



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CAMILA DA SILVA LUCENA

**NARRATIVAS DO *ACOLHIMENTO*: ressonâncias político-discursivas da/na  
integração escolar do migrante/refugiado venezuelano no município de  
Igarassu/PE**

Recife  
2023

CAMILA DA SILVA LUCENA

**NARRATIVAS DO ACOLHIMENTO: ressonâncias político-discursivas da/na  
integração escolar do migrante/refugiado venezuelano no município de  
Igarassu/PE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras. Área de Concentração: Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiele Stockmans De Nardi Sottili

Recife  
2023

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

L935n Lucena, Camila da Silva  
Narrativas do acolhimento: ressonâncias político-discursivas da/na  
integração escolar do migrante/refugiado venezuelano no município de  
Igarassu/PE / Camila da Silva Lucena. – Recife, 2023.  
234f.: il.

Sob orientação de Fabiele Stockmans De Nardi Sottili.  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de  
Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui referências, apêndice e anexos.

1. Migrantes. 2. Refugiados. 3. Venezuelanos. 4. Integração escolar.  
5. Acolhimento. I. Sottili, Fabiele Stockmans De Nardi (Orientação).  
II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-123)

CAMILA DA SILVA LUCENA

**NARRATIVAS DO ACOLHIMENTO: ressonâncias político-discursivas da/na  
integração escolar do migrante/refugiado venezuelano no município de  
Igarassu/PE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras. Área de Concentração: Linguística.

Aprovada em: 23/05/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiele Stockmans De Nardi Sottili (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Correa Silveira Galli (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Onice Payer (Examinadora Externa)  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Derlise Stübe (Examinadora Externa)  
Universidade Federal da Fronteira Sul

---

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos(Às) migrantes/refugiados(as) que chegaram em Igarassu/PE e que me ensinaram tanto.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fazer forte e acreditar que tudo passa.

Aos meus pais, Vânia e Everaldo, pelo sacrifício diário e por confiarem em minhas escolhas.

Ao meu irmão Everaldo Neto, por ser o alívio da pressão cotidiana com conversas leves e empolgantes.

À minha família pelas palavras carinhosas de sempre. Em especial, à minha prima Mirella, pela parceria e pelo ombro amigo.

À minha amiga, Isabela Tavares, pela amizade e pela parceria acadêmica de tantos anos. Bela, fico muito feliz de ter chegado aqui com você. Crescendo juntas e vibrando uma pela outra. Que isso continue por vários anos.

Aos meus amigos, André, Marina e Thiago, por serem sempre um lugar de escuta e de incentivo. Dos momentos caóticos aos momentos sérios, vocês fizeram esse caminho valer a pena. Obrigada!

À minha orientadora Fabiele, por todo ensinamento, paciência e carinho com que vem guiando-me desde a graduação, quando a curiosidade pela AD fez uma menina tímida e insegura acreditar que era possível seguir o caminho acadêmico.

Aos professores do PPGL/UFPE, em especial àqueles dos quais fui aluna, Evandra Grigoletto, Siane Gois e Suzana Cortez pelo exemplo, aprendizado e por apresentarem novos caminhos teóricos.

À professora Onice Payer, pela participação nas duas qualificações, por suas sugestões valiosas e por seus questionamentos que foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Angela Stube, por sua participação na banca de qualificação e suas contribuições significativas para este trabalho.

À professora Fernanda Galli, por ter aceitado o convite de participar da banca de defesa da tese. Certamente trará grandes contribuições para este trabalho.

Ao professor, Leandro Diniz, pelo interesse em participar da banca.

Aos colegas que encontrei durante a jornada do doutorado trazidos pela similaridade do tema pesquisado, Fagner, Eloah e Danielle. Dividir ideias, dificuldades e a prática em campo com vocês foi de um aprendizado extremamente enriquecedor para mim como pesquisadora.

Aos colegas de trabalho especialmente, Letícia, Pedro e Elza e o grupo “sindicato”, pela parceria e pelo humor.

À ONG Aldeias Infantis, mais especialmente a Carlos Axé, que sempre me recebeu muito bem e por compartilhar suas experiências e análise social.

À Caritas, por me acolher como voluntária e mostrar como o trabalho solidário deve acontecer no dia a dia.

À escola João de Queiroz Galvão em Igarassu, especialmente à Diretora Cristiane e à professora Eudes, por me receberem e possibilitarem a minha observação participante em sala de aula.

Ao grupo Migra/UFPE e aos seus idealizadores, professores Ana Carolina Gonçalves, Bertrand Cozic e Sofia Zanforlin, por reunir uma turma tão boa de pesquisadores de diferentes áreas e níveis, mostrando na prática como deve ser o diálogo interdisciplinar na universidade. Aos colegas do Migra, agradeço imensamente o companheirismo, principalmente, durante o ano de 2020, o auge da pandemia. Os encontros semanais de leituras e discussões foram essenciais para não eu não me perder academicamente e manter a saúde mental em equilíbrio.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

## **Regreso**

...extranjeros, esta es,  
esta es mi patria,  
aquí nací y aquí viven mis sueños.  
(NERUDA, 1959, n.p.).

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar ressonâncias político-discursivas da/na integração escolar dos migrantes/refugiados venezuelanos em Igarassu/PE e suas possíveis implicações na narrativa da subjetividade desta juventude migrante. Em 2018, a chegada do novo perfil de alunos para as escolas públicas das cidades da região metropolitana do Recife, despertou-nos o alerta de que as escolas, neste momento, não estavam preparadas para tal inserção. Esse cenário, acompanhado pelas condições de produção no plano político brasileiro em 2018, provoca-nos a buscar como foi o tratamento que as crianças e os jovens venezuelanos, chegados ao Brasil na condição de refugiados, e suas famílias, estão recebendo nas escolas. Inicialmente, acompanhando esta questão a partir de sua repercussão no espaço virtual, entendemos que a chegada de venezuelanos no Brasil não é só considerada como uma causa humanitária, mas também extremamente política. Por isso, o interesse e a necessidade de avaliar as ressonâncias político-discursivas da integração escolar dos venezuelanos no Brasil. Levando em consideração os processos de subjetivação e identificação, acreditamos que trazer para discussão as ressonâncias político-discursivas do processo de integração escolar dos migrantes/refugiados venezuelanos nos permitiram entender como a construção de um imaginário sobre o espaço de refúgio e o sujeito migrante/refugiado tem consequências diretas no ensino de línguas, posto que, com o contato, podemos identificar o que a mudança de língua, ou o uso duplo, isto é, o uso atravessado de línguas diferentes em condições e dizeres diferentes, nos diz discursivamente em termos de efeitos de sentidos, o que nos permitirá entender o que significa ensinar línguas no contexto de migração. O primeiro movimento de análise se fez em torno das condições de produção da chegada dos venezuelanos ao Brasil, recuperando o contexto político-histórico que culminou com a crise na Venezuela e como isso repercute no Brasil, a partir de comentários de leitores no espaço virtual; em seguida, realizou-se um trabalho de cunho etnográfico na escola, a partir do qual selecionamos as sequências discursivas para as análises sobre a constituição da subjetividade dos alunos migrantes/refugiados na escola; logo, iniciamos entrevistas com professores; e, por fim, realizamos a oficina de desenho e texto com crianças e adolescentes venezuelanos, sendo essas duas últimas etapas objetos da análise principal desta pesquisa. Como resultado, encontramos o funcionamento do discurso sobre o(a)

migrante/refugiado(a) venezuelano(a) e o do discurso do(a) migrante/refugiado(a) venezuelano(a). O primeiro funcionamento caracteriza o(a) aluno(a) venezuelano(a), é um padrão estereotipado, interdita sua língua, cultura e memória e impõe uma forma de atuar para ser aceito. Já o segundo funcionamento, através do que designamos como reapropriação discursiva, mostra as formas de resistências dos sujeitos venezuelanos na/pela linguagem. Por fim, defendo a criação de espaços de escuta ativa e sensível para permitir a reapropriação do discurso e a resistência de vozes dos(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as) através de uma perspectiva intercultural e decolonial.

**Palavras-chave:** migrante/refugiado; venezuelanos; escola; acolhimento.

## RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es analizar resonancias político-discursivas de/en la integración escolar de migrantes/refugiados venezolanos en Igarassu/PE y sus posibles implicaciones en la narrativa de la subjetividad de esta juventud migrante. En 2018, la llegada del nuevo perfil de alumnos para escuelas públicas en las ciudades de la región metropolitana de Recife, nos alertó que las escuelas, en este momento, no estaban preparadas para tal inserción. Este escenario, acompañado de las condiciones de producción en el ámbito político brasileño en 2018, nos incita a buscar el trato que los niños y jóvenes venezolanos, que llegaron a Brasil como refugiados, y sus familias, y sus familiares, están recibiendo en las escuelas. . Inicialmente, siguiendo este tema desde su repercusión en el espacio virtual, entendemos que la llegada de venezolanos a Brasil no solo es considerada una causa humanitaria, sino también sumamente política. Por lo tanto, el interés y la necesidad de evaluar las resonancias político-discursivas de la integración escolar de los venezolanos en Brasil. Teniendo en cuenta los procesos de subjetivación e identificación, creemos que traer a discusión las resonancias político-discursivas del proceso de integración escolar de los migrantes/refugiados venezolanos permitió comprender cómo se construye un imaginario sobre el espacio de refugio y el migrante/refugiado. El sujeto refugiado tiene consecuencias directas en la enseñanza de idiomas, ya que, con el contacto, podemos identificar qué cambio de idioma, o doble uso, es decir, el uso cruzado de diferentes idiomas en diferentes condiciones y refranes, nos dice discursivamente en términos de efectos de sentido. , que nos permitirá comprender qué significa enseñar idiomas en el contexto de la migración. El primer movimiento de análisis se realizó en torno a las condiciones de producción de la llegada de venezolanos a Brasil, recuperando el contexto político-histórico que culminó con la crisis en Venezuela y cómo esta repercutió en Brasil, a partir de los comentarios de los lectores del espacio virtual. ; luego, se realizó un trabajo etnográfico en la escuela, del cual seleccionamos las secuencias discursivas para los análisis sobre la constitución de la subjetividad de los estudiantes migrantes/refugiados en la escuela; pronto, iniciamos las entrevistas con los docentes; y, finalmente, llevamos a cabo un taller de dibujo y texto con niños y adolescentes venezolanos, siendo estas dos últimas etapas objeto del análisis principal de esta investigación. Como resultado encontramos el funcionamiento del discurso sobre el migrante/refugiado venezolano

y el discurso del migrante/refugiado venezolano. El primer funcionamiento caracteriza al estudiante venezolano, es un patrón estereotipado, proscribire su lengua, cultura y memoria e impone una forma de actuar para ser aceptado. El segundo funcionamiento, a través de lo que denominamos reapropiación discursiva, muestra las formas de resistencia de los sujetos venezolanos en/a través del lenguaje. Finalmente, definiendo la creación de espacios de escucha activa y sensible que permitan la reapropiación del discurso y la resistencia de las voces de las personas migrantes/refugiadas venezolanas desde una perspectiva intercultural y decolonial.

**Palabras-clave:** migrantes/refugiados; venezolanos; escuela; acogida.

## ABSTRACT

The general objective of this work is to analyze political-discursive resonances of/in the school integration of Venezuelan migrants/refugees in Igarassu/PE and its possible implications in the narrative of the subjectivity of this migrant youth. In 2018, the arrival of the new profile of students for public schools in the cities of the metropolitan region of Recife, alerted us that schools, at this time, were not prepared for such insertion. This scenario, accompanied by the conditions of production in the Brazilian political sphere in 2018, provokes us to look for the treatment that Venezuelan children and young people, who arrived in Brazil as refugees, and their families, and their families, are receiving in schools. Initially, following this issue from its repercussions in the virtual space, we understand that the arrival of Venezuelans in Brazil is not only considered a humanitarian cause, but also an extremely political one. Therefore, the interest and the need to evaluate the political-discursive resonances of the school integration of Venezuelans in Brazil. Taking into account the processes of subjectivation and identification, we believe that bringing to discussion the political-discursive resonances of the school integration process of Venezuelan migrants/refugees allowed us to understand how the construction of an imaginary about the space of refuge and the migrant/refugee subject has direct consequences in language teaching, since, with contact, we can identify what language change, or double use, that is, the crossed use of different languages in different conditions and sayings, tells us discursively in terms of sense effects, which will allow us to understand what it means to teach languages in the context of migration. The first movement of analysis was carried out around the production conditions of the arrival of Venezuelans in Brazil, recovering the political-historical context that culminated in the crisis in Venezuela and how this had repercussions in Brazil, based on comments from readers in the virtual space; then, an ethnographic work was carried out at the school, from which we selected the discursive sequences for the analyzes on the constitution of the subjectivity of migrant/refugee students at school; soon, we started interviews with teachers; and, finally, we carried out a drawing and text workshop with Venezuelan children and adolescents, these last two stages being the object of the main analysis of this research. As a result, we found the functioning of the discourse about the Venezuelan migrant/refugee and the discourse of the Venezuelan migrant/refugee. The first functioning characterizes the Venezuelan student, it is a stereotyped pattern, prohibits

their language, culture and memory and imposes a way of acting in order to be accepted. The second functioning, through what we designate as discursive reappropriation, shows the forms of resistance of Venezuelan subjects in/through language. Finally, I defend the creation of spaces for active and sensitive listening to allow the re-appropriation of discourse and the resistance of voices of Venezuelan migrants/refugees through an intercultural and decolonial perspective.

**Keywords:** migrants/refugees; Venezuelan; school; reception.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Publicação explicando o que é a interiorização, uma das etapas da acolhida .....	36
Figura 2 – SD 1 .....	54
Figura 3 – SD 2 .....	54
Figura 4 – SD 3 .....	54
Figura 5 – SD 4 .....	55
Figura 6 – SD 5 .....	55
Figura 7 – SD 6 .....	55
Figura 8 – SD 7 .....	58
Figura 9 – SD 8 .....	59
Figura 10 – SD 9 .....	61
Figura 11 – SD 10 .....	61
Figura 12 – Propaganda sobre a Operação Acolhida .....	64
Figura 13 – Cartaz informando os dados da ONU sobre a Operação Acolhida .....	65
Figura 14 – Síntese do contexto e fatores do ensino-aprendizagem da língua de acolhimento .....	112
Figura 15 – FD do Acolhimento Solidário .....	124
Figura 16 – FD do Acolhimento de Direito .....	124
Figura 17 – Extraposição e transposição discursiva .....	161
Figura 18 – O movimento da reapropriação discursiva .....	162
Figura 19 – Produção 1 .....	168
Figura 20 – Produção 2 .....	169
Figura 21 – Produção 3 .....	170
Figura 22 – Produção 4 .....	171
Figura 23 – Produção 5 .....	172
Figura 24 – Produção 6 .....	172
Figura 25 – Produção 7 .....	173
Figura 26 – Produção 8 .....	182
Figura 27 – Produção 9 .....	182
Figura 28 – Produção 10 .....	184
Figura 29 – Produção 11 .....	184
Figura 30 – Produção 12 .....	185

Figura 31 – Produção 13.....	185
Figura 32 – Produção 14.....	186
Figura 33 – Produção 15.....	188
Figura 34 – Produção 16.....	188
Figura 35 – Produção 17.....	189
Figura 36 – Produção 18.....	189

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980 .....	75
Quadro 2 – Lei 9.474, de 1997 .....	77
Quadro 3 – Lei 13.445, de 24 de maio de 2017 .....	77
Quadro 4 – Trecho do Estatuto dos Refugiados, da ONU .....	81
Quadro 5 – Trecho do Protocolo de 1967 .....	82
Quadro 6 – Declaração de Cartagena.....	82
Quadro 7 – Alguns vetos da Lei 13.445, de 24 maio de 2017 .....	83

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	25
<b>2</b>	<b>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA E SUA RECEPÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>32</b>
2.1	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA MIGRAÇÃO .....	33
2.2	DA CHEGADA EM PERNAMBUCO .....	35
2.3	A NOÇÃO DE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO COMO UMA ETAPA DE ANÁLISE .....	40
2.4	O ESPAÇO VIRTUAL E AS TOMADAS DE POSIÇÃO .....	44
2.5	DA REPERCUSÃO NO ESPAÇO VIRTUAL .....	52
<b>3</b>	<b>ESTRANGEIRO, IMIGRANTE OU REFUGIADO: O QUE EU SOU PARA O OUTRO?.....</b>	<b>67</b>
3.1	DESIGNAÇÕES E A LEGITIMAÇÃO DA PALAVRAS .....	67
3.2	AS DESIGNAÇÕES EM FOCO .....	72
3.3	OS TEXTOS LEGAIS E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE REFUGIADO..	74
3.4	UM NOVO CONCEITO.....	86
<b>4</b>	<b>TERRA ACOLHEDORA? GESTOS FUNDADORES DO IMAGINÁRIO DO ACOLHIMENTO NO BRASIL .....</b>	<b>91</b>
4.1	A MIGRAÇÃO E O (DES)ACOLHIMENTO.....	100
4.2	O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.....	108
<b>5</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO SUJEITO EM SITUAÇÃO DE MIGRAÇÃO/REFÚGIO .....</b>	<b>117</b>
5.1	A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	118
5.2	OS PRIMEIROS CONTATOS .....	122
5.3	NARRATIVAS DO ACOLHIMENTO? .....	139
<b>5.3.1</b>	<b>O discurso sobre .....</b>	<b>139</b>
5.3.1.1	A caracterização do(a) venezuelano(a) .....	146
5.3.1.2	A interdição.....	148
5.3.1.3	A imposição .....	155
<b>5.3.2</b>	<b>O discurso do(a) migrante/refugiado(a) .....</b>	<b>158</b>

5.3.3	Oficina de desenho e texto com crianças e adolescentes venezuelanos(as).....	167
5.3.4	Os desenhos infantis enquanto discurso .....	177
6	POR UM ACOLHER EM LÍNGUAS: ENCAMINHAMENTOS FINAIS .....	193
	REFERÊNCIAS .....	204
	APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO DIGITADO .....	214
	ANEXO A – QUESTIONÁRIOS .....	228
	ANEXO B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS .....	229

## 1 INTRODUÇÃO

Viajamos mais dias e mais noites, cruzando muitas fronteiras.  
Do trem, eu via os pássaros que pareciam nos seguir...  
Eram migrantes como nós. E a viagem deles era tão longa quanto a nossa.  
Só que os pássaros podiam cruzar qualquer fronteira.  
Espero, um dia, como esses pássaros, que consigamos encontrar um novo lar. Um lar  
onde possamos ficar seguros e recomeçar a nossa história.  
(A viagem, Francesca Sanna)

O trecho acima, do livro infantil “A viagem”, de Francesca Sanna (2016), ilustra bem o pesar dos(as) migrantes e refugiados(as) por não terem o direito de ir e vir, de cruzar fronteiras sem serem tratados(as) como ilegais e indesejados(as). A eles(as), o direito de recomeçar em um novo lugar é negado, ou dificultado, por inúmeras questões que ferem os direitos humanos em vários níveis. Apesar de acordos e leis internacionais que garantem o direito de deslocamento dessas pessoas, os governos encontram brechas nos tratados internacionais para negar a entrada dos(as) migrantes/refugiados(as) em seus países. Como consequência, as pessoas são consideradas ilegais, e as fronteiras, uma criação política e artificial, são dadas como legais acima do direito de vida de qualquer pessoa.

As duas primeiras décadas do século XXI foram marcadas por grandes crises migratórias. Acompanhando essa tendência, a América Latina tem experimentado um crescimento considerável em migração nos últimos anos. Este aumento ocorreu como parte da intensificação dos processos de globalização e o aprofundamento da desigualdade social. Este aumento também é explicado pelo agravamento das crises econômicas e políticas que a região tem experimentado em diferentes territórios.

Logo, a presença de crianças se tornou uma constante na migração contemporânea. Segundo o Relatório de Educação do ACNUR 2021, de 2018 a 2020, quase um milhão de crianças nasceram como refugiadas. Desde o início, esses(as) jovens enfrentam desafios como a dificuldade no acesso à educação, algo que foi ainda mais prejudicado com a pandemia da COVID-19, que paralisou o mundo no início de 2020. A UNESCO<sup>1</sup> estima que mais de 1,5 bilhão de alunos(as) foram afetados(as) pelo fechamento de sua escola ou universidade desde o início da pandemia. Com certeza, essa ruptura sem precedentes para educação afeta todas as crianças, mais ainda os(as) jovens refugiados(as), que já enfrentam obstáculos

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 15 out. 2022.

significativos para ficar na sala de aula, o que poderia acabar com todas as esperanças de obter a escolaridade de que necessitam.

Em todos os níveis, a matrícula de refugiados(as) é menor do que a de não refugiados(as) (ACNUR, 2021). À medida que as crianças refugiadas crescem, no entanto, o quadro piora rapidamente e aqueles(as), no ensino médio, correm o maior risco de serem deixados(as) para trás. No nível primário, os dados do ACNUR (2021) sugerem que 68% das crianças refugiadas estão matriculadas na escola. Em contrapartida, a matrícula bruta para refugiados(as) despenca no ensino médio para menos de 35%.

A migração venezuelana tornou esta geografia migratória de crianças mais complexa. Para adolescentes refugiados(as), as pressões para sair da escola e apoiar suas famílias podem ser intensas – pressões agravadas pela devastação econômica da pandemia. O risco de meninos e meninas sendo submetidos(as) ao trabalho infantil, incluindo suas formas mais exploradoras é agudo. Neste contexto, a escola tem um papel fundamental para a integração do(a) migrante, uma vez que através das crianças e dos(as) adolescentes os(as) adultos(as) também serão tocados(as) neste processo de nova aprendizagem. Assim, para além das adaptações nas práticas pedagógicas, é fundamental que a instituição escolar crie um ambiente de acolhimento das famílias e estimule a sensibilidade e o respeito para com a línguas e as culturas do outro.

É nesse contexto do aumento do fluxo migratório na América Latina que eu me encontro com essa temática iniciada de modo pessoal em 2018. Neste ano, o deslocamento migratório venezuelano em massa em direção ao Brasil ganhou as mídias e o Estado se viu na obrigação de fazer algo. Aumenta-se consideravelmente a presença do Estado na fronteira de Pacaraima (RR) para dar conta do grande fluxo de venezuelanos(as) na cidade.

Uma grande estrutura foi criada pelas forças armadas, pelo ACNUR e pela sociedade civil. O Estado colocou em prática a Operação Acolhida, resposta institucionalizada para lidar com o deslocamento de venezuelanos(as), descrita *como força-tarefa logística humanitária em Roraima*. Através da operação acolhida, que desloca grupos para diferentes municípios do país com o objetivo de integração socioeconômica e local, chegaram, em julho de 2018, os primeiros grupos de venezuelanos(as) ao estado de Pernambuco.

Morando perto do município de Igarassu, coloquei-me como voluntária para ajudar, na ONG Aldeias Infantis, onde esse grupo morou por mais de 1 ano e meio, ou na escola. Inicialmente, meu contato se deu de forma organizacional, ajudando com tradução. Em seguida, comecei a frequentar a escola, auxiliando a professora em sala de aula com as crianças venezuelanas. Diante dessa experiência voluntária, decidi transformar isso em pesquisa através do doutorado, no qual eu já tinha sido aprovada e estava no meu primeiro ano. Decidi mudar minha pesquisa, já que tinha um objeto de estudo acontecendo ali no meu voluntariado.

Estive presente na escola no segundo semestre de 2018 até o primeiro semestre de 2019. Também nesse tempo fui professora voluntária de português para adultos(as), pais e mães das crianças que acompanhava na escola. Em termos metodológicos, eu considerei esse período como um trabalho de cunho etnográfico, seguindo a perspectiva da etnografia em educação chamada de observação participante (ROCKWELL, 2009), que designa um método que tem os(as) participantes como protagonistas da pesquisa, valoriza a imersão na cultura local por prolongado período de tempo e a busca por eventos típicos e atípicos com a participação ativa e passiva do(a) pesquisador(a).

Já nesse período pude observar e registrar em um *diário de campo*<sup>2</sup> os *discursos sobre* o(a) migrante/refugiado<sup>3</sup>(a) venezuelano(a) e os *discursos do* migrante/refugiado(a), observando as incidências desse acolhimento. O significativo acolhimento se coloca para esta pesquisa como fundamental já que ele está presente, principalmente, nos dizeres dos nacionais, como por exemplo, na Operação Acolhida, bem como nos dizeres da escola.

Ser professora, pesquisadora e voluntária me colocou em uma situação delicada quando é necessário analisar criticamente todas as ações que envolvem as estratégias de acolhimento com os(as) venezuelanos(as) na escola, principalmente ao problematizar a escola e a atuação de colegas profissionais, com os(as) quais me solidarizo. Dialoguei sobre esse acolhimento escolar com observações e sugestões, mas sem grandes pretensões investigativas, pois, naquele momento, era algo novo, cercado por problemas intrínsecos à educação pública no Brasil. Éramos todos

---

<sup>2</sup> Apêndice A.

<sup>3</sup> A opção por nesse trabalho chamar de migrante/refugiado se deve ao fato de o status legal dos venezuelanos do grupo acompanhado ter mudado durante a pesquisa e/ou pela diversidade de status: seja refugiado, residente temporário e imigrante.

sujeitos aprendizes. Destaco também que tudo parecia mais afetado pelo momento político particular que o país passava. Isso também se refletiu na escola e na forma como os(as) venezuelanos(as) eram tratados(as), mostrando que o político e o ideológico estão sim presentes na escola. Desse modo, falar do discurso da escola me causa um certo desconforto, pois não quero aqui me colocar no lugar de julgadora ou de detentora da resposta para a grande mudança. Antes de tudo, sou também aprendiz e me coloco no lugar dos(as) professores(as) que lidaram com essa situação, sem ao menos um preparo ou um direcionamento mais sistemático da gestão pública.

Essa introdução, ainda que breve, busca delinear como se deu a vivência que será objeto de análise nessa tese e as dificuldades que envolvem o necessário distanciamento e posicionamento crítico-analítico que devo tomar enquanto pesquisadora. Passo, então, agora, a apresentar a forma de organização da atividade de cunho etnográfico que foi desenvolvida por mim e que trato de apresentar e analisar neste trabalho. Minha atividade etnográfica é composta por dois blocos: um mais propriamente de observação e participação ativa e um segundo bloco de oficinas com crianças e entrevistas com professores(as). O primeiro bloco foi realizado até o primeiro semestre de 2019, momento dos contatos iniciais na ONG e na escola relatados acima.

Em 2020, quando a ideia era desenvolver oficinas de desenho e texto para estimular uma escuta ativa com crianças e adolescentes, veio a pandemia e o fechamento das escolas. Durante o hiato educacional pandêmico, o contato com esse público foi mínimo. Nesse momento, comecei como voluntária com a Cáritas regional 2 em Recife, atuando remotamente com pesquisas urbanas e tradução<sup>4</sup>. O contato entre a escola e o(a) migrante/refugiado(a) também foi bem reduzido. Qualquer ideia de criar alguma ação ou atividade também foi paralisada, e diria até que esquecida. A escola atuou com envio de atividades por *e-mail*, *WhatsApp* e aula remotas, bem como com a entrega de cestas de alimentos para substituir o que seria a merenda que essas crianças receberiam no dia a dia na escola.

Apenas no segundo semestre de 2021 houve um ensaio do retorno ao presencial. Porém, em cada nova alta dos casos da COVID-19, a volta ao presencial e qualquer tentativa de retomada era paralisada. Em outubro de 2021, os(as)

---

<sup>4</sup> Essa não foi uma realidade isolada dessa escola, ou para esse público, mas um enfrentamento geral das escolas durante a pandemia que, nesse caso, esbarrou na falta de recursos materiais.

alunos(as) do ensino médio voltaram no modelo híbrido. E mais no final do ano os(as) alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental, porém a adesão foi pequena.

Em 2022, o ensino presencial deveria voltar. Porém, com a nova alta dos casos com a variante ômicron, houve um novo atraso e o início da retomada para março de 2022. Nesse meio tempo, voltei a falar com as professoras para escutar uma nova análise do acolhimento escolar com base em 2019 e até então.

As aulas voltaram de fato em março de 2022, e, como uma ação de incentivo à retomada, juntamente com a Cáritas, propus uma oficina de desenho e texto para estimular a escuta ativa das crianças e dos(as) adolescentes venezuelanos(as).

As produções dessas oficinas, com crianças de adolescentes de 0 a 14 anos, tiveram como resultado desenhos e textos que compõem o último bloco de análise desta pesquisa. Antes da oficina, houve um momento de contato com os(as) pais/mães via telefone para apresentação do projeto e autorização. Desse modo, temos relatos de profissionais da educação e das crianças e adolescentes<sup>5</sup>.

A partir deste trabalho de cunho etnográfico, das entrevistas e produções das crianças e dos(as) adolescentes venezuelanos(as), é possível pensar os processos de identificação e representação do sujeito refugiado em ambiente escolar. Isso implica analisar como as questões identitárias são mobilizadas, recebidas e transformadas. Tudo isso por meio do entrecruzamento de línguas e com as novas formas de dizer a si mesmo, no caso do migrante, e dizer o outro.

Para discorrer sobre essas questões, tomo como aporte teórico a Análise do Discurso de orientação pecheuxtiana, campo de investigação que oferece os elementos necessários para *compreender como se articulam, no discurso da e sobre a prática escolar, as ressonâncias político-discursivos na integração escolar dos(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as) e suas possíveis implicações na narrativa da subjetividade desta juventude migrante*, sendo este nosso objetivo geral. Teoricamente, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de muitos diálogos realizados nos últimos anos, principalmente, durante a maior fase de restrição pandemia, na qual pude estabelecer contatos remotos com diferentes entidades e grupos de pesquisas sobre migração do Brasil, com especial destaque para o grupo Migra (Migrações,

---

<sup>5</sup> Esses procedimentos aconteceram após a aprovação do Comitê de Ética e a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), documento obrigatório, exigido pelo Comitê, o qual determina que sejam informados os pontos principais da pesquisa, que preservem a confidencialidade e como prova legal de consentimento de participação. CAAE: 29113620.0.0000.5208.

Mobilidades e Gestão Contemporânea de Populações – UFPE), que conta com uma perspectiva interdisciplinar com alunos(as) e professores(as) de diferentes cursos da UFPE, como Geografia e Antropologia.

Ainda levando em consideração o processo de subjetivação e identificação, acredito que trazer para discussão as ressonâncias político-discursivas do processo de integração escolar dos(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as) nos permitiu entender como a construção de um imaginário sobre o espaço de migração/refúgio e sobre o sujeito migrante/refugiado têm consequências diretas no ensino de línguas, tanto materna, como estrangeiras posto que o uso atravessado de ambas línguas em condições e dizeres diferentes, significa diferente.

Tal como afirma Serrani (2003, p. 284), “enunciar em línguas estrangeiras talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito. Em situações migratórias isso é mais evidente [...]”. Evidente porque, no contexto migratório, o diferente, o estranho já está como pré-concebido. Isto é, aprender uma língua estrangeira dentro do seu país também mobiliza questões identitárias, no entanto ser migrante, ser refugiado(a) e ter de aprender uma nova língua, novas formas de interação, além de uma nova forma de ser sujeito em um novo país, em uma nova região, *etc.*, demanda ainda mais dos mecanismos subjetivos mobilizados pelas incidências do deslocamento. Este vai abalar as memórias discursivas constitutivas do sujeito, que “são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas e culturas questionará, mobilizará, perturbará” (SERRANI, 2003, p. 285). A escola torna-se um espaço privilegiado para analisar como as interações socioculturais serão mobilizadas. Porta-se como um recorte da sociedade, ao mesmo tempo que tem o objetivo de transformá-la. Sendo assim, pretendo desenvolver essa discussão a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Descrever as condições de produção da chegada dos(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as) no Brasil, considerando as determinações históricas e políticas nas quais se constrói um imaginário sobre o sujeito migrante/refugiado venezuelano;
- Analisar os efeitos de sentido que se produzem sobre o “acolher” nos discursos do(a) e sobre o(a) migrante/refugiado venezuelano(a) no âmbito escolar;

- Discutir, a partir da análise dos *discursos sobre o(a) e do(a) migrante/refugiado(a) venezuelano(a)*, se a escola tem se constituído como um local de acolhimento;
- Identificar traços de resistência do sujeito migrante/refugiado pelo imbricamento entre língua e memória discursiva.

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para falar sobre os caminhos metodológicos desta pesquisa, é necessário retomar ao lugar teórico de que partimos, uma vez que a construção do *corpus* está determinada pela teoria e pelo modo como, a partir dela, consideramos os caminhos analíticos. Tomo como aporte teórico a Análise de Discurso de linha pecheuxtiana, campo de estudo que, atravessado pela linguística, pelo materialismo histórico e pela psicanálise, tem como objetivo construir um modelo de análise que questiona a interpretação superficial do material linguístico, buscando, na falha, no equívoco, no dito e no não-dito, os efeitos de sentido do discursivo.

Com isso, a função do(a) analista do discurso é desenvolver gestos de interpretação, isto é, percorrer um caminho possível para os vários sentidos que um fato discursivo apresenta. Segundo Orlandi (2013, p. 26), a Análise de Discurso “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. Isso responde ao que a autora chama de dispositivo teórico de interpretação, que depende, por um lado, da própria teoria, e, por outro, do analista, que se torna responsável pela pergunta que encaminhará os procedimentos teóricos e analíticos. Assim, na AD, imbricam-se dispositivo teórico e analítico, já que a prática de leitura do(a) analista, seu gesto de interpretação e de formulação é que dá forma ao seu dispositivo.

Desse modo, a seleção do *corpus* já é em si mesmo uma etapa da análise, uma vez que o processo de construção geral, o recorte do que será analisado e a escolha das teorias e caminhos metodológicos a serem seguidos já constam como um primeiro gesto de análise conforme esclarece Orlandi (2013, p. 67), “pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo trabalho”.

Para responder às questões que proponho nesta pesquisa, parto de algumas perguntas problematizadoras que orientam a escrita e a prática do trabalho:

1. Como as questões políticas e ideológicas do Brasil e da Venezuela atravessam o modo como os(as) brasileiros(as) entendem e tratam o(a) migrante/refugiado(a) venezuelano(a)?
2. Como a comunidade escolar tem lidado com os(as) estudantes migrantes/refugiados(as)?
3. Como a memória discursiva atua ou não como um mecanismo de resistência linguístico-cultural?

Para responder a essas questões, é necessário construir um percurso teórico e metodológico que permita entender o que me levou a pensar neste trabalho e as condições de produção dos discursos que devemos encontrar. Como já pontuado na introdução, o novo perfil de alunos(as) das escolas públicas das cidades da região metropolitana do Recife despertou-me o alerta de que as escolas, neste momento, não estavam preparadas para tal inserção, tampouco a comunidade escolar como um todo, composta por funcionários de diversas funções e os pais dos alunos.

Em meio a essas questões políticas, deparo-me com o processo de aprendizagem escolar em contexto de migração. Com isso, a partir de uma observação diária inicial em algumas escolas, percebo que seria importante pensar sobre qual seria o lugar do espanhol<sup>6</sup> e do português nessas condições, sendo fundamental, nesta pesquisa, avaliar as medidas tomadas pelas escolas para o processo de escolarização das crianças e adolescentes e os discursos que atravessam este momento, os quais se fazem presentes diariamente na escola. Associada a essa questão de novas aprendizagens, encontrei ainda a necessidade de pensar sobre a memória que se recupera e a que se silencia neste movimento de possíveis novas identificações, de deslocamentos, que constituem a subjetividade do sujeito em situação de refúgio.

Para dar conta dos objetivos traçados, tomei como procedimento metodológico uma análise progressiva de cunho qualitativa ao decorrer do texto, para que ao final haja recursos suficientes para entender todas as questões anteriormente pontuadas. O primeiro movimento de análise trata-se de (1) discutir as condições de produção da chegada dos(as) venezuelanos(as) ao Brasil, recuperando o contexto político-

---

<sup>6</sup> Partimos do pressuposto de que a comunidade em análise é falante do espanhol e, a partir das entrevistas, se observará se é realmente o espanhol a primeira língua desses sujeitos.

histórico que culminou com a crise na Venezuela e como isso repercute no Brasil, a partir de comentários de leitores(as) no espaço virtual, *etc.*; (2) em seguida, iniciei um trabalho etnográfico na escola, a partir do qual realizei as primeiras análises sobre a constituição da subjetividade dos(as) alunos(as) migrantes/refugiados(as) na escola; (3) iniciaram-se as entrevistas com professores(as); e, por fim, (4) oficina de desenho e texto com crianças e adolescentes venezuelanos(as), sendo essas duas últimas etapas objetos da análise principal desta pesquisa.

A oficina foi realizada na ONG Aldeias Infantis SOS Brasil, no município de Igarassu/PE, local que os(as) venezuelanos(as) tinham com residência temporária. Na etapa das entrevistas, conversei com duas profissionais de educação de uma escola municipal, onde as crianças que participavam da oficina estudavam. A primeira parte da entrevista aconteceu em 2018, após os primeiros meses de acolhimento, e a segunda parte, remotamente, em 2021.

O instrumento para a coleta de dados foi a observação etnográfica registrada em diário de campo e a entrevista semiestruturada conforme Anexo A. Na entrevista, foram abordados, entre outros, os seguintes aspectos: dificuldades do processo de integração escolar, acolhimento, preconceitos, línguas estrangeiras, *etc.* Explicitando um pouco mais a etapa das entrevistas, uma vez que o objetivo do trabalho é analisar as narrativas sobre o acolhimento de alunos(as) refugiados(as) no contexto escolar, trabalhei com a narração dos sujeitos envolvidos nesse processo, como professores(as) e alunos(as)-migrantes/refugiados(as). Este texto narrativo foi compilado após uma etapa de entrevistas/sondagens com professores(as), alunos(as) e venezuelanos(as) que frequentam distintas escolas do município de Igarassu/PE. Metodologicamente, a entrevista/sondagem foi guiada por um questionário, com perguntas semiestruturadas, porém o objetivo não era ser um roteiro fixo e engessado de perguntas e respostas. Trata-se mais de um guia de pontos importantes do que comentar na conversa informal com o profissional que se dispôs a compartilhar como tem sido sua experiência com os(as) alunos(as) estrangeiros(as). As conversas foram gravadas, transcritas e divididas em sequências discursivas (SDs), a partir das quais pude analisar as questões acima citadas, mapeando os discursos possíveis que afetam o acolhimento dos(as) migrantes/refugiados(as) no contexto escolar.

Como se trata de uma pesquisa de cunho analítico e qualitativo, para este trabalho interessa analisar as causas e consequências da dificuldade de integração dos(as) refugiados(as) venezuelanos(as) nas escolas do município de Igarassu.

Desse modo, após a etapa das entrevistas e posterior transcrição, analisei os relatos como um todo, considerando as perguntas problematizadoras anteriormente delimitadas. Assim, mais do que interpretar os dados, o(a) analista do discurso está interessado(a) naquilo que fica nas entrelinhas dos ditos e não-ditos, significando e apresentando sentidos muito além daqueles dados como evidentes. Após a análise geral, as sequências discursivas são destacadas para ilustrar as determinações políticas, históricas e ideológicas que interferem no processo de integração escolar dos(as) refugiados(as) venezuelanos(as). Logo, a análise e a interpretação dos dados, conforme os objetivos estabelecidos, me levaram a encontrar não somente “o que significam” os relatos coletados, mas “como eles significam”, considerando uma discussão sobre se a educação pública e se o ensino de línguas estão sendo espaços e métodos de acolhimento para o(a) migrante/refugiado(a) venezuelano(a).

Petri (2013, p. 40) nos lembra que a Análise do Discurso é comumente definida como uma “disciplina de entremeio”, fruto da linguística, do marxismo e da psicanálise, e “movimento pendular entre teoria e análise”. Sobre essa última afirmação é desenvolvida a metáfora do pêndulo, objeto pendurado por um ponto fixo que produz um movimento de vaivém. É esse movimento em específico que nos interessa enquanto analistas do discurso para explicar como funciona a metodologia em Análise do Discurso. Antes de tudo, é preciso entender que, para a AD, não existe uma metodologia única e facilmente descritível como nas áreas de estudos aplicados. Isso não significa dizer que qualquer tipo de metodologia sirva ou que a mesma não exista, mas sim que a AD nasce do entremeio e seu objeto de análise também vai sendo construído no entremeio em um constante movimento entre teoria e análise.

É importante dizer que a AD é uma disciplina que lida com a incompletude e as contradições dos sentidos, por isso não existe um fim para o que está sendo dito e analisado, assim como sentidos outros são possíveis. Para tanto, é necessário conhecer bem as noções teóricas e mobilizá-las de acordo com o objeto de análise em questão. Assim como, observar o que podemos inferir a partir do que o objeto de análise tenta dizer e buscar instrumentos teóricos para explicar aquilo de novo que se rompe nesse caminho discursivo.

Isso significa dizer que o movimento pendular pode ter início na teoria ou na análise, sem prejuízo nenhum ao processo em si e, quanto aos resultados da análise, podemos dizer que dependem de uma série de elementos (teórico-metodológicos) mobilizados no decorrer do trabalho analítico. (PETRI, 2013, p. 41).

Para este trabalho, isso significa dizer que movimentos pendulares de teoria e análise aconteceram desde o primeiro momento. Isso se faz necessário devido à complexidade do tema que envolve vários sujeitos e instituições sociais e, para compreender, é necessário percorrer um caminho discursivo que nos leve a progressão de uma análise, na qual não existe a parte mais importante, mas sim partes necessárias que se comunicam entre si, diria que até dependentes.

Considerando esse movimento pendular é que organizamos a tese. Assim, no capítulo 2, intitulado “Condições de produção da migração venezuelana e sua recepção no Brasil” (PÊCHEUX, 2014 [1969]; COURTINE, 2009 [1981]). O objetivo aqui é recuperar alguns acontecimentos, o que faz especialmente a partir dos trabalhos de Uribarrí (2016) e Zero (2017), que determinam os sentidos sobre esse deslocamento desde questões internas da Venezuela, até o modo como isso repercute no Brasil. Para tanto, detalho o que o Estado brasileiro toma como prática para lidar com essa migração que acaba pressionando as fronteiras no norte do país e como ocorre o deslocamento até Pernambuco de alguns desses migrantes. Para aprofundar o modo como esse deslocamento repercute no Brasil, tomamos como importante analisar a repercussão desse processo no espaço virtual (MITTMANN, 2013; CUNHA, 2012; GRIGOLETTO, 2011), dado que esse local funciona como um termômetro de como a sociedade está recebendo notícias e construindo sentidos com isso, analisando, assim, os modos de dizer e as ressonâncias sobre os venezuelanos nas redes.

No capítulo 3, “Estrangeiro, migrante ou refugiado: o que eu sou para o outro?”, tenho como base a problematização sobre as designações estrangeiro, migrante e refugiado. Partindo de Pêcheux (2009) e Guimarães (2003, 2005, 2014), abordo a designação enquanto definição teórica e como se dá a legitimação de práticas pela palavra. Para tanto, partimos dos textos legais como o Estatuto do Estrangeiro (1980), a Lei nº 9.474, de 1997, doravante Lei do Refúgio, e a Lei de Migração, de 2017, acordos internacionais como a convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e a declaração de Cartagena das Índias, em 1984, para recuperar os sentidos para essas designações e compreender suas diferenças e implicações. Entendo que essas designações definem simbolicamente o sujeito no mundo e são utilizadas como instrumentos de legitimação de direitos e de sentidos.

Em seguida, no capítulo 4, “Terra acolhedora? Gestos fundadores do imaginário do acolhimento no Brasil”, com o objetivo de rastrear o que significa acolhimento no Brasil, recuperei um pouco da trajetória discursiva que constrói o Brasil como um país cordial, afetuoso e acolhedor. Partimos de discursos fundadores (ORLANDI, 1993), como a carta de Pero Vaz de Caminha até os movimentos migratórios no Brasil na metade do século XX (PAYER, 1999; VAINER, 2000), como a finalidade de entender como neste momento o país recebeu esse público, as ações governamentais postas em ação e se foram de acordo com o imaginário (PÊCHEUX, 2009; MARIANI, 1996a) de acolhimento que se constrói hoje sobre o Brasil. Logo, apresento uma discussão sobre o Português como língua de acolhimento (PLAc) (CABETE, 2010; GROSSO, 2010; OLIVEIRA, 2010) para acompanhar os caminhos didáticos e teóricos sobre essa modalidade que vem crescendo no Brasil, juntamente com a entrada cada vez mais frequente de migrantes.

Finalmente, no capítulo 5, “A construção da subjetividade do sujeito em situação de migração/refúgio”, tomo a escola como foco, pensando a construção da subjetividade do sujeito em situação de migração/refúgio. Nesse capítulo, são descritos os primeiros contatos com o público do objeto de análise, como aconteceu a observação participante e a produção do diário de campo e como aconteceram as entrevistas com as profissionais de educação e a oficina de texto e desenhos com as crianças e os(as) adolescentes venezuelanos(as). O objetivo é analisar as narrativas do acolhimento do ponto de vista da escola e dos(as) alunos(as) migrantes/refugiados(as). Com este fim, separo essas narrativas em discursos sobre migrantes/refugiados(as) e discurso do(a) migrante/refugiado(a), recuperando as regularidades discursivas das narrativas, observando o que se repete e se estabiliza como sentido e o que se apaga, mas que ressoa entre os sentidos. Tomo como base as discussões sobre ressonâncias interdiscursivas (SERRANI, 1997) entendidas como funcionamentos parafrásticos que acontecem nos discursos. Parto do entendimento de que, na construção discursiva dos sentidos sobre o(a) aluno(a) migrante/refugiado(a), ressoam sentidos de outros lugares e chegam na escola através da repetição do senso comum, que interferem no acolhimento dos(as) alunos(as) migrantes/refugiados(as), mas que também sofrem movimentos de resistência.

Por fim, no capítulo final “Por um acolher em línguas: encaminhamentos finais”, proponho uma reflexão a partir do que foi observado, expondo quase como um

manifesto em favor de uma prática pedagógica intercultural (WALSH, 2007, 2008, 2012) e decolonial (QUIJANO, 2005) para, de fato, acolher os(as) alunos(as) migrantes/refugiados(as), mas que não se resume a esse público. Retomo a ideia do Português como língua de acolhimento para então concluir que este ocorre segundo uma perspectiva do neocolonialismo linguístico (DINIZ, 2015), que aborda o ensino de línguas a partir de uma visão neocolonizadora e assimilacionista. Assim, sigo a direção de Bizon e Camargo (2018) quando falam de uma prática de ensino de línguas que avance a ideia do Português como língua de acolhimento para um “acolher em línguas”, ampliando, então a perspectiva do acolhimento valorizando a diversidade linguística na escola.

## 2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA E SUA RECEPÇÃO NO BRASIL

Marcel tinha destinado aquele dinheiro para enviar a família longe da Espanha, mas na verdade nenhum deles pensava seriamente em emigrar. O que fariam na França ou em qualquer outro lugar? Não podiam deixar casa, bairro, língua, parentes e amigos.  
(Isabel Allende, Longa pétala de mar)

Neste capítulo, o objetivo é pensar em movimentos teóricos-analíticos que me levem a responder como as ressonâncias políticas-discursivas da migração venezuelana interferem nas narrativas de acolhimento sobre o venezuelano no Brasil. Assim, mobilizo as condições de produção que criaram as circunstâncias da migração venezuelana, as condições de produção da chegada em Pernambuco e da repercussão no espaço virtual, para começar a entender de onde vem os diferentes discursos que acompanham esse deslocamento e sua forma de ressoar na escola.

Para tanto, inicio recuperando alguns fatos sócio-históricos que definem as condições de produção na Venezuela quando do começo do deslocamento migratório a partir de Urribarrí (2016) e Zero (2017). Com isso, é descrita uma série de acontecimentos, como as ações do governo brasileiro em parceria com a ONU e sociedade civil na fronteira com a Venezuela até a chegada em Pernambuco. Para fundamentar teoricamente as discussões sobre as condições de produção parto de Pêcheux (2014 [1969]) para entende-las como o contexto sócio-histórico e ideológico mais as tomadas de posição dos sujeitos, o que nos leva além da materialidade linguísticas para alcançar o nível discursivo. Logo, analisando como isso se manifesta no espaço virtual, teorizando esse espaço a partir de Mittmamm (2013), Cunha (2012) Grigoletto (2011) e Grigoletto e Galo (2013), pretendo observar o que dizem os(as) leitores(as) brasileiros(as) sobre os(as) venezuelanos(as) e compreender como isso ressoa em outros espaços. Isto é, como a partir de dadas condições de produção vai se construindo um imaginário (PÊCHEUX, 2014 [1969]) sobre os(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as) e como isso reverbera em outros contextos, indo além do espaço virtual, como vemos nos capítulos seguintes.

## 2.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA MIGRAÇÃO

A crise migratória na Venezuela, que teve, nos anos 2016, 2017 e 2018, seus piores momentos, quando se observa uma grande evasão do país, necessita, para ser entendida, que recuperemos alguns pontos importantes. Sem ter a pretensão de fazer recuperação histórica exaustiva, é necessário partir daquilo que está acessível para os sujeitos envolvidos neste trabalho, o que é repetido e atualizado nos discursos que ressoam em diferentes esferas sociais.

Autores como Urribarrí (2016) e Zero (2017) defendem que é preciso olhar para períodos anteriores ao próprio governo Chávez para que possamos entender as políticas interna e externa da Venezuela, tidas como fatores fundamentais que explicam a situação do país hoje. Entre eles, um aparece como central: a dependência do país em relação ao petróleo, fator apontado pelos autores como um dos motivos para a crise do ponto de vista econômico, já que o país não possui outra grande fonte de recurso significativa.

Por ser a maior reserva petroleira do mundo, o petróleo venezuelano sempre foi um recurso disputado, despertando forte interesse externo, principalmente, dos EUA. Este interesse estadunidense teve como consequência uma grande disputa comercial pela hegemonia do produto na América Latina. Porém, sob o comando de Chávez e, posteriormente, Maduro, a Venezuela assumiu um lugar de oposição aos EUA, impedindo a perda de autonomia do país frente aos estadunidenses.

Nos anos iniciais do governo chavista, a economia do país caminhava muito bem. Com o barril do petróleo valorizado, as relações externas da Venezuela também estavam mais tranquilas, sobretudo com os países vizinhos, como o Brasil. Chávez chamava este momento de *socialismo do século XXI*. Ele mudou positivamente o setor social do país com reformas que beneficiaram o povo e deram-lhe grande prestígio e popularidade. Contudo, nos anos finais do seu governo, a situação começou a mudar. Com o início da crise do petróleo, o desgaste com a oposição dentro e fora do país e as polêmicas eleições, a Venezuela entrava em uma crise econômica e política que se estende até hoje. Como resultado, Chávez construiu uma retórica ainda maior contra os(as) opositores(as), a direita e os EUA, e se cercou de apoiadores(as) no governo, com o determinante apoio do exército bolivariano.

Assim, inicia-se um longo período de deterioração social que se agrava a partir de 2012-2013 com o desaparecimento de Chávez, inicialmente, por conta de sua

saúde e, posteriormente, por sua morte no início de 2013. No mesmo ano, acontecem as eleições e Maduro, seu vice, é eleito presidente do país, em mais uma eleição cercada por polêmicas. Com o novo líder, o povo venezuelano sente uma mudança. Houve um fechamento do governo e iniciou-se um período de forte repressão popular. O vínculo Chávez-povo parecia não existir com Maduro; como afirma Urribarrí (2016, p. 371), “el colapso de la economía venezolana también se ha visto acompañado de un creciente descontento de amplios sectores de la población, incluso de aquellos que alguna vez apoyaron al chavismo y que, hoy en día, asumen una posición más crítica frente al gobierno de Maduro”.

Com o agravamento da crise econômica e política e o descontrole cambial, o povo venezuelano começa a se deparar com o alto preço dos produtos. Estava mais difícil comprar insumos básicos. Posteriormente, os itens começaram a faltar nos mercados, medicamentos não eram encontrados com facilidade nas farmácias, nem nos hospitais, e as pessoas começaram a perder seus empregos.

Analisando este panorama, o sociólogo Zero (2017) define que a crise na Venezuela tem duas vias: uma natural e outra artificial. Para Zero (2017), a via natural diz respeito à economia pouco diversificada do país, já que, com agricultura e indústria fracas, depende muito do petróleo, ou seja, o gasto do poder público vem todo do lucro petrolífero.

