguesa.

*Tudo começou com a implicância da professora com o meu nome: escrito com **J** e sem acento agudo em **E**. E olha que nunca reclamei da pronúncia. Minha família fala o **J** como do inglês, assim jogado e não chiado. Mas a professora usava meu nome como exemplo de uma grande transgressão gramatical. De acordo com a professora, deveria ser **Jéssica**. Para justificar a escolha de meus pais, eu caí na besteira de dizer que eram guianenses. Virei alvo de piadas. Mas por quê? Vejo os nomes escritos de tantas formas diferentes. Por que só o meu incomodava? O que mais me doía era quando os colegas me chamavam pronunciando o meu nome como se fosse uma paroxitona: **Jessika**. Este assunto martela na minha cabeça até hoje. O problema é que passei a ter raiva da tal Língua Portuguesa. Apesar de ser brasileira e devidamente registrada, a Língua Portuguesa não é minha língua materna (JESSIKA, 2018).*

**Jessika** comenta que os professores acreditavam que ela e os irmãos fossem maranhenses até porque as outras pessoas não percebem “*marcas*” da Língua Inglesa em suas falas. As angústias vividas por **Jessika** fizeram-na “silenciar” em muitos momentos, de forma que ela reconhece que “*Infelizmente, mudei muito na escola. Hoje vejo que me tornei uma pessoa muito na minha, com poucas amizades e com receio de professores*”.

A escola foi tempo e espaço tanto de angústias como de alegrias. Se na aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental sofreu, foi também em aula de Língua

Portuguesa do Ensino Médio que viu reconhecida a influência do inglês e outras línguas na formação de nomes em português.

*Mas, enfim cheguei ao Ensino Médio e mudei de escola. Que maravilha! Conheci uma professora de português maravilhosa, bem diferente daquela do 6º ano. Ela também usou o meu nome como exemplo e de outros colegas também, para falar da liberdade de escolha de nomes e da influência de outras línguas em nosso dia a dia. Não tive a coragem de dizer que era de origem guianense. Simplesmente concordei e disse que derivava do inglês (JESSIKA, 2018).*

Já **Ronald** enfrentou/enfrenta o drama da exclusão “[...] dia após dia, ano após ano, estudantes e professores de todos os segmentos de ensino transitam por territórios marcados muito mais pela exclusão do que pela inclusão” (SILVA, 2008, p. 46). Ele enfrenta dupla situação de exclusão por sua origem guianense (mãe) e maranhense (pai). Apesar do “*sotaque carregado*” de sua mãe, nunca aprendeu inglês em casa. Tudo o que se refere ao passado na/da Guiana de sua mãe, ela prefere esquecer.

Pollak (1989, p. 3) fala de lembranças traumatizantes, como no caso das famílias migrantes que desejam esquecer o passado: “O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é uma forma de resistência (...)”. Para o autor, o silêncio tem razões bastante complexas: políticas ou pessoais. Esse argumento é exemplificado quando, nas narrativas, os jovens colocam que os pais não ensinaram nada da cultura guianense: nem língua, nem comida, nem música. Nem falam de lá e se os filhos perguntam, desconversam. Podem ser motivos políticos, religiosos ou algo pessoal que lhe causa vergonha ou até mesmo sentimento de culpa.

**Ronald** acredita que esse esquecimento ocorre em virtude da conversão religiosa de sua mãe. Ela nasceu em uma família indiana e, no Brasil, tornou-se Adventista do Sétimo Dia. Assim como **Jessika**, **Ronald** narra que a

*[...] vida na escola não é fácil. Venho de uma família muito rigorosa tanto pelos costumes quanto pela religião e, na escola, muitos são assim muito soltos. Vejo falta de respeito e brigas o tempo todo. Sou chamado de pastor e sofro muito por não participar de brincadeiras e bagunças. Antes me chamavam de maranhense. Sou muito parecido com meu pai (RONNARD, 2018).*

Para ele, o episódio mais sofrido foi quando seus colegas descobriam a origem materna.

*Certo dia, um desses colegas “bagunceiros” me viu no ônibus com minha mãe e, percebendo o jeito como ela fala, descobriram que minha mãe é estrangeira. Estranhei que não fez piada ou “bullying” na escola. Mal sabia eu que ele esperou um momento oportuno. Um dia, na aula de história apareceu a palavra “curry” e o professor foi explicar sua origem na Índia e sendo propagada pela colonização britânica. O colega então disse: “Isso aí tem muito na Guiana Inglesa e na casa do Ronald. Deve ser arroz de maranhense com curry todos os dias”. O professor de história percebeu o tom de malícia e até tentou desviar o assunto explicando que não se fala mais Guiana Inglesa porque o país se tornou independente em 1966 e que, em muitas residências, ocorre a utilização do tempero, independentemente de ser guianense ou não (RONNOLD, 2018).*

Agora com a situação dos venezuelanos, ele sempre ouve frases como “*Aí pastor, agora tem concorrência*”. Ele não expressa alegria de ir à escola. Gostaria até de mudar, porém a situação financeira da família não permite a mudança porque acarretaria despesas com transporte. A solução é ouvir os conselhos do pai: “*falta pouco*”. **Ronald** anseia pela entrada no mercado de trabalho, mas necessita terminar, pelo menos, o Ensino Médio. Seus pais não admitem a possibilidade de ele estudar à noite em turmas de EJA.

Quanto ao futuro acadêmico, pensou na possibilidade de cursar nível superior e ouviu de um professor sociologia “*pensei que faria teologia para ser pastor de fato e de direito*”. O professor assustou-se ao descobrir que sua intenção seria cursar Direito e até defender os direitos dos irmãos da igreja. Sentiu a dor do desprezo e descrédito do professor ao ler em seus lábios: “*sem chance*”.

*Fiquei me questionando: por que não tenho chance? Seria porque sou filho de maranhense? Ou porque sou filho de guianense? Ou por ser pobre? Ou seria porque estudo na periferia? De repente, ele fala: “Ah, tem as cotas, né?”. O que esperar de pessoas que não acreditam em nossos sonhos? Será, então, que a aula deste professor e de tantos outros não é planejada? Não é de qualidade? Está só cumprindo tabela? Pessoas assim desestimulam os alunos. Eu já não tenho muitas motivações, depois dessa eu me pergunto: qual será o meu futuro? (RONNOLD, 2018).*

Fala-se tanto em inclusão... No entanto, continuamos imersos em muitas exclusões. Sawaia (2001c, p. 99) esclarece que estudar

[...] exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o “cuidado” que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des)compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo.

Não se trata de culpar os docentes, mas de promover discussões e reflexões que gerem mudanças no relacionamento professor-aluno e na quebra de preconceitos em relação à capacidade de cada aluno.

### **Mary Jane** tem orgulho de seu nome

*Sou Mary Jane da Silva e hoje sou Acadêmica de Engenharia Civil, na Universidade Federal de Roraima. Sou Cristã Evangélica e nasci em Boa Vista. Já os meus pais [...] nasceram na Guiana, mas quando migraram para o Brasil, conseguiram tirar documentação com nomes e sobrenomes brasileiros. Eles não gostam muito de falar sobre esse assunto. Até têm medo de deportação. Agora já estão no Brasil há mais de 30 anos [...]* (MARY JANE, 2018).

Ela tem familiares na Guiana, mas em casa só usam o português, pois “*creio que o medo era grande. Apesar de toda a documentação, casa própria, comércio e transporte, sempre tiveram medo de algo dar errado e serem expulsos do Brasil*”. O meu contato com Mary Jane teve início no final do Ensino Médio. Hoje, ela está na Graduação.

A vida na escola foi tranquila e só perguntavam a origem dos pais quando as pessoas os conheciam, mas dela não perguntavam. Seu problema com/na escola também foi em relação ao nome.

*Fui chamada de Mary Jane (com pronúncia igual à escrita) da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental, embora eu não me identificasse muito. Quando fui para o Ensino Médio, no primeiro dia de aula, ouvi maravilhosamente uma professora dizendo meu nome como ele realmente é: Mary Jane (pronúncia da língua inglesa) e eu sorri e disse “eu acho que meu nome é esse”. Como eu me senti bem ao ouvir, pela primeira vez, uma pessoa estranha falar o meu verdadeiro nome. Eu me senti como realmente sou* (MARY JANE, 2018).

Muitos professores sabiam da origem guianense, mas nunca questionaram como seria a forma de pronunciar o nome. Ela afirma não ter sofrido “bullying”, com

boas relações com professores e colegas. Sempre foi uma aluna calma e dedicada. Porém, reconhece que a escola é “*lugar de preconceitos*”.

**Jonathan** revela muita alegria ao conceder sua entrevista. Explica que nasceu no Brasil, em Boa Vista, mas os pais são da Guiana. A mãe veio gestante para o Brasil depois que o pai foi embora para Antigua. Ela não aguentou as pressões da sogra e veio à procura do pai dela que é brasileiro. Ele e os seis irmãos foram criados de forma bilíngue: inglês em casa e português fora de casa. O tempo escolar é traduzido como

*[...] sufoco. Eu falava inglês e os professores não entendiam. Escrever eu escrevia, quer dizer eu “copiava”, mas o que eu queria, os professores não entendiam. Eles, então, pediam que eu apontasse de forma que pudessem me compreender. Eu creio que acabei ensinando muito a eles também. Se eu apontava e dizia “pencil”, eles diziam “lápis”. Assim, se eu aprendia o português, eles aprendiam algum vocabulário em inglês. Havia uma troca de conhecimento entre os professores e eu, de sorte que eu pudesse ter um desenvolvimento. Gravava o que eles me ensinavam (JONATHAN, 2018).*

O estranhamento na escola também teve relação com o nome.

*Em inglês, a pronúncia para a letra J é diferente. É como se fosse um som assim jogado. Em português parece chiado. Hoje, eu atendo quem me chamar das duas formas, pois compreendo que nem todos sabem como se deve pronunciar (JONATHAN, 2018).*

Mesmo enfrentando a questão bilíngue: inglês em casa e português na escola nunca foi reprovado. Teve boas notas e o português ainda representa dificuldade porque logo todos percebem o sotaque. A mãe tinha muitas dificuldades quando ia às reuniões de escola porque as pessoas não compreendiam o que ela falava. Ela não entendia nada. Assinava a frequência e os boletins, mas falava pouco. Apenas olhava. A preocupação dela era o comportamento e com razão, porque Jonathan, ao sofrer preconceito por ser pobre, negro e guianense, reagia.

Wanderley (2001, p. 20) ressalta que “pobreza e exclusão não podem ser tomadas simplesmente como sinônimos de um mesmo fenômeno, porém estão articuladas”. **Jonathan** “se culpa” ao dizer que

*[...] era uma criança que não sabia se comunicar bem e os colegas, por vezes, tinham uma atitude grotesca em relação a minha pessoa, sem respeito, caçoando e querendo brigar devido à diferença de línguas. Às vezes, a intenção nem era briga, mas*

*devido à falta de comunicação era o que acontecia. Coisas de crianças (JONATHAN, 2018).*

Todos os dias, **Jonathan** é questionado se é venezuelano, maranhense, haitiano em virtude de sua cor. Ele sorri e diz *“Eu sou diferente e não tenho os olhos azuis”*, todavia ele esclarece que nem sempre sente como preconceito, pois *“tudo depende de como a pessoa chega e pergunta. Vejo que ainda há um lado criança em cada um de nós, através da curiosidade em saber”*.

Ele admite que mudou de escola várias vezes a fim de *“fugir”* dos conflitos. Sentia que lhe faltava apoio e, para complicar, *“havia certos alunos que implicavam muito comigo”* pelo fato de ser negro.

Atualmente, ele vive o drama da exclusão com seu filho de apenas quatro anos de idade. O menino ouviu de um colega que ele é *“guianense pela cor e porque pode mexer com coisas ilícitas”*. O fato o recordou sua infância quando ouviu que *“guianense ou é traficante ou é ladrão”*.

*As pessoas têm uma facilidade em generalizar. Moramos em uma região de fronteira e todos os dias os noticiários falam de apreensão de drogas, de traficantes e, em escala nacional, sempre colocam Roraima na rota internacional do tráfico de drogas e de pessoas. Certamente que são apreendidos guianenses, mas não somente guianenses. Esquecem de falar que há peruanos, colombianos, bolivianos, venezuelanos e muitos brasileiros (JONATHAN, 2018)*

E para o futuro? **Jonathan** deseja união e também deseja ter a cidadania guianense porque considera um direito seu e porque sofre preconceito também quando vai à Guiana visitar amigos e parentes.

*Meu chão é o Brasil, que seria um lugar maravilhoso com respeito à cor da pele, ao idioma diferente. Precisamos de mais acolhimento e que as famílias ensinem seus filhos o amor ao próximo, como preconiza a Bíblia: “Amar o próximo como a ti mesmo!” (JONATHAN, 2018).*

A família já era toda adventista na Guiana, uma herança familiar. Daí a herança também do nome: bíblico e em inglês. Alguns da família até desejam sair. Foi **Jonathan** que me revelou o espaço da Igreja Adventista do Sétimo Dia como plurilíngue:

*Eu tenho a dádiva de participar de uma igreja que celebra o culto em inglês, espanhol, francês, Wapichana e português. Uma igreja que acolhe na língua da pessoa. A igreja fica no bairro Aracelis e eu moro no bairro Cruviana. A minha igreja é um bom exemplo de acolhimento e de respeito diferente do que ocorre nas escolas e nas ruas (JONATHAN, 2018).*

A partir de sua alegria veio também o convite e eu fui conhecer o ambiente da Igreja e seu acolhimento a todas as pessoas, independente da origem geográfica. **Jonathan** revelou que sempre percebeu certo conflito entre venezuelanos e guianenses e o acirramento, em 2018, quando

*[...] um venezuelano roubou uma bicicleta de um guianense e este, movido pela vingança, resolveu atear fogo em uma casa onde residia outra família venezuelana. Por causa do erro de um, ele também generalizou e pôe em perigo “nosso lado guianense”. Além disso, percebo que nunca houve apoio às famílias guianenses que migraram para o Brasil. Compreendo que foi em menor número e devagar, mas todo esse movimento que fazem em prol de venezuelanos nunca foi feito para os guianenses. Por exemplo, por que não havia a iniciativa de diferentes instituições para nos ensinar português? Quantas mulheres já foram exploradas como domésticas em várias famílias? Digo exploradas e esclareço exploradas de diversas formas: financeiramente: foram e ainda são mão de obra barata. Muitas vezes sem direitos trabalhistas, como carteira assinada, férias, 13º salário e outros. Exploradas até sexualmente: quantas foram violentadas e ainda ficaram caladas? Quem foi em defesa? Nunca vi na mídia comentário e ajuda aos haitianos e guianenses em Roraima. Já com os venezuelanos há muitos benefícios. Eu não sou contra, só defendo que se é para acolher, que sejamos justos (JONATHAN, 2018).*

**Jonathan** foi o jovem que mais narrou e sua narrativa faz muitas revelações. Ao mesmo tempo em que anuncia ele denuncia situações de exclusão, exploração e de crimes sexuais e trabalhistas, deixando-nos portas para futuras pesquisas. Entretanto, também revela sonhos e aspirações para si e para seus semelhantes.

**Janet** também alimenta muitos sonhos. Filha de uma indígena da etnia Wapichana e pai guianense, ela nasceu em Bonfim (Brasil), mas viveu na Guiana dos 7 aos 16 anos. Sua documentação é toda brasileira, embora não compreenda bem o sobrenome brasileiro Moreira.

Quando retornou ao Brasil, foi estudar em escolas públicas da rede estadual na Educação de Jovens e Adultos, pela distorção idade/série. Em casa, a

comunicação ocorria ora na língua inglesa ora na língua Wapichana e no período em que morou na Guiana, somente em inglês. O sotaque sempre revelou seu ser “guianense”, em meio a sua timidez e a tantos “silêncios”.

Apesar desta percepção, o tempo da escola foi sem dificuldades, exceto pela transição inglês-português.

*Eu não sofri preconceitos. Pelo contrário, fiz muitas amizades. Hoje, com tantos estrangeiros em Boa Vista (venezuelanos), as pessoas me perguntam se sou venezuelana. Eu não me importo com a pergunta e me sinto tranquila. No entanto, vejo que outras pessoas (brasileiros) ficam esperando a minha resposta e até se surpreendem quando respondo que sou brasileira. Alguns até cochicham: “Brasileira com este sotaque? Sei não” (JANET, 2018).*

Ela se considera uma pessoa tímida, que não “incomoda” tanto. É casada com um paraense e tem dois filhos. Sonha “*em fazer faculdade, mas ainda é um sonho difícil porque moro de aluguel*”. **Janet** foi a mais silenciosa dos jovens. Mesmo assim, ela reconheceu que “*narrar a minha história foi uma oportunidade de perceber como minha vida mudou tanto*”.

**Michael** não compreende por que as pessoas enxergam problemas em seu nome. A pronúncia correta

*[...] segundo meus pais, é tal como do pop star Michael Jackson. Meus pais escolheram este nome em homenagem ao cantor e também por ser um nome em inglês já que eles são guianenses. Na Guiana, somos chamados de afro-guianenses devido à cor de nossa pele (MICHAEL, 2018).*

Ele e sua família sempre vão à Guiana para visitar os parentes e para fazer compras. E, em casa, falam majoritariamente em português, mas os pais ensinaram inglês aos filhos porque é “*necessário para nos comunicarmos com os parentes quando vamos visitá-los na Guiana*”.

**Michael** nota que as pessoas observam muito sua família. Percebem que os pais não são brasileiros pelo sotaque, “*mas o que incomoda as outras pessoas é a nossa cor*”.

**Michael** revela dificuldades na escola que gerou “reprovações” e ele se culpa, julgando-se rebelde. Além disso, estuda, à noite, na EJA e trabalha durante o dia. O mal-estar na escola se dá por várias razões, pois é alvo constante de “brincadeiras”

*[...] a começar por causa do meu nome. Qual o problema em ser Michael? Outra razão é a implicância com minha cor. Como poderia eu ser branco se meus pais são negros? Tudo o que acontecia de errado na sala de aula e na escola era minha culpa: se sumia algo, se havia uma briga, se a professora chorasse... Quantas vezes minha mãe teve que ir à escola? Ouvia reclamações e assinava advertências. Confesso que, algumas vezes, eu cheguei a aprontar. De outras, sofri injustiça. Mas como provar? Mal sabia a mamãe que muitas brigas aconteciam porque eu não admitia ofensas a sua pessoa. Os colegas provocavam, eu me segurava até o momento em que diziam que “a mamãe da fala enrolada virá na escola” (MICHAEL, 2018).*

Os professores sabiam da origem guianense de seus pais, mas os colegas diziam “os pais africanos não lhe deram educação”. As pessoas hoje falam em *bullying*, mas apesar de existir uma lei específica para tratar o assunto: Lei número 13.185 (BRASIL, 2015) faltam esclarecimentos e trabalhos pedagógicos a fim de resolver os conflitos escolares.

A consequência da situação é que **Michael** e todo aluno que sofre *bullying* apresenta problemas comportamentais deixando de ser aluno participativo e se tornando desacreditado. **Michael** reconhece que, hoje, sua vida escolar é preenchida por muitos silêncios e vontade de desistir.

Ele acredita que tudo seria diferente se tivesse vivido bons momentos na escola. Assim, talvez, poderia pensar algo mais para o futuro. Como não pode mudar o passado escolar, é preciso enfrentar os desafios futuros, principalmente para defender o seu nome.

*Sim, mesmo sem os conflitos escolares, o meu nome ainda é o grande desafio da minha vida. Minha família tem orgulho do meu nome e minha namorada também. Eu fico em dúvida: às vezes gosto do meu nome, em outras gostaria de ter tido um nome bem brasileiro para evitar confusões. Eu tenho apenas uma boa recordação de escola: uma professora de português. Seu nome é Márcia. No primeiro dia de aula, ao fazer a chamada, ela perguntou gentilmente: “como devo pronunciar o seu nome?”. Os demais sempre leem do jeito que se escreve e eu acabo respondendo em vão. Porém, devo confessar: como é bom ouvir a doce melodia de meu nome quando é pronunciado corretamente, ou seja, conforme o desejo de meus pais! (MICHAEL, 2018).*

Mello (2001, p. 135) nos faz entender os sentimentos de **Michael** ao expor que “os jovens são vítimas predestinadas, porque estão na idade de maior inquietação

e demanda por experiências novas e diferentes”. Wanderley (2001, p. 23) acrescenta que a

[...] naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto ao nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como “isso é assim e não há nada para fazer”.

Sabendo-se que há poucas pessoas autodeclaradas de origem guianense e que o silêncio acaba sendo uma opção, fica a reflexão que já está presente em muitas salas de aula em Roraima: e com a chegada de tantos venezuelanos, estes comportamentos de exclusão, desrespeito, *bullying* e crime vão continuar?

**Thalita** sabe que seu sobrenome é importante, devido à heranças cultural guianense. Ela explica que a mãe é guianense e o pai maranhense. A história de seus pais desperta até a ideia de se escrever um romance. O pai havia migrado do Maranhão para Roraima pelo Exército e depois passou a trabalhar em uma empresa de construção, na área de terraplanagem. A empresa foi contratada para realizar trabalhos na Guiana: abertura de estrada para Georgetown (capital). Ele foi, então, trabalhar na abertura de estradas na Guiana, na região em que morava sua mãe.

Neste contexto, os pais se conheceram: um sem saber a língua do outro. Foi “*a linguagem do amor os uniu*” e levou a mãe a renunciar a muitos sonhos para “*construir um novo sonho: casar e ter sua família*”. Sonho que se concretizou no Brasil.

**Thalita** revela que a vida na escola foi tranquila e chamava a atenção o fato de ela ser “*quase*” da Guiana. Todos observavam o seu sobrenome Wright e ela explicava de onde é. Em sua visão, poucas pessoas sabem o que é a Guiana de fato.

*Muitos, em Boa Vista, só olham para Lethem para fazer compras e compras, mas nada sabem sobre a cultura do povo. Alguns nem sabem que foi colonizada pela Inglaterra. Nem perguntam ou melhor, nem se interessam em saber por que, ao atravessarmos a ponte sobre o rio Tacutu, ocorre a mudança de mão no trânsito (THALITA, 2018).*

Ela prefere chamar “Guiana Inglesa” como o avô e a mãe, porque o nome do país “*representa a minha origem e origem de meu nome de família*”.

A comunicação em família ocorre tanto em português quanto em inglês, porque há muitos parentes que falam inglês. Só a irmã mais nova não fala. Em sua trajetória escolar, passou por diversas escolas da rede estadual e não se lembra de ter sofrido preconceito por ser filha de guianense. Na verdade, sempre se orgulhou de seu sobrenome. As pessoas sempre perguntam como se pronuncia e ela tem o maior orgulho em dizer tanto a pronúncia quanto a origem guianense.

*Há pessoas que me dizem: “Aí, que chique! Eu queria ter o seu sobrenome!”. Até um médico já me disse: “Você tem um pé na Inglaterra!”. Em qualquer lista (chamada, evento) em que esteja o meu nome, o primeiro sobrenome que é o materno e o segundo sobrenome que é o paterno, é o meu sobrenome guianense que chama a atenção e faz com que as pessoas olhem para mim (THALITA, 2018).*

Chama a nossa atenção a expressão “você tem um pé na Inglaterra”, porque **Thalita** explica que “*Minha mãe nasceu na Guiana, sendo que minha avó é índia Makuxi e meu avô Collie, descendente de índiano*”. Ou seja, o pé não está na Inglaterra. Ela ainda esclarece que

*[...] na Guiana as famílias são conhecidas pelo sobrenome: a família dos Wright e, segundo a tradição guianense, a mulher perde o sobrenome com o casamento. Todavia, minha mãe manteve o sobrenome por ter se casado com um brasileiro. Meu pai achava bonito o sobrenome da minha mãe, até porque no Brasil é tradição os filhos terem tanto o sobrenome da mãe quanto do pai. Hoje, não tenho mais o meu pai. Ele faleceu há 4 anos, mas guardo com muito carinho tanto a história de meus pais quanto a de minha família. O meu avô tem muito orgulho disso e afirma que a minha mãe “é a única filha que manteve o sobrenome da família e passou às netas”. Já o irmão de minha mãe, meu tio, ignorou o sobrenome de forma que meus primos não carregam Wright em seus nomes (THALITA, 2018).*

O orgulho de **Thalita** tem uma relação direta com a construção identitária.

Identidade esconde negociações de sentido, choques de interesse, processos de identificação e hierarquização das diferenças, configurando-se como estratégia sutil de regulação das relações de poder, quer como resistência à dominação, quer como seu reforço (SAWAIA, 2001b, p. 123).

Slavutzky (2009, p. 18) corrobora expondo que

A pergunta pela identidade já começa no nome, porque o sujeito, ao nascer é nomeado, e nas letras do nome está contida a sua alma, [...] pois os desejos inconscientes dos pais estão presentes ao

homenagearem seu filho; nomeiam, a criança aprende seu nome, mas todos podem desconhecer os sentidos desse nome próprio.

**John** é filho de uma guianense, mas não conhece o pai que abandonou a mãe com dois filhos.

*Sei que meu pai é brasileiro, mas não assumiu nem o relacionamento com minha mãe, muito menos os filhos. Temos conhecimento que se pode exigir exame de DNA e até pensão, porém minha mãe achou por bem deixar para lá com medo de ser perseguida e até mesmo de ser deportada. Foi difícil para minha mãe conseguir documentação. Nos documentos, constam que ela é brasileira, nascida em Bonfim. O nome de minha mãe é Diana. Pronunciava-se Daiana quando vivia na Guiana, mas no Brasil ela “se sujeitou” a ser chamada da forma como se escreve para parecer com nome brasileiro. Minha mãe fala bem o português. Isso quando fala porque é muito tímida e reservada e foi desta forma que nos educou (JOHN, 2018).*

Ele reconhece que o irmão e ele são tímidos, calados, “silenciosos” como disse certa diretora de escola. **John** sentiu o peso da reprovação por duas vezes e se projeta como “atrasado”. Para **John**, a escola nunca foi o melhor lugar do mundo, mas se sente na obrigação de estudar em atenção ao esforço de sua mãe. Ele sabe as dificuldades financeiras, sociais e familiares que a mãe enfrentou/enfrenta por ter “sido abandonada”.

*Ela evita responder, mas eu sei que ela é considerada “uma vergonha” para a família rigorosa dela, pelo fato de não ter um “marido” e de ter sido abandonada. Conhecemos poucos parentes e nunca fomos à Guiana. Vejo que é um passado que ela procura esquecer. Ela nunca nos ensinou inglês e diz que já esqueceu. Nós não questionamos muito para não contrariá-la. Afinal, ela se desdobra por nós (JOHN, 2018).*

Ninguém na escola sabe da origem guianense, apesar dos nomes John e Frank, porque o sobrenome “brasileiro” disfarça. **John** afirma que “muitos brasileiros colocam os nomes de John e Frank em seus filhos. Entretanto, há algumas pessoas que questionam: por que não é João? e eu digo que foi por vontade de minha mãe”.

A reflexão de **John** é muito pertinente. Se observarmos bem há muitos nomes próprios ao redor e isso não tem sido motivo de exclusão, *bullying* ou constrangimento. Por que o nome do outro incomoda quando sei que ele tem origem estrangeira?

**John** espera ser chamado para o Exército, não por sonho, mas por ser “*a opção que tenho no momento. Ainda não descobri minhas aptidões e nem sei direito o que esperar do futuro*”.

Cada voz traz suas dores, angústias, aborrecimentos, constrangimentos e poucas alegrias do tempo vivido na escola e até mesmo fora dela. Todavia são os mesmos sentimentos que fortalecem os narradores a caminhar pelos labirintos do dia a dia, a fim de enfrentar tantos desafios. Desafios iniciados com a trajetória migratória da família e que permanece nos filhos, nas narrativas...

## 4 O DIÁLOGO DAS NARRATIVAS COM AS TEORIAS

*A migração se reveste de uma série de expectativas e de sonhos. A decisão de migrar passa, na maioria dos casos, pela constatação de que o lugar em que se vive não atende mais às necessidades. Passa também pela certeza de que existe um outro lugar para ir, onde a vida pode ser melhor (SOUZA, 2009, p. 60).*

Neste capítulo, retomo alguns pontos das narrativas apresentadas com reflexões teóricas que falam de identidade, migração, exclusão e inclusão. Também elenco aspectos legais relacionados às vivências e percepções dos narradores.

No delineamento da pesquisa, eu acreditava que seria necessário tecer relações com a Lei de Migração. No entanto, como é percebido pelas narrativas, todos os narradores nasceram no Brasil e todas as famílias vivem de forma legalizada. Mesmo assim, teçi comentários acerca da nova lei os quais reforço nas considerações finais. Outras leis se fizeram necessárias: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1990), a LDB (BRASIL, 1996), a Lei do *Bullying* (BRASIL, 2015).

Neste capítulo, destaco, ainda, a Igreja Adventista do Sétimo Dia – os Ingleses como tempo e espaço de acolhimento humano.

### 4.1 Por que migrar?

*Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza (IANNI, 2000, p. 13).*

Historicamente, os processos de mobilidade humana são tão antigos que Bernardo nos explica:

No início, as imigrações podiam ser explicadas pela necessidade de sobrevivência e de adaptação ao clima e às estações. O ser humano se via obrigado a seguir o fluxo de imigração dos animais, dado que sua sobrevivência dependia da caça e da busca por alimentos. Após o domínio do homem sobre as técnicas de produção agrícola e das condições climáticas, os movimentos migratórios tornaram-se menos constantes (BERNARDO, 2016, p. 28).

Os estudos sobre imigração vêm crescendo e ganhando visibilidade porque o “fenômeno migratório surgiu como terreno particularmente fecundo, ao abrir caminho para a elucidação do comportamento dos agentes sociais, despertando também questões em torno de sensibilidades, do imaginário etc.” (FAUSTO, 2000, p. 12).

De acordo com as pesquisas e estudos de Oliveira e Silva (2017, p. 134) embora seja um “fenômeno antigo na história humana, a imigração tem se intensificado nos últimos anos e se consolidado como uma atividade complexa, que envolve fatores políticos, econômicos, socioculturais, linguísticos e jurídicos”. Assim, percebo que as migrações representam mais do que uma mudança geográfica, visto que há vários elementos envolvidos como questões identitárias, trocas de experiências, interações e confrontos, além das mencionadas pelos autores. A integração é uma conquista diária, pois

[...] o indivíduo que migra recompõe o seu cotidiano, reconstruindo a cada dia as relações com aquele novo espaço que não é o seu, mas que, por escolha ou contingência, a ele deve integrar-se. Esse processo se reveste de uma temporalidade muito particular: envolve o passado – a bagagem sociocultural do indivíduo, assim como sentimentos, saudades, carências e perdas; o presente – o imediato que impede o indivíduo a agir e lhe fornece informações e estímulos; e o futuro – os objetivos, os desejos e as aspirações que suscitaram o deslocamento e todo o processo em si, e que vão ganhando novo sentido a cada dia (SOUZA, 2008, p. 114).

O Brasil é um país cuja população se constituiu, ao longo de sua história, por fluxos imigratórios de origens e razões diversas e em períodos distintos que se estendem até os nossos dias. De acordo com o Ministério da Justiça, cerca de 1,5 milhão de imigrantes vivem no Brasil em situação regular. Não se sabe, porém, ao certo quantos vivem em condição migratória não documentada. A maioria destes deseja regularizar sua situação migratória para obter residência e permissão de trabalho, acesso à saúde e à educação, mas os processos de análise dos pedidos são demorados e o imigrante se sente desprotegido, quase sempre se sujeitando a trabalhos em condições análogas à escravidão.

Além disso, o “fenômeno de imigração no Brasil se confunde com a própria história do país, uma vez que, desde a colonização, o país tem recebido imigrantes europeus, não somente de Portugal, mas de diversos países” (BERNARDO, 2016, p. 30). A imigração no Brasil teve início a partir de 1530, quando começou a estabelecer-se um sistema de ocupação e exploração da nova terra por meio da colonização portuguesa, porém a tendência acentuou-se a partir de 1534, quando o território foi dividido em capitânicas hereditárias e os portugueses, julgando-se os donos da terra, negaram os direitos aos povos indígenas e trouxeram negros escravizados para o trabalho com a agricultura e a mineração. Nem portugueses nem os escravizados foram chamados de imigrantes.

É impossível precisar o número de escravizados trazidos durante o período do tráfico negro, do século XVI ao XIX, mas admite-se que foram de cinco a seis milhões. O negro escravizado influenciou na formação populacional e econômica do Brasil. Os africanos foram espalhados por todo o território brasileiro, em engenhos de açúcar, fazendas de criação, arraiais de mineração, sítios extrativos, plantações de algodão, fazendas de café e áreas urbanas. Sua presença projetou-se em toda a formação humana e cultural do Brasil com técnicas de trabalho, música e danças, práticas religiosas, alimentação e vestimentas (VIEIRA, 2013). E, em pleno século XXI, permanece a luta pelo reconhecimento e respeito à identidade negra.

A entrada de estrangeiros no Brasil era proibida pela legislação portuguesa no período colonial, mas isso não impediu que chegassem espanhóis entre 1580 e 1640, quando as duas coroas estiveram unidas; judeus (originários, sobretudo da Península Ibérica), ingleses, franceses e holandeses. Esporadicamente, viajavam para o Brasil cientistas, missionários, navegantes e piratas ingleses, italianos ou alemães.

Historicamente e de forma oficial, a imigração propriamente dita verificou-se a partir de 1808, vésperas da independência, quando se instalou um permanente fluxo de europeus para o Brasil. Já no século XX, o fluxo migratório apresentou irregularidades, em decorrência de fatores externos, a saber, as duas guerras mundiais, a recuperação europeia no pós-guerra, a crise nipônica.

Há dois tipos de distribuição dos imigrantes no país, com efeitos nos processos de assimilação. Pode-se chamar o primeiro tipo de "concentração", em que os imigrantes se localizam em colônias, como na região Sul e segundo tipo, que se pode chamar de "dispersão", ocorreu nas fazendas de café de São Paulo e nas cidades, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo.

Os imigrantes muito contribuem com sua presença seja em atividades urbanas de comércio ou de serviços, com a venda ambulante, nas ruas, seja na parte cultural, contribuindo com a formação da cultura brasileira. São aspectos nas artes, literatura, educação e nos hábitos sociais, como na culinária e nos costumes.

Lopes (2003) afirma que a condição dos migrantes da atualidade é diferente da condição de séculos passados, já que a ela se imbrica um conjunto de modificações no espaço histórico-geográfico e que podem ser percebidas nas crianças que ele

pesquisou. Podemos dizer que essas modificações se fazem presentes também entre os jovens de origem guianense.

Vale lembrar que os movimentos migratórios sempre fizeram parte da história da humanidade, mas falar em imigração, hoje, gera polêmica em virtude das constantes saídas de pessoas de seus países, principalmente por causa de guerras ou catástrofes. A polêmica tem início já na nomenclatura: são imigrantes ou refugiados? Em Roraima, o termo migrante tem sido utilizado para se referir a imigrantes e refugiados, mas eles não são sinônimos. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2016) adverte que [...] misturar os conceitos de “refugiados” e “migrantes” pode enfraquecer o apoio a refugiados e ao refúgio institucionalizado em um momento em que mais refugiados precisam de tal proteção. [...].

Segundo o ACNUR (2015) é necessário conhecer as diferenças entre os termos para não confundi-los e também para garantir os direitos humanos em quaisquer circunstâncias. Sendo assim,

[...] refugiados são pessoas que escaparam de conflitos armados ou perseguições. Com frequência, sua situação é tão perigosa e intolerável que devem cruzar fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos, e então se tornarem um ‘refugiado’ reconhecido internacionalmente, com o acesso à assistência dos Estados, do ACNUR e de outras organizações. São reconhecidos como tal, precisamente porque é muito perigoso para eles voltar ao seu país e necessitam de um asilo em algum outro lugar. Para estas pessoas, a negação de um asilo pode ter consequências vitais (ACNUR, 2015).

Já os imigrantes vivem uma situação diferente uma vez que “escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões” (ACNUR, 2016). A grande diferença é que refugiados não podem voltar ao país de origem enquanto que imigrantes podem voltar e continuar recebendo a proteção do seu governo.

A política e a mídia, de maneira geral, apresentam diferentes maneiras de intervir nestes debates. Sendo assim, confundir os termos “refugiado” e “imigrante” pode gerar sérias consequências na vida e na segurança das pessoas, especialmente dos refugiados. Ademais, a migração no mundo não é totalmente livre. Ao contrário, é marcada tanto por fronteiras físicas quanto sociais, mesmo sendo Direito Universal:

### Artigo 13

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.
2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar (ONU, 1998, p. 4).

Os pedidos de visto para os imigrantes são regulados, hoje, pela Lei de 13.445 (BRASIL, 2017), enquanto que a concessão de refúgio é regulada pela Lei 9.474 (BRASIL, 1997). Há, ainda, os vistos humanitários e de programas específicos. Os vistos humanitários são concedidos a pessoas afetadas por crises humanitárias de países como Congo, Costa do Marfim, Haiti, Mali e Síria.

A nova Lei de Imigração (BRASIL, 2017, p. 1) define imigrante como a “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” e, em seu Art. 4º, assegura aos migrantes, em território nacional, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, igualmente como é garantido aos nacionais, assim como:

[...]

- I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;
- II - direito à liberdade de circulação em território nacional;
- III - direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes;
- IV - medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos;
- V - direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável;
- VI - direito de reunião para fins pacíficos;
- VII - direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos;
- VIII - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;
- IX - amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;
- X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;
- XI - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;
- XII - isenção das taxas de que trata esta Lei, mediante declaração de hipossuficiência econômica, na forma de regulamento;
- XIII - direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do migrante, nos termos da Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011;
- XIV - direito a abertura de conta bancária;
- XV - direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de autorização de

residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em autorização de residência; e  
XVI - direito do imigrante de ser informado sobre as garantias que lhe são asseguradas para fins de regularização migratória (BRASIL, 2017, p. 1-2).

Desde 2015, em razão da situação política, econômica e social na qual a Venezuela se encontra, o Brasil vem recebendo um grande número de venezuelanos como migrantes e solicitantes de refúgio que, na grande maioria, entram no país por Pacaraima, município brasileiro localizado no estado de Roraima. Esta travessia na fronteira ganha visibilidade pelas discussões relacionadas às políticas e ações de recepção, acolhimento e ajuda a essas pessoas e sua relação com a legislação brasileira.

Em diferentes circunstâncias, a rede pública educacional (federal, estadual, municipal), em Roraima, já recebia alunos oriundos de famílias que vivem em situação de bilinguismo e que enfrentam muitas barreiras, a começar pela língua: a língua da escola é diferente da língua da comunidade familiar. Cabe considerar o uso de diversas línguas como a Língua Inglesa e a Língua Espanhola dos países vizinhos como também línguas indígenas de várias etnias presentes no estado, uma vez que vêm ocorrendo migrações indígenas para a cidade há muito tempo.

A migração guianense ocorre desde a independência da Guiana (1966) e as famílias dos jovens narradores migraram na vigência da lei anterior (BRASIL, 1980) que considerava o imigrante um problema de segurança nacional, portanto crianças e adolescentes estrangeiros ou filhos de estrangeiros só poderiam ser matriculados nas escolas com situação regularizada. No entanto, muitas vezes, os imigrantes não traziam de seus países todos os documentos necessários para matrícula e eram barrados nas instituições, especialmente públicas. A referida lei elaborada em um período cuja preocupação maior era a segurança nacional (Regime Militar) e, por isso, condicionava a matrícula do imigrante em estabelecimento de ensino de todos os níveis à regularidade de sua situação migratória, e ainda obrigava o estabelecimento escolar a informar ao Departamento de Polícia Federal e ao Ministério da Justiça os dados de identificação do estrangeiro matriculado e a comunicar a suspensão ou o cancelamento de matrícula, ou mesmo a conclusão do curso.

Já a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), preocupada em declarar e garantir os direitos humanos fundamentais, estabelece que a educação é um dos direitos

fundamentais do indivíduo, devendo o Estado garantir, obrigatória e gratuitamente, a educação básica a pessoas de quatro a dezessete anos de idade.

Portanto, desde 1988, todos os estrangeiros radicados no país, quer em situação migratória regular ou não, deveriam constitucionalmente ter o direito de acesso à educação escolar. Não é, entretanto, o que tem acontecido no Brasil, mais especificamente no estado de Roraima, onde há claras situações de exclusão e preconceito. Nossa atual Constituição cuida da educação e do ensino, de maneira especial com referência aos direitos, aos deveres, aos fins e aos princípios norteadores. No entanto, no que se refere aos imigrantes nada foi registrado, cabendo, então, a cada estado da federação elaborar decretos e pareceres que possam atender às necessidades de cada local, especialmente se, como no caso de Roraima, trata-se de área de fronteira e com histórico de movimentos migratórios.

É pertinente destacar que há muitas dificuldades de acesso às informações nas instituições públicas em Roraima. Até mesmo o acesso às leis é prejudicado. O *site* do governo está desatualizado há muito tempo e as informações e legislações foram retiradas do *site* do Conselho Estadual de Educação. Para o acesso ao Plano Estadual de Educação, aprovado em 03/09/2015, foi necessário recorrer ao Diário Oficial do Estado e quanto aos Pareceres e Resoluções do Conselho Estadual foi preciso pedir cópia (em *pen drive*) junto à Auditoria de Controle da Rede de Ensino da Secretaria de Educação.

O uso correto das palavras e a homologação da Lei não garantem que os estrangeiros e seus familiares terão seus direitos assegurados. É preciso luta e assessoria e, por que não, a publicação de cartilhas manuais como os que foram publicados:

- MANUAL DE RECOMENDAÇÕES DE ROTINAS DE PREVENÇÃO E COMBATE AO TRABALHO ESCRAVO DE IMIGRANTES – em virtude da comprovação de trabalho escravo e de rotas de exploração sexual de mulheres, crianças e adolescentes em vários estados brasileiros, inclusive Roraima. O manual está disponível em <http://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2013/10/Manual-Trabalho-Escravo-Imigrantes.pdf>
- Cartilha: MIGRAÇÃO: o Brasil em movimento – publicada, em 2012, pela Organização Não Governamental Repórter Brasil e está disponível em

[http://www.escravonempensar.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno\\_migracao\\_alta.pdf](http://www.escravonempensar.org.br/wp-content/uploads/2013/03/caderno_migracao_alta.pdf)

Já foram detectadas algumas formas de preconceito e exclusão dos imigrantes, com destaque para os guianenses, a começar pela própria língua (BRITO, 2012; BRAGA, 2015; FONSECA, 2015) e agora o forte preconceito aos venezuelanos.

Há muitos outros estudantes que nasceram aqui, mas são filhos de imigrantes, inseridos em comunidades, com cultura e língua da terra dos países. Os números variam. São imigrantes e suas famílias por todo o Brasil. Com a visibilidade dada em projetos de pesquisa espera-se contribuir com a inclusão de várias famílias no sistema educacional a fim de “[...] romper as fronteiras disciplinares que dividem o real em domínios diferentes e fechados [...]” (GARCIA, 2000, p. 129).

A imigração implica mudança de moradia, de trabalho, de práticas sociais, de sonhos e perspectivas, mas segundo Silva, Melo e Anastácio (2009, p. 40) muitas pessoas se adaptam em outros lugares de que modo que “fica difícil voltar, mesmo reconhecendo vantagens da vida de antes”. Ainda de acordo com as autoras, entra em questão a necessidade de reconstrução de valores em outros contextos, a saber, a escolha do local ou tipo de moradia, a espécie de trabalho, modos de convivência familiar, tradições religiosas.

A migração, conforme expõe Penna (1998, p. 108),

[...] acarreta mudanças radicais no modo de vida, no nível do trabalho, da inserção comunitária (...), no acesso a bens materiais e simbólicos. [...] Tais mudanças refletem-se, sem dúvida, sobre os processos relativos à identidade social. Faz-se necessário, portanto, considerar a migração enquanto um processo dinâmico de transformação (destruição/recriação) tanto do modo de vida e das relações com o espaço, quanto dos referenciais simbólicos (as representações de identidade) que marcavam a experiência pessoal.

Os processos migratórios devem ser percebidos como ricos em significados culturais, pois cada experiência é única, pode até ser dividida, uma vez que grande parte das pessoas que migram têm histórias semelhantes, por isso cada imigrante vai contar sobre a sua migração e, ao mesmo tempo, da migração de outros porque usa uma linguagem construída junto com outros.

Segundo Rodrigues (2006), em Boa Vista, “os *fronteiriços internacionais migrantes* podem ser encontrados no mercado de trabalho informal, nas ruas dos camelôs, na feira do produtor”. A autora esclarece, ainda, que os guianenses são os

imigrantes internacionais de maior representatividade, principalmente a partir dos anos de 1960, em decorrência da crise política e econômica ocorrida na República Cooperativista da Guiana, estando presentes no mercado informal, no emprego doméstico e na construção civil. Hoje, em termos quantitativos, o número de venezuelanos ultrapassa o número de guianenses.

#### 4.2 Aspectos legais e as políticas públicas educacionais

*A diferença é marca do humano, somos todos diferentes, mas nas situações nas quais nos envolvemos livremente buscamos nos aproximar daqueles com os quais temos afinidades, com os quais nos parecemos. Por quê? (SERPA; RIBEIRO, 2015, p.89).*

Voltando às narrativas com o viés da legislação, lemos que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura em seu Artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. No entanto, não é o que percebemos nas narrativas dos jovens aqui apresentadas. Muitos sofreram/sofrem discriminação por sua origem guianense, por sua cor, sejam afrodescendentes ou descendentes de indianos, por sua religião e, principalmente, em virtude de seus nomes.

A Lei 6.015 (BRASIL, 1973), apesar de antiga, vigora e garante aos pais/responsáveis a liberdade de escolha dos nomes para o registro de nascimento, desde que o nome escolhido não venha a ser motivo de constrangimento. A lei assegura que o nome é indisponível, imprescritível e imutável<sup>8</sup>. Assim, o nome é um elemento de individualização e identificação da pessoa na sociedade.

Os nomes devem ser respeitados e não enquadrados à norma gramatical, visto que esta concepção desvincula a língua de seu aspecto social. Tomemos Marcuschi (2008, p. 61) para quem a língua é um sistema de práticas “[...] com o qual falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações

---

<sup>8</sup> A mudança de nome é possível, partir de 18 anos de idade, desde que o indivíduo justifique a necessidade de alterações, conforme o Art. 56. “O interessado, no primeiro ano após ter atingido a maioridade civil, poderá, pessoalmente ou por procurador bastante, alterar o nome, desde que não prejudique os apelidos de família, averbando-se a alteração que será publicada pela imprensa” (BRASIL, 1973).

adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples”.

O nome decorre da lei expressa como garantia jurídica, estabelecido no Código Civil Brasileiro de 2002, em seu art.16: “Toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendendo o prenome e o sobrenome” (BRASIL, 2002).

O nome é um direito da personalidade, com algumas características: jurídicas principais: indisponibilidade, inalienabilidade, imprescritibilidade, obrigatoriedade, indisponibilidade, exclusividade, irrenunciabilidade, imutabilidade relativa, entre outras. E não há legislação que proíba a atribuição de prenome estrangeiro

Além disso, é a lei maior, a Constituição Federal do Brasil, que assegura aos estrangeiros residentes no Brasil em seu artigo 5º, inciso 14 e artigo 3º inciso 15, a igualdade isonômica no que concerne aos Direitos Fundamentais, garantindo-se o direito ao nome e a identidade aos estrangeiros e seus filhos.

Os nomes dos jovens foram e ainda são motivos de constrangimento, não pelo que prevê a Lei 6.015, mas em decorrência de *bullying* e desrespeito até por parte dos docentes, e assédio moral. Podemos refletir: quantos de nós temos um nome com influência estrangeira? Quantas pessoas apresentam diversas escritas para o mesmo nome? Para que servem as leis, se não forem cumpridas? Será que docentes e demais trabalhadores em Educação (gestores, secretários, auxiliares de secretaria, inspetores, cuidadores) têm conhecimento de que o Art. 5º da Lei 8.069 (BRASIL, 1990) prevê que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”? Ou será que as pessoas “ainda” acreditam que não é crime “criticar” os nomes umas das outras?

Os jovens passaram pelo processo educacional depois da aprovação da Lei 8.069. Todavia, suas vozes foram silenciadas para a defesa de seus próprios nomes. **Thalita** é a única que não narra sofrimento em relação a seu nome. Pelo contrário, o seu sobrenome “estrangeiro” chama a atenção, em grande parte, de forma positiva. Ouso dizer que, algumas vezes o sobrenome de **Thalita** se sobrepõe ao ser, a sua individualidade quando os professores dizem “Eu me lembro de você por causa de seu sobrenome”.

Para Slavutzky (2009, p. 19) “o nome e o sobrenome são uma máquina de letras que posicionam o sujeito na história, fazem-no pensar sobre o enigma de sua origem e de seu destino”. Junto com o nome e o sobrenome, acrescento, com base na legislação, que a criança recebe um lugar na sociedade, tanto familiar quanto naquele no qual está inserida. A família pode remeter a muitos lugares, inclusive, como o que ocorre com a migração: o “lá” e o “aqui”.

Hoje, está em vigor a Lei 13.185 (BRASIL, 2015), popularmente conhecida como Lei do *Bullying*. Será que é estudada no âmbito escolar no que se refere à formação continuada docente? E nos cursos de formação de professores?

Trago o poema que elaborei durante as reflexões do mestrado (BRITO, 2012, p. 79-80) para ilustrar como deveríamos ver cada um, respeitando suas particularidades:

**Sua identidade**

Você é a sua cor.  
 A sua escolha.  
 O seu sexo.  
 A sua idade.  
 A sua roupa.  
 Você é também  
 a sua cidade,  
 seu estado,  
 seu país.  
 Você é a sua comida,  
 a sua religião,  
 a sua música,  
 a sua arte,  
 a sua paixão.  
 Você é a sua aparência,  
 mais que isso é a sua essência.  
 Você é a sua profissão,  
 o seu sonho,  
 a sua realização  
 ou a sua esperança.  
 Você é a sua tribo,  
 seu gueto, seu grupo,  
 sua gangue, sua galera,  
 sua turma.  
 Você é o que já era  
 e o que ainda será.  
 Você é parte de mim  
 e eu sou parte sua  
 e juntos formamos o “nós”.  
 Às vezes, damos um nó  
 e nos separamos:  
 eu sou eu e você é você.  
 Eu sou eu, você é o outro.

Ou será que é o contrário:  
 você é eu e eu sou o outro?  
 Você se constrói  
 e reconstrói para ser  
 simplesmente VOCÊ.

O poema foi produzido em momento de inquietação na construção das narrativas no período de meu mestrado e agora grita de novo em mim quando escuto o desrespeito vivido pelos jovens. O Art. 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente prescreve que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990), o que nos faz refletir, também, sobre a questão da língua materna. Muitos foram educados em casa no contexto da Língua Inglesa e passam pelo choque cultural

Marques (1997, p. 129) nos orienta que a língua não é apenas

[...] um conjunto de palavras e um sistema sintático, mas também uma cultura, um conjunto de costumes sociais e valores. O que se diz numa língua é também uma certa maneira de viver, de entender o mundo, de relacionar-se com os outros e consigo mesmo.

Se observarmos que **Jonathan** e **Janet** saíram de um ambiente de Língua Inglesa e mergulharam em um espaço “privilegiado” da Língua Portuguesa, deduzimos o quão difícil foi para que eles pudessem se fazer entender em tempos e espaços novos, estranhos, onde suas palavras não eram “prontamente” decodificadas, visto que seus interlocutores (professores e colegas) não partilhavam do mesmo código de comunicação. **Jonathan** usou estratégias diferentes das de **Janet**. Ela silenciou para observar e aprender aos poucos. **Jonathan** insistiu, persistiu até que promoveu dupla aprendizagem: ele aprendia português e ensinava inglês aos professores.

César e Cavalcanti (2007, p. 60) afirmam que as alterações pelas quais o mundo tem passado no que diz respeito às distâncias, às noções de tempo/espço e de territórios foram constituídas em um mundo de mesclagem cultural, linguística, de forma que as correntes migratórias procuram definir outras relações, inclusive de poder. Desta forma, as autoras compreendem a língua como um caleidoscópio:

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é

colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico.

Para as autoras, a noção caleidoscópica de língua permite reconhecer as várias facetas da múltipla e complexa realidade sociolinguística na qual estão inseridas as minorias linguísticas. Quebra-se o mito da nação monolíngue e permite dizer que o Brasil é um país multilíngue/plurilíngue. Neste aspecto, percebo que ainda há mais uma fronteira: Fronteira entre a língua e o nome que o aluno traz e o que a escola oferece. A escola é uma fronteira e as pessoas na escola estão na fronteira. Esbarram na fronteira do medo, do preconceito, do *bullying*, da negação, do silêncio. As pessoas enfrentam dramas, tragédias e dores para cruzar as fronteiras geográficas e de si mesmas, visíveis e invisíveis, à procura de garantir o direito à vida, mas a vida permanece cheia de fronteiras. Reportando-me a Payer (2014), é preciso pensar o processo de identificação destes jovens e suas famílias em relação à língua, seja a língua materna ou não, e

[...] produzem-se certos fatos de linguagem que se compreendem como decorrentes dos processos de identificação que se dão na história da relação sujeito/língua(s), envolvendo acontecimentos como o silenciamento de uma língua no domínio público, a sua permanência do domínio privado, pelo que ela pode vir a ocupar lugares específicos no simbólico, pelas vias tanto da memória discursiva sobre a língua, quanto da memória na língua ela mesma, em estruturas transformadas, que se vêm apresentar nas franjas (traços, marcas) da língua materna apagada (2014, p. 187).

As famílias dos jovens migraram para o Brasil sob a vigência da Lei 6.815 (BRASIL, 1980) denominada por Estatuto do Estrangeiro. Vale ressaltar que fora uma lei instituída do período militar, e que tratava os imigrantes como um caso de segurança nacional. A lei vigorou por 38 anos até a aprovação da lei 13.445 (BRASIL, 2017), uma lei tão desejada, cuja necessidade fora apontada como necessidade em trabalhos científicos (WALDMAN, 2012). Compreendo a busca pela documentação e por sobrenomes brasileiros como uma forma de proteção e, por meio de algumas narrativas, descobri que os pais tinham muito receio de uma deportação ou mesmo expulsão. Muitos silêncios e silenciamentos das famílias eram no intuito de

permanecerem quietos, sem visibilidades a fim de não ganharem o rótulo de “estrangeiro”.

Morello (2016, p. 17-18) nos recorda que

A história da formação do Estado brasileiro é também uma história de exclusão étnica e linguística atrelada à constituição do Estado, da nação e da cidadania pela via da língua portuguesa como única língua oficial e legítima. Essa história silenciou e desvalorizou as centenas de outras línguas – aproximadamente 300 nos dias de hoje – faladas por milhares de brasileiros nos mais variados espaços sociais. Nas escolas públicas, com exceção das indígenas, tais línguas nunca puderam atravessar legitimamente o umbral da porta para dentro. Os seus falantes foram excluídos dos processos escolares de ensino e aprendizagem nas suas línguas e suas demandas ficaram alijadas da agenda das políticas públicas, entre elas, a educacional. A ausência, na legislação nacional, de diretrizes para o ensino bi ou plurilíngue no sistema público é um sintoma desse quadro. Igualmente o são as escassas iniciativas de pesquisa destinadas a conhecer a realidade linguística das escolas, a sustentar propostas didático-pedagógicas que promovam as línguas da comunidade escolar e a formar profissionais sensíveis e preparados para atuarem na educação bi e plurilíngue. Portanto, na história da formação e no funcionamento do Estado brasileiro, o monolinguismo e todas as práticas e crenças que o sustentam definem os parâmetros das políticas públicas e da cidadania nas suas variadas interfaces, sobretudo as educacionais.

As narrativas não revelaram a preocupação com migração/imigração, mas com racismo, *bullying*, exclusão e preconceito étnico, religioso, linguístico e cultural.

Racismo é crime no Brasil, mas Oliveira (2015, p. 14) nos recorda que

[...] o Brasil sempre se constituiu pela presença de diversos grupos étnicos indígenas, com suas culturas, distintas e, com os portugueses que aqui chegaram em 1500, trazendo os africanos escravizados para cá, africanos esses pertencentes também a diversas culturas, com diversidades linguísticas, tecnológicas, filosóficas e religiosas, aumentou-se a característica multicultural brasileira.

Pereira (2009, p. 9) adverte que o *bullying* “[...] é confundido com indisciplina ou mesmo brincadeiras próprias da idade ou, ainda, com agressões corriqueiras, casuais”, o que leva à aceitação e ao silenciamento.

Segundo Dória (2008, p. 11)

O preconceito pode ser considerado um tema transversal (assim como as questões de etnia e gênero o são). A escola que se quer *inclusiva* não pode ignorá-lo. Existe preconceito na sociedade e o preconceito penetra na escola sorrateiramente, tornando-se decisivo nas interações dos próprios alunos que apenas reproduzem as dinâmicas sociais aprendidas em outros locais, em outros contextos. Mas a escola não deve ser apenas espelho da sociedade. Professores

conscientes e críticos sabem que têm a oportunidade de influir na formação dos valores dos pequenos aprendizes, mas para isso é preciso ter clareza a respeito dos *novos valores* que serão introduzidos.

Desta forma, a chave para compreender a visão que se tem a respeito do negro é através do processo de escravização ocorrido no Brasil, visto que [...] de maneira geral, alguns estereótipos sobre o negro sobrevivem. [...] No Brasil, dizia-se até pouco tempo que o negro só se destacava no futebol e no samba (OLIVEIRA, 2015, p. 199).

Para que a sala de aula seja um espaço de interação, integração e diálogo é preciso ter claro que o fim da escravização não significou o fim dos preconceitos. Foi, ao contrário, um capítulo novo na história das desigualdades.

A Lei 10.639 (BRASIL, 2003) instituiu em seu Art. 79-B a obrigatoriedade das escolas em incluir no calendário letivo o dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra e depois a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), alterando o Art. 26 da LDB de modo que, obrigatoriamente, os estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados incluam o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, esclarecendo que

§ 1º O conteúdo programático [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.  
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Ouso dizer que, em Roraima, há poucas ações para efetivação do ensino de cultura africana, afro-brasileira e indígena. O Ministério Público cobra das escolas a inserção de atividades no Projeto Político Pedagógico assim como atividades referentes ao dia 19 de abril e ao dia 20 de novembro, mas, que, muitas vezes, são “folclorizadas”. Como explicar diante de tamanha importância legal, identitária e cultural que as escolas continuem fazendo pinturas nas crianças e jovens? Falar que as atividades desenvolvidas atendem o que preconiza a lei é um jogo de atuação? É assim que o preconceito perpetua-se...

Pelas narrativas, percebemos que foram sete jovens negros e uma com ascendência indiana, mas que devido à cor de sua pele, também pode ser vista como negra. Muitos repudiam a escola, porque ela não foi/é espaço de alegrias e descobertas. Aliás, isso ocorre não é só com descendentes de imigrantes. Vejo diariamente em minha sala de aula que os jovens não têm prazer em ir à escola para estudar e fico a me indagar: onde podamos? Onde “erramos”? Quando “matamos” o gosto?

Agora, diante do quadro de tantos venezuelanos em Roraima, mais questões ligadas a leis vêm à tona. É o caso da xenofobia, levando, inclusive, confusão de nomenclaturas: são imigrantes ou refugiados?

E em termos de política educacionais? O que se pode mencionar?

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento-referência da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo. A partir de um diagnóstico da educação no país apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país.

Historicamente, os PNEs vêm sendo elaborados de forma centralizada pelos governos brasileiros. O PNE está referido no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que determina a sua elaboração de acordo com alguns princípios fundamentais, mas a regulamentação foi determinada apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 (BRASIL, 1996), que deixou ao cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, e incumbência de elaborar o PNE.

Já o atual PNE (BRASIL, 2014), sancionado em junho de 2014, trouxe, no texto, a previsão de elaboração e de revisão dos planos municipais e estaduais de educação a partir de amplos processos participativos. A longa tramitação do Plano no Congresso Nacional demonstrou os interesses e embates dos vários sujeitos da sociedade brasileira sobre a educação, sobretudo quando se trata de seu financiamento. Revistas educacionais como a Nova Escola por vezes cobrou a aprovação do plano (por exemplo: “Onde está o PNE?” na edição de outubro de 2012).

O PNE não apresenta uma meta específica para questões que envolvam imigrantes e seus familiares. Destaca-se o uso do verbo “universalizar” em grande parte das metas e do pronome “todas” como na meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). A

utilização destes vocábulos traduz a ideia de inclusão de todas as pessoas, independentemente de sua origem.

Há metas que também se referem a grupos minoritários e/ou excluídos:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[...]

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

A Lei considera a necessidade de “apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes” em várias de suas estratégias.

Apesar de tantas dificuldades e preconceitos, os alunos estrangeiros não são impedidos de se matricularem, pois segundo o Artigo 76 da Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE/RR nº 30/11 (RORAIMA, 2011),

O aluno procedente do exterior recebe tratamento especial quanto à matrícula e à adaptação de estudos.

Parágrafo único. Cabe ao estabelecimento de ensino efetuar a equivalência de estudos, podendo ser solicitada à assistência técnica do órgão de inspeção, em caso de dificuldade para sua efetivação.

De acordo com as Normas Regimentais Básicas para os estabelecimentos de ensino público do estado de Roraima, presentes na Resolução CEE/RR nº 33/02 (RORAIMA, 2002), “Art. 48. A falta da Certidão de Nascimento não constitui impedimento para aceitação da matrícula inicial no Ensino Fundamental, devendo a instituição de ensino orientar os responsáveis para a obtenção da mesma”.

Sendo assim, conclui-se que as escolas estaduais garantem a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, mas e a qualidade desta matrícula? E a dignidade dos alunos e seus familiares?

O Plano Estadual de Educação já foi aprovado e publicado no Diário Oficial do Estado em 03/09/2015 (RORAIMA, 2015). É curioso observar que as metas são muito próximas às do PNE e quando há modificações, elas chamam atenção, como por exemplo, em: “[...] V – alfabetizar as crianças até o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (RORAIMA, 2015). Por que, o Plano Estadual, retirou a palavra TODAS

do texto? A redação do texto ficou diferente do que fora analisado pelo Conselho Estadual de Educação. Além disso, vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular reduziu o período para o 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b).

Já na definição das estratégias a expressão “populações itinerantes” foi mantida e há um avanço na estratégia 12 em relação à Educação Superior:

[...] 12. fomentar, junto às instituições de ensino superior, políticas de formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos, que contemplam as particularidades de práticas pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, atendimento ao Sistema Prisional, comunidades itinerantes, do campo, das águas, das florestas e indígenas (RORAIMA, 2015).

Também a estratégia 5, referindo-se à Educação de Jovens e Adultos:

[...] 5. fomentar a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional em cursos planejados de acordo com as características do público, considerando as especificidades das populações itinerantes, do campo, indígenas, sistema prisional, da floresta e das águas, inclusive na modalidade de Educação a Distância (RORAIMA, 2015).

Percebe-se que há poucos avanços e nenhuma iniciativa de inovação. Por que não, por exemplo, estratégias de pudessem garantir a criação de um centro de línguas para a oferta de Língua Portuguesa aos estrangeiros. Ou ainda metas (ou estratégias) de parceria nas escolas em região de fronteira ou mesmo parceria entre os governos? Quem lança a preocupação com o ensino de Português para estrangeiros foi a Universidade Federal de Roraima em três grupos: o NUCELE oferta, de forma geral, à comunidade o ensino de português para estrangeiros; a Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT) oferece o ensino de português para alunos estrangeiros inscritos em programas de Parceria com a UFRR e o Instituto de Antropologia (INAN) abriu um curso novo destinado aos refugiados venezuelanos. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRR) também se destaca no ensino de português aos estrangeiros.

**Jonathan** foi o único que argumentou sobre isso porque foi o que mais sofreu em relação ao uso da língua. No entanto, na igreja onde ele participa também questionam por que não ensinaram português aos guianenses? Pergunta que ainda fica sem resposta.

Condé (2013, p. 81) expõe que

As políticas públicas (*policies*) têm uma relação direta com a política (*politics*), sendo em grande medida produzida pela ação desta

segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Esse quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados.

Sendo assim, o número “inexpressivo” (para alguns) de guianenses e seus descendentes não desperta interesse dos poderes legislativo e executivo em Roraima para a implementação de Políticas Públicas Educacionais. Há que se considerar que os imigrantes não têm direito ao voto. Essa minoria é beneficiada apenas com as políticas públicas de programas sociais tanto federais (Minha casa, minha vida, Bolsa Família) quanto estaduais (Crédito Social<sup>9</sup>, Pró-Custeio<sup>10</sup> entre outros).

A iniciativa de se trabalhar com a formação continuada de professores nas regiões de fronteira foi do Instituto Federal que instalou um *campus* na cidade de Bonfim (cidade mais próxima à fronteira com a Guiana) e da Universidade Federal de Roraima por meio do Programa ESCOLA INTERCULTURAL DE FRONTEIRA: FRONTEIRA PACARAIMA (BRASIL)-SANTA ELENA DE UAIÉN (VENEZUELA) E A FRONTEIRA BONFIM (BRASIL)-LETHEM (GUYANA). No entanto, o programa sofreu com os cortes de verbas do governo federal e não está mais funcionando.

### 4.3 Um olhar sobre as identidades silenciadas

*Somos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica saber que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez naturais (SOUZA; FLEURI, 2003, p.55).*

O cidadão nasce com o direito de ser e de vir a ser, direito de ser respeitado em sua cultura, em sua língua, em seu nome, em sua identidade. No entanto, acaba tendo sua identidade modificada pelas circunstâncias que lhe ocorrem na vida. Vivemos um período de intensa violência, seja no trânsito, no trabalho ou em casa. Damos espaço à violência na TV, no cinema, na *internet*, nos jogos. E na escola não

---

<sup>9</sup> Crédito Social é o nome do benefício concedido pelo Governo do Estado de Roraima às famílias de baixa renda que se cadastraram junto à Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social (SETRABES). Na época de elaboração deste trabalho seu valor correspondia a R\$120,00 (cento e vinte reais) por meio de um cartão magnético. O nome e o valor do benefício mudam a cada governo.

<sup>10</sup> Programa do Governo do Estado de Roraima que concede benefício financeiro a pequenos agricultores.

tem sido diferente. O *bullying* ocorre em todas as escolas, mesmo quando as instituições negam, invisibilizam ou ignoram sua ocorrência.

Com Bhabha (2010, p. 19) aprendemos a ver e perceber a vida na fronteira como arte do presente, uma vez que “[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”.

Pollak (1992) acrescenta que na construção da identidade há três elementos essenciais: a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do copo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; e o sentimento de coerência, o que nos leva a perceber

Todas as identificações que possuímos se mixam formando nossa identidade. Identidade, portanto, híbrida, que cria um sujeito multifacetado, o qual a cada momento traz para o primeiro plano uma ou outra identificação, dependendo da situação interacional. Esta estrutura apresenta-se, desta maneira, em contínua mudança, até porque novas identificações vão surgindo dando uma nova forma a essa identidade, híbrida, múltipla, em constante construção (FREITAS, 2007, p. 103).

Pollak defende a ideia de que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si, de forma que

Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. Se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que *a memória e a identidade são valores disputados* em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos. Todo mundo sabe até que ponto a memória familiar pode ser fonte de conflitos entre pessoas (POLLAK, 1992, p. 205).

Há quem espera encontrar análises e “respostas” sobre as questões identitárias do mundo pós-moderno. No entanto,

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades [...] e de focalizar

aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2010, p. 20).

Assim, somos todos diferentes, sujeitos multifacetados e em constante construção e coconstrução de forma que é tempo de quebrar silêncios, superar desafios e romper preconceitos na busca de tempos e espaços escolares mais justos e solidários. O caráter conflitivo se torna evidente na memória de organizações constituídas, tais como as famílias políticas ou ideológicas.

Percebo que as identidades dos jovens são construídas cotidianamente em sua rede de relações: o passado guianense na origem de seus familiares que vem à tona em narrativas de famílias e em seus próprios nomes; as atividades do dia a dia, sejam escolares, religiosas, de trabalho ou de lazer e na herança histórica de escravização e migração forçada.

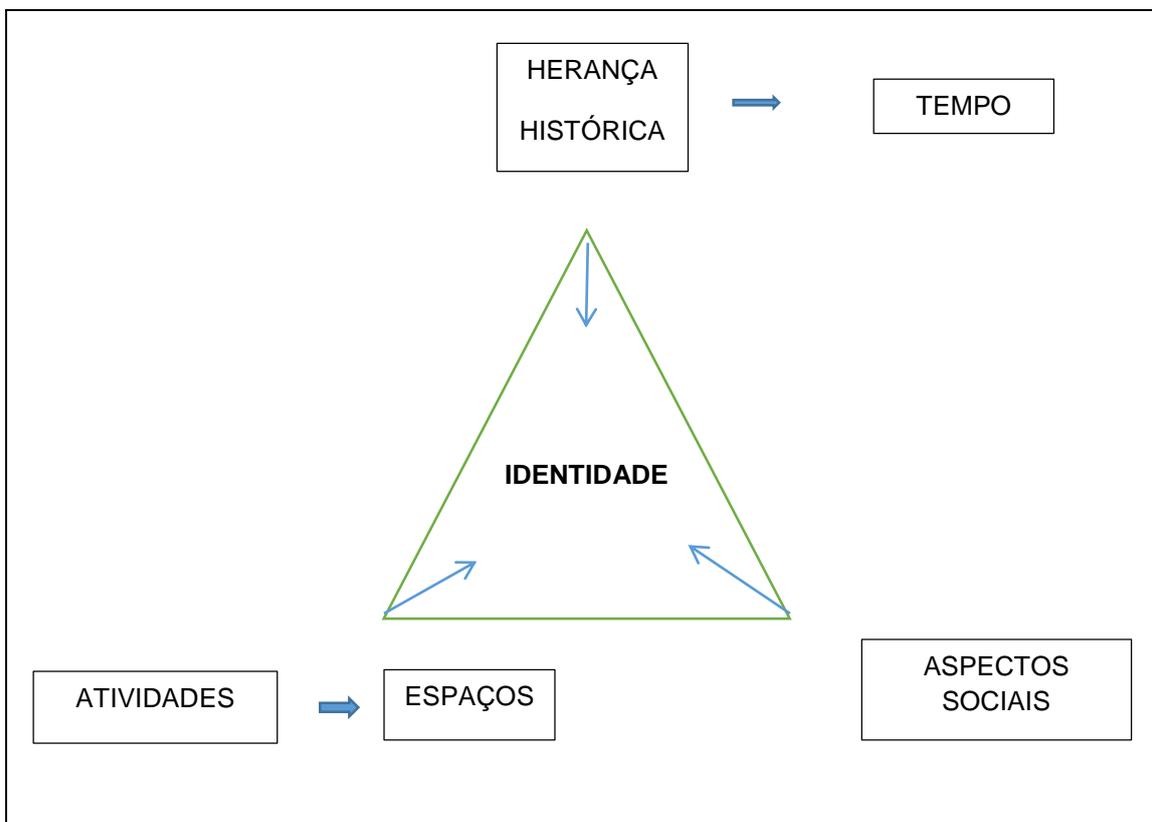
Bauman (2005, p. 19) expõe em que em relação às identidades “[...] sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer, barganhar”.

Defendo a ideia de que não existe uma identidade única, mas identidades, que são múltiplas, conflitantes e híbridas ou como melhor explica Cucho (2000, p. 195): “cada indivíduo integra múltiplas referências identitárias constituídas em sua trajetória”. Hall (2005) afirma que o sujeito não apresenta uma identidade única, mas várias que são construídas e definidas historicamente, dependendo de como é representado ou interpelado.

Assim, os jovens filhos de imigrantes guianenses que vivem no espaço urbano de Boa Vista, trazem suas memórias pessoais e coletivas (da família e da Guiana) e constroem, pouco a pouco, suas narrativas, ao mesmo tempo em constroem e reconstroem suas identidades.

Alguns jovens escondem, “se culpam”, justificam, outros apresentam força e coragem para ter orgulho do nome, da origem, da identidade... Isto porque há uma rede de relações na composição desta identidade, como esboço no quadro a seguir.

Quadro 1: Rede de relações de jovens de origem guianense



Elaborado pela autora (2019)

A discussão em torno da imigração guianense em Boa Vista aborda a pluralidade dos seus modos de vida, privilegiando os aspectos culturais deste grupo, sua presença e constituição na cidade, a fim de destacar os pontos como as relações sociais, o lazer, os desejos, o trabalho, a sociabilidade, os conflitos linguísticos, enfim, os modos de ser e de viver. A abordagem implica em relacionar dentro da temática do processo migratório, suas trajetórias, suas memórias e suas interpretações do vivido através de narrativas orais.

O termo identidade é bastante polissêmico e ocupa muitas áreas do pensamento e das ciências, de um modo geral porque

[...] a discussão em torno da questão da identidade atravessa todas as fronteiras do pensamento humano e se apresenta com uma longa história. Já na Grécia Antiga, encontramos referências bem vigorosas à questão da identidade nas discussões heraclitanas e parmedianas. A noção de identidade retorna na nossa época em diferentes áreas do pensamento, na discussão de questões fundamentais da sociedade (FOLLMAN, 2001, p. 45).

Podemos nos indagar “E por que não em Educação?”. Os jovens narradores são atores individuais e coletivos, porque se representam e representam uma camada de excluídos silenciados e a ideia de identidade torna-se explícita nos tempos e espaços vividos e percebidos por estes jovens, trazendo à tona o “passado” e o “futuro”, reposicionando o passado em relação ao futuro. Trata-se de uma identidade construída e (re)construída no concreto do cotidiano.

#### Quadro 2: O processo de construção identitária

**VIVIDO → PERCEBIDO → CONCEBIDO = IDENTIDADE**

Elaborado pela autora (2019).

As narrativas dos jovens revelam histórias de luta por melhores condições de vida para si a partir da migração de seus familiares. Todos os jovens nasceram no Brasil. Somente **Jonathan** verbaliza “ser brasileiro”, com o sonho de “ser guianense” de direito. É assim que ele revela o sonho de ter “dupla cidadania”. Ele almeja o documento para ter, no país de sua origem familiar, o mesmo que espera ter em seu país de nascimento: respeito. Para ele, o documento lhe dará respaldo e a garantia de pertencimento.

**Janet** revela ter nascido no Brasil e ter iniciado sua escolaridade na Guiana. Ela não fez comentários sobre documentos. Transita bem em termos geográficos e identitários entre Guiana e Brasil, tanto em termos de espaço físico como dentro de si.

**Thalita** não narrou explicitamente “ser brasileira e/ou guianense”. Percebo sua construção identitária de brasileira e guianense nas heranças de famílias e de seu sobrenome.

Todos revelam traços identitários guianenses a partir de seus nomes. Mesmo que seus familiares não transitem com frequência pela fronteira física, a escolha dos nomes revela a herança identitária. Seus nomes não foram escolhidos apenas para homenagear alguém famoso, mas por remeter à origem guianense. Ainda que os pais não ensinem inglês aos filhos, a língua inglesa se materializa no nome e no sobrenome, assim como na narrativa das escolhas. Embora alguns pais desejem “apagar” o passado guianense, a constituição familiar rompe as fronteiras do

“esquecimento” e se faz presente nos filhos, revelando o desejo de [...] permanecer no lugar, no seu território identitário, o direito a seu espaço de memória (VÉRAS, 2001, p. 33).

Há uma “costura” feita com as agulhas do tempo e do espaço na construção de identidades a partir do que é “herdado” e o que é “almejado”, o que é “atribuído” e o que é “assumido”, de modo que Follman (2001, p.59) chega ao conceito de identidade como

[...] o conjunto, em processo, de traços resultantes da interação entre os sujeitos, diferenciando-se e considerados diferentes uns dos outros ou assemelhando-se e considerados semelhantes uns aos outros, e carregando em si as trajetórias vividas por estes sujeitos, em nível individual e coletivo e na interação entre os dois, os motivos pelos quais eles são movidos (as suas maneiras de agir, a intensidade da adesão e o senso estratégico de que são portadores) em função de seus diferentes projetos, individuais e coletivos (FOLLMAN, 2001, p.59).

A identidade resulta de uma construção social, fazendo parte, por consequência, da complexidade do social, de forma que nenhum grupo, nenhuma pessoa se fecha em uma identidade e as narrativas revelam como a construção identitária ocorre na língua e pela língua, carregando elementos culturais inerentes aos seres.

No íntimo de cada jovem está o sonho de ser quem realmente são, sem medo, sem silêncios. Em suas narrativas ecoam vozes que desejam ser ouvidas e respeitadas. Querem ser vistos, ouvidos e acreditados como jovens que estudam e constroem o futuro a partir do presente e do passado histórico de suas famílias.

#### **4.4 E a escola?**

*Ensinar é criar espaços para fazer valerem estes saberes silenciados para confrontá-los com os ‘conhecimentos’ sistemáticos, mas nem sempre capazes de explicar os fatos (GERALDI, 2007, p. 21).*

Antunes (2016) afirma que exclusão e inclusão são os dois lados da mesma moeda, ou seja, é preciso refletir sobre os dois conceitos. Pesquisas anteriores (BRITO, 2012; BRITO; FONSECA, 2018; BRAGA, 2015) revelam que há muitas formas de preconceito e exclusão em relação aos guianenses. A começar pela própria língua. Sabe-se que a Língua Inglesa é considerada língua de prestígio pela influência tanto europeia quanto norte-americana. Todavia, em Roraima, a sociedade tende a desprezar a Língua Inglesa de guianenses, principalmente de afrodescendentes.

Vale ressaltar que há várias escolas de idiomas na cidade de Boa Vista (em sua maioria franquias de rede nacional). Algumas são dirigidas por famílias guianenses de pessoas “brancas”, mas os professores afro-guianenses têm dificuldades de conseguir vagas para trabalhar nestas escolas, assim como conseguir aprovação em concurso público, que apresentam critérios muitos subjetivos. Fica a deixa para pesquisas posteriores.

As pessoas só querem lutar por seus direitos, independentemente de sua origem, ou seja, ter uma vida sem discriminação. Além da insegurança, os guianenses e seus descendentes passam por uma necessidade de pertencimento.

O medo do *bullying* é constante, mesmo com a aprovação da Lei 13.185 (BRASIL, 2015). Estudos apontam que o silêncio e a timidez desses estudantes fazem com que passem invisibilizados, seja por vontade deles próprios seja pela tendência das pessoas em não querer enxergar.

Ferrari e Marques (2011, p. 20) apontam que há muitos

Silêncios. Somos obrigados a escrever essa palavra e pronunciar-la no plural. São muitos os silêncios que dizem “presente” nas salas de aula, nas discussões teóricas, nas produções acadêmicas e nas nossas pesquisas. Silêncios que ainda não somos capazes de identificar e nomear, fazendo-os existirem. Silêncios que classificamos e construímos discursivamente. Silêncios como algo desejado, exigido, conquistado, imposto, mas que também é algo que incomoda, que serve à resistência, ao confronto. De qualquer forma, algo que só pode ser significado pelos sujeitos que estão no contexto, estabelecendo relações e subjetividades a partir dessas situações de silêncio. Ele não existe em si, mas é fruto dessas relações e fala delas.

Akkari e Santiago (2015, p. 28) revelam que

[...] ao se tornar obrigatória no Brasil e em outros países, a escola se estruturou a partir de práticas que negam as diferenças e privilegiam situações de ensino uniformizantes e monoculturais. Como exemplo dessa conduta escolar, podemos destacar no caso do Brasil, a língua portuguesa como obrigatória no processo de instrução, independente da língua materna da criança.

Este fato é visivelmente observado nas narrativas de **Jonathan** e **Janet**, que enfrentaram dificuldades, pois a língua materna era diferente da língua da escola. Outras famílias, como narram **Jessika**, **Michael** e **Thalita**, silenciam o inglês do lar como língua de comunicação, embora ensinem aos filhos. Mas há aqueles que silenciam totalmente a língua de origem. As famílias de **Mary Jane**, **John** e **Ronald**

silenciam seu passado guianense de modo que nem a língua dos ascendentes ensinam aos filhos.

A situação se agrava uma vez que o Brasil não conta com políticas públicas para o ensino de estrangeiros na Educação Básica<sup>11</sup>, tais como programas de adaptação, aulas extra de língua, currículo bilíngue assim como acontece na Finlândia, Noruega e Canadá. A formação docente também não aborda nem prevê a presença de alunos estrangeiros ou descendentes em sala de aula.

Apresentar propostas não resolve o problema, até porque a elaboração de leis e projetos depende do interesse do Executivo (OLIVEIRA, 2008), mas o desafio é lançado às escolas e aos educadores. A minha pesquisa de mestrado (BRITO, 2012) constatou que uma parcela dos imigrantes guianenses não teve acesso à educação ou não teve condições de permanência nas escolas em seu país de origem, mas espera que seus filhos possam ter no Brasil.

É preciso pensar a educação em direitos humanos porque

A educação em direitos humanos se desenvolveu tendo como referência básica a perspectiva da modernidade no tratamento dos direitos humanos em que, [...], são privilegiadas a afirmação da liberdade, da igualdade e da universalidade. As questões referidas às diferenças entre pessoas e grupos socioculturais não são focalizadas ou o são de modo secundário e pouco aprofundado. No entanto, são estas as questões que vêm adquirindo hoje particular visibilidade e configurando movimentos sociais de grande incidência nas sociedades em que vivemos, tanto no âmbito planetário como nacional (CANDAU, 2011, p. 19).

Os imigrantes muito contribuem com sua presença seja em atividades urbanas de comércio ou de serviços, com a venda ambulante, nas ruas, seja na parte cultural, contribuindo com a formação da cultura brasileira. São aspectos nas artes, literatura, educação e nos hábitos sociais, como na culinária e nos costumes, que têm sido negados, silenciados e invisibilizados na escola, porque o espaço escolar “[...] tem sido um mecanismo privilegiado na afirmação, classificação e hierarquização de diferenças, conforme critérios previamente estabelecidos e culturalmente legitimados pelas relações de poder presentes em nossa sociedade” (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 30).

---

<sup>11</sup> Há vários programas de intercâmbio para a graduação e pós-graduação por meio de acordo entre o Brasil e diversos países. A UFRR, por exemplo, recebe, a cada ano, vários alunos estrangeiros.

A reflexão aqui apresentada não se encerra, nem vai se restringir à esfera educacional. A polêmica em torno da imigração vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente porque a Europa vive “uma crise” gerada pela chegada de tantos refugiados e imigrantes, especialmente da Síria e do continente africano. Há que se considerar, ainda, a situação migratória nos Estados Unidos, quando o presidente deixa o mundo preocupado em relação aos imigrantes, com as “políticas de rejeição”, como a construção de muros para impedir a entrada de guatemaltecos, hondurenhos e outros vindos da América Central. É preciso esperar para verificar os rumos que o tema vai adquirir. E, no Brasil, especialmente em Roraima, a chegada de muitos refugiados e imigrantes venezuelanos tem mudado a paisagem local e também ações desenvolvidas por órgãos públicos e pela sociedade civil em torno da temática.

Também no Brasil, vivemos um momento ímpar em nossa história: uma crise político-econômica que gera instabilidade em todos os setores; a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular e a proposta de um Novo Ensino Médio. Fala-se muito em igualdade e ‘escola para todos’. No entanto

A concepção de igualdade predominante no contexto escolar incorre em um processo de padronização, orientando à afirmação de uma cultura comum a todos. Nesse processo, as diferenças são invisibilizadas e silenciadas, culminando em perspectivas pedagógicas de caráter monocultural, que associam a diferença ao déficit cultural e à desigualdade (SANTIAGO, AKKARI; MARQUES, 2013, p. 99).

Embora seja visível que o espaço escolar em si é um local de exclusão, não se pode deixar de sonhar e lutar por uma sociedade mais justa.

Porém, uma sociedade sem exclusões é, para nós, apenas um vislumbre. Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. Analisando desta forma podemos então afirmar que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão sempre é um processo (SANTOS, 2008, p. 120).

Percebemos aqui a importância do papel docente como um mediador não somente do conhecimento, mas principalmente dos processos de inclusão. Também cabe a reflexão sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, pois o professor que “renova a sua prática contribui na transformação real da situação vivida na prática escolar” (PEREIRA; PEREIRA, 2013, p. 129).

A partir das narrativas discentes apresentadas no capítulo anterior, percebemos que “Assim, dia após dia, ano após ano, estudantes e professores de todos os segmentos de ensino transitam por territórios marcados muito mais pela exclusão do que pela inclusão” (SILVA, 2008, p. 46).

Na minha trajetória, há algo que despertou muito minha atenção quando participei como avaliadora do Programa Jovens Embaixadores. O Programa acontece por meio de várias etapas. É o próprio jovem que realiza sua inscrição na *internet* e precisa atender a alguns critérios: ser estudante de ensino médio da rede pública, ter fluência na Língua Inglesa, não pode ter renda superior a R\$ 4.000,00 e deve realizar um trabalho voluntário.

Passando por esta etapa e comprovando os dados, passa à fase seguinte: realização de prova escrita e oral. A última etapa é realizada pela comissão da Secretaria de Estado da Educação com a visita à família e registro fotográfico. São selecionados quatro candidatos a partir de suas notas. Todo o material é enviado à Embaixada dos Estados Unidos onde a comissão geral escolhe os representantes.

As edições de 2007 a 2013 sempre contou com um bom número de estudantes do município do Bonfim (cidade mais próxima à Guiana) e sempre conseguiam levar alunos às finais. Durante muitos anos, o representante de Roraima foi um aluno de Bonfim. Por vezes, isso causou comentários entre os candidatos de Boa Vista e outros municípios que diziam: “Assim não vale. Eles não são brasileiros!”. As colocações surgiam porque os alunos revelavam a origem guianense de seus pais, mas isso não os intimidava. Participavam da seleção com entusiasmo.

O que me intrigava era: por que os alunos de origem guianense que residem em Boa Vista não participavam da seleção? Cheguei a expressar minha dúvida a alguns dos entrevistados no Mestrado e fiquei surpresa com as respostas: “Para não se revelar. Vai sofrer preconceito na escola”. E agora com as narrativas, tive a triste confirmação. Quantos jovens negam o conhecimento da língua e quantos não aprenderam a língua materna de seus pais...

Muitas pessoas chegam a afirmar erroneamente que no Brasil não há preconceitos, mas se bem observarmos ambiente, aparência, fala, trabalho, modo de vida revelam a diversidade. Goffman (1988, p. 12) expõe que

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até,

de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

A relação de um indivíduo com o social pressupõe a alteridade e confrontar a alteridade não costuma ser um ato pacífico, uma vez que o outro é “estranho” e assim questionamos valores, crenças, costumes, modos de ver, de viver e conviver. O exercício é emergir “a possibilidade de se re-significarem construções solidamente arraigadas na socialização” (WILLMS, 2007, p. 112). Ouvir a voz de quem sofre preconceito foi uma oportunidade de aprendizado e de reavaliação de minhas próprias percepções a respeito dos outros, que são diferentes de nós, mas são seres que lutam pelo direito à educação, mesmo sabendo que conflitos podem ocorrer, há que se considerar que:

Na escola, no colégio, na universidade, em todas as instituições que têm por função ministrar o saber, a criança, passam por experiências que serão decisivas em suas vidas. Esses locais não são, para eles, simplesmente, o cenário de certos jogos de inteligência e da memória. É a personalidade inteira que aí faz seu aprendizado; sensibilidade, caráter, vontade aí estão postos à prova e a aquisição de conhecimentos surge agregada à tomada de consciência de valores (GUSDORF, 2003, p. 17).

Daí a preocupação em saber se os jovens descendentes de guianenses sofrem algum tipo de preconceito no processo educacional, uma vez que, em muitos casos, pode levar à reprovação e evasão escolar. Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 126) apontam que o “espaço escolar tem sido ponto de partida para a compreensão das disparidades raciais à medida que alguns pesquisadores destacam seu papel na difusão do preconceito e da discriminação [...]”. O trabalho de Brito (2012) já revelou que muitos guianenses são estigmatizados pelo falar. Alguns recebem o apelido de “inglês” por conta do sotaque. Os entrevistados eram adultos e faziam tais revelações com relação a vizinhos e/ou colegas de trabalho.

Em relação a jovens, devemos levar em consideração, também, a questão da intolerância. Leite (2008, p. 20) nos adverte:

À primeira vista, pode-se dizer simplesmente que as palavras *preconceito* e *intolerância* são sinônimas. Um exame um pouco mais detido, contudo, pode mostrar que o *preconceito* é a idéia, a opinião

ou o sentimento que pode conduzir à *intolerância*, à atitude de não admitir opinião divergente e, por isso, à atitude de reagir com violência ou agressividade a certas situações. Isso indica uma primeira diferença: o traço semântico mais forte registrado no sentido de *intolerância* é o de ser um **comportamento**, uma *reação explícita* a uma idéia ou opinião contra a qual se pode objetar. Não constitui simplesmente uma discordância tácita. Um *preconceito*, ao contrário, pode existir sem jamais se revelar e, por isso, existe antes da crítica (grifos da autora).

Sendo assim, não se pode negar que preconceito e intolerância afetam a educação, principalmente no que se refere à linguagem, seja do jovem ou de seus familiares. No início da docência, presenciei claramente esta interferência quando percebi que alguns familiares não compareciam às reuniões escolares. Eu somente conheci alguns familiares informalmente em ônibus ou no comércio e logo entendi por que não se faziam presentes à escola: “vergonha de sua fala”.

É no ambiente escolar que muitas formas de exclusão são manifestadas: são as relações, normas de conduta, características físicas, cognitivas, sociais e, muitas vezes, a própria escola reafirma práticas excludentes ao manter a hegemonia da classe dominante em relação às diferenças culturais, à valorização do uso da norma culta da língua e desvalorizando as diferenças sociais. Exemplo claro é a famosa pergunta feita aos jovens: “O que você vai ser?”, referindo-se ao futuro seja para o curso superior ou ao mercado de trabalho. Não há como todos serem médicos, advogados ou empresários bem-sucedidos, mas a ênfase está nos cursos que levam a estas profissões.

Não são raras as vezes em que os próprios professores “profetizam” sobre o futuro dos filhos: “Deus me livre de meu filho ser professor!” ou ainda “determinam” o fracasso de seus alunos: “Eles não vão conseguir!”. Esse descrédito na capacidade discente promove, além de exclusão, reprovação, evasão e desmotivação, expressas nas narrativas de **Jessika, Ronald, Michael e John**.

Trazendo Sawaia (2001a, p. 9) para a discussão, podemos dizer que “exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas”, o que nos faz responsáveis em garantir mudanças necessárias rumo a um processo de inclusão. Isto porque acredito que, como atores sociais e educadores, temos o dever de transformar a realidade de escolas que ainda apresentam realidades injustas e negativas a negros, pobres, deficientes, indígenas, repetentes, imigrantes e refugiados.

Como incluir? Eis a grande pergunta que nos conduz ao desafio maior ainda que é o agir. Para Santos (2008, p. 24), quando falamos em inclusão escolar

[...] referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem.

Fala-se tanto em inclusão e cidadania em nosso país. Muitos clamam por um Estado e por políticas públicas mais democráticas e igualitárias que têm levado a políticas de inclusão, buscando reduzir a marginalidade, a pobreza e as desigualdades sociais. Sim, muitas políticas públicas socioeducativas advogam o título de “inclusivas”, mas será que realmente são? Sendo o Estado a instância responsável por garantir a “universalização de direitos” e garanti-los a todos, percebemos muitas ações de caráter paternalista/assistencialista em que os investimentos geram um retorno político à própria instituição.

Cidadania e inclusão são conceitos presentes e interligados à nossa vida e de difícil compreensão devido a sua complexidade. Para Oliveira, Fogli e Silva Filho (2008, p. 150)

[...] a cidadania pode estar ligada a uma condição. Por exemplo, estrangeiros não naturalizados podem participar dos mesmos direitos e deveres do povo, exceto votar, apesar de que os cidadãos que o podem, votam, mas não escolhem, não decidem. Entendendo a cidadania como a posse de direitos sem distinção de igualdades, a limitação a uma condição é de certa forma uma exclusão, o mesmo acontecendo com os direitos que estão legalizados, mas não acontecem.

Há que se considerar, também, que por anos, a escola esteve restrita às camadas privilegiadas da população. Nas últimas décadas, a realidade vem se transformando com a incorporação de pessoas antes excluídas. Assim, os problemas estruturais de desigualdade também chegam às salas de aula. A chegada de excluídos e minorias ao Ensino Médio pode ser vista como uma forma de afirmação de suas presenças nas escolas públicas. Poucos chegam ao Ensino Médio. Muitos nem iniciaram, outros ficaram, mais uma vez, à beira do caminho, seja pela reprovação seja pela evasão. E como essa tal reprovação bate à porta dos jovens narradores aqui apresentados!

A existência de leis não garante que, de fato, esteja acontecendo uma verdadeira inclusão social. Dayrell e Carrano (2014, p. 109) expõem que no “Brasil, os jovens, ainda que reconhecidos como sujeitos de direitos na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania”.

Arroyo (2012, p. 43) adverte que

As pedagogias da inclusão são inventadas do lado dos incluídos para prometer incluir os excluídos.

O termo exclusão, excluídos, escola, políticas e pedagogias inclusivas passou a ser incorporado como uma categoria com maior poder explicativo da produção dos coletivos diferentes em desiguais. Um termo mais forte do que marginais e que pretende dar conta de que a separação entre os coletivos sociais é mais radical. Não é apenas de margens, mas separados por muralhas, muros. As margens e as fronteiras são aproximáveis, os muros, muralhas são impeditivos de passar. Construídos pelos coletivos que estão dentro, para impedir qualquer tentativa de passagem dos de fora... São os de dentro que se dignam abrir fronteiras, oferecer ou não vistos, passaportes ou exterminar aqueles ousados que se atreverem a ultrapassar os muros para sair do seu lugar. O termo excluídos, tão na moda, reflete a autoconsciência que têm aqueles que os excluem.

Há muita resistência por parte dos sujeitos envolvidos. A escola sempre com o discurso de que “não estamos preparados”. Um professor, por exemplo, quando acolhe

[...] um aluno de uma cultura diferente implica não só considerá-lo como portador de características culturais particulares (idioma, religião, organização familiar, situação social, status de imigração etc.), mas, sobretudo, situar, dentro de uma relação dinâmica, essas diferentes características e suas relações com o contexto escolar. Além disso, é primordial para o professor apreender e compreender como um aluno percebe e interpreta a sua própria cultura (AKKARI, 2010, p. 16).

Cabe, então, questionarmos: o que fazer se os jovens de famílias guianenses se veem como excluídos ou são vistos assim por nós? Arroyo (2014, p. 190) afirma que há “coletivos sociais concretos, de gênero, raciais, étnicos, dos campos, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que foram produzidos como desiguais”. Para o autor, trata-se de um processo de produção social, econômica, política, cultural e até escolar. Eles nos apresenta o termo “desocultar” a história das desigualdades por meio de um currículo que lhes permita conhecer a história de que são vítimas até mesmo para lutar para emancipar-se da condição de desiguais.

Percebo a importância de se trabalhar a interculturalidade que

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAUI, 2003, p. 148).

A perspectiva intercultural em educação pretende superar a visão didático-pedagógica da diferença, ficando evidente a necessidade de se reconhecer a dimensão cultural como elemento fundamental no processo educacional. Trazendo essa questão para a escola, mais especificamente para o Ensino Médio, podemos “indicar que um dos caminhos possíveis para pensarmos a formação democrática para a vida pública e para o exercício da cidadania passa pela dimensão da participação” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 120). Os autores defendem a participação dos jovens na/com/por meio da escola nos esportes, atividades culturais, movimentos sociais, coletivos,

Quando pensamos em realizar pesquisa, temos o receio de que o trabalho possa se configurar como uma “denúncia”, mas vejo que este seja o papel social da pesquisa. Não há como “fugir” desta realidade, uma vez que “a denúncia de alunos segregados em salas de aula supostamente inclusivas é muito frequente” (SERRA, 2008, p. 33). Não basta receber o aluno e efetivar sua matrícula. Para haver inclusão, de fato e de direito, são imprescindíveis a aprendizagem e a participação social.

Pensar e falar em inclusão remete-nos à formação docente tanto inicial quanto continuada. Na formação inicial, a inclusão aparece, principalmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, mas é na prática que o docente percebe as muitas necessidades de inclusão. Hoje, os docentes preferem o termo capacitação em serviço ao termo “formação continuada”.

Por minha própria experiência em gestão escolar e coordenação pedagógica, ousou afirmar que o corpo docente não é muito simpático à formação continuada. Acrescento que há certa incoerência nos discursos de professores: reclamam quando as reuniões são meramente administrativas, mas demonstram plena insatisfação em debater um texto e/ou assistir a vídeo reflexivo.

As funções de coordenação pedagógica e de gestor escolar são muito inconstantes em Roraima, principalmente nas escolas da rede municipal e estadual. Essa rotatividade está intimamente relacionada a questões políticas, visto que são funções indicadas por políticos, sem a realização de concurso público. Essa prática “política” interfere nas práticas inclusivas nas escolas e no processo pedagógico.

Sendo o estado de Roraima marcado por movimentos migratórios, será que coordenadores pedagógicos junto com o corpo docente da escola têm a preocupação de buscar dados na secretaria escolar acerca de seus alunos? Quem são? De onde vêm? Como é o histórico escolar? Fui a algumas escolas e investiguei na secretaria, na coordenação pedagógica e na gestão escolar se a escola teria conhecimento de alunos de origem estrangeira. Todos falaram de alunos venezuelanos. Nenhuma escola citou alunos de origem guianense. Essa minha ida a algumas escolas ocorreu em virtude da narrativa de **Jonathan** ao colocar que muito é feito em prol de venezuelanos e nada fora feito ou é feito para guianenses e seus familiares.

Já que a prática escolar é o elemento-chave na transformação da escola e da vida do aluno, por que não dar oportunidades para que cada aluno exerça a sua cidadania conforme preconizam os fins e princípios da educação nacional? Não se pode esquecer de incluir a família, pois esta possui um “poder decisivo no processo de inclusão” (SERRA, 2008, p. 38). Além disso, quando os jovens são incluídos, podem ocorrer alterações no ambiente familiar, o que nos leva a compreender porque muitas famílias não têm o interesse de ensinar a Língua Inglesa a seus filhos, como ocorreu com as famílias de **Ronald, Mary Jane e John**.

Também, por experiência, reconheço que as relações entre família e escola costumam ser “conflituosas”. Há queixas e busca por “culpados” de ambas as partes, esquecendo-se que a parceria seria fundamental, pois a família guarda informações muito importantes que podem colaborar com o planejamento docente. Precisamos seguir as orientações de Alves (2003, p. 14) “[...] ensinar a conviver. A vida é convivência com uma fantástica variedade de seres [...] das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas [...]. Conviver é viver bem com e em meio a essa diversidade”. Se esta fosse a preocupação da escola e dos educadores, **Jessika, Ronald, Mary Jane, Jonathan, Michael e John** teriam narrativas mais felizes sobre tempos e espaços escolares.

Falando de tempo e espaço, não posso deixar de tecer comentários sobre um lugar: a Igreja Adventista do Sétimo Dia – os Ingleses. Trata-se de uma igreja situada no bairro Aracelis Souto Maior. No início, era como as demais igrejas adventistas, mas um pastor percebeu a realidade dos fiéis: muitos imigrantes guianenses e começou a oportunizar, em Língua Inglesa, tanto o culto quanto as formações da escola sabatina, tendo inclusive material impresso.

Um dos entrevistados (**Jonathan**) congrega nesta igreja e me convidou para conhecer o que ele mesmo denomina “espaço de acolhimento”. E realmente o é. A igreja acolhe bem a todos e procura saber quem são seus visitantes. Os fiéis já são conhecidos e recebidos em suas respectivas línguas maternas, a saber português, inglês, espanhol, francês ou Wapichana. O trabalho plurilíngue teve início com a Língua Inglesa. Os anciãos da igreja são, em maioria, guianenses. A língua Wapichana é para acolher os indígenas.

Já a Língua Francesa passou a veicular com a chegada de refugiados haitianos e a Língua Espanhola, desde 2015, com a chegada de imigrantes e refugiados venezuelanos.

O culto apresenta vários momentos: louvor, notícias, agenda, escola sabatina e o culto propriamente dito. As notícias e a agenda da igreja são veiculadas em português e inglês. Os louvores e a evangelização da escola sabatina ocorrem nas diferentes línguas. O culto é tradicionalmente bilíngue. Para que ocorra a tradução para francês e espanhol depende da assembleia presente. O atual pastor não fala inglês, portanto, a tradução é feita por um membro da igreja.

A igreja é vista como um espaço de educação não-formal que promove interações, de modo a acolher as particularidades de cada fiel ou visitante, promovendo o reconhecimento de si na diversidade, aceitando e respeitando as diferenças linguísticas e étnicas. Ressalto, ainda que a referida igreja promove a construção da unidade coletiva, fortalecendo as identidades e a aceitação de si.

Os membros da igreja também se questionam a respeito da juventude. Há poucos jovens participantes ativos. Algumas famílias choram ao falar de seus filhos que abandonaram a igreja, preferindo o “mundo”. Uma senhora chegou a me dizer “meu filho quer ir numa igreja de uma língua só, mas eu gosto tanto daqui”. Tentei entrevistar esse jovem, mas ele não me permitiu. Mesmo assim, consegui refletir que,

talvez, aconteça o mesmo que ocorre em muitas escolas: o medo de revelar suas origens e ser vítima de preconceito. Melhor é silenciar, não participar.

Foto 07 – Igreja Adventista do Sétimo Dia – os ingleses



Fonte: Acervo da autora (2018).

Vale ressaltar que fui à igreja por várias vezes como convidada e também para estabelecer contatos com possíveis entrevistados, mas o olhar curioso da pesquisadora não permitiu o silenciamento de minhas perguntas. Por isso, questionei e descobri que o subtítulo “os Ingleses” é usado por duas razões. Primeira razão: os mais velhos nasceram na Guiana no tempo da colonização britânica. Eu já havia detectado (BRITO, 2012) que muitos imigrantes são chamados de “ingleses” por outras pessoas, referindo-se ao tempo da “Guiana Inglesa”. A segunda razão é pelo uso da Língua Inglesa.

Pelo fato de que eu fui apresentada como professora da Universidade Federal de Roraima, as pessoas me fizeram muitas perguntas em relação a reconhecimento de diplomas de estrangeiros, aulas de português e aulas de inglês.

A oportunidade de ir à Igreja foi para escutar mais vozes que lidam com o preconceito cotidianamente. Trata-se de um preconceito de origem geográfica que

[...] marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 11).

E ali naquele tempo e espaço previamente definido para ser religioso, foi onde melhor identifiquei o rompimento de fronteiras. As pessoas marcadas por situações hostis são acolhidas em sua língua materna com simpatia. São escutadas, mesmo que estejam apenas visitando, conhecendo ou em companhia de alguém. Os membros da igreja são conduzidos por um pastor jovem que admite não saber inglês ou outro idioma, por isso divide o púlpito com um não-pastor ou não-pastora para integrar os que chegam e os que já se converteram.

As pessoas fazem um grande esforço para se encontrarem ali. **Jonathan** é um exemplo: ele e a esposa trabalham arduamente de segunda a sexta para deixarem suas casas no sábado e participar da igreja. Há igreja adventista perto de sua casa, mas não há o uso da Língua Inglesa, a língua materna, a língua de herança.

Percebo que são necessárias mais ações afirmativas assim e deduzo que o mesmo deslocamento populacional que incomoda a tantos, movimenta outros. Lembro que no bairro Raiar do Sol, como começo do século XXI, havia um sacerdote católico que realizava as missas em inglês, mas foi por pouco tempo. Hoje, já há a divulgação de celebrações religiosas por diferentes instituições em espanhol e inglês.

As lutas dos povos indígenas nos municípios de Cantá e Bonfim (Roraima) conduziram à co-oficialização das línguas Makuxi e Wapichana, assim como, desde 2005, o Brasil se oficializou bilíngue por meio de LIBRAS (BRASIL, 2005).

Todos precisam lutar se querem, de fato, que a escola seja tempo e espaço de “educação”, de construção de saberes, de partilhas, de doçuras e travessuras para serem eternizadas e lembradas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Certas palavras não podem ser ditas  
em qualquer lugar e hora qualquer.  
estritamente reservadas  
para companheiros de confiança,  
devem ser sacralmente pronunciadas  
em tom muito especial  
lá onde a polícia dos adultos  
não adivinha nem alcança.*

*Entretanto são palavras simples:  
definem  
partes do corpo, movimentos, atos  
do viver que só os grandes se permitem  
e a nós é defendido por sentença dos séculos.*

*E tudo é proibido. Então, falamos.  
(ANDRADE, 2002, p. 43).*

As narrativas dos jovens filhos de imigrantes guianenses me permitiram o acesso às ideias sobre os professores, as aulas, o ensino, a aprendizagem, os relacionamentos, os conflitos, os silêncios e a sociedade em geral, a partir da ótica de oito jovens, cujo ponto comum é a origem guianense de seus pais. Desta forma, os professores e futuros professores poderão olhar para a escola e para as aulas através dos olhos de alunos, o que lhes permite conhecer melhor o seu pensamento, as suas expectativas, as suas dificuldades, as implicações de determinadas práticas de sala de aula nas aprendizagens dos alunos.

Há que se considerar que as famílias dos jovens tiveram que

[...] passar por uma adaptação ou um ajustamento – um verdadeiro processo de aprendizagem, que acarreta mudanças nos comportamentos dessas pessoas. O medo ou a insegurança em relação às próprias expectativas – que não sejam preenchidas no novo local onde irão morar – e a incapacidade de resolver problemas e de prever as reações das pessoas em um ambiente estranho podem gerar grandes desafios que implicam em muito estresse. Há todo um conflito de crenças dentro de cada um que pode dar margem a dúvidas sobre a própria identidade, e tudo isso fica evidente quando a família tem de enfrentar tantos estímulos novos. Dentre esses obstáculos, destaca-se o ritmo diferente com que pais e filhos vão incorporando a cultura anfitriã, o que contribui para o surgimento de conflitos... (SILVA, MELO e ANASTÁCIO, 2009, p. 14).

Além da problemática em torno da imigração e da educação, a pesquisa aponta a necessidade de contínuas reflexões em torno de pessoas que colaboram na construção do município de Boa Vista e do estado de Roraima, mas que, por vezes, são negligenciadas, estigmatizadas, silenciadas e, conseqüentemente, excluídas.

Comungo do argumento de Akkari e Santiago (2015, p. 31) para quem

O grande desafio educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que promovamos perspectivas diversas sobre o contexto sociocultural dos mesmos, descentrando as visões e perspectivas unívocas, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes no cotidiano escolar. O reconhecimento de que a escola tem um importante papel nos processos identitários de seus estudantes implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder, ou seja, o processo de produção de hierarquização das diferenças pode ser desafiado e desestabilizado.

Apresentei aqui o meu olhar *sobre e com os jovens*. Um olhar que não é apenas o de uma pesquisadora, mas o olhar de quem se sente instigada a conhecer e compreender, pelas narrativas orais, as experiências de jovens inseridos em uma sociedade que não os vê, que nega sua existência e seus modos próprios de produzir cultura e conhecimento.

Os jovens não falam apenas de seu mundo e de seu ponto de vista, mas falam também do mundo adulto. Fazer esta pesquisa foi uma oportunidade de valorizar e respeitar as suas falas, suas opiniões, suas visões, e, principalmente, suas experiências, o que me levou a aprender e a me dispor a escutá-los.

As narrativas aqui apresentadas não fazem muita relação com a fronteira física. No entanto, acredito que é preciso pensar como Martins (2009, p. 11) ao nos trazer a possibilidade de perceber o conceito polissêmico de fronteira, quando advoga que “é a fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização, fronteira espacial, fronteiras de culturas e visões de mundo, fronteiras de etnias, fronteiras da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteira do humano*”. Acrescento que é necessário romper as fronteiras. Os jovens confiaram em minha pessoa, romperam as fronteiras dos silêncios e me permitiram entrar nos tempos e espaços de suas memórias, narradas ora com dor, ora com alegria. Cabe a nós, docentes e futuros docentes, continuar rompendo as fronteiras das desigualdades, bem como romper as fronteiras de *bullying*, preconceito, assédio moral, desrespeito a fim de garantir o trânsito livre das identidades, das culturas, das vozes e não mais silenciar, nem permitir que sejamos silenciados.

Foi a escuta de diferentes vozes e a construção de narrativas que me fazem perceber a realidade social, repleta de preconceitos, constrangimentos, ações que

remetem a assédio moral e ao *bullying* e, o que mais me marcou: a rejeição pelo nome do outro. Tomei como referência um grupo de jovens filhos de guianenses para refletir sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar. Quão dolorido foi descobrir que profissionais da educação estão imersos no desconhecimento e descumprimento da legislação vigente. O *bullying*, o preconceito e a exclusão partia e parte, muitas vezes, desses profissionais, seja na hora da chamada seja ao dar uma opinião sobre o futuro do discente. E o que dizer dos nomes? Quanta riqueza é a diversidade de nomes e a “liberdade de escolha dos nomes”. Quantas famílias escolhem nomes considerados estrangeiros para seus filhos e não sofrem em virtude disso? E por que outros são “massacrados”?

Diante disso, reforço que não se pode negar que os jovens estudantes são produtores de cultura, e comungo dos argumentos de Wanderley (2001, p. 25) ao defender que a “[...] consolidação do processo de democratização, em nosso país, terá que passar necessariamente pela desnaturalização das formas com que são encaradas as práticas discriminatórias e, portanto, geradoras de processos de exclusão”.

Enfatizo que não tenho a pretensão de esgotar as discussões acerca da relação dos jovens com a imigração e a educação por considerar que se trata de uma discussão complexa e que merece um debate mais amplo, que produzirá novas pesquisas e reflexões de pesquisadores que procuraram e têm procurado investigar e compreender os processos educacionais.

Com o número de imigrantes e refugiados venezuelanos que chegam a Roraima, este debate em torno dos desafios educacionais diante de processos migratórios tende a se intensificar. Aqui apenas puxei o fio de uma meada para começar a formar uma nova colcha de sentidos. Se a legislação brasileira assegura o direito à educação a todas as crianças do país, o acesso dos alunos estrangeiros está legalizado e políticas públicas precisam ser pensadas e elaboradas, levando-se em consideração: o impacto das matrículas nas escolas, o desafio linguístico, o avanço escolar dos alunos com o objetivo de promover a adaptação dos estudos e garantir sucesso escolar. Chega de falar dos problemas e de colaborar com aspectos negativos: preconceito, exclusão, reprovação, evasão. É tempo de contínuas reflexões...

Vale lembrar que a política brasileira de inclusão educacional está amparada pela Constituição (BRASIL, 1988), garantindo o direito de educação para todos e o respeito às diferenças. Já não podemos pensar a fronteira que está lá, longe de mim, nos limites entre estados e países. Devemos perceber as fronteiras que estão em cada um de nós e nas barreiras que construímos a fim de impedir a passagem do outro. Fronteira não deveria ser o que nos divide, separa e segrega. Deveria ser oportunidade de acentuar processos de interculturalidade.

Desta forma, a escola não deve ser a reprodução da fronteira de hostilidades, mas escola deve ser tempo e espaço de perceber o constante desafio de atender às necessidades educacionais de nossos alunos, sujeitos da educação para que possam se comunicar, desenvolver, ensinar, aprender e viver com dignidade.

Até quando vamos permitir situações de *bullying* nos tempos e espaços escolares? Pelas vozes silenciadas dos narradores descobrimos que tem sido sofrido continuar estudando em um ambiente hostil e sem motivações. Nenhum dos jovens aqui apresentados deixou de estudar, mas vários passaram por episódios de reprovação e em suas famílias há casos de evasão escolar. O desafio está lançado: o que fazer/dizer aos nossos alunos, nos momentos de aula, diante de situações de *bullying* e preconceito? Comungo da ideia de Matos e Silva (2012, p. 60-61) cuja perspectiva é de conceber o processo educativo humano e,

[...] neste cenário, deve-se reconhecer o lugar da agência escolar como instância de ação educativa cuja finalidade última será a apropriação do conhecimento e a mediação de uma prática social global. Por isso, são legítimas as indagações: Que tipo de homem e mulher estamos ajudando a formar com nossa prática pedagógica? Que ideias de pessoa e mundo são veiculadas na prática docente através de conteúdos, métodos e relacionamentos? Para que, quem e por que pôr-se a serviço do trabalho da educação?  
É imprescindível que o educador assuma como primeira tarefa a reflexão sobre sua prática docente.

Urge pensar o perfil dos jovens que estão em nossas escolas hoje; abrir-se ao diálogo e à diversidade. Para Freire (1987), o exercício da liberdade se constrói na relação dialógica, porque o diálogo “[...] se estabelece no encontro entre os homens, na relação eu-tu, que, mediatizados pelo mundo, pronuncia-o e transforma-o” (SILVA; MATOS, 2012, p. 99).

Com os desafios discentes apresentados nas narrativas, ficam como desafios docentes conhecer melhor os jovens alunos de modo a promover a aprendizagem e

a sua permanência nos tempos e espaços escolares. Para isso, como nos diz Dória (2008, p. 12) é preciso dar o primeiro passo e levantar discussões, pois para “[...] um tema tão complexo como o preconceito, não existem fórmulas ou receitas de bolo. A nossa receita pode ser simplesmente resumida assim: Vença o medo. Quebre o silêncio. Enfrente o preconceito”.

Oliveira (2015, p.16) acrescenta ao debate que

A educação brasileira formulou representações que desqualificaram os povos não ocidentais, situando-os como os diferentes, os exóticos, os que não se enquadram no padrão universal de humano. É necessário romper com esse pensamento universalista e valorizar a diversidade, a fim de romper com a percepção de superioridade / inferioridade para se construir uma educação para a diversidade étnico-racial.

Deste modo, defendo que todos os discentes têm direito as suas identidades e diferenças, assim como o respeito e o reconhecimento das mesmas, refletindo e participando de atividades que levem à percepção da diversidade étnica.

A identidade é estabelecida e necessita para existir, do contato com as diferenças presentes em todos os âmbitos porque, assim, os indivíduos sabem e identificam *o que são e o que não são*.

O *outro*, geralmente, coloca em xeque a nossa identidade, todavia quem ele é? O “outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p.97). O outro representa a diferença, que dependendo da história de determinada região é provocada pela etnia, pela língua, pela religião e pelos acasos da história, como sucessões, guerras, movimentos de populações que além de fixarem fronteiras criam a *diferença*.

Defendo, como Santos e Santos (2017, p. 103) que “[...] o espaço experienciado pelas práticas e relações se constitui como ambiente de captação e produção do conhecimento. Assim, a escola é um espaço próximo à concretização de um processo educativo”. Eu, aproximando-me do período da aposentadoria não deixo de sonhar a acreditar na escola como tempo e espaço de descobertas, de integração e interação, de oportunidades, de construção e desconstrução, de reflexão e de realizações.

Assim como Serpa e Ribeiro (2015, p. 94) sonho com uma universalização diferente da que está posta: sonho com a universalização do direito de aprender a

aprender, do acesso ilimitado a informação e transformação que promova aprendizagem e respeito às particularidades de cada aluno.

Sabemos que não há receitas prontas para enfrentar os desafios de sala de aula, mas uma boa sugestão está em se trabalhar as variedades linguísticas, as diferenças culturais e étnicas de forma a conduzir o trabalho pedagógico para a produção de conhecimento, respeitando-se a diversidade, como eu consegui realizar, em 2015, com uma turma de 5º ano em que havia problemas relacionados ao *bullying* e à aceitação de si perante os outros. O resultado pedagógico foi a produção coletiva de um poema sobre variação linguística, apresentado em forma de jogral na Mostra de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima:

### **VARIAÇÃO E MIGRAÇÃO<sup>12</sup>**

Minha gente, muita atenção  
O assunto agora é a variação.  
Este ano, em sala, aprendemos  
De que povos descendemos.

Somos todos resultado de mistura  
Por isso, o Brasil é uma belezura.  
Indígenas, europeus, africanos  
E imigrantes que vieram em muitos anos.

O resultado, então, minha gente  
É que todo mundo é diferente!  
Uns dizem que é certo,  
Outros que é errado.  
Mas ninguém deve ficar calado.

Nossa turma, por exemplo,  
É um caldeirão cultural.  
Há variação sem igual.  
Diferentes modos de falar,  
E que cada um deve respeitar.

Dizem que goianos e mineiros  
Gostam de se juntar  
Exemplo temos para mostrar.  
Professora Lúcia é mineira,  
Mas com goiano resolveu casar.  
Goianos e mineiros também se juntaram  
Nas famílias de Cecília e Cida.

A família do Maurílio  
É todinha de Goiás,

---

<sup>12</sup> Poema produzido em atividade transdisciplinar com a turma 1151 de 2015, com participação de alunas do PIBID-Pedagogia Luana Ceriane e Maria Aparecida Borges.

Como parte da família da Cecília  
E, claro, minha gente  
Da professora Cida.

O Poeta Eliakim  
Disse que todo filho do Norte  
É neto do Nordeste.  
Melhor maneira de explicar?  
Só a partir da revelação:  
Emanuel, Maria Sara, Rhamellin,  
Vitória e Linda Inês  
Têm familiares no Maranhão.  
Ana Karla e professora Luana  
Com família do Piauí.  
Gustavo Gouveia, Sérgio e Henrique  
Família de Pernambuco.  
O Ceará presente está  
Nas famílias de Adrienne,  
Rhamellin, Nycole e Gustavo Gouveia.

A Kamilla não escapou  
Do Nordeste sua mãe migrou.  
Os vizinhos do Norte  
Também enriquecem  
Nosso caldeirão cultural.

Quem veio de lá?  
As famílias de Ana Karla, Giovanna,  
Késia, Vitória e Ronimar  
Vieram do Pará.  
Do Amazonas também vieram  
As famílias de Adrienne,  
Gabriel, Ronimar,  
Kemilly e Lauana  
E também dos professores  
Tiago e Hermenegilda.

Lá do Acre veio  
A família da Mariana.  
Carioca é o pai do Victor  
Que no Acre foi morar.  
De Rondônia são os familiares  
De Lauana e do professor Pablo.

O Mato Grosso é representado  
Pela mãe da Danilly  
E Santa Catarina pela família  
Do Professor Pablo.  
E de Roraima são as famílias  
De Adrienne, Ana Karla,  
Danilly, Emanuel,  
Henrique e Gabriel,  
Kamilla e Kemilly,

Mariana, Nycole,  
Victor, Lauana  
E também Ronimar.

Quem se considera 100% roraimense  
É o Gustavo Nascimento.  
Também são de Roraima:  
Eliandro e Maurílio  
E as professoras  
Wanda e Rosinha.

Temos ainda influência indígena,  
Professor França da  
Etnia Makuxi.  
E de caráter internacional  
Os bisavós de Ana Karla  
Que vieram de Portugal.  
Os avós de Késia do Japão.  
A avó do Eliandro da Guiana.  
Os tataravós de Cecília da Itália.

Algumas famílias falam dia, outras dia.  
Para uns é Roraima,  
Para outros Roraima.  
A variação linguística  
Ligada à migração.  
É a variação linguística  
Cada região com sua característica.  
Isso é que faz do Brasil  
Um país super, hiper,  
Mega, power, ultra mil.

Atividades e produções assim nos fazem conceber a educação como parte fundamental do processo de inclusão, pois integra o aluno que, por sua vez, traz novos elementos culturais para a sala de aula, levando, inclusive, à produção poética.

Cabe aos educadores refletir sobre os silêncios. Nem todo silêncio é apenas a expressão do pensamento. Nem todo silêncio é consentimento. Chega de dizer que um aluno em silêncio não incomoda. Se o aluno não lhe incomoda, sinta-se incomodado com seu silêncio que pode querer revelar gritos de alerta. As diferenças existem e são desafios permanentes para a escola que não pode ignorá-las ou silenciá-las. Se vivemos tempos e espaços marcados pela diferença, vamos olhar e dar voz às diferenças. Como? Por meio do diálogo, sem barreiras à opinião, à cultura, à voz do outro...

Nas narrativas apresentadas, há referências a estereótipos que classificam negativamente determinadas características pessoais e sociais dos jovens, de forma

que são considerados diferentes, na maioria diferentes sob o ponto de vista negativo. Cabem ainda muitas reflexões: qual o problema em ser diferente? Quem, por acaso, é igual? Muitas vozes já foram silenciadas e narrar vozes dos silêncios pode parecer paradoxal, mas não é. O silêncio grita. O silenciado pede, na verdade, ajuda. O silêncio não significa consentimento, como aprendemos com o provérbio popular. Significa que não tenho forças a medir com quem me desafia. Quem de nós nunca foi silenciado? Quantas vezes silenciamos o outro?

Como são jovens, suas narrativas não estão finalizadas porque suas trajetórias continuam... E em permanente construção... Suas vozes romperam os silêncios esperando que as escolas possam refletir: como compreender cada aluno em sua diversidade cultural? Quem são os nossos alunos, para além das informações contidas em fichas de matrículas? Como criar/recriar estratégias para ouvir/entender tantas especificidades? Quem são os silenciados? A quem silenciamos? Como lidar com o desafio das diferenças em tempos e espaços tão polifônicos e pluriculturais?

Um início de resposta esteja no diálogo para produzir encontros que levem à descoberta das expectativas, superando a ideia de escola como tempo e espaço de desencontro. Que os tempos e espaços escolares favoreçam as relações de modo que se tenha sentimento de pertencimento e afirmação de identidades para, como **Mary Jane**, que cada um possa erguer-se e dizer “sou eu”.

Volto um pouco a minha própria narrativa e reflito quem sou após 32 anos de docência. Descubro que ainda vejo a escola com encantamento por ser tempo e espaço de eterno aprendizado para mim. Com a pesquisa, percebi o quanto cresci com e através de oito jovens que me levaram a risos e lágrimas em muitos pontos de suas narrativas, o que aumenta os conflitos em mim. Hoje, quando observo alguém silenciado, tenho a impressão ou a vontade de “gritar” por ele.

Vivo a cobranças de uma aposentadoria, embora meu íntimo me alerte que muito há que ser feito. Ainda ouço com vigor em minha memória os provérbios populares repetidos e reinventados pela sabedoria de minha mãe: “Quem tem braços curtos não pode abraçar o mundo”. É, minha mãe, não posso, mas posso fazer uso da palavra. Por isso, o que mais espero é que outras pesquisas deem tempo e espaço para anunciar os desafios discentes e o que dizem os tantos silêncios de cada dia: os silêncios de quem luta para ter sua opção sexual garantida, os silêncios de tantas mulheres silenciadas pela violência; os silêncios de tantos alunos que são

apresentados com rótulos diversos: autistas, deficientes, cadeirantes, disléxicos, com transtornos, “[...] problemáticos, irritantes, indesejáveis[...]”(BAUMAN, 2017, p. 87). Silêncios porque usam óculos ou aparelhos... Silêncios pelo incômodo que seus corpos causam a outros. SILÊNCIOS! Tantos silêncios... A porta, eu a deixo aberta para que as narrativas, as observações e as pesquisas continuem buscando dar vez e voz a estes e tantos outros SILÊNCIOS...

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na educação: DO preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 28-41, mar. 2015. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24548>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 3.ed. São Paulo: Edições MMM, 2012 (Coleção preconceitos).

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **“Refugiados” e “Migrantes”**: Perguntas Frequentes. 22 mar. 2016. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>. Acesso em: 07 maio 2016.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto**. 01 oct. 2015. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 07 abr. 2017.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Versus, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Certas palavras. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Simplemente Drummond**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. São Paulo: Nova Fronteira, 2016.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. **Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda**. Faces de Clio Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História - UFJF, v. 2, p. 54-78, 2016.

AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

ARANTES, Platão. **Do Caburaí ao Chuí**. Boa Vista: Ed. do Autor: 2012.

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 157-204.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKHTIN Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Edio Batista. **Trilhas Transfronteiriças: O fluxo de pessoas, coisas e objetos na fronteira Brasil e República Cooperativista da Guiana**. Mestrado em Antropologia. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

BARROSO, João. Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003, (Coleção Educação Especial), p. 25-36.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas).

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Trad. Paulo Neves. 2 a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERNARDO, Mirelle Amaral de São. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Tese. Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGA, Ana Paula Araújo. **Afro-guianenses em Boa Vista: Língua, Religião e Arte**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em SOCIEDADE E FRONTEIRAS). Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras. UFRR, Boa Vista, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 28 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 30 mar. 2018.

BRASIL. **Lei número 6.015**, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6015compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015compilada.htm) Acesso em 29 jan. 2018.

BRASIL. **Lei número 6.815**, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração (revogada). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815.htm) Acesso em 18 jul. 2018.

BRASIL. **Lei número 7.364**, de 12 de setembro de 1985. Autoriza o poder executivo a criar a Universidade Federal de Roraima e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7364-12-setembro-1985-356589-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 18 jul. 2018.

BRASIL. **Lei número 8.069**, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm) Acesso em 06 jul. 2108.

BRASIL. **Lei número 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm) Acesso em 28 dez. 2015.

BRASIL. **Lei número 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm) Acesso em 6 jul. 2018.

BRASIL. **Lei número 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2011 e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em 23 ago. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm). Acesso em 29 jan, 2018.

BRASIL. **Lei número 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art79a](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art79a). Acesso em 14 jun. 2018.

BRASIL. **Lei número 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1). Acesso em 14 jun. 2018.

BRASIL. **Lei número 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 12 ago. 2015.

BRASIL. **Lei número 13.185**, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm). Acesso em 12 dez. 2015.

BRASIL. **Lei número 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm). Acesso em 6 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Número 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em 22 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução número 2**, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192). Acesso em 24 jul 2016.

BRITO, Maria Lúcia da Silva. **Raízes e rumos**: reflexões sobre identidades de guianenses em Boa Vista-RR. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRR, Boa Vista, 2012.

BRITO, Maria Lúcia da Silva; FONSECA, Natália Barroncas das. Vozes femininas da exclusão educacional em Roraima. In: **Anais do V CEDUCE**. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php> Acesso em 1 set. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M. & SOUSA, L. F. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 139-153.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p. 13-34.

CARVALHO, Claudia de Oliveira. **A feminização da migração: trabalho doméstico, emancipação e redes sociais na fronteira Brasil-Guiana**. (Mestrado em Relações Internacionais. Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CARVALHO, Fábio Almeida de. **Makunaima/Macunaíma** – Contribuições para o estudo de um herói transcultural. Tese de Doutorado em Estudos Literários. Instituto de Letras, Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2011.

CÉSAR, América Lúcia Silva e CAVALCANTI, Marilda Couto Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. In: **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 78-100, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: outros modelos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.101-134.

DÓRIA, Antonio Sampaio. **O preconceito em foco**: análise de obras literárias infanto-juvenis: reflexões sobre história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2008 (Coleção Educação em Foco. Série Educação, história e cultura).

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. *Cad. Pesqui.*, Mar 2002, no.115, p.139-154. ISSN 0100-1574.

FAUSTO, Boris (Org.). **Fazer a América**: a imigração em massa para a América Latina. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2000. p. 9-12.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do Silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRARI, Anderson; MARQUES Luciana Pacheco (Orgs.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FILÉ, Valter. Tentativas e tentações: batidas no território da linguagem. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alli: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 123-134.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLÔR, Cristhiane Cunha; SOUZA, Suzani Cassiani de. **Quando o dizer de um sujeito é objeto de pesquisa**: contribuições da Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Impresso), v. 10, p. 1-16, 2008.

FOLLMAN, J. Ivo. Identidade como conceito sociológico. In: **CIÊNCIAS SOCIAIS UNISINOS**. Centro de Ciências Humanas, Universidade Vale do Rio dos Sinos. v. 37, n. 158. São Leopoldo: UNISINOS, 2001, p. 43-66.

FONSECA, Natalia Barroncas da. **Construção identitária de alunos guianenses que estudam em Bonfim-RR**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRR, Boa Vista, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. A construção do sujeito nas narrativas orais. **CLIO** - Revista de Pesquisa Histórica, Recife, n. 25-2, p. 92-112, 2007.

GARCIA, Regina Leite. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: LINHARES, Célia Frazão; LUCARELLI, Elisa; SCHEIBE, Leda et ali. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 115-132.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. *Cad. Pesqui.*, Dez 2005, vol.35, no.126, p.595-608. ISSN 0100-1574.

GENETTI, Gérard. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, Roland [et al.]. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 265-284.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: GIROUX, Henry A. (Org.). **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GODOY, Marcelo; RESK, Felipe Resk, Nova onda de refugiados traz cubanos pela fronteira em Roraima. In: **O Estado de S. Paulo**, 15 Abril 2018. Disponível em <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,nova-onda-de-refugiados-traz-cubanos-pela-fronteira-em-roraima,70002268733>. Acesso em 10 fev. 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S/A, 1988.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HAHN, Robélia Cristina Saraiva; BRITO, Maria Lúcia da Silva; SANTOS, Everton José Gomes dos (Org.). **Palavras, pessoas e poemas**. Coletânea de textos poéticos por alunos e professores do CAP/UFRR. Boa Vista: Editora da UFRR, 2011 (Coleção Curumim, volume 1).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 49-74

IANNI, Otávio. A metáfora da viagem. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2010**: nupcialidade, fecundidade e migração – resultados da amostra. Rio de Janeiro: 2010, p. 349. ISSN 0104-3145. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2014**. Rio de Janeiro: 2014, *on line*. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2014/estimativas\\_2014\\_TCU.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2014/estimativas_2014_TCU.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Ministério da Justiça. **Migrantes, apátridas e refugiados**: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL), IPEA, 2015. 169 p. Disponível em: [http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD\\_57\\_Liliana\\_web3.pdf](http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf). Acesso em: 07 set. 2018.

KOCH-GRÜNBERG. Theodor. **Do Roraima ao Orinoco**: observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913. Introdução de Nádia Farage e Paulo Santilli. Tradução Cristina Alberts-Franco. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LEITE, Carlinda. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano Escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 128-140.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Arieche Kitiane Silva. **Migração e Família: A DINÂMICA FAMILIAR DE GUIANESES NA CIDADE DE BOA VISTA-RR**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em SOCIEDADE E FRONTEIRAS). Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras. UFRR, Boa Vista, 2014.

LIMA, Fernanda. **Professores em formação no contexto de fronteira Brasil/Guyana**: representações sobre a língua inglesa. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRR, Boa Vista, 2015.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Infância migrante**: lugar, identidade e educação. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2003.

LUZ, Débora Silva Brito da. **Reflexões sobre linguagem e identidades de maranhenses residentes em Boa Vista-RR**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRR, Boa Vista, 2013.

MAKU, Zezé. **O Reino de Makunaima e Sua Chefia da Fauna**. Manaus: Gráfica Ioris, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Josias; HAHN, Robélia (Org.). **Palavras, pessoas e memórias**: coletânea de textos literários por alunos e professores do CAP/UFRR. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. **Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais**. São Paulo: Editora Senac Mammon, 1997.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Os usos dos tempos no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 15, n. 44, p. 223-243, jul. 2015. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5116>>. Acesso em: 05 ago. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.7213//dialogo.educ.14.043.AO02>.

MARTINS, Charles Gomes; BARBOSA, Maria Lúcia F. As distintas concepções de língua e texto subjacentes às práticas docentes nas condições escolares de produção

textual. In: LIRA, Bruno Carneiro (Org.). **Linguagem e ensino: realidades que se inter cruzam.** São Paulo: Paulinas, 2012, p. 107-130.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do mundo.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996.**

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

MATOS, Junot Cornélio; SILVA, Sônia Sena da. Aprender a aprender: desafio para professores e alunos. In: LIRA, Bruno Carneiro (Org.). **Linguagem e ensino: realidades que se inter cruzam.** São Paulo: Paulinas, 2012, p. 57-70.

MEIRELES, Cecília. Canção Excêntrica. In: LISBOA, Henriqueta et al. **Tempo de poesia.** São Paulo: Global, 2003 (Coleção Literatura em minha casa, v. 1, poesia).

MELLO, Sílvia Leser de. A violência urbana e a exclusão dos jovens. . In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.129-140.

MENESES, Antonio Vaz de. **CULTURA DE FRONTEIRA ENTRE BRASIL/GUIANA: FESTAS.** Dissertação de Mestrado. (Mestrado em SOCIEDADE E FRONTEIRAS). Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras. UFRR, Boa Vista, 2014.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade.** Rio de Janeiro, 2006. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-Rio, Departamento de Educação, 2006.

MONTENEGRO, Antonio Torres. Rachar as palavras: uma história a contrapelo. In: MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 21-47.

MORELLO, Rosângela. Línguas, fronteiras e perspectivas para o ensino bilíngue e plurilíngue no Brasil. in: MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci Fileti. **Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola.** Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016, p. 17-44.

NASCIMENTO, Glauciane Tavares. **Entre histórias e memórias: professores paraibanos em Roraima.** Dissertação de Mestrado. (Mestrado em SOCIEDADE E FRONTEIRAS). Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras. UFRR, Boa Vista, 2015.

NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes. **O MARANHÃO É AQUI: territorialidades de maranhenses na cidade de Boa Vista.** Dissertação de Mestrado. (Mestrado em

Sociedade e Fronteiras). Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras. UFRR, Boa Vista, 2015.

NORONHA, Vanessia Pereira. **Imigrantes peruanos em Boa Vista (RR):** dificuldades comunicacionais e construção identitária. Boa Vista: PET-Letras, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Izabelle da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá:** Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909/636>. Acesso em: 10 abr. 2018.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Formação de professores para a diversidade étnico-racial. In: **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015. Disponível em <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/368/120>. Acesso em 05 ago. 2018.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Trajetos de formação e de atuação docente. In: CLADERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betania de Andrade (Org.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa:** tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 55-74.

OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos Santos de; FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos; SILVA FILHO, Lucindo Ferreira da. Comunicar para Viver ou Viver para comunicar? Direito mais que natural de qualquer cidadão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 143-166.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. O rio Branco no contexto da Amazônia Caribenha: aspectos da colonização europeia entre o século XVI e XVIII. In: MARTINS, Estevão Chaves de Rezende; MOREIRA, Felipe Kern (Orgs). **As relações internacionais na fronteira norte do Brasil.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2011, p. 155-186.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **Políticas Educacionais no Brasil:** Qual o Papel do Poder Legislativo? Curitiba: Protexito, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acesso em 29 jan. 2016.

ORLANDI, Eni. **O discurso fundador.** Campinas: Pontes, 2003.

PAYER, Maria Onice. Discurso, memória e oralidade. **Horizontes**, v. 23, n. 1, p. 47 – 56, jan./jun. 2005. Disponível em [www.saofrancisco.edu.br/edusf/.../horizontes-6%5B6255%5D.pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/.../horizontes-6%5B6255%5D.pdf). Acesso em 11/01/2018.

PAYER, Maria Onice. Processos, modos e mecanismos de identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). in: **Gragoatá**. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2014, n. 34, p.183-196.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), p. 89 – 112.

PEREIRA, Mariana Cunha. Processos migratórios na fronteira Brasil-Guiana. **Stud. av.**, São Paulo , v. 20, n. 57, p. 209-219, Aug. 2006 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000200016>.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. A formação continuada de professores para a atualidade. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betanis de Andrade (Org.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 119-34.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. Rio de Janeiro. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Rio de Janeiro. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. A lógica das narrativas e a aprendizagem da diferença na pesquisa de campo. In: WHITAKER, Dulce C. A.; VELÔSO, Thelma M. **Oralidade e Subjetividade: os meandros infinitos da memória**. Campina Grande, PB: EDUEP, 2005. p. 43 – 54.

PRETO, Zeca. Roraimeira. In: RUFINO, Eliakim; UCHÔA, Neuber PRETO, Zeca. **Roraimeira: o canto de Roraima**. CD. Manaus: O Industrial de Manaus por Sonopress Rimo Indústria e comércio fonográfica S/A, 2009 (FUNARTE, Projeto Pixinguinha).

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. In: **Revista Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação**, Campinas, SP, v, 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

RAMALHO, Paulina Onofre. **Lugar de memória: o plano urbanístico de Boa Vista-RR.** Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, F. dos S. "**Garimpando**" a sociedade roraimense: uma análise da conjuntura sociopolítica. Dissertação (Mestrado). Belém, Universidade Federal do Pará, 1996.

RODRIGUES, F. dos S. et al. **Relatório Estadual — Tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual, realizado nos municípios de Boa Vista e Pacaraima/RR/Brasil e Santa Elena do Uairén/Venezuela.** S. l., 2002.

RODRIGUES, Francilene. **Migração transfronteiriça na Venezuela.** Estud. av., São Paulo , v. 20, n. 57, p. 197-207, Aug. 2006 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200015&lng=en&nrm=iso)>. access on 21 Feb. 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em [www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237). Acesso em 30 jun. 2017.

RORAIMA. **Lei nº 1.008** de 03 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação 2014-2024 (PEE) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Roraima, ano XXVII, número 2596, p. 05-26.

RORAIMA. **Resolução CEE/RR número 30/11** de 21 de dezembro de 2011. Recredencia as Escolas Públicas Estaduais e Reconhece os cursos da Educação Básica, respectivas etapas e modalidades, conforme relação anexa.

RORAIMA. **Resolução CEE/RR número 33/02** de 10 de setembro de 2002. Estabelece Normas Regimentais Básicas para os estabelecimentos de Ensino Público do Estado de Roraima.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística.** Doutorado em Lingu. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Apresentação: Sujeito, Identidade e Memória. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; BERTOLDO, Ernesto Sérgio; MUSSALIM, Fernanda; SANTOS, João Bôsko Cabral dos (Org.). **Sujeito, Identidade e Memória.** Uberlândia: EDUFU, 2013, p.9-16.

SANTOS, Júlio Mais F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-30.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, p. , Oct. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091998000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 Sept. 2016.

SANTOS, Roseli Bernardo; SANTOS, Everton José Gomes dos. Educação Escolar Indígena: bilinguismo e relação intercultural. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, [S.l.], v. 8, n. 15, p. 100-112, dez. 2017. ISSN 2236-3483. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3443&path%5B%5D=2316>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

SANTOS, William Soares dos. Os níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. p. 21-36

SAWAIA, Bader. Exclusão ou Inclusão perversa. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a, p.7-13.

SAWAIA, Bader. Identidade – Uma ideologia separatista? In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b, p.121-130.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001c, p. 97-118.

SERPA, Andréa; CALLAI, Cristiana. Avaliação no cotidiano escolar: muitos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 393-402, 2012 disponível em [www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/serpa-callai.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/serpa-callai.pdf) Acesso em 20 ago. 2018.

SERPA, Andréa. **Quem são os outros na/da avaliação**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, 2010.

SERPA, Andréa; RIBEIRO, Simone da Silva. Currículo: conversando sobre diferentes e diferenças. **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 89-98, mar. 2015. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24552>>. Acesso em: 05 set. 2018.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 31-44.

SILVA, Célia Nunes; MELO, Maria das Graças Pedrosa Lacerda de; ANASTÁCIO, Sílvia Maria Guerra. **Nômades contemporâneos: famílias expatriadas e um mosaico de narrativas**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da Criatividade na Prática Pedagógica e Luta pela Inclusão em Educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 45-58.

SILVA, Rafael Joshua Seabra da. **A importância do estudo da Língua Inglesa para os alunos do Colégio de Aplicação**. Boa Vista: PICEM-UFRR, 2015.

SILVA, Renata Orcioli da. **A língua portuguesa no processo de construção de identidade do professor imigrante de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRR, Boa Vista, 2014.

SILVA, Shalimar M. Gonçalves da; MATOS, Junot Carneiro. A contribuição da dialogicidade ante a intervenção consciente da realidade. In: LIRA, Bruno Carneiro (Org.). **Linguagem e ensino: realidades que se inter cruzam**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 93-106.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SIMONINI, Eduardo. O cotidiano: rotina, imitação e invenção. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 93-106, out. 2016. ISSN 2316-3100. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6111>>. Acesso em: 05 set. 2018.

SLAVUTZKY, Abrão. **Quem pensa tu que eu sou?** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2009.

SOUZA, Carla Monteiro de. Boa Vista/RR e as migrações: mudanças, permanências, múltiplos significados. **Revista Acta Geográfica**, Boa Vista, v.3, n. 5, p. 39-62, jan./jun. 2009. Disponível em: [ufrr.br/revista/index.php/actageo/article/view/218/377](http://ufrr.br/revista/index.php/actageo/article/view/218/377). Acesso em: 03 set. 2016.

SOUZA, Carla Monteiro de. **Gaúchos em Roraima**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SOUZA, Carla Monteiro de. Migração e Memória: (re)territorização e inserção social entre gaúchos residentes em Roraima. **Espaço e Tempo**, n. 33, p. 105-120, 2008. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/33/PDF%20para%20INTERNET\\_33/08\\_Carla%20Monteiro%20de%20Souza.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/33/PDF%20para%20INTERNET_33/08_Carla%20Monteiro%20de%20Souza.pdf). Acesso em: 16 jul. 2017.

SOUZA, Carla Monteiro de; SILVA, Raimunda Gomes da (Org.). **Migrantes e migrações em Boa Vista**: os bairros Senador Hélio Campos, Raiar do Sol e Cauamé. Boa Vista/RR: EDUFRR, 2006.

SOUZA, Janaina Moreira Pacheco de. **Representações Sociais de Professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim – Fronteira Brasil/Guiana Inglesa**. Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Maria Izabel de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALE, Ana Lia Farias. **Migração e Territorialização. As dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista/Roraima**. Tese de Doutorado (Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

VALE, Ana Lia Farias. **Nordeste em Roraima**: migração e territorialização dos nordestinos em Boa Vista. Boa Vista, EDUFRR, 2014a.

VALE, Ana Lia Farias. **O “Ceará” em Roraima**: migração de cearense: 1980-1999. Jaboticabal: FUNESP, 2005.

VALE, Ana Lia Farias. (Org.). **Pesquisa Científica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014b.

VERAS, Antônio Rezende Tolrino. **A produção do espaço urbano de Boa Vista – Roraima**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2009.

VÉRAS, Maura. Exclusão Social - um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.27-52.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Instituições Escolares: Memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). **História da Educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 65-78.

VILELA, José. **Rapadura é doce, mas não é mole**. Boa Vista: Ed. do Autor, 2014.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo**: a trajetória de um direito. São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 16-26.

WILLMS, Elni Elisa. Nas tramas minúsculas do cotidiano de dois assentados. In: COSTA, Wilse Arena da (Org.) **Estigma e diferenças na educação: a necessidade de uma educação inclusiva**. Cuiabá: EdUFMT, 2007, p.99-126.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“DESAFIOS EDUCACIONAIS DE DESCENDENTES DE IMIGRANTES GUIANENSES EM BOA VISTA-RR<sup>13</sup>”**.

O presente documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. A sua colaboração é muito importante para nós, mas caso desista de participar a qualquer momento, isso não lhes causará nenhum prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado no endereço: \_\_\_\_\_, portador da cédula de Identidade número \_\_\_\_\_ e inscrito no CPF sob o número \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade com a participação na pesquisa **“DESAFIOS EDUCACIONAIS DE DESCENDENTES DE IMIGRANTES GUIANENSES EM BOA VISTA-RR”**.

Estou ciente de que:

- I) Esta é uma pesquisa do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- II) Serão gravadas entrevistas narrativas no local combinado.
- III) Não sou obrigado a responder às perguntas.
- IV) A participação nesta pesquisa não tem o objetivo de causar qualquer constrangimento ou prejuízo ao sujeito. Portanto, não há riscos de qualquer espécie. A pesquisa tem caráter totalmente científico, sem a intenção de denegrir a imagem de nenhum participante.
- V) Eu tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

---

<sup>13</sup> Este foi o título inicial da pesquisa. A mudança para “Vozes dos silêncios: narrativas de jovens filhos de imigrantes guianenses em Boa Vista-RR” ocorreu na 2ª Qualificação (19/10/2018).

- VI) Eu não receberei remuneração e nenhum tipo de recompensa pela realização da pesquisa, assim como a pesquisadora. A participação e a autorização são totalmente voluntárias.
- VII) Após a leitura deste termo e de autorizar a participação, assino as duas vias deste documento, sendo uma para mim outra para a pesquisadora.]
- VIII) Eu concordo que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que minha identificação não seja revelada. Para tal, a pesquisadora usará nomes fictícios.

Boa Vista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma, autorizo a participação na referida pesquisa.

Assinatura do sujeito participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora MARIA LÚCIA DA SILVA BRITO dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando em possa participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento, autorizando a participação.

Boa Vista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
**NOME E ASSINATURA**

**CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO**

Eu, \_\_\_\_\_ documento número \_\_\_\_\_, declaro ceder a MARIA LÚCIA DA SILVA BRITO (pesquisadora e aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, RG 119316 SSP/RR, sem quaisquer restrições quanto aos efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais da entrevista de caráter científico prestei à pesquisadora citada.

A entrevista foi gravada no dia \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_, com uma média de duração de \_\_\_\_\_ minutos na cidade de Boa Vista, estado de Roraima.

A pesquisadora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e científicos, a mencionada entrevista no todo ou em parte, editada ou não, com a ressalva de preservar a integridade e a indicação de fonte.

Boa Vista, \_\_\_ / \_\_\_ / 2018

Pesquisadora: MARIA LÚCIA DA SILVA BRITO

Profissão: Professora. Pesquisadora e aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de Pesquisa:

Contato: mlubrito07@gmail.com

**ENDEREÇO:** RUA ANTONIO SEABRA, 279, BAIRRO CAÇARI

**TELEFONES:** 981216688

**DADOS DO(A) ENTREVISTADO(A):**

Nome:

Local de nascimento:

Data de nascimento:

Responsável:

Endereço:

Telefone:

Assinatura:

**APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista****ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

NOME:

SEXO: ( ) F ( ) M

IDADE: ( ) 14 ( ) 15 ( ) 16 ( ) 17 ( ) 18 ( ) mais de 18

Data de nascimento:

OCUPAÇÃO:

RELIGIÃO:

LOCAL DE NASCIMENTO:

Nomes de seus pais:

O que você poderia me dizer sobre a Guiana?

Em casa, em que língua(s) ocorre(m) a comunicação?

Em que escolas já estudou?

Onde estuda atualmente?

Em que série está?

Ensino regular ou EJA?

Como é/foi sua vida na escola? O que você vê/viu de positivo e negativo que acontece/aconteceu na escola?

As pessoas lhe perguntam se você é guianense?

Seus professores sabem de sua origem guianense? Em que contexto souberam? O que dizem a respeito?

Seus colegas sabem de sua origem guianense? Em que contexto souberam? O que dizem a respeito?

Como você gostaria que fossem as relações na escola?

Você considera que existe preconceito na escola?

Que desafios e possibilidades você percebe na vida escolar?

O que você espera de seu futuro escolar?

**APÊNDICE C: A narrativa de Jessika**

*Meu nome é Jessika King, nasci na cidade de Boa Vista, em 14 de janeiro de 2000. Meus pais são Paul e Melanie. Os dois nasceram na Guiana. Somos católicos e moramos no Bairro Jardim Tropical.*

*Já fui à Guiana algumas vezes visitar parentes, mas depois que meus avós morreram vamos pouquíssimas vezes. Quando visitamos os parentes, seja em Boa Vista ou na Guiana, só conversamos em inglês. Meus pais ensinaram inglês aos 5 filhos. Entre nós, basicamente, conversas só em inglês. No entanto, nós, os filhos, hoje, falamos muito mais português do que inglês.*

*Todos nós estudamos em escolas públicas e nas mesmas escolas. O ensino Fundamental na escola Monteiro Lobato e o Ensino Médio na escola Ayrton Senna. Apesar de morarmos em um bairro bem distante, nossos pais sempre quiseram que estudássemos no centro da cidade por serem escolas “melhores e mais confiáveis” do que as dos bairros. Eu fiquei reprovada no 6º ano, por isso estou um pouco fora de faixa etária, mas concluo o médio este ano.*

*A vida na escola nunca foi fácil. Uma criança negra que vem da periferia e de ônibus para estudar em meio a alunos brancos, em sua maioria, e com poder aquisitivo melhor... Muitas outras crianças e jovens, brancos e indígenas também vão à escola de ônibus, mas parece que o preconceito só enxerga negros e índios. Nunca consegui entender essa tal diferença...*

*A maior dificuldade na escola foi em relação à Língua Portuguesa. As demais disciplinas eu recebia a ajuda dos pais. Por sinal eles são muito bons em matemática. Fiz muitas amizades nas escolas, mas enfrentei grandes desafios também. Era muito cobrada porque meus pais não iam a reuniões. Meu pai achava que era tarefa de mãe e que minha mãe deveria ir, mas ela sempre teve vergonha de seu modo de falar. Ela “carrega” no sotaque. Ela confiava nos filhos. De fato, não demos problema de comportamento e a única que ficou reprovada fui eu. Mas sei lá, tive uma espécie de bloqueio. Sentia que a professora de Língua Portuguesa não gostava de mim e eu tinha era medo.*

*Até então nunca haviam descoberto minha origem guianense. Pensavam que fôssemos maranhenses.*

*Tudo começou com a implicância da professora com o meu nome: escrito com **J** e sem acento agudo em **J**. E olha que nunca reclamei da pronúncia. Minha família fala o **J** como do inglês, assim jogado e não chiado. Mas a professora usava meu nome como exemplo de uma “grande transgressão gramatical”. De acordo com a professora, deveria ser Jéssica. Para justificar a escolha de meus pais, eu caí na besteira de dizer que eram guianenses. Virei alvo de piadas. Mas por quê? Vejo os nomes escritos de tantas formas diferentes. Por que só o meu incomodava? O que mais me doía era quando os colegas me chamavam pronunciando o meu nome como se fosse uma paroxítona: Jessíka. Este assunto martela na minha cabeça até hoje. O problema é que passei a ter raiva da tal Língua Portuguesa. Apesar de ser brasileira e devidamente registrada, a Língua Portuguesa não é minha língua materna.*

*Hoje, vejo que ficar reprovada foi até bom porque a turma que fazia “bullying” comigo seguiu e eu fui para uma nova turma. Infelizmente, mudei muito na escola. Hoje, vejo que me tornei uma pessoa muito “na minha”, com poucas amizades e com receio de professores. Mas, enfim cheguei ao ensino médio e mudei de escola. Que maravilha! Conheci uma professora de português maravilhosa, bem diferente daquela do 6º ano. Ela também usou o meu nome como exemplo e de outros colegas também, para falar da liberdade de escolha de nomes e da influência de outras línguas em nosso dia a dia. Não tive a coragem de dizer que era de origem guianense. Simplesmente concordei e disse que derivava do inglês. Curioso é que sempre estudei espanhol na escola e não inglês. Então ninguém sabia que eu falo inglês. Certa vez, me ouviram cantando uma música e disseram “Você canta bem em inglês. Parabéns!”. Fiquei muito feliz, todavia mais uma vez não tive coragem de dizer que sabia falar inglês.*

*Eu gostaria que pudesse ter sido diferente. Queria ter tido a oportunidade de dizer minhas origens sem sofrer por conta disso. Gostaria até de ensinar inglês a outras pessoas e gostaria muito que tivéssemos estudado inglês nas escolas. Assim, eu poderia até me sobressair. De tudo isso, não fico assim tão aborrecida. Estas dificuldades e os preconceitos me ajudaram a enfrentar com mais garra as dificuldades. Hoje, penso mais no futuro. Desejo cursar Relações Internacionais e até tentar uma vaga para intercâmbio. Tenho o sonho de estudar fora, conhecer outros países e... Quem sabe... Fazer o mesmo que meus pais fizeram: morar definitivamente em outro país...*

**APÊNDICE D: A narrativa de Ronald**

*Meu nome é Ronald, sou boa-vistense nascido no dia 27 de março de 2000. Meus pais são Raimundo e Patrícia. Somos adventistas do 7º dia e moramos no bairro Centenário. Meu pai é maranhense de Imperatriz e minha mãe nasceu em Lethem na Guiana. Somos 5 filhos e eu sou o mais novo. Já fui ao Maranhão diversas vezes, mas nunca fui à Guiana. Minha mãe não fala muito, mas sou curioso e leio muito para compreender minha origem. Minha mãe não fala muito por questões religiosas. Ela nasceu em uma família indiana e de religião hindu e, hoje, por ser Adventista, não deseja lembrar, falar ou rever costumes que considera “errados”.*

*Ninguém fala inglês em casa. Só português. Minha mãe tem um sotaque “carregado”. Qualquer pessoa que converse com ela, sabe que é estrangeira. Antes logo diziam que ela era guianense porque suas características físicas não escondem: são traços indianos. Agora hoje, com tantos venezuelanos na cidade, quem não a conhecia antes, pergunta se ela é venezuelana. Ela diz que não e bem brava. Na verdade, como minha casou-se com brasileiro, trabalha e fez a opção pela naturalização. Faz muito tempo. Ela diz que é brasileira. “Foi a minha opção”.*

*Eu estudo na Escola Carlo Casadio desde o Ensino Fundamental. É perto de casa. Posso ir a pé, sem gastos com transporte. A vida na escola não é fácil. Venho de uma família muito rigorosa tanto pelos costumes quanto pela religião e, na escola, muitos são assim “muito soltos”. Vejo falta de respeito e brigas o tempo todo. Sou chamado de pastor e sofro muito por não participar de brincadeiras e bagunças. Antes me chamavam de maranhense. Sou muito parecido com meu pai.*

*Certo dia, um desses colegas “bagunceiros” me viu no ônibus com minha mãe e, percebendo o jeito como ela fala, descobriu que minha mãe é estrangeira. Estranhei que não fez piada ou “bullying” na escola. Mal sabia eu que ele esperou um momento oportuno. Um dia, na aula de história apareceu a palavra “curry” e o professor foi explicar sua origem na Índia e sendo*

*propagada pela colonização britânica. O colega então disse: “Isso aí tem muito na Guiana Inglesa e na casa do Ronald. Deve ser arroz de maranhense com curry todos os dias”. O professor de história percebeu o tom de malícia e até tentou desviar o assunto explicando que não se fala mais Guiana Inglesa porque o país se tornou independente em 1966 e que, em muitas residências, ocorre a utilização do tempero, independentemente de ser guianense ou não.*

*Não teve jeito. Pegaram e pegam no meu pé até hoje. Dizem para eu voltar para meu povo, meu país. Depois que chegaram muitos venezuelanos, dizem: “Aí pastor, agora tem concorrência”.*

*Há dias em que não tenho a mínima vontade de ir à escola. Já pedi a meus pais para mudar de escola, mas eles não aceitam. A escola é perto. As demais são longe e teríamos gastos com transporte. O jeito é aguentar. Como diz meu pai: “Falta pouco”, mas este pouco tem sido um grande sacrifício. Além disso, eu quero trabalhar e, para tal, deveria estudar à noite. Ninguém quer empregar uma pessoa por meio período. Pior é que meus pais não aceitam a ideia de estudo à noite pelo perigo e também porque eu teria que faltar toda sexta-feira, visto que guardamos o sábado, que de acordo com nossas tradições, tem início às 18 horas de sexta-feira.*

*Sei que será difícil um empregador entender que não poderei trabalhar aos sábados. Não farei serviço militar também. Estou na esperança de conseguir um emprego com alguém da igreja. Outro dia, em conversa com um professor de sociologia, eu perguntei sobre vestibular e ENEM e quais seriam as minhas chances. Até o professor respondeu com ironia: “pensei que faria teologia para ser pastor de fato e de direito”. Para ele foi um susto quando eu disse que gostaria de fazer Direito até para defender os direitos dos irmãos da igreja. Ele sorriu e pude ler em seus lábios: “sem chance”.*

*Fiquei me questionando: por que não tenho chance? Seria porque sou filho de maranhense? Ou porque sou filho de guianense? Ou por ser pobre? Ou seria porque estudo na periferia? De repente, ele fala: “Ah, tem as cotas, né?”. O que esperar de pessoas que não acreditam em nossos sonhos? Será, então, que*

*a aula deste professor e de tantos outros não é planejada? Não é de qualidade? Está só cumprindo tabela? Pessoas assim desestimulam os alunos. Eu já não tenho muitas motivações, depois dessa eu me pergunto: qual será o meu futuro?*

**APÊNDICE E: A narrativa de Mary Jane**

*Sou Mary Jane da Silva e hoje sou Acadêmica de Engenharia Civil, na Universidade Federal de Roraima. Sou Cristã Evangélica e nasci em Boa Vista. Já os meus pais, Saulo e Luciana, nasceram na Guiana, mas quando migraram para o Brasil, conseguiram tirar documentação com nomes e sobrenomes brasileiros. Eles não gostam muito de falar sobre esses assuntos. Até têm medo de deportação. Agora já estão no Brasil há mais de 30 anos e têm seu comércio e casa.*

*Eu não conheço muito bem a Guiana. Fui lá uma única vez, aos quinze anos para conhecer minha avó. Eu estranhei muito. É um país muito rigoroso. Aqui, no Brasil, há a liberdade de ir a vir. Lá não é bem assim. Quando eu fui lá, tive muitas dificuldades, principalmente de entender porque não falo quase nada de inglês. Fui a Georgetown. Muitos parentes moram na capital. Quando fui, eu não estava só. Fui com uma prima. Ela nasceu lá, mas migrou para o Brasil. Ela fala bem a Língua Inglesa. Eu senti a minha liberdade condicionada. Não penso em ir mais, até porque a minha avó já faleceu.*

*Em minha casa sempre falamos em português. Os pais não falavam inglês nem entre eles. Também não nos ensinaram a falar inglês. Creio que o medo era grande. Apesar de toda a documentação, casa própria, comércio e transporte, sempre tiveram medo de algo dar errado e serem expulsos do Brasil.*

*Da Língua Inglesa, eu só sei o básico do básico que aprendi na escola de ensino fundamental. Já no ensino médio, eu estudei espanhol. Outra razão de meus pais não nos ensinarem inglês é porque trabalhavam muito. Como minha mãe tinha dificuldades por conta do sotaque, ela se acostumou e se esforçava só para falar português até para melhorar. Como ela é comerciante, precisa atender bem os clientes.*

*Eu estudei na escola estadual Princesa Isabel na Educação Infantil, e o ensino fundamental todo na escola estadual Euclides da Cunha. Já o Ensino*

*Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, ou seja, sempre no ensino regular e em escola pública.*

*Minha vida na escola foi tranquila. Só perguntavam a origem dos meus pais quando as pessoas os conheciam, mas de mim não perguntavam. Hoje é frequente as pessoas afirmarem “Ah! Você não é daqui!”. Eu sou daqui, meus pais são da Guiana. Talvez eu perceba isso pela maturidade. Quando criança se alguém perguntava talvez eu não me importasse. Hoje perguntam com base em minha aparência física, cor da pele e cabelo liso e traços de minha família indígena e por falar um pouco parecido com minha mãe.*

*Fui chamada de Mary Jane (com pronúncia igual à escrita) da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental, embora eu não me identificasse muito. Quando fui para o Ensino Médio, no primeiro dia de aula ouvi maravilhosamente uma professora dizendo meu nome como ele realmente é: Mary Jane (pronúncia da língua inglesa) e eu sorri e disse “eu acho que meu nome é esse”. Como eu me senti bem ao ouvir, pela primeira vez, uma pessoa estranha falar o meu verdadeiro nome. Eu me senti como realmente sou.*

*Eu reajo tranquilamente se alguém chama do jeito do passado. Tenho amigos desde aquela época e os antigos professores. No entanto, eu me sinto muito mais “eu” ao ser chamada de forma correta, com o nome que meus pais me deram. É uma questão de identidade. E me traz muita felicidade.*

*Os professores sabiam da origem guianense, mas nunca questionaram como seria a forma de pronunciar o nome. Nunca sofri “bullying”. Sempre tive boas relações com professores e colegas. Sempre fui uma aluna calma e dedicada. Porém, sei que existe preconceito na escola.*

**APÊNDICE F: A narrativa de Jonathan**

*Sou Jonathan e nasci no Brasil, em Boa Vista, mas meus pais são da Guiana. Minha mãe veio gestante para o Brasil depois que meu pai foi embora para Antígua. Ela não aguentou as pressões da sogra e veio à procura do pai dela que é brasileiro.*

*Eu trabalho como vigilante e sou Adventista do 7º dia. Eu tenho seis irmãos. Na minha família, fomos criados na Língua Inglesa.*

*O tempo da escola foi um sufoco. Eu falava inglês e os professores não entendiam. Escrever eu escrevia, quer dizer eu “copiava”, mas o que eu queria os professores não entendiam. Eles, então, pediam que eu apontasse de forma que pudessem me compreender. Eu creio que acabei ensinando muito a eles também. Se eu apontava e dizia “pencil”, eles diziam “lápis”. Assim, se eu aprendia o português, eles aprendiam algum vocabulário em inglês. Havia uma troca de conhecimentos entre os professores e eu, de sorte que eu pudesse ter um desenvolvimento. Gravava o que eles me ensinavam. A primeira escola em que estudei foi O Pescador que hoje funciona como o centro de atendimento a estudantes com altas habilidades. Eu passo por lá e fico olhando com saudades. E, nesta época, eu morava perto da escola na Getúlio Vargas próximo ao rio Branco na época em que não era área nobre. Nem havia asfalto...*

*O estranhamento na escola para mim começou com o meu nome. Em inglês, a pronúncia para a letra J é diferente. É como se fosse um som assim “jogado”. Em português parece chiado. Hoje, eu atendo quem me chamar das duas formas, pois compreendo que nem todos sabem como se deve pronunciar.*

*Mesmo enfrentando a questão bilingue: inglês em casa e português na escola nunca fiquei reprovado. Tive boas notas e sempre aprovado. Em português é que apresentava e ainda apresento dificuldades. Todos percebem que falo com sotaque. A mãe ensinava muito em casa. Todas as matérias, exceto português. O português, ela aprendia comigo. Ela tinha muitas dificuldades quando ia às reuniões de escola porque as pessoas não*

*compreendiam o que ela falava. Ela não entendia nada. Assinava a frequência e os boletins, mas falava pouco. Apenas olhava. A preocupação dela era meu comportamento: se briguei ou apanhei. Bem, eu era uma criança que não sabia se comunicar bem e os colegas, por vezes, tinham uma atitude grotesca em relação a minha pessoa, sem respeito, caçoando e querendo brigar devido à diferença de línguas. Às vezes, a intenção nem era briga, mas devido à falta de comunicação era o que acontecia. Coisas de crianças...*

*Tudo isso acontecia e acontece devido ao meu ser. As pessoas sempre perguntam se sou guianense ou haitiano. Eu repondo que “ainda não sou guianense, mas desejo ser”. Deve-se levar em consideração, também, a minha cor. As pessoas se incomodam tanto a ponto de perguntar por causa da cor. Eu sou diferente e não tenho os olhos azuis. Pela minha cor dizem ou é maranhense, haitiano, guianense ou venezuelano. Quando abro a boca e falo, a possibilidade maranhense já é logo descartada. Vejo que, em parte, é preconceito e em parte não. Tudo depende de como a pessoa chega e pergunta. Vejo que ainda há um lado criança em cada um de nós através da curiosidade em saber.*

*Não vejo problema de as pessoas perguntarem. Sei que perguntam devido a minha fala e a minha cor: sou negro. O que me incomoda é o jeito como falam. “Você desse jeito só pode ser venezuelano” e riem quando eu respondo que sou brasileiro. Duvidam de mim. Dói... “Você parece guianense com essa voz pesada”. Dependendo da pessoa eu explico que minha primeira língua é o inglês e que não tive muito desenvolvimento com o português.*

*Na escola O Pescador eu fiquei na 1ª etapa do ensino fundamental. Depois fui para a Escola Penha Brasil até o fim do fundamental. Para cursar o Ensino Médio fui para o Monteiro Lobato, mas não passei muito tempo porque fiquei confuso com o conteúdo de física. Eu não tive apoio do professor e, para complicar, havia certos alunos que implicavam muito comigo. O “bullying”, hoje eu sei que é esse o termo, que eu sofri na escola Monteiro Lobato foi em virtude de minha fala, que me levava a confundir os assuntos e também*

*devido ao fato de eu ser negro. Caçoavam de mim. Tiravam a carga da caneta, deixando o tubo vazio para encher de bolinha de papel com saliva e atirar em mim como também faziam com os colegas indígenas. Falavam da minha cor, chamavam de guianense “preto” e sobrava para quem? Só para mim que estava sempre na direção. Eu sempre era o culpado, mesmo que nada fizesse. Fui para a Escola Fagundes Varela e depois Wanda David Aguiar porque também já morava em outro bairro. Agora na zona oeste da cidade: o bairro Raiar do Sol, onde há muitas famílias guianenses. A decisão em mudar de escola foi tomada em família, pelas dificuldades de convivência na escola e pela distância que gerava custos com as despesas de transporte.*

*Entretanto, eu não fiquei livre de atitudes de racismo e “bullying” nas escolas Fagundes Varela e Wanda David Aguiar. Só que as “ocorrências” eram em menor número, porque eu encontrava colegas da mesma ascendência guianense, embora alguns falem o português bem melhor, sem sotaque. Eles não se “entregam” na fala. E eu sempre me “entrego”, mas hoje não vejo isso como um problema. É assim que sou. Esse jeito de falar é só meu. Esse sou eu. Eu amadureci e tenho muito orgulho em falar inglês e ser filho de guianense tanto que sonho em buscar a cidadania guianense. Ainda vou ver esta possibilidade.*

*Os professores percebiam minha origem guianense, mas isso não me causava transtorno. Eles descobriam ao me pegar no “flagra”, falando “errado”, “esquisito”, “carregado” e aí batiam na tecla afirmativamente: “Você deve ser guianense!”. Hoje, devido ao grande número de estrangeiros de origem venezuelana também perguntam se sou venezuelano. Eu acho até engraçado.*

*Atualmente, vivo um relacionamento com uma guianense, somos casados só na Igreja, mas vamos organizar civilmente nossa situação. Em casa, há a comunicação trilingue: parte em inglês, parte em português e parte em Wapichana. Minha esposa tem origem guianense e indígena (Wapichana). Indígena nascida na Guiana. Já temos filhos. Eles falam português, porém*

*estamos ensinando inglês. Farei de tudo para que aprendam a nossa língua. Meu objetivo é não deixar isso se perder.*

*O que me deixou triste foi que meu filho, com apenas 4 anos, já ouviu palavras na Educação Infantil que são cruéis. Cruéis pela natureza das palavras e cruéis por terem sido proferidas por uma criança semelhante a ele. Ele escutou que é “guianense pela cor e porque pode mexer com coisas ilícitas”. Eu também ouvi isso que “guianense ou é traficante ou é ladrão”.*

*As pessoas têm uma facilidade em generalizar. Moramos em uma região de fronteira e todos os dias os noticiários falam de apreensão de drogas, de traficantes e, em escala nacional, sempre colocam Roraima na rota internacional do tráfico de drogas e de pessoas. Certamente que são apreendidos guianenses, mas não somente guianenses. Eles se esquecem de falar que há peruanos, colombianos, bolivianos, venezuelanos e muitos brasileiros.*

*Lembro que quando eu tinha entre 10 e 12 anos, um rapaz chegou a ir a minha casa perguntando pela “parada”, que, no caso, seria a droga. Minha mãe se irritou e perguntou se era por causa da cor ou da língua que ela falava que ele foi lá. Os olhos de minha mãe ficaram vermelhos faiscando. Nunca vi minha mãe daquela forma. Ele virou a moto e foi embora sem nem pedir desculpas. Mas ainda há muitas pessoas que acreditam que pela nossa cor, somente nós mexemos com coisas erradas. E isso é muito dolorido...*

*E o futuro? O futuro diante de uma sociedade tão racista e preconceituosa? Eu vejo que os professores estão bem porque acolhem, estudam e buscam conhecer. Já os alunos... precisam aprender a acolher, respeitar porque a cor da pele é diferente, mas a cor do sangue é igual. Temos alma, espírito, cabelo, mãos, dedos, um corpo. A mesma matéria-prima. Por que então tantas diferenças de cor, nacionalidade? Por que tanto racismo? Tanto preconceito? E esse “bullying” nas escolas?*

*Eu quero união. Desejo ter a cidadania guianense porque considero um direito meu. Sabe, eu sofro preconceito quando vou lá também. Preconceito por*

*ser brasileiro. E sou explorado. Incrível! Os salários nos Brasil são mais altos. O dinheiro brasileiro é valorizado. Até Lethem tudo bem, mas quando vamos a outros lugares é comum as pessoas extorquirem, por mais que você fale inglês. Assim, uma vez que sou descendente de guianenses e tendo a documentação eu não seria mais explorado. Eu já trabalhei na aduana em Bonfim. Os guianenses me viram lá, inclusive fardado, mas quando fui à paisana vieram me pedir dinheiro. E meu dinheiro era certo para ajudar a minha mãe e a família e fiquei sem poder ajudá-la. Só para chegar lá perdi tudo porque me exigiam “molhar a mão”, em inglês “wash my hand”. Eu fiquei tão indignado...*

*Meu chão é o Brasil, que seria um lugar maravilhoso com respeito à cor da pele, ao idioma diferente. Precisamos de mais acolhimento e que as famílias ensinem a seus filhos o amor ao próximo, como preconiza a Bíblia: “Amar o próximo como a ti mesmo!”.*

*Minha família já era toda Adventista na Guiana, uma herança familiar. Daí a herança também do meu nome: bíblico e em inglês. Alguns da família até desejam sair. Tudo bem já que religião não pode ser obrigada. Eu tenho a dívida de participar de uma igreja que celebra o culto em inglês, espanhol, francês, Wapichana e português. Uma igreja que acolhe na língua da pessoa. A igreja fica no bairro Aracelis e eu moro no bairro Cruviana. A minha igreja é um bom exemplo de acolhimento e de respeito, diferente do que ocorre nas escolas e nas ruas.*

*Sempre percebi certo conflito entre venezuelanos e guianenses. Lembro que, em abril de 2018, um venezuelano roubou uma bicicleta de um guianense e este, movido pela vingança, resolveu atear fogo em uma casa onde residia outra família venezuelana. Por causa do erro de um, ele também generalizou e pôs em perigo “nosso lado guianense”. Além disso, percebo que nunca houve apoio às famílias guianenses que migraram para o Brasil. Compreendo que foi em menor número e devagar, mas todo esse movimento que fazem em prol de venezuelanos nunca foi feito para os guianenses. Por exemplo, por que não*

*havia a iniciativa de diferentes instituições para nos ensinar português? Quantas mulheres já foram exploradas como domésticas em várias famílias? Digo exploradas e esclareço exploradas de diversas formas: financeiramente: foram e ainda são mão de obra barata. Muitas vezes sem direitos trabalhistas, como carteira assinada, férias, 13º salário e outros. Exploradas até sexualmente: quantas foram violentadas e ainda ficaram caladas? Quem foi em defesa?*

*Nunca vi na mídia comentário e ajuda aos haitianos e aos guianenses em Roraima. Já com os venezuelanos há muitos benefícios. Eu não sou contra, só defendo que se é para acolher, que sejamos justos.*

*Às vezes, vou à Guiana. Gosto de fazer compras e visitar parentes lá. O lá para mim é Lethem e para além de Lethem. Tenho amigos e parentes até Georgetown. E na minha casa como pai, gosto de contar histórias aos meus filhos. Histórias bíblicas, histórias de família e histórias da Guiana. Mostro fotos e revistas e já “sonho” com eles em fazer uma viagem. Uma curiosidade: na minha casa há um “tiquinho” de tudo: um “tiquinho” de comida guianense, indígena e brasileira. Preservo em minha casa um “cadinho” de cada cultura, junto com os princípios cristãos e de acolhimento com respeito ao próximo e às diferenças.*

*Um lugar que eu gosto muito é a minha igreja. Eu congrego na Igreja Adventista do Sétimo Dia - os Ingleses que se localiza no bairro Aracélis. Gosto muito de lá por diversas razões. Primeiro, eu me sinto acolhido na minha língua materna: a língua inglesa. Tenho a oportunidade de participar do culto e da escola sabatina em inglês. Segundo, este acolhimento é para todos. As pessoas da igreja apresentam a preocupação em saber nossas origens. Deste modo, quando há haitianos, parte do culto ocorre com o auxílio de um intérprete para o francês assim como a escola sabatina. O mesmo ocorre com o espanhol quando há venezuelanos ou outros falantes de espanhol. Não posso me esquecer da língua Wapichana. Há sábados em que minha esposa não sabe em que língua participar da escola. Ela fala inglês, Wapichana e português.*

*Terceira razão: temos materiais de louvor, oração e estudo nas diferentes línguas. Portanto, a igreja é um lugar de acolhimento. Eu moro em bairro bem distante. Há outras igrejas adventistas mais perto de minha casa, mas eu prefiro me deslocar e gastar com a gasolina e ir ao local em que me sinto acolhido.*

*Eu agradeço muito a oportunidade de narrar um pouco de minha história. Há muitas pessoas com mais história do que eu para falar. Talvez tenham receio... E fiquem em silêncio... Foi bom poder contar a minha história. Dar visibilidade ao ser guianense nos diferentes aspectos: religião, alimentação, atitude do ser humano e para tentar aprimorar. Falar da luta, do sofrimento, da discriminação e também das alegrias, da vitória e do orgulho de ser quem eu sou. Gostaria que o preconceito sumisse, mas como isso não vai acontecer, espero que minha narrativa possa ajudar as pessoas a melhorar suas atitudes em relação ao próximo. Quem sabe eu consiga entrar na faculdade Enfermagem... Letras para ser tradutor...*

**APÊNDICE G: A narrativa de Janet**

*Eu sou Janet Moreira, na verdade, mas todos me chamam Janete. Sou Agente de limpeza e trabalho em uma escola pública da rede estadual. Sou de Igreja Evangélica, mas já fui Católica. Minha mãe é Wapichana e meu pai guianense. Eu nasci no Brasil, em Bonfim, mas morei dos 7 aos 16 anos na Guiana, em Georgetown.*

*Minha documentação é toda brasileira. Sei que meus pais são guianenses, porém não compreendo a origem do sobrenome brasileiro Moreira.*

*Quando retornamos ao Brasil, fui estudar em escolas públicas da rede estadual: Carlos Drummond de Andrade (Ensino Fundamental) e Dom José Nepote (Ensino Médio). Em virtude de minha idade, sempre estudei na Educação de Jovens e Adultos.*

*Na minha casa, a comunicação ocorria ora na língua inglesa ora na língua Wapichana. Quando fomos morar em Georgetown, somente em inglês.*

*Na escola, sempre me perguntavam se eu era guianense por causa do meu falar, do sotaque, mesmo eu sendo tímida e falando bem pouco. Entretanto, de cara diziam “você é guianense” apesar do sobrenome Moreira. Quando você tem algo diferente, isso chama a atenção: seu nome, seu jeito de falar, sua cor...*

*Apesar desta percepção, o tempo da escola foi sem dificuldades, exceto pela transição inglês-português, não sofri preconceitos. Pelo contrário, fiz muitas amizades.*

*Hoje com tantos estrangeiros em Boa Vista (venezuelanos), as pessoas me perguntam se sou venezuelana. Eu não me importo com a pergunta e me sinto tranquila. No entanto, vejo que outras pessoas (brasileiros) ficam esperando a minha resposta e até se surpreendem quando respondo que sou brasileira. Alguns até cochicham: “Brasileira com este sotaque? Sei não”...*

*Eu me considero uma pessoa tímida. Talvez por isso eu não devo “incomodar” tanto. Estou casada e tenho dois filhos. Meu esposo é paraense. Em casa, eu não ensino inglês nem ao marido nem aos filhos. Não sinto que*

*eles sofrem preconceito e acredito que, no futuro, eles não enfrentarão dificuldades porque não apresentam sotaque.*

*Eu sonho em fazer faculdade, mas ainda é um sonho difícil porque moro de aluguel. Agora eu me preocupo em garantir a educação de meus filhos. Algo da cultura guianense que preservo em minha casa é a culinária. Gosto de fazer alimentos de origem indiana e paraense também. A culinária paraense eu aprendi com meu marido e a indiana com meu pai. Ele era guianense de origem indiana. Aliás, eu já fui da religião hindu no tempo em que morava em Georgetown. Depois de voltar ao Brasil, eu me converti de forma que, hoje, sou Cristã Evangélica.*

*Narrar a minha história foi uma oportunidade de perceber como minha vida mudou tanto.*

**APÊNDICE H: A narrativa de Michael**

*Eu sou Michael. A pronúncia correta, segundo meus pais, é tal como do pop star Michael Jackson. Meus pais escolheram este nome em homenagem ao cantor e também por ser um nome em inglês, já que eles são guianenses. Na Guiana, somos chamados de afro-guianenses devido à cor de nossa pele e à origem dos antepassados: escravos.*

*Minha irmã e eu nascemos em Boa Vista. Somos católicos e moramos no bairro Tancredo Neves. Nós estudamos nas escolas estaduais Idarlene Severino da Silva (Ensino Fundamental) e Tancredo Neves (Ensino Médio).*

*Nós sempre vamos à Guiana com nossos pais seja para visitar os parentes seja para fazer compras. Nossos avós moram lá e outros parentes, mas também temos parentes em Boa Vista. Em casa, falamos majoritariamente em português, mas nossos pais nos ensinaram inglês porque é necessário para nos comunicarmos com os parentes quando vamos visitá-los na Guiana ou em Boa Vista.*

*Meu pai é taxista e a minha mãe dona de casa. Eles têm um sotaque “carregado”. Todo mundo nota que não são brasileiros. Quanto a nós, os filhos, não temos sotaque, mas o que incomoda as outras pessoas é a nossa cor. Minha irmã termina o ensino médio em 2018, pelo ensino regular. Quanto a mim, termino, talvez, em 2019. Estou na Educação de Jovens e Adultos por duas razões: a primeira devido a algumas reprovações. Dizem os meus pais que devido a minha rebeldia. A segunda razão é porque já trabalho durante o dia em um restaurante.*

*A minha vida escolar não foi nem é nada boa. Já tenho fama de rebelde. O problema é que sou alvo de brincadeiras constantes. A começar por causa do meu nome. Qual o problema em ser Michael? Outra razão é a implicância com minha cor. Como poderia eu ser branco se meus pais são negros? Tudo o que acontecia de errado na sala de aula e na escola era minha culpa: se sumia algo, se havia uma briga, se a professora chorasse... Quantas vezes minha mãe teve que ir à escola? Ouvia reclamações e assinava advertências. Confesso que,*

*algumas vezes, eu cheguei a aprontar. De outras, sofri injustiça. Mas como provar? Mal sabia a mamãe que muitas brigas aconteciam porque eu não admitia ofensas a sua pessoa. Os colegas provocavam, eu me segurava até o momento em que diziam que “a mamãe da fala enrolada virá na escola”.*

*Os professores sabiam da origem guianense de meus pais, mas os colegas diziam “os pais africanos não lhe deram educação”. As pessoas hoje falam em “bullying”, mas no meu tempo de criança eu não teria o direito de reclamar que era ofendido primeiro. Até meus pais diziam que “eu perdia o direito ao ser agressivo”. Hoje, já adulto, na EJA, no ensino médio, sigo melhor. Até porque se houver briga à noite na escola, o diretor nem perde tempo, chama logo a polícia e não posso dar esse desgosto a meus pais. O jeito é ficar em silêncio.*

*Nunca fui aluno participativo. Às vezes até sabia as “coisas” que os professores perguntavam, mas já tinha a ideia de ser um aluno desacreditado, por isso que não me manifestava. Hoje, não há mais brigas, só muito silêncio, ou melhor, muitos silêncios. Tenho vontade de desistir, mas sei que o certificado é importante. Vejo minha irmã toda esforçada e sonhando com o curso superior. Isso não é para mim. Quero logo terminar o ensino médio, conseguir um emprego melhor, tirar carteira de motorista, ter meu transporte e arrumar minha vida. Não posso ficar na dependência de meus pais, pois a família cobra a independência.*

*Talvez se eu tivesse tido bons momentos na escola, pensasse em algo mais para o meu futuro. Agora não posso mudar o passado escolar e ainda tenho que enfrentar os desafios de defender o meu nome. Sim, mesmo sem os conflitos escolares, o meu nome ainda é o grande desafio da minha vida. Minha família tem orgulho do meu nome e minha namorada também. Eu fico em dúvida: às vezes gosto do meu nome, em outras gostaria de ter tido um nome bem brasileiro para evitar confusões. Eu tenho apenas uma boa recordação de escola: uma professora de português. Seu nome é Márcia. No primeiro dia de aula, ao fazer a chamada, ela perguntou gentilmente: “como devo pronunciar*

*o seu nome?”. Os demais sempre leem do jeito que se escreve e eu acabo respondendo em vão. Porém, devo confessar: como é bom ouvir a doce melodia de meu nome quando é pronunciado corretamente, ou seja, conforme o desejo de meus pais!*

**APÊNDICE I: A narrativa de Thalita**

*O meu nome é Thalita Wright Teixeira. Sou filha de um maranhense José Raimundo Teixeira e de uma guianense Patricia Wright. Eu moro no bairro Alvorada, na cidade de Boa Vista, estado de Roraima. Eu e minha família somos Cristãos Protestantes Reformados. Sou filha de uma estrangeira. Minha mãe nasceu na Guiana, sendo que minha avó é índia Makuxí e meu avô Collie, descendente de indiano. Minha mãe nasceu em uma região chamada Anai, na vila Aranaputta.*

*Meu pai havia migrado do Maranhão para Roraima pelo exército e depois passou a trabalhar em uma empresa de construção, na área de terraplanagem. A empresa fora contratada para realizar trabalhos na Guiana: abertura de estrada para Georgetown (capital). Ele foi, então, trabalhar na abertura de estradas na Guiana Inglesa. Era na região em que minha mãe morava. Ela já havia concluído o equivalente ao Ensino Médio e era professora. Trabalhava com turmas de crianças e sonhava em fazer faculdade. Queria ser bióloga.*

*Neste contexto, meus pais se conheceram. Minha mãe não sabia falar português nem meu pai falava inglês, mas o interessante é que a linguagem do amor os uniu. Nesta época, minha mãe foi chamada para cursar faculdade de biologia, mas ela desistiu de todos os sonhos e veio para o Brasil construir um novo sonho: casar e ter sua família. Parece a leitura de um romance, não é?*

*Minha vida na escola foi tranquila e chamava a atenção o fato de eu “quase” ser da Guiana. Todos achavam legal o meu sobrenome e eu explicava de onde era. Os professores perguntavam quem era da Guiana de modo que eu explicava que era minha mãe.*

*Poucas pessoas sabem o que é a Guiana de fato. Muitos, em Boa Vista, só olham para Lethem para fazer compras e compras, mas nada sabem sobre a cultura do povo. Alguns nem sabem que foi colonizada pela Inglaterra. Nem perguntam, ou melhor, nem se interessam em saber por que, ao atravessarmos a ponte sobre o rio Tacutu, ocorre a mudança de mão no trânsito.*

*O que eu sei sobre a Guiana? Bem, para mim, a Guiana Inglesa como dizem meu avô e minha mãe é um lugar muito bonito. Além de ser o país vizinho, representa a minha origem e origem de meu nome de família. O povo guianense é um povo sério e reservado ao mesmo tempo.*

*A comunicação em nossa família ocorre tanto em português quanto em inglês. Ainda há muitos parentes que falam inglês. Só minha irmã mais nova não fala.*

*Eu, durante minha trajetória na Educação Básica, passei por diversas escolas da rede estadual: Luiz Ribeiro de Lima, Lobo D'Almada e Ayrton Senna. Honestamente, eu não me lembro de ter sofrido preconceito por ser filha de guianense. Eu sempre achei o "máximo" o meu sobrenome. As pessoas sempre perguntam como se pronuncia e eu tenho o maior orgulho em dizer tanto a pronúncia quanto a origem guianense.*

*Há pessoas que me dizem: "Aí, que chique! Eu queria ter o seu sobrenome!". Até um médico já me disse: "Você tem um pé na Inglaterra!". Em qualquer lista (chamada, evento) em que esteja o meu nome, o primeiro sobrenome é o materno e o segundo sobrenome é o paterno, é o meu sobrenome guianense que chama a atenção e faz com que as pessoas olhem para mim.*

*Algumas vezes, quero passar despercebida, mas ao colocar meu nome e sobrenome, há alguém para perguntar ou até comentar: "Eu já vi este sobrenome. Você irmã de Fulana?" e houve professores que diziam: "Eu me lembro de você por causa de seu sobrenome". É por isso que tenho muito a agradecer pelo sobrenome que recebi de minha mãe. Ele faz com que eu seja quem eu sou.*

*Curioso é que na Guiana as famílias são conhecidas pelo sobrenome: a família dos Wright e, segundo a tradição guianense, a mulher perde o sobrenome com o casamento. Todavia, minha mãe manteve o sobrenome por ter se casado com um brasileiro. Meu pai achava bonito o sobrenome da minha mãe, até porque no Brasil é tradição os filhos terem tanto o sobrenome da mãe quanto do pai. Hoje, não tenho mais o meu pai. Ele faleceu há 4 anos, mas*

*guardo com muito carinho tanto a história de meus pais quanto a de minha família. O meu avô tem muito orgulho disso e afirma que a minha mãe “é a única filha que manteve o sobrenome da família e passou às netas”. Já o irmão de minha mãe, meu tio, ignorou o sobrenome de forma que meus primos não carregam Wright em seus nomes.*

**APÊNDICE J: A narrativa de John**

*Meu nome é John Santos e sou filho de uma guianense. Meu pai nem sei quem é porque ele nunca quis saber nem de mim nem de meu irmão. Minha mãe veio da Guiana trabalhar no Brasil. Já fez de tudo um pouco: foi empregada doméstica, faxineira, cozinheira, babá e agora trabalha em um restaurante.*

*Sei que meu pai é brasileiro, mas não assumiu nem o relacionamento com minha mãe, muito menos os filhos. Temos conhecimento que se pode exigir exame de DNA e até pensão, porém minha mãe achou por bem deixar para lá com medo de ser perseguida e até mesmo de ser deportada. Foi difícil para minha mãe conseguir documentação. Nos documentos, constam que ela é brasileira, nascida em Bonfim. O nome de minha mãe é Diana. Pronunciava-se Daiana quando vivia na Guiana, mas no Brasil ela “se sujeitou” a ser chamada da forma como se escreve para parecer com nome brasileiro. Minha mãe fala bem o português. Isso quando fala porque é muito tímida e reservada e foi desta forma que nos educou: em silêncio...*

*Meu irmão e eu somos assim tímidos, calados, “silenciosos” como disse certa diretora de escola. Fizemos os anos iniciais do Ensino Fundamental na escola Municipal Francisco Brígida, os anos finais na escola Estadual São José e o ensino médio estamos fazendo na Escola Estadual Camilo Dias. Moramos no bairro Pintolândia. Estou um pouco atrasado porque repeti por duas vezes. Por sorte, mesmo estando com 18 ainda faço o ensino regular. Meu irmão e eu vamos juntos terminar o ensino médio.*

*A escola nunca foi o melhor lugar do mundo, mas temos obrigação de estudar. É isso que nossa mãe diz todos os dias. Algumas pessoas perguntam por que ela não retornou à Guiana com os filhos pequenos para que a família ajudasse. Ela evita responder, mas eu sei que ela é considerada “uma vergonha” para a família rigorosa dela, pelo fato de não ter um “marido” e de ter sido abandonada. Conhecemos poucos parentes e nunca fomos à Guiana. Vejo que é um passado que ela procura esquecer. Ela nunca nos ensinou inglês*

*e diz que já esqueceu. Nós não questionamos muito para não contrariá-la. Afinal, ela se desdobra por nós.*

*Ninguém na escola sabe de nossa origem guianense, apesar de nossos nomes John e Frank. Nosso sobrenome “brasileiro” disfarça. Além disso, muitos brasileiros colocam os nomes de John e Frank em seus filhos. Entretanto, há algumas pessoas que questionam: “por que não é João?” e eu digo que foi por vontade de minha mãe.*

*Eu estou esperando ser chamado para o Exército. Eu me alistei com a intenção de prestar o serviço militar, mas tenho receio de não ser convocado. As pessoas com ensino médio completo têm maior chance. Ser militar não é “o sonho”, mas “a opção” que tenho no momento. Ainda não descobri minhas aptidões e nem sei direito o que esperar do futuro.*

**APÊNDICE K: Autorização de uso de poema**

Eu, ADRIANA REGINA DA ROCHA CHIRONE, RG número xxxxxxxx, expedido por xxxxxxxxxx, inscrita no CPF sob o número axxxxxxxxxxxxx, declaro que sou responsável pela menor GIOVANNA GISELLA DA ROCHA CHRIONE e que autorizo MARIA LÚCIA DA SILVA BRITO a utilizar o poema intitulado “Canção da Fome” no texto de sua tese intitulada “Vozes dos silêncios: narrativas de jovens filhos de imigrantes guianenses em Boa Vista-RR”.

Declaro, ainda, que o referido poema fora produzido na aula de Literatura do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima em 05/03/2018 sob orientação da professora Maria Lúcia da Silva Brito a partir das discussões teórico-literárias a respeito do Romantismo Brasileiro em atividade transdisciplinar envolvendo a temática da imigração para Roraima.

O poema é uma paráfrase do poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias:

**Canção da Fome**

Minha terra tem fome,  
Onde canta a miséria.  
Os pobres que aqui estão,  
Não eram pobres por lá.

Nosso visitante tem mais sede,  
Nossas ruas mais pessoas,  
Nossos sinais mais gente,  
Nossa casa mais crianças.

Em cismar, sozinho, à noite  
“Está ruim, mas estava pior por lá”!  
Minha terra tem fome,  
Onde canta a miséria.

Não permita Deus que eu morra  
Sem algo em minha boca  
Sem que meus filhos cresçam  
Sem qu’inda aviste minha casa  
Onde cantara a guerra.

Boa Vista, 18 de setembro de 2018.