edição on-line
TEXTOS & DEBATES
Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira (PPGSOF) e do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

"Ela tem um sotaque diferente (.) não posso deixar como professora regente na turma": migrantes de crise e microagressões linguísticas

"She has a different accent" (.) I cannot let her be the lead teacher in class: crisis migrants and linguistic microaggressions

Luciane Corrêa Ferreira
https://orcid.org/0000-0003-0503-2434
Professora titular nas áreas de Português Língua Adicional e Alemão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, coordena o Projeto Pró-Imigrantes (Extensão) e o Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio (CNPq).
http://lattes.cnpq.br/0054802037347247
E-mail: lucianeufmg@gmail.com

Lívia Elisa Lemos Melo
https://orcid.org/0000-0002-2458-0201
Doutoranda em Linguística aplicada pela FALE-UFMG e bolsista CAPES-CNPq. É também mestre em estudos linguísticos pela mesma instituição. É uma das subcoordenadoras adjuntas do Projeto Pró-Imigrantes.
http://lattes.cnpq.br/3365758230845087
E-mail: livia.elm@gmail.com

Bárbara Vieira de Oliveira
https://orcid.org/0000-0001-9551-0596
Doutoranda em Linguística Aplicada pela UFMG, com pesquisa sobre migração e letramento acadêmico. Mestre em Comunicação Social (PUC Minas). Atua como professora de português como língua adicional e alemão, além de revisora e tradutora de textos acadêmicos.
http://lattes.cnpq.br/2593789971654946
E-mail: barbaravod@gmail.com

Resumo

Este estudo apresenta resultados obtidos a partir de entrevistas com duas migrantes de crise (Clochard, 2007; Baeninger; Peres, 2017), uma aluna venezuelana em contexto de preparação para o acesso ao ensino superior brasileiro e uma haitiana que acaba de se formar em universidade no Brasil, ambas foram perguntadas acerca de suas experiências do diárias e acadêmicas no país. A partir das respostas dadas nas entrevistas, é possível perceber que ambas enfrentam, cotidianamente, microagressões linguísticas, especialmente relacionadas a não-brasilidade e, no caso, da aluna haitiana, a preconceitos de cunho racial. Nos excertos selecionados, as alunas descrevem tanto experiências empíricas quanto os estereótipos que acreditam estarem relacionados a maneira com que elas falam o português.

Palavras-chave
Português como Língua Adicional (PLA). Português Língua de Acolhimento (PLAc). Microagressões linguísticas. Ameaça de estereótipo.

"She has a different accent" (.) I cannot let her be the lead teacher in class: crisis migrants and linguistic microaggressions

Abstract

This study presents results obtained from interviews with two crisis migrants (Clochard, 2007; Baeninger; Peres, 2017): a Venezuelan student preparing for admission to Brazilian higher education, and a Haitian woman who has recently graduated from a Brazilian university. Both were interviewed regarding their daily and academic experiences in the country. Based on their responses, it is evident that both face daily linguistic microaggressions, particularly related to their non-Brazilian status and, in the case of the Haitian student, to racial prejudice. In the selected excerpts, the students describe both empirical experiences and the stereotypes they believe are associated with the way they speak Portuguese.

Keywords
Portuguese as an Additional Language. Portuguese as a Welcoming Language. Linguistic microagressions. Stereotype Threat.

1. Introdução

O presente estudo traz as vozes do Sul, focalizando experiências de um grupo vulnerabilizado - os migrantes de crise (Clochard, 2007; Baeninger; Peres, 2017). Neste trabalho, o termo migrante de crise é utilizado com base na discussão de Clochard (2017), segundo a qual

Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

a crise está presente tanto no país de origem quanto no de chegada, que ainda não está preparado para receber esses deslocados forçados. Com base no trabalho de Clochard (2007), Baeninger e Peres (2017) também argumentam que migrante de crise é uma nomenclatura mais abrangente, que engloba tanto aqueles que já possuem o status de refugiado, quanto os solicitantes de asilo, apátridas etc. Esse é o caso do público do cursinho popular Pró-Imigrantes (@projetoproimigrantes), do qual ambas as participantes são egressas.

A frase 'O Brasil não recebe a cabeça do imigrante, recebe apenas o seu corpo', publicada na Folha de São Paulo em 26.05.2022, sobre uma exposição ocorrida no Museu da Imigração de São Paulo, nos leva a refletir sobre a situação e os relatos de alguns alunos que frequentam o projeto Pró-Imigrantes. A metonímia da 'cabeça' não conceptualiza diretamente o imigrante, mas divide os imigrantes em dois grupos: aqueles que, à princípio, são desejados e aqueles que não o são. Enquanto alguns imigrantes são a 'cabeça', ou seja, o intelecto, o trabalho qualificado e, por isso, desejados, outros são o 'corpo', o trabalho bruto, sem qualificação e, por isso, indesejados (Pereira, 2024, p.64). Tem crescido o número de relatos de nossos alunos que revelam diferentes tipos de microagressões linguísticas (Ramjattan, 2019), ocorridas dentro da universidade e fora. Adotamos aqui a definição de Língua de Acolhimento de Lopez e Diniz (2018):

> [...] a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para "produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades", fazendo face a processos de "reterritorialização precária". (p. 3)

O ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc), além de ser uma subárea do Português Língua Adicional (PLA) que se insere no âmbito da Linguística Aplicada, também vem a ser uma disciplina que encontra o seu lugar em uma pauta de Direitos Humanos, como o direito à educação que é um direito humano fundamental conforme garantido no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988.

A crença de que o Brasil é um país monolíngue também é um fator que contribui para a não valorização dos repertórios plurilíngues das populações migrantes que têm chegado ao Brasil recentemente. Junte-se a isso outros fatores como preconceito, xenofobia e a falta de políticas públicas que possibilitem a manutenção das línguas dos migrantes, por meio do ensino da Língua

Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

de Herança, i.e., a língua que é transmitida pelos pais ou avós no convívio familiar por meio de decisões familiares (Curdt-Christiansen, 2016). A falta de valorização desses repertórios na escola acaba por agravar tal situação, tornando os familiares os únicos responsáveis pela manutenção da Língua de Herança (LH), ao falar a LH em casa com seus filhos no Brasil. No caso de estudantes migrantes que chegam sozinhos ao Brasil, também é muito comum que morem com conterrâneos e, assim, falem sua língua materna em casa.

Ao ingressar na universidade após terem feito o ENEM ou por meio de algum convênio, como é o caso dos estudantes que ingressam por meio do Convênio PEC-G, pressupõem-se que esses estudantes sejam proficientes em português e, de fato, geralmente o são. As dificuldades linguísticas que os alunos migrantes de crise enfrentam ao cursar as matérias na universidade são frequentemente muito parecidas com as dificuldades enfrentadas pelos alunos brasileiros: são dificuldades com letramento acadêmico ao redigir trabalhos acadêmicos, dificuldades para preparar uma apresentação oral, fazer um pôster, um resumo para evento, etc. Além disso, a universidade contempla as dificuldades dos alunos brasileiros ao ofertar matérias como oficina de texto, porém tais cursos nem sempre vão contemplar as dificuldades de um estudante que tem o Português como Língua Adicional ou Língua de Acolhimento.

Nosso objetivo aqui é analisar relatos de estudantes migrantes de crise, aprendizes de Português como Língua de Acolhimento (Lopes; Diniz, 2019), de uma universidade pública em Belo Horizonte, sobre suas experiências com microagressões linguísticas em diferentes contextos em Minas Gerais e também em outros estados.

2. *Microagressões Linguísticas*

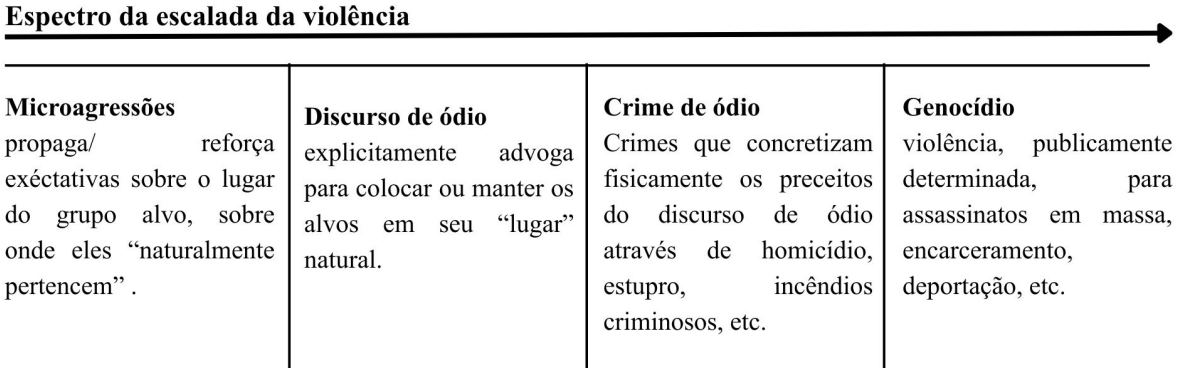
Microagressões linguísticas (Ramjattan, 2019) são ações, comentários ou atitudes que, de forma intencional ou não, reproduzem ideologias linguísticas marcadas por preconceito, discriminação e racismo. Para McClure (2020), "microagressões são pequenas depreciações baseadas em estereótipos dirigidos contra membros de um grupo minoritário. As microagressões linguísticas comunicam insultos e invalidações escondidas tanto na fala quanto na escrita" (p. 121, tradução nossa). As microagressões recebem o prefixo "micro-", pois não expressam ameaça direta e explícita a quem se direcionam, no entanto, não se pode subjugar as suas consequências

Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

a longo prazo, além disso, elas expressam os preconceitos do autor de maneira implícita, ela jaz em um conteúdo que está sempre implícito, nunca é totalmente revelado (McClure, 2020).

Ainda que, ao contrário, por exemplo, do discurso de ódio, as microagressões não se manifestem como intimidações violentas à integridade de seus alvos, elas apresentam ameaças diretas à sua autonomia e à sua agência (McClure, 2020). No entanto, microagressões podem estar na base do espectro de uma violência que pode, gradualmente, escalar para práticas cada vez mais violentas:

Imagem 1 - Espectro da escalada da violência



Fonte: McClure, 2020, p. 141, tradução nossa.

Já a perspectiva raciolinguística desenvolvida por Flores e Rosa (2015) oferece um arcabouço teórico fundamental para compreender a experiência da pedagoga imigrante que veremos a seguir. Os autores argumentam que as ideologias raciolinguísticas "confundem certos corpos racializados com deficiência linguística, independentemente de quaisquer práticas linguísticas objetivas" (tradução nossa, p.150). Este conceito é central para a análise do excerto, pois revela que a discriminação enfrentada pela entrevistada não se baseia em avaliações objetivas de sua competência linguística ou pedagógica, mas em percepções racializadas acionadas por seu sotaque – que, neste contexto, não é avaliado como uma variação linguística natural, mas como um desvio da norma que desqualifica a profissional.

A perspectiva raciolinguística também critica as abordagens baseadas na adequação linguística, argumentando que estas perpetuam a normatividade racial ao esperar que indivíduos minoritarizados modelem suas práticas linguísticas a partir do "sujeito falante branco", mesmo quando o "sujeito ouvinte branco" continua a perceber seu uso da linguagem de forma racializada (p.151). No

TexTos e DebaTes, Boa Vista, vol.32, n.01, e8970, Jan./Jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448

Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

caso da pedagoga, mesmo tendo se formado no Brasil e domine o português acadêmico e profissional, seu sotaque permanece como marcador indelével de sua alteridade, impedindo, do ponto de vista do empregador em questão, seu reconhecimento como professora competente.

Ainda temos que a antecipação, por parte dos empregadores, de que "um pai vai pensar ah, essa pessoa não fala português, ela tem um sotaque diferente, não posso deixar ela como professora regente na turma" (excerto 2 linha 20) revela como o olhar raciolinguístico opera não apenas no nível individual, mas como uma ideologia compartilhada que estrutura as relações institucionais. Os empregadores projetam sobre as famílias brasileiras o mesmo olhar raciolinguístico que eles próprios exercem, construindo uma cadeia de discriminação que naturaliza a exclusão da professora imigrante.

O conceito de microagressões racistas e nativistas, desenvolvido por Ramjattan (2019), oferece ferramentas analíticas precisas para identificar as formas sutis de discriminação presentes no relato de Joana. O autor define microagressões raciais como "ataques diários (não)verbais e (não)conscientes, sutis por natureza, que podem causar danos físicos e psicológicos se ocorrerem repetidamente" (tradução nossa, p. 377).

3. *Metodologia*

A geração de registros foi feita por meio de entrevistas narrativas semiestruturadas em que as participantes relataram suas experiências no Brasil. As entrevistas foram realizadas totalmente em língua portuguesa. As participantes estão identificadas por meio de pseudônimos. O estudo tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

3.1 As entrevistas:

Foram realizadas entrevistas narrativas semiestruturadas, nas quais as participantes relataram suas vivências em contextos de sala de aula e em situações do dia a dia fora da universidade em Belo Horizonte, Minas Gerais, e em Boa Vista, Roraima. As entrevistas foram feitas por duas professoras do projeto Pró-Imigrantes, uma com Ana Vitória e a outra com Joana, a interação foi individualizada e gravada somente em áudio, para que não fosse gerado registro de imagem das entrevistadas. Após a transcrição das entrevistas, realizou-se análise de conteúdo, que apontou como a interação de estudantes migrantes de crise com interlocutores brasileiros

DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448
Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

pode ser desafiadora. As alunas foram escolhidas para entrevista, em primeiro lugar por terem um processo de migração burocraticamente similar, ambas migrantes de crise, que possuem visto de acolhida humanitária. Desejou-se igualmente trazer depoimentos de estudantes em duas fases distintas em seu percurso, Ana Victória está se preparando para o ingresso no Ensino Superior brasileiro, enquanto Joana já concluiu o curso de pedagogia no país. Além disso, é importante perceber como ocorrem as microagressões linguísticas na vivência de uma migrante de crise não racializada no Brasil (Ana Victória) e uma raciliazada (Joana). As entrevistas foram realizadas entre o final de 2025 e o início de 2026, individualmente, as entrevistadoras foram integrantes do Projeto Pró-Imigrantes que já haviam convivido com as entrevistadas, Ana Victória foi aluna de uma delas e Joana foi colega de extensão quando atuou no projeto, essa é uma informação importante, visto que tornou a entrevista mais natural, pois, as envolvidas já se conheciam e, em algum nível, possuíam uma relação pré-estabelecida.

3.2 Participantes:

3.2.1 Participante Ana Victória:

Ana Victória é uma mulher venezuelana de 47 anos que migrou para o Brasil em 2019 em razão da crise interna estabelecida na Venezuela (Ribeiro et. al., 2019). Apesar de ter se mudado definitivamente para o Brasil em 2019, Ana Victória já conhecia muito bem o país, visto que, seu pai e madrasta vivem em Roraima.

Foi por Roraima também que Ana Victória chegou ao Brasil, primeiro, sozinha e depois, trazendo o marido e a filha. Apesar de dizer conhecer Roraima muito bem e ter familiares estabelecidos no estado, Ana Victória e o marido decidiram deixar o estado, visto que acreditavam sofrer casos frequentes de xenofobia, tendo em vista a chegada expressiva de venezuelanos à Roraima que colaborou para o surgimento de um discurso xenofóbico, como discutido por Lamarão (2025):

> [...] as migrações são processos complexos, já que existem questões de naturezas diversas envolvidas nos deslocamentos humanos. As populações provenientes de migração forçada ou de crise, geralmente são vistas como outsiders (pessoas de fora) por não compartilharem os padrões culturais, religiosos, linguísticos da comunidade no país de destino, o que gera uma gama de conflitos. Em função disso, acaba sendo relegada a essas pessoas uma posição marginal na sociedade de acolhida. (p. 124)

Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A partir dos programas de interiorização[1], a família mudou-se, então, para a região metropolitana de Belo Horizonte, onde se estabeleceram e desejam continuar vivendo. Ao chegar em Minas Gerais, Ana Victória trabalhou como caixa em uma grande rede de supermercados do estado, no entanto, em 2025, com o intuito de focar nos estudos e na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ela decidiu deixar suas atividades laborais.

Em 2025, a aluna realizou, no curso popular Pró-Imigrantes, aulas de preparação para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que permite que os aprovados obtenham comprovação de conclusão do ensino médio válida em território nacional. Ana Victória compôs uma turma formada, majoritariamente, por mulheres venezuelanas. A aluna se destacou por ser uma das mais participativas e por ter comparecido a todas as oficinas de redação ofertadas naquele ano.

Ao final de 2025, a aluna prestou o exame ENCCEJA, foi aprovada e, no início de 2026 conseguiu, junto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o seu certificado de conclusão do ensino médio. Atualmente, Ana Victória realiza o curso preparatório para o ENEM também no curso Pró-Imigrantes. A estudante diz que deseja cursar algo na área de Ciências Econômicas, sua área de formação na Venezuela.

3.2.2 Participante Joana

A participante, aqui denominada Joana (pseudônimo), tem 30 anos, é natural do Haiti e reside no Brasil há aproximadamente sete anos. Falante de crioulo haitiano e francês como línguas maternas, iniciou seu contato com o português apenas ao chegar ao país, tendo aprendido a língua no contexto do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), por meio de um curso preparatório para realizar a prova de proficiência do Português Brasileiro Exame Celpe-Bras. Após a aprovação no exame, ingressou em uma universidade federal em Belo Horizonte, onde concluiu a graduação em Pedagogia e atualmente cursa uma segunda graduação na mesma universidade. Durante o curso de pedagogia, ela teve uma bolsa de extensão e participou de atividades extensionistas no Projeto Pró-Imigrantes. Sua trajetória acadêmica é marcada por desafios iniciais relacionados ao uso do português

[1] Para maiores informações, conferir: <https://www.acnur.org/br/interiorizacao>. Acesso em 16 abr. 2026.

DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448
Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

em contextos acadêmicos, especialmente na produção escrita e na participação oral, os quais foram gradualmente superados ao longo de sua formação.

4. Análise

4.1 Ana Victória

Excerto (1)

01 [Ana Victória]	E uma senhora olhou para mim e falou assim
02	"oh, moça, você me pode, sabe, que *aparta*
03	aqui", e eu fiquei assim, "pam", eu fiz assim[2].
04	Mas quando ela aí começou a querer falar comigo::
05	a falar um negócio que
06	estava acontecendo aí na fila
07	sabe?
	(0.1)
08	E ela percebeu, ela olhou assim para mim
09	"oh, eu sei, ela::: eu sei,
10	é estrangeira", assim
	(0.2)
11	Primeiro ela tinha uma atitude,
12	mas quando ela percebeu que eu era venezuelana,
13	ela me viu assim como que::
	(0.1)
14	"ai, mas você *não parece ser venezuelana*",
15	sabe?
16	Porque ela acha que as venezuelanas ou
17	somos indígenas, ou temos que estar
18	vestidos de um jeito diferente, sabe?
19	Com farrapos, ou com roupa desgastada, ou ela
20	pensava que::::
21	Ela nunca havia falado com uma venezuelana
22	assim como esta
23	Ela nunca pensou que os venezuelanos=
24	=ela sempre tinha um conceito dos
25	venezuelanos *mais baixo*
26	sabe?
27	Uma coisa assim
	(0.4)

[2] Faz movimento de arregalar os olhos.

DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448
Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

28 E eu
29 "Mas você precisa de alguma outra ajuda?"
30 A moça do caixa,
31 porque é uma senhora mais velha, uma senhora
(0.2)
32 A moça do=
33 =a atendente que ajuda, ela até::: ela
34 ficou assim como que::
(0.2)
35 Isso foi uma das que nunca se me vai
36 esquecer, isso, que essa senhora me ficou
37 olhando assim como que...
38 Ai, depois que *percebeu que eu:::: meu sotaque*, não?
(0.1)
39 *Ajá*!
40 "Ai, pois se vê nesses venezuelanos,
41 uma moça estrangeira"
42 E eu lhe dizia "sim, senhora, sim,
43 senhora".

No trecho acima, vê-se que a interlocutora de Ana Victória tem uma ideia sobre os migrantes de crise venezuelanos, identificada pela própria aluna e pela reprodução de sua fala na linha 14 "ai, mas você *não parece ser venezuelana*", em que a interlocutora brasileira expressa uma microagressão linguística verbalizada por meio de um comentário preconceituoso (Melo-Pfeifer, 2025). Existe, por parte dos alunos venezuelanos do Pró-Imigrantes, uma vivência comum em Roraima, que seriam episódios de xenofobia, explícita ou implícita, e esse foi um fator determinante para que todos eles escolhessem sair do estado, mesmo Ana Victória, que tem família nesse em Roraima (Ferreira, Melo e Oliveira, *submetido*).

4.2 Joana

Excerto (2)

01 [Joana] Tipo eu acabei de formar na pedagogia. E eu não tô conseguindo
02 trabalhar. Não sei. Tipo se você vai lá fazer uma entrevista:::
03 é isso que eu tô enfrentando atualmente.
04 Se você fazer a entrevista:::
05 *"nossa, esse seu sotaque é diferente. você não é brasileiro"*
06 Tipo esse já é tipo esse ponto negativo::: que você não vai ser

DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448
Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

escolhido assim.
[entrevistadora] com o que você gostaria de trabalhar na pedagogia?
[Joana] Eu gostava de trabalhar com crianças mesmo.
Por isso que eu fiz pedagogia. Porque antes de fazer pedagogia
lá no meu país eu era professora. Eu fiz magistério.
É por isso que eu escolhi fazer pedagogia. E agora você tá tendo
essa dificuldade Aí eu já fui numa escola fazer entrevista
fazer teste, faz tudo. Aí depois:::
"ah, eu vou te mandar mensagem", "ah sinto muito" :::
aí sei lá o quê e pronto.
[entrevistadora] E por que você acha que isso acontece?
[Joana] Eu não sei, não sei mesmo. *Aí pode ser que é meu sotaque.*
Pode ser que a pessoa tá pensando:::
"será que tipo um pai vai pensar 'ah*, essa pessoa não fala*
português. Ela tem um *sotaque diferente.* Não posso deixar ela
como professora regente de turma." essas coisas.
Eu acho que pode ser por isso também. Porque se eu sou formada:::
aí porque tem uma escola que me falou:::
ah (.) eu mandei meu currículo pra ser auxiliar de sala:::
A coordenadora que fez a entrevista falou:::
"ah, você é tipo é bastante esforçada, mas tipo você já se formou"
"eu não posso te contratar como auxiliar. Não como professora
regente. Mas agora não tenho vaga pra professora regente."
E não é verdade, porque tinha várias vagas lá de professora.
Aí por isso que eu tô pensando "gente". Aí agora tô tentando
entrar pra tecnologia pra ver se pode dar certo.
Mas agora eu tô tentando ainda mandar currículo pra trabalhar
numa escola.

O excerto de entrevista apresenta o relato de uma pedagoga imigrante que, após concluir sua formação em Pedagogia em uma universidade federal em Belo Horizonte, se depara sistematicamente com a exclusão do mercado de trabalho docente. Sua narrativa revela um padrão de discriminação baseado exclusivamente em seu sotaque estrangeiro, evidenciando como marcadores linguísticos operam como gatilhos para processos de racialização e exclusão profissional. A participante relata três situações emblemáticas que agregam evidências a tal suposição e que se configuram como microagressões linguísticas (Ramjattan, 2019): (1) a identificação imediata de seu sotaque como no comentário do entrevistador ("ponto negativo") em entrevistas de emprego; (2) a antecipação, por parte dos empregadores, de que famílias brasileiras rejeitariam uma professora com sotaque estrangeiro; e (3) a contradição entre a justificativa oficial para sua não contratação (superqualificação

DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448
Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

para auxiliar, ausência de vagas para regente) e a realidade observada (existência de múltiplas vagas para professora regente).

Podemos entender essa entrevista à luz de três conceitos fundamentais dos estudos críticos da linguagem: (1) raciolinguística (Flores & Rosa, 2015), que examina como uma perspectiva "raciolinguística" constrói a inadequação linguística a partir da racialização dos corpos; (2) microagressões racistas e nativistas (Ramjattan, 2019) que identifica as formas sutis e cotidianas de discriminação contra professores racializados; e a (3) ameaça de estereótipo (Aronson & McGlone, 2009), que analisa como indivíduos internalizam e antecipam o preconceito, afetando seu desempenho e bem-estar psicológico.

A análise integrada desses conceitos permite compreender que a exclusão de Joana não resulta de deficiências linguísticas objetivas — ela é formada no Brasil, domina o português e possui qualificação pedagógica reconhecida em uma universidade federal —, mas de percepções ideologicamente construídas que associam sotaque estrangeiro à incompetência profissional. Trata-se, portanto, de uma forma de violência linguística institucionalizada que demanda atenção e intervenção política, já que racismo no Brasil é crime. Como Gualda (2020) discute em um artigo sobre identidades híbridas de estudantes participantes do Convênio PEC-G em uma universidade pública em Salvador, os estudantes africanos e afrocaribenhos do programa estão sujeitos ao mesmo racismo cotidiano dos afrobrasileiros, mas relevam o racismo que sofrem, pois sabem que, assim que concluírem a graduação, vão retornar para o seu país de origem e para o seu status de classe média no seu país natal. Já os estudantes migrantes que ficam no Brasil após concluírem a graduação, passam a conviver com as mesmas questões de racismo e discriminação experienciadas pelos estudantes afrobrasileiros ou até mesmo msi, por representarem o Outro afrocaribenho, também marcado pelo sotaque distinto.

Ramjattan identifica alguns tipos de microagressões que professores racializados enfrentam: (1) interrogatórios sobre sua condição de falante nativo; (2) insinuações de estrangeirismo à língua; e (3) indicações comportamentais de serem "invasores estrangeiros" (2019, p.380-383). Todos esses tipos estão presentes, de forma explícita ou implícita, no relato de Joana.

O primeiro tipo de microagressão — interrogatórios sobre sua condição de falante nativo, essa se manifesta imediatamente nas entrevistas de emprego: "Se você fazer (sic) a entrevista 'nossa, esse seu sotaque é diferente, você não é brasileiro, não é?'" (excerto linha 05). Este questionamento,

TexTos e DebaTes, Boa Vista, vol.32, n.01, e8970, Jan./Jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448



Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

aparentemente neutro, funciona como uma microagressão porque estabelece a não-brasilidade da entrevistada como um problema relevante para sua qualificação e atuação profissional.

O segundo tipo de microagressão — insinuações de estrangeirismo à língua — está implícito na preocupação antecipada pelos empregadores: "será que tipo um pai vai pensar ah, essa pessoa não fala português" (excerto linha 20). Esta fala revela uma insinuação de que a pedagoga, por ter sotaque estrangeiro, não domina adequadamente o português, apesar de ter concluído um curso superior inteiramente em português no Brasil. Ramjattan documenta casos semelhantes em que professores racializados, mesmo sendo falantes nativos ou altamente proficientes, são percebidos como eternos "estrangeiros linguísticos" devido à sua origem racial ou étnica (p. 380-381). Joana enfrenta uma versão ainda mais perversa dessa microagressão: a suposição de que ela "não fala português" é projetada sobre terceiros (os pais), permitindo que os empregadores discriminem sem assumir explicitamente o preconceito.

O terceiro tipo de microagressão — indicações comportamentais de serem "invasores estrangeiros" — manifesta-se na exclusão sistemática da pedagoga das vagas de professora regente, apesar de sua qualificação. Ramjattan descreve como quase metade dos professores racializados em seu estudo relatou reações negativas dos alunos, indicando que sua presença era vista como uma invasão de um espaço educacional onde não pertenciam. No caso de Joana, essa microagressão opera de forma institucional: os empregadores agem como guardiões que impedem sua entrada no espaço profissional docente, justificando a exclusão com argumentos contraditórios. A coordenadora que afirma "você é tipo é bastante esforçada, mas tipo você já se formou, eu não posso te contratar como auxiliar" (excerto linhas 27-28) e depois nega a existência de vagas para professora regente, quando "tinha várias vagas lá de professora" (excerto linha 30), está exercendo uma forma de controle de acesso, cuja atitude comunica à pedagoga que ela não pertence àquele espaço profissional.

O caso ainda pode ser entendido a partir do conceito de ameaça de estereótipo, desenvolvido por Aronson e McGlone (2009). Os autores oferecem uma perspectiva psicológica crucial para compreender como Joana pode não apenas enfrentar uma discriminação externa, mas também internalizar e antecipar o preconceito, afetando sua autopercepção e seu bem-estar psicológico.

Aronson e McGlone definem ameaça à identidade social como "um estado de desconforto psicológico que as pessoas experimentam quando se deparam com uma reputação desfavorável de seu

TexTos e DebaTes, Boa Vista, vol.32, n.01, e8970, Jan./Jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448

Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

grupo ou de si mesmas em situações em que essa reputação pode ser confirmada por seu comportamento" (tradução nossa p.154).

Joana demonstra clara consciência da "reputação desfavorável" associada ao seu sotaque estrangeiro no mercado de trabalho docente brasileiro. Ela não apenas relata a discriminação que enfrenta, mas também articula a lógica discriminatória dos empregadores: "Pode ser que a pessoa tá pensando 'será que tipo um pai vai pensar ah, essa pessoa não fala português, ela tem um sotaque diferente, não posso deixar ela como professora regente na turma'" (excerto 2 linhas 20-21). Esta fala revela que a entrevistada internalizou o estereótipo negativo associado ao seu sotaque e é capaz de antecipar o raciocínio discriminatório que será aplicado contra ela.

Aronson e McGlone (2009) explicam que indivíduos pertencentes a grupos estereotipados "estão cientes da reputação de seu grupo, independentemente de concordarem pessoalmente com ela" (tradução nossa p.154). A entrevistada demonstra essa consciência aguda do estereótipo — professoras com sotaque estrangeiro são inadequadas para o ensino — mesmo que ela própria não concorde com essa percepção. Sua formação acadêmica em universidade brasileira e sua competência linguística em português contradizem o estereótipo, mas ela sabe que será julgada por ele, não por suas qualificações objetivas.

A partir dessa análise concluímos que Joana investiu anos em sua formação acadêmica, adquirindo conhecimentos pedagógicos e linguísticos reconhecidos institucionalmente através de seu diploma brasileiro. Ela merece o direito de exercer sua profissão com dignidade e respeito, livre de discriminação baseada em seu sotaque. A luta contra a discriminação linguística no mercado de trabalho docente brasileiro é, portanto, uma luta por justiça, por dignidade, e por uma educação verdadeiramente inclusiva e multicultural.

5. Considerações finais

Duas estudantes migrantes de crise que participam ou participaram de diferentes atividades extensionistas no cursinho popular Pró-Imigrantes em uma universidade pública de Belo Horizonte relatam suas experiências com microagressões linguísticas em diferentes contextos fora da universidade.

Ramjattan identifica alguns tipos de microagressões que professores racializados enfrentam: (1) interrogatórios sobre sua condição de falante nativo; (2) insinuações de

TexTos e DebaTes, Boa Vista, vol.32, n.01, e8970, Jan./Jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448

Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

estrangeirismo à língua; e (3) indicações comportamentais de serem "invasores estrangeiros" (2019, p.380-383). Todos esses tipos estão presentes, de forma explícita ou implícita, no relato de Ana Vitória e Joana. A estudante venezuelana, que atualmente se prepara para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio no projeto em Belo Horizonte, foi confrontada com o fato de ter um sotaque, uma marca linguística que a identifica como pertencente ao grupo de migrantes de crise venezuelanos que vivem em Boa Vista, Roraima quando ela residiu lá. Segundo a participante, ao ser identificada com os migrantes venezuelanos por causa de seu sotaque, ela automaticamente é associada a todas as características negativas que identificam o grupo, como sujeira e pobreza. Ela tenta se afastar de tal estereótipo, tentando ser simpática e falar pouco para que seus interlocutores brasileiros não percebam seu sotaque e a identifiquem como migrante venezuelana. Já a outra participante, uma pedagoga haitiana que cursou uma universidade pública em Belo Horizonte, relata microagressões linguísticas sofridas ao realizar entrevistas para emprego em escolas de Belo Horizonte. Ao identificar o sotaque da pedagoga haitiana, os entrevistadores nas escolas tiveram reações como comentar o sotaque e declarar que não poderiam admiti-la porque ela tem qualificação acima do exigido para a vaga. Esses são exemplos de como a sociedade parece ignorar os benefícios que profissionais com uma educação plurilíngue e multicultural podem proporcionar.

Referências

ARONSON, J.; MCGLONE, M. S. Stereotype and social identity threat. In: NELSON, T. D. (Ed.). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. New York: Psychology Press, 2009. p. 153-178.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, vol. 34, n. 1, p. 119-143, 2017.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. In: *EchoGéo,* n. 2, 2007. Disponível em: https://echogeo.revues.org/1783. Acesso em: 10 de out. 2016.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. 2a ed. Chicago: Chicago University Press, 2003.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean bilingual families. In: Lanza E., Wei Li: (edits.). *Special Issue* "Multilingual encounters in transcultural families". In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 694–709.

FERREIRA, L.C.; MELO, L.E.; OLIVEIRA, B. Estudantes migrantes de crise no ensino superior brasileiro: identidade, etnicidade e o medo do Outro (*submetido*)

DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v32i01.8970
https://revista.ufrr.br/textosedebates/
ISSN: 2317-1448
Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

FLORES, N.; ROSA, J. Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education. In: *Harvard Educational Review*, v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015.
GUALDA, R. Living on the Edge of African Dreams: new identities for African and African diaspora Caribbean students in Brazil. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Vol 28, No 1, 2020, p. 507-534.
LAMARÃO, N. G. *ENSINO DE LÍNGUAS E ACOLHIMENTO NA ESCOLA: PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO MIGRATÓRIO DE RORAIMA*.191 f. 2025. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. 191 pgs.
LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de deslocados forçados. In: R*evista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*, v. 9, 2018, p. 31-56.
MCCLURE, E. Escalating Linguistic Violence. *In*: BEIBY, Erika; KOTZEE, Ben; SZABADOS, Á. (edits.). *The Epistemic Vice of Resilience.* London: Routledge, 2020. p.86-103. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780429022470-6. Acesso em: 17 abr. 2026.
MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.
RAMJATTAN, V., A. Racist nativist microaggressions and the professional resistance of racialized English language teachers in Toronto. In: Race *Ethnicity and Education*, v. 22, n. 3, p. 374-390, 2019.
RIBEIRO, J.; FRANZONI, L. F.; CAMARGO, M.; GARCIA, T. H.; SOUZA, J. G.; LIRA, M. *Economia de defesa, interesses estratégicos e a crise política na Venezuela. Brasília*, DF: Ministério da Defesa, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/arquivos/ajuste-01/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/cadn/artigos/xvi_cadn/economiaa_dea_defesaa_interessesa_estrategicosa_ea_aa_crisea_politicaa_naa_venezuelaa_atual.pdf. Acesso em: 17 abr. 2026.

Artigo submetido em 20/04/2026, aceito em 12/06/2026 e publicado em 10/07/2026.

Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.