Em contrapartida, segundo o sociólogo, existe uma via artificial, que se caracteriza por problemas provocados no país, representada por uma “guerra econômica em curso” através “(1) do desabastecimento programado de bens essenciais; 2) a inflação induzida; 3) o boicote a bens de primeira necessidade; 4) o embargo comercial disfarçado; e 5) o bloqueio financeiro internacional” (ZERO, 2017, p. 10).

Com esse grande problema, a Venezuela presenciou manifestações cada vez maiores convocadas ora pela direita, ora pelo próprio governo. A repressão também passou a ser algo frequente, sendo o país inclusive denunciado pela ONU por violar direitos humanos e usar o exército com fins ideológicos<sup>7</sup>.

Todos esses motivos levaram a Venezuela a um colapso social, econômico e político.

---

<sup>7</sup> Na Venezuela, chefe de direitos humanos da ONU pede que governo liberte manifestantes presos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/na-venezuela-chefe-de-direitos-humanos-da-onu-pede-que-governo-liberte-manifestantes-presos/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Finalmente, el aumento de la tensión social también se refleja en otros fenómenos. Por ejemplo, las “colas” para adquirir mercancías escasas muchas veces tienen que ser vigiladas o controladas por efectivos de la Guardia Nacional o funcionarios policiales. En estas colas “vigiladas” muchas veces se desarrollan incidentes violentos (sobre todo si, después de horas de espera, los comerciantes anuncian que se ha acabado la mercancía, o si la población percibe que alguien está recibiendo trato preferencial). Muchas veces estos incidentes pueden no ser catalogados como protestas, pero igual reflejan el deterioro social y la creciente frustración de la ciudadanía (URIBARRÍ, 2016, p. 371).

As “*colas*” não pararam por aí. Depois de lotar as ruas do país, em mercados e farmácias atrás de itens básicos, o povo decidiu que já não valia a pena buscá-los na Venezuela, onde nada iriam conseguir. Assim, as “*colas*” iniciaram-se nas estradas, em direção às fronteiras do país. Inicialmente, existia um movimento de idas e vindas de pessoas que levavam o básico para seus familiares viverem. Em seguida, iniciou-se a diáspora para os países vizinhos. Atualmente, mais 4,5 milhões<sup>8</sup> de venezuelanos(as) já deixaram o país em direção a países próximos, como Brasil, Colômbia, Equador e Peru. No Brasil, os(as) venezuelanos(as) começaram a chegar em grande número a partir de 2018, através da cidade de Pacaraima, em Roraima.

## 2.2 DA CHEGADA EM PERNAMBUCO

O aumento do fluxo de venezuelanos(as) no Brasil começa a ser percebido a partir de 2016, quando o país vizinho já apresentava um agravamento da crise. Contudo, nesse momento, o movimento era de ida e volta, já que boa parte se destinava para comprar alimentos e medicamentos e voltar para sua cidade que vivia um desabastecimento. Este movimento acontecia na cidade de Pacaraima/RR, cidade que faz fronteira com a Venezuela, trajeto facilitado pela “fronteira-seca”, ou seja, sem grandes obstáculos naturais. Segundo fontes jornalísticas, nesta época, alguns(as) comerciantes de Pacaraima passaram a abrir seus estabelecimentos de domingo a domingo para aumentar as vendas de alimentos, por exemplo.

Um ano depois, em 2017, o estado de emergência social foi decretado no estado de Roraima. Ao final do ano, foi construído o primeiro abrigo no estado, com apoio da prefeitura e de ONGs. Nesses dois anos, o processo de ida e volta e de

---

<sup>8</sup> Mais de 4,5 milhões de migrantes e refugiados venezuelanos no mundo. Disponível: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

permanências de alguns(as) foi marcado por deportações, o que foi duramente criticado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH).

No início de 2018, o fluxo de venezuelanos(as) atravessando a fronteira já estava alto. Roraima recebe a visita de representantes do governo federal com um plano de interiorizar os(as) refugiados(as) para outros estados do Brasil, proposta que conhecemos como *Operação Acolhida: força-tarefa logística humanitária em Roraima*.

A operação acolhida, segundo informações do governo federal, tem como base três pilares: o acolhimento; o abrigo; e a interiorização de refugiados(as) venezuelanos(as) que chegam ao país em situação de vulnerabilidade. Com isso, são realizadas atividades de ordenamento da fronteira, como vacinação, pedidos de refúgio e documentos necessários para a estadia no País. Em seguida, ocorre um direcionamento para abrigos e, posteriormente, um deslocamento voluntário para a interiorização, visando à integração socioeconômica, como explica o *card* abaixo publicado no *Instagram* oficial da Operação Acolhida, moderada pelo governo federal.

Figura 1 – Publicação explicando o que é a interiorização, uma das etapas da acolhida



Fonte: *Instagram* da Operação Acolhida/Governo Federal (2021).

Este projeto foi desenvolvido em parceria com as agências da ONU, como o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados) e o UNICEF,

como também com o apoio de distintas entidades da sociedade civil, a exemplo da Cáritas e da ONG Aldeias Infantis em Pernambuco. Até o início de 2020, o Brasil se apresentava como o 5º país mais procurado pelos(as) venezuelanos(as), com cerca de 260 mil em território brasileiro, atrás da Colômbia, Peru, Chile e Argentina.

Até abril de 2022, existiam mais de 10 abrigos em Roraima. Estes são divididos em abrigos para famílias, solteiros(as) e indígenas. Nesses abrigos, os(as) refugiados(as) têm acesso à alimentação três vezes por dia, com segurança e higiene diária. Todavia, nem sempre as famílias têm o direito de permanecerem juntas. Segundo relatos, acontece de casais serem separados em abrigos femininos e masculinos com demasiada distância entre um e outro.

A interiorização já deslocou mais de 70 mil venezuelanos(as) para mais de 300 cidades pelo Brasil<sup>9</sup>. O foco são cidades com uma boa previsão econômica para facilitar inserção socioeconômica aos(as) venezuelanos(as), diminuindo a pressão no estado de Roraima. No entanto, para isso acontecer, de maneira sintética, tem dependido de entidades da sociedade civil que tenham a possibilidade de receber grupos de refugiados(as) e orientá-los(as) por um tempo, ressaltadas pela ajuda financeira das agências do ACNUR, Governo Federal e das Forças Armadas.

Para que ocorra a interiorização, o(a) migrante deverá se encontrar regularizado(a) no País, quanto aos documentos e ao pedido de refúgio, imunizados(as), com avaliação clínica e com o termo de voluntariado assinado. Conforme afirma o *site* do governo federal, “Os abrigos podem ser estaduais, municipais, da sociedade civil ou federais mistos, com moradia fornecida por entidade da sociedade civil ou organização religiosa”<sup>10</sup>.

Em Pernambuco, os(as) primeiros(as) venezuelanos(as) interiorizados(as) começaram a chegar ao estado em julho de 2018. A princípio, foram direcionados para o município de Igarassu, com a coordenação da ONG Aldeias Infantis. Outro grupo foi direcionado para o município de Carpina, sob a coordenação da entidade AMAI, e outro grupo ficou em Recife, com o apoio da Cáritas. De início, a prioridade é dada para famílias ou chefes de famílias. Para esses últimos, o objetivo é conhecer o novo local, tentar conseguir um trabalho e, depois, buscar sua família através da perspectiva de reunião familiar.

---

<sup>9</sup> Segundo dados do painel oficial de interiorização: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Consultado em: 30 abr. 2022.

<sup>10</sup> Operação Acolhida. Disponível em: <https://www.gov.br/acolhida/historico/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

A partir de Lucena *et al* (2021), através de uma pesquisa realizada pela Cáritas<sup>11</sup>, em Pernambuco, o *Diagnóstico rápido urbano*, é possível ter uma noção do perfil dos(as) venezuelanos(as) no estado. Por outro lado, é importante ressaltar que o estudo parte de um recorte feito em novembro de 2019, com quase 100 pessoas entrevistadas, o que implica dizer que não representa uma totalidade, que é atingida em abril de 2020 com cerca de 600 venezuelanos(as) vivendo no estado. Como a intenção era qualitativa, isto é, de perceber quais são as primeiras necessidades dos(as) refugiados(as) para guiar ações, o estudo se mostrou relevante e representa uma primeira amostragem.

Com a pesquisa, foi possível identificar que o número de mulheres (61%) é maior do que o número de homens e que a maioria possui filhos(as). Isso significa que a interiorização está priorizando grupos vulneráveis como mulheres com crianças. Mais da metade dos entrevistados(as) (56%) possui até 30 anos de idade, o que caracteriza uma migração jovem e familiar, já que menos da metade (44%) se apresentou como solteiros(as).

Quando a questão é o do nível de formação escolar, apenas 22% apresentam formação universitária. É preciso dizer, ainda, que os(as) migrantes com formação universitária têm encontrado dificuldades para a comprovação de sua formação, seja porque seus documentos ficaram na Venezuela, seja porque os diplomas não são considerados válidos no Brasil, sendo sua revalidação uma das principais reivindicações deste grupo.

A pesquisa ainda perguntava como eram as condições de vida na Venezuela, com o propósito de entender o motivo e as condições da migração. 76% dos(as) entrevistados(as) viviam em centros urbanos, em casas próprias. Mais da metade também afirmou que tinham acesso à educação e à saúde quando o país se encontrava em condições menos extremas. Com o agravamento da crise, os serviços de atendimento à saúde foram seriamente prejudicados, o que impulsionou a saída de parte dos(as) migrantes entrevistados, entre os quais, 27% declararam ter deixado seu país em busca de tratamentos médicos. Para a maioria, 73%, o principal motivo

---

<sup>11</sup> Este trabalho, publicado como capítulo de livro em “Expressões acadêmicas e diálogos sobre migração, refúgio e políticas sociais”, de 2021, é resultado desta pesquisa feita pela Cáritas para traçar o perfil do migrante e refugiado em Pernambuco. Na ocasião, fui voluntária e, após, escrevi um trabalho acadêmico, juntos com colegas voluntários(as) e doutorandos(as) de outras áreas, como Administração e Antropologia.

foi o agravamento da crise econômica, o desabastecimento e a falta de trabalho, o restante informa que o motivo foi a reunificação familiar.

Com relação ao trajeto ao Brasil, 49% afirmam ter se informado sobre o Brasil antes da saída. Para esse recorte, a proximidade entre os países e a reunião familiar é a principal escolha pelo Brasil. Alguns ainda informaram que a perspectiva petroleira do país também foi um motivo, já que alguns trabalhavam na área petroleira na Venezuela. A título de exemplo, um dos entrevistados chegou a declarar que a escolha por Pernambuco se deu devido à Suape e à refinaria de Abreu e Lima. Apesar do desejo, ele não fora informado que a refinaria se encontrava parada, com ameaças de privatização.

Segundo a pesquisa, também conseguimos identificar que 22% deles(as) estão sem renda, mas esperando a aprovação do Bolsa Família vivendo apenas com um cartão de alimentação oferecido pelo ACNUR. 41% conseguiram emprego informal, o que possibilita a vinda de outros(as) integrantes da família para Pernambuco. Com isso, percebo que famílias inteiras estão se reunindo aos poucos no Brasil. No que diz respeito ao futuro, menos da metade (47%) não planejam uma volta para a Venezuela nos próximos anos. Metade dos(as) entrevistados(as) informaram sofrer preconceitos no Brasil. Quando a pergunta foi feita, eles(as) consideravam Pernambuco e diziam que, no estado, não sofreram, mas que, na fronteira e em Boa Vista (capital de Roraima), sim. No tocante à autodeterminação de raça, 68% se autodeclararam pardos(as); entre estes(as), não foram identificadas pessoas indígenas, uma vez que este grupo faz um movimento diferente de migração<sup>12</sup>.

Com base nos dados apresentados na pesquisa, é possível perceber que a maioria dos(as) venezuelanos(as) entrevistados(as) possui filhos(as) e que a interiorização no estado de Pernambuco está priorizando grupos vulneráveis como

---

<sup>12</sup> Os(As) indígenas warao, por exemplo, geralmente se deslocam em grupos chefiados por um cacique. Alguns(as) são acompanhados pela Cáritas regional 2 e chegaram em Pernambuco depois de terem passado por vários estados do país, numa jornada de descida em busca de condições favoráveis. Com o início da pandemia em 2020, surgiu uma grande necessidade de auxílio e de orientação. A prefeitura e o governo do estado não forneciam condições mínimas. Como este grupo, no geral, não está vinculado à Operação Acolhida, ficam de fora dos programas, exigindo uma ação por parte da sociedade civil. Destaco aqui o trabalho da professora Ana Carolina Leite, umas das fundadoras do grupo Migra (Migrações, Mobilidades e Gestão Contemporânea de Populações – UFPE/@nucleo.migra), que atuou diretamente com esses grupos, mesmo nos momentos de restrição da pandemia. Esta professora é professora Adjunta do Departamento de Ciências Geográficas da UFPE. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE e Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFES.

mulheres com crianças. Além disso, mais da metade dos(as) entrevistados(as) possui até 30 anos de idade, o que caracteriza uma migração jovem e familiar.

Considerando a importância da educação na formação de crianças e jovens, é fundamental que medidas sejam tomadas para garantir o acesso dessas crianças venezuelanas à escola. A pesquisa menciona que a maioria dos(as) entrevistados(as) afirmou ter acesso à educação quando a Venezuela estava em condições menos extremas. No entanto, não é possível afirmar há quanto tempo essas crianças e jovens estão sem acesso à escola e por quanto tempo vão esperar a matrícula e uma segurança psicopedagógica nas escolas brasileiras, no sentido de encontrarem um espaço livre de interferências e preconceitos externos, pelo estigma que carregam de serem venezuelanos(as). Estigma este que é atualizado pelas redes sociais.

Considerando as informações apresentadas até o momento, é possível observar uma intensa repercussão nas redes sociais em relação ao tema abordado. Esse fenômeno nos leva a compreender o espaço virtual como um indicador da forma como a questão será abordada fora do ambiente digital. Nesse sentido, é fundamental analisar o impacto das condições de produção nas redes sociais, pois isso pode ter implicações significativas na vida cotidiana, inclusive na esfera escolar. Para uma análise mais aprofundada, é necessário refletir teoricamente sobre o conceito de condição de produção.

### 2.3 A NOÇÃO DE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO COMO UMA ETAPA DE ANÁLISE

Alinhando-me com o que nos diz a Análise de Discurso de linha pecheuxiana, teoria que fundamenta esta investigação, trabalho com a noção de condições de produção para me referir às circunstâncias sócio-históricas e ideológicas de uma dada situação, envolvendo um sujeito duplamente afetado pela ideologia e pelo inconsciente. A seguir, percorro os caminhos desta longa assertiva.

Inicialmente, Pêcheux, considerado o fundador da teoria, define o discurso, objeto de estudo da AD, como “efeito de sentidos entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 81), sendo esses pontos os sujeitos de um movimento de comunicação, o que entendemos mais tarde como *efeito de sentidos* entre os interlocutores.

Com isso, o autor já trabalha com esses “efeitos de sentido” do ponto de vista social, uma vez que são socialmente situados e materializados na linguagem, constitutivamente atravessados pela ideologia e pela historicidade.

É a partir desses primeiros movimentos teóricos que a noção de condições de produção se formula, trazendo à tona a necessidade de considerar o contexto sócio-histórico e ideológico, como também os sujeitos nos fenômenos linguísticos, que, por isso, rompem essa fronteira da materialidade linguística e entram no nível discursivo. Assim, Pêcheux (2014 [1969], p. 78) propõe que

Os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso.

Desse modo, o rastreamento dos efeitos de sentidos, a partir da determinação das condições de produção de um discurso, permite-me compreender as atualizações de dizeres em determinada produção discursiva que são, ao mesmo tempo, resultado de condições de produção passadas, sendo fundamental recuperá-las para a compreensão dos efeitos de sentidos atuais.

Contudo, Pêcheux nos alerta que é impossível recuperar a origem, isto é, o ponto zero de toda produção discursiva, “pois esta origem, a rigor impensável, suporia uma recorrência infinita” (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 87). O que fazemos, pois, é recuperar as condições não-óbvias de determinados fatos discursivos que embasam dada produção de sentidos.

Paul Henry (2014), ao analisar os fundamentos teóricos da AAD, percorre o caminho teórico pecheuxtiano para formar um instrumento científico de análise nas ciências sociais e entende que o anseio do filósofo não era tão somente entender a reprodução-transformação das relações sociais, mas entender que estas são resultado das técnicas aplicadas pela prática política, a qual tem o discurso como instrumento de mudanças, em dada condição de produção.

Contudo, como os sujeitos dessas práticas reconheceriam seus lugares e atuariam pela reprodução ou transformação das relações sociais? É aí que Pêcheux, nos seus primeiros escritos em 1969, convoca a ideologia como ligação entre as práticas políticas e os discursos.

A ideologia é aqui entendida nos termos althusserianos, nos quais o sujeito é interpelado a “ocupar um lugar determinado nos sistemas de produção” (2014, p. 31). O sujeito interpelado em dado processo de produção realizaria o “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (2014 [1969], p. 73).

Logo, para Pêcheux (2014 [1969], p. 73), existiriam duas ordens de pesquisa: o estudo das variações específicas de um processo discursivo e suas várias formas de produção a nível semântico, pragmático, *etc.*, bem como o “estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso e seu processo de produção”, isto é, o estudo das condições de produção e como elas são mobilizadas em um processo discursivo de interpelação do sujeito para que ele diga algo em dada circunstância, atuando ora para a reprodução, ora para transformação.

Para Courtine (2009 [1981]), a noção de condição de produção encontra em Pêcheux uma primeira definição empírica partindo do modelo de comunicação de Jakobson.

O modelo difundido por Jakobson enfatiza a relação entre o emissor e o receptor do discurso, destacando a importância dos elementos da comunicação como o referente, o canal e o código. No entanto, essa visão pode ser questionada a partir de uma perspectiva mais crítica, que considera não apenas a relação entre o emissor e o receptor, mas também o contexto social, político e cultural em que o discurso é produzido e circula. Nesse sentido, a abordagem de Pêcheux, que se baseia na teoria do discurso, é importante para compreendermos que o que está em jogo na produção e circulação do discurso não são apenas indivíduos falantes, mas sim uma complexa relação entre lugares sociais e suas representações.

Isso significa que o discurso não é apenas um meio de comunicação entre indivíduos, mas sim uma prática social que se inscreve em relações de poder e que pode contribuir para a construção de imaginários sobre os sujeitos, grupos e eventos que são objeto de discurso.

Nesse sentido, é importante considerarmos não apenas a relação entre o emissor e o receptor, mas também a forma como o discurso contribui para a construção de imagens e representações sobre o referente. Essas imagens e representações podem ter um impacto significativo na forma como o referente é percebido e tratado no contexto social e político em que o discurso circula.

Portanto, ao questionarmos o modelo difundido por Jakobson e enfatizarmos a importância do imaginário não apenas sobre os pontos A e B, mas também sobre o referente, estamos levando em conta a complexidade e a multiplicidade de relações envolvidas na produção e circulação do discurso, e reconhecendo a importância da análise crítica do discurso para compreendermos as dinâmicas sociais e políticas que envolvem a construção de sentidos e significados através do discurso.

Pêcheux o “sociologiza” ao propor que as duas posições de sujeitos no modelo – emissor e receptor – sejam interpretadas como posições imaginárias localizadas no espaço e no tempo. O que importa são os lugares que cada um dos sujeitos atribui a si mesmo, ao outro e ao “referente” (do que estão falando). Essas posições são imaginárias, não no sentido de “irreal”, mas ligadas a imagens que produzem efeitos materiais. Os(As) protagonistas não são “livres” para escolher essas imagens, que dependem de relações estruturais (posições hierárquicas, por exemplo) e do que é dito antes. Essas restrições são responsáveis pela relativa estabilidade da fala em diferentes circunstâncias. Isso implica então que o “sentido” é mais ou menos estável nessas circunstâncias, mas muda quando as condições de produção mudam.

As projeções desses lugares, que não são biunívocas, representam formas imaginárias apoiadas em processos discursivos anteriores de outras condições de produção.

No caso das condições de produção da recepção dos(as) venezuelanos(as) no Brasil, são recuperadas a formação histórica e a política, da sua relação com outros países e da sua função na América Latina. Essas condições de produção e o imaginário que elas constroem chegam primeiro do que qualquer caráter humanitário que possa existir no acolhimento. Os efeitos de sentidos do acolhimento venezuelano constituído por essas condições de produção vão determinar as formações imaginárias e o modo como os sujeitos se enxergam: a partir do jogo de imagens que Pêcheux propõe: “quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Ou quem sou eu para que ele e fale assim? Quem é ele para que me fale assim?” (2014 [1969], p. 82).

Essas tomadas de posição imaginárias são elementos estruturantes possíveis a partir das condições de produção do discurso e sugerem “pontos de estabilização que produzem o sujeito, com, simultaneamente, aquilo que lhe é dado a ver, compreender, fazer, temer, esperar, etc.” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 148).

Retornando a Courtine, o autor define a noção de condição de produção como um conteúdo empírico, portanto necessário como instrumento científico nos trabalhos da AD, bem como heterogêneo e instável, não está fechado em si. Sendo assim, Courtine vai definir o *corpus* discursivo na AD, de natureza heterogênea, mas não universal, que tem como objetivo selecionar dentro de determinada formação social, nas condições de produção dada, discursos que sejam amostras de práticas políticas com consequências nas relações sociais. Desse modo, a partir das condições de produção, podemos selecionar os *corpora* discursivos divididos em sequências discursivas definidas como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (COURTINE, 2009 [1981], p. 55).

Logo, as condições de produção são uma etapa fundamental nas pesquisas em AD, necessária metodologicamente e teoricamente, pois tem como funcionamento ser um recorte teórico-analítico de compreensão dos fatos discursivos em análise, bem como para selecionar o *corpus* discursivo em questão, que vai ser representativo das condições de produção delimitada no tempo e espaço.

## 2.4 O ESPAÇO VIRTUAL E AS TOMADAS DE POSIÇÃO<sup>13</sup>

Partindo para a análise de uma etapa das condições de produção sobre a migração venezuelana, considero o espaço virtual e os discursos que nele se encontram sobre o acontecimento, um dos elementos constituintes das condições de produção venezuelana no Brasil.

As redes sociais têm um papel fundamental na produção e circulação de discursos sobre diversos temas, incluindo o movimento migratório dos(as) venezuelanos(as). Através das redes sociais, as pessoas podem compartilhar informações, opiniões e imagens sobre a migração, criando assim um imaginário sobre os(as) venezuelanos(as) e seu movimento migratório. Esses discursos podem ser tanto positivos quanto negativos, dependendo da perspectiva de quem os produz e compartilha. Por exemplo, alguns(as) sujeito(s)-usuários(as) das redes sociais podem destacar a coragem e resiliência dos(as) venezuelanos(as) que deixam o país

---

<sup>13</sup> Um recorte desta seção foi publicado no livro: Sujeitos e seus olhares sobre a América Latina [recurso eletrônico] /organizadores: Adriana Marcela Ruíz Pineda... [et al.]; Instituto de Estudos da América Latina da UFPE. Recife: Ed. UFPE, 2020.

em busca de uma vida melhor, enquanto outros podem enfatizar os riscos e desafios enfrentados pelos migrantes.

A produção e circulação desses discursos é importante porque pode influenciar a forma como as pessoas pensam e agem em relação aos(as) venezuelanos(as) e ao movimento migratório em geral. Se a maioria dos discursos for negativa, isso pode contribuir para a estigmatização e a discriminação dos(as) venezuelanos(as), o que pode dificultar sua integração nos países de destino.

Por outro lado, se os discursos forem mais positivos e empáticos, isso pode ajudar a criar um ambiente mais acolhedor para os(as) migrantes e incentivar a solidariedade e ações positivas por parte das pessoas e das instituições. É importante lembrar que os discursos nas redes sociais nem sempre refletem a realidade, e que é preciso buscar informações e opiniões diversas antes de formar um julgamento sobre a migração venezuelana e seus impactos.

Como um gesto de análise das condições de produção sobre a migração dos(as) venezuelanos(as), anteriormente abordadas, analiso a seguir sequências discursivas de comentários de leitores(as) no espaço virtual que representam, através das tomadas de posição dos sujeitos, como as formações imaginárias se realizam, através de circunstâncias discursivas específicas. Entendo que se trata, aqui, de buscar determinar que imaginários sobre os(as) venezuelanos(as) se coloca como dominante a partir da análise dos comentários e como pude tratar esse discurso como um *discurso sobre* que pode produzir efeitos tanto na escola, na comunidade, ou seja, na relação dos sujeitos brasileiros com esse grupo de migrantes, bem como fazer efeito também nas formas de identificação dos(as) venezuelanos(as) com esse lugar em que estão, ou seja, impactar em um dizer de si.

Para tanto, selecionei do espaço virtual comentários de leitores(as) recortados das redes sociais, como respostas a notícias que tratam da temática, para ilustrar como se dá a construção discursiva do discurso sobre o(a) migrante venezuelano(a) no Brasil. Escolhi analisar os comentários encontrados nas publicações no *Facebook* do portal de notícias *El País Brasil*, pois se trata de um jornal de origem internacional, com edição brasileira, mas que ganhou destaque entre os atuais meios de comunicação; e também por não fazer parte da mídia tradicional brasileira, esperando, com isso, afastar-me de um público já estigmatizado das mídias tradicionais brasileira.

Observando o espaço virtual, já posso notar grandes mudanças com relação ao comportamento dos sujeitos diante desse ambiente de infinitas possibilidades.

Atualmente, o acesso a jornais e revistas através dos portais *on-line* tornou possível outras formas de participação do(a) leitor(a). Antes, o que era restrito a espaços como “opinião” ou “carta do leitor”, agora, com um nível de regulação menor, temos o espaço dos comentários nos *sites* e nas redes sociais. É também no espaço virtual, por exemplo, que os(as) militantes e os movimentos sociais encontraram um meio de divulgar suas causas fazendo surgir o que Mittmann (2013) chamou de *ciberativismo*, mais uma mudança na vida social determinada pelos recursos tecnológicos.

E com toda essa facilidade e aparente liberdade, as pessoas, ou melhor, os(as) internautas ou usuários(as) se veem em um espaço onde “tudo é possível”, onde têm a ilusão de serem livres para falar o que desejarem, da forma que preferirem. Sendo assim, o espaço dos comentários é um bom material para analisar em que medida e como se dá a atuação dos(as) internautas no espaço virtual. Através do recurso *comentar*, foi possível a democratização dos debates, até então restritos a discussões organizadas ou elaboradas pela mídia tradicional (MITTMANN, 2013). Pode-se identificar também nesse espaço a luta de classes revelando o embate de discursos de posições distintas. Com isso, abre-se o caminho para os deslizos, os atos falhos e tantos outros fenômenos ou características que tornam o espaço virtual um excelente objeto de análise para os estudiosos da linguagem.

Porém, apesar da *internet* trazer mudanças significativas ao modo de agir das pessoas, é preciso levar em conta que “os discursos no âmbito do ciberespaço apenas reproduzem os discursos desde sempre já presentes na sociedade” (MITTMANN, 2013, p. 234). Então, através do espaço virtual, ocorre a potencialização dessa luta de classes e desses discursos. E assim como os dizeres já cristalizados da sociedade vão para o virtual, este também vai produzir efeitos na sociedade apontando, dessa forma, para a constituição dialética e dinâmica desse ambiente.

Desse modo, o espaço dos comentários se apresenta como uma amostra extremamente relevante para analisar as discursividades (re)produzidas no ciberespaço. Isso é possível graças à evolução da *internet*, que traz novas atividades e gêneros para o cotidiano das pessoas. Segundo Cunha (2012), o gênero comentário eletrônico sofreu uma crescente expansão devido ao uso de redes sociais e das novas tecnologias, não só por parte dos(as) usuários(as), mas também devido ao uso desses recursos por jornais, empresas, órgãos públicos, etc. Ainda, segundo a autora, nesse espaço, a voz do(a) leitor(a) tornou-se onipresente, uma vez que ele(a) pode comentar e se fazer presente em vários lugares não importando a simultaneidade com

determinada publicação, dado que, como afirma Lévy (1996), a desterritorialização do espaço e do tempo é uma característica constitutiva do espaço virtual.

De acordo com Cunha (2012), o gênero comentário representa uma nova maneira de interação do público com um veículo de comunicação. É mais eficaz que a carta do leitor, por exemplo, que, por passar por uma equipe avaliativa, muitas vezes não era publicada. Com relação ao comentário, por ser um fenômeno possível a partir da *internet*, as formas de controle são menores tornando esse gênero dinâmico e rotativo. Com o comentário, o(a) leitor(a) tem a possibilidade de expor o seu ponto de vista, de questionar o que está sendo dito, trazendo outros discursos e argumentos, como também tem a possibilidade de interagir com outros(as) leitores(as), constituindo assim uma longa rede discursiva que dialoga com a primeira (isto é, com o texto-fonte) construindo, do mesmo modo, outros sentidos.

O comentário é, portanto, uma prática discursiva que tem seu propósito e suas regras: a partir de um texto-fonte, o leitor constrói novos discursos, reacentuando diferentemente os aspectos temáticos, os sentidos múltiplos, explícitos ou subentendidos, ou introduzindo deslocamentos e mudanças de tema em função do seu ponto de vista (PDV) [...]. (CUNHA, 2012, p. 28).

Tendo em vista essa possibilidade de introduzir deslocamentos e mudanças, o comentário, assim como toda prática discursiva, é um lugar de contradições. Segundo Mittmann (2013), além dessa característica, há algo mais que caracteriza esse gênero e determina os efeitos de sentido que, a partir do que está sendo discutido, ou não, são produzidos. É a possibilidade do sujeito se fazer presente e ausente pelo discurso, isto é:

O espaço dos comentários é um cenário peculiar em que o sujeito pode mostrar-se pelo discurso e, ao mesmo tempo, esconder-se pelo anonimato, pode entrar num debate acirrado e subitamente escapar dele, pode manter-se no tema engatilhado ou desviar por caminhos outros. Por essa volatilidade e falta de comprometimento, é um espaço onde constam o que pode e o que não poderia ser dito. (MITTMANN, 2013, p. 234).

Portanto, o espaço dos comentários é um lugar de contradição, do ato falho da linguagem e das discursividades diversas. Nesse espaço, os efeitos de sentidos são processos dialéticos que ocorrem entre um sujeito e o texto-fonte, ou entre os sujeitos, que se apropriam da discussão suscitada pelo texto-fonte, provocando deslocamentos possíveis ou mesmo “não permitidos”, no sentido de extrapolar o horizonte de sentidos esperados.

No geral, costuma-se chamar essa relação entre os sujeitos de interação. Porém, para esse trabalho, opto por designar de interlocução discursiva. Tal como Grigoletto (2011, p. 59), entendo a interlocução “como o movimento dos/entre os sujeitos (não apenas dois) que se dá na ordem do intersubjetivo” e a interação “como o movimento do sujeito com a máquina”.

Ainda, segundo a autora, a interlocução pressupõe a produção de sentidos entre os(as) interlocutores(as), o que caracterizaria o funcionamento que ocorre nos comentários, ao contrário da interação que pressupõe atitudes pré-programadas, direcionando e restringindo as ações dos sujeitos. Dessa forma, considerando os comentários e o espaço virtual, poderíamos pensar as ferramentas *curtir* e *compartilhar* como fenômenos da interação e o ato de *comentar* como fenômeno da interlocução.

Nesse processo, os(as) interlocutores(as) se constituem sujeitos, ao assumirem uma posição, filiando-se a uma formação discursiva e isso é o que definiria o caráter intersubjetivo da interlocução. Nas palavras de Grigoletto (2011, p. 60) “a intersubjetividade marca o modo como na relação com o outro (outro discurso, outro sujeito, outra voz, outro sentido), os interlocutores se subjetivam”.

Entretanto, pensando ainda nas ferramentas curtir/compartilhar, apesar de ser uma ação programada pela máquina, entendo que o ato de *curtir* ou *não curtir*, ou o de *compartilhar* ou *não compartilhar*, dá margem para outros sentidos. Por isso, optei, para este trabalho, considerar a interação como constitutiva da interlocução, uma vez que o ato de comentar muitas vezes é prescindido pelo curtir/compartilhar e isso, com certeza, já produz determinados efeitos de sentidos. Portanto, “interação e interlocução se (con)fundem e se realizam de maneira simultânea, produzindo um efeito indiscernível entre a tecnologia e o discursivo, entre a máquina e o homem, entre o um e o outro.” (GRIGOLETTO; GALLO, 2013, p. 4).

Com isso, entendo a interlocução discursiva como o movimento entre os sujeitos, que instaura o debate e a polêmica, mobilizando várias vozes e que tem a interação como processo constitutivo (GRIGOLETTO, 2011; GRIGOLLETO; GALLO, 2013). Complemento, com Indursky (apud GRIGOLETTO, 2011, p. 63), que “a interlocução discursiva consiste na ‘interlocução entre sujeitos de discursos dispersos em espaços discursivos diferentes, afetados possivelmente por FD igualmente diversas’.” Sendo assim, os comentários tornam-se um lugar privilegiado para

observar como ocorre esse embate entre formações discursivas e os efeitos de sentidos produzidos pelos níveis da interlocução discursiva.

Para AD, o indivíduo é interpelado em sujeito quando é capturado por uma formação discursiva que, “a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 147). A forma como este autor define esta noção é importante para o trabalho porque constitui um elemento essencial para pensar as condições de produção do acolhimento dos refugiados na escola.

O conceito de formação discursiva, no entanto, nem sempre tem sido associado à ideologia. As primeiras formulações deste conceito podem ser encontradas em Foucault (2016 [1969]) em *A Arqueologia do Saber*. Neste trabalho, no capítulo dedicado às formações discursivas, o autor, ao analisar os enunciados e suas formas de agrupamento e desdobramento, entende que elas operam a partir de regularidades. Ou seja, por “uma ordem, correlações, posições e funções, transformações” que determinam as regularidades, sendo “as condições às quais os elementos desta divisão estão sujeitos”, que ele chamará de formação discursiva (FOUCAULT, 2016 [1969], p. 51). Portanto, a finalidade do autor era descrever as regularidades de um sistema em dispersão. Contudo, na construção desse aparato teórico-analítico, a ideologia não foi considerada, já que, para Foucault, nesta análise de distribuições de regularidades de sentidos dentro de um enunciado, a ideologia não desempenharia um papel determinante.

Pêcheux toma a noção de FD inicialmente de Foucault, mas a desenvolve a partir do materialismo histórico de Althusser (1970). Parte do entendimento da ideologia como um conjunto de práticas materiais dos sujeitos de uma sociedade, como um elemento fundamental para sua concepção de formação discursiva. Ele, portanto, tinha por finalidade agrupar as regularidades, não para entender como elas são, mas para entender como elas funcionam. Logo, concebe a formação discursiva como uma das ferramentas que tornam possível analisar o funcionamento das regularidades dos sentidos.

O materialismo histórico fornece, a partir do diálogo com a obra de Althusser *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, a base teórica para a elaboração do conceito de ideologia, nuclear na AD. Althusser parte do pressuposto de que as ideologias têm existência material e que a linguagem é o lugar privilegiado em que se materializam. Aí é onde entra em relação com a AD, que busca compreender como

a ideologia se materializa no discurso e como o sujeito é atravessado por ela, pois entende que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. Da articulação entre discurso e ideologia surgem dois conceitos centrais para a AD: formação ideológica e formação discursiva.

O conceito de formação ideológica se refere à relação ou confronto entre forças em um dado momento histórico. São as formações ideológicas as que fornecem a cada indivíduo interpelado em sujeito sua “realidade”, na medida em que lhe oferecem um sistema de evidências com as quais ele se identifica.

Os comentários que tomo como sequências discursivas são exemplos dos embates entre distintas posições-sujeitos no nível da interlocução discursiva no espaço virtual. Então, objetivo discutir nesse tópico um pouco sobre o funcionamento discursivo das representações dos sujeitos venezuelanos, observando quais enunciados são os mais significativos e de onde podemos recuperar os seus sentidos.

Anteriormente, mencionei representações (re)produzidas pelos sujeitos, visto que essas representações são discursos deslocados da sociedade e entendo, com Coracini (2007, p. 63), “que apontam para imagens que, sabemos, constituem verdadeiros estereótipos da cultura do outro que, frequentemente, são assumidos como verdades sobre si próprio.” Nesse caso, são imagens (re)produzidas e assumidas pelos(as) próprios(as) brasileiros(as).

Portanto, as representações são discursos cristalizados sobre o outro. E, neste processo simbólico de representar, o outro acaba por situá-lo no interior de um imaginário específico, a partir do qual se produz o seu reconhecimento. A partir de Pêcheux (2014 [1969]), entendo que a noção de imaginário remete ao conjunto de teias discursivas, que provocam sentidos sobre si e sobre os outros. Pode ser tomado como um sentido recortado da memória, que passa a ser planejado devido à sua repetição incessante em uma conjuntura social dada. Essa repetição encontra-se manifestada tanto nos textos das mídias, como nos comentários dos(as) leitores(as), cujo funcionamento discursivo também contribui para a cristalização dos sentidos.

Ao considerar a estabilização de um imaginário por meio dessa repetição, se faz necessário acrescentar que isso só é possível devido ao funcionamento de uma memória anterior retomada por esses discursos. Definida como um conjunto de já-ditos que retomam pelo discurso, reatualizando-se (INDURSKY, 2011), a memória porta-se como um lugar anterior, compartilhado e ao mesmo tempo atravessado pelo esquecimento.

Pêcheux (2009 [1975]) pontua que isso ocorre porque o sujeito é duplamente afetado, pelo inconsciente e pela ideologia. Desta forma, afirma Indursky (2008, p. 11), “é a partir deste laço entre inconsciente e ideologia que o sujeito da Análise do Discurso se constitui. É sob o efeito desta articulação que o sujeito da AD produz seu discurso”. Ao pensar a interlocução dos sujeitos nos comentários, entendo que, atravessados pela memória e pelo esquecimento, eles reforçam certos imaginários sobre si próprios e sobre o outro, isto é, o estrangeiro, uma vez que, ao se identificarem e definirem o que não são, acabam definindo o que o outro é pelo jogo da oposição.

É nessa região de conflitos e tensões – entre a extrema valorização do outro, da cultura e da língua do outro e a extrema valorização da própria cultura e, conseqüentemente, entre a desvalorização da própria cultura e a desvalorização do outro -, onde se dá o deslizamento de sentido, que se configuram a subjetividade e a identidade do sujeito e da nação e, portanto, do brasileiro e do Brasil. (CORACINI, 2007, p. 77).

O discurso de um sujeito, que foi interpelado ideologicamente, tem de estar inserido, segundo Pêcheux (2009 [1975]), em uma formação discursiva, que representa na linguagem o funcionamento das formações ideológicas. Então, quando o indivíduo é assujeitado (ALTHUSSER, 1970), ou seja, quando a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, estes são chamados a se identificar com determinada rede de discursos.

Pêcheux ainda define que “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (2009 [1975], p. 214). A partir dessas formulações, podemos pensar na noção de identificação. Esta se manifesta nesse movimento no qual o sujeito se cola a uma rede de discursos e então produz sentido para o que fala. É um processo de construção do sujeito enquanto sujeito no discurso.

Para pensar esse processo, o autor trabalha com a noção de tomada de posição, que aconteceria em três perspectivas: *identificação*, *contraidentificação* e *desidentificação*. A identificação seria a vinculação plena do sujeito-enunciador com uma FD, a *contraidentificação* seria uma identificação parcial e a *desidentificação* o rompimento com uma FD e a identificação com outra formação discursiva.

Nos comentários que analiso a seguir, ocorrem em certa medida esses três movimentos de tomada de posição. Porém não só com relação ao texto-fonte, mas sim com/entre os comentários dos sujeitos participantes. E isso acontece em

diferentes níveis, dependendo do grau da interlocução dos comentários. Há aqueles que se dedicam ao debate e, a partir daí, vão dialogar entre si, e há aqueles que se dedicam a comentar o texto. Cada modalidade revela uma tomada de posição e produz efeitos de sentidos diferentes. Entendo que analisar a repercussão da migração venezuelana para o Brasil nas redes é um importante termômetro de como a sociedade vai atuar diante da questão, com consequências que vão do virtual para o presencial.

## 2.5 DA REPERCUSSÃO NO ESPAÇO VIRTUAL

Neste tópico, inicio um primeiro movimento de análise que ajudará a entender as condições de produção da chegada e recepção dos(as) venezuelanos(as) no Brasil. Isso é necessário, pois entenderemos de onde vêm os discursos sobre este grupo, em funcionamentos em distintos lugares, como na escola.

Como visto, o gênero comentário representa uma nova maneira de interação do público com os meios de comunicação e hoje é uma prática social possível com a democratização da *internet*. Diante das discussões apresentadas, proponho-me a pensar os níveis da interlocução discursiva a partir da definição que Cunha (2012) dá aos funcionamentos dos comentários na *internet*.

A partir de seu trabalho, classificam-se, de um modo geral, dois tipos de funcionamentos discursivos para os comentários: (1) comentários voltados para a interação; e (2) comentários centrados no conteúdo (CUNHA, 2012, 2013). Para o primeiro, o texto-fonte funciona como pretexto para iniciar o diálogo entre os internautas que levam a discussão, às vezes, muito além do texto-fonte. Outra característica é que, nesse contexto, os ânimos ficam exaltados e esse espaço termina tornando-se um ambiente de ofensas, brincadeiras e preconceitos<sup>14</sup>. Já o segundo funcionamento se caracteriza por se deter ao texto-fonte, geralmente são de extensão maior, uma vez que, nestes, os(as) leitores(as) constroem outros pontos de vistas, formando uma análise às vezes bem fundamentada (CUNHA, 2012).

Essas características, porém, vão depender do lugar onde estejam os comentários. Segundo a autora, em *blogs* de análise política, a tendência é que encontremos mais comentários voltados para o conteúdo. Já em portais de notícias

---

<sup>14</sup> Para ler mais sobre esse tipo de violência nos comentários, ver o trabalho de Cunha (2013) "Violência verbal nos comentários de leitores publicados em sites de notícia".

espera-se encontrar com mais frequência os comentários voltados para a interação. Como, neste trabalho, optei por usar a noção de interlocução, levando em conta que, para Análise do Discurso e para o estudo do espaço virtual, interessa mais essa noção, além de estar mais de acordo com a discussão que estamos propondo, faço um deslocamento a partir da definição de Cunha (2012), e, ao invés de chamar de comentários voltados para interação, classifico como comentários voltados para interlocução.

Então, esses dois tipos de funcionamentos representam níveis diferentes de envolvimento dos sujeitos em uma interlocução discursiva. Por sua vez, vão produzir efeitos de sentidos diferentes, considerando que o embate de vozes e a tomada de posição ocorrerão com pesos distintos nos comentários voltados para o conteúdo e nos comentários voltados para interlocução, retomando discurso outros sobre a Venezuela.

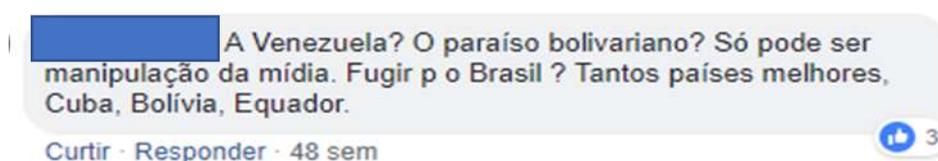
Como dito acima, a chegada e o acolhimento dos(as) venezuelanos(as) no Brasil acontece em um momento crítico tanto para o país, como para a América Latina. A região vem protagonizando nos últimos anos uma crise econômica, com a alta na inflação, principalmente, na Argentina e na Venezuela, e também no Brasil, que é considerado a potência econômica da região. Contudo, essa crise vem potencializada pela crise política que acontece, especialmente, no Brasil e na Venezuela. Desse modo, esse momento de crise favorece o fortalecimento de governos conservadores de direita, tornando-se uma tendência nos últimos anos na região, após o crescimento do socialismo no início dos anos 2000.

A chegada do povo venezuelano ao Brasil já não acontece com o país sob o comando de um governo de esquerda, visto que a presidenta Dilma Rousseff foi deposta do poder através de um golpe que, em 2016, levou seu vice, Michel Temer, a assumir a presidência do País. Foi a seu governo, então, que coube a responsabilidade de administrar a situação dos venezuelanos no Brasil a partir do final de 2017.

Ao mesmo tempo, quando da chegada dessa população migrante, estava nosso país vivenciando os movimentos para as eleições de 2018, que foi marcada pelo uso do espaço virtual como instrumento de campanha e como um espaço onde os usuários expressaram suas opiniões e indignações. Assim, foi no espaço virtual que observei como a chegada e o acolhimento dos venezuelanos foram marcados por discursos políticos e pré-eleitorais dos(as) usuários(as). Desse modo, os discursos

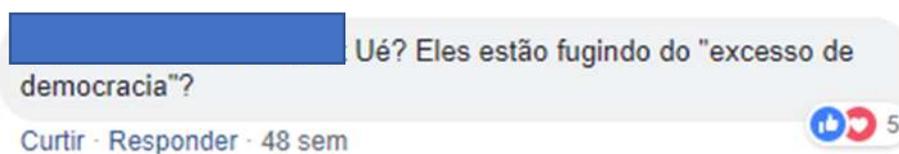
estão atravessados por dizeres políticos, pelo embate entre direita e esquerda, por recursos linguísticos variados e por um incessante diálogo, no qual o sujeito encontra-se construído pelo outro. Abaixo selecionei alguns recortes do portal de notícias *online* *El País* por ser um jornal de origem internacional, mas com edição brasileira que ganhou espaço nas redes sociais. O objetivo também foi tentar se afastar do jornalismo tradicional brasileiro e de seu público já estigmatizado. Contudo, já inicialmente, não observo diferença significativa em relação ao conteúdo dos comentários em comparação com outros jornais de grande porte. Seguem alguns recortes abaixo:

Figura 2 – SD 1<sup>15</sup>



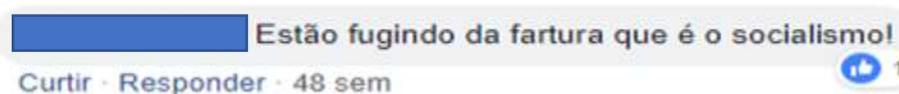
Fonte: Facebook do *El País* Brasil (2018).

Figura 3 – SD 2



Fonte: Facebook do *El País* Brasil (2018).

Figura 4 – SD 3



Fonte: Facebook do *El País* Brasil (2018).

<sup>15</sup> Os seis primeiros comentários foram coletados da seguinte notícia: Onde estão esses 7% de venezuelanos forçados a fugir. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/26/internacional/1535307553\\_501641.html?fbclid=IwAR13fP3xFI4UXUZ0veVscOhEyF13VzNPZpqsE4ig4FwnhFRzoQ4GNSHGsk](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/26/internacional/1535307553_501641.html?fbclid=IwAR13fP3xFI4UXUZ0veVscOhEyF13VzNPZpqsE4ig4FwnhFRzoQ4GNSHGsk) . Acesso em: 15 dez. 2018.

Figura 5 – SD 4

[Redacted] es Deve ser tudo invenção da globo  
 Curtir · Responder · 48 sem

Fonte: Facebook do *El País* Brasil (2018).

Figura 6 – SD 5

[Redacted] elo Com o Bolsonaro presidente, esse ditador da Venezuela vai pro inferno e esses pobres venezuelanos poderão retornar ao seu país....

A Globolixo, nunca vai esquecer a surra em dose dupla do Bolsonaro o "MONSTRO". Ele humilhou e escurraçou o sistema Globo de televisão e todos esses jornalistas esquerdistas. Ver o mito moer a Globolixo e a mídia esquerdista não tem Preço! Depois da surra de ontem, Bonner e a Renata Vasconcelos, vão ter que fazer reciclagem. Kkkkk

Enquanto isso, o ladrão do Lula continua enjaulado, como ser desprezível que É!  
 Petralhas, não adianta usarem os ditos "influenciadores digitais" para ajudar o ladrão do Lula e sua gangue de fracassados e ladrões. O Brasil inteiro é Jair Bolsonaro e ponto final!

Curtir · Responder · 20 sem · Editado  1

Fonte: Facebook do *El País* Brasil (2018).

Figura 7 – SD 6

[Redacted] nto Devíamos ter fechado as fronteiras para os passa fome da Europa no Sec. 19 .. assim teríamos menos gente tacanha e mesquinha que agora quer fechar as portas pros vizinhos.

Curtir · Responder · 48 sem    15

Fonte: Facebook do *El País* Brasil (2018).

Com relação a esses 6 primeiros comentários, classifico-os como “comentários voltados para o conteúdo”. Esses comentários têm como função comentar o conteúdo do texto-fonte. Como pude observar, os sujeitos não se dedicam a falar sobre os comentários dos(as) outros(as) participantes e, embora isso não aconteça, ainda posso afirmar que eles estão funcionando a partir de uma interlocução discursiva, visto que há um movimento entre o sujeito-leitor e o sujeito-autor. Em sua maioria, os comentários trazem um tom negativo e depreciativo com relação aos(as)

venezuelanos(as) e à Venezuela, alguns com respostas de outros(as) usuários(as) aplaudindo ou criticando o conteúdo do comentário desencadeador.

Por representarem dizeres que pertencem a outros discursos, muitas vezes ditos como discursos comuns da esquerda, como a crítica à Globo, esses(as) usuários(as) se apropriam e ironizam. No comentário 1, encontro a retomada do discurso do outro, ironizando o fracasso de um país socialista e do regime bolivariano. O usuário ainda questiona o porquê da vinda dos(as) venezuelanos(as) ao Brasil, tendo outros países como opções, como Cuba e Bolívia, já que são países que também compartilham da ideologia socialista ou da esquerda. Nesse caso, dialogando também com um dizer bem como de ataque à esquerda, isto é, o conhecido bordão “vai pra Cuba”.

O mesmo tom irônico observo nos comentários seguintes. No comentário 2, vejo uma crítica a discursos comuns no período pré-eleição, no qual os(as) opositores(as) de Bolsonaro diziam que a democracia estava ameaçada. Quando o usuário diz “ué? Eles estão fugindo do excesso de democracia”, manifesta uma maneira de dizer outra, tomada como ‘roupagem’ outra para um mesmo conteúdo. Ou seja, critica o discurso da ameaça do possível novo governo do Brasil, insinuando que na Venezuela, mesmo socialista, também não existe democracia, mas sim ditadura.

No comentário 3, mais uma vez, lidamos com uma crítica ao socialismo, ao discurso que pregam seus(as) defensores(as) de que é um sistema mais justo, com direitos iguais para todos. Desse modo, o usuário retoma o discurso do outro, mas sempre trabalhando no campo da oposição, para negar aquilo que o outro fala. Mais um discurso comum nesses comentários é a retomada do dizer que culpabiliza a mídia, principalmente, a Globo, como responsável por disseminar o ódio ao governo anterior. Assim, os comentários 1 e 4 representam o discurso de que a situação dos(as) venezuelanos(as) seria um exagero posto pela mídia, uma manipulação para prejudicar o governo de Maduro e a imagem da esquerda. Com isso, no comentário 4, “deve ser tudo invenção da Globo”, encontro um diálogo com o discurso da esquerda, ironizando o bordão comum de que a “globo é golpista”.

Aliás, com as análises desses comentários, observo que uma característica comum dos(as) usuários(as) favoráveis a Bolsonaro foi retomar os dizeres da esquerda, os ironizando ou até mesmo se apropriando deles a seu favor, como podemos ver nos comentários 1 e 4 e no comentário 5. Nestes, o(a) usuário(a) se apropria do termo “globalixo”, termo mais usado pela esquerda, e ainda vai mais além

classificando os jornalistas de “esquerdistas”. Os(As) mesmos(as) jornalistas que são definidos pela esquerda como sendo da direita. Claramente, aqui, identifico a “nova roupagem” que o usuário deu a palavra do discurso do outro.

No comentário 6, apresenta-se uma outra perspectiva que representa a minoria dos comentários. O usuário dialogando com o discurso dos outros, mais que isso, recuperando a memória histórica, relembra o fato de que o Brasil já recebeu no passado estrangeiros no País e que somos o resultado dessas migrações. Assim, como os(as) outros(as) usuários(as), utiliza-se da ironia, mas, ao mesmo tempo, faz uma crítica direta aos que são contra e ridicularizam a situação da Venezuela.

Portanto, mesmo que esses comentários apresentem um nível menor de envolvimento dos sujeitos na interlocução, seria errado dizer que não há o embate de vozes da ordem do intersubjetivo. Embora ocorra em menor grau, identifico discursos de outros lugares que indicam a posição do sujeito que comenta frente ao assunto em questão e outros assuntos, de certa forma, velados. Este funcionamento é o que fundamenta e constitui a interlocução entre o sujeito-leitor e o sujeito-autor nos comentários voltados para o texto-fonte. Os discursos recuperados aqui partem das condições de produção apresentadas no início do capítulo, mas a partir de uma tomada de posição específica de como os sujeitos nacionais identificados com um FD anti-esquerda consideram a Venezuela um modelo do fracasso da perspectiva socialista. O comentário que destoa é o que está na SD6, que aparentemente não faz parte da FD anti-esquerda e se mostra pró-migração relembando a memória das migrações europeias do século XX.

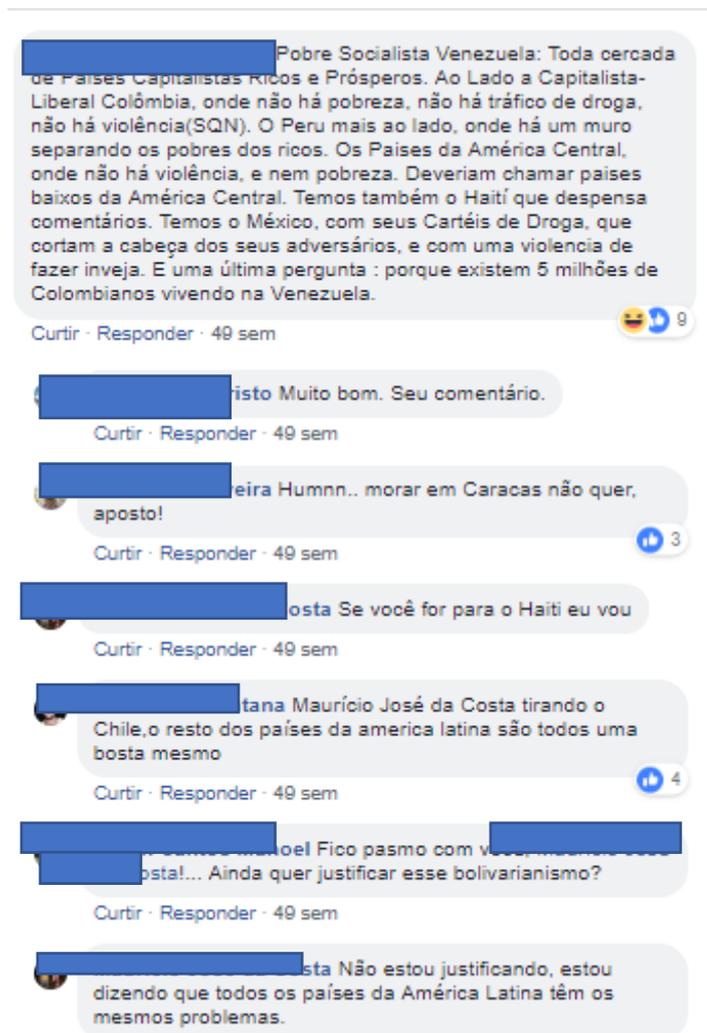
A seguir, mais algumas SDs:

Figura 8 – SD 7<sup>16</sup>:

Fonte: Facebook do *El País Brasil* (2018).

<sup>16</sup> Os comentários seguintes foram coletados da notícia: Campanha inflama retórica anti-venezuelanos e agudiza crise em Roraima. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/22/politica/1534895418\\_615839.html?fbclid=IwAR3gDp\\_xMNkdKhVFmoU8dh5oiX23EbiB2Wds3xG3y8yWcmJgLJazgHmTIVY](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/22/politica/1534895418_615839.html?fbclid=IwAR3gDp_xMNkdKhVFmoU8dh5oiX23EbiB2Wds3xG3y8yWcmJgLJazgHmTIVY). Acesso em: 15 dez. 2018.

Figura 9 – SD 8



Fonte: Facebook do *El País* Brasil (2018).

Nesses comentários, prioriza-se o movimento de sujeito-leitor para sujeito-leitor. Estão essencialmente voltados para a interlocução, ainda que seja preciso reconhecer que inicialmente seja necessário partir de um comentário voltado para o texto-fonte, mas que abre a possibilidade de debate ao trazer discursos de outros lugares. Então, talvez seja preciso definir que o comentário voltado para o conteúdo faz parte da constituição do comentário voltado para a interlocução.

Para este tipo de comentário, o texto-fonte serve de pretexto para iniciar a discussão de outros temas e, por isso, se extrapolam-se os horizontes de sentidos deslocando muitas vezes o foco da discussão. Os comentários voltados para a interlocução representam de forma direta dois pontos de vistas opostos. Nesses casos, quando existem comentários, o confronto de valores está presente de modo

direto e é em oposição a esse outro, a alteridade do outro, que o(a) usuário(a) vai questionar, expor outro ponto de vista, a debilidade do argumento do outro, *etc.* Por ser um confronto mais direto, os comentários do comentário desencadeador são mais objetivos, sem tantas ironias, ao contrário da classificação anterior.

No comentário 7, o(a) usuário(a) reprime alguns comentários anteriores que criticavam o socialismo e a esquerda e que se diziam com pena dos(as) venezuelanos(as). Contudo, lembra que essas mesmas pessoas que dizem ter pena, tratam mal o próprio povo pobre do país, o marginalizado que pede esmola no trânsito ou o morador da favela. Com isso, nos comentários-respostas, encontro alguns com o valor ideológico semelhante ao do comentário desencadeador, como também fazendo oposição. Diante disso, identifico o chamado de atenção do dizer do outro, muitas vezes apelando pela boa vontade do outro, para que consiga compreender seus pontos de vistas. Então, o exemplo de que, no Brasil, também há grandes injustiças sociais e políticas, com pessoas na rua e com fome, é utilizado para persuadir o outro e indicar que o sistema no país também não vai bem.

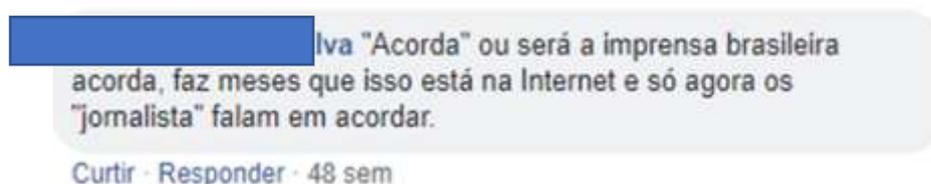
O comentário desencadeador 8 vem com ironia, ao tentar combater a maioria dos comentários com conteúdo negativo. Para tanto, faz referência aos países considerados capitalistas com seus problemas e fracassos. Desse modo, encontro comentários-respostas que concordam com o que o usuário comenta, como também outros comentários de discordância.

A principal característica do comentário voltado para a interlocução seria o intenso embate de vozes, que instauram o debate e a polêmica (GRIGOLETTO, 2011), além do fato de que essas vozes de sujeitos e espaços discursivos diversos são atravessadas por saberes vindos de FDs diversas, determinando, desse modo, a resposta, a contra-argumentação de outro sujeito-leitor. Nessa resposta, observo o movimento de tomada de posição dos sujeitos envolvidos, como no comentário C7, em que se encontra o discurso de um sujeito que se identifica com o comentário que originou a discussão, reafirmando-o e complementando: “ainda mais brasileiros”, e outro comentário que se desidentifica e rompe com o sentido exposto, trazendo um dizer de oposição: “Concordo! Por favor, não receba nossa elite cretina, mal educada, americanófila e facista!! Eles são péssima influência.”

Encontro também, mais uma vez, o recurso do apelo à boa vontade do outro para a compreensão do tema, como em: “Fico pasmo com você [...] ainda quer justificar esse bolivarianismo?”. Em seguida, como resposta, o usuário do comentário

desencadeador comenta: “Não estou justificando, estou dizendo que todos os países da América Latina têm o mesmo problema”. Assim, o sujeito destoa também da FD antiesquerda, rompendo com os sentidos comuns que essa FD traz.

Figura 10 – SD 9



Fonte: Facebook do *El País* Brasil (2018).

Figura 11 – SD 10



Fonte: Facebook do *El País* Brasil (2018).

No comentário 9, o(a) usuário(a) faz referência ao título da reportagem<sup>17</sup>, que traz que o Brasil acorda com sua própria crise de refugiados(as). Porém, o(a) usuário(a) não concorda com a proposição e aponta que a palavra “acordar” não está adequada, uma vez que a situação acontece há algum tempo, mas, segundo ele, só recentemente a mídia passou a noticiar. Com isso, acontece a rejeição ao sentido da palavra para tal contexto e sua reclassificação, para insinuar que foi a mídia que “acordou” para esse fato.

O mesmo acontece com o(a) usuário(a) do comentário 10, que traz, em seu comentário, a discordância de designação migrantes<sup>18</sup> para os(as) venezuelanos(as), já que eles(as) entram no país e fazem o pedido de refúgio, logo, para o(a) usuário(a), são refugiados(as). Desse modo, esse tipo de interlocução reflete o caráter da disputa

<sup>17</sup> Comentário coletado da notícia: Com 40.000 venezuelanos em Roraima, Brasil acorda para sua ‘crise de refugiados’. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/16/politica/1518736071\\_492585.html?%3Fid\\_externo\\_rsoc=FB\\_BR\\_CM&fbclid=IwAR2\\_y1ARfysANIIM4S7Zj5dXBxQUnjRB4FrOKDpiAFB8\\_plfgb5\\_T1L3a8I](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/16/politica/1518736071_492585.html?%3Fid_externo_rsoc=FB_BR_CM&fbclid=IwAR2_y1ARfysANIIM4S7Zj5dXBxQUnjRB4FrOKDpiAFB8_plfgb5_T1L3a8I). Acesso em: 15 dez. 2018.

<sup>18</sup> Comentário coletado da notícia: A dor dos imigrantes venezuelanos como vil moeda eleitoral. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/21/opinion/1534802800\\_558010.html?fbclid=IwAR16VFTinCpOeXuBrSuHjYBgy7Vf2WXKUXZ0o74W7b24NeRdwRS97cgjc](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/21/opinion/1534802800_558010.html?fbclid=IwAR16VFTinCpOeXuBrSuHjYBgy7Vf2WXKUXZ0o74W7b24NeRdwRS97cgjc). Acesso em: 15 dez. 2018.

pelos sentidos dos significantes. Na AD, o significante é entendido como um elemento linguístico que carrega um significado, mas que é construído socialmente e historicamente. Ele está sempre em disputa, pois diferentes grupos sociais podem ter interpretações distintas para um mesmo significativo, o que pode gerar conflitos de sentido.

No texto de Pêcheux (2011 [1978]), “As massas populares são um objeto inanimado”, ele argumenta que as massas populares são um objeto inanimado na medida em que são tratados como um objeto de estudo pelos intelectuais, sem levar em consideração suas próprias vozes e perspectivas. Isso significa que os discursos sobre as massas populares são construídos a partir do ponto de vista daqueles que ocupam uma posição de poder na sociedade e que têm o poder de impor seus próprios significados.

Essa disputa pelo significante é evidenciada no próprio título do texto de Pêcheux, que coloca em questão a ideia de que as massas populares são um objeto inanimado. O termo “inanimado” implica uma ausência de vida, de voz e de movimento, o que pode ser visto como uma forma de negar a agência das massas populares na construção de seu próprio discurso.

No entanto, Pêcheux (2011 [1978]) argumenta que essa visão das massas populares como inanimadas é um constructo ideológico, criado pelas elites para justificar sua própria posição de poder e controle sobre a sociedade. Ele argumenta que as massas populares têm uma voz própria e que é necessário escutá-las e compreendê-las a partir de sua própria perspectiva, para que possamos entender as complexas relações de poder que permeiam a sociedade.

Em suma, a AD nos mostra que as disputas pelo significante são uma forma de disputa pelo poder e que é importante levar em consideração as perspectivas e vozes dos grupos marginalizados na construção de nosso discurso sobre a sociedade. Nesse sentido, é fundamental questionar as visões hegemônicas que negam a agência e a voz dos grupos populares e lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

Até aqui, pode observar que os discursos sobre a chegada e o acolhimento dos(as) venezuelanos(as) no Brasil, em 2018, estão atravessados por discursos do momento pré-eleitoral no País, com campanhas e bordões contra a Venezuela e a favor do então candidato à presidência Jair Bolsonaro. Nessa estratégia ideológica de classificar a situação de outro país, em relação ao momento político brasileiro, os

sujeitos mobilizaram discursos outros, através dos quais permaneciam em constante diálogo com o outro, seja para concordar ou usar como crítica e fazer oposição. Traz a ideia que o dizer não é óbvio, pois ele é construído pelo outro, e o outro por outros, formando uma grande *exterioridade interdiscursiva interna* que, para ser recuperada, necessita de um trabalho linguístico, social, histórico e ideológico, possível através das condições de produção.

Analisando essas sequências discursivas, que demonstram o funcionamento de tomada de posições diferentes, como uma FD anti-esquerda, posso sistematizar outras FDs que trazem sentidos específicos sobre a migração e o acolhimento venezuelano. Nos comentários, percebo como o foco é criticar governos de esquerda e socialistas, usando os(as) venezuelanos(as) como exemplo. A SD 7 sugere que os comentários estavam sendo a favor do acolhimento, e o sujeito que comenta lembra como os(as) brasileiros(as) não são acolhedores(as) com os(as) nacionais, trazendo cenas do cotidiano, mas, convenientemente, falam sobre o acolhimento venezuelano de modo solidário e concordando com a ajuda do Brasil. Os outros sujeitos, ao comentarem, destacam que só estão sendo solidários para criticar a Venezuela e os governos de esquerda, concordando que não é um sentimento de acolhimento verdadeiro. É mais como uma caridade, mesmo que existam leis específicas e acordos internacionais que garantem ou deveriam garantir essa acolhida.

Partindo dessas questões, posso definir o funcionamento de duas FDs: a FD do acolhimento solidário e a FD do acolhimento de direito.

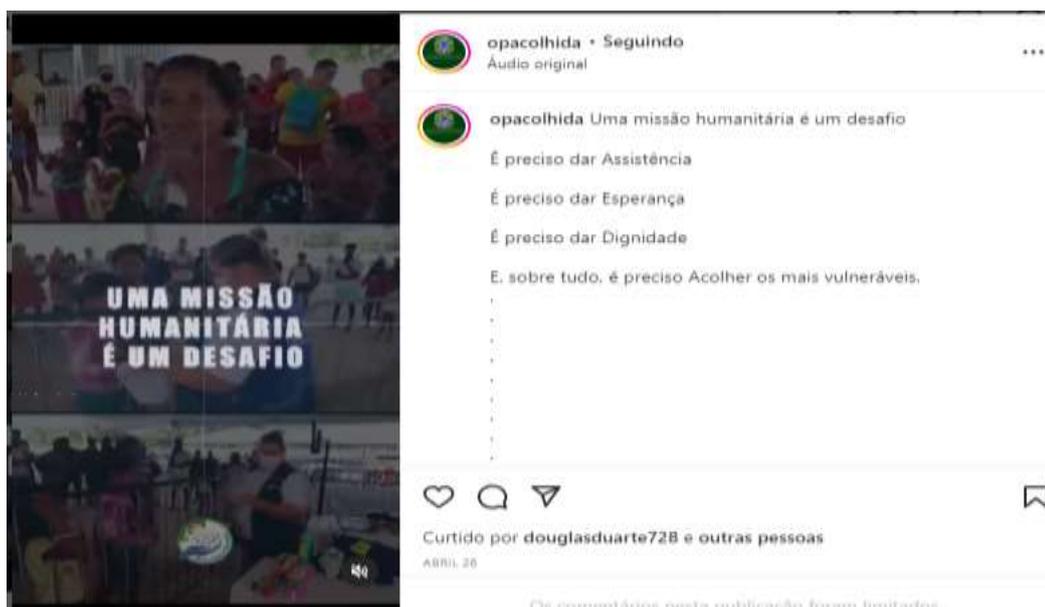
A *FD do acolhimento solidário* de acordo com as amostras acima analisadas parece ser a que tem mais recorrência. Os sentidos mobilizados pelos sujeitos nos levam a entender o acolhimento aos(às) venezuelanos(as) como caridade, como uma ajuda que o governo resolveu oferecer de modo espontâneo.

Já a *FD do acolhimento de direito* seria composta por sentidos que fazem referências às leis, ao direito que toda pessoa tem de migrar. Observo isso no comentário 10, no qual o sujeito demonstra ter um conhecimento jurídico ao apontar que os(as) venezuelanos(as) são refugiados(as), portanto, um modelo específico de deslocamento, garantido por leis que determinam ações para promover o bem-estar das pessoas nessa situação.

Para complementar, trago outro texto recuperado do espaço virtual, vinculado nas redes sociais do governo federal em 2021, quando a operação acolhida foi reconhecida pela ONU como um modelo exemplar de ação humanitária. As postagens

da Operação Acolhida, no geral, produzem sentidos que derivam para as duas FDs apontadas acima. Fazem referências às leis, ao direito, porém produzindo um discurso bem emotivo que ecoa os sentidos de solidariedade e de caridade em enunciados como: *nossa missão, mão amiga, ajuda, etc.* Vejamos abaixo:

Figura 12 – Propaganda sobre a Operação Acolhida



Fonte: *Instagram* da Operação Acolhida/Governo Federal (2021).

Quando a ONU reconhece a Operação Acolhida como uma ação exemplar, o perfil oficial no *Instagram* da Secretaria de Comunicação da Presidência (Secom) publicou postagens exaltando a operação acolhida, discursos que se encaixam bem na FD do acolhimento solidário, vinculando a migração como resultado do que chamam de comunismo, como nos comentários acima que se dedicam a falar a migração venezuelana como fracasso da ideologia de esquerda. Segue a publicação:

Figura 13 – Cartaz informando os dados da ONU sobre a Operação Acolhida.



Fonte: *Instagram* da Secretaria Especial de Comunicação Social do Governo Federal (2021).

O perfil oficial da operação acolhida não publicou no *feed*, onde as postagens ficam registradas, mas elas foram compartilhadas nos *stories*, onde as postagens ficam apenas por 24 horas, logo não ficando registrado na página oficial no *Instagram*. Ao não ficar registrado, não fica responsável por um discurso que destoa do discurso afetivo e agregador da maioria dos textos publicados. Porém, a operação acolhida compartilha mostrando concordar, mas sem se comprometer diretamente. Por fim, ainda que a operação acolhida pareça se realizar na FD do acolhimento de direito, destaco a realização do sentido de acolhimento solidário, já que a FD do acolhimento de direito aparece mais timidamente, velada porque o que importa afinal é destacar a solidariedade e reforçar o estereótipo acolhedor do Brasil. Mais adiante, voltarei a falar sobre os sentidos da designação acolhimento.

Até aqui, o objetivo foi construir uma base para analisar as ressonâncias narrativas do acolhimento da migração venezuelana no Brasil. Ao recuperar as condições de produção da crise econômica e política que resultou na escalada do deslocamento em direção ao Brasil, entendo que esse movimento desperta uma certa

satisfação naqueles sujeitos nacionais que acreditam que isso é o resultado do fracasso do socialismo, utilizando o acolher dentro da FD de acolhimento solidário, como um meio de salvar essas pessoas vítimas do socialismo. Ao mesmo tempo, é um tipo de discurso que serviu para a campanha das eleições de 2018, que, como resultado, elegeu um presidente de extrema direita que se utilizou muitas vezes esse mesmo dizer.

Entendo, pois, que o uso dessa prática política, que tem o discurso como instrumento de mudanças, atuou para a reprodução social de ódio ao comunismo, e do medo do “fantasma do comunismo”, dizeres comuns na eleição de 2018 e para uma parcela da sociedade brasileira conservadora de direita. Desse modo, no espaço virtual, através da análise da interlocução dos usuários no espaço dos comentários, observo movimentos de identificação com uma FD anti-esquerda, bem como a realização e duas FDs específicas que trazem dizeres sobre a migração. Nos *cards* de publicação sobre a Operação Acolhida, observo que há uma predominante identificação com os dizeres da FD do acolhimento solidário, ainda que haja em poucos momentos onde os saberes jurídicos pertencentes a FD de acolhimento direito. Por fim, essas determinações – vindas das condições de produção, das tomadas de posição dos sujeitos e das FDs anteriormente mencionadas – ressoarão em distintos lugares de acolhimento, como na escola. Antes de chegar nesse momento da análise, foi necessário analisar as condições de produção, como elas são representadas no espaço virtual, já que entendo que a virtualidade atualmente ressoa fortemente em movimentos discursivos no dia a dia da sociedade. Adiante, partindo de uma observação ainda dos comentários do espaço virtual que mesclam o uso dos termos refugiados e migrantes, me detenho a analisar os sentidos possíveis para essas designações, recuperando a construção histórica e discursiva dos sentidos e seus usos, através de leis e de documentos legais internacionais e nacionais.

### 3 ESTRANGEIRO, IMIGRANTE OU REFUGIADO: O QUE EU SOU PARA O OUTRO?

Perdonad, extranjeros,  
perdonad la medida desolada  
de nuestra soledad,  
y lo que damos en la lejanía.

Pablo Neruda

#### 3.1 DESIGNAÇÕES E A LEGITIMAÇÃO PELA PALAVRA

“O maior êxodo na história recente da América Latina”<sup>19</sup>. Com esta declaração, o ACNUR provoca-nos a olhar para os números e a pensar nas consequências dos deslocamentos migratórios atuais. Porém, esse olhar nem sempre vem acompanhado por uma reflexão maior sobre o porquê do aumento desses números, tampouco vem acompanhado pelo sentimento de empatia e solidariedade ao outro que chega ao país precisando de ajuda. A rejeição àquele(a) que sai forçado(a) do seu país possui várias camadas discursivas que exporei neste capítulo. Início apontando que essa rejeição vem, primeiramente, pela palavra, sendo esta legitimada, em alguns casos, pelo discurso da lei, por exemplo. Assim, objetivo, neste capítulo, pensar sobre os modos de dizer esse(a) refugiado(a) no texto legal, considerando este como um discurso que ressoa nos espaços de acolhimento.

Com Pêcheux (2009 [1975]), aprendemos que a palavra e os enunciados são determinados por um atravessamento da história na língua. Esta é vista como portadora de uma “forma material”, isto é, uma materialidade que produz sistema, que se estrutura, para poder produzir sentido atravessado pelos movimentos dos sujeitos na história. Assim, a partir de uma perspectiva materialista histórica, Pêcheux defende que a ideologia, noção fundamental para AD, tem seu funcionamento através do discurso. Para o autor, a ideologia não é feita só de ideias, mas de práticas que são mobilizadas a partir de *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE). São eles que põem em

---

<sup>19</sup> Brasil torna-se o país com maior número de refugiados venezuelanos reconhecidos na América Latina. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/01/31/brasil-torna-se-o-pais-com-maior-numero-de-refugiados-venezuelanos-reconhecidos-na-america-latina/#:~:text=O%20fluxo%20de%20venezuelanos%20e,venezuelanos%20vivem%20atualmente%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 20 fev. 2020.

prática o funcionamento do ideológico, através de instituições como a religião, a política, a escola e a mídia *etc.*, como também através dos *Aparelhos Repressivos do Estado*, que atuam na *fiscalização* das práticas ideológicas por meio da repressão, a exemplo do exército, da polícia e dos tribunais.

Para Althusser (1970), isso não quer dizer que os aparelhos tenham funcionamentos separados. Logo, um atua e permite que o outro aconteça ao mesmo tempo, ainda que de modo secundário.

O aparelho de Estado (repressivo) opera de maneira maciçamente preponderante na repressão (incluindo física), enquanto trabalha secundariamente à ideologia, pois não há dispositivo puramente repressivo. Da mesma forma, mas, inversamente, deve-se dizer que, por conta própria, os aparelhos ideológicos do Estado operam de maneira maciçamente predominante à ideologia, mas operando secundariamente repressão, até o limite, mas apenas no limite, muito atenuado, oculto, até simbólico. (Não há um aparelho puramente ideológico.) Assim, a Escola e as igrejas “montam” por métodos apropriados de sanções, exclusões, seleção, *etc.*, não apenas seus oficiantes, mas também seu rebanho (ALTHUSSER, 1970, p. 46-47).

Esta função do ideológico e do repressivo tem como uma de suas formas de materialização as palavras; estas e seus sentidos podem ser cristalizados na história através das leis, como analiso mais abaixo. Ou seja, o político, elemento constituinte do AIE, consolida-se como Estado, e este estabelece as leis que, por sua vez, funcionam como instrumento – ideológico e repressivo –, que condicionam como deve ser determinado comportamento ou atuação social quanto aos(as) migrantes, por exemplo, e permite que se puna aquele(a) que se “afasta” do estabelecido. Desse modo, os modos de dizer e o desenvolvimento das leis que definem os(as) migrantes no país representam “o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 131) na palavra, pela palavra, destacando alguns sentidos como evidentes, isto é, como se o processo de chamar de imigrante e/ou refugiado fosse algo simples de definir, mascarando os sentidos outros que acompanham essas designações.

Evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PECHÊUX, 2009 [1975], p. 146).

As não-evidências do sentido do modo de designar o outro como *estrangeiro*, *imigrante* ou *refugiado* podem ser rastreadas pelo momento da criação das leis que

definem direitos e deveres para esses sujeitos. Ao entender que o sentido da palavra se constitui ideologicamente, tomo a designação, isto é, o ato de determinar o sentido e a referência de uma palavra, como um ato ideológico, socialmente situado.

Na obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, de 1983, Pêcheux analisa o discurso a partir da relação entre estrutura, acontecimento e a tensão entre descrever e interpretar na busca do real dos sentidos. Pêcheux, ao analisar o enunciado “on a gagné”, que circulou na França em 1981 na eleição de um líder da esquerda, observou como um significado com grande funcionamento no meio esportivo foi levado para a política e produziu novos sentidos de acordo com o acontecimento em questão. Desse modo, Pêcheux vai além das evidências e ressalta a importância do acontecimento discursivo que inaugura novos sentidos, a partir de uma formação social dada. “[...] O acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 17).

Sendo o discurso efeitos de sentidos, importam as condições de produção, as tomadas de posição dos sujeitos e suas vinculações a determinadas FD para que uma estrutura signifique. “[...] os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 57). Para o autor, este processo revela a tensão entre descrever e interpretar determinado enunciado, estrutura, pois os sentidos podem ser diferentes, mas não qualquer um, já que os sentidos são socialmente estabilizados. “Interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação [...] é supor que possa existir um outro tipo de real, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das coisas-a-saber” (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 43).

Entendo, com isso, que posso tomar as designações e suas definições como interpretações de fatos discursivos por sujeitos, inseridos em determinadas FDs, estas ancoradas em uma memória de dado acontecimento, que vão produzir as significações. Ainda que exista “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.” (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 43). Portanto, não há como separar uma estrutura de seu acontecimento e não há como recuperar todos os reais possíveis. O que se busca um discurso, enquanto estrutura e acontecimento, produz sentidos em mesmo contando com “a equivocidade como constitutiva da linguagem”. “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois linguisticamente

descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.” (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 53).

Partindo do modo como Pêcheux (2009 [1975]) entende o funcionamento ideológico e o histórico no discurso que constitui uma designação, encontro em Guimarães (2003, 2005, 2014) uma sistematização, a partir da qual é possível entender o processo da designação como um ato ideológico e discursivo, que tem seu funcionamento em um espaço político. Apesar de pertencer a uma perspectiva teórica diferente da que assumo neste trabalho, já que parto do discursivo e Guimarães, (*ibidem*) da enunciação, como acontecimento do dizer e seu funcionamento no texto, o diálogo é possível, pois o autor também parte de uma perspectiva materialista.

A função da designação, para o autor, é identificar objetos e não apenas classificá-los. Uma vez designada, uma palavra torna-se identificada simbolicamente, com seu sentido submetido à história, ou, nas palavras do autor, “dar nome a algo é dar-lhe existência histórica” (GUIMARÃES, 2005, p. 1). E o que significa essa existência histórica efetivamente? No modo como entendo, é legitimar seu uso e sentido através de instrumentos significativos, como o são as Leis, que funcionam como aparelhos repressivos e ideológicos de Estado.

Guimarães (2005) define a *temporalidade do acontecimento* como o vínculo de uma palavra com seu passado e futuro a partir do presente da enunciação. Isto é, a palavra leva o sujeito para um vai e vem de sentidos, de volta ao passado, possibilitando uma latência de futuro, em negação ou concordância. Desse modo, considerando esta maneira de conceber o tempo de uma enunciação, opõe-se à perspectiva benvenistiana na qual “o tempo da enunciação se dá a partir do ato de enunciar do locutor” (GUIMARÃES, 2005, p. 10). Para Guimarães (2005), neste caso, o sujeito era colocado como a origem do tempo, já que o ato de enunciar era de sua responsabilidade. Contudo, o autor chama a atenção para o passado histórico desse ato e defende que “é a enunciação, o acontecimento do dizer, que instaura a sua temporalidade” (GUIMARÃES, 2005, p. 12).

A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de nova temporalização, tal como a latência de futuro.

Aproximando essa discussão à AD, acredito que esta temporalidade se aproxima da noção de memória, como a entendemos na teoria discursiva, visto que, a partir de Guimarães (2003), apreendo que “a temporalidade de um enunciado conta do presente da enunciação que gera uma ‘latência de futuro’, permitindo o interpretável, como também retoma um passado, que é tomado como memorável, o que faz com que o presente e o futuro signifiquem” (LUCENA, 2017, p. 13).

Partindo para AD, entendemos com Pêcheux que:

A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento ao ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PECHÉUX, 1990, p. 52).

Assim, compreendo que, para a AD, tão importante quanto que analisar o que se retoma, o memorável para Guimarães (2003), é fundamental analisar o que não está dito, o esquecido ou silenciado das materialidades discursivas dadas, como as Leis, que significam pela faltam, pois apresentam sentidos para além do que é dado. Na asserção de Courtine (2009 [1981]), a memória constitui-se como a existência do enunciado determinado pelos AIE, que atuam definindo o que deve ser retomado como memorável e o que deve ser evitado como latência de futuro. Isto é, para a Análise do Discurso, o que é esquecido e permitido com a atualização de dada memória. No ponto de vista aqui assumido, as designações também funcionam neste jogo com a memória, uma vez que

[...] têm, em geral, um papel, muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte (GUIMARÃES, 2003, p. 2).

Com isso, pensando nos modos de dizer o(a) venezuelano(a) no Brasil, busco analisar as implicações das designações – *estrangeiro*, *imigrante* e *refugiado* – nas leis brasileiras, instrumentos que atuam definindo o modo de ver e atuar com o outro. Dessa maneira, ao considerar as formas de designar o outro, busco olhar como são construídas as relações sociais com o(a) refugiado(a) venezuelano(a) a partir da materialidade das designações, posto que representam consequências concretas no modo de entender o(a) venezuelano(a) no Brasil, por exemplo.

### 3.2 AS DESIGNAÇÕES EM FOCO

Etimologicamente, a palavra “estrangeiro” já traz uma carga histórica negativa. Koltai (2000) nos apresenta o desenvolvimento dessa palavra a partir de Garner (1983). Do latim *extraneus*, representa um adjetivo e classificava o que “vinha de fora”. Como substantivo, a palavra passa a ser utilizada somente a partir do Império Romano. Ou seja, a palavra representava aquilo que era *o desconhecido, o não familiar*, para, depois, designar de fato *o estranho que vem de fora*, o que não compartilha da mesma nação, da mesma língua e que, por isso, poderia ser uma ameaça, manifestando, desse modo, um discurso racista e xenofóbico. A propósito, relembra a autora, existe um significado no inglês do século XVI, no qual a palavra *strange* se referia a uma mulher adúltera. Com Koltai (2000), que faz uma análise do termo a partir de uma perspectiva política e psicanalítica, observo que a conotação depreciativa do *estrangeiro* era algo recorrente e, segundo a autora, explica o “mal-estar” da civilização para com esses grupos.

O sociólogo Sayad (1998), partindo da análise da imigração Argelina na França, avalia a vinculação do sentido de ser imigrante com o fator trabalho. Sabemos que nem todas as migrações acontecem pelo motivo do trabalho, já que existem aqueles migrantes que fogem de guerras e de catástrofes naturais, por exemplo. Contudo, ao chegar em um novo lugar as pessoas lidam com essa grande questão, de trabalhar para sobreviver, e assim o(a) migrante é determinado por e pelo trabalho. Segundo o autor, “um migrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito” (SAYAD, 1998, p. 54). Ao perceber essas características que definiriam o(a) imigrante em uma sociedade, o autor dá destaque ao sentido de provisório que acaba representando a existência deste sujeito em um novo espaço. O(A) imigrante só se torna um sujeito aceitável enquanto trabalha e não o é sem o trabalho. Assim, a designação imigrante implicaria diretamente esta relação com o trabalho, mas para este fim, que o define segundo essa lógica, o(a) imigrante é submetido ao *status* do ser provisório, ainda que não o queira.

É provisório porque o(a) migrante é colocado em um entremeio, não é um aqui e tampouco um lá. É dado como um sujeito entre lugar, entre culturas, entre línguas, mas o que de fato seria este entre? Segundo o autor:

[...] a ilusão coletiva de um estado que não é nem provisório, nem permanente, ou, que dá na mesma, de um estado que só é admitido ora como

provisório (de direito), com a condição de que esse “provisório” possa durar indefinidamente, ora como definitivo (de fato), com a condição de que esse “definitivo”, jamais seja enunciado como tal. (SAYAD, 1998, p. 46).

Esta ilusão acontece não só no lugar de chegada, mas também no local de partida ou de origem deste(a) migrante. Para Sayad (1998), a comunidade de origem considera os(as) seus(as) emigrantes como um “simples ausente” não importando o tempo e o quão distante estão.

Esta relação é fortificada pela relação que constroem mesmo à distância, o que pode ser explicado pelas constelações transnacionais de cuidado e de educação (OLIVEIRA, 2020). De acordo com Oliveira (2020), as constelações transnacionais representam as relações de cuidado além das fronteiras, através das quais os(as) migrantes se apoiam e mantêm o vínculo ainda mais próximo. O cuidado acontece através do envio de dinheiro e/ou quando os(as) filhos(as) ficam no país de origem, sendo necessária uma força-tarefa para cuidar e educar de longe. Ocorre uma redefinição da noção de família. Neste caso, as constelações transnacionais podem contribuir para este sentido de provisório, do entre lugar, uma vez que ao deixar alguém no país de origem, existe a expectativa da volta.

Entretanto, Sayad (1998) chama de ilusão coletiva do provisório que, na verdade, é uma dupla contradição dos termos provisórios/definitivos que permeiam a existência do(a) migrante.

Não se sabe mais se se trata de um estado provisório que se gosta de prolongar indefinidamente ou, ao contrário, se se trata de um estado mais duradouro, mas que se gosta de viver com um intenso sentimento de provisoriedade. [...] Por se encontrar dividida entre essas duas representações contraditórias que procura contradizer, tudo acontece como se imigração necessitasse, para poder se perpetuar e se reproduzir, ignorar a si mesma (ou fazer de conta que se ignora) e ser ignorada enquanto provisória e, ao mesmo tempo, não se confessar enquanto transplante definitivo. (SAYAD, 1998, p. 45-46).

Sendo assim, o(a) migrante está preso(a) em um entremeio, no qual encontra barreiras linguísticas e físicas para superar o sentimento do provisório que o acompanha desde o lugar de partida até o lugar de chegada. Este não vai ser visto nem pelos(as) locais, nem pelos(as) migrantes, como um espaço definitivo, do não-voltar.

Sayad (1998) nos apresenta a outro binômio que define a vida do(a) imigrante e a recepção dos locais: os custos e os lucros. O(A) imigrante, ao decidir imigrar,

analisa os custos e os lucros desse processo, assim como o lugar receptor. Contudo, para o(a) migrante só se assume este movimento migratório “[...] com a condição de se convencer de que isso não passa de uma provação, passageira por definição, uma provação que comporta em si mesma sua própria resolução” (SAYAD, 1998, p. 57). Mais uma vez retoma a noção de provisório para tratar de mais uma representação construída sobre o(a) migrante, o sentido de provação, de uma jornada heroica que, ao final, se torna gratificante pelo esforço e resultado obtido.

Ao contrário, sabemos que o(a) imigrante, principalmente o(a) refugiado(a), é visto como uma força de trabalho subalterna. Necessário(a) para o chamado subemprego, mas o(a) vilão(a) em qualquer desarranjo econômico do país. São acusados(as) de roubar os trabalhos dos(as) locais e são lembrados(as) do caráter provisório e do não-pertencimento.

Esses sentidos acompanham também os acordos internacionais e as leis que surgiram para lidar com a questão dos deslocamentos, principalmente, após a primeira guerra mundial. Acompanhando o que era definido a nível internacional, o Brasil também constrói as suas leis e nelas podemos ver a evolução desses sentidos e dos discursos que acompanham essas designações. A passagem do uso da designação estrangeiro para imigrante e refugiado deveria sugerir mudanças na forma de enxergar e classificar este sujeito não-nacional. Contudo, isso parece não acontecer propriamente. É o que vemos a seguir com a análise de algumas sequências discursivas de documentos legais brasileiros como o Estatuto do Estrangeiro (1980), a Lei nº 9.474, de 1997, doravante Lei do Refúgio, e a Lei de Migração, de 2017, bem como SDs de alguns acordos internacionais como a convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, e a declaração de Cartagena das Índias, em 1984, que nos ajudam a construir o percurso discursivo das designações e entender como esse sujeito em deslocamento foi visto através dos tempos.

### 3.3 OS TEXTOS LEGAIS E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE REFUGIADO

Uma vez no território brasileiro, o sujeito de outro país é deslocado discursivamente para se encaixar em uma designação. As formas de dizer mais comuns segundo as leis brasileiras são: imigrante, refugiado e estrangeiro. Estas designações também estão presentes na recente Lei n.º 13.445, de 24 de maio de

2017 (doravante, Lei de Migração), instrumento legal que se destaca como a referência principal para assuntos migratórios no Brasil. Esta Lei é considerada por muitos um avanço e uma das mais modernas quando se trata de migração conforme estudiosos do tema como Oliveira (2017), membro do Observatório das Migrações Internacionais/RJ, e Novo (2019), doutor em direito internacional.

Razão disso é o fato de a atual Lei de Migração abolir as normas estabelecidas pelo *Estatuto do Estrangeiro*, Lei nº 6815, de agosto de 1980, isto é, normas estabelecidas durante o período militar. Para este regulamento, as formas de designar representam bem as condições de produção da época, pois o(a) estrangeiro(a) era tratado como inimigo que colocava em risco a segurança nacional. As outras designações, como imigrante e refugiado, não existiam neste documento, tampouco o sentido de acolhida humanitária presente na atual Lei de Migração.

A seguir, vê-se como o Estatuto do Estrangeiro apresentava o estrangeiro:

Quadro 1 – Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980

Art. 1º Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais.

Art. 2º Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional.

Fonte: Brasil (1980, n.p.).

Isto é, o(a) estrangeiro(a) representa um mal-estar para a sociedade, cabendo ao Estado de exceção defini-lo(a) como ameaça nacional. Assim, a designação *estrangeira* desenvolve os sentidos de estranho, de desconhecimento, contudo o sentido de ação não está tão claro, já que ele(a) pertence a outra nação, portanto, não há a legitimação pelo trabalho ou pela necessidade de um país/governo diretamente, como encontramos nas definições de imigrante.

Desse modo, um sujeito diferente incomoda, pois desconhece o país no qual ele está, segundo as definições acima. Contudo, será que é só por isso? Se ele “conhecer” seria melhor aceito? É lhe dado o direito de dizer que conhece? Nas Leis atuais, encontro a tentativa de diminuir o uso da palavra estrangeiro, justamente pela conotação negativa que pertence a esta palavra desde a sua origem. Como afirma Ramos (2017, p. 99), o modo de dizer “estrangeiro” parece não implicar a ideia de permanência, “[...] podendo-se inferir que o estrangeiro está ligado ao movimento, ao

ir e vir sem vínculo com o local; já o(a) imigrante supõe um tempo de permanência, busca um espaço para fixar residência, mesmo que temporário”, pois “[...] a categoria sociopolítica que o estrangeiro ocupa o fixa numa alteridade que implica, necessariamente, uma exclusão” (KOLTAL, 2000, p. 22).

Como foi apontado anteriormente, a globalização diminui a fronteira de mercadorias, mas não foi criada para diminuir as fronteiras entre as pessoas. O(A) estrangeiro(a) é idealizado(a) no lugar de origem dele(a), afinal, para o senso comum, o espaço outro é melhor do que o meu. No entanto, quando esse(a) estrangeiro(a) decide sair do seu país, a credibilidade dele(a) já é abalada, porque, se ele(a) não conseguiu uma boa vida lá, como vai conseguir no país a que migra? Vai competir pelo mesmo espaço que deveria ser meu de direito? Afinal, eu conheço as leis, os costumes, não sou um estranho aqui. Claro, essas indagações do senso comum mudam a depender da origem do(a) estrangeiro(a), pois sabemos que a imagem de um(a) norte-americano(a) e um(a) sírio(a), por exemplo, não é a mesma.

Contudo, a “dupla enunciação contraditória” parece permanecer em ambos casos. Segundo Hassoun (1998, p. 92), “[...] é preciso situar os inquietantes estrangeiros no espaço. Para preservá-los em sua função de estrangeiros, designá-los e, no mesmo movimento, fazê-los desaparecer”.

Entendo que esse sentimento para com o outro ficou mais forte em determinados momentos da história. A construção do Estado nacional, por exemplo, é um desses momentos em que o outro foi rejeitado por uma necessidade de homogeneização, definir o que é de dentro e o que é de fora. Para Kristeva (2000, p. 10), “[...] a repulsa pelo estrangeiro acontece com a crise das concepções religiosas e morais [...] bem como um sintoma do nacionalismo O sintoma, primeiramente romântico, em seguida totalitário dos séculos XIX e XX”.

Esta repulsa parece continuar quando falamos em refugiados(as), ainda que distorcida por um sentimento humanitário. Com a nova Lei de Migração, os direitos humanos e a acolhida humanitária têm referência clara no texto, assim como o repúdio à xenofobia e a qualquer forma de discriminação, esta lei também ratifica o Estatuto do Refúgio, Lei 9.474/1997. Nesses dois documentos, encontro os termos: imigrante, como pessoa nacional de outro país; refugiado, como todo indivíduo que, devido a fundado temor de perseguição por raça, religião, grupo social ou política, deixa seu país ou, devido à grave e generalizada violação dos direitos humanos, deixe seu país,

como encontramos abaixo, no trecho da Lei nº 9.474, de 1997, que trata especificamente dos(as) refugiados(as):

Quadro 2 – Lei 9.474, de 1997.

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas **encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;**

II - **não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele**, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, **é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.**

Fonte: Brasil (1997, n.p., grifos meus).

Já na Lei nº 13.445, a atual Lei de Migração, que complementa a Lei do Refúgio de 1997, define-se que:

Quadro 3 – Lei 13.445, de 24 de maio de 2017.

**Art. 1º**

II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

[...]

**Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:**

I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;

II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;

III - não criminalização da migração;

IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;

V - promoção de entrada regular e de regularização documental;

VI - acolhida humanitária;

VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil;

VIII - garantia do direito à reunião familiar

Fonte: Brasil (2017, n.p., grifos meus).

Nessas duas últimas Leis, o termo “estrangeiro” não é utilizado na descrição, como também não tem um uso relevante ainda que apareça em poucos trechos.

Elas são resultado das discussões pelos direitos humanos que surgem com o fim da segunda guerra mundial. A Lei de 1997, que trata do refúgio no Brasil, é a

ratificação em solo brasileiro da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e, posteriormente, do Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967. Assim, em 1997, o Brasil assume a responsabilidade de acolhimento no que diz respeito aos(as) refugiados(as). Contudo, devido ao Estatuto do Estrangeiro de 1980, existiam, às vezes, alguns entraves para a efetivação da Lei de 1997. Logo, o imaginário que se tem do Brasil como um país hospitaleiro e acolhedor não se confirmava através da legislação e das políticas migratórias. Nos anos 2000, porém, iniciou-se a tentativa de construção de uma nova lei de migração, que foi muito discutida e reformulada até ser aprovada no ano de 2017. Como uma das principais mudanças, destaco os modos de dizer o outro. Segundo Novo (2019), as mudanças nos termos indicam que a nova lei

[...] reconhece a contribuição histórica e contemporânea dos migrantes para o desenvolvimento econômico e cultural do Brasil, tanto no passado como no presente. E com esse reconhecimento dá condição para que tal contribuição tenha continuidade no futuro (NOVO, 2019, p. 4).

O autor ainda chama atenção para o fato de que a atual Lei faz diferente do que tem sido feito em outros países, como nos EUA e alguns países da Europa, que visam à criminalização do(a) migrante, visto que o atual instrumento jurídico brasileiro se forma por um viés mais humanitário. É sintomática também a mudança de nomenclatura do documento RNE (Registro Nacional de Estrangeiro) para RNM (Registro Nacional Migratório).

Analisando as definições, posso reconhecer o desenvolvimento histórico dos sentidos das designações mobilizadas nas Leis. Com relação à palavra *imigrante* e suas variáveis, observo que o foco das definições está na ação “imigrar”, pois é “aquele que imigra” ou “aquele que vem estabelecer-se em um país estrangeiro”. Ainda em *imigração*, encontro uma referência aos deslocamentos demográficos dentro do próprio país devido a demandas trabalho. Assim, essas definições propõem a ideia de ação, de propósito e de permanência para esta designação.

O sociólogo francês Sayad (1998) chama atenção para a ambiguidade que esta designação representa, uma vez que define como uma questão provisória e uma questão consolidada o fato do(a) imigrante se estabelecer em um novo país e, ali, continuar uma nova vida. A questão da necessidade econômica seja do(a) imigrante ou do local que estabelece a necessidade da vinda dessas pessoas também é algo comum. Ainda segundo o autor, o fato de a imigração ter sido desejada por alguns governos em alguns momentos faz com que esta figura seja legitimada e, talvez,

menos sujeita à rejeição. “Foi o trabalho que fez nascer o imigrante, que o fez existir; é ele, quando termina, que faz morrer o imigrante, que decreta sua negação ou que o empurra para o não-ser” (SAYAD, 1998, p. 55).

Ramos (2017), em consonância com Sayad (1998), complementa afirmando que a necessidade do(a) imigrante pelo viés do trabalho vem acompanhada da ressalva de que “[...] sua existência deve gerar mais vantagens econômicas do que custos. Nesta visão, o imigrante está associado a uma máquina, no entanto, é preciso lhe conceder um mínimo indispensável para sua sobrevivência” (RAMOS, 2017, p. 98).

Já o termo “refugiado” surge como categoria jurídica ao longo do tempo e de distintos documentos que atualizam essa noção. Este conceito só começou a ganhar um significado preciso e desenvolver-se como categoria jurídica a partir do momento em que a questão dos(as) refugiados(as) parecia ser um “problema”, para o qual a comunidade mundial se viu obrigada a buscar soluções. Lochak (2013) cita Marrus (1986), que aponta que não havia um termo geral para se referir aos(as) refugiados(as) até o final do século XIX, que ele interpreta como sinal de que a consciência europeia não os considera uma categoria específica. Para Marrus, a palavra “refugiado”, na terminologia inglesa, principalmente referia-se aos(as) protestantes expulsos(as) do reino da França no final do século XVII; em alemão, os conceitos *Heimatlos* (sem-teto) e *Staatenlos* (apátrida) foram aplicados a partir de 1870 a algumas categorias de apátridas, mas a palavra *Flüchtling* (refugiado), cujo significado principal era “fugitivo”, não foi usada para se referir a refugiados até depois da Primeira Guerra Mundial.

É a complexidade dos problemas levantados que, no final da Primeira Guerra Mundial, levaram a comunidade internacional de modo organizado a abordar a questão dos(as) refugiados(as). A situação desses(as) refugiados(as) só permaneceria extremamente difícil e uma fonte de desestabilização para os países que os acolhiam em grande número. Para Lochak (2013), os instrumentos desenvolvidos no âmbito da diplomacia internacional permaneceram estreitamente dependentes dos interesses do Estado, e a definição de “refugiado”, ao longo das suas sucessivas alterações, refletiu questões políticas, primeiramente, ainda que, paradoxalmente, os atores desta diplomacia tentassem durante muito tempo para destacar a natureza humanitária da ação internacional, e reduzir os aspectos políticos da questão dos refugiados.

Segundo Lochak (2013), a categoria jurídica de refugiado levou algum tempo para se libertar da categoria preexistente de apátrida. À medida que a forma de Estado-nação se difundiu, a apatridia existia nas lacunas deixadas pela competição entre os poderes soberanos, permanecendo uma situação marginal. No entanto, o fenômeno tornou-se significativo após a guerra, envolvendo vários milhões de sujeitos. Por um lado, isso se deveu à reorganização das fronteiras resultante do colapso dos impérios, que levou muitos habitantes dos países em questão a perder a nacionalidade; por outro, surgiu na sequência de medidas de “desnacionalização” tomadas por regimes ditatoriais ou totalitários contra as minorias nacionais ou os seus adversários políticos. Inicialmente, como sinônimos, apátridas e refugiados(as) eram aqueles(as) cidadãos(as) vitimados(as) pelas guerras e regimes ditatoriais da Rússia, países orientais, da Alemanha, por exemplo, isso posto em acordos que aconteceram entre 1926 a 1939, portanto, antes da criação da Organização Nações Unidas.

Nesse contexto, os conceitos de apátrida e refugiado(a) tendem a se fundir, sendo o termo apátrida também utilizado para se referir ao(à) refugiado(a), conforme analisa Lochak (2013). De fato, muitas, senão a maioria das pessoas que fugiram de seu país, foram privadas de sua nacionalidade e, inversamente, a massa de apátridas é composta principalmente de refugiados(as). Desse modo, entre a primeira e a segunda guerra, alguns acordos aconteceram e com eles a construção da definição refugiado(a) foi sendo constituída aos poucos.

A abordagem adotada no período entre guerras mostra uma mudança fundamental no conceito. O(A) refugiado(a) não era mais definido(a) individualmente, mas coletivamente, de acordo com sua pertença a um grupo sem nacionalidade ou proteção, e sem considerar as razões pelas quais ele teve que deixar seu país. A definição de refugiado(a) sofreria outra transformação ao final da Segunda Guerra Mundial, ratificada pela Convenção de Genebra de 1951, que retornou a um sistema de reconhecimento individual da condição de refugiado(a), baseado no conceito de perseguição

De modo mais definitivo encontro essa designação no Estatuto dos Refugiados, apresentado pela Convenção das Nações Unidas em 1951, marco fundador do direito internacional do refugiado, entrando em vigor em 1954, considerando o que foi definido como refugiado(a) antes e acrescentando, ou melhor, construindo uma definição que pudesse atender as necessidades da época:

## Quadro 4 – Trecho do Estatuto dos Refugiados, da ONU.

A. (i) Qualquer pessoa que tenha sido considerada refugiada em aplicação dos Acordos de 12 de maio de 1926 e de 30 de junho de 1928, ou em aplicação das Convenções de 28 de outubro de 1933 e de 10 de fevereiro de 1938, do Protocolo de 14 de setembro de 1939, ou ainda em aplicação da Constituição da Organização Internacional dos Refugiados.

(ii) Qualquer pessoa que, em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 01 de Janeiro de 1951, e receando, com razão, ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade ou opinião política, se encontre fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio ou por outras razões que não sejam de mera conveniência pessoal, não queira requerer a proteção daquele país; ou quem, não possuindo uma nacionalidade e estando fora do país de residência habitual, não possa ou, em virtude desse receio ou por outras razões que não sejam de mera conveniência pessoal, não queira retornar.

B. Qualquer outra pessoa que estiver fora do país de que tem a nacionalidade ou, se não tem nacionalidade, fora do país onde tinha a sua residência habitual porque receia ou receava com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade ou opiniões políticas e que não pode ou, em virtude desse receio, não quer pedir a proteção do governo do país da sua nacionalidade ou, se não tem nacionalidade, não quer voltar ao país onde tinha a sua residência habitual.

Fonte: ONU (1951, n.p.).

Com o Estatuto, é definida uma série de direitos dos(as) refugiados(as) como: trabalho remunerado, assistência social e o princípio do “*non-refoulement*”, que proibia a expulsão ou devolução forçada com exceção de que haja circunstâncias excepcionais de risco à segurança nacional.

Contudo, essas datas do recorte acima representam acontecimentos em sua grande maioria na Europa, o que, muitas vezes, deixou a entender que essa noção tratava de refugiados(as) europeus(as), ainda que isso não estivesse explícito. Após 1951, acontecem grandes deslocamentos causados pela descolonização da África, deixando clara a necessidade de atualizar o termo para que abarcasse regiões geográficas e povos fora da Europa, isto é, deixando mais claro quem seria o(a) refugiado(a). Em seguida, O Protocolo de 1967 confirma e atualiza esta noção, texto aprovado na Assembleia Geral da ONU em 1966:

Quadro 5 – Trecho do Protocolo de 1967.

§2. Para os fins do presente Protocolo, o termo “refugiado” [...] significa qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção, como se as palavras “em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e...” e as palavras “...como consequência de tais acontecimentos” não figurassem do §2 da seção A do artigo primeiro.

Fonte: Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados (1967, n.p.).

No contexto latino-americano, esta designação é atualizada por alguns encontros, declarações que foram necessárias para dar conta deste fenômeno na região, considerando as particularidades históricas, políticas e socioculturais da América Latina.

Quadro 6 – Declaração de Cartagena.

Reiterar que, face à experiência adquirida pela afluência em massa de refugiados na América Central, se toma necessário encarar a extensão do conceito de refugiado tendo em conta, no que é pertinente, e de acordo com as características da situação existente na região, o previsto na Convenção da OUA (artigo 1., parágrafo 2) e a doutrina utilizada nos relatórios da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos. Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública.

Fonte: Cartagena das Índias (1984, n.p.).

O Brasil, como um destaque entre os principais signatários, atualiza esses sentidos nas duas leis já mencionadas acima: Lei de Refúgio, de 1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados, de 1951, e a Lei de Migração 13.445, de maio de 2017.

Apesar de ratificar e atualizar esses sentidos e se mostrar atento às necessidades regionais, nos últimos anos, o País tem se destacado como contraditório ao tomar algumas decisões fundamentais para a temática. Por exemplo,

na Lei de Imigração, foi vetada a noção de migrante, termo que é a escolha de acadêmicos, por se referir ao ato do deslocamento de modo geral, não importando tanto a causa, mas a forma a igualitária que deverão ser tratados com dignidade no país:

Quadro 7 – Alguns vetos da Lei 13.445, de 24 maio de 2017.

**Inciso I do § 1º do art. 1º**

“I - migrante: pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida;”

**Razões do veto**

“O dispositivo estabelece conceito demasiadamente amplo de migrante, abrangendo inclusive o estrangeiro com residência em país fronteiriço, o que estende a todo e qualquer estrangeiro, qualquer que seja sua condição migratória, a igualdade com os nacionais, violando a Constituição em seu artigo 5º, que estabelece que aquela igualdade é limitada e tem como critério para sua efetividade a residência do estrangeiro no território nacional.”

Fonte: Veto na Lei da Imigração (2017, n.p.).

Com o veto, entendo que é mais importante colocar todos em caixinhas, com regras e limitações, as quais serão quase impossíveis de superar e, assim, contribuir para sentidos limitantes e estereotipados.

Outro veto bastante criticado é o que limita a livre circulação de povos indígenas em terras tradicionalmente ocupadas, restringindo a circulação entre fronteira, bem como a retificação que permitiu a prisão do(a) imigrante irregular, indo contra o sentido originário da lei de não punir, criminalizar alguém por ser imigrante. Finalizando aqui as discussões sobre a designação imigrante, começo agora a recuperar os caminhos históricos e linguísticos da designação refugiado.

Nas primeiras ondas migratórias de venezuelanos(as) no Brasil, muitos(as) não conseguiam o *status* de refugiado(a) devido às dificuldades de interpretação da lei e das especificidades regionais e, claro, por questões políticas. Em 2019, o Brasil sai do Pacto Global para Migração da ONU, indicando uma nova tendência nas formas de considerar migração no país.

Com relação à palavra “refugiado”, identifico sentidos que trazem como palavras-chave “lugar seguro”, “buscando proteção”, “obrigado a sair do seu país”, “para escapar do perigo”. Diferente do(a) migrante que procura um lugar para viver, o(a) refugiado(a) deseja refugiar-se e isso requer outros tratamentos do governo para

com este público. O(A) estrangeiro(a) e o(a) imigrante, segundo as definições, “decidem” ir ao país, já o(a) refugiado(a), na ânsia de fugir de um problema, não tem o direito de escolha. Este chega em busca de ajuda, de trabalho, mas, muitas vezes, sem documentos. Os sentidos são ainda mais negativos quando isso acontece em grande proporção, como no caso dos(as) venezuelanos(as). Nesse caso, tem-se a designação que se desmembra em duas outras. Segundo Rizental (2017, p. 65), “[...] a designação estrangeira pode produzir efeitos positivos, de convidado, desejado, bem-vindo, enquanto a designação refugiada produz efeitos negativos, de menos valia”.

Desse modo, o significante *estranho* também se aplica ao(à) refugiado(a). É este estranho que geralmente chega em massa nos alertando da instabilidade da vida e dos sistemas políticos. Estes sujeitos, como diz Bauman (2017, p. 20), “[...] são personificações do colapso da ordem”. Eles trazem em si, de modo inconsciente, que o mundo como conhecemos pode mudar, ao mesmo tempo que trazem a esperança de recomeço e o desejo da volta, quando da melhora da situação.

Esses nômades – não por escolha, mas por veredito de um destino cruel – nos lembram, de modo irritante, exasperante e aterrador, a (incurável?) vulnerabilidade de nossa própria posição e a endêmica fragilidade de nosso bem-estar arduamente conquistado (BAUMAN, 2017, p. 21).

Esse sentimento atinge, segundo Bauman (2017), um setor específico da sociedade: “o emergente precariado”, aquelas pessoas que conseguiram o mínimo de estabilidade, sem que isso signifique qualidade, mas que se veem ameaçadas. É algo comum escutar: “a situação aqui já não é boa e vamos receber outros para piorar”, “a prioridade deve ser o povo brasileiro”.

Assim, o(a) refugiado(a) não é o(a) responsável pela melhora econômica, diretamente, uma vez que o principal objetivo é a sobrevivência. Este tipo específico de estrangeiro(a) se intensificou nas duas primeiras décadas do século XXI. São consequências dos conflitos contemporâneos como os do Afeganistão, Iraque, Síria e instabilidade, como a da Venezuela.

Antes disso, outro momento de grandes deslocamentos aconteceu após a Segunda Guerra Mundial. Data dessa época a criação do ACNUR, pela ONU, na Convenção de 1951, uma vez que o mundo necessitava lidar com o resultado da Segunda Guerra Mundial.

Este momento, segundo Barbosa (2010), classificando *migração como fenômeno político*, traz traços interessantes para analisar. Países do norte do ocidente promoveram um fluxo migratório no sentido *norte – norte*.

Estes países decidiram receber grande contingente de europeus (principalmente fugidos dos países socialistas do Leste), sobretudo em função de interesse econômicos (suprir o mercado interno de mão-de-obra barata e abundante), político-ideológico (desacreditar o regime comunista) e similaridade cultural com as sociedades acolhedoras (BARBOSA, 2010, p. 35)

Isto é, países do Norte, brancos, recebendo europeus(as) brancos(as), falantes do inglês, com similaridade cultural e religiosa. Contudo, ainda conforme Barbosa (2010), este cenário muda devido à crise do petróleo, após 1970.

Esta crise causa uma recessão econômica mundial, aliada ao enfraquecimento da disputa entre EUA e URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), o que promoveu o deslocamento de distintos imigrantes que saíam da África, Ásia e América Latina, “[...] o que ocasionou certo choque cultural com a comunidade local. Assim, há uma inversão na direção do fluxo migratório: sul-norte” (BARBOSA, 2010, p. 35).

Este último deslocamento causou incômodo. O viés político de aceitar refugiados(as) para desacreditar o socialismo foi mudado pelo discurso econômico. Os(As) negros(as) que vinham de países pobres, subdesenvolvidos ou emergentes, de cultura e religião com influências indígenas passam a ser indesejados(as), um problema para a economia. Ainda assim, houve imigração caracterizada pelo fluxo *sul – norte*.

Com isso, o significado político dos(as) refugiados(as) mudou e cresce a narrativa do problema econômico e da rejeição. “Concomitantemente, os países desenvolvidos fechavam suas fronteiras, tendência que se mantém contemporaneamente, redirecionando os fluxos para o sentido sul – sul” (BARBOSA, 2010, p. 35).

Assim, o que vemos hoje é o resultado do desenvolvimento desses jogos políticos e ideológicos que se dão pelas palavras, ao categorizar um sujeito em estrangeiro(a), migrante ou refugiado(a), legitimadas por Leis e por discursos contraditórios, os quais, embora falem de uma globalização, não envolvem as pessoas nesses aspectos, caracterizando-as como ilegais. Mas não seriam as fronteiras o ilegal e anormal? Uma pessoa torna-se ilegal pelo fato de estar em movimento entre territórios, assim, um(a) refugiado(a), por exemplo, já que, como vimos aqui,

tomado(a) como aquele(a) que traz ameaça à economia, é visto como um “produto rejeitado da globalização” (BAUMAN, 2005, p. 84), um efeito colateral aqui e ali, com os quais ninguém quer assumir a responsabilidade. Como resultado, surgem os assentamentos, um espaço onde estes sujeitos são colocados até a próxima decisão ser tomada, ou seria imposição?

### 3.4 UM NOVO CONCEITO

A filósofa Adela Cortina, ao pensar o(a) estrangeiro(a) em distintas perspectivas, como turista, migrante e refugiado(a), chega à conclusão que é necessário dar nome a um problema que é muito antigo, porém em alta nos atuais modelos neoliberais de globalização: a aversão ao pobre, nos termos da autora, a *aparofobia*. A autora faz alusão aos dados recentes da entrada de imigrantes na Europa e na Espanha para fazer sua análise. Como turistas, estes(as) estrangeiros(as) são desejados(as) e esperados(as), assim como são tolerados(as) os(as) imigrantes com posses que chegam para contribuir para a economia, como ingleses(as) aposentados(as) que vão morar na Espanha ou Portugal. Esses não se tornam alvos da rejeição, uma vez que estão contribuindo para a economia local. Contudo, o(a) migrante pobre, o(a) refugiado(a), que chega necessitando em um primeiro momento de ajuda e contribuindo pouco, causa um sentimento que é maior do que a xenofobia. Na verdade, para a autora, a raiz desse sentimento é a aversão à pobreza.

Ao(À) estrangeiro(a) turista que vem temporariamente, “[...] seria melhor falar em xenofilia, em amor e amizade pelo estrangeiro” (CORTINA, 2000, p. 16). Mas, quando o(a) estrangeiro(a) é aquele sem recursos, o(a) desamparado(a), ele(a) desperta a rejeição e a não hospitalidade. Por mais que em um primeiro momento as aversões apontem para o fato do ser migrante, a base da rejeição é outra. Isso não quer dizer que não exista a xenofobia, mas que a base desse sentimento é a aversão ao(à) pobre e, para a autora, é necessário dar nome ao fenômeno para reconhecê-lo e superá-lo.

Em *Aparofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia*, a autora traz uma reflexão interessante sobre a nomeação das coisas, algo que, para os(as) linguistas, é muito importante e condiz com nossa discussão sobre os modos de dizer este sujeito, estrangeiro(a), imigrante e refugiado(a).

Certamente, a história humana consiste, ao menos em certa medida, em ir dando nomes às coisas para incorporá-las ao mundo humano do diálogo, da consciência e da reflexão, ao ser da palavra e da escritura, sem as quais essas coisas não seriam parte de nós, sobretudo porque as casas de barro e taquara e as pedras polidas do rio podem ser apontadas com o dedo, mas como mencionar as realidades pessoais e sociais para poder reconhecê-las se elas não têm um corpo físico? (CORTINA, 2020, p. 22).

Desse modo, entre a xenofilia, o amor ao(à) estrangeiro(a), e a xenofobia, o ódio ao(à) estrangeiro(a), existe a *aporofobia*, a versão ao pobre. “O mais impressionante nesse caso é que há muitos racistas e xenófobos, mas quase todos são aporófabos” (CORTINA, 2020, p. 26).

Assim, a autora se propõe a explicar a história do termo que cunhou pela primeira vez em 1995, em uma coluna do *Jornal Espanhol Cultural*, na qual falava sobre a criação da ética. Para nominar essa rejeição ao pobre, foi ao dicionário grego onde encontrou o termo *áporos*, que significava o pobre, sem recursos e, por analogia com outras designações que definem preconceitos – como a xenofobia e a homofobia –, constrói a *aporofobia*.

Em um segundo momento, a autora trabalhou esse termo em um livro de filosofia e ética elaborado para o ensino secundário, no qual Cortina tinha um capítulo em 1996. Já no ano 2000, a filósofa enviou para a *Real Academia Española* o pedido de entrada do novo termo no dicionário, juntamente com um artigo publicado no jornal *El país*<sup>20</sup>. Contudo, a RAE tem uma série de critérios para adicionar novos termos no dicionário que é referência em língua espanhola. Por exemplo, é necessário que a palavra tenha significância, que apareça em obras clássicas ou que seja usada de modo frequentemente.

De fato, na época, o termo não contava com esses requisitos, o que foi mudando a partir das falas de Cortina e de outros teóricos que, pouco a pouco, começaram a usar o termo *aporofobia* em eventos e textos. “Conviria, pois atender a um critério tão dificilmente discutível como o de dar nome a uma realidade social que é tão presente e dolorosa. Não para engrossar as páginas do dicionário, mas para ajudar a reconhecê-la, para incentivar os estudos de suas causas. (CORTINA, 2020, p. 29)

---

<sup>20</sup> CORTINA, Adela. Aporofobia. 2000. Disponível em: [https://elpais.com/diario/2000/03/07/opinion/952383603\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2000/03/07/opinion/952383603_850215.html). Acesso em: 15 mar. 2021.

Isso acontece somente no ano de ano de 2017, 20 anos depois de seu primeiro uso. No dicionário da RAE:

**aporofobia**

Del gr. ἄπορος áporos 'carente de recursos' y -fobia, término acuñado por la filósofa española A. Cortina.

1. f. cult. Fobia a las personas pobres o desfavorecidas.

Neste mesmo ano, a *aporofobia* foi eleita a palavra do ano por la *Fundación del Español Urgente (FUNDEÚ)* e um projeto de lei foi criado para incluir a *aporofobia* como circunstância agravante no código penal, isto é, como um crime de ódio.

Na sociedade, o fato de haver uma palavra para designar um fenômeno é de grande relevância, pois, ao nomeá-la, se torna visível, ela passa a existir como um tópico sobre o qual se posicionar. O fato de um neologismo designar uma realidade tão antiga quanto a discriminação dos despossuídos significa que há uma mudança na forma como ela é percebida. Adela Cortina, ao chamá-la, o que ela tenta fazer é dar a possibilidade de que essa realidade seja melhor discutida, analisada, visualizada e, em última instância, compreendida. Para a autora, embora proponha o neologismo, o fenômeno sempre existiu e vai explicar as razões *bioculturais* deste preconceito.

No caso, Cortina explica que biologicamente é uma tendência humana excluir o que não interessa e o que não se reconhece. O que termina por ser ratificado pela cultura e as relações historicamente construídas, mas também pode ser destituído pela cultura com o incentivo a outros sentimentos e outras práticas. A *aporofobia* não surge espontaneamente nas pessoas. É induzida, provocada, aprendida e disseminada a partir de histórias alarmistas e sensacionalistas que vinculam os(as) pobres ao crime e a uma suposta ameaça à estabilidade do sistema socioeconômico.

Desse modo, para construir a noção de *aporofobia*, a autora se utiliza de exemplos dos(as) migrantes e refugiados(as), mostrando como a linha é tênue entre esses dois preconceitos, xenofobia e *aporofobia*, e, em minha leitura, a *aporofobia* está relacionada, ou se junta, a ondas xenofóbicas dos últimos anos. Com governos nacionalistas de extrema direita, observo como os(as) migrantes e refugiados(as) são utilizados(as) nos discursos de securitização do país. No caso dos EUA, com Trump, acompanhamos um discurso bélico frente aos(às) migrantes, com abrigos que são mais campos de concentração para deixarem-nos(as) confinados(as), nos quais crianças eram separadas de seus pais, e mais: estes(a) deportados(a) do país sem

seus(a) filhos(a), sem saber sua localização e quando a reunião familiar seria possível. Nesse sentido, não era qualquer migrante. Era aquele(a) pobre da América Central e do Sul, que já contribuiu com aquele país anos atrás, mas que, em um primeiro sinal de crise, são taxados(as) como os(as) culpados(as) das mazelas econômicas do país. Então, fecham as portas e endurecem as medidas contra esses(as) sujeitos migrantes(as) pobres.

Desse modo, os(as) migrantes, este(a) migrante específico que chega em grande número em diversos países, sofrem as consequências da xenofobia e da aporofobia. Devido à sua incapacidade de consumir, os(as) muito pobres não são apenas pouco atraentes, mas também irritantes na economia de troca em que vivemos, pois provocam nos demais uma sensação de fracasso como sociedade. A vítima da aporofobia encontra-se num circuito perverso em que a própria rejeição que inspira fecha as portas à sua recuperação e reintegração sócio laboral, situação que, por sua vez, mina a sua autoimagem e autoestima, empurrando-a progressivamente para a “periferia social” (CORTINA, 2020). O mecanismo de rejeição geralmente é acionado a partir de uma percepção visual. Quem está em local público provoca objeções é aquele(a) cuja aparência responde ao estereótipo socialmente construído de suspeito.

Esta situação de exclusão social traduz-se em inferioridade social, cultural, política, jurídica, *etc.* (que vai muito além da simples privação material), em que diversos fatores interagem e acabam deixando o sujeito incapaz de participar plenamente do que entendemos por “vida social”. Além disso, a exclusão afeta a subjetividade pessoal na medida em que se sentir excluído(a) deteriora a autoestima, ao mesmo tempo que obriga a identificar-se como um grupo junto a outras pessoas vítimas de agressões, humilhações e ridículo. A exclusão social faz parte de um processo que tende a se prolongar ao longo da história, é uma situação profundamente injusta com predisposição para se tornar uma realidade permanente.

Diante disso, posso afirmar que a aporofobia acompanha o(a) refugiado(as), especificamente, já que entendo que a designação refugiada vem determinada por uma grande estigmatização de precariedade que foi sendo construída sobre esse migrante. Além da xenofobia, a aversão ao(à) estrangeiro(a), o(a) refugiado(a) é aquele(a) migrante que não teve escolha, que saiu obrigado(a), fugido(a) e sem nada que lhe possibilite um recomeço, demandando, assim, ações mais urgentes do

estado. Logo, ao seu status de estranho(a) é acrescentado(a) o de precarizado(a), unindo-se a isso mais uma série de preconceitos como a aporofobia.

#### 4 TERRA ACOLHEDORA? GESTOS FUNDADORES DO IMAGINÁRIO DO ACOLHIMENTO NO BRASIL

Tu dios es judío, tu música es negra, tu coche es japonés, tu pizza es italiana, tu gas es argelino, tu café es brasileño, tu democracia es griega, tus números son árabes, tus letras son latinas. Yo soy tu vecino. ¿Y tú me llamas extranjero?

Eduardo Galeano

Neste capítulo, o objetivo é traçar o caminho discursivo da designação acolhimento que é muito usada em contextos de migração, assim como quando falamos do processo de entrada dos(as) venezuelanos(as) no Brasil. O termo está presente no nome do projeto brasileiro de recepção desses(as) migrantes, a *Operação Acolhida*, nas leis, no imaginário construído sobre o Brasil enquanto terra acolhedora e também quando pensamos em políticas educacionais/de língua, ou na falta delas, que pensam a relação entre migração, educação e ensino de línguas, condicionando a integração desse sujeito pelo acesso ao ensino de língua portuguesa, o chamado *Português como Língua de Acolhimento (PLAC)*.

Como, neste trabalho, penso os discursos em sua dimensão sócio-histórica, recupero as narrativas e, por elas, o imaginário que as atravessa e pelo qual se diz o Brasil, os(as) brasileiros(as), os(as) estrangeiros(as). Antes, retorno, então, ao que significa dizer imaginário e sua relação com a perspectiva da realidade. Pêcheux define o imaginário a partir de sua relação com o conceito de sujeito. Na Análise do Discurso pecheuxtiana, o sujeito não é pensado a partir de sua existência empírica, como se fosse livre de determinações históricas ou dono pleno do seu dizer. O sujeito pecheuxtiano, sujeito do discurso, tem uma dimensão sócio-histórica e ideológica. Estas dimensões atuam construindo “pontos de estabilização” nos “domínios de pensamento”, resultando na produção do “[...] sujeito, com, simultaneamente, aquilo que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer, esperar etc.” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 148). Ou seja, o sujeito é determinado pela ideologia que o constitui, mesmo que este negue ou não se dê conta do seu atravessamento. Para chegar nesta premissa, Pêcheux parte de Althusser (1970, p. 93) que define que a “[...] ideologia interpela os indivíduos como sujeitos”. Porém, o sujeito não se dá conta desse processo, porque, além da ideologia, é atravessado também pelo inconsciente. “O sujeito é interpelado

ideologicamente, mas não sabe disso e suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer” (INDURSKY, 2008, p. 11).

Para Pêcheux (2009 [1975], p. 161), a ocultação da interpelação ideológica funciona a partir de dois esquecimentos: o número 1 e o número 2. O esquecimento número 2 é da ordem da enunciação. O sujeito “re-produz” um enunciado de forma “consciente” ou “pré-consciente” podendo se corrigir quando percebe equívocos, por exemplo. Podemos comparar isso ao ato falho da enunciação. O esquecimento número 1 é o esquecimento da ordem do inconsciente. É o que vai constituir o indivíduo enquanto sujeito, pois este não consegue recuperar o atravessamento de suas determinações, achando-se, assim, a origem do dizer.

Contudo, isso não significa dizer que o sujeito é completamente alheio aos processos discursivos e ideológicos que o atravessam. O que entendemos, na Análise do Discurso, é que ele não consegue dar conta de todo esse processo e, mesmo que questione uma posição ideológica à qual esteja vinculado, ele já estará determinado por outra, sobre a qual o inconsciente atuará novamente. Diante disso, interessa-me analisar como o lugar que o sujeito ocupa determina seu dizer.

Com esta compreensão dos sujeitos no discurso, Pêcheux (2014 [1969]) apresenta-nos as noções de formações imaginárias, antecipação e projeção. Nas relações discursivas, as formações imaginárias representam o lugar projetado inconscientemente pelos interlocutores. Correspondem à imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, em uma condição de produção determinada. Para Pêcheux (2014 [1969], p. 82), “[...] se assim ocorre, existem, nos mecanismos de qualquer formação social, regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)”. Sendo assim, a antecipação e a projeção imaginária constituiriam uma espécie de estratégia discursiva, na medida em que os sujeitos modificam seus discursos, a partir dos lugares que ocupam e projetam como sendo ocupado pelo outro.

Mariani (1996a, p. 31), no seu *texto Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito*, expõe que “[...] é o jogo de imagens constituído em torno dos lugares de onde se fala que precisa ser observado no processo histórico da produção de enunciados e de sentidos”. Assim, entendo que a noção de imaginário representa um conjunto de teias discursivas que provocam sentidos sobre si e sobre os outros. Funciona como

um sentido recortado da memória que é consolidado, devido a uma repetição incessante em uma condição de produção dada (LUCENA, 2017). Logo, o imaginário funciona destacando certos sentidos em detrimento de outros. Pode-se falar em um certo efeito de evidência que pode determinar algumas práticas nos sujeitos que são convocados por esse imaginário, práticas que vão confirmar determinado imaginário, mas que também são passíveis do conflito e da mudança como vemos a seguir com o destrinchar da construção do imaginário de acolhimento do Brasil e do(a) brasileiro(a).

Retomando diversos dizeres sobre o Brasil e o(a) brasileiro(a), é possível observar a construção de um imaginário que o define como um país acolhedor e afetuoso. Na mídia, esta representação se deu a partir de publicações que mostravam a vida boêmia do Brasil, nas músicas que exaltam o “jeitinho brasileiro”, a beleza do país e que dizem que *Deus é brasileiro*. “Nesta cidade há um Cristo de braços abertos que é dito como um dos cartões postais do país. Nosso hino canta um lugar que é um sonho intenso, um raio vívido de amor e de esperança.” (RIZENTAL, 2017, p. 53).

Esses mesmos dizeres são repetidos por estrangeiros(as), ou são construídos como dito por eles(as), que falam do acolhimento afetuoso brasileiro, da energia do povo e das belezas naturais. Por exemplo, na década de 80, o personagem de animação Zé Carioca tinha como objetivo apresentar o Brasil ao mundo e estabelecer uma política de boa vizinhança dos EUA com os países da América Latina. O responsável pela criação foi Walt Disney, que idealizou o personagem em 1941, enquanto visitava o Brasil. Zé Carioca representava a camaradagem e a hospitalidade que eram descritas como características do brasileiro<sup>21</sup>. Segundo Medeiros (2003, p. 3), “[...] faz parte da história do Brasil ser falado pelo estrangeiro, ser explicado pelo estrangeiro, ser definido pelo estrangeiro. [...] Faz parte da nossa memória ouvir o outro nos dizer.”

Olhando para a história, vejo que esse processo de ser dito pelo outro, começou com a carta de Pero Vaz de Caminha, um dos primeiros discursos fundadores<sup>22</sup> sobre o Brasil. Neste texto, encontro os ecos de um enunciado que escutaríamos muito nas décadas e nos séculos seguintes, inclusive até hoje, quando se pontua que esta terra

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-ze-carioca-origem-paulista-personagem-disney.phtml>. Acesso em: 12 abr. 2021.

<sup>22</sup> Sobre esta noção, parto de Orlandi (1993) com a qual entendo que os discursos fundadores são aqueles que constituem um imaginário discursivo sobre um país.

tem um grande potencial, um futuro promissor, isto é, “querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo” (CAMINHA, s/d, p. 14). É nesta carta também que encontramos a retomada do mito do *bom selvagem*, ao falarem dos(as) indígenas e de sua inocência, de como eles(as) foram receptivos, demonstrando um interesse e benevolência com os invasores “Neste dia, enquanto ali andaram, dançaram e bailaram sempre com os nossos, ao som dum tamboril dos nossos, em maneira que são muito mais nossos amigos que nós seus<sup>23</sup>.” (CAMINHA, s/d, p. 12).

Para Caminha, *ainda que inocentes e mansos*, os(as) indígenas(as) precisavam ser salvos(as) com a religião cristã, indicando que esta seria a principal missão para o rei de Portugal: “Ora veja Vossa Alteza se quem em tal inocência vive se converterá ou não, ensinando-lhes o que pertence à sua salvação” (CAMINHA, s/d, p. 14).

A hipótese sobre o *bom selvagem* e conseqüentemente sobre o lugar onde vive, identificado por alguns(as) escritores(as) como o *paraíso terrestre*, voltou a ocupar o interesse do Velho Mundo após a sua consolidação na Idade Média. Isto aconteceu devido ao fascínio causado pela descoberta de novas terras que, no início, se pensava ser uma parte desconhecida do Oriente, mas era um *Novo Mundo*, o continente americano.

Os discursos sobre o *Novo Mundo* têm muitos representantes que, quando conheceram de perto este lugar, ficaram espantados(as) com a sua gente, com a natureza e principalmente com a perfeita integração entre estes dois fatores, algo que não se via na Europa e nem nas outras terras conhecidas.

É com Cristóvão Colombo e a sua chegada à América que o mito ressurge fortemente. De acordo com Sérgio Rouanet (1999), o mito do bom selvagem existe desde lendas antigas e medievais. É genuinamente uma criação do europeu que, ao longo do tempo, tem sido inserida em diferentes contextos, dando origem a variações modernas. No século XV, “[...] seu reaparecimento moderno coincide com o período das grandes navegações. [...] Foi sem dúvida Colombo o primeiro a relançar o antigo mito, reencontrando o bom selvagem no Novo Mundo.” (ROUANET, 1999, p. 415). Ao considerar o bom selvagem como uma criação do Velho Mundo, Rouanet apresenta também a origem do seu nascimento antes da era cristã.

---

<sup>23</sup> Nada pode ser tão verdadeiro, receberam aqueles que determinariam seu extermínio e a perseguição dos seus que não cessa nunca de se fazer.

Na Antiguidade Clássica, o bom selvagem era o “bom centauro”, “[...] como Chiron, que cuidava dos feridos e dirigia a educação de Aquiles” (ROUANET, 1999, p. 434). Na Idade Média, recupera a imagem de “*homo sylvestris*” um ser rústico, que tinha muitos pelos no corpo, mas era dono de uma sensualidade que vinha juntamente com o fascínio pelo mistério de viver sozinho na floresta “[...] segundo a natureza tinha ensinado sem nenhuma preocupação, sempre alegre” (BATRA apud ROUANET, 1999, p. 435).

Com o período das descobertas, esses seres míticos foram reencontrados na América pelos navegantes e missionários. Eles viram o índio, e enxergaram o bom selvagem, sem se darem conta de que ele fazia arte de uma tradição europeia muito anterior a Colombo. (ROUANET, 1999, p. 435).

O cenário em que o bom selvagem vivia era também um motivo de idealizações, uma vez que, ao falar deste homem, a natureza veio à tona como o principal responsável pela constituição das suas qualidades. Era o lugar ideal onde o homem vivia em harmonia com a natureza. Assim, este lugar foi tomado pelos(as) navegadores(as) como o paraíso terrestre perdido, um fato presente no imaginário dos povos do Velho Mundo, para quem a existência física do paraíso era algo real.

Sérgio Buarque de Holanda (1996) define estes mitos como visões *Edênicas do paraíso*, referindo-se à crença dos europeus em encontrar realmente o Jardim do Éden, do qual o homem foi expulso. Esta comparação do Éden com a descoberta de novas terras é perfeitamente compreensível, porque, ao encontrar a natureza do Novo Mundo,

[...] em contraste com o antigo cenário familiar de paisagens decrepitas e homens afanosos, sempre a debater-se contra uma áspera pobreza, a primavera incessante das terras recém-descobertas devesse surgir aos seus primeiros visitantes com uma cópia do Éden. (HOLANDA, 1996, p. 10).

Esta é a crença dos primeiros europeus que chegaram à América – por exemplo Colombo e Caminha – que, nos seus escritos, relataram os sinais de que o paraíso estava próximo. As pessoas do Novo Mundo vivendo nus e em plenitude com a natureza fortaleceram tal pensamento.

Este imaginário foi baseado no discurso bíblico. Segundo a Bíblia, o paraíso estava localizado no Oriente, e foi assim que os(as) europeus(as) o imaginaram, os(as) quais, vendo a natureza paradisíaca da terra desconhecida, acreditaram realmente que tinham chegado ao Éden. De acordo com a Holanda:

O ponto de partida para as visões medievais encontra-se, naturalmente, no Gênese, 2, 9-25 e 3, 1-24, onde se narra como o senhor Deus, tendo criado o homem, em quem insuflou o fôlego da vida e o fez assim alma vivente, plantou para sua habitação um horto 'da banda do oriente'. (HOLANDA, 1996, p. 4).

Como os primeiros ibéricos imaginavam que estavam no Oriente, nas Índias, e, quando neste, não encontrando nada que lhes parecesse com cidades ou com as organizações sociais orientais já estabelecidas, de repente, recordando as passagens bíblicas e levados pelo desejo pertencente ao imaginário cristão europeu, pensavam estar no paraíso. Assim, os primeiros contatos permitiram-lhes uma tal convicção (HOLANDA, 1996).

Para Chauí (2000, p. 57), “[...] o Brasil foi instituído como colônia de Portugal e inventado como terra abençoada por Deus”. Ao dar-se conta da nova terra, uma narrativa divina e edênica sobre o Brasil começa a ser construída. Ao recuperar as origens do mito fundador edênico do Brasil, Chauí (2000) apresenta o mito do paraíso terrestre que era narrado ainda pelos povos antigos ou na renascença. Segundo a autora, nos escritos medievais, existia uma referência a ilhas afortunadas ou ilhas bem-afortunadas que, para os(as) fenícios e irlandeses(as), nelas, existiam a harmonia entre a natureza e a humanidade. Inclusive, nesses escritos, encontra-se uma anterioridade da palavra Brasil, uma vez que essas ilhas afortunadas eram chamadas de *Braaz* ou *Hy Brazil*.

Desse modo, ainda que etimologicamente a palavra Brasil venha da cor que se extrai da árvore Pau Brasil, uma cor vermelha utilizada para tingir roupas, chamada de *Brasa* no germânico e *Brésil* em francês, existe ainda essa anterioridade possível do nome Brasil, que traz a referência das *ilhas afortunadas*, o mito do paraíso terrestre no oriente.

Para Chauí (2000), essa memória da invenção produz ecos até hoje em dia em músicas que exaltam “a terra de nosso senhor” e “um país abençoado por Deus” como lembra Rizental (2017). Representações míticas presentes também na bandeira, que não representa sua história política ou conquistas, mas sim a natureza, a representação do paraíso divino terrestre.

Se o Brasil é “terra abençoada por Deus”, se é paraíso reencontrado, então soumo berço do mundo, pois soumo o mundo originário e original. E se o país está ‘deitado eternamente em berço esplêndido’ é porque fazemos parte do plano providencial de Deus [...]. Nosso passado assegura nosso futuro num continuum temporal que vai da origem ao porvir e se somos, como sempre dizemos, Brasil, país do futuro”, é porque Deus nos ofereceu os signos para

conhecemos nosso destino: o Cruzeiro do Sul, que nos protege e orienta, e a Natureza-Paraíso, mãe gentil. (CHAUÍ, 2000, p. 75).

Em 1808, com a instalação da família real portuguesa no Brasil, foram abundantes as representações edênicas do Brasil em quadros que mostravam sua natureza exuberante. Fato retomado mais uma vez na literatura em obras como *O Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar, reforçando uma imagem positiva do Brasil como acolhedor e do bom selvagem.

Até aqui, nós temos a base da construção discursiva do Brasil, de como o Brasil e os(as) brasileiros(as) foram ditos(as) pelo estrangeiro(a) e de como os primeiros discursos fundadores continuaram com essa perspectiva eurocêntrica. Mas as contradições já existiam e foram sendo expostas. Isto é, também data do momento do achamento do Brasil e dos primeiros anos da colônia, a contradição “do paraíso”, como o a conversão e o genocídio indígena. A história de afetividade e violência começa aqui.

Recuperando a construção discursiva da história do Brasil e da ideia de acolhimento, entendo, a partir de Bhabha (1998), que o conceito de nação só pode ser compreendido através das narrativas, pois, segundo o autor, empiricamente, a nação não existe. Para Bhabha (1998), as nações são como narrativas, pois elas acontecem a partir do pensamento político e literário que narram o ideal de nação. É assim que as nações surgem no ocidente e se popularizam como história. Essa narração que constrói a nação é dependente das tramas discursivas, assim destaca a importância da linguagem e dos discursos que são os responsáveis pelas narrativas.

Essas tramas discursivas são determinadas pelo que Bhabha (1998) chama de discurso pedagógico, o discurso considerado como oficial que é reproduzido e incentivado para conquistar a identificação do povo. O discurso pedagógico sobre a nação seria, por exemplo, aquele dos livros escolares que retomam uma narrativa histórica oficial, o que (se) produz (sobre) as datas comemorativas oficiais, e os livros de literatura indianista, por exemplo, que trazem uma representação romantizada da interação dos(as) brancos(as) com os(as) indígenas. É o discurso que enaltece a memória historicista e a homogeneidade da experiência cultural (BHABHA, 1998). Contudo, esse discurso não está livre de interrupções, pois acontece o que o autor chama de performativo. O performativo é o contraditório, as narrativas outras, não-oficiais, mas que compõem a memória de diferentes comunidades. Para Bhabha

(1998), o performativo ameaça a narrativa pedagógica e provoca rupturas nas tramas discursivas.

Na obra *Discurso fundador*, Orlandi (2001) traz uma discussão semelhante. A autora vai discorrer sobre o discurso fundador, aquele que, no acontecimento discursivo de um enunciado, sem pretender recuperar a origem exata dos significados, percorre alguns caminhos simbólicos de produção de sentidos que surgem a partir de “[...] gestos fundadores, aqueles que assentam a turbulência do desconhecido e do sem-sentido no provisório” (ORLANDI, 2001, p. 16).

Assim como em Bhabha (1998) com o performativo, que traz as falhas e o contraditório, o discurso fundador também se constitui com rupturas, pois não há ritual sem falhas (PÊCHEUX, 1991), como vemos adiante de como a narrativa acerca da ideia do paraíso e do bom selvagem escondia muitas violências.

[...] o que caracteriza como fundador em qualquer caso [...] é que ele cria uma nova tradição, ele ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra”. [...] “o sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra tradição de sentidos que produz outros sentidos nesse lugar. (ORLANDI, 2001, p. 13).

Acompanhando os gestos fundadores do imaginário do acolhimento brasileiro, entendo que existe um primeiro momento com os documentos, como a carta de Caminha, e que segue até meados de 1890, com os livros indianistas. Mas isso não impede que surjam novos gestos fundadores, como são os discursos que questionam e expõem o genocídio indígena ou o mito do bom acolhimento do(a) estrangeiro(a) como vemos mais adiante. Estas novas narrativas, o performativo de Bhabha (1998), iniciam uma nova tradição de sentidos, como diz Orlandi. Com o final do século XIX, novas narrativas são construídas sobre o Brasil e o(a) brasileiro(a) trazendo uma perspectiva conflituosa da relação entre as raças e o confronto entre o discurso pedagógico e o performativo. Segundo Ortiz (1994), nesta época, alguns(as) intelectuais, influenciados(as) por ideias positivistas, que pensavam o Brasil traziam para suas obras, uma visão determinista entre raça e meio ambiente. Para o autor:

A neurastenia do mulato do litoral se contrapõe, assim, à rigidez do mestiço do interior (Euclides da Cunha); a apatia do mameluco amazonense revela os traços de um clima tropical que o tornaria incapaz de atos previdentes e racionais (Nina Rodrigues). A história brasileira é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectuais, o lirismo quente do poeta da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato. (ORTIZ, 1994, p. 16).

Nestas primeiras influências positivistas de pensadores(as) que tratam do Brasil, o que era edênico e divino começa a ser visto como um problema e a diferenças entre as raças também. Contudo, logo chega a década de 30, com a era Vargas e a Revolução de 30, e a visão política da brasilidade passa a ser o ideal. Nesse momento, nós temos os primeiros trabalhos de Freyre, que se destaca como pensador da brasilidade do século XX. Com a publicação de *Casa Grande e Senzala*, inicia-se um novo momento de pensar o país, de maneira mais positiva. O que se percebe com este livro é que a miscigenação, isto é, a constatação de que o Brasil é composto por três raças passou a ser socialmente repetido, e visto como algo importante e positivo para o Brasil. Cunhou-se, neste momento, o que Ortiz (1994) chama de *harmonia racial brasileira* ou *democracia racial*, recuperando mais uma vez o que fazia esta terra especial e, por que não, acolhedora, ainda que, como sabemos, esta harmonia racial nunca tenha existido. Para Ortiz (1994):

O livro possibilita a afirmação inequívoca de um pouco que se debatia ainda com as ambiguidades de sua própria definição. Ele se transforma em unicidade nacional. Ao retrabalhar a problemática da cultura brasileira, Gilberto Freyre oferece ao brasileiro uma carteira de identidade. (ORTIZ, 1994, p. 42)

Em termos culturais, para Ortiz (1994), Gilberto Freyre inicia uma perspectiva de olhar para o conceito de raça, ainda que de modo superficial. Percepção semelhante encontro em *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1936). Contudo, esses dois autores são criticados devido ao viés eurocêntrico de suas leituras, como a exaltação do colonizador português. A colonização é o foco e o pouco se fala com profundidade dos elementos não eurocêntricos, da brasilidade ou do caráter nacional brasileiro.

No caso de Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 136), o homem cordial deixa uma marca no imaginário social e no modo de enxergar o brasileiro. “[...] a lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definitivo do caráter brasileiro [...]”. Para o próprio autor, o homem cordial não seria sinônimo de polidez e benevolência, tampouco de civilidade, mas sim uma máscara para lidar com a sociedade. Com isso, segundo Ortiz (1994), esses dois autores constroem a imagem de um Brasil, como resultado da harmonia social, um povo acolhedor e tolerante. “[...] o mito das três raças é neste sentido exemplar, ele não somente encobre os conflitos raciais como

possibilita a todos se reconhecerem como nacionais.” (ORTIZ, 1994, p. 44). Fato que continua na era Vargas e na ideologia verde-amarela, como vemos a seguir.

Logo, o que vimos até aqui são os gestos fundadores que foram construindo este imaginário edênico e acolhedor do Brasil. Contudo, esses gestos trazem em suas redes discursivas as contradições que indicam o contrário, o performativo, segundo Bhabha (1998), e as falhas no ritual do discurso, para Pêcheux, que criam ruídos ainda que exista a tentativa do silenciar. Afinal, o contraditório se faz presente em cada narrativa ou em cada gesto fundador que tentam exaltar a invenção do Brasil como terra acolhedora. Como resume Chauí (1986), fala-se de um povo pacífico, ordeiro e não-violento, ainda que tenhamos um passado de genocídio da população indígena, de escravidão da população negra e das ainda atuais mortes violentas pela posse da terra; fala-se de uma país acolhedor para aquele(a) que deseja vir trabalhar, ainda que tenha uma forte desigualdade social e uma economia baseada em concentração para poucos; fala-se de um país alegre e sensual, ainda que a sexualidade seja duramente reprimida e do machismo estrutural que fere tanto as mulheres; fala-se de uma terra de contrastes como uma característica positiva, ainda que o(a) preto(a), o(a) pobre e o(a) estrangeiro(a) não-branco(a) sejam constantemente colocados(as) como ameaça nacional. Estes imaginários sobre o Brasil, que foram gestados desde seu achamento, produzem “[...] los efectos necesarios para la inmersión del sujeto en la estructura de sus condiciones objetivas de existencia” (SERCOVICH, 1997, p. 53). Assim, o imaginário não é a realidade, mas um efeito sobre ela.

#### 4.1 A MIGRAÇÃO E O (DES)ACOLHIMENTO

Ao recuperar alguns gestos fundadores que constroem o imaginário sobre o acolhimento brasileiro tive como objetivo mostrar como essa ideia da receptividade brasileira é algo que se diz sobre o Brasil desde o seu achamento, ainda que tenhamos vários momentos que indicassem contradições a esse imaginário, silenciadas ou apagadas até então. Como o objetivo aqui é pensar as migrações, abordo alguns momentos da história do Brasil e das leis migratórias que atuam interditando o(a) migrante mostrando que ele(a) não seria tão bem recebido, como o imaginário indicara.

Como já apontei no final da seção anterior, nos anos 30, o Brasil passa por uma época de construção de uma valorização do caráter nacional, ao mesmo tempo que

acontecia um fluxo migratório intenso. Deste modo, os núcleos de colonização estrangeira passaram a chamar a atenção do Estado, uma vez que eram vistos como uma espécie de ameaça ao caráter e a identidade nacional. Assim, uma das formas de interdição desse(a) estrangeiro(a) aconteceu através da língua, com políticas e leis proibindo o uso na imprensa e na escola, principalmente na modalidade escrita.

É interessante registrar, nesse sentido, que, ao lado dos *argumentos formulados* sobre a necessidade de o Brasil favorecer a imigração europeia - que de fato se intensificou nesse período - visando ao branqueamento da população, assim como à obtenção de mão de obra livre com conhecimento do trabalho agrícola, e ao povoamento das regiões de fronteiras no Sul, não se deixou de considerar e providenciar da vinda de imigrantes portugueses, a fim de que ficasse garantida a preponderância da Língua Portuguesa. (PAYER, 1999, p. 51, grifos meus).

Com a proximidade do Estado Novo em 1937, discutia-se qual seria o sentido pedagógico da Revolução de 30. Era sabido que a educação formal não poderia ficar de fora do projeto, já que a escola assume essa função de reproduzir a ordem social e política vigente. Segundo Payer (1999), nos textos oficiais, como a constituição e nos discursos em assembleias nacionais, o interesse maior se concentrava no ensino secundário e no superior. Contudo, a partir da constituição de 1934, o ensino primário ganha seu capítulo solo e, conseqüentemente, falava-se mais na educação das crianças pequenas. Isso acontece paralelamente às tentativas do Estado de nacionalização nas áreas de colonização estrangeira, com o discurso de homogeneização e de deixar o imigrante mais perto do ser um sujeito nacional. “O enunciado da nacionalização passa a funcionar como palavra de ordem a sustentar uma posição discursiva politicamente centralizadora e linguisticamente homogeneizante” (PAYER, 1999, p. 52).

Visando a primeira infância como um dos principais momentos para despertar o sentimento de nacionalismo, em 1938, foi criado, com o objetivo de combater o analfabetismo, o *Ministério da Educação e Saúde*, que tinha como uma de suas linhas mestras de atuação a nacionalização do ensino primário nos núcleos migrantes.

Antes ignoradas, as línguas dos(as) migrantes passaram a ser alvo preferencial do Estado, que agia no sentido de coibir seu uso e a promoção de práticas educativas em línguas outras que não a língua portuguesa, sob a justificativa de construção da unidade nacional e valorização do português como única língua oficial da nação Brasil.

Ao falar sobre as línguas do nativo e do imigrante, o conceito de língua materna surge quase que naturalmente, porém essa designação tende a apagar algumas questões como a existência de outras línguas que não são consideradas as oficiais das nações. Para Serrani (1997), o que se normalizou chamar de língua materna não é necessariamente a língua da mãe, é mais uma linguagem, isto é, um “instrumento da estruturação simbólica” do sujeito em processo de aprendizagem e de identificação com mundo.

Para Revuz (2016, p. 215), o mito da língua materna passa pela ideia de que é uma única língua e aquela que não precisou de um processo da aprendizagem. “Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma nova língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova”.

Porém, nem sempre a língua materna é apenas uma língua única. Quando pensamos nos(as) migrantes de alguns países, como italianos, existe a possibilidade das várias línguas; e quando consideramos os(as) venezuelanos(as), existe a possibilidade das línguas indígenas estarem presentes na vida do sujeito antes da língua nacional do país. No caso dos italianos, Payer (1999) aponta que mais de uma manifestação linguística está presente na fala e é “convocada” enquanto estruturação simbólica no dia a dia do sujeito, inclusive como interferência no processo de aprendizagem da língua do país de acolhida. Essas marcas da(s) língua(s) anterior(res) podem não aparecer como estrutura, mas como memória da língua (PAYER, 1999), relacionados com um “materno” que diz respeito a uma convivência com toda uma comunidade que se identifica com determinada língua. Desse modo, vamos entender o materno neste trabalho da seguinte forma:

O materno constitui mais uma das memórias discursivas presentes na língua, assim como a da nacionalidade, nisso que se considera como a língua nacional, ao lado de outras ainda que possam vir aí funcionar. Assim, de um modo mais geral, para além das materialidades distintas, não consideramos o materno e o nacional como línguas independentes, mas como dimensões da linguagem em relação as quais funcionam diferentes memórias discursivas, distintas discursividades. (PAYER, 1999, p. 109)

Payer (1999) em sua pesquisa – *Memória da língua. Imigração e nacionalidade* – mostra como essa proibição marcou de forma profunda a vida e a memória dos(as) imigrantes e seus(as) descendentes. A proibição era objeto dos relatos dos(as) imigrantes e seus(as) descendentes sempre que perguntados(as) sobre os usos de

suas línguas maternas, ao que respondiam que tais usos estavam limitados ao uso familiar e afetivo com o passar dos anos. Essa proibição foi tão violenta que não ficou restrita à escola, se estendeu também a toda “*escrituração de livros, estatutos, regulamentos, inscrições, placas, cartazes, avisos, instrução e quaisquer publicações escolares*”, além da proibição de “[...] cultos religiosos nas línguas maternas dos colonos, no interior das escolas e fora delas, nas igrejas e no interior das casas” (PAYER, 1999, p. 75).

Para que esses decretos e proibições fossem entendidos pelos(as) migrantes, era necessário que fossem traduzidos para as línguas nativas, sendo o italiano e o alemão as principais. Os estabelecimentos de ensino registrados tinham de ofertar o ensino da língua portuguesa como obrigatório, inclusive nas colônias migrantes, sendo excluído o ensino formal em espaço escolar de outras línguas. Os(As) professores(as) também eram avaliados(as) e vigiados(as) em sua função “de estimular o caráter nacional”. Caso o(a) professor(a) demonstrasse algum “desvio de conduta”, era considerado(a) inadequado(a) e transferido(a) das escolas em núcleos migrantes.

O objetivo era construir uma brasilidade para o(a) migrante, para que ele(a) mostrasse assim seu processo de integração e como estavam já se sentindo pertencentes ao Estado brasileiro. Para isso, o(a) migrante deveria abrir mão de sua língua, de sua cultura e sua identidade. Não poderia expressar abertamente seus costumes, já que a proibição da língua implica diretamente em uma proibição da cultura e da identidade dos(as) migrantes. Isto é, uma imposição que funcionava como um chamado, “[...] um elemento a atestar a brasilidade do imigrante, é enquanto cidadão de uma nação que ele é chamado a se inscrever nessa língua.” (PAYER, 1999, p. 81).

Desse modo, entendo com Payer (1999) que houve uma tentativa de integração forçada que funcionou como uma forma particular de exclusão, já que, para se integrar ao Estado e à sociedade brasileira, o(a) imigrante deveria abdicar de suas origens, daquilo que o constitui enquanto sujeito. Assim, “[...] integrar e excluir constituem os polos complementares de um mesmo movimento.” (PAYER, 1999, p. 81).

Ao analisar de modo retrospectivo as migrações do Brasil, Vainer (2000) nos relembra qual lugar os(as) migrantes vieram ocupar no Brasil e como isso já diz muito do lugar de exclusão e de desvalorização que lhes coube. Os(As) imigrantes começaram a emigrar ao Brasil a partir do projeto *imigrantista-agrarista* do final do

império e início da república, substituindo os(as) escravos(as) recém libertos(as) que foram considerados(as) inaptos(as) para o trabalho e deixados(as) à mercê de uma sociedade que os(as) via como inimigos(as) e/ou ingratos(as).

Aliado ao projeto de branqueamento da população brasileira, trazer imigrantes com experiência em lavoura começou a ser o novo objetivo do Estado brasileiro. Para isso, o discurso tinha de mudar um pouco, já que de pequeno(a) produtor(a) independente o(a) branco(a) europeu(a) passou a ser o ideal para o trabalho em grandes lavouras. “[...] trabalhador morigerado e eugenicamente apto para a contribuir com a formação do povo brasileiro: eis o imigrado ideal que emerge do conjunto dos debates e políticas a respeito da imigração, da ocupação do território, da oferta de trabalho.” (VAINER, 2000, p. 18).

Contudo, esse(a) trabalhador(a) apto(a) também não recebeu um acolhimento digno pelo Estado brasileiro como podemos ver abaixo:

Os imigrantes, que chegavam em grupos numerosos, eram, depois do desembarque em Santos, imediatamente fechados e trancados nos vagões da companhia de estrada de ferro que os conduzia para São Paulo. O trem que os conduzia para São Paulo (e do qual tinham a oportunidade de admirar as belezas da Serra do Mar, como afirma um documento apologético da imigração subvencionada) depositava-os diretamente no pátio da Hospedaria dos Imigrantes, que pensadamente se localizava às margens dos trilhos da S.P.R., hoje Estrada de Ferro Santos–Jundiaí. Durante a sua estadia na capital, os imigrantes alojados na hospedaria não podiam afastar-se dela, e aí permaneciam como numa verdadeira prisão. Uma vez determinado o destino do imigrante, a fazenda para o qual foi destinado (assunto em que ele não era consultado), era novamente embarcado na própria estação da hospedaria e, mais uma vez, sob estreita vigilância, transportado para a estação mais próxima daquela fazenda, onde já o aguardava o fazendeiro ou o seu preposto para receber e tomar posse de seu novo trabalhador. (PRADO JUNIOR apud VAINER, 2000, p. 19).

A imigração, que antes era colonizadora, passa a ser agora a imigração-trabalho, mas de um grupo bem específico de migrantes italianos(as) e alemães(as) que vinham com a promessa da terra boa brasileira e para fugir das primeiras guerras. “[...] o japonês: bom trabalhador, ‘estrangeiro inassimilável’, o melhor trabalhador dentre os que se podia importar e o mais inassimilável de todos os estrangeiros – o mais estrangeiro dos estrangeiros.” (VAINER, 2000, p. 20).

O início da estratégia imigrantista-agraria pareceu agradar ao Estado brasileiro, já que esses(as) migrantes tinham experiência com grandes lavouras, mas logo, principalmente com a década de 30, o discurso assimilacionista começou a ganhar força e a rondar as colônias de imigrantes que já estavam crescendo cada vez mais.

Não basta trazer o europeu, trabalhador, branco, explorando simultaneamente suas duas potencialidades mágicas: fazer frutificar a grande plantação latifundiária e fazer proliferar a gente branca de nossa terra. É necessário integrá-lo à nacionalidade, torná-lo solidário e fiel ao país de adoção. (VAINER, 2000, p. 19).

Ou seja, homogeneizar era o objetivo, dar um ar europeu e branco, mas, ao mesmo tempo, construir um imaginário do sujeito nacional brasileiro e afastar qualquer ameaça que poderia desviar o Estado desse objetivo, como a imigração amarela, já que, para o Estado, era o(a) imigrante mais difícil de ser assimilado(a), logo, não desejado(a).

O fato de os(as) imigrantes preservarem suas origens, língua e memória era, para o Estado brasileiro, a prova de que eles(as) eram fiéis aos seus Estados e isso era ainda mais perigoso quando davam indícios de simpatia com o anarquismo e o socialismo, ideologias estas que o *Estado Novo*, principalmente, buscava erradicar qualquer fagulha que pudesse aparecer, já que não correspondia “[...] à índole pacífica e cordata de nosso povo. Para protegemo-nos destes males, seleção rigorosa e assimilação eram os remédios, e as leis e políticas, a partir dos anos 30, vão assegurar sua eficácia.” (VAINER, 2000, p. 19).

A necessidade de interdição dos(as) migrantes brancos(as) europeus(as), a discriminação com imigrante japonês(a) só mostra as contradições das políticas migratórias brasileiras que, na época, “(a) desqualificava o nacional enquanto trabalhador para justificar a imigração estrangeira, e, (b) desqualificava o imigrante enquanto estrangeiro, para justificar medidas discriminatórias. (VAINER, 2000, p. 20). Cortar o vínculo do sujeito com a língua é sempre uma forma de assimilação, de contenção e de controle. Língua, memória, origens são o fio perigoso que liga esses sujeitos com aquilo que está fora do espaço que habitam, espaço que se quer normatizar e normalizar como forma de tornar o(a) imigrante o bom sujeito nacional, plenamente identificado com essa terra e suas políticas.

Nos anos seguintes, com o início da Segunda Guerra Mundial, a imigração de estrangeiros(as) ficou suspensa e assim iniciam-se os deslocamentos migratórios internos no país. Acontece o que Vainer (2000) chama de redescoberta das virtudes do(a) trabalhador(a) nacional e movimento conhecido como *marcha para oeste*, que tinha como objetivo a ocupação do território nacional com a criação de pequenas colônias de retirantes para explorar as riquezas nacionais do Brasil adentro. A estratégia imigrantista-agrarista e racista ainda permanecia, mas, nesse momento, o

foco era desbravar o Brasil e coube aos(às) retirantes nordestinos(as) essa missão, principalmente nos seringais de borrachas em condições sanitárias graves e decadentes.

Essa tendência continua nos anos 50. Neste momento, tem-se o aumento progressivo do êxodo rural e as migrações entre as regiões; mais uma vez, temos o êxodo dos(as) nordestinos(as) que saíam de uma crise de uma crise da área rural dos conflitos com os grandes latifundiários com a promessa de solução através da abundante oferta de trabalho no sudeste “[...] nos corredores da hospedaria do imigrantes em São Paulo não se ouvem mais o italiano e espanhol agora substituídos pelos sotaques nordestinos e mineiro este migrantes eram chamados de ‘excedente de população’.” (VAINER, 2000, p. 21). Já os anos 70 foram marcados pelo projeto de integração nacional no sentido de mobilizar uma população para desocupar um território com a justificativa de que sua área estava improdutivo. “O conceito de população como recurso cede progressivamente o lugar ao conceito de população como ônus – ou custo”. (VAINER, 2000, p. 21).

Durante a Ditadura militar, vemos, mais uma vez, uma medida que contradiz o imaginário de acolhimento. Em 1980, surge o Estatuto do Estrangeiro, que consolida a perspectiva de securitização do(a) imigrante, tendo como justificativa a “segurança nacional”, herança do Estado Novo. Os(As) imigrantes eram considerados(as) antes de tudo como ‘caso de polícia’ (FELDMAN-BIANCO, 2018), eram proibidos(as) de fazer manifestação e criar algum tipo de sindicalismo. Ou seja, basicamente tinham direito de vir trabalhar, gerar lucro para o país, mas não tinham o direito de reivindicar condições melhores de trabalho, vida ou envolver-se nas questões políticas do país. O estatuto ficou em vigor até 2017, mesmo entrando em choque com muitas medidas estabelecidas pela Constituição de 1988.

Inúmeros de seus artigos entraram em contradição com o artigo 5º da Constituição de 1988, segundo a qual 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. (FELDMAN-BIANCO, 2018, p. 18).

Segundo Bela Feldman-Bianco (2018), mesmo após a redemocratização, o caráter de securitização permanece ainda nos anos 2000 e ainda com a nova lei de migração aprovada em 2017. Para a autora, o que caracteriza esses últimos anos é uma tentativa de “equilíbrio” entre o humanitarismo e a securitização, muitas vezes para responder a demandas impostas pelo regime global de controle das migrações

internacionais baseado no capitalismo neoliberal, em que os sujeitos valem como produto e como tal devem ser rentáveis, e caso não o sejam, podem ser dispensadas.

Para a autora, no governo Lula (2002-2010), pôde-se observar como o governo foi se afastando de sua retórica de direitos humanos para colocar o país como protagonista no cenário internacional. Na verdade, como dito acima, tentou-se um “equilíbrio” para a atuação do governo, com a aproximação do Brasil das necessidades da América Latina, mas, ao mesmo tempo, promovendo-se um alinhamento global com medidas como as que tratavam as migrações internacionais como sinônimo de tráfico de drogas, tráfico de pessoas e terrorismo.

No governo Dilma (2011-2016), essa tendência continuou. As migrações eram tratadas junto com o par enunciativo humanitarismo-securitização, abordando a chegada de estrangeiros(as) no País, como também o tema da proteção às fronteiras. Nesse momento, pode-se dar o destaque para a entrada de haitianos(as) no Brasil.

Ainda assim, Bela Feldman-Bianco (2018) entende que, neste período, houve um alinhamento maior aos organismos internacionais que tratam da migração como uma perspectiva de securitização, uma vez que se destaca a adesão e atuação do Brasil em medidas de enfretamento ao tráfico e ao terrorismo. “Essa ênfase na securitização, moldada na agenda e formato das políticas globais, continha (e ainda contém), como argumenta Hirata (2015) potencial de entrar em conflito com a economia e o sistema de trocas locais” (FELDMAN-BIANCO, 2018, p. 28). Isto é, algo que prejudicava o deslocamento natural de cidades de fronteiras, já que estratégias utilizadas pelos(as) migrantes são comparadas deliberadamente com o contrabando e o tráfico, por exemplo.

Desse modo, as leis que regem as migrações são negociadas e redefinidas a partir de cenários e processos históricos específicos. Esta tensão entre o humanitarismo e a securitização também está presente na Lei 13.445, de 2017, ainda que ela seja apresentada como um importante avanço e modelo para o mundo. Na verdade, ela foi considerada uma conquista para os movimentos sociais de migração, já que trazia a prerrogativa dos direitos humanos como sua propaganda. Contudo, ela foi muito mudada antes de ser aprovada e com o impedimento da presidente Dilma Rousseff; a nível internacional, a influência do Brexit na Inglaterra e até a eleição de Donald Trump nos EUA. As condições de produção da política no Brasil mudaram, o que impactou na lei.

Embora a nova lei continue a manter um foco nos direitos humanos, a sanção presidencial com 18 vetos reforçou a noção prevalecente do imigrante como problema, acentuando a securitização e criminalização do migrante, ao retirar a anistia para migrantes, a revogação das expulsões decretadas antes de 5 de outubro de 1988. No contexto desses embates e da posterior ausência de participação social no processo de regulamentação, esse decreto trouxe à tona, como vimos, a superposição da antiga lógica bipolar de segurança nacional vigente no Estatuto do Estrangeiro com o temor “às novas ameaças”, representadas pela atual equação entre migração indocumentada, tráfico de drogas, terrorismo, acrescida do “perigo” da “islamização” do Brasil. (FELDMAN-BIANCO, 2018, p. 29).

Logo, com os vetos e com o governo Temer, percebo que os velhos dizeres da segurança nacional e temor às novas ameaças voltariam a fazer parte do vocabulário brasileiro para se referir às migrações. Ou, melhor dizendo, nunca deixaram de ser parte de um discurso comum quando o assunto é a migração internacional. Isso só foi ficando cada vez mais forte nos anos posteriores, especialmente com a chegada de Bolsonaro à presidência do País, como também com a guinada à direita na América Latina, característica dos últimos anos da década de 2010.

Em Roraima, acompanhamos a crescente federalização e militarização da fronteira com o projeto “Operação Acolhida”, criada em 2018, pelo Governo Federal. Esta operação, assim como a legislação brasileira referente a migrações, já foi criticada por vários autores, como Bela Feldman Bianco (2018). Dentre as críticas, está o fato de que muito da abordagem feita pelo governo se baseia na lógica securitária, focando no controle e ordem, tanto que muitas ações são chefiadas pelas Forças Armadas brasileiras, como o Exército Brasileiro. Isto é, uma estrutura altamente militarizada, composta por abrigos, que se assemelham a campos de concentração, com a justificativa da ajuda humanitária. O que mais parece acontecer é um recolhimento e não um acolhimento.

#### 4.2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Voltando para a carta de Caminha, sabemos que “degredados” foram deixados no Brasil para aprender a se comunicar com os(as) indígenas e, assim, intermediar os contatos futuros com os(as) colonizadores(as). Sendo assim, o português chega ao Brasil como a língua do estrangeiro e, desde essa época, ocorria o ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira e, conseqüentemente, a gradual interdição e o apagamento das línguas originárias. Isso é, o português entrou no Brasil como uma língua estrangeira, contudo o PLE (Português como Língua Estrangeira) é

um campo de estudo relativamente recente e pouco explorado no Brasil, segundo Almeida Filho (2012).

Para Almeida Filho (2012), acompanhando a história do ensino de línguas no Brasil, podemos encontrar os primeiros sinais de uma abordagem do ensino do PLE desde a década de 50, com a abertura de cursos PLE no Sul, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a partir do qual surgiu o manual didático *O ensino de português para estrangeiros* em 1957. Na década de 60, há a criação de cursos universitários nos EUA, que culminaram com a produção do manual *Modern portuguese*. Contudo, segundo Almeida Filho (2012), somente a partir das décadas de 70 e 80 é que temos uma consolidação dessa área de estudo no Brasil, com os cursos de PLE na USP e na UNICAMP em 1976, integrado aos cursos de Linguística Aplicada, mas só no final da década de 80 iniciam-se pesquisas e artigos sobre o ensino de PLE, a maioria com a coordenação acadêmica de Almeida Filho (2012).

A introdução da especialidade em cursos de Letras ou em programas de pós-graduação nem sempre é tranquila. As unidades administrativas das áreas de saber são estabelecidas politicamente numa dada época e um *establishment* de poder as mantém por quanto tempo durar o seu poder. Assim, quando houver o desejo de uma parte do corpo docente ou ainda o de uma outra parte alheia à instância, esse desejo de introdução do PLE será tratado por esse poder político no setor que puder chamá-lo a si, geralmente no bojo da grande área da Linguagem. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 727).

No início do século 21, o ensino de PLE ganhou um novo fôlego devido às conexões e parcerias entre os países da América Latina, estimuladas pelo Mercosul, que fizeram surgir o que Silva e Costa (2020) chamam de consciência de área ou da necessidade de se consolidar uma área de estudo sobre.

As ações de política exterior e integração, principalmente na América do Sul (e aqui destacamos o papel fundamental do Mercosul nessa (re)formulação geopolítica), contribuíram para que o PLE cooperasse para o fortalecimento político-econômico do país para além das fronteiras nacionais. (SILVA; COSTA, 2020, p. 131).

Durante esse longo período de tentativa de consolidação do PLE, foram surgindo sub áreas de estudo de acordo com as necessidades de direcionamento pedagógico que vão surgindo Português como segunda língua: *Português como Língua de Herança*, *Português como Língua Adicional* e *Português como Língua de Acolhimento*.

Segundo Almeida Filho (2010, n.p.)<sup>24</sup>, o *Português como Língua de Herança* (PLH) “[...] se caracteriza como um contexto em que o Português e a cultura (brasileira, no nosso caso) são ensinados a filhos de brasileiros imigrados no exterior”. Tem como objetivo o fortalecimento do vínculo, de modo afetivo, com o país com o qual tem alguma descendência. O *Português como Língua de Herança* é estimulado em comunidades brasileiras no exterior e por pais que desejam que os(as) filhos(as) conheçam e entendam as suas origens e seu patrimônio cultural. Já o PLA, *Português como Língua Adicional*, também chamado de L3, diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma terceira língua não-nativa, comum em contextos bilíngues ou multilíngues, em que duas ou mais línguas são usadas.

Por fim, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) trata-se do ensino do que poderia ser chamado de segunda ou terceira língua, mas em um contexto de imersão devido a questões migratórias de vulnerabilidade. Esta classificação, segundo Cabete (2010), surge em 2001, em Portugal, através do projeto *Portugal Acolhe*, para imigrantes que chegavam ao país. Contudo, este curso funcionava como uma política de línguas pelas quais o(a) imigrante teria acesso a direitos sociais, emprego legalizado se esse sujeito concluísse os cursos e obtivesse certificado de língua portuguesa. Então, o acolhimento estava condicionado a uma série de burocracias que os sujeitos eram obrigados a cumprir para obter certos direitos. Na verdade, o “acolher”, nesta perspectiva, estava mais para um enquadramento com fins institucionais. Ainda assim, esta perspectiva despertou uma série de estudos sobre as estratégias necessárias para essa modalidade do ensino da língua portuguesa, impulsionados pelas crescentes migrações, inclusive, no Brasil, onde parecia ter um terreno fértil para práticas e pesquisas.

Para o campo de estudo do português como língua não-materna, o Português como Língua de Acolhimento surge para dar uma atenção diferente ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contexto de migração e vulnerabilidade e tem como objetivo superar os desafios particulares dessa condição de ensino, favorecendo à integração social. Esta forma de pensar o ensino da língua deve considerar todos os fatores políticos, sociais e processos da chegada desse sujeito em deslocamento, analisando o que ele quer e precisa.

---

<sup>24</sup> ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Entrevista. Disponível em: <http://www.sala.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2021.

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74).

É neste cenário de crise, conflitos políticos, culturais e linguísticos que surge a proposta do PLAc, um contexto de múltiplas questões, mas que induz a uma (re)significação sobre o ensino de línguas numa perspectiva de acolhimento. Uma proposta que pretende ir além das habilidades linguística-discursivas (COSTA; SILVA, 2020).

Segundo os autores, o PLAc tem uma responsabilidade dentro do contexto de migração que é de agencia e subjetivamente. As questões que determinam o deslocamento, questões que o PLE não tem. Desse modo, o PLAc seria um momento de acolhida através da escrita ativa e do direcionamento das necessidades e reconhecimento, da legitimidade do deslocamento, do respeito ao sujeito deslocado.

Segundo Barbosa (2016), o que pode o ensino de PLAc é acolher, alojar e proporcionar assistência imediata em um primeiro momento. Em seguida, buscará desconstruir estereótipos e representações, de ambos os lados dos sujeitos refugiados/migrantes e dos sujeitos do país de acolhida. Sempre se colocando à disposição para compreender a recusa e as dinâmicas que dela advêm.

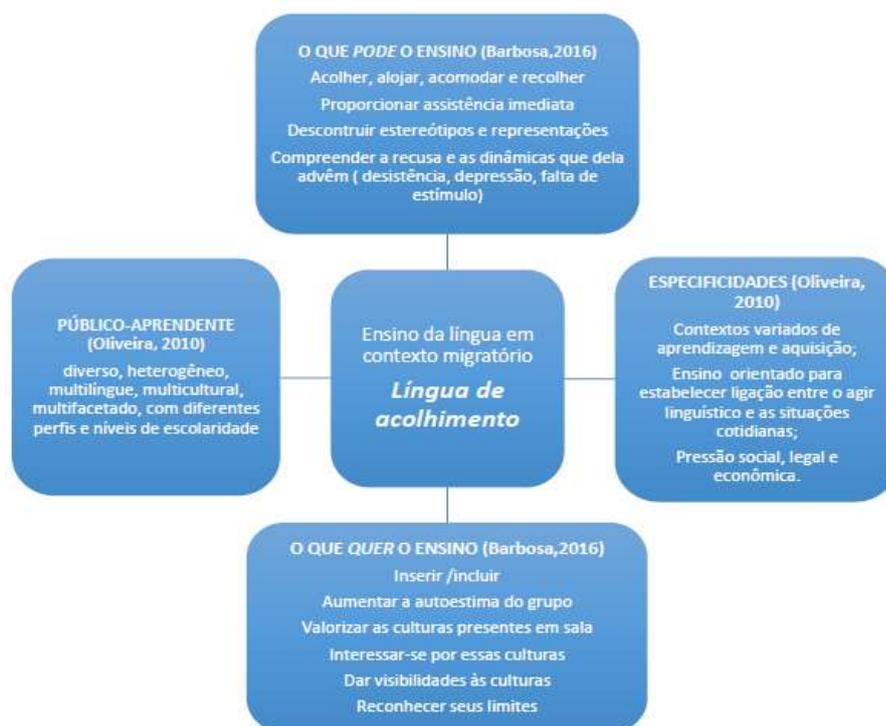
E sobre o que quer o ensino de PLAc é inserir e incluir este sujeito na nossa sociedade construindo um certo grau de pertencimento, aumentando a autoestima do grupo e valorizando as heterogeneidades presentes em sala. Para isso, o diálogo e a escuta são importantes para mostrar interesse por essas culturas, dando visibilidades a elas e reconhecendo os limites do ensino e do(a) professor(a) já que o público é diverso, heterogêneo, multilíngue e de novel de escolaridades diferentes.

Para Oliveira (2010), o PLAc traz consigo três especificidades gerais. A primeira tem a ver com os contextos variados em que a aquisição da língua acontece, seja em sala de aula ou em outros lugares, como comunidade onde o sujeito reside; a segunda especialidade diz respeito aos sentimentos que envolvem o ambiente onde ocorre a aprendizagem, um ambiente geralmente de pressão social, econômica e política; e a

terceira especificidade trata da natureza multilíngue da sala de aula, com grupos heterogêneos com distintos objetivos e distintos níveis de habilidade linguística.

Desse modo, os componentes linguísticos, associados aos culturais devem estar relacionados como o dia a dia real de comunicação desses sujeitos a uma integração básica de chegada do dia a dia do país de chegada. Assim, os fatores linguísticos são só uma parte dessa modalidade de considerar o ensino de língua portuguesa para estrangeiros. A escuta desse sujeito é essencial para, de fato, construir um caminho para sua integração e para a modalidade PLAc, uma vez que a dimensão linguística e cultural tem de considerar as condições práticas do deslocamento e de chegada, assim como as particularidades da inserção em uma sociedade e língua. Sene (2017) resume esses objetivos a partir das autoras supracitadas da seguinte forma:

Figura 14 – Síntese do contexto e fatores do ensino-aprendizagem da língua de acolhimento



Fonte: Sene (2017, p. 35).

Na Linguística Aplicada, têm surgido, nos últimos anos, trabalhos e pesquisadores(as) que têm se voltado para o PLAc. Isso, claro, potencializado pelo aumento de imigrantes e refugiados(as) no Brasil na última década. Alguns desses(as) pesquisadores(as), como Diniz e Neves (2018), Bizon e Camargo (2018) e Lopez

(2020), chamam atenção para a falta de políticas que afetam o ensino de modo mais sistemático o PLE e mais ainda para o PLAc, bem como a falta de espaço no próprio ambiente acadêmico.

Segundo López (2020), a atuação do(a) professor(a) que se dedica ao PLAC é marcada pelo ativismo e pela precarização. O ativismo se dá como um meio de “[...] preencher uma lacuna de políticas públicas estatais e, ainda, por dar visibilidade às causas migrantes” (LÓPEZ, 2020, p. 185). Já a precarização da atuação do(a) professor(a) se manifesta pelo estatuto de voluntariado sob o qual maior parte dos docentes em PLAc trabalha e também pela falta de políticas e formação profissional para esses trabalhadores.

O ativismo nasce de um desejo pessoal e/ou da necessidade e da iniciativa da sociedade civil, ONGs e/ou universidades, que, na falta do Estado, se organizam para prestar um serviço. “Na medida em que colabora para a emancipação do migrante, seu aluno de português, buscando dotá-lo de ferramentas para se posicionar, entender e lutar pelos seus direitos, o docente de PLAC está atuando de forma ativista.” (LÓPEZ, 2020, p. 176).

Nesse contexto, entendo que o conhecimento da língua oficial do local facilita a imersão do(a) imigrante e o ensino de português desponta como um facilitador da integração. Como a maioria desses lugares não dispõem de muitos recursos, quase sempre os(as) professores(as) atuam como voluntários(as), sem ajuda de custos e sem os recursos necessários para fazer uma aula, nas palavras de López (2020, p. 171) “[...] sob o paradigma do senso comum, ou seja, como uma área de atuação da caridade e não como um campo de trabalho profissional consistente, em que se buscaria cunhar uma carreira docente, por exemplo.”

Outra dimensão dessa mesma precarização à qual nos referimos diz respeito a falta de reconhecimento da área de atuação profissional como uma área que exige *expertise* e estabilidade, já que, por mais que os profissionais que atuem nesse contexto sejam bons profissionais, ainda que não sejam formados em Letras ou na educação, trabalhar na dimensão do voluntariado proporciona uma atmosfera de informalidade – e isso pode explicar a alta rotatividade desses professores nos projetos que atuam. (LÓPEZ, 2020, p. 180).

A falta de legislação nacional que dê conta dessas particularidades está cada vez mais gritante no Brasil. Só torna mais vulnerável o(a) migrante e refugiado(a), como os(as) professores(as) que tentam ajudar com tanta insegurança e precariedade. E isso fica ainda mais grave quando pensamos no contexto da

educação básica. Apesar do direito à educação ser garantido por lei, não se tem uma legislação que trate especificamente do público migrante infantojuvenil.

Autores como Diniz e Neves (2018) apresentam como os(as) estudantes migrantes e refugiados(as) estão sob uma política de invisibilização também refletida nos próprios documentos oficiais como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – que, apesar de pregar um multilinguismo, reduz muito as possibilidades da presença de outras línguas que não seja a língua inglesa, ficando no nível da “sociolinguística do monolinguismo” como define Oliveira (2007, p. 8), “[...] uma sociolinguística que se preocupa unicamente com as variáveis e variantes do português”. Isso diz muito sobre o modo do(a) brasileiro(a) de lidar com as línguas, de maneira homogênea e com a predileção pelo irreal da fluência quando se fala em língua estrangeira.

Essa invisibilidade é reforçada pelo discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e o discurso da obrigatoriedade (LÓPEZ, 2020) que atravessam as metas de ensino para o(a) estrangeiro(a). Pelo discurso da falta, se ressalta aquilo que o(a) migrante/refugiado(a) não tem, isto é, não sabe o português, não sabe o funcionamento da sociedade brasileira e um sem fim de faltas que rotulam o(a) imigrante e refugiado(a), visto como um sujeito com lacunas a serem preenchidas.

Trata-se de um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar. No caso específico do ensino de PLAc para grupos minoritarizados, muitas vezes, encontra-se naturalizado, por exemplo, o imaginário de que o acesso a certas práticas letradas em português garantirá o acesso a posições sociais mais valorizadas socialmente, quando, na realidade, essa não é uma condição necessária, e nem suficiente. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 100).

Com o discurso da falta é negado ao(à) migrante/refugiado(a), o seu autorreconhecimento como sujeito que tem outros saberes, práticas, enfim, o que contribuir. Como se nada que ele(a) soubesse valesse de algo e que, para integrar no Brasil, terão de desfazer de tudo e começar do zero. Como se o acesso e o domínio do Português garantissem o sucesso da integração e/ou o reconhecimento do(a) imigrante como sujeito de direito, reflexo da ideologia monolíngue; o brasileiro que visa à homogeneização e apaga as diferenças. Inclusive, há relatos de alunos(as)

migrantes sendo diagnosticados(as) prematuramente com transtorno de aprendizagem, por não conseguir se desenvolver a habilidade da língua.

No funcionamento do discurso da falta, não há espaço para se levantar a possibilidade de que nossas práticas de ensino e avaliação vão ao encontro daquelas com que estão acostumados discentes de determinadas culturas, mas não de outras, o que poderia explicar algumas diferenças de rendimento eventualmente observáveis entre estudantes de diferentes origens. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 103).

López (2020) ainda chama atenção para o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do Português que se manifesta em contexto e migração. Esta modalidade não pode se tornar uma obrigação, como uma categoria que se deve cumprir para ser cidadão de um novo país. Discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do Português resulta em uma série de interdições e silenciamento desse sujeito.

Para evitar esse senso de obrigatoriedade da aprendizagem do Português que se coloca quase como mais um requisito que o(a) imigrante tem de cumprir para se integrar ao país, Bizon e Camargo (2018) propõem a expressão “acolhimento em línguas”. “[...] falar em língua de acolhimento pode motivar a compreensão de que uma única língua está sendo considerada nesse processo, em uma evidente vinculação a perspectivas liberais de multiculturalismo e ensino.” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717). Logo, algumas práticas colocam em dúvida o acolhimento. Devemos evitar o silenciamento desses sujeitos e suas particularidades, uma vez que não é uma inclusão efetiva, mas uma adaptação a nível de aculturação.

Sobre a noção de silêncio, entendemos com Orlandi (2007) em *As Formas do Silêncio* que “[...] compreender o silêncio é explicitar o modo pelo qual ele significa” (ORLANDI, 2007, p. 50). Isto é, o silêncio deixa vestígios que são alcançados pelo modo como determinada materialidade discursiva significa. Os sentidos não são construídos apenas por aquilo que é de fato dado pela materialidade linguística, mas sim por tudo que compõe esta materialidade, como os sentidos passados, anteriores, que tornam possível a materialidade do presente, como os silêncios, aquilo que não é dito, mas que ecoa nas entrelinhas. Sendo assim, o silêncio não precisa de uma materialidade linguística direta para fazer sentido ou para ser compreendido. Ele significa justamente pela ausência, pela falta, que provoca incômodo, pois revela as várias camadas discursivas de um dizer.

Para Orlandi (2007), existem duas formas do silêncio: o silêncio fundador e a política do silêncio (silenciamento). O silêncio fundador tem relação com a constituição de uma significação. Isto é, funciona como uma incompletude que é fundante por inaugurar uma significação, “[...] assim, ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 2007, p. 68). São os discursos que apresentei na primeira seção deste capítulo que construíram um imaginário de acolhimento do Brasil. Como visto, pela incompletude de alguns imaginários, surgem novos gestos fundadores, inaugurando novos sentidos, o performativo de Bhabha (1998).

Já a política do silêncio, ou o silenciamento, diz respeito àquilo que, para ser dito, de uma determinada posição, outros sentidos precisam ser silenciados, isto é, o sujeito não diz outros sentidos. Por sua vez, este tipo de silêncio é dividido em dois: o silêncio local e o silêncio constitutivo. O primeiro é definido como a proibição do dizer. O sujeito sabendo que existem outros sentidos, não os diz, atuando conforme a posição que ocupa. Já o silêncio constitutivo é o silêncio excluído para o sujeito, com o objetivo de evitar que certos sentidos venham a significar. É aquele dizer exterior à determinada materialidade linguística, apagado antes de ser dita, para que o sujeito não consiga recuperar. Para recuperar esses sentidos apagados, Orlandi (2007) afirma que é necessário “[...] refazer toda uma trama discursiva” recuperando “[...] a historicidade inscrita no tecido textual que pode ‘devolvê-lo’, torná-lo apreensível, compreensível” (ORLANDI, 2007, p. 58).

Sobre o ensino de português como língua de acolhimento, deve-se evitar este espaço do chamado “a política do silêncio”, isto é, devemos evitar práticas que coloquem os sujeitos nessas posições, nas quais são “obrigados” a esquecer, não falar ou simplesmente não atuar de acordo suas origens, apagando de onde vem e a memória que carregam. Não é raro escutar um nativo falar que os(as) migrantes devem se adaptar e mudar costumes porque não estão mais no seu país de origem. É o funcionamento do silêncio local e a interdição da língua é uma de suas formas, uma vez que uma outra língua é imposta e não o é permitido falar com a sua, colocando-o, às vezes, em uma posição de vergonha, ou de delito, por não conseguir dizer determinado enunciado em português, por exemplo. Mais adiante nas análises, volto a essa discussão.

## 5 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO SUJEITO EM SITUAÇÃO DE MIGRAÇÃO/REFÚGIO

Quando vim da minha terra,  
não vim, perdi-me no espaço,  
na ilusão de ter saído.  
Ai de mim, nunca saí.  
Lá estou eu, enterrado  
por baixo de falas mansas,  
por baixo de negras sombras,  
por baixo de lavras de ouro,  
por baixo de gerações,  
por baixo, eu sei, de mim mesmo,  
este vivente enganado, enganoso.

Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo, precisamos voltar para a metáfora do pêndulo exposta na introdução desse trabalho. Como já detalhado, na Análise do Discurso não existe uma metodologia determinada, fixa ou única. A metodologia está sempre em movimento, em suspenso, se organizando a depender do objeto de análise e das teorias que serão mobilizadas. Sendo assim, a metodologia acontecerá nesse movimento entre teoria e análise. Às vezes, o movimento metodológico vai começar com a teoria, outras vezes com a análise, sem prejuízo ao processo de construção analítica final (PETRI, 2013).

Sendo assim, inicio aqui as discussões sobre o processo de acolhimento dos(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as) na escola. Este capítulo irá de acordo com a perspectiva do pêndulo, isto é, teoria e análise estarão em movimento, mesclando-se, iniciando pela apresentação de como cheguei ao meu foco de análise, os(as) alunos(as). Logo, o objetivo é de fato fazer com que o leitor entenda como ocorreu esse processo de investigação, desde o contato inicial até a formulação do problema a ser observado. Na verdade, o problema, que diz respeito às falhas do processo de acolhimento escolar, que, muitas vezes, não acolhe, como vimos com a análise dessa palavra, se mostrou desde o início, sendo o meu interesse observar as falhas ou faltas e poder refletir enquanto pesquisadora e professora de línguas, colocando-me também nesse lugar de vulnerabilidade de lidar com o novo para o qual não se está preparado, como aconteceu com a escola e as profissionais de educação.

Assim, busco pensar sobre os processos de subjetivação do sujeito aluno venezuelano, em contexto de acolhida escolar. Para isso, parto de algumas

observações iniciais que fiz em sala de aula, registradas em um diário de campo, em seguida, avanço para a análise do *discurso sobre* o(a) aluno(a) migrante/refugiado(a) venezuelano(a) a partir de entrevistas com duas profissionais de educação para, por fim, analisar o *discurso do(a)* aluno(a) migrante/refugiado(a) venezuelano(a), com textos e desenhos dos(as) alunos(as) elaborados em uma oficina proposta para crianças e adolescentes.

Dadas as explicações iniciais, vamos iniciar o movimento do pêndulo apresentando primeiro os movimentos de contato inicial e a abordagem participante da observação que me levou a construir o objeto de estudo.

## 5.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Nesta seção, encontram-se as observações colhidas no início do acolhimento das crianças e dos(as) adolescentes venezuelanos(as) nas escolas locais na cidade de Igarassu/Pernambuco. Este momento foi possível a partir de um trabalho de campo etnográfico voltado para área da educação, enquanto voluntária e professora assistente (observação participante, segundo Rockweel (2009)) na escola na qual as crianças foram recebidas. O mapeamento do campo e todas as observações e interações foram registradas em caderno de campo e, posteriormente, passadas a limpo em diário de campo (MALINOWSKI, 1978).

A pesquisa etnográfica permite que se compreendam “de dentro” os processos educacionais, ao buscar explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos sujeitos envolvidos. Assim, a etnografia na pesquisa em educação contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita um conhecimento real e profundo dos mesmos, a partir do qual podem ser pensadas possibilidades de intervenção, inovações, mudanças curriculares e novas possibilidades de dialogar com os saberes discentes e docentes. A observação participante (ROCKWELL, 2009) tem os(as) participantes como protagonistas da pesquisa, valoriza a imersão na cultura local por prolongado período de tempo, a busca por eventos típicos e atípicos e a análise por processos indutivos. Muitos(as) educadores(as) progressistas têm procurado uma relação entre etnografia e processos transformadores na educação, contudo Rockwell (2009) aconselha cautela. De fato, a transformação mais importante que a etnografia alcança ocorre em nós que a praticamos. A experiência de campo e o trabalho analítico devem mudar a

consciência do(a) investigador(a) e modificar a forma como ele ou ela encara os processos educativos e sociais. A transformação social tem origem em processos políticos e ações coletivas de uma ordem diferente, que têm a sua própria lógica.

Segundo Rockwell (2009), a observação participante, portanto, em um ambiente pedagógico, como a sala de aula e o conselho de classe, por exemplo, exige simultaneamente do(a) pesquisador(a) uma atenção ampliada e particular. Essa participação parece, *a priori*, impossível. A participação limita o foco de atenção devido ao filtro cultural do(a) pesquisador(a) e isso vai dar o tom da pesquisa, da análise e da interpretação dos dados. O(A) pesquisador(a) dá mais atenção ao que lhe é mais familiar e de maior interesse. Por isso, é necessário exercitar uma etnografia crítica que se baseia em documentar o não-documentado da realidade social; o produto desse trabalho analítico é principalmente uma descrição, com atenção aos significados (isto é, tornar-se capaz de compreender a visão do grupo estudado); ou seja, o(a) antropólogo(a) constrói criticamente o conhecimento em comunhão com o grupo observado. Em nosso ponto de vista, em comunhão com a AD, a questão é deslocar isso para dar atenção aos significantes, em um trabalho de descrição minuciosa que nos permita, depois, trabalhar sobre os significantes em seu aparecimento e repetição-deslizamento.

No começo de agosto de 2018, vi uma reportagem no jornal local sobre o primeiro dia de aula dos(as) refugiados(as) venezuelanos(as) em Igarassu. Eles(as) haviam chegado à cidade de Igarassu no dia 3 de julho de 2018, através do programa de interiorização do Governo Federal, em parceria com o ACNUR. Ao saber da presença dos(as) venezuelanos(as) na cidade vizinha, procurei me informar sobre onde estavam e como estava ocorrendo o processo de integração, interessando-me especialmente pelos caminhos do acolhimento escolar. O primeiro contato aconteceu através da ONG Aldeias Infantis, uma instituição que tem como característica atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas que, até então, não tinha trabalhado com migrantes. Através da parceria com o ACNUR e o Governo Federal (Operação Acolhida), a ONG assumiu a função de receber um grupo de venezuelanos(as) e coordená-los(as) no processo de integração local. A prioridade foram adultos(as) com filhos(as), uma vez que o objetivo da instituição é justamente trabalhar com crianças. No segundo semestre de 2018, a ONG chegou a ter 120 imigrantes/refugiados(as) sob sua coordenação. No primeiro dia de visita na ONG, o objetivo era conhecer o lugar e entender um pouco mais do projeto. No espaço da

ONG, há cerca de 14 casas com capacidade para abrigar os(as) migrantes. A ideia inicial era a permanência de cada família por 6 meses no local, com possibilidade de renovação. Em cada casa foram abrigadas, em média, 3 famílias, compostas por adultos e crianças, estes últimos como foco de atenção privilegiada da ONG, que trabalha com famílias e o público infanto-juvenil. Neste dia, já pude ter uma ideia inicial de como estava ocorrendo a integração escolar das crianças e dos(as) adolescentes que, inicialmente, foram alocados(as) em duas escolas públicas próximas da ONG.

Uma delas foi a escola municipal João de Queiroz Galvão, que fica localizada no centro da cidade de Igarassu, uma rua depois da ONG. Por ser municipal, abriga alunos do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, isto é, crianças que estão na faixa de 4 a 12 anos. A escola possui um espaço interno relativamente pequeno, mas um pátio externo grande. Há, no entanto, uma ordem de proibição às crianças de circularem no pátio, pois existe um rio por trás da escola, o que provocaria risco, devido à falta de muro, restando apenas a vegetação como barreira física. Sendo assim, a parte interna fica o tempo todo fechada com um porteiro fiscalizando a entrada e saída da escola. Nem no intervalo as crianças podem ir para o pátio, seu acesso à área externa acontece apenas nas poucas aulas de educação física, quando acompanhadas dos(as) professores(as).

Com o objetivo de preparar os(as) alunos(as) com um nível básico de Português e Matemática e entender em qual nível estão, a escola, juntamente com a Secretaria de Educação da cidade, decidiu formar uma turma só com alunos(as) venezuelanos(as), pelo menos no primeiro semestre das crianças no município, em uma espécie de nivelamento. Assim, foi formada uma turma multisseriada de venezuelanos(as) de 4 a 12 anos. Eram 14 alunos(as) inicialmente. A sala dos(as) venezuelanos(as) era a última do corredor que era dividido por uma grade, a qual separa as salas de aula da biblioteca e de um espaço com computadores. Era a antiga sala do atendimento especializado que foi adaptada para os(as) venezuelanos(as). Tinha ar-condicionado e alguns materiais didáticos e lúdicos. Por ser a última, ficava um pouco isolada das outras turmas, dificultando o acesso e a interação com as outras crianças que frequentavam a escola. Nessa turma multisseriada, foram reunidas crianças já alfabetizadas na Venezuela e outras que teriam esse como seu primeiro contato com a escolarização. A professora regente era Licenciada em Geografia, tendo atuado quase que exclusivamente com grupos do Ensino Fundamental Anos

Finais. A justificativa pela escolha da profissional se fez pelo fato de ela ter morado na Espanha, apesar de não ter experiência com alfabetização.

No primeiro dia de aula, as crianças venezuelanas foram recebidas pela escola com uma fala de boas-vindas e abraços das crianças brasileiras, estimulados pelos(as) professores(as). No momento, havia uma emissora filmando o primeiro contato dos(as) alunos(as) para passar em um jornal televisivo local. Os pais e as mães dos(as) menores não ficaram na escola acompanhando a adaptação dos(as) seus(as) filhos(as). Esse papel foi feito pelas crianças mais velhas da turma multisseriada que eram todas conhecidas da ONG e, às vezes, dividiam a mesma casa.

As aulas aconteciam no turno da manhã e os(as) alunos(as) tinham acesso ao café da manhã na hora do intervalo, às 9h30. Este momento era o tempo em que os(as) alunos(as) venezuelanos(as) e brasileiros(as) tinham para interagir. Como eles(as) não podiam ficar no pátio, na área externa da escola, os(as) alunos(as) eram obrigados(as) a passar o tempo do recreio dentro da sala, com seu lanche e os jogos. A área interna, para além das salas, se resumia a um corredor pequeno, mas eles(as) não podiam correr nem brincar neste espaço. Sendo assim, cada turma brincava isolada. Ainda assim alguns(as) alunos(as) saíam de suas aulas para frequentar outras e visitar as salas dos(as) alunos(as) venezuelanos(as). Era interessante observar esses momentos de interação. Os(As) alunos(as) brasileiros(as) vinham perguntar palavras em espanhol, ensinar brincadeiras e músicas. Momentos que, no entanto, não eram estimulados, e, logo, a professora pedia para que cada aluno(a) voltasse para sua sala correspondente.

Em sala de aula, a professora tinha uma assistente que ajudava principalmente com os(as) menores de 4 e 5 anos. Havia momentos em que a professora pedia para que a assistente ficasse com os(as) alunos(as) que não sabiam ler e escrever, pois iria realizar atividades específicas com os(as) maiores que já tinham essas habilidades. Eu cheguei para complementar essa dinâmica, como pesquisadora e voluntária.

Adiante, inicio uma discussão sobre os processos de subjetivação dos sujeitos, considerando essa experiência das crianças na escola, uma vez que considero que este espaço funciona como um mecanismo de poder que afeta o sujeito de distintas formas, com consequências igualmente diversas.

## 5.2 OS PRIMEIROS CONTATOS

Para pensar a constituição da subjetividade do sujeito migrante na escola, subjetividade esta que o identifica como sujeito para o lugar que ocupa, é fundamental voltar para a articulação que Pêcheux faz quando define a AD como “[...] uma teoria não-subjetiva da subjetividade” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 133).

Mas que formulação tão contraditória seria essa? Pêcheux toma duas noções – inconsciente e ideologia – para pensar essa tal “teoria não-subjetiva da subjetividade”. Logo, temos aqui uma subjetividade que não tem, na sua constituição, um sujeito plenamente consciente de suas falas e motivações. O sujeito, para AD, não está na origem do seu dizer, pois é duplamente afetado pela ideologia e inconsciente. “Na constituição de sua psiquê, este sujeito é dotado de inconsciente. E, em sua constituição social, ele é interpelado pela ideologia.” (INDURSKY, 2008, p. 10).

Ao considerar a construção da subjetividade do sujeito migrante, há de se considerar que esta é constituída por ele e por outros sujeitos presentes na escola, como professores(as), colegas de classe, pais e mães de alunos(as) brasileiros(as), etc. O lugar que o sujeito migrante ocupa na escola é atravessado pelos discursos de outros sujeitos que estão em contato-confronto com o(a) migrante, ambos duplamente afetados pela ideologia e pelo inconsciente. A escola, neste caso, se apresenta como um dos lugares que atuaram nesse processo de subjetivação do sujeito

A comunidade escolar ocupa um espaço de poder, embora exista um desejo real, que encobre o funcionamento de controle. Logo, desenvolve um discurso pela educação e pela integração, mas, muitas vezes, de um lugar autoritário, dizendo como o sujeito migrante deve ser e agir, isto é, tentando atingir a subjetividade desse sujeito. É o que pude perceber em enunciados como “*não é assim que funciona no Brasil*”, frequentemente repetidos neste ambiente.

Em outra ocasião, conversando com a professora sobre momentos fora da escola de interação com as crianças, ela comenta que, inclusive, sai com algumas alunas venezuelanas, que convidou algumas para irem à igreja, à praia, e que mantém um certo contato com elas, já que reside nas proximidades. Neste momento, uma das alunas estava em sala dançando uma música brasileira, um *funk*, e a professora a repreendeu dizendo: “*se orienta, [nome da aluna], isso não é música para você escutar. Você é da igreja*”. São discursos-práticas como essas que vão retomando uma constituição histórica dos sentidos sobre as práticas de recepção dos(as)

imigrantes e refugiados(as), de acordo com uma inscrição do sujeito em determinadas formações discursivas.

Para Pêcheux (2009), o funcionamento do sujeito, que é histórico e ideológico, é afetado pelas formações discursivas, que são uma forma de descrever, a partir do olhar sobre o discurso e seu funcionamento, os modos de inscrição do sujeito nessa rede de sentidos que a FD representa e que diz respeito à constituição histórica dos sentidos. A formação discursiva na AD diz respeito a um conjunto de saberes que definem “o que pode e deve ser dito”. Pêcheux (2009, p. 161) “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. Logo, o sujeito migrante e os outros sujeitos participantes desse processo de acolhimento são determinados pelos saberes da formação discursiva com que se identificam.

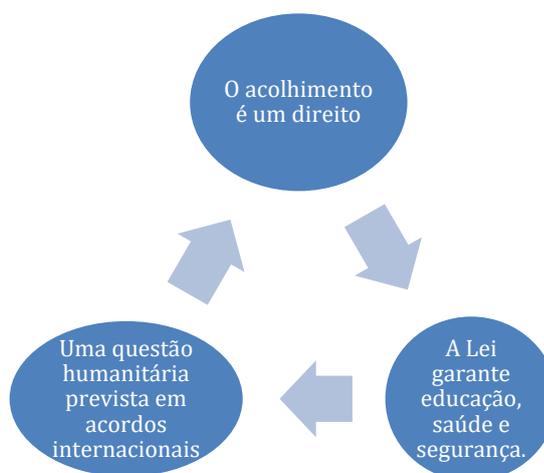
Nas condições de produção analisadas nesta pesquisa no capítulo 1, delineei duas FDs recorrentes: a *FD do acolhimento solidário* e a *FD do acolhimento de direito*. Na primeira, podemos agrupar uma série de enunciados que falam do acolhimento do ponto de vista solidário, como uma causa nobre, como uma ajuda, mas não como algo de direito. Já na FD da integração de direito encontraríamos discursos que, de fato, consideram a migração como algo de direito, legal, que veem o(a) refugiado(a) como um sujeito de direito e que o Estado deve dispor de mecanismos para fazer com que o acolhimento digno conforme as leis determinam. Podemos definir esses discursos em algumas séries de dizeres parafrásticos conforme figuras abaixo:

Figura 15 – FD do Acolhimento Solidário



Fonte: A autora (2023).

Figura 16 – FD do Acolhimento de Direito



Fonte: A autora (2023).

Entre essas FDs, o sujeito migrante é constituído por processos que interferem em sua subjetivação, bem como é submetido a uma nova estrutura linguística, mesmo que sentidos já estejam construídos na historicidade e nas teias discursivas das FDs acima. Para Magalhães e Mariani (2010, p. 395) “[...] o processo de subjetivação está atravessado pela materialidade significativa do outro”<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Como significante, em Saussure (2006 [1916]), entendemos as formas das materialidades linguísticas que um significado apresenta. Os postulados de Saussure marcaram, sem dúvidas, o

A língua é a base sobre a qual se desenvolvem os processos discursivo-ideológicos. A relação entre língua-discurso-ideologia reside no fato de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Logo, a língua, embora tenha sua ordem própria, não está fechada em si mesma e é sujeita a falhas, pois é determinada pelas condições de produção e pelo sujeito.

Sendo assim, “[...] meus significantes, os significantes que considero como “meus” estão constituídos e afetados pelo outro (nesse sentido, a alteridade está em mim)” (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 395). Isso significa que os modos de dizer o sujeito migrante/refugiado vai atravessar a constituição da subjetividade deste sujeito, em movimentos de confirmação e resistência. Esse movimento associa-se ao que as autoras Magalhães e Mariani (2010, p. 394) falam sobre o “[...] modo singular de inscrição da estrutura do processo do significante em cada sujeito”. Uma vez que esse movimento aponta para o heterogêneo, as diferenças subjetivas que constituem os sujeitos e seus significantes.

Mas, claro, além dos significantes das materialidades dadas, as ausências também estão presentes nos outros, na historicidade e também compõem a subjetividade. “O todo da língua só existe constituído pelo signo ausente, pelo não dito” (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 396).

Em resumo, a subjetividade – no que ela se mostra, no que se esconde, no que é repetição ou equívoco, no que se marca como diferença, no que se inscreve enquanto homogeneidade – resulta do acontecimento da linguagem no sujeito. Um acontecimento que tanto possibilita a singularização da diferença quanto a regulação do sujeito relativamente a uma universal

---

desenvolvimento da Linguística enquanto ciência durante o século XX. Cabe esclarecer, em primeiro lugar, que, para Saussure, língua e linguagem não são a mesma coisa. A língua é um produto social da faculdade de linguagem e se constitui como algo adquirido e convencional. A língua é um sistema de signos exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode criá-la nem modificá-la. Dessa forma, Saussure estabelece a língua como objeto da Linguística e faz uma distinção entre língua (*langue*), o sistema, e fala (*parole*), entendida como a manifestação individual da língua. Saussure decide, então, focar-se no primeiro desses elementos como eixo da análise linguística. A partir daí, define o signo linguístico como a união entre um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante). O signo linguístico é, para ele, arbitrário, pois a relação que une o significante ao significado é imotivada. A língua é tratada também como um sistema de valores e cada elemento da língua pode ser definido por suas relações com outros elementos do sistema e não a partir de seu conteúdo. Outro ponto central na teoria de Saussure é a distinção entre sincronia e diacronia. Saussure estabeleceu que o estudo linguístico comportava duas dimensões: uma histórica (chamada diacrônica) e outra estática (chamada sincrônica). Na primeira, o centro das atenções são as mudanças por que passa uma língua no tempo; na segunda, são as características da língua vista como um sistema estável num espaço de tempo aparentemente fixo. Nos estudos de Saussure, há uma valorização do estudo sincrônico em detrimento do estudo diacrônico. É justamente nestes aspectos que ocorrem as diferenças entre Saussure e Pêcheux, já que este considera o social e a história.

adaptação do sujeito à ordem cultural e social através do mesmo simbólico que o constituiu. (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 396).

Nesse processo de subjetivação do sujeito, é importante lembrar a afirmação da AD de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, significando pelo simbólico na história. Este simbólico leva o sujeito a um assujeitamento pela língua, pelas formas de dizer. “Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Não há nem sentido, nem sujeito se não houver assujeitamento a língua” (ORLANDI, 2003, p. 74).

A língua aqui entendida não do ponto de vista formal, mas pelo seu imbricamento da língua, com a história e os sentidos outros possíveis. Isso nos traz, em certos momentos, “[...] tecidos de evidências subjetivas” (ORLANDI, 2003, p. 75), que constituem o sujeito, mas este não recupera a origem das evidências, uma vez que é afetado pela ideologia e inconsciente. É o que chamamos de “[...] pequeno teatro da consciência” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 140) de onde o sujeito se acha dono do eu vejo, eu penso, eu falo, mas que, na verdade, o simbólico vem e nos mostra que se fala ao sujeito, do sujeito.

O sujeito moderno – capitalista – é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade. Não só dos outros, mas até de si mesmo. Bastando ter poder ...ou consciência...” (ORLANDI, 2013, p. 78).

Contudo, a língua é suscetível a falhas e, por sua vez, o discurso a equívocos. Isso é representado pelos movimentos discursivos dos sujeitos de filiação a outras FDs, rompendo com algumas tradições de sentidos. Isso acontece, por exemplo, com a designação refugiado, conceito jurídico para designar um tipo específico de migrante, que foi se ampliando com o tempo e outras necessidades, conforme tratei no capítulo 3. Os(As) primeiros(as) venezuelanos(as) que chegaram a Igarassu tinham esse status, chegaram como refugiados(as) e, com eles(as), se popularizou essa palavra na cidade. Ainda que novos(as) migrantes venezuelanos(as) cheguem, e que, por razões diversas, deva ser outra a forma de nomeá-los(as)/designá-los(as), a ideia de refugiado(a) é a que prevalece popularmente. Fenômeno também popularizado pela mídia, que divulgou e divulga a imagem dos(as) migrantes venezuelanos(as) como refugiados(as) de modo indiscriminado.

Entretanto, observo que alguns(as) venezuelanos(as) têm sérias restrições com essa designação, uma vez que ela aponta para a necessidade de recepção, em outro país, de pessoa que, em sua terra de origem, tem sua vida ameaçada e por causa disso, pela Lei, não pode voltar em hipótese nenhuma, sob pena de perder a proteção. Logo, não aceitar ser chamado de refugiado(a) também é uma forma de resistência, ao mostrar que não aceita perder a possibilidade de volta do seu país e não aceita cortar os vínculos identitários que os determina.

O Estado também interfere na interpelação ideológica do sujeito por aparelhos repressores do estado e também pela força da linguagem e do discurso, como através do processo de individuação. O sujeito já interpelado ideologicamente passa por mais um processo de identificação, agora pelo Estado, que o individualiza como sujeito jurídico com direitos e deveres perante o Estado e a sociedade. É o caso do grupo que é apresentado como refugiado para comunidade, ainda que cheguem outros com outros *status*. Mas, nesses movimentos, ocorrem o equívoco e as falhas do discurso e da língua, já que a designação *refugiado* não dá conta de todos os sentidos e formas de migração desses sujeitos.

Daí, vem a resistência, o confronto discursivo entre sujeitos, entre sujeitos e Estado entre os significantes e significados. Orlandi (2016), em *Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito*, nos diz que “[...] nos processos discursivos há sempre furos, falhas, incompletudes, apagamentos e isto nos serve de indícios/vestígios” (ORLANDI, 2016, p. 213).

No documentário *Así pasó*<sup>26</sup>, vê-se que os(as) venezuelanos(as) rejeitam o *status* de refugiados(as), uma vez que, por lei, eles(as) estariam proibidos(as) de voltar ao seu país. Muitos(as) aceitaram porque era a regularização mais fácil de receber. Porém todos expressam a vontade de voltar, inclusive as crianças como pude ver em alusões durante certos momentos das aulas. Uma das atividades era pintar animais e repetir os nomes em português. Neste momento, os(as) alunos(as) conversavam e ficavam observando a diferença dos nomes em português e em espanhol. Até que uma criança olhou para mim e disse: “eu tenho um cachorro. No Brasil e na Venezuela.”. “Que legal! E na Venezuela o cachorro ficou com quem?” Perguntei. A criança respondeu: “Com a minha vó”. Então, a criança, de modo espontâneo, acrescentou: “sabia que eu vou voltar para Venezuela?”. Eu, surpresa

---

<sup>26</sup> Documentário produzido pelo Grupo Migra/UFPE <https://www.youtube.com/watch?v=s0coR482S3E>.

porque eles tinham acabado de chegar, perguntei: “quando?”. Ela responde: “ainda vai demorar...quando Maduro morrer”. Logo, a forma direta de afirmar que irá voltar à Venezuela indica uma forma de resistência que se expressa pela falha do discurso da ideologia dominante, representado pelo Estado, que afirma que eles fugiram do país, para deixar tudo de ruim que por lá estava acontecendo, sugerindo um desejo de não olhar para trás, portanto, não voltar. Partindo desse imaginário possível sobre eles(as), os(as) imigrantes e refugiados(as), a criança logo afirma sua certeza da volta. É “[...] onde o sujeito pode romper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história” (ORLANDI, 2017, p. 231), indicando que outros sentidos são possíveis, que outras formas de migração são possíveis e esses discursos surgem no dia a dia da escola, como um espaço onde o sujeito encontra formas de falar, ainda que exista um direcionamento diferente. Entendo que o discurso dominante é esse que se produz, a partir de diferentes lugares, inclusive do texto legal que determina quem são os(as) refugiados(as), e pelos quais se mostra esse refugiado(a) como alguém que deixa um lugar para o qual supostamente não deseja retornar. Esse sujeito, que necessita ser acolhido pelo outro solidário, é imaginariamente projetado pelo outro como alguém que deseja “ficar” nesse novo lugar, daí a surpresa que produz a interpelação feita pela menina para esse outro, “acolhedor”, com quem ela fala. Mais do que querer voltar, esse sujeito afirma o retorno como um dado de realidade, ela vai voltar, não quer voltar, gostaria de voltar, tem certeza de que vai voltar, então o estar aqui é transitório e necessário, mas não é o desejado.

Na constituição da subjetividade do sujeito migrante, o corpo, como materialidade discursiva, também atua como um elemento desencadeador de sentidos e identificações. Segundo Orlandi (2017), é um processo desencadeado pelo corpo e pela presença. Parafraseando Simone de Beauvoir (2002), Orlandi (2017) parte para sua teorização do corpo ao entender que “o corpo não é uma coisa, é uma situação” para afirmar que o corpo migrante traz consigo sentidos, silêncios, historicidade. É uma presença que traz memórias e narrativas que afetam o ponto de partida e de chegada.

Com sua presença, sujeito-corpo deslocam-se, irrompem em seus percursos constituindo uma população não homogênea, ligada a diferentes percursos de memória, fazendo-se outros, tornando o espaço de existência um espaço complexo. (ORLANDI, 2017, p. 73).

E sobre este espaço, Orlandi (2017) vai chamá-lo de *locus significativo*, representando o acontecimento desse corpo migrante em dado espaço, deslocando sentidos, despertando memória. Isto é, é a forma material do espaço e sujeitos. É a materialização desses deslocamentos e dessa chegada que atravessa muita história para criar novas histórias.

Esse corpo e essa presença vão provocar uma reação que é muito importante para o *locus significativo* em construção, “[...] uma vez que cria e transforma o lugar, a conjuntura da formulação” (ORLANDI, 2017, p.77). Entendo que, nesses processos, o sujeito migrante é o que será mais afetado, já que o maior trabalho de adaptação vai partir dele. Mas isso também afeta os locais que, em sua forma de ver e integrar o outro e de se entender nesse *locus significativo*, isto é, neste espaço de disputa de significados.

Esses corpos migrantes se fazem presença pelo diferente e por trazerem nessa diferença física o funcionamento do chamado corpo-memória (ORLANDI, 2017), que representa a narratividade que o corpo traz, a memória que é despertada através do corpo, a memória que incomoda através do corpo. Entendo essa narratividade como a maneira pela qual “[...] uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando (seu pertencimento) sua existência a espaços de interpretação determinados” (ORLANDI, 2017, p. 78).

Assim, os(as) venezuelanos(as) trazem em seu corpo-memória sentidos vários, muitas vezes construídos por outros, seja a mídia, o Estado e a escola. Trazem a história da Venezuela, mas não de um país falido por um governo de esquerda, como a mídia insiste em lembrar. Esse corpo-memória traz o temor da mudança e da crise, do medo social da concorrência. Para o brasileiro desperta o preconceito com esse sujeito outro, o de fora, o que não pertence e não entende nossa língua, estrutura social e país.

A partir disso, compreendo que esse corpo-memória também constitui um mecanismo de resistência, dado que desloca sentidos, preserva sua historicidade, sua história e a do seu povo, sua cultura, que se faz estranha nesse *locus significativo*, mas que deixa sua marca. No assujeitamento e na individuação provocada pelo sistema capitalista do Estado, os sujeitos resistem, dizem quem são pelo corpo, pela língua, pelo modo como se identificam e rejeitam os modos como são ditos.

Mudar de país, falar outra língua, fazer-se entender e encaixar-se em uma outra cultura, em outras condições de produção. Esses são os grandes desafios

enfrentados pelos(as) refugiados(as) venezuelanos(as) que chegam ao Brasil. A língua apresenta-se como uma das principais dificuldades, contrariando o senso comum de que o espanhol e o português, por serem semelhantes, são fáceis de entender. Nesse momento, entendo que a língua não é um simples instrumento de comunicação. Se assim o fosse, conhecer algumas palavras e gesticular seriam suficientes, e o contato diário e a necessidade de se fazer entender em situações rotineiras não seriam tão difíceis, como relatam os(as) refugiados(as). Afinal, a língua representa a cultura e a história de como vive um povo e aprender somente palavras soltas não é o suficiente para apreender e estabelecer uma interlocução efetiva de fato entre os envolvidos.

Diante das dificuldades, surge o silêncio. Não falar torna-se mais fácil do que se fazer entender. Este silêncio faz parte da constituição da subjetividade do(a) migrante em algum momento.

O(A) refugiado(a) chega com a sensação de que “[...] a nova língua é a sua ressurreição: nova pele, novo sexo. Mas a ilusão se despedaça quando você se ouve [...]” (KRISTEVA, 1994, p. 22) e, quando o outro não o ouve, o ignora e não entende. “Assim, entre duas línguas, o seu elemento é o silêncio” (KRISTEVA, 1994, p. 22). Todavia, como aprendemos com Orlandi (2007), o silêncio significa, expõe a falta de receptividade com o outro e o cansaço de tentar fazer com que o outro o reconheça como cidadão de direitos.

Contudo, para o(a) migrante refugiado(a), permanecer muito tempo em silêncio não é uma opção. É necessário verbalizar para ser escutado(a), ser visto(a) e ser reconhecido. Nesse momento, sua subjetividade é afetada e lentamente modificada por essas novas experiências, sendo a língua um dos elementos constitutivos da subjetividade, já que, segundo Melman (1992), os significantes de uma nova língua significam diferente na fala de um estrangeiro:

O significante perde ali sua faculdade de representar o sujeito para um outro significante, a fim de ganhar uma função de designação. Neste sistema, transforma-se no signo que designa, que denuncia para alguém um sujeito que se origina de um lugar não mais outro, mas estrangeiro (MELMAN, 1992, p. 17).

Isso se dá pelo fato de que o significante funciona com uma sonoridade diferente, por ter uma estrutura linguística pouco usual devido a interferências da

língua materna do(a) migrante, da mescla que causa o estranhamento percebido através do revirar dos olhos, do franzir da sobrancelha e do silêncio do interlocutor.

Mas, para Melman, esse estrangeiro(a) não pode ser ignorado(a) para sempre. É visto(a) como o resultado de um acidente histórico que precisa ser destruído ou educado, conforme a *FD do acolhimento solidário*. No caso, a recepção dos(as) refugiados(as) passa por isso; a língua majoritária do país que o recebe *deve ser* aprendida, enquanto as línguas que o(a) migrante traz *devem ser* abolida, tornando-se quase clandestina.

Nesse processo, ainda lidando com as incidências subjetivas que afetam um imigrante, podemos, junto com Melman (1992), trazer, analogicamente, a perspectiva das crianças no processo de aquisição da linguagem. Ao questionar o contato com a língua materna em uma criança, o autor nos diz que essa se constitui a partir de uma interdição. No caso, “[...] a língua materna é aquela na qual, para aquele que fala, a mãe foi interditada e o pai torna-se o objeto almejado” (MELMAN, 1992, p. 32). Acontece quando o filho “ganha voz” e fala por si. Mas esse objeto interditado é o que faz uma língua ser materna e, por isso, íntima e familiar. Para o autor, “[...] é verdade que a língua deve sua significância a este mesmo interdito” (MELMAN, 1992, p. 32).

E essa interdição volta, inconscientemente, através dos lapsos, deslizos e tropeços, por uma licença poética de que é o outro que compreende, já que a língua materna e o objeto de interdição são o mesmo. Esse desejo interditado constitui um estoque de unidade significantes, que, ao ser dito, se faz presente para o outro. É a memória do materno que só está disponível inconscientemente, mas que provoca o desejo, fazendo o significante ser compreendido.

Como isso se dá quando esse processo acontece com migrantes em processos de aprendizagem da nova língua? De fato, para o autor, a interdição acontece, mais uma vez, para o adulto e para a criança. Nessa situação, a língua materna no seio familiar torna-se afetiva, a língua da resistência; já a língua estrangeira, a língua da necessidade. A língua materna e o desejo que volta com lapsos do inconsciente não vão funcionar nesse novo contexto, com uma outra língua, porque, “[...] se falo uma língua estrangeira, o retorno de seus significantes inconscientes não poderá mais se dar a escutar como a expressão de um desejo, mas como erro lexical ou sintático, mesmo ao seu próprio ouvido” (MELMAN, 1992, p. 33).

O fato de a mãe não estar inclusa na língua falada em contextos de migração coloca em risco o fato de o(a) filho(a) não reconhecer seus pais nesse processo. Isto

é, não reconhecer a cultura, a língua e, conseqüentemente, o significante particular que dela surja. Daí, temos a despersonalização, resultado da aprendizagem e vivência em outra língua estrangeira. Ocorre a mudança do país, outra mãe deve ser dada, para ser interditada, e outro pai deve surgir como o novo ideal a ser conquistado.

Ao falar línguas diferentes, a subjetividade, aqui entendida como o recalçamento do inconsciente que é manifestado no discurso, não é a mesma devido a essa despersonalização e ruptura que aprender uma nova língua provoca, principalmente em condições traumáticas.

A subjetividade vem acompanhada dos processos de identificação pelos quais os sujeitos passam. Esse movimento é o que Payer (2013) observa em suas pesquisas sobre a imigração italiana no Brasil. Para a autora, enunciar em uma língua e não em outra significa, já que há “[...] pluralidade de efeitos de sentido que se produzem por/em uma forma linguística ou outra, bem como o efeito-sujeito (de língua) que delas resulta” (PAYER, 2013, p. 184).

A autora continua sua apresentação em torno de que, em cada materialidade linguística, há um imaginário funcionando. Com isso, há a identificação do sujeito com diferentes formas de se expressar na língua, bem como com diferentes modos de identificação. Segundo a autora, “[...] a imagem que os sujeitos fazem da(s) língua(s) e das variadas formas em que o objeto do discurso é dito, participa igualmente da produção dos efeitos de sentido, da construção discursiva do referente, assim como do efeito-sujeito em seu perfil linguístico” (PAYER, 2013, p. 185).

O jogo de imagens que surgem no processo identificatório tem a ver com o que foi cristalizado na língua e no sujeito em uma anterioridade. Ao falar sobre isso, Serrani (2003) expõe um pouco as incidências das memórias discursivas e a constituição das identidades socioculturais. Para ela, aprender uma nova língua é uma experiência mobilizadora de questões identitárias, que faz o sujeito ir ao passado toda vez que escolhe uma língua estrangeira visando uma facilidade no futuro. Quando criança, o sujeito já está imerso em discursos que dizem por si. A criança é dita pelo outro à medida que vai ganhando autoridade, mas sempre partindo da interpelação e, assim, tem sua subjetividade formada.

O(A) imigrante também passa por esse processo. Este(a) percebe-se em uma situação na qual ele volta a ser dito pelo outro e isso determinará a constituição de sua subjetividade com essa nova língua e esse novo espaço. Até ser interpelado, capturado. Contudo, o incômodo e o confronto são latentes, uma vez que, “[...] o

encontro com novas línguas e culturas questionará, mobilizará, perturbará” (SERRANI, 2003, p. 285).

Assim, Serrani (1998, p. 252) define a identificação como “[...] a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito”. Isto é, trata-se de elos sociais materializados na linguagem, consolidado pela memória discursiva e o desejo de ir além do saber enunciar outra língua e, principalmente, saber atuar em distintos contextos comunicativos.

Ao falar sobre os processos subjetivos das identificações, Serrani (2003, p. 288) expõe “[...] as experiências do estranhamento”. Este estranhamento que se dá com a língua, com o outro, com a cultura, com o espaço e consigo mesmo. Ao tentar enunciar em outra língua e habitar outro espaço o sujeito entende-se/percebe-se heterogêneo e contraditório. Ao mesmo tempo, entende que pode ocupar esta nova posição e que deseja preservar suas raízes. Contudo, estranha a sonoridade da nova língua, as performances e os sentidos. Identifica-se com uma forma e não com outra e por quê? Porque aprender uma nova língua é despir-se de si um pouco, mas nunca totalmente. Novas identificações ideológicas surgem. É um tipo de aprendizagem que provoca arranjos e desarrajos da ordem do subjetivo, cognitivo, social, cultural e linguístico e, para Serrani (2003), é necessário encontrar-se preparado para experiências de estranhamento, inclusive de si próprio.

Este processo do estranhar permite “[...] que haja, por processos identificatórios ou de desidentificatórios, novas inscrições subjetivas em discursos, mais especificamente, em formações discursivas, da segunda língua-cultura” (SERRANI, 2003, p. 296). Nesse sentido, as memórias discursivas permitem atuar em determinadas contextos, geralmente, recuperando as memórias da língua materna, até que o sujeito entende que elas não são mais suficientes. Daí, o sujeito necessita recuperar/apreender o que há na memória discursiva da língua e cultura em que se encontra para aprender novas atuações ou formas diferentes de atuar em condições já conhecidas, mas que não representa o novo espaço. Para finalizar, “[...] enunciar em outras línguas diz respeito à constituição identitária do sujeito, composta dinamicamente por memória discursivas contraditórias” (SERRANI, 2003, p. 296). Vejamos, a seguir, marcas desse estranhamento que o corpo-memória do refugiado provoca no outro local e como este reage a esse confronto.

Retomando o que foi dito no início do capítulo, ao chegar à cidade de Igarassu, os(as) venezuelanos(as) em idade escolar foram divididos em grupos dentro das

escolas: um composto de crianças, de 4 a 12 anos de idade, reunidas em uma única sala de aula, destinada apenas a crianças venezuelanas; e outro grupo juvenil, com crianças com mais de 12 anos de idade, com alunos(as) venezuelanos(as) alocados(as) em séries escolares, algo correspondente à sua faixa etária. Assim, no início, os(as) mais jovens ficaram em salas de aula somente com colegas venezuelanos(as), com base na convicção do departamento de educação de que, desta forma, experimentariam mais conforto em seus esforços de integração. Houve pouco contato com estudantes brasileiros(as) durante os intervalos, além de pequenas visitas de uma curiosa criança brasileira à “sala de estudantes venezuelanos(as)”. O objetivo era ensinar a esse grupo princípios básicos de Matemática e Português, para que eles(as) não se sentissem tão “intimidados(as)” nas aulas regulares.

Esta estratégia adotada na fase inicial, que durou um semestre, revelou-se, no entanto, ineficaz. Observou-se, a partir do acompanhamento das crianças, que a integração não estava realmente acontecendo, uma vez que os(as) estudantes venezuelanos(as) foram separados(as) das outras crianças. Devo destacar que, neste momento, a língua materna destas crianças, a língua espanhola, ainda estava proibida naquela escola. Havia uma espécie de proibição do uso do espanhol pelas crianças, sob a justificativa de que a finalidade da sua permanência na escola era aprender Português. Um dos professores com quem eu falei disse: **“eles chegaram pensando que ninguém falaria espanhol com eles. Então eu cheguei dizendo que Buenos días e sorrisos se abriram. Mas eu sempre valorizo a comunicação em português, porque é a língua que eles precisam aprender”**. Durante minha estadia na sala de aula com as crianças e o professor, vários desses momentos de interdição da língua espanhola foram observados, sob a justificativa de que o Português era a língua que eles tinham de aprender. A proibição também foi colocada aos(as) alunos(as) brasileiros(as) que vieram para interagir com os(as) venezuelanos(as). Os(As) alunos(as) brasileiros(as), com os(as) quais os(as) venezuelanos(as) só tiveram contato no intervalo, mostraram interesse pelo Espanhol e aprender palavras em uma língua diferente, mas os(as) professores(as) sempre disseram “em português, em português”, uma manifestação recorrente na *FD do acolhimento solidário*, isto é, a necessidade de fazer com que o outro se adapte à sua língua, mecanismo que funciona muito forte nas escolas analisadas.

No Brasil, há uma resistência considerável ao ensino do Espanhol, que se justifica primeiro pela ideia de que Português e Espanhol são línguas semelhantes; um discurso que pode ser facilmente rejeitado quando se tem experiência real de tentar se comunicar através dessas fronteiras linguísticas. A ilusão do comando espontâneo da língua rompe-se diante do contato com sujeitos venezuelanos e se mostra cruelmente na escola; é aqui que os efeitos da proibição da língua e da cultura são sentidos. Esta última materializa-se não só na ignorância da língua espanhola dos responsáveis pelo acolhimento, mas também na ausência de conhecimento (ou de vontade de adquirir o conhecimento) sobre os outros – para além dos estereótipos ou da visão reducionista de quem são ou onde vivem.

Nesta pesquisa, sugiro que a escola deveria ter um papel fundamental na integração do(a) migrante, já que é através das crianças e dos(as) adolescentes que os(as) adultos(as) também seriam afetados(as) por um novo processo de aprendizagem. Assim, além das adaptações nas práticas de ensino, seria essencial que as escolas criassem um ambiente acolhedor para que as famílias estimulassem a sensibilidade e o respeito pela língua e cultura do outro.

A ignorância da língua, então, cruza-se com a ignorância histórico-cultural, como já mencionado acima. Estes tipos de obstáculos à descoberta e ao reconhecimento mútuo favorecem a xenofobia e o racismo, especialmente quando consideramos pessoas que vêm de situações e países que não são socialmente privilegiados e reconhecidos. Segundo Revuz (1998, p. 217), “[...] é precisamente porque a linguagem não é em princípio, e nunca, apenas um 'instrumento', que o encontro com outra linguagem é tão problemático, e que provoca reações tão vivas, diversas e enigmáticas”. É por isso que, com as línguas portuguesa e espanhola, que têm uma semelhança histórica, os seus processos de ensino e aprendizagem não podem ser subestimados, uma vez que a língua não é um simples instrumento de comunicação, mas sim um dos, se não o principal, elemento de interação com os outros, a partir do qual um indivíduo se assume como sujeito dos seus ditos e desejos (REVUZ, 1998).

Após um semestre, o grupo que acompanhei foi deslocado para as séries escolares regulares com alunos(as) brasileiros(as). Foi somente neste ponto que a integração entre as crianças começou a acontecer. Entretanto, a integração não se realiza apenas pelo contato, mas pelo respeito e valorização do outro, de sua cultura e línguas e, com relação a este aspecto, identifiquei que ainda é difícil, para a

comunidade escolar, reconhecer isto. Antes de avançar, gostaria de esclarecer a diferença entre acolhimento e integração, termos que fazem parte deste trabalho e do processo de mobilidade dos refugiados. Entendo, a partir de um trabalho anterior (LUCENA, 2017), analisando os sentidos desses termos, que a integração é considerada o resultado maior de um processo inicial, que, neste caso, seria o acolhimento. Desse modo, defino que o acolhimento determina a integração, no sentido de criar caminhos para que os(as) refugiados(as) de fato se integrem em uma nova sociedade. Desse modo, entendo que acolher representa os mecanismos de possibilidades que facilitam a entrada desses sujeitos de modo seguro e legal. Já integrar significa a construção de oportunidades constantes geradas a partir da presença desse sujeito no local de destino. A escola desempenha uma função estratégica fundamental nessas condições. No final de 2021, a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) divulgou o *Guia para pais e educadores sobre integração de crianças e adolescentes refugiadas nas escolas*, com a revisão e apoio do Ministério da Educação. Mais uma vez, aqui observo o uso generalizado da designação *refugiado* em um documento que, de certa forma, vai servir para todos os tipos de alunos(as) migrantes na escola. Este documento apresenta como é estrutura a educação básica no Brasil, como funciona cada segmento, bem como as modalidades do EJA e educação especial. Apresenta o calendário escolar brasileiro, os documentos para refugiados(as), imigrantes, apátridas, indica o direito universal de todos, porém, do ponto de vista pedagógico, não avança, não pensa em metodologia, não se discorre de modo efetivo sobre direitos e o dia a dia na escola. Em minha leitura, é um guia de acolhimento, mas não de integração.

Segundo Bartlett (2015), partindo da experiência com a educação dos(as) imigrantes nos EUA, a integração não acontece, porque a educação bilíngue e multicultural não é realmente priorizada. Segundo o autor, a educação bilíngue traz muitos benefícios cognitivos, acadêmicos e sociais, mas permanece cara e difícil de implementar, e, em muitos lugares, há pouca vontade política para prestar tais serviços. O apoio à aprendizagem de línguas é essencial para assegurar a educação das crianças migrantes. A educação infantil melhora muito a aprendizagem da língua das crianças migrantes e (se bem concebida) pode melhorar a sua prontidão de leitura. O que continua a ser uma questão complexa é como ensinar a língua-alvo numa comunicação mais ampla. O que é claro, porém, é que a atenção à aprendizagem de línguas é essencial; programas bem sucedidos de aprendizagem de

línguas devem proporcionar padrões elevados e educar os(as) professores(as) sobre os benefícios da aprendizagem de uma segunda língua. Este ponto implica outro debate urgente sobre o fato de que a provisão de educação de qualidade para as crianças migrantes depende do recrutamento e retenção de professores(as) qualificados(as). A qualidade da educação tem uma enorme influência nos resultados dos(as) alunos(as), independentemente dos fatores socioeconômicos e demográficos dos(as) alunos(as).

Em relação ao grupo juvenil (os que tinham mais de 12 anos), estavam, desde o início, presentes em notas regulares com estudantes brasileiros(as), como mencionado anteriormente. Nesta faixa etária, pude observar os mesmos problemas com a proibição da sua língua materna, com a desculpa de que “eles devem aprender português”. Além disso, um pequeno grupo de estudantes venezuelanos(as) mostrou sinais de isolamento e dificuldade de integração com estudantes brasileiros mais velhos. Mas, segundo os(as) professores(as) da escola, uma boa parte deles conseguiu se integrar bem: “eles são bem aceitos pela escola, colegas e professores”. Entretanto, quando conversando com uma aluna desse grupo de alunos(as) mais velhos(as), ela reclama da maneira como alguns(as) alunos(as) brasileiros(as), e até professores(as), falam sobre a Venezuela e os problemas que seu país enfrenta. Ela relata que há um tom de discriminação e generalização e que eles(as), venezuelanos(as), não têm a oportunidade de explicar as razões da crise no seu país. Assim, os(as) estudantes venezuelanos(as) sentem que não são ouvidos(as) na sala de aula. A escuta só acontece quando são questionados(as) sobre algo relacionado à sua cultura, na resposta a perguntas curiosas ou para apresentações escolares.

Uma das práticas consideradas para facilitar o processo de integração foi a promoção, pelas escolas, de festivais culturais, nos quais os(as) venezuelanos(as) foram convidados(as) a apresentar sua cultura. Esses momentos, nos quais toda a comunidade escolar participou, se apresentaram como estratégias positivas de acolhida, já que, como dito acima, até então, o estado de Pernambuco, e mais especificamente, a cidade de Igarassu, não tinha tradição de receber grandes grupos migratórios. Ainda se mostrou necessário sensibilizar para a diversidade social da comunidade escolar. No entanto, essas apresentações estão em nível de espetáculo, atração e não promovem uma reflexão efetiva sobre integração e respeito às tradições culturais e à língua do(a) migrante.

Estes festivais, embora pequenos espaços, aparecem como uma abertura para os(as) venezuelanos(as) falarem de si mesmos(as), na sua língua, com base no que querem que os(as) outros(as) conheçam sobre a sua cultura, dando-lhes a oportunidade de construir um espaço aberto para o diálogo. O processo de acolhimento precisa, de alguma forma, de passar pelo processo de reconhecimento deste indivíduo como alguém que não só “recebe” favores da comunidade, alguém que precisa de ser ajudado, mas também como alguém que traz uma história, que tem conhecimentos para partilhar, que tem uma língua para ensinar.

Para Bartlett (2015), a receptividade dos currículos e pedagogias aos(às) migrantes e a abertura à diversidade, são características importantes de uma escolaridade eficaz. Embora tenha havido esforços generalizados para tornar os currículos mais sensíveis à cultura, é preciso trabalhar mais nesse sentido. No que diz respeito à pedagogia, há provas claras da importância das expectativas dos(as) professores(as) para as aspirações e realizações dos alunos. Além disso, os(as) professores(as) devem aprender a utilizar avaliações formativas e instrução diferenciada para atender às necessidades individuais de aprendizagem. Bartlett (2015) refere-se a um exemplo que evidencia a falta de unidade nas leis que consideram a educação dos(as) refugiados(as)/migrantes nos EUA: como um sistema educativo descentralizado, o que significa que os estados de modo individual tomam muitas das decisões que afetam a educação das crianças migrantes. Portanto, também não é um consenso nacional sobre como agir na educação formal dessas crianças. De modo semelhante, percebo esta situação também no Brasil. Não existe um documento regulador a nível nacional que defina todos os objetivos da educação para migrantes nas escolas brasileiras. Como escutei, ações são feitas à medida que situações surgem, com o tempo vamos entendendo e melhorando esse processo. É importante deixar claro que a análise aqui feita não tem como objetivo culpabilizar a escola, dado que entendo que tudo isso faz parte de um sistema da falta de gestão e de comunicação (e interesse) a nível municipal, estadual e federal quando o assunto é migração, refúgio, *etc.* O mínimo, que é acesso à educação, está sendo garantido; pior seria se a escola não estivesse disponível. O foco agora deve ser desenvolver este processo de maneira que os sujeitos migrantes não tenham um atravessamento tão punitivo em sua subjetividade pelo fato de estarem em outro, espaço, cultura e língua.

### 5.3 NARRATIVAS DO ACOLHIMENTO?

Em seguida, apresento uma discussão mais específica sobre o *discurso sobre* o sujeito migrante/refugiado e o *discurso do* sujeito migrante/refugiado na escola, com o objetivo de complementar, juntamente com esse olhar inicial de cunho etnográfico, como os sujeitos migrantes/refugiados são considerados nesse processo de escolarização.

Início a discussão a partir de Payer e Celada (2016), que pensam o ensino de línguas a partir da perspectiva da AD, distinguindo o *ser sujeito da linguagem* do *ser sujeito da língua de estudo*. Partindo daí, percorro um caminho teórico para pensar nas formas de inscrição do sujeito em uma língua, o papel do(a) professor(a) e da escola no contexto migratório.

Em seguida, convoco as noções de paráfrase, polissemia, ressonâncias interdiscursivas para analisar os *discursos sobre* que ecoam sobre os(as) migrantes e refugiados(as) venezuelanos(as) na escola, entendendo que existem ressonâncias discursivas-políticas que vêm de outros lugares, outras condições de produção, que são atualizadas, retomando e construindo novos sentidos.

Por fim, faço essa análise a partir dos dizeres de duas professoras, a professora regente e a diretora da escola, que atuaram diretamente neste acolhimento. Após a análise do *discurso sobre* na escola, partimos para a análise do *discurso do* através das vozes e produções das crianças e adolescentes. Para isso, trabalho com as noções de extraposição discursiva de Payer (2016) e transposição discursiva de Borges dos Anjos (2021). A partir dessas noções, proponho a noção de reapropriação discursiva do(a) imigrante e refugiado(a), isto é, essa retomada do seu dizer, seu lugar de fala, ainda que atravessado e interditado pelo *discurso sobre*. Isso é analisado a partir das produções de uma oficina de desenhos que foi desenvolvida como parte das ações de retomada ao ensino presencial, na busca de incentivo à volta à escola por esse grupo em março de 2022.

#### 5.3.1 O discurso sobre

Nesta seção, o objetivo é levantar discussões sobre a atuação da escola em contextos de migração. Os(As) imigrantes e refugiado(as) venezuelanos(as) entram no país e chegam na escola sendo subjetivado pelo outro. Esse outro, o nacional do

país de chegada, na figura do Estado, da mídia e da escola falam sobre o(a) migrante e o(a) refugiado(a) atravessados(as) por já-ditos sobre o(a) venezuelano(a), sobre a Venezuela, sobre o imaginário político que esse país carrega, os(as) ressignificando em formações discursivas dicotômicas, mas que se cruzam no ato de falar e produzir sentidos sobre o outro.

Interessa-me, pois, falar a respeito do *discurso sobre* este sujeito, o entendendo como “[...] uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos” (ORLANDI, 2008 [1990], p. 44). Segundo Orlandi, este discurso é polifônico e “[...] é no discurso sobre que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, o *discurso sobre* é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (do discurso de)” (ORLANDI, 2008 [1990], p. 44). Ao retomar essa noção em 1996, Mariani afirma que o *discurso sobre* atua na institucionalização dos sentidos “[...] no efeito de linearidade e homogeneidade da memória” (MARIANI, 1996b, p. 64).

Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de ('discurso-origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o falar sobre transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (MARIANI, 1996b, p. 64).

Esses lugares de autoridade são ocupados por distintas entidades como mídia, Estado, ONGs e a escola. O *discurso sobre* já circula muito antes da chegada desses sujeitos no Brasil e são atualizados, com especial destaque para o modo como apontamos anteriormente, no capítulo 2, quando trabalhei com as condições de produção da chegada.

Os *discursos sobre* são atualizados especialmente pela mídia, pela operação acolhida (Estado) e pelas leis que vão colocar a escola como um lugar de acolhimento e de integração, mas, de igual modo, assume a posição de mais um lugar onde o *discurso sobre* vai ecoar.

[...] o poder discursivo [...] das instituições envolvidas em seu processo de acolhimento [...] torna-se mais incisivo: se não há espaço para confrontos, réplicas ou polêmicas, os sentidos da formação discursiva política dominante se instalam e se disseminam com maior facilidade (MARIANI, 1996b, p. 64-65).

Com maior facilidade, mas não sem os embates, confrontos, que é o que vemos adiante. O *discurso sobre* é constituído por regularidades significativas que falam de

outros lugares e que voltam muito na forma de representações, isto é, dizeres estabilizados que convocam um imaginário sobre o outro “[...] daquele que ouve os “rumores” do que é social e constrói uma narrativa capaz de produzir ‘efeitos de real” (PETRI, 2009, p. 2).

O discurso sobre tem ainda características próprias de um discurso que produz efeitos de sentidos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que ele funciona na recuperação de uma memória (organizando elementos próprios do discurso de), ele corre o risco de reduzir essa memória a um acúmulo de informações sobre o passado. (PETRI, 2009, p. 9).

Ao recuperar efeitos de sentidos contraditórios, os *discursos sobre* revelam falhas que permitem a réplica acontecer. Ou seja, abre espaços para outras FD e outras memórias discursivas para o confronto.

O *discurso do*, neste caso, funciona como uma denegação, uma reapropriação de si mesmo e da memória, ainda que o *discurso sobre* queira silenciá-lo e/ou reduzi-lo, já que “[...] o discurso sobre organiza, disciplina a memória e a reduz” (ORLANDI, 2008, p. 44). A seguir, analiso o *discurso sobre* o(a) migrante e os(as) refugiados(as) na escola, para, depois, trazer o *discurso do(a)* migrante e refugiado(a) venezuelano(a) através das vozes das crianças e adolescentes.

Pensar, analisar e problematizar a escola e as práticas de ensino não é uma tarefa simples para um(a) professor(a), uma vez que este(a) se encontra no centro desse processo, e a autocrítica envolve sofrimento e, por vezes, sentimentos de fracasso e que atravessa o professorado brasileiro quase como uma doença crônica. Sabe-se que a responsabilidade pela Educação Pública, estrutura e direcionamentos, depende do Estado que, há muito tempo no Brasil, não coloca a educação como prioridade, atuando ano após ano em um processo de sucateamento, abrindo espaço para a entrada da iniciativa privada e para a desresponsabilização das gestões públicas, sobrecarregando os sistemas educacionais e culpabilizando os(as) servidores(as), sendo os(as) professores(as) um dos principais alvos.

Acompanhamos nos últimos anos uma crescente violência para com os(as) professores(as) e a escola, através de projetos como a “escola sem partido”, “filme e denuncie seu professor”, ameaças e uma constante precarização física e emocional desse profissional.

É nesse contexto que chega o(a) migrante/refugiado(a) venezuelano(a) nas escolas da rede pública, em sua maioria, exigindo da gestão escolar uma reorganização, um exercício de pensar esses sujeitos na escola, métodos de ensin

e estratégias de acolhimento. O que apresento nas próximas páginas de forma alguma tem como objetivo culpabilizar o(a) professor(a), ou a escola como entidades individuais. Este gesto de análise destina-se a uma reflexão para professores(a), escola, Estado e sociedade de modo geral, reflexão que se produz a partir da compreensão de que os discursos que encontramos na escola são consequências da formação social atual, de atravessamentos político-ideológicos pelos quais foi sendo dita-trabalhada a chegada dos(as) migrantes e refugiados(as) no Brasil. No caso deste trabalho, especificamente dos(as) venezuelanos(as).

O desejo é chamar atenção e mostrar como nossos discursos estão atravessados por ressonâncias interdiscursivas (SERRANI, 1997), pelo político e ideológico, o que me leva a pensar em como criar um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e digno, que possa se estender para a sociedade como um todo. Por vezes, a análise pode parecer dura, mas aqui entendo a escola como um dos lugares discursivos de acolhimento, com sujeitos atravessados pelo social, político e ideológico e objetivo pensar em como fazer desse acolhimento menos opressor.

Ao pensar em ressonâncias interdiscursivas, Serrani (1997, p. 43) parte da noção de paráfrase como “[...] funcionamento parafrásticos das unidades linguísticas no discurso”. Isto é, determinadas materialidades linguísticas que recuperam sentidos através das relações parafrásticas de sintagmas, verticalidade do discurso, que, pertencentes a FDs específicas, atualizam sentidos na horizontalidade discursiva. Logo, entre um sintagma e outro, ressoam os significados, o que a autora chama de ressonâncias de significação.

Serrani (1997, p. 47) propõe que, “[...] para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua”. Isto é, os já ditos ressoam no interior de dado discurso em sua relação com o interdiscurso, retomando, atualizando e também provocando deslizos e relações entre FDs distintas. Essa ressonância interdiscursiva de significação se dá através de unidades específicas da língua, como itens lexicais, sintagmas, *etc.*, e modos de dizer, com destaque para repetição que cria uma estabilidade de sentidos. Nas palavras da autora, “[...] ressonâncias interdiscursivas de significação que tendem a construir a realidade (imaginária) de um sentido” (SERRANI, 1997, p. 16).

Em 1982, ao trazerem a perspectiva da paráfrase, Léon e Pêcheux (2011 [1982]) já a entendem como vinculada às noções de substituição, sinonímia e de

transformação. Logo, os sentidos se dão a partir de dois fenômenos distintos, mas interligados: o da repetição e, por consequência, a confirmação; e o da negação, e, por consequência, a transformação. Isto é, “[...] o da identidade, da repetição, assegurando a estabilidade da forma lógica do enunciado” e o da “[...] diferença discursiva, da alteração do sentido induzido pelos efeitos de espelhamento de deriva” (PÊCHEUX; LÉON, 2011 [1982], p. 172).

Entendo, assim, que as relações parafrásticas dão forma material aos sentidos no processo discursivo. Isso, claro, devido a seu funcionamento em FDs e condições de produções específicas; no caso deste trabalho, a FD do acolhimento solidário e a FD da integração de direito, como trabalhei no capítulo 2. “O jogo de paráfrases é que dá as distâncias (relativas) dos sentidos na relação de diferentes formações discursivas. Pelas paráfrases, os sentidos (e os sujeitos) se aproximam e se afastam. Confundem-se e se distinguem” (ORLANDI, 2008, p. 41).

Para Orlandi (1990), quando se considera a linguagem, pode não ser fácil conseguir distinguir o mesmo do diferente. Porém, “[...] nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (ORLANDI, 1990, p. 37). Afinal, as falhas são possíveis de acontecer no real da língua e a ruptura de acontecer no real da história. Contudo, é possível de recuperar a nível de interdiscurso, os já-ditos que ressoam entre os discursos e se materializam através da paráfrase discursiva e, propõe Orlandi, da polissemia.

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (ORLANDI, 1990, p. 36).

Ao destacar o mesmo e o diferente, entenderemos a tensão da produção discursiva do *discurso sobre* o(a) migrante/refugiado(a) e o *discurso do(a)* migrante/refugiado(a). Diante disso, Orlandi (1990) nos apresenta a distinção entre criatividade e produtividade. Para a autora, a “criação” é relativa e o que podemos observar é a produtividade dos discursos, que retomam aquilo que já foi dito, discursos já cristalizados que ressoam em outras condições de produção em outras FDs. “Produz a variedade do mesmo” (ORLANDI, 1990, p. 37). A criatividade implicaria a ruptura com o cristalizado, surgindo desse modo, o diferente. “A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo,

e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer” (ORLANDI, 1990, p. 38).

Entendo, assim, que o *discurso sobre* atua na perspectiva da criatividade do mesmo, enquanto o *discurso de* tenta trazer a polissemia para essas relações discursivas. Tenta furar a bolha dos *discursos sobre*, da variedade do mesmo, para, nessas condições de produção, fazer ecoar sentidos outros sobre o ser venezuelano(a). Será interessante observar como isso acontece na escola e como pouco a pouco o *discurso de* vai mudando os *discursos sobre* na escola.

Analisar o *discurso sobre* e o *discurso de* importam pois, de acordo com Payer e Celada (2016, p. 37), a AD pensa o ensino que não está subordinado ao didático, já que o foco são “[...] as práticas de ensino como condições de produção de processos de identificação, que decantam numa inscrição por parte do sujeito da linguagem na ordem da língua”. Assim, o(a) professor(a), concebido(a) como sujeito de conhecimento que transforma fatos de linguagem em fatos discursivos, espera que o(a) aluno(a), o sujeito aprendiz, tenha/desenvolva a mesma capacidade, sendo já *sujeito da linguagem, torne-se sujeito dessa língua*, a qual está em contexto de aprendizagem.

Logo, acompanhei esse processo através de duas professoras de uma escola municipal da cidade de Igarassu, ou seja, como esses processos de identificação das práticas de ensino, no dia a dia dos(as) alunos(as) migrantes e refugiados(as) venezuelanos(as) na escola. Isto é, o processo de inscrição na ordem de uma língua outra, em um espaço outro.

Como “inscrição da ordem” entendo com Celada (2013) que seja a inscrição do sujeito a qualquer ordem de funcionamento linguístico, tais como práticas de escrita, de leitura, de escuta, oralidade dentro do processo de ensino em ambiente escolar. No caso dos(as) migrantes e refugiados(as), essa inscrição ocorre com as diversas modalidades da língua estrangeira do local de destino, como também novas formas de “inscrição na ordem” da sua língua, ainda que essa não esteja/seja o foco direto da escolarização. Porém, essa língua ou melhor as práticas linguísticas e discursivas do sujeito são perturbadas, acontecem ruídos, ainda que haja tentativas de interdição.

Por isso que reforço aqui que esse processo de inscrição do sujeito acontece no espaço do entremeio que, segundo Celada (2002, p. 28), significa “[...] relação à qual um sujeito *entre-línguas* fica exposto em processos de ensino-aprendizado, de

modo geral”. *Entre-línguas, entre-culturas, entre-lugares*, uma jornada de arriscar-se e de sobreviver, sendo estas características da jornada do migrante. Destaco aqui que isso também se dá fora da educação, mas o objetivo aqui é perceber isso na escola.

Nesse movimento de inscrição, ocorrem processos de identificação que, segundo Payer e Celada (2016), estão entrelaçados aos de subjetivação. Enfatizo aqui que estes processos acontecem com todos os sujeitos envolvidos nas práticas de ensino: professor(a) e alunos(as), uma vez que, nesse contexto, existe uma relação tensa entre ideologia, alteridade e ensino-aprendizagem. Professores(as) também estão sob aprendizado com o(a) aluno(a) estrangeiro(a), arriscando-se na língua e na complexidade que envolve o dia a dia do outro.

Neste entremeio, entre posições subjetivas diversas, os(as) imigrantes/refugiados(as) vão construindo movimentos de identificação, formas de se inscrever na língua para tornar-se sujeito dela. A inscrição da qual falo não tem a ver com a ideia de domínio total de uma língua, ou uma falsa totalidade que acredito não existir nem mesmo para os(as) nativos(as), considerando que existem várias modalidades de uma língua e, no caso do português, sabemos que o seu total domínio, embora desejado, não é de fato alcançado por muitos(as) brasileiros(as). Logo, quando menciono a *inscrição na ordem* da língua, quero dar destaque que há fatos de ordem material, isto é, linguísticos, heterogêneo, discursivo histórico, ou seja, não se resume apenas à organização de caráter normativo da língua, homogêneo. “[...] o próprio sentido do significante ‘inscrição’, aqui mobilizado, não leva à ideia de totalidade, e sim à de estrutura”. (PAYER; CELADA, 2018, p. 25). É preciso que esse movimento ocorra no sujeito, pois só assim ele estaria “qualificado” a ocupar determinadas posições. Segundo Payer e Celada (2018, p. 22), “Subjetivar-se como sujeito na língua seria estar qualificado”. A qualificação não diz respeito ao domínio gramatical, mas sim às formas de compreender os fatos discursivos, a relação da língua com o seu simbólico.

A seguir, começo a apresentar o *discurso sobre* a partir dos relatos da professora e da diretora. Para tanto, divido a seção em três momentos de análise: o primeiro marcado pela caracterização do(a) venezuelano(a); o segundo pela interdição; e o terceiro pela imposição.

### 5.3.1.1 A caracterização do(a) venezuelano(a)

Nestas primeiras SDs<sup>27</sup>, observo uma insistente busca pela definição do outro. Porém, esse outro não é um qualquer, é um(a) venezuelano(a) que vem de um país em crise política e econômica, sobre o qual existe um imaginário de precariedade e de abandono. Esse imaginário, apresentado no capítulo 2, ecoa em estruturas parafrásticas que atualizam sentidos para *o ser venezuelano*, também na escola, atravessando a forma de enxergar estes alunos. Vejamos algumas SDs abaixo:

SD12(R1): ***Quando eles chegaram, estavam tímidos e inseguros. São bastantes carentes e pegajosos comigo e com a assistente.*** Não ficavam muito tempo fora de sala e nem interagiam com os alunos Brasileiros. Isso também por conta do espaço da escola. Eles só têm o corredor para brincar, pois não deixamos ficar no pátio por motivos de segurança. ***Mas aos poucos ganharam confiança.*** Os alunos brasileiros também vinham atrás para conhecer os meninos venezuelanos e para falar em espanhol.

SD12(R2): ***Depois desse começo tímido, agora eles estão agitados. Brigam muito entre eles. Deve ser coisa de venezuelano né...essa agitação e sentimento de posse pelo lugar em sala de aula, pelo lápis,...deve ser coisa deles.*** Tento ensinar que não é assim que funciona as coisas. Que eles estão em um outro país e têm que aprender os costumes daqui...É difícil, percebo que eles ***trazem brigas internas da ONG para a escola. Outro dia chamei os pais e fiz uma reunião. Isso não pode acontecer.*** Sobre a situação do país, sei que está em crise por motivos políticos que gerou falta de trabalho e de comida. Alguns pais falam que não tinham comida. Até me assustei com uma aluna minha que tinha 11 anos, mas com cara de 5 anos devido à magreza. O pai falou que era a fome que estava acabando com a filha dele, com a família, por isso estão aqui.

SD12(R3): ***Os Pais participam bastante sim. Sempre vem trazer e buscar os filhos e perguntam como eles se comportaram. Alguns que eu conheço mais, sei que tem até uma formação superior ou técnica. Tem uma mãe enfermeira, uma professora, um pai engenheiro, etc.*** Com os pais brasileiros eu não tenho contato, porque minha turma é composta apenas por venezuelanos. A diretora pode falar sobre isso. Alguns questionaram a vinda dos alunos venezuelanos para esta escola. É lei, eles não podem reclamar quanto a isso.

SD13(R1): ***As crianças venezuelanas se comportam de modo estranho quando tem comida nas festinhas da escola. Querem pegar tudo e levar para a família... mi papá y mamá,, dizem eles.*** Aí a gente explica que tem hora pra comer e se sobrar eles podem levar, mas dividindo em igual partes para todos. ***Deve ser coisa deles...o que eles passaram lá na Venezuela. A crise estava muito forte e a fome desesperadora como alguns pais falam.*** Aqui eles têm esse apoio e devem agradecer muito. ***Às vezes chegam exigindo, cheios de direitos e explicamos que também não estamos em uma situação boa.***

---

<sup>27</sup> O relato da professora e da diretora, por serem longos, serão divididos em recortes. Sendo assim, tem-se, em uma mesma SD, mais de um recorte para ser analisado em distintos tópicos. Exemplo: SD12(R1) e SD12(R2) fazem parte do mesmo relato, portanto a SD12, constituídas de recortes diferentes, R1 e R2.

Na SD12(R1), “*são bastantes carentes e pegajosos*” é uma repetição comum de dizer para se referir a esse grupo de crianças de 4 a 12 anos da sala multisseriada. As SDs acima foram recortadas dos relatos de uma professora e da diretora da escola em um momento de escuta guiada por perguntas semiestruturadas<sup>28</sup>, mas também pude perceber isso em outros momentos durante minha observação em sala de aula. Essa caracterização da carência parece vir desse lugar de precariedade que se criou sobre a Venezuela. Ora, se o país está em crise e eles(as) fugiram dessa situação, a carência está aí justificada. Logo, o deslizamento para o sentido de pegajosos foi usado para definir o toque e o contato próximo das crianças venezuelanas. É uma outra forma de falar da carência, da timidez inicial na escola nova. Mas não seriam assim todas as crianças? Contudo, neste momento, a necessidade de definir o outro e de ratificar o lugar de precariedade e do fracasso venezuelano parece ser maior.

É interessante notar que esse discurso sobre a carência das crianças é reconhecido pela escola como uma consequência do espaço, já que existia uma limitação no local, afinal, como o pátio tinha o acesso proibido, por questão de segurança, todos os(as) alunos(as) ficavam durante o recreio em suas salas, sendo a sala dos(as) venezuelanos(as), como ficou conhecida, a última de um pequeno corredor, anexo ao corredor principal. Ou seja, uma disposição física que realmente, não favorecia a interação e contribuía para esse sentimento de isolamento e “carência” que as crianças, segundo o discurso da escola, pareciam sentir.

A SD12(R2) mostra a evolução dessas crianças, antes tímidas, agora, agitadas. Há o destaque para as brigas entre elas e para o enunciado “*deve ser coisa de venezuelano*” e “*o sentimento de posse pelo lugar e pelo lápis...deve ser coisa deles*”. Deslizando sentidos possíveis para esses enunciados, entendo que eles(as) partem do sentido da precariedade para explicar o desejo da posse, pois já que eles(as) perderam tudo e viviam de modo difícil, eles(as) querem ter e possui, porém esse direito é negado. Eles(as) estão no Brasil, estão ganhando esses materiais, mas não significa que são deles(as), ou melhor, não são, pois surge a negação “*tento ensinar que não é assim que funciona as coisas*”, que funciona como uma alerta para os(as) migrantes e refugiados(as) de que eles(as) não possuem nada e tampouco podem possuir.

---

<sup>28</sup> Anexo A.

Esse discurso da falta e da carência aparece também na SD13(R1). O sentimento de posse com a comida, o desejo de levar para os pais e as mães, nunca são tomados como uma característica da infância, mas dos(as) venezuelanos(as). O “deve ser coisa deles” e, logo depois, a justificativa da precariedade da Venezuela retornam também aqui na fala da diretora. É interessante notar como aos(às) venezuelanos(as), inclusive, crianças, são negados o direito de reclamar e de não gostar de algo. Afinal, eles(as) estão sendo ajudados(as) e devem agradecer, se adaptar e não questionar.

Porém, é igualmente interessante notar que, mesmo com esses sentidos de carência, da falta de tudo, é possível perceber uma contradição no discurso da escola. Como se pode analisar na SD12(R3), se reconhece que os pais e as mães são presentes, que frequentam a escola e se importam com o comportamento dos(as) filhos(as). Quando eles(as) foram chamados(as) para resolver um conflito interno do convívio na ONG, os pais e as mães compareceram, mostrando-se presentes mais uma vez. Percebe-se até um espanto ao notar que são pessoas com formação superior (“*sei que têm até uma formação superior*”), logo, essas pessoas não vieram do abandono, da falta, pelo menos não foi sempre assim. Lembro-me, inclusive, de uma situação em que a diretora comenta que os pais e as mães venezuelanos(as) querem conversar todos os dias sobre os(as) filhos(as), que nem tinha mais o que dizer. Então, ainda que exista uma retórica para caracterizar “o ser venezuelano”, isso não se fortalece, pois vão surgindo exemplos, falhas que não correspondem com esse cenário interdiscursivo de ressonâncias que vem de outros lugares, com um viés político que menospreza tudo o que é da Venezuela.

Esse discurso da caracterização do venezuelano e da falta se completam com a interdição do “ser venezuelano” de fato. Pois, apesar de existir essa tendência de tentar caracterizar o outro a partir de falhas, não se permite que o outro exerça sua identidade, sua individualidade e aquilo de coletivo que os determinam, como a língua. Vejamos a seguir.

#### 5.3.1.2 A Interdição

SD12(R4): Eles só têm o corredor para brincar, ***pois não deixamos ficar no pátio por motivos de segurança***. Mas aos poucos ganharam confiança. ***Os alunos brasileiros também vinham atrás para conhecer os meninos venezuelanos e para falar em espanhol. Mas a gente tenta ao máximo para que eles falem e se adaptem ao português. Em sala falo que é proibido, mas não é bem***

***assim...quer dizer, escuto quando eles falam em espanhol, mas peço para que falem novamente em português. Eles têm que aprender. Estão no Brasil.***

SD13(R2): Aqui, por se tratar de alunos menores, inicialmente, decidimos reunir essas crianças em uma turma multisseriada. São crianças de 4 a 12 anos, alfabetizadas e não alfabetizadas na língua espanhola. **Nossa missão é fazer com que eles aprendam o português e as operações básicas da matemática, acostamá-los como se dá a educação brasileira e a dinâmica da escola, antes de aloca-los em turmas regulares com os alunos brasileiros.**

SD13(R3): Alguns alunos já tinham estudado no Brasil, em Roraima. **Mas a maioria não tinha tido a experiência da educação brasileira.** Então tem sido um desafio integrar essas crianças na comunidade escolar. **Muitos no começo tinham vergonha de falar qualquer coisa, por isso optamos pela turma multisseriada.** Deu mais segurança por estar entre os seus, a mesma língua também. **A interação com os brasileiros fica por conta da curiosidade das crianças locais em conhecer os estrangeiros. Como aqui não podemos deixá-los no pátio, eles não têm um lugar bom pra brincar. O corredor e a sala se tornam espaços de brincadeira no momento da merenda.**

SD13(R4): Eu não falo espanhol e creio que seria melhor se eu falasse sim. **Mas as línguas são semelhantes...dá pra entender. E a gente incentiva muito o uso do português. Na sala tentamos fazer com que o espanhol fique fora, mas claro que não dá...aí a professora chama a atenção.**

Nas SDs acima, trago mais uma vez a referência à limitação do espaço da escola que atua como esse primeiro movimento, atrapalhando a integração dos(as) venezuelanos(as), mas que vai além, atrapalha o desenvolvimento de todas as crianças, venezuelanas e brasileiras. É o resultado da falha da gestão pública que não oferece à escola um local seguro para que as crianças desenvolvam o brincar e a sociabilidade. Elas estão restritas ao corredor, os(as) venezuelanos(as) ainda mais no corredor anexo, na última sala. Junto a essas limitações físicas, vêm as limitações simbólicas.

A interdição da língua, do sujeito, de sua possibilidade de oferecer algo ao outros são o retrato de uma sociedade *monolinguística* e que não se reconhece latina. A proibição do espanhol mostra o caráter extremamente homogêneo e limitante da educação brasileira. Aos(Às) venezuelanos(as) é proibida a livre manifestação das suas línguas. O português torna-se a língua protagonista dentro de uma sala de aula onde há somente alunos(as) venezuelanos(as), pois *“a gente tenta ao máximo para que eles falem e se adaptem ao português”* afinal *“eles têm que aprender”*. *Estão no Brasil*”, conforme observo na SD12(R4).

Noto a urgência de adaptação para integrá-los(as) com os(as) alunos(as) brasileiros(as), como na SD13(R2): *“acostumá-los como se dá a educação brasileira e a dinâmica da escola, antes de aloca-los em turmas regulares com os alunos brasileiros”*. Como se o espanhol, a história e a memória fossem neutralizadas antes da integração. Porém, isso vai acontecer em uma sala apenas com venezuelanos(as)? O português é colocado em uma posição de necessidade, como se só fosse possível a integração com o domínio dessa língua. Adiante, com o relato dos(as) adolescentes, entendemos que essa obrigação só torna o português mais distante no sentido de não sentir prazer pela língua ou sentir-se sujeito nela. Afasta-se o prazer de aprender uma nova língua.

Porém, apesar desse contexto, os(as) alunos(as) brasileiros(as) apareciam na sala de aula dos(as) venezuelanos(as) e rompiam com esse monolinguismo, indicando o caminho a seguir, mostrando como a curiosidade faz surgir momentos de aprendizagem. Ainda que fossem orientadas a falar em português, as crianças brasileiras não se davam por satisfeitas e perguntavam pela como se falava na língua do outro, brincavam e se entendiam e aprendiam, como vemos na SD13(R3): *“A interação com os brasileiros fica por conta da curiosidade das crianças locais em conhecer os estrangeiros. Como aqui não podemos deixá-los no pátio, eles não têm um lugar bom pra brincar. O corredor e a sala se tornam espaços de brincadeira no momento da merenda”*.

A interdição do modo de falar do(a) migrante e refugiado(a) é uma regularidade significativa no discurso da escola. Professores(as) e gestão, sem um direcionamento e preparo para lidar com esse grupo, acreditam que esta é a forma que devem agir para favorecer o acolhimento. Contudo, essa imposição da escola vem de um lugar histórico, iniciado com o projeto de nacionalização do Brasil e de invisibilidade ou silenciamento da diversidade do(a) migrante e refugiado(a) (PAYER, 1999), que são atualizados nas ressonâncias interdiscursivas através dos discursos da professora e diretora. Logo, ser sujeito da linguagem parece ser insuficiente. Foca-se no ser sujeito da língua, enquanto o ideal seria ser sujeito das línguas.

Observo acima que, apesar de reconhecer o interesse dos(as) alunos(as) brasileiros(as) pela língua espanhola e pelos(as) venezuelanos(as), isso é desencorajado, afinal o objetivo da escola é ensinar o português. Como disse anteriormente, isso vem de uma memória nacionalista no Brasil, na qual se tinha o receio da perda da identidade brasileira devido às grandes migrações do século XX.

É como se o colonizador sentisse o perigo ao perceber que, naquele espaço, outra língua, cultura e outra forma de pensar pudessem ganhar espaço. No caso atual, o modo de pensar o venezuelano e de seu temido socialismo. Afinal, vimos que, desde sempre, o ensino formal buscou promover a prática do monolinguismo tanto ao excluir as possibilidades de ensino de outras línguas, como ao considerar apenas uma variedade específica do português nas escolas, a da norma culta padrão, excluindo os outros modos de falar português. Ainda que a escola veja o interesse das crianças brasileiras, condiciona isso para o lugar do exótico, corta-se este desejo e se estimula uma não heterogeneidade. São modos parafrásticos de falar que culminam com o discurso nacionalista, homogeneizante do ensino no Brasil.

Porém, a heterogeneidade não é o que se busca nas escolas brasileiras, muito menos em tempo de discursos ultranacionalistas. Como professores(as), sabemos que, há muito tempo, no Brasil, o discurso da educação coopera para um assimilacionismo, tanto da língua, da cultura e do jeito certo de existir. Quando pensamos uma língua estrangeira, nós, como professores(as), fomos levados(as) a crer que para aprender uma língua estrangeira é preciso abandonar a língua materna, pois esta iria atrasar o aprendizado, e que nossos(as) alunos(as) não atingiriam um nível de perfeição de um nativo(a), que nunca sairiam da interlíngua, sendo este o objetivo maior dessas ressonâncias interdiscursivas que recuperam esses discursos com viés monolinguístico no ensino de línguas.

Como afirma Coracini (2007, p. 158),

Nós, professores e alunos, não estamos preparados para compreender que ensinar uma língua estrangeira é oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de nos reconhecer e, por vezes, de reconhecer o outro (e, portanto, de compreendê-lo).

Essas experiências de estranhezas, por mais que tentem ser afastadas, não deixam de existir nas aulas de línguas. Elas sucedem como funcionamentos da polissemia dos sentidos, que trazem novos discursos. Novos porque são os dizeres dos sujeitos silenciados, que não são autorizados a falar, mas que furam a bolha aos poucos dizendo quem são, de onde vem e o que querem. Isso faz mudar o imaginário da escola sobre os(as) venezuelanos(as). Passam a compreender que eles(as) não são tão vulneráveis ao ponto de aceitarem tudo e atuarem como sujeitos nacionais como a sociedade receptora deseja. Eles(as) rompem com determinados imaginários, fazendo surgir uma admiração e um reconhecimento, ainda que com surpresa e

espanto. Isso vemos a seguir, após alguns anos de contato com esse público no dia a dia escolar<sup>29</sup>.

Durante a minha estadia, percebi a criação, por parte da escola, de momentos para expor a cultura dos(as) migrantes, como em eventos na cidade ou na escola. São interessantes estratégias de sensibilização da comunidade escolar e local, porém os momentos de valorização da cultura do outro devem ir além, como uma prática diária de sala de aula. O objetivo seria desenvolver uma identificação simbólica com a língua, por exemplo, para que ocorra uma inscrição na língua, e o(a) migrante e refugiado(a) possa se reconhecer sujeito da língua, sabendo se adaptar, compreendendo, e a partir de uma relação transferencial para a língua estrangeira que diz respeito a esse estado de conforto em um certo domínio da língua. “Os alunos não apenas interagem, mas se fisgam, se interpelam, se impulsionam.” (CELADA, 2011, p. 35).

Porém, essa ideia de aquisição na educação brasileira diz muito sobre um modelo de abandono do seu passado, bem de acordo com o que Pêcheux e Gadet (2004 [1981], p. 35) observam, em *A Língua Inatingível*, ao abordarem essa regra do jogo universal, do histórico modelos políticos, burguês, capitalista e neoliberal, que direciona o desenvolvimento como renúncia do passado. “Para se tornar cidadãos, os homens devem, pois, livrar-se das particularidades históricas que os enteva: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus preconceitos e sua língua materna.”. Em meu entendimento, ocorre uma supervalorização do ser sujeito da língua, no singular, e um apagamento do ser sujeito da linguagem ou de línguas. É um movimento que valoriza a ideia de homogeneidade não só na língua, mas na cultura e na política. Sobre isso, como Derrida (2001), observo uma análise sobre as consequências desse movimento do monolinguismo.

Em *O Monolinguismo do outro*, Derrida (2001), a partir da problematização da ideia de língua materna, traz um texto testemunho-autobiográfico sobre sua experiência de sujeito entre-línguas. Nascido na Argélia, em território judeu colonizado pela França, viveu aquilo que se denomina de entremeio e as contradições que esta situação carrega. Desse modo, problematiza a constituição da língua, sua relação com

---

<sup>29</sup> No próximo capítulo, começo com esse relato das profissionais após 2 anos da chegada desse grupo de alunos(as) venezuelanos(as) na escola. Espero, com isso, fechar uma reflexão sobre um acolher em línguas, pensando em perspectivas que possam auxiliar a inclusão de crianças migrantes e refugiadas nas escolas.

a cultura e a identidade e a memória colonial que ecoa entre essas nações (DERRIDA, 2001).

Derrida (2001, p. 13) apresenta: “[...] eu não tenho senão uma língua, e ela não é minha”. Fala sobre o francês, a única língua que falava, mas que não era dele. Ainda na escola, questiona essa língua francesa tão cara aos(às) franceses(as), a oficial, a língua-mãe mesmo em um território marcado por línguas mais próprias historicamente como árabe, o hebraico, que eram oferecidas como optativas. Eram línguas do outro, sendo esse outro aquele sujeito nascido nesse lugar com essas línguas, contraditoriamente línguas estrangeiras.

Segundo Roder (2019), Derrida é excluído das duas histórias, da argelina por ter o vínculo cortado devido à colonização francesa, já que o caráter de colonizado sempre chegava à sua frente; e da francesa, apesar de ter sido educado formalmente nessa língua e cultura desde cedo.

O francês se impõe a ele como Língua (com L maiúsculo), como a possibilidade que inaugura as demais possibilidades, como o seu primeiro ingresso na linguagem [...] Não um hóspede exatamente, mas talvez um refém. Refém de uma terra inóspita, refém em sua terra como terra do outro, como terra expropriada, colonizada (RODER, 2019, p. 14).

Porém, Derrida (2001) destaca que esse francês ensinado não é aquele de sua origem e, desse modo, não era tão puro assim, por isso não fazia sentido falar de unidade da língua.

Bem longe de dissolver a especificidade, sempre relativa, tão cruel que ela seja, das situações de opressão linguística ou de expropriação colonial, essa universalização prudente e diferenciada deve dar conta, eu direi mesmo que ela é a única a poder fazê-lo, da possibilidade determinável de uma subjugação e de uma hegemonia. E mesmo de um terror nas línguas. [...] Pois contrariamente ao que se é amiúde levado a crer, o mestre não é nada. Ele nada tem de próprio (DERRIDA, 2001, p. 37).

Logo, falar uma língua é estar submetido a uma Lei, seja essa de ordem linguística, discursiva, política e ideológica. Porém, esse monolingüismo do outro não é tão único; na ânsia de fazer isso acontecer, termina por silenciar o caráter não particular ou não natural da sua língua-mor-pátria-mãe. “Já que a língua dita materna nunca é puramente natural, nem própria nem habitável” (DERRIDA, 2001, p. 90).

Para Derrida (2001), os proprietários da língua francesa, na figura do colonizador, nada tem de donos da forma oficial, original ou pura do francês. Porém, existiu uma dominação, sob o silenciamento de sua cultura local sobre a qual “[...]”

transporta em negativo, se assim posso dizer, a herança desta amnésia à qual nunca tive a coragem, a forçar os meios de resistir.” (DERRIDA, 2001, p. 72).

Derrida (2001) fala sobre “traumatismo sobre traumatismo” ao se referir a essa imposição da língua pelos(as) colonizadores(as), resultando de um passado de colonização, dominação que parece esquecido, adormecido, mas ecoa nos(as) colonizadores(as).

A língua se dá por impossível e pelo interdito é nesse momento que um sujeito, ao tentar se apropriar, reconstrói e reinventa a língua. Cria identificação e sobrevive na língua e na política. “Existe, doce, discreto ou gritante, um terror nas línguas, é o nosso tema” (DERRIDA, 2001, p. 37).

A partir do texto de Derrida (2001), entendo que o monolinguismo do outro significa a alteridade constituinte da língua, o fazer sentido que não depende de línguas necessariamente, mas do outro. “[...] é a monolíngua do outro. O de não significar tanto a propriedade quanto a proveniência: a língua é do outro, vem do outro, (é) a vinda do outro” (DERRIDA, 2001, p. 101).

Apesar do “[...] monolinguismo do outro tem certamente o rosto e os traços ameaçantes da hegemonia colonial” (DERRIDA, 2001, p. 102), o autor tem profunda admiração pela língua francesa. Ele fala do lugar de quem tentou superar os interditos e subverter, de certa forma, a língua. A experiência do sujeito, sua tentativa de apropriação e reapropriação, o improvisado do real da língua realizam-se como desejo e promessa da possibilidade de habitar.

Esse desejo e esta promessa fazer correr todos os meus espectros. Um desejo sem horizonte, porque nisso reside a sua sorte ou a sua condição. E uma promessa que não espera mais pelo que espera: ao onde debruçado para o que se dá a vir, eu sei enfim não dever mais discernir entre a promessa e o terror. (DERRIDA, 2001, p. 107).

Desse modo, ao lidar com monolinguismo do(a) professor(a) brasileiro(a), o(a) migrante venezuelano(a) encontra-se numa vivência de alteridade conflitante entre o desejo e a promessa, e também a violência que, ressalto, não é intencional pelo(a) professor(a) ou pela escola, mas os(as) atravessam pela falta e falhas do Estado e memória nacionalista.

### 5.3.1.3 A Imposição

Como vimos acima, focar apenas na estrutura da língua e, no caso dos(as) migrantes e refugiados(as), no português, é interditar o sujeito de linguagem, cortando os possíveis movimentos de identificação. Uma violência simbólica a nível da linguagem. Infelizmente, observo que isso acontece, uma vez que existe uma pressão para a aquisição do português quando os(as) migrantes e refugiados(as) chegam ao Brasil. Nas escolas, a imposição é grande e os estímulos nem sempre positivos. Isto é, existe o estímulo natural dentro do ambiente escolar, o contato com colegas brasileiros(as), funcionários(as) da escola, professores(as), material didático e a paisagem linguística que se dá majoritariamente em português. Porém, quando acontecem práticas de ensino direcionadas, produção de texto, atividades, contato com os(as) professores(as), o(a) aluno(a) é pressionado(a) a desenvolver tudo o que lhe é solicitado em português, sendo lembrado que não se encontra em um nível esperado de aquisição dessa língua.

*O sujeito da linguagem* encontra-se limitado e pode desenvolver até barreiras para se tornar *sujeito da língua*. A inscrição na ordem da língua portuguesa de modo forçado interdita o(a) venezuelano(a) e o(a) brasileiro(a) também, uma vez que este(a) não é estimulado(a) a aprender uma nova língua, no caso o espanhol.

A imposição acontece de modo direto com chamadas para falar em português ao tentar falar com o(a) professor(a), na interação entre alunos(as) e na concepção de acolhimento presente nos dizeres sobre os(as) venezuelanos(as) na escola. Vejamos abaixo:

**SD12(R5): Acho que a integração, entre eles, os brasileiros e a escola, está sendo boa. Eles estão fazendo amigos, muitos brincam à tarde com eles na ONG ou na Igreja.** Outro dia também levei uma aluna, que participa da escola dominical, à praia. Ela não conhecia. É bom **também que a gente dá uma educação religiosa, sabe, porque o contato com eles vai além da escola.**

**SD12(R6): Acolher é aceitar a presença dessas pessoas novas e ensiná-los como viver no Brasil.** É diferente...**alguns costumes e comportamentos têm que ficar de lado. Não podemos ser muito bonzinhos não, tem que ter ordem. Olha outros países como os EUA, lá tem lei e eles não entram. Aqui eles entram, mas têm que aprender a viver segundo as nossas regras.** É isso...**receber né, ensinar, integrar na escola, dá educação com afetividade e proporcionando uma interação.** Essa interação ainda não acontece muito com essa turma, porque eles estão só entrem venezuelanos, mas semestre que vem cada uma estará em um ano aí a interação vai acontecer.

SD13(R5): Os pais são participativos e sempre estão na escola em contato conosco. **A recepção de alguns pais brasileiros é que não foi boa. Ficaram com medo de doenças e de que faltassem coisas para os filhos. Aí é toda uma conversa que eu tenho que ter com a famílias, explicar que é Lei e que faz parte da missão cristã acolher os precisados. Eles aceitam mais ou menos.**

SD13(R6): **Acho que acolher é isso que estamos fazendo dentro do possível. Receber essas pessoas, com respeito e compreensão, mas também mostrar como as coisas funcionam. Os direitos e deveres que um brasileiro tem e que eles vão ter que se acostumar porque estão vivendo no Brasil. Todo mundo faz tudo dentro do possível. As meninas da cozinha se comunicam por sinais...aí gritam por ajuda quando não entendem nada. Termina que todo mundo aprende uma palavra ou outra em espanhol, mas o importante para eles é treinar o português. A gente estimula até as crianças brasileiras falarem: em português quando um venezuelano fala em espanhol, mas eles gostam das palavras em espanhol.**

No discurso da escola, encontro o reconhecimento da necessidade de acolhimento, os direitos dos(as) migrantes e refugiados(as), mas vinculados a uma necessidade do português acima de tudo, como promessa do habitar este país. Desse modo, ao descrever o que seria acolhimento, os sintagmas discursivos “*estão no Brasil*”, “*é preciso se acostumar*”, “*o ter que*”, *etc.*, recuperam um passado migratório brasileiro que ainda ecoa e se atualiza com os deslocamentos recentes. Esses dizeres da escola, um dos supostos lugares de acolhimento, fazem parte de uma rede de ressonâncias interdiscursivas. Estas acontecem a partir da relação entre paráfrases que ressoam significados interdiscursivos.

A meu ver, a noção de ressonância permite incluir, na própria conceituação de paráfrase, o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém, tanto da dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é fundamental o domínio das formações imaginárias), quanto para a dimensão do sujeito, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o do lugar de exercício da função enunciativa em uma formação discursiva [...]. As paráfrases, então, tal como as estou entendendo aqui, ressoam significativamente na verticalidade do discurso e concretizam-se na horizontalidade da cadeia, através de diferentes realizações linguísticas. (SERRANI, 1997, p. 47).

São essas paráfrases que atualizam uma prática do estado brasileiro de rejeição ao plurilinguismo, estimulando a necessidade de adaptação a uma modelo consolidado como padrão que está presente nos discursos e nas práticas da escola para com esse público de migrantes e refugiados(as). Muito se discute a falta do Estado nessas ações, recursos e direcionamentos. Porém, do ponto de vista sustentado nesta tese, o Estado atua simplificando lugares, ao mesmo tempo que se

exime de responsabilidades maiores. Espera-se que a escola seja de fato um lugar de acolhimento e integração, não apenas um depósito e um sistema de reprodução de ressonâncias interdiscursivas passadas. É preciso falar do abandono e de como algumas escolas tentam se adaptar para tentar promover uma mudança positiva.

Porém, é latente o atravessamento de ressonâncias político-discursivas nos discursos da escola. O acolhimento aparece condicionado a certas condições como aprender o português, se adaptar aos costumes brasileiros e se anular como um sujeito de outro país. Nos termos da SD12(R6) acima, *“acolher é aceitar a presença dessas pessoas novas e ensiná-los como viver no Brasil.”* Para isso, no entanto, *“alguns costumes e comportamentos têm que ficar de lado”* e *“tem que ter ordem”*.

Logo, noto uma divisão muito forte entre eles(as) e nós. Eles(as) que devem aprender, nós que devemos ensinar e não temos nada a aprender. Essa posição que não é exclusiva da escola, já que o objetivo aqui é mostrar que são discursos que vêm de outros lugares, que indicam ainda uma resistência brasileira reforçada na mídia, nas redes sociais do governo, como vimos no capítulo 2, e nos documentos oficiais, como as leis. Ainda que essa recepção seja diferente a depender da nacionalidade, vimos, no capítulo 4, que os(as) europeus(as) foram também interditados(as) e proibidos(as) por lei de manifestar a sua língua. Esse sentido de *acolher* é herança dessa época e, apesar da separação temporal, ainda estamos repetindo as mesmas práticas, ainda que os discursos tentem sugerir algo diferente.

Atualmente, com uma guinada ultranacionalista pela qual está passando o Brasil, esses discursos encontram um campo fértil para crescer. Afinal, busca-se uma ordem no sentido que encontramos na SD12(R6) *“não podemos ser muito bonzinhos não, tem que ter ordem. Olha outros países como os EUA, lá tem lei e eles não entram”*. Os EUA funcionam nesses dizeres como uma entidade onipresente. É o modelo que se admira, que fomos ensinados a admirar, é o capitalismo dando certo, e a Venezuela dando errado com o socialismo. Essa dualidade aparece entre os sentidos que essas ressonâncias discursivas trazem.

Outro ponto a se destacar é o atravessamento do discurso cristão. As crianças frequentam igrejas na comunidade e são estimuladas a se comportarem como tal, como podemos ver na SD12(R5) *“bom também que a gente dá uma educação religiosa, sabe, porque o contato com eles vai além da escola.”* Assim, como na SD13(R5), na qual, para convencer e apaziguar as reclamações dos(as) pais e mães brasileiros(as), a escola atua retomando o discurso *cristão* *“aí é toda uma conversa*

*que eu tenho que ter com a famílias, explicar que é Lei e que faz parte da missão cristã acolher os precisados. Eles aceitam mais ou menos.*” Aqui, ressoa a FD do acolhimento solidário que entende o acolher como um deve cristão. Além do “acolhimento” vem o direcionamento cristão pela doutrinação do discurso religioso.

Logo, analisando as condições possíveis para o acolhimento presente nessas SDs acima, compreendo que ele só vai acontecer a partir de uma série de condições. Para que o acolhimento ocorra, é preciso que eles(as) deixem os costumes de lado, que eles(as) aprendam o português, que abandonem o espanhol, abandonem quem são sem questionar, porque afinal “[...] *acolher é isso que estamos fazendo dentro do possível. Receber essas pessoas, com respeito e compreensão, mas mostrar como as coisas funcionam*”. A parte adversativa deste enunciado, já mostra o que é mais importante para a prática da escola, o mostrar como as coisas funcionam para que sejam acolhidos. É o eco da imposição do *tem que* repetida e ratificada como condição para o acolhimento.

### **5.3.2 O discurso do(a) migrante/refugiado(a)**

Compreender as perspectivas das crianças sobre os processos migratórios em que estão envolvidas implica romper com a invisibilidade a que foram submetidas e representa uma reafirmação de sua subjetividade e de sua forma de viver no presente.

Compreender a experiência da infância implica também compreender sua natureza relacional e as relações de poder que se estabelecem nessa relação tanto com o mundo dos adultos quanto com o das instituições em geral. Portanto, a forma como as famílias são conceituadas também é crucial neste estudo. Parto do reconhecimento da escola como unidade fundamental para meninos e meninas que idealmente deveriam garantir sua reprodução social e afetiva independentemente de sua composição.

Para além das imagens que enfatizam a inocência e a vitimização das crianças migrantes/refugiadas, é necessário reconhecer a heterogeneidade das experiências dessas crianças e examinar não apenas sua vulnerabilidade especial, mas também sua agência e seu papel nos processos de migração. Isto significa ir além de uma visão centrada no adulto para adotar uma concepção que coloca a subjetividade migrante no centro e reconhece que as crianças e adolescentes não são apenas futuros(as) adultos(as), mas que são pessoas com sua própria vontade, experiências

e subjetividades, como sujeitos de direitos, que concedem significados de um universo cognitivo diferente do dos adultos.

Trabalharei com as noções de extraposição de Payer (2016) e transposição de Borges dos Anjos (2021). Para Payer (2016), a temática da imigração e refúgio traz a figura do migrante e refugiado(a) e as contradições do discurso que são construídas sobre eles(as) e os discursos do próprio sujeito. Ao falar sobre o(a) migrante, lugares discursivos são pré-estabelecidos, contudo há discursos que extrapolam esses lugares, criam contradições, falhas que ecoam nessa relação entre o(a) nacional e o(a) migrante.

Nos discursos do professorado, quando entrevistados(as), mas principalmente na observância das práticas no dia a dia, nos bastidores da escola, quando se observa esse discurso da falta e das contradições de lugares, é possível entender que discursos extrapolam e nos dizem como esse sujeito vê o(a) migrante/refugiado(a), quais são os lugares que ele(a) deveria ocupar para ser aceito(a) e como o Estado limita também o(a) nacional, enquanto suas falhas para com os(as) nacionais, e como busca limitar o outro. Estão atualizando as faltas do Estado quando dizem que eles são possuem sorte, já que, no Brasil, já há muitos problemas, mas eles(as) estão sendo acolhidos(as) e ganhando até mais do que os(as) nacionais. De certo modo, ao falar sobre a Venezuela, estão comunicando os discursos do Estado também para com os sujeitos nacionais.

[...] um dos efeitos que se produz nesse processo, com relação ao lugar fixado, é o que vamos indicar aqui como o efeito de uma extraposição discursiva. Efeito de que os sentidos sobram, dos sentidos que sobram, de que estes se extrapolam aos lugares instituídos, ao já-dito. Ou seja, há sentidos outros e há também modos outros de significar que se produzem na experiência de imigrar, e que produzem o efeito de que se extrapolam aos lugares reconhecidos como aqueles que podem e devem ser ocupados pelo imigrante. (PAYER, 2016, p. 350).

É o que entendo com Payer (2016) quando analisa a metáfora do barco nas reportagens atuais sobre a migração. No século XX, o barco era o elemento da passagem para a nova vida, institucionalizada pelo Estado, com alguma estrutura e com grandes promessas. Atualmente, os barcos que se destacam são aqueles deteriorados, botes, indicando uma falta de lugar, o perigo, o impossível e a não legitimação do Estado nas vidas em deslocamento.

Em busca de vida nova, os(as) refugiados(as) vão nesses barcos fadados ao fracasso, comunicando o caráter desumano das nações. É uma narrativa que

extrapola, que traz o desamparado, mas sobrevivente. “A condição de sobrevivente ‘fala’ antes nos processos migratórios [...]” (PAYER, 2016, p. 353), é onde o(a) refugiado(a) aparece rapidamente. Migra-se por injustiças, refugia-se para não morrer ou tentar sobreviver.

Partindo desse pressuposto, Borges dos Anjos (2021) cunha a noção de *transposição discursiva* que se caracteriza pelo (re)arranjo identificatório do sujeito, se realiza nesse (entre)meio em que se extrapolam os sentidos pré-fixados e transpõe posições discursivas inaugurando outros modos de ser, pensar, viver. “Tendo seu imaginário de um lugar de conforto e estabilidade desmantelado pela presença do Outro, ele se transpõe perante a derrisão de sentidos que o (des)afetam entre-lugares.” (BORGES DOS ANJOS, 2021, p. 240).

“Desinstala-se territorialmente, mas não simbolicamente” (BORGES DOS ANJOS, 2021, p. 240). Desse modo, são processos de resistência que fazem o sujeito atuar discursivamente construindo seu novo lugar. São movimentos de identificação, de contraidentificação e desidentificação, construindo lugares que o sujeito passa a ocupar nessa jornada, no contato simultâneo com o outro e seu corpo-memória.

Logo, a noção de transposição tem como pressuposto o atravessamento, que, neste caso, se destaca por uma insistência, um estranhamento vindo do outro, de uma alteridade indesejada, o sentido de não pertença que vai confrontar simbolicamente para sentir pertencente, ainda que talvez isso nunca aconteça.

Portanto, é um mecanismo de resistência de encontrar-se, do sobreviver e do recomeçar.

*A transposição discursiva se faz presente continuamente no processo de (trans)formação da identidade do sujeito, pois representa os lugares que o migrante e refugiado, nas CP que vivenciam, assumem ou não no contato que estabelecem com o Outro. O sujeito, assim, na itine(r)rância promovida por esse entre-lugar, essa zona de entremeio, (re)forma consecutivamente sua identidade, que é afetada por seu corpo-memória e também pelo que essa experiência fora do lugar produz. (BORGES DOS ANJOS, 2021, p. 252, grifos meus).*

Abaixo está o modo como a autora entende a relação entre esses dois fenômenos:

Figura 17 – Extraposição e transposição discursiva.



Fonte: Borges dos Anjos (2021, p. 252).

O extrapor sentidos é um movimento circular, que não está fechado em si, e, ao colocar sentidos outros, na voz do *discurso sobre* um algo, passa a ressoar em um *discurso de*, assumindo este uma posição discursiva que vai em uma direção oposta a essas falas, transpondo os sentidos.

Proponho, então, uma nova categoria, a de *reapropriação discursiva*, entendida quando o sujeito, ao transpor, insiste em voltar para o que é seu, o que é conhecido. Instaura um mecanismo de resistência para dizer que aquele sujeito diante do deslocamento, de outras condições de produção, não foi superado e não vai ser. Os sentidos ecoados da extraposição permitem o contraditório capturado pela fala destes sentidos outros da transposição, isto é, supera o lugar limitante do *discurso sobre*, afirma-se através do *discurso de* construindo um novo lugar discursivo que vai se marcando pela reapropriação de sua memória e de seu lugar enquanto sujeito vindo de outro lugar, de direito, no movimento de vai e vem, entre passado que o constitui e o futuro que o constituirá.

A seguir, apresento a maneira como entendo a reapropriação discursiva no movimento abaixo:

Figura 18 – O movimento da reapropriação discursiva.



Fonte: A autora (2023).

A reapropriação pode ser observada em momentos em que o(a) migrante e o(a) refugiado(a) assumem o protagonismo discursivo sobre si, uma maneira do *discurso de* se manifestar. Neste trabalho, além de observar o *discurso de* no dia a dia da sala de aula, analiso também, através de desenhos, um recurso lúdico, através do qual podemos observar como a reapropriação se realiza de forma lúdica e como a memória do lugar de origem, associada a aspectos do local de chegada, surge de forma representada.

Entendo que uma das formas de a reapropriação discursiva se realizar é através de relatos testemunhais, nos quais os sujeitos falam de si e dos acontecimentos vivenciados, recuperando seu lugar de fala, tentando colocar em palavras ou desenhos, nos casos das crianças, o que parece ser impossível. Para Mariani (2021), em “Testemunhos de resistência e revolta”, o testemunho é tomado como “[...] um acontecimento singular na linguagem, uma enunciação ética que tenta transmitir aquilo para o que não há palavras, daí sua potência e valor performativo de produção de efeitos sobre quem enuncia e sobre quem escuta” (MARIANI, 2021, p. 42). São relatos que geralmente descrevem violências, traumas e revelam a historicidade da produção de sentidos. São tentativas de dizer tudo, apesar do indizível do acontecimento.

Ao criar um espaço de escuta para os(as) alunos(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as), entendo que como resultado temos esse discurso que funciona como testemunho de sua vivência e testemunho de sua identidade venezuelana. Esse testemunho é da ordem do recordar, porém, como aponta Mariani (2021), esse

rememorar não significa apoiar-se em memória-arquivo, mas sim, em uma memória discursiva, entre lembrança e repetição, uma memória com “furos do esquecimento”. Para a autora é a “[...] memória furada, pois somos desde sempre constituídos por um esquecimento fundamental, o recalcado. O recalque não é franqueável aos significantes, é impossível de ser apreendido, mas é tangível em seu enigma”. (MARIANI, 2021, p. 42)

Como resultado dessa memória discursiva está o memoriável, o que é possível dizer, ou melhor as tentativas de dizer e de se fazer compreender. Segundo Mariani (2021, p. 42), o memoriável é o “[...] encontro do real da história, do real da língua e do real do inconsciente” O memoriável seria assim “[...] como a presença de uma singularidade no rememorar.” Singularidade que surge no testemunho, na enunciação, no pensar sobre um acontecimento. O memoriável é o que ressoa da memória com mais força, vem da urgência de negar um fato, de fazer uma oposição ao que o outro diz.

Dar um testemunho aponta para o memoriável, um falar urgente para não esquecer e para não deixar os outros esquecerem, mas um falar sempre marcado pelo esquecimento na memória e pela incompletude inerente à linguagem. O imperativo da urgência do relato testemunhal é compreendido como a necessidade de inscrever discursivamente um memoriável na história, dada a violência de um acontecimento que provocou a iminência de uma disjunção ou desarticulação ou descontinuidade no sócio-político. (MARIANI, 2021, p. 43)

Essa violência vivida é continuada quando ao sujeito não lhe é permitido falar, quando as vozes são silenciadas e subjugadas. *Dessubjetivação* é o nome que Mariani (2021) dá ao processo de deslegitimação do outro e de suas memórias e sentidos. É como ser prisioneiro ao proibir a língua e a memória, como aconteceu com os Europeus no século XX no Brasil, como apresentado no capítulo 3, e como acontece com os migrantes e refugiados venezuelanos atualmente.

O que penso que se inscreve na dessubjetivação é a insistência em uma única significação (interpretação) mortífera que advém do Outro, que interpela o sujeito, nessa posição de prisioneiro como um nada e o joga nesse nada, em que nada do humano. Uma posição de prisioneiro sobre o qual se pratica o apagamento da língua e da memória do cotidiano anterior ao mesmo tempo em que se nega qualquer horizonte de possibilidades futuras. (MARIANI, 2021, p. 44)

O processo de *dessubjetivação* tem como objetivo criar uma narrativa e apagar as possibilidades de que outras surjam. Os sujeitos subjugados nesse processo são atravessados por alguma instância de poder, um aparelho ideológico, seja o Estado, ou a escola, ou os dois, como podemos dizer que atravessam o(a) migrante e refugiado(a) venezuelano(a) que é analisado(a) neste trabalho. É uma política de violência disfarçada de solidariedade, que visa separar sujeitos e sentidos (MARIANI, 2021). Esses sentidos apagados são aqueles que dariam um lugar de fala, o qual ele enunciaria com propriedade falando de si e de suas vivências. Logo, “[...] testemunhar como gesto de resistência é colocar palavras no indizível do real da história, ou ainda, é buscar sentidos para denunciar as práticas e os processos de destituição subjetiva” (MARIANI, 2021, p. 73).

No testemunho, uma outra narrativa torna-se possível, em dadas condições de produção, provocando a ruptura de sentidos. Logo, a reapropriação discursiva do sujeito que faz um testemunho é um instrumento de resistência de continuidade de sua identidade e memória.

Tomamos *narrativa* aqui nos termos de Orlandi (2017) que não diz respeito ao gênero narrativo em si, mas como resultado de uma narratividade através da qual se manifesta a memória. Nas palavras de Orlandi, (2017, p. 309) é a narratividade que textualiza a memória ao inscrevê-la na formulação. “Temos, assim, acesso indireto à constituição dos sentidos no sujeito, observando como a memória se conta, pela análise da formulação” (ORLANDI, 2017, p. 309).

Sendo assim, através da narratividade dos testemunhos é possível “[...] flagrar a memória em seu funcionamento” (ORLANDI, 2017, p. 301). Não o real da memória que é indizível, mas as marcas “contadas” pelos sujeitos e “capturadas pelo analista, em certas condições que constroem espaços de interpretação ideologicamente determinados. Isto é, a memória, esta que não é cronológica, mas sim histórico-simbólica, atravessada pelo esquecimento e pelo modo como o sujeito a recupera, em uma conjuntura de formulação sócio-histórica.

A formulação, a forma como a narrativa acontece nos significantes dados, importa em termos de sentidos considerando um sujeito específico, em condições de produção específicas e um espaço de enunciação específico, dado que como não há nada definitivo, o sentido é sempre provisório, atualizado no discurso.

Logo, a narratividade é um funcionamento, no qual a memória se diz em sua relação com a exterioridade, isto é, relações entre sujeitos, memória e condições de

produção. A narrativa construída pelos testemunhos seria a forma discursiva de uma realidade de enunciar. O que nos faz acessar os sentidos não é a coesão ou coerência, mas seu processo de significação, a narratividade e textualidade em dadas condições de produção dadas. Ou seja, “[...] a narratividade, enquanto funcionamento da memória, que produz seus efeitos alinhando linguagem, pensamento e mundo, na formulação. Para sujeitos. Nos sujeitos” (ORLANDI, 2017, p. 316).

Courtine (2009 [1981]), ao teorizar a memória discursiva, demarca a diferença da memória cognitiva. Para o autor, “[...] a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas pelos aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009 [1981], p. 105-106). Nem sempre podemos recuperar a memória discursiva textualmente, porém os seus rastros podem ser identificados linguisticamente a partir de certas estruturas ou modos de dizer na língua, no que Foucault chama de “memória do enunciado” (1987).

Desse modo, Courtine (2009 [1981]) elabora uma forma de análise buscando recuperar as formas de aparecimento da memória discursiva a nível de enunciado, considerando as supressões de citações e a recitação entre os discursos, que nos indicam que a memória é atualizada ou reproduzida nos discursos, como também pode sofrer um apagamento.

Com Pêcheux (1990), entendo que:

A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento ao ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PECHÉUX, 1990, p. 52).

Então, mais do que analisar o que se retoma em um discurso de forma dada, é interessante e prudente analisar o que está sendo “esquecido”, porque, apesar de não-dito, deixa um espaço da falta que significa, tanto ou mais com relação aquilo que foi dito.

Considerando o que é dito e esquecido, Paul Ricœur (2007), filósofo e problematizador da narrativa histórica, trabalha a noção de memória, a partir da perspectiva do uso e abuso. Para o autor, “[...] o exercício da memória é o seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade do abuso. [...] É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado” (RICŒUR, 2007, p. 72).

Para Ricœur (2007), o abuso da memória de modo indiscriminado e corrompido por sujeitos não orgânicos, ameaça a memória. Isso interfere na veracidade e na

credibilidade, pois coloca em dúvida o caráter verídico da memória, importando menos o que aconteceu, mas o que deve ser lembrado ou lembrado. Sendo assim, a memória, nessa posição, ocuparia três modos de existir: 1. a memória impedida; 2. a memória manipulada; e 3. a memória obrigada.

A memória impedida seria da ordem do conflito, da interdição, sugere um movimento do sujeito de reapropriação de uma memória e não conseguir. Ela estaria encoberta por um véu do esquecimento. Já a memória manipulada funciona a nível da interpelação ideológica de uma dada memória específica, que seria afastada, reformulada. Sendo assim, chegaríamos à memória obrigada, que, após ser impedida e manipulada, é aquela que deve ser recuperada, citada, quase como um dever.

Partindo da teorização de Payer (2009) em *O trabalho com a língua como lugar de memória*, a autora considera a própria língua como “lugar de memória”, uma vez que, analisando o funcionamento da língua portuguesa pelos(as) descendentes de migrantes italianos(as), por exemplo, consegue demarcar traços das línguas nacionais ou maternas de seus antepassados, que indicam esse laço com essa memória aparentemente apagada.

De um lado, funciona a *memória constitutiva* na língua do imigrante, presente na sua prática atual da língua. Materialmente presente na estrutura, na sonoridade, nas construções sintáticas, entre outros, os elementos de memória na língua não se expõem plenamente ao sujeito falante, como “alteridade lingüística”, como “outra” língua. Antes, soam para o falante como evidências da própria linguagem. Este funcionamento se dá, por exemplo, quando os sujeitos dizem que não falam a língua dos antepassados, e que tampouco têm em sua fala as marcas dela, quando, no entanto, elas podem ser identificadas em sua linguagem. De outro lado funciona uma *memória representada* da língua, quando o falante reconhece elementos de alteridade lingüística, em situações onde pode representar elementos da “sua língua” como sendo da ordem de uma alteridade em relação ao português. (PAYER, 2009, p. 42- 43, grifos meus).

Diante do que Payer (2009) afirma, o estudo da oralidade se demonstra como uma das formas de observar a língua como “lugar de memória”. Partindo daí, trabalho com os dizeres, bem como os desenhos e textos das crianças e dos(as) adolescentes sobre a jornada do deslocamento que eles fizeram como lugar de memória, uma vez que entendo que, nessas produções, encontram-se regularidades significativas que dizem muito sobre si, em um movimento de reapropriação discursiva. A seguir, observo esses movimentos através das produções dos alunos em textos e desenhos.

### 5.3.3 Oficina de desenho e texto com crianças e adolescentes venezuelanos(as)

Em parceria com um grupo de colegas do grupo MIGRA-PE, com a Cáritas e com o Estúdio entre olhos, realizei um dia de oficina com crianças e adolescentes de até 14 anos, em dois turnos, manhã e tarde, na ONG Aldeias Infantis, no município de Igarassu. A oficina tinha como objetivo construir um espaço de escuta afetiva para as crianças e os adolescentes, a fim de que eles(as) pudessem falar sobre a migração, o processo de chegada e acolhimento de seus pontos de vista, com suas próprias palavras, desenhos e imagens.

Após a apresentação da equipe e de conhecer um pouco de cada criança, iniciei a leitura do livro *A viagem*, de Francesca Sanna. Este livro traz a história de uma família, mãe e dois filhos, que veem seu país e sua vida transformada pela guerra, os obrigando a sair do país. Esta viagem de fuga acontece de maneiras diversas: com carro, trem, a pé, de bicicleta até a chegada na fronteira, que não representa o fim, mas sim mais um momento de dificuldade, marcado por incerteza e rejeição. No fim, o livro traz a metáfora dos pássaros, que também percorriam longas distâncias, migrantes como aquela família, mas que não tinham a barreira das fronteiras que representa tanta dificuldade para o recomeço dessa família. O grande destaque do livro são as ilustrações que mostram lugares lindos e bem coloridos.

A partir daí, cada um(a) foi convidado(a) a desenhar, escrever ou recortar e colar algo que representasse sua viagem. Seja algo do local de origem, do local de chegada, uma palavra que representasse esse sentimento de mudança e onde encontravam acolhimento. Durante a produção, estive ao redor deles(as) para auxiliar, conversar e entender o que significava cada produção. Os(As) adolescentes se mostraram mais abertos(as) a escrever e conversar do que a desenhar. Aproveitei para perguntar como ia a escola e o que eles(as) achavam. Alguns(as) deles(as), eu acompanhei já no início da minha observação da escola, em 2018. Abaixo, apresento o material coletado com alguns comentários a partir de diálogos durante o processo de produção e explicação dos textos.

Figura 19 – Produção 1

Quando eu cheguei não foi fácil quase sempre estava chorando pois não entendia nada e com o tempo esses choros se converterão em sorrisos com bons amigos amigos que hoje já nem falo sobre que cheguei ~~para~~ para ficar tal vez não por muito tempo mais o tempo que seja o que deus quiser.

Quando cheguei na escola achava a matemática muito difícil mais depois comecei a gostar por as coisas se faz mais fácil quando alguém te explica as coisas direito.

agora me sinto feliz de estar nessa fase maravilhoso nem sempre encontro pessoas boas no meu caminho mais com o tempo encontro boas pessoas.

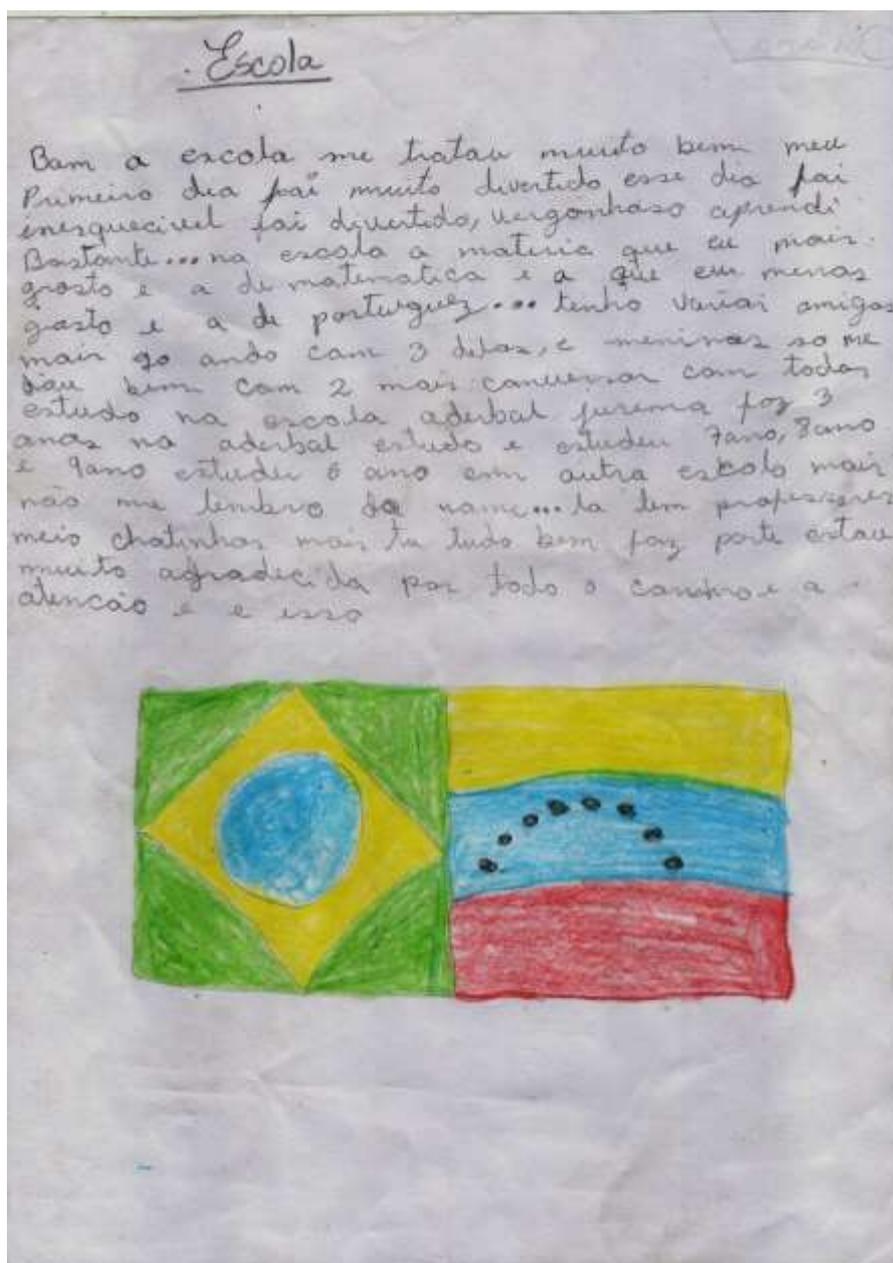
por que amigos podem virar desconhecidos que grandes amores podem se acabar que desconhecidos podem virar grandes amigos.

Eu amo Brasil apesar de todas as coisas.

Fonte: Adolescente 1.

O adolescente 1 destaca o nervosismo em não entender muito bem como funcionava a escola e a interação com os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) no começo. A língua foi, de fato, um entrave, mas não só, já que era necessário entender como funcionava a escola no Brasil e as relações. Teve dificuldade nas disciplinas, mas, depois, conseguiu entender melhor quando foi aprendendo o português, entendendo melhor as explicações dos(as) professores(as) com destaque especial para a professora de matemática que o ajudava.

Figura 20 – Produção 2

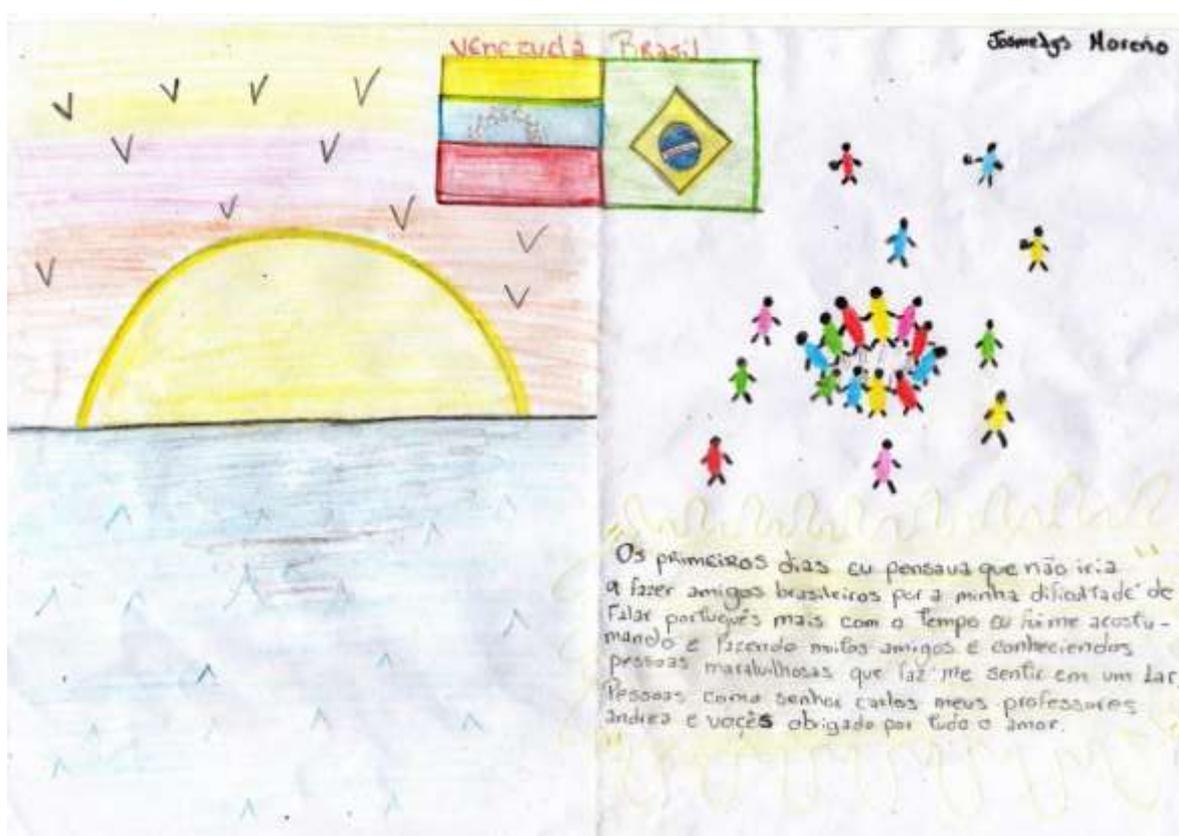


Fonte: Adolescente 2.

A adolescente 2 destacou que adora a escola atual, estadual, e que tinha muitos(as) amigos(as). Antes, estudava na escola municipal e passou pela turma de venezuelanos(as). Aponta que os(as) alunos(as) brasileiros(as) foram receptivos(as) com ela e que a tratavam bem e com curiosidade sobre sua cultura. Ela relatou uma situação em que se sentiu acolhida em sala de aula, quando ela reivindicou o direito de ficar sem máscara em sala de aula pois estava com um pirulito. O professor não deixou e a mandou sair. Segundo palavras dela, grande parte da turma saiu junto em apoio.

Destacou que a disciplina que mais gostava na escola era matemática e que era muito fácil no Brasil e que não gostava da professora de português, pois ela reclamava demais e sempre questionava seu jeito de escrever. Quanto aos(as) amigos(as), relatou não ter problema, que tinha muitos(as) amigos(as) brasileiros(as) e que somente uma vez teve uma briga porque um deles tirou a nota mais alta da turma e este colega não gostou e não acreditava que isso era possível.

Figura 21 – Produção 3



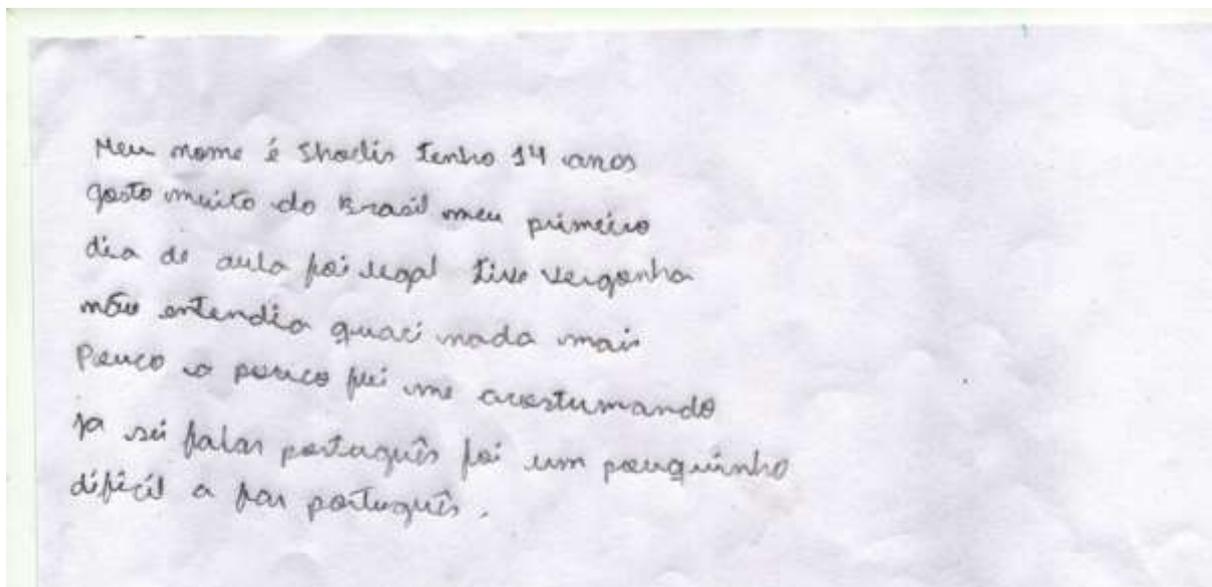
Fonte: Adolescente 3.

A adolescente 3 destacou que a disciplina que mais gostava era de artes, pois ela gostava de desenhar, pintar. Inclusive ela dançou em uma feira multicultural da cidade apresentando a dança da Venezuela. Mais uma vez, aqui vemos a insegurança que a falta de conhecimento da língua apresenta. Algo que vai além do linguístico e que afeta as relações com colegas, professores(as), etc.

Ainda, parece ser unânime o descontentamento com os(as) professores(as) de português. Perguntei um pouco sobre isso e eles(as) comentam que geralmente os(as) professores(as) de português são exigentes com relação à língua, nas

atividades e durante a aula com correções. Esta aluna chegou a comentar que, quando ia falar com o professor, ele sempre a corrigia.

Figura 22 – Produção 4



Fonte: Adolescente 4.

Aqui, mais um relato de como no começo era difícil devido à dificuldade da língua, que o deixava mais tímido e calado, fato que ele não é. Pouco a pouco, ele foi interagindo e conseguiu aprender português apesar de ter sido difícil, pois, segundo ele, o português é uma língua rápida e com muitas variações. Falou sobre a dificuldade de entender a diferença das palavras “vovô” e “vovó”.

Figura 23 – Produção 5

Quando eu cheguei na escola no primeiro dia  
de aula eu estava nervoso porque eu não  
conhecia ninguém mais todo mundo me recebeu  
bem graças a Deus, aí comecei a fazer amigos.

Nome: José Daniel

O que foi mais difícil na escola foi  
quando eu tava fazendo a prova para ver  
se eu podia matricular na escola.

Fonte: Adolescente 5.

Aqui, o aluno relata que o momento mais difícil foi fazer uma prova que iria comprovar o nível de conhecimento de Português e de Matemática e direcioná-lo para uma escola e turma.

Figura 24 – Produção 6

<p>a escola e vem eu amo muito a escola por que incina muita coisa boa e linda amo muito minha amiga e professora Projeto de Vida e Vaga Ciência</p>	<p>Veiverlic <del>fora</del></p>	<p>coisa que eu não gosto na escola por que ela é chata e muito ingnorate matemática Portugues</p>
--	----------------------------------	--

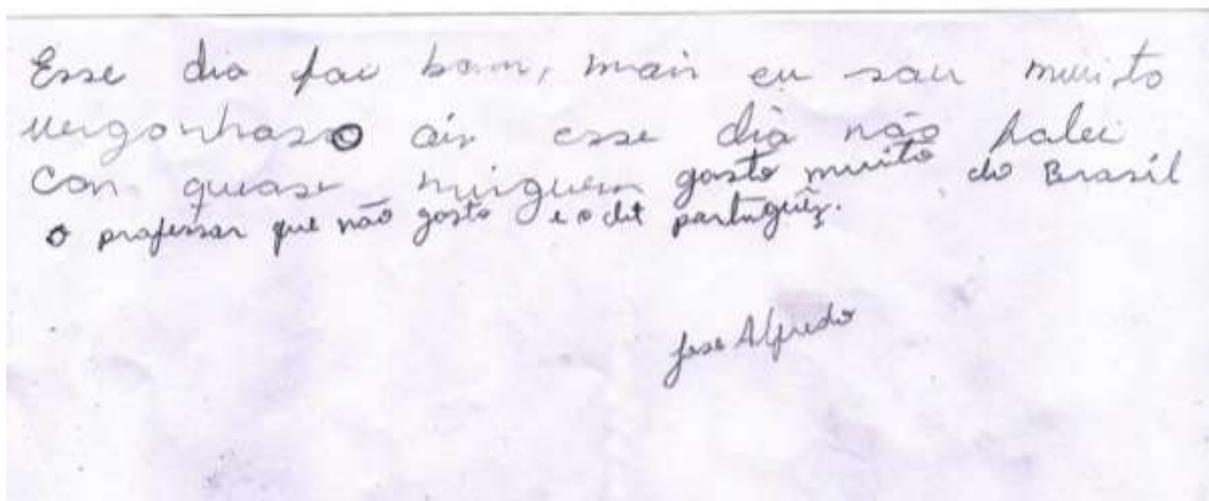
Fonte: Adolescente 6.

Aqui, o aluno fala de como gosta de estar na escola, pois aprende muito todos os dias e tem bons(as) amigos(as). Ele menciona uma disciplina que parece ser bem aceita por todos, chamada de *Projeto de Vida*. Esta disciplina, segundo a BNCC, tem como objetivo promover o autoconhecimento do(a) aluno(a) no nível pessoal, social e profissional. Logo, nas aulas, se discutem questões de cunho socioafetivo até abordagens profissionais para direcionar o(a) aluno(a) para a escolha do seu itinerário formativo no ensino médio. Como esses(as) alunos(as) são do fundamental, as discussões ficam mais no âmbito pessoal e social, com discussões atuais e bem presente no dia a dia dos(as) alunos(as), de acordo com o que foi comentado por eles(as).

Todos(as) os(as) alunos(as) falaram bem dessa disciplina. Segundo este aluno especificamente, “na aula se discute a realidade”. Ao contrário das aulas de português e matemática que são cheias de regras difíceis que nem os(as) brasileiros(as) sabem usar, de acordo com o aluno.

Mais um comentário sobre a disciplina de português:

Figura 25 – Produção 7



Fonte: Adolescente 7.

Uma outra adolescente estava com uma irmã pequena e não participou com produções. Disse que não gostava e tentei conversar um pouco sobre a escola, já que a mãe falou que ela era muito tímida e calada. Ela falou que ela não gostava da escola, dos(as) colegas, dos(as) professores(as), que não falava com ninguém em sala de aula, que preferia assim. Perguntei o que os(as) professores(as) diziam: sobre ela, a

mãe e ela relatou que os(as) professores(as) apontaram a questão cultural e da língua como o motivo da não integração até do não rendimento da filha em sala de aula

Desse modo, percebo que, quando o(a) aluno é tímido ou apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, a língua é logo apontada como a grande vilã, mas, na maioria das vezes, não corre uma evolução pois o(a) aluno(a) apresenta uma dificuldade de interação, por exemplo. A mãe chegou a falar que a professora a aconselhou a procurar o psicólogo para investigar um possível autismo, por exemplo, mas a mãe não tem condições socioeconômicas para isso.

Assim, após expor alguns relatos dos(as) alunos(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as), entendo que existe aí uma reapropriação discursiva, pois os(as) alunos(as) falam sobre o processo de acolhimento na escola, expondo perspectivas diferentes das apontadas pelas professoras. Os testemunhos trazem o que Mariani (2021) apontou como relatos de violências, relatos de sofrimento, difíceis de falar, mas ao mesmo tempo necessários para os sujeitos que sofrem essa violência simbólica, e também para nós, sociedade anfitriã, escola e professores(as).

Nos relatos, observo que o acolhimento não ocorreu de forma tão simples, que houve rejeição inicial, mas principalmente falta de preparo por parte da equipe pedagógica, uma vez que os(as) alunos(as) demonstram um incômodo, principalmente, com os(as) professores(as) de português. Aqui encontro um processo de dessubjetivação, pois ao professor de português<sup>30</sup> ficou a missão de fazer os(as) alunos(as) falarem o português e deixarem o espanhol de lado, como podemos ver nas produções 3, 4, 5 que destacam como as correções do professor de português quanto à oralidade eram constantes e como isso impedia e atrapalhava o rendimento dos(as) alunos(as) venezuelanos(as) em sala de aula.

Mais uma vez o senso comum das “línguas parecidas e fáceis de entender” é negado, já que a dificuldade com a língua gera uma série de dificuldades de interação, de contato com o professor, do prazer de estudar o português. É interessante observar como ao falar da disciplina de matemática a aluna destaca que, no Brasil, é fácil, recuperando um memorável, a lembrança da educação na Venezuela. Como nos relatos dos(as) professores(as), observo aqui como o discurso de que tudo na

---

<sup>30</sup> É importante destacar o professor de Língua Portuguesa não está, necessariamente, preparado para pensar essa língua como uma língua outra, o que justifica a necessidade da formação específica para o trabalho com a Língua Portuguesa como língua outra e como língua de acolhimento, como algo que produz um lugar de não compreensão desse outro e suas necessidades para aprender.

Venezuela é ruim, estimulado por um senso comum e pela mídia, não se comprova, já que os(as) alunos(as) apresentam um bom desempenho em disciplinas como matemática. Outras disciplinas também são citadas como o projeto de vida, uma disciplina que envolve debates sociais, que estimula a criticidade e a análise de si. Os(As) alunos(as) venezuelanos(as) mostram-se bem atuantes em debates, usando esses momentos para recuperar seu lugar de fala, se reapropriar discursivamente do que são.

Ao pensar no trabalho com esse tipo de materialidade discursiva do(a) migrante e refugiado(a), visto dar espaço para a fala desse sujeito que se encontra em um lugar de ser falado, ser colocado ser dito pelo outro de modo constante.

Logo, construir um espaço de escuta ativa e sensível desse sujeito envolve distintas particularidades que nos atravessam enquanto professores(as), pois escutamos uma avaliação sobre nossa atuação profissional, como cidadãos(as) nacionais do país, ao escutar todo o longo processo de rearranjo social, cultural e linguístico percorrido por esses sujeitos. O que vemos na análise a seguir é como a infância e a juventude venezuelanas vão se colocando como sujeitos de línguas no dia a dia escolar, mostrando práticas discursivas de resistência através da reapropriação discursiva.

A resistência se impõe, então, quando o sujeito utiliza sua língua, relembra sua cultura, se diz na língua estrangeira, estranha, porém penetrável, produzindo um deslocamento da sua subjetividade, mas também o retorno para si.

É o que observo como rearranjo discursivo, ao escutar e analisar as produções dos(as) venezuelanos(as) em sala de aula. Noto que a referência à Venezuela é constante, com saudades do país, das pessoas que ficaram e das qualidades que o país tem. Ao perguntar como estava a escola, uma adolescente fez questão de falar que estava fácil e que, na Venezuela, era mais difícil, quebrando com o imaginário de que tudo na Venezuela era ruim *etc.* A reapropriação discursiva do *discurso sobre* a Venezuela se dá neste rearranjo do discurso do outro, em um movimento de contra afirmação.

As práticas discursivas de resistência acontecem no dia a dia da sala de aula, na interação, nos processos de identificação do sujeito com esse novo lugar e língua. O próprio corpo-memória funciona como resistência “[...] é linguagem, deixando de ser um simples pedaço de carne através da existência material da linguagem. Instaure-se, assim a interpelação/subjetivação no processo de corporificação,

reclamando sentidos no banimento entre resistência e a memória.” (CAVALCANTE, 2021, p. 72).

A resistência, no entanto, não funciona como uma liberdade absoluta, oposta ao processo de interpelação subjetiva, uma vez que ela também é afetada pelo histórico-ideológico. Como se observa em Pêcheux, são como falhas no ritual da interpelação ideológica (PÊCHEUX, 2009 [1975]), isto é,

[...] não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como se fosse uma estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... (PÊCHEUX, [1982] 1990, p. 17).

Logo, o processo identificatório de si do sujeito migrante e refugiado, na condição de aluno(a), será marcado, obviamente, pela alteridade, mas, no caso desse ambiente, esse sujeito na posição-sujeito de professor. Isso importa, pois nos faz refletir sobre a relação do sujeito com lugares discursivos pré-determinados. O(A) professor(a) assume uma posição no imaginário escolar como sendo o responsável pelo sucesso do(a) aluno(a), por sua identificação com determinada disciplina, *etc.* Espera-se que o(a) professor(a) assumira esse lugar de despertar no(a) aluno(a) e que o(a) aluno(a) seja capturado(a).

“Identidade, então, será esse processo de apagamento do processo de identificação considerado como processo de interpelação do indivíduo em sujeito” (MEDEIROS, 2003, p. 47). No processo de lecionar, a identidade se marca pelo processo de interpelação ideológica. Ocorre uma entrada no simbólico da língua, ainda que isso se apague para os sujeitos; isto é, um assujeitamento, sob a ilusão da unidade e da concordância entre sujeitos e os sentidos. Contudo, assim como Coracini pontua (2003, p. 150), “[...] a primeira língua é habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva”. Podemos ver a reapropriação de sua cultura, do seu vínculo, do seu desejo de volta representado pelo funcionamento de lugares de memórias, como os desenhos, textos que revelam narrativas de si, do local de origem, das relações e da escola no Brasil.

### 5.3.4 Os desenhos infantis enquanto discurso

Na Análise do Discurso, encontramos alguns trabalhos que vêm desenvolvendo avanços teóricos e metodológicos para o trabalho com a imagem como objeto analítico. A imagem mostra-se um desafio à primeira vista talvez pela falta da linguagem verbal ou pela necessidade de um gesto de interpretação mais visual, recuperando significados nos detalhes, nos silêncios da imagem, nos implícitos, pois podemos recuperar tudo isso também com o texto não-verbal.

Com Lagazzi (2011), entendo que a imagem pode se manifestar através de vídeos, pinturas e acrescentamos os desenhos infantis a esse grupo de materialidades. Assim como a imagem do audiovisual, que parte de um objetivo específico, os desenhos das crianças venezuelanas partiram de um objetivo, expressar sentimentos sobre o deslocamento Venezuela-Brasil-Igarassu, após a leitura do livro infantil *A viagem*. Logo, o objetivo foi procurar funcionamentos discursivos nas imagens e analisá-los a partir de paráfrases visuais, isto é, desenvolver seus sentidos a partir de outros discursos que se materializam na horizontalidade discursiva, isto é, partindo do intra para o interdiscurso.

O estudo das paráfrases discursivas encontra base nas teorizações de Pêcheux sobre o enunciado “on a gagné” (2015 [1983], p. 26) sobre o qual o autor descreve “paráfrases plausíveis”, a partir das quais é possível entender que a esquerda ganhava espaço na cena política da França, uma vez que o “Ganhamos” estabelecia vínculos discursivos com esse grupo político nas condições de produção específicas para aquele momento. As “paráfrases plausíveis” para o “ganhamos” resultam em uma cadeia de famílias parafrásticas possíveis, porém não sem contradições e distintas posições que são recuperadas pelos trajetos de memórias que surgem no processo de descrição das materialidades.

Para trabalhar com a imagem, Lagazzi (2011) também recupera de Orlandi (2007) a noção de materialidade significativa, pois, para a autora, é necessário ir atrás da linearização da imagem para além de sua relação entre verbal e não-verbal, desfazer essa dicotomia. A materialidade significativa resulta do trabalho simbólico com o significante e a história, ampliando a noção de discurso como relação entre língua e história (ORLANDI, 1996), para falar do discurso como relação entre a materialidade significativa e a história “[...] para poder conceber o trabalho com as diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos os sentidos como o

efeito do trabalho simbólico sobre a cadeia significante, na história” (LAGAZZI, 2011, p. 401).

Para Lagazzi (2020), a imagem tem uma “potência de captura simbólica” que valoriza o confronto de sentidos em possibilidades que capturam o sujeito em sua relação com a história, a memória e o imaginário. É preciso olhar para o objeto analítico buscando suas contradições, seus deslizamentos e seus deslocamentos, e a imagem permite tudo isso, assim como um desenho de criança com suas representações também produzem esses movimentos.

A equivocidade da linguagem analisada por Pêcheux em “quem ganhou o quê?” é levada para linguagem não-verbal por Lagazzi (2021) ao acrescentar na fala de Pêcheux (1990, p. 53) o termo imagem substituindo língua e enunciado a seguir: “[...] toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da [imagem]: [toda imagem] é intrinsecamente suscetível de torna-se outra diferente de si mesma, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]”. (LAGAZZI, 2021, p. 5893)

Desse modo, o trabalho analítico da imagem vai passar por uma descrição das paráfrases visuais, a fim de localizar o equívoco, o não dito, os silêncios, o que ressoa. Afinal:

[...] importam as palavras usadas assim como a sintaxe do texto, no caso da materialidade verbal. Importam as imagens em seus vários elementos constitutivos, tais como as cores, a relação luz e sombra, a perspectiva, os traços no caso da materialidade visual. (LAGAZZI, 2011, p. 499)

Logo, esses elementos vão produzir sentidos em dada condição de produção. Assim, os mesmos meios analíticos mobilizados para a análise do texto verbal, podem e devem ser mobilizados para a análise das imagens. “Pensar os sentidos como efeitos produzidos sobre a cadeia significante em condições de produção é dar consequência ao primado do significante, e não apenas do significante verbal” (LAGAZZI, 2011, p. 504).

Para Souza (1998), Orlandi (1993), ao elaborar a teoria do silêncio, já destaca a importância do não-verbal para os estudos discursivos, já que, ao analisar o verbal através do não-verbal entende-se que o efeito ideológico de assimilação discursiva vai além dos objetos determinados, em sua maioria verbal. “Os estudos sobre as formas do silêncio vêm a um só termo contribuir tanto à compreensão da materialidade

do não-verbal, quanto à ampliação do objeto da Análise do Discurso, ao apontar caminhos para se descrever e entender o não-verbal.” (SOUZA, 1998, p. 2).

Na imagem, é possível termos implícitos e silêncios. Importante destacar que não é apenas transpor da imagem para o verbal, para analisar é necessário observar como a imagem se constitui em discurso. “Há imagens que não estão visíveis, porém sugeridas, implícitas a partir de um jogo de imagens previamente oferecidas. Outras são apagadas, silenciadas dando lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação.” (SOUZA, 1998, p. 5).

Souza (1998), partindo do conceito de polifonia de Ducrot, que pressupõe que todo texto traz em sua constituição uma pluralidade de vozes, propõe o conceito de *policromia* para destacar que a análise verbal, tal como a imagem possui marcas da heterogeneidade como os implícitos, silêncios ironias, mas que não podem ser analisadas como vozes, porque não podemos simplesmente utilizar as categorias do verbal para analisar o não verbal.

O conceito de policromia recobre o jogo de imagens e cores, no caso, elementos constitutivos da linguagem não-verbal, permitindo, assim, caminhar na análise do discurso do não-verbal. O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra, etc nos remete, à semelhança das vozes no texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo eu na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano do sinestésico, bem como a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, quando se tem a possibilidade de se interpretar uma imagem através de outra. (SOUZA, 1998, p. 8).

Logo, o gesto de interpretação da imagem acontece pelo olhar, não pela palavra. Outras imagens podem ser formadas a partir desse gesto por parte do analista, as paráfrases visuais, já que também identificamos a incompletude como uma característica presente no verbal e no não-verbal. O gesto de interpretação acontece “[...] por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador” (SOUZA, 1998, p. 8).

Ao trabalhar com esse tipo de materialidade significativa, Lagazzi retoma e estrutura dois conceitos que a autora entende como fundamentais para analisar o que do inconsciente discursivo possui as imagens. A autora parte da afirmação de Althusser de que “[...] o discurso do inconsciente é condição absoluta de qualquer discurso” (ALTHUSSER, 1985, p. 67) É através de discurso que tentaremos produzir gestos de interpretação por meio das paráfrases visuais dos desenhos.

Esse inconsciente, que se concretiza em linguagem, é da ordem do imaginário e do simbólico que se concretiza no significante. O Imaginário, o simbólico e o inconsciente se estruturam em linguagem, em marcas significantes de sentidos e não sentidos (ALTHUSSER, 1984).

A metáfora e a metonímia se situam diante do inconsciente a partir da leitura que Althusser faz das figuras linguísticas de Lacan, metonímia (combinação) e metáfora (seleção), relacionando-as com os conceitos de condensação e deslocamento das leis do sonho de Freud.

Daí resulta que o lapso, o ato falho, a piada, o sintoma se tornavam, como os elementos do próprio sonho: Significantes, inscritos na cadeia de um discurso inconsciente, dublando em silêncio, ou seja, voz ensurdecadora, no desconhecimento do “recalcamento”, a cadeia do discurso verbal do sujeito humano. Com isso, éramos introduzidos ao paradoxo, formalmente familiar à Linguística, de um discurso duplo e uno, inconsciente e verbal, só tendo como duplo um campo único sem nenhum além a não ser em si mesmo: o campo da “cadeia significante” (ALTHUSSER, 1985, p. 63).

Esse inconsciente é possível de ser relativamente acessado pelos significantes da superfície textual, como vestígios do processo discursivo marcado pelas paráfrases discursivas e pelo efeito metafórico, defendido por Orlandi (2013) que aponta que “[...] ao longo de todo o procedimento analítico, ao lado do mecanismo parafrástico, cabe ao analista observar o que chamamos efeitos metafóricos”. Ao pensar nas substituições discursivas no interior de uma superfície textual, Pêcheux (1990) entende que todo discurso pode ser substituído, sendo as possibilidades de substituição o que interessa analisar. O autor chama essas possibilidades de *sinonímia local* ou *contextual*, o que entendemos como *efeito metafórico*, já que “[...] é a repetição do idêntico através das formas necessariamente diversas que caracteriza [...] o mecanismo de um processo de produção (1990, p. 97). A partir disso, Lagazzi (2015) entende o exercício parafrástico “[...] como modo de atualização do efeito metafórico” e que “[...] a substituição, deslizamento e deriva são termos importantes para compreendermos tanto o procedimento parafrástico quanto o efeito metafórico” (LAGAZZI, 2015, p. 181).

Ao ir construindo um gesto de interpretação a partir de reformulações, isto é, de paráfrases atualizadas pelo efeito metafórico, Lagazzi utiliza dois mecanismos de análise retomando as ideias de condensação e deslocamento de Lacan, a partir da leitura de Althusser que adiantei acima. Logo, Lagazzi (2014, p. 106) então propõe:

Localizando o deslocamento e a condensação nas dimensões da cadeia significante, Lacan vai então dizer que 'a condensação é uma metáfora' e que o deslocamento é uma metonímia'. Portanto, ao imbricar condensação e falta, eu fiz o gesto de entrecruzar metáfora e metonímia, dando visibilidade à contradição que as constitui.

Desse modo, a metáfora é tomada como uma condensação e a metonímia como um deslocamento. Lagazzi (2013), ao trabalhar esses conceitos e atualizá-los dentro do campo da AD com a análise de imagens, entende que "[...] a metáfora nos faz pensar a alteridade e a metonímia afirma a falta constitutiva da cadeia significante (LAGAZZI, 2013, p. 106).

A metáfora representa o recalque, aquilo que surge, que incomoda, uma irrupção na cadeia significante dos sentidos, já a metonímia é o desejo da falta, latente e pulsante o discurso do inconsciente se fazendo significante, no nosso caso com os desenhos. Lagazzi (2013) considera a cadeia significante a partir das quais a metáfora e a metonímia vão surgir. Sendo assim, a metáfora e metonímia estão sempre juntas, determinado uma outra. "[...] definindo o jogo da linguagem como um jogo significante e estruturando o discurso do inconsciente" (LAGAZZI, 2013, p. 107).

Levando essas noções para AD e para o trabalho com imagens, Lagazzi (2013) propõe "[...] compreender o desdobramento da formulação visual em diferentes imagens na discursivização do social" [...] na relação entre o Inter e o intradiscurso, o que significa propor a deslinearização da imagem, pensando o acontecimento da estrutura na sua composição visual (LAGAZZI, 2013, p. 105). A deslinearização da imagem é para Lagazzi um caminho analítico discursivo produtivo, revelando a contradição, conceito importante para a AD e importante para a compreensão de que toda materialidade discursiva é formada por diferenças que não são dissipadas e estão presentes fazendo sentido através das redes significantes das materialidades.

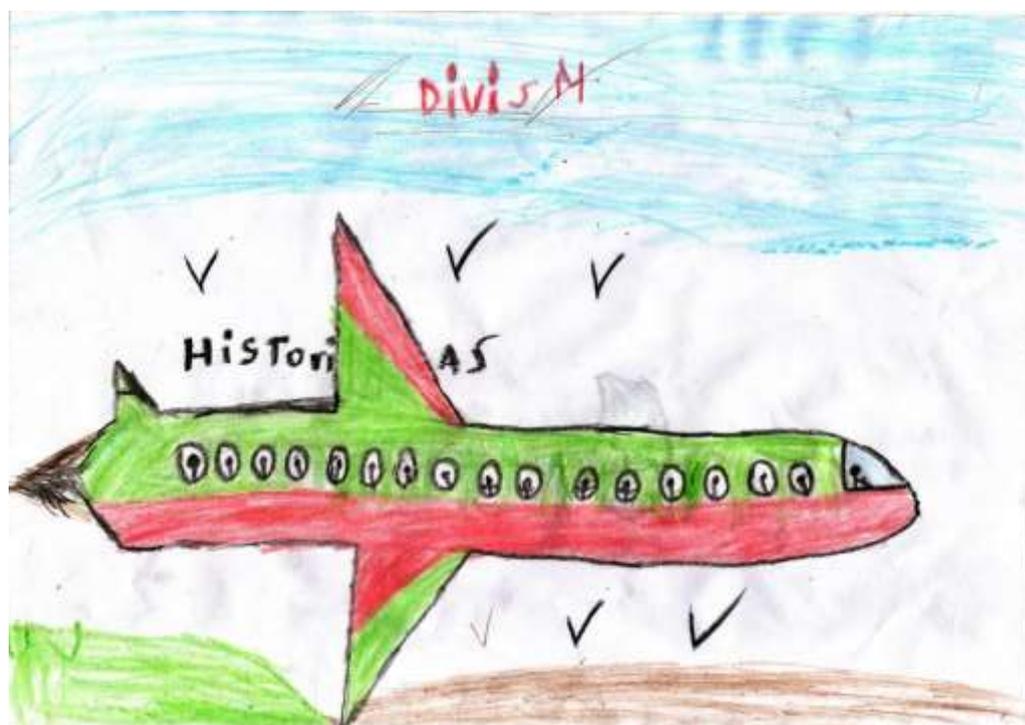
No trabalho específico com os desenhos dos(as) alunos(as) migrantes. divido as produções em 3 funcionamentos discursivos que marcam a produção visual das crianças. Funcionamento discursivo 1: a representação do deslocamento; Funcionamento discursivo 2: lugares de acolhimento; e Funcionamento discursivo 3: a memória da Venezuela e o desejo da volta. Vejamos abaixo o primeiro Funcionamento discursivo.

Figura 26 – Produção 8



Fonte: Criança 1.

Figura 27 – Produção 9



Fonte: Criança 2.

Nos desenhos do FD1, temos a representação do deslocamento da migração através da imagem do avião. Nos desenhos acima, o avião é marcado com as cores da Venezuela, indicando quem são os sujeitos que estão dentro, os(as) venezuelanos(as), fazendo uma viagem a contragosto, porém com esperança de dias melhores. Remeter estas imagens em sua materialidade significativa (LAGAZZI, 2009) às condições de produção nos permite falar de um sujeito que está de partida, que necessita de acolhida.

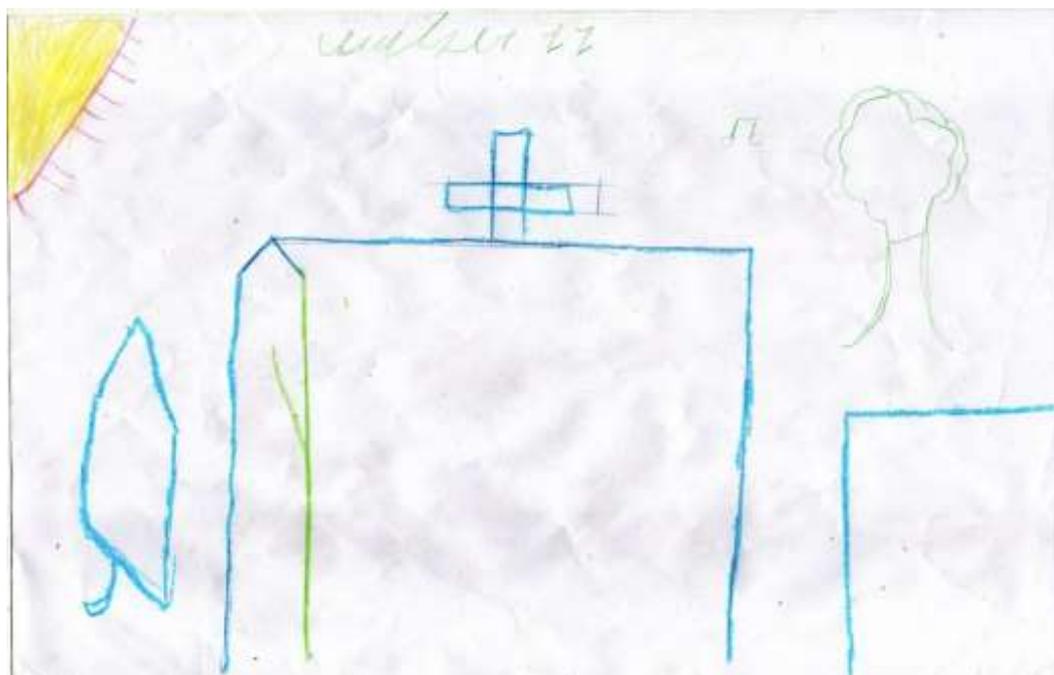
Na produção 9, observo bonequinhos que representam as pessoas, com braços abertos olhando pela janela o caminho que percorre, o novo lugar a que chega e o lugar que deixa. Ainda na produção 9, tem-se a palavra *histórias* que sinaliza que aquele avião, aquelas pessoas estão levando histórias, não são sujeitos com uma tela em branco para começar do zero, mas sim uma tela colorida predominante com as cores da Venezuela, mas ávidos e curiosos para acrescentar novas cores.

O avião representa discursivamente o antes e o depois. O deslocamento que metaforicamente representa o recalque da busca e metonimicamente sinaliza o desejo do novo, da acolhida, do presente que falta.

O contraditório do antes e depois se materializa nas produções imagéticas das crianças venezuelanas, a partir das paráfrases visuais que tecemos, possíveis a partir da deslinearização da imagem. É um movimento de textualização da imagem em seus vieses discursivos, determinado pelas condições de produção e pela memória. “É um funcionamento discursivo do jogo contraditório entre fora e dentro, entre o boicote do social e a possibilidade do sonho, jogo nem de inclusão, nem de exclusão, mas de tensão (LAGAZZI, 2013, p. 109).

O segundo bloco de desenhos abaixo corresponde *ao funcionamento discursivo 2: lugares de acolhimento*.

Figura 28 – Produção 10



Fonte: Criança 3.

Figura 29 – Produção 11



Fonte: Criança 4.

Figura 30 - Produção 12



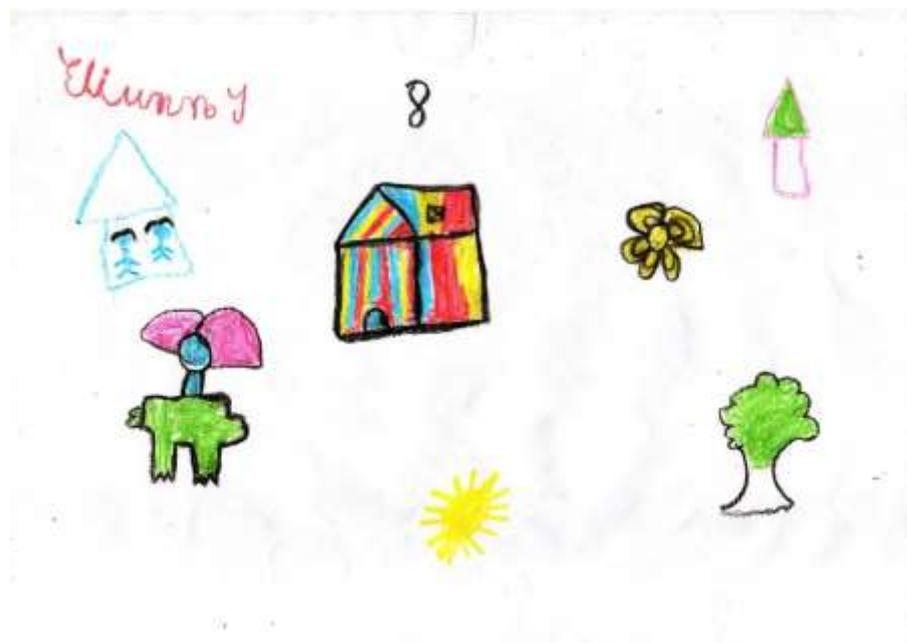
Fonte: Criança 5.

Figura 31 – Produção 13



Fonte: Criança 6.

Figura 32 - Produção 14



Fonte: Criança 7.

Nos desenhos acima destacamos os lugares, espaços concretos, físicos, mas que marcam simbolicamente os sentimentos de ter e pertencer. A casa, a igreja e a escola funcionam como locais afetivos, de segurança e acolhimento para as crianças. Isso é possível inferir a partir da análise desses desenhos, bem como da escuta das crianças da forma como elas falam dos lugares. Os desenhos da casa metaforizam a posse e a segurança e o desejo metonímico de pertencer. Como se a casa legitimasse o estar naquele lugar, ao poder sinalizar onde se encontra, isto é, onde se localiza geograficamente. Esse desejo nas crianças representa também o desejo dos pais de conquistar um lugar para viver e as crianças reproduzem como meta. Muitos venderam suas casas no auge da crise na Venezuela e sonham em ter esse lugar, o qual possa indicar posse, segurança e continuidade de vida.

Os outros desenhos que acompanham a casa mostram a harmonia e segurança que o fato de ter uma casa proporciona. Nela, será possível brincar, vai ser possível colorir sua tela já colorida, vai ser possível viver com dignidade. A metáfora da casa realiza o desejo metonímico de se encontrar. São as metaforizações metonímicas de Lagazzi (2014): “[...] a alteridade na deriva e no encadeamento para o outro em composições que delimitam o irrealizado em nossa sociedade. Penso significativo em metáfora, no desejo metonímico da falta” (LAGAZZI, 2014, p. 112).

A igreja e a escola funcionam como espaços de acolhida diferentes do espaço da casa, uma vez que eles(as) estão em contato direto com os outros. A casa é a acolhida na comunidade, o mostrar para o outro que está ali, que faz parte dali. A igreja e a escola são a concretização desse contato com o outro. É a vivência da alteridade, o reconhecimento do outro, pelo outro. A igreja desenhada com o nome Igarassu mostra um dos ambientes frequentados pelas crianças. Quando questionada o porquê desenhar a igreja, a criança menciona que é um lugar que conta, que tem amigos(as), que brinca. A igreja e a escola representam metaforicamente o desejo metonímico de ser aceito, de viver em comunidade, de voltar a ter uma normalidade perdida. As cores vibrantes, alegres e os elementos da natureza contribuem para o sentido de retomada e normalidade. Esses elementos atravessam discursivamente a produção visual dos espaços, construindo a ideia do que é viver bem, a harmonia entre as pessoas e os espaços.

A produção 13 nos chama atenção e a criança foi questionada sobre o que seria aquele espaço. A criança diz que é uma escola e questiono se é na Venezuela ou no Brasil, já que tem uma bandeira da Venezuela. A criança então diz que é no Brasil, em sua escola de Igarassu, com crianças venezuelanas, porque, naquela época, havia muitos(as) alunos(as) venezuelanos(as). “somos da Venezuela, tia”. Essa afirmação e o uso da bandeira venezuelana vão de encontro ao que mencionei acima nos textos escritos, a reapropriação discursiva, a afirmação de sua identidade e memória da Venezuela que sempre atravessa os desenhos com suas cores ou mais diretamente com o uso da bandeira. Esta produção visual é um discurso de aviso, de lembrança, de que eles(as) são venezuelanos(as) e, apesar das tentativas de integração à brasileira, eles(as) não esquecem e não deixam fazer com que esqueçam disso. A bandeira e as cores surgem como equívocos das formulações visuais, se deslocando em distintas imagens do processo de migração. Representam a tensão, a contradição dos discursos e dos querereres que atravessam o processo e indicam resistência a toda forma de integração que seja tão somente aculturação.

A seguir, desenhos do funcionamento discursivo 3.

Figura 33 – Produção 15



Fonte: Criança 8.

Figura 34 – Produção 16



Fonte: Criança 9.

Figura 35 – Produção 17



Fonte: Criança 10.

Figura 36 – Produção 18



Fonte: Criança 11.

No funcionamento discursivo 3: a memória da Venezuela e o desejo da volta, observo mais diretamente as menções à Venezuela. Contrariando o discurso comum de que tudo na Venezuela é ruim e que eles não desejam voltar, eles desenharam a Venezuela, falam de suas praias, da paisagem e das lembranças do seu país de origem.

A praia é um desenho comum com o complemento da afirmação de que as praias de lá são mais bonitas que as do Brasil, que, na Venezuela, há lindas paisagens. A bandeira retoma aqui como o lembrete de afirmação de amor ao país, expresso também no desenho do coração em vermelho vívido. As pessoas jogando na praia e os carros passando na ponte, metaforizam a normalidade do dia a dia do país, apesar de tantas notícias que dizem o contrário. Sim, o país está em crise, mas não como se estivesse em guerra com tudo destruído. Existem ainda a Venezuela, a praia, a paz e a certeza do seu lugar, que é lembrado pelas crianças com tanto carinho e com o desejo metonímico da volta pulsante nas cores vivas e nos desenhos de corações, da bandeira e de elementos da natureza.

Crianças e adolescentes relatam sua vida na Venezuela entre uma mistura de saudade, família e os(as) amigos(as) que eles(as) deixaram, e a escassez causada pela crise que atravessa o país. A facilidade com que as crianças e os(as) adolescentes aprendem português ajuda na integração. No entanto, a grafia correta em português é um pouco mais complexa para os(as) adolescentes. Ao contrário, para pais e mães de família, a linguagem é o que os complica muito mais a ponto de eles(as) geralmente continuarem falando espanhol por muito tempo com pequenas palavras-chave em português.

Por outro lado, crianças e adolescentes não apresentam lacunas importantes em sua educação na Venezuela e, diante disso, matérias como História do Brasil e Português são as que são mais difíceis para eles(as). Adolescentes relatam dificuldade com a disciplina e o professor de português, dizendo que “o que me angustia é não passar na prova de português”.

Ao analisar esse espaço de funcionamento da reapropriação discursiva, pude observar como as crianças e os(as) adolescentes estão conquistando um lugar de fala sobre si, que vai de desencontro fazer oposição ao que se esperava deles em 2018/2019, nos meses iniciais de vivência na escola. Reapropriando-se dos discursos sobre ser venezuelano(a), indicando que, em alguns aspectos, estão bem

avançados(as), no quesito matemática e debates sociais, por exemplo. Isso também aparece nos relatos da professora e da diretora em 2022, depois de anos de convivência com esse grupo, como vimos acima, bem como nos relatos dos pais e das mães, como mostrarei a seguir.

Voltando à análise dos *discursos sobre os(as) professores*, vimos que o que se extrapõe dos sentidos quando eles(as) reconhecem a inteligência dos(as) venezuelanos(as), fala mais sobre a educação e a escola pública no Brasil, ao se destacar o espanto de como eles(as) são intelectuais e de como tiram notas melhores que os(as) brasileiros(as). Para o discurso da escola, é uma surpresa como eles(as) conseguem se destacar, mesmo com outra língua, cultura e outro modo de ensino.

Contrariando o discurso nacionalista e a valorização do monolinguismo, ter uma outra língua interferindo no modo de falar no dia a dia da escola, parece não ser problemático e, inclusive, parece ser o menor dos problemas para estes(as) estudantes. Contudo, a rejeição ao professor e às aulas de português deve nos deixar em alerta. Pelo observado nos textos relatos dos(as) adolescentes, nesta disciplina é onde mais se realiza a interdição da língua deles e mais se valoriza o monolinguismo. Esta disciplina parece recuperar todos os discursos nacionalistas de valorização da língua brasileira como identidade do Brasil, e ressoa discursos contra os(as) migrantes serem aquilo que é de direito e não se converterem em um(a) novo(a) brasileiro(a), ou um(a) brasileiro(a) artificial.

Os desenhos, como lugares de memória, destacam a resistência desses sujeitos, que retomam a memória do seu país de origem, através de cores alegres, fortes e desenhos ensolarados, isto é, mostrando uma Venezuela diferente do que se criou no imaginário brasileiro. Então, ainda que, na sua chegada ao Brasil, os(as) venezuelanos(as) tenham escutado falas negativas sobre a Venezuela, mesmo que haja um movimento com a memória desses sujeitos, de memória impedida, manipulada e obrigada, nos termos de Ricœur (2007), eles(as) superam esses discursos e mostram um país que eles amam, que tem várias coisas boas, como a educação, e que desejam voltar, uma afirmação comum nas vozes das crianças até os(as) adultos(as).

Finalizando este bloco de análise discursiva dos desenhos, ao observar a deslinearização das imagens criadas pelas crianças venezuelanas, concluo que elas expõem a tensão entre o desejo de inclusão e o medo de exclusão. Os desenhos do Funcionamento Discursivo 1 representam a o percurso da migração de

venezuelanos(as) em um avião, significando o deslocamento e a esperança de uma vida melhor. Os desenhos mostram pessoas olhando pela janela do avião, levando consigo suas histórias e cores da Venezuela. O avião metaforiza o passado e o futuro, representando metonicamente a busca por um novo lar e uma nova vida.

O segundo bloco de desenhos, o funcionamento discursivo 2, é sobre lugares de acolhimento, onde a casa, a igreja e a escola funcionam como locais afetivos, de segurança e acolhimento para as crianças. A metáfora da casa representa o desejo metonímico de se encontrar e de pertencer a um lugar. A igreja e a escola representam metaforicamente o desejo metonímico de ser aceito e viver em comunidade. As cores vibrantes, alegres e os elementos da natureza criaram para o sentido de retomada e normalidade. A produção visual dos espaços construiu a ideia do que é viver bem, a harmonia entre as pessoas e os espaços. A bandeira venezuelana presente em um dos desenhos mostra a afirmação de identidade e memória da Venezuela.

O funcionamento discursivo 3 se refere às memórias dos(as) estudantes venezuelanos(as) e seu desejo de retornar ao seu país. As crianças e os(as) adolescentes se apegam à Venezuela e seus desenhos mostram as praias e a bandeira, reforçando o amor pelo país de origem. Os desenhos são lugares de memória e resistência, mostrando uma Venezuela diferente do imaginário brasileiro.

Observando os achados discursivos que temos com o *discurso sobre* e o *discurso do* migrante/refugiado, entendo ser possível pensar em práticas metodológicas para trabalhar com esse grupo que vise romper com a ideia relativa de acolhimento solidário. A seguir, encerro essa discussão quase com um manifesto, chamando atenção para práticas que viabilizem de fato um acolhimento que respeite a subjetividade do migrante/refugiados na escola.

## 6 POR UM ACOLHER EM LÍNGUAS: ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Com o visto até aqui, entendo que percorremos um sem fim de discursos que nos levam por ressonâncias político-discursivas sobre os(as) alunos(as) venezuelanos(as) que acabam por atravessar a prática escolar com esse grupo. Os sentidos ressoam de vários lugares como da mídia, das redes sociais, das Leis e da História e se atualizam reorganizando as formas de compreender e de ação para com os venezuelanos no Brasil.

O objetivo desse trabalho foi construir uma base para analisar as ressonâncias nas narrativas do acolhimento da migração venezuelana no Brasil. Para tanto, de início, defino o que seriam as condições de produção do deslocamento venezuelano, recuperando questões históricas e políticas. Foi necessário analisar essas condições de produção e como elas são representadas no espaço virtual, já que defini que a virtualidade atua ressoando fortemente no dia a dia da sociedade. Partindo dessas questões, foi possível definir o funcionamento de duas FDs: a FD do acolhimento solidário e a FD do acolhimento de direito. A FD do acolhimento solidário, de acordo com as amostras acima analisadas, parece ser a que tem mais recorrência. Os sentidos mobilizados pelos sujeitos nos levam a entender o acolhimento aos(às) venezuelanos(as) como caridade, como uma ajuda que o governo resolveu oferecer de modo espontâneo.

Já a FD do acolhimento de direito seria composta por sentidos que fazem referências às leis, ao direito que toda pessoa tem de migrar. Observo isso no comentário 10, no qual o sujeito demonstra ter um conhecimento jurídico ao apontar que os(as) venezuelanos(as) são refugiados(as), portanto, um modelo específico de deslocamento, garantido por leis, que determinam ações para promover o bem-estar das pessoas nessa situação. Concluo que esse movimento desperta uma certa satisfação naqueles sujeitos nacionais que acreditam que isso é o resultado do fracasso do socialismo, utilizando o acolher dentro *da FD de acolhimento solidário*, como um meio de salvar essas pessoas vítimas do socialismo.

Diante disso, analisei os modos de dizer esse sujeito em deslocamento em território nacional e o que isso implica em termos de práticas sociais e políticas. Vimos que, uma vez no território brasileiro, o sujeito de outro país é deslocado discursivamente para se encaixar em uma designação, as mais comuns segundo os documentos trabalhados são: migrante, refugiado e estrangeiro. Ao analisar o modo

de dizer esse sujeito, entendi como esse sujeito em deslocamento foi visto através dos tempos, até ser construída, meio à margem, a designação de refugiado. O termo “refugiado” surge como categoria jurídica ao longo do tempo e de distintos documentos que atualizam essa noção. Este conceito só começou a ganhar um significado preciso e desenvolver-se como categoria jurídica a partir do momento em que a questão de refugiados(as) parecia ser um “problema”, para o qual a comunidade mundial se viu obrigada a buscar soluções. Sendo assim, além de também carregar o sentido de “estranho” como as designações estrangeiro e migrante, o refugiado é o estranho precarizado, o sem escolha que chega com muitas necessidades e desperta no sujeito nacional sentimentos contraditórios de solidariedade e de repulsa, pois são o lembrete vivo da falha de um sistema. Logo, classifico esse sentimento de repulsa como aporofobia, que define esse preconceito ao precarizado. Colado ao modo de dizer refugiado, vem uma grande estigmatização de precariedade que foi sendo construída sobre esse migrante.

Em seguida, ainda analisando a construção discursiva dos sentidos de dos modos de dizer um acontecimento, observei a partir da designação *acolhimento* como foi sendo construído um imaginário do Brasil e do brasileiro como acolhedores. O termo está presente no nome do projeto brasileiro de recepção desses(as) migrantes, a *Operação Acolhida*, nas leis, e no imaginário construído sobre o Brasil enquanto terra acolhedora, assim como está presente também na modalidade de ensino de línguas conhecida como *Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*.

Ao recuperar alguns discursos fundadores (ORLANDI, 1993) que constroem o imaginário sobre o acolhimento brasileiro, tive como objetivo mostrar como essa ideia da receptividade brasileira é algo que se diz sobre o Brasil há muito tempo, ainda que tenhamos na história exemplos que indicassem o contrário. Para tanto, recuperei esses discursos desde a Carta de Pero Vaz de Caminha, até as migrações no século XX e as proibições linguísticas que aconteceram nessa época.

Sendo assim, esse acolhimento não indica necessariamente um acolher; às vezes, indica até mais um desacolhimento, uma vez que, em nome desse suposto “acolhimento”, o(a) migrante/refugiado(a) se vê obrigado a abandonar sua língua, sua memória e suas raízes, entendendo que somente se adequando, tal como nativo, é que conseguirá ser aceito. Quando pensamos no PLAc, é necessário que exista o cuidado de que o ensino de português, nesse caso, seja visto como um facilitador e não uma necessidade fundamental para sua acolhida no país de chegada.

Diante disso, considerando os *discursos sobre* a acolhida escolar, selecionei profissionais da educação e alunos(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as) para analisar como cada grupo fala sobre este processo. Entre esses discursos ocorrem as ressonâncias interdiscursivas (SERRANI, 1997) que são entendidas como funcionamentos parafrásticos de significação que acontecem nos discursos. Isto é, na construção discursiva dos sentidos sobre o(a) aluno(a) migrante/refugiado(a) ressoam sentidos de outros lugares, como da mídia e das leis analisadas de forma relativa. São várias as materialidades linguísticas que comprovam essa ressonância como a repetição da caracterização do(a) venezuelano(a) sendo descrito como precário, as falas que interditam a língua do outro e a também repetição que impõe o modo como o migrante/refugiado “tem que ser”, sendo estes os três funcionamentos do *discurso sobre*, respectivamente: *a caracterização do(a) venezuelano(a)*, *a interdição* e *a imposição*.

Com isso, através do *discurso sobre*, temos o atravessamento da subjetividade do sujeito migrante/refugiado através dessa materialidade significativa do outro, do nacional, que tenta extrapor (PAYER, 2016) os sentidos trazidos e realocá-los em discursos que não são novos, mas ditos de outras formas, tentando fazer com que o sujeito migrante/refugiado ocupe lugares esperados pela sociedade de acolhida, o que significa dizer que não são lugares necessariamente de direitos, mas vistos desde o ponto de vista solidário, como defini anteriormente.

Porém, com o funcionamento do *discurso do* migrante/refugiado, este sujeito transpõe os sentidos na tentativa de subverter essa determinação do lugar para ocupar, construindo outras formas de ser, pensar e viver (BORGES DOS ANJOS, 2021). A transposição gera um desmantelamento nesse lugar de conforto que o sujeito nacional assume para lidar com o(a) migrante/refugiado. Assim, através do movimento de *reapropriação discursiva*, com a fala dos(as) migrantes/refugiados(as), como em testemunhos, os sujeitos se dizem e dizem da sua história e da sua memória, rompendo com os discursos cristalizados do senso comum e desmantelando o sujeito nacional em seus discursos, abrindo um caminho para a reorganização dos sentidos sobre o outro, como vimos nas falas das professoras ao reconhecerem, depois de um tempo de convívio, como os(as) alunos(as) venezuelanos(as) eram inteligentes, como as famílias são presentes na escola e como o desejo da volta ao país de origem é real, contrariando discurso da precarização de da fuga para nunca mais voltar.

Enfatizo o resultado analítico-teórico da *reapropriação discursiva* nas produções dos(as) migrantes/refugiados(as), que assumem o protagonismo em suas narrativas, muitas vezes por meio de relatos testemunhais que visam dar voz às suas vivências e identidades. Destaco a importância de criar um espaço de escuta para essas pessoas, permitindo que elas possam rememorar suas experiências e reconstruir suas identidades. Além disso, chamo atenção para a dessubjetivação, processo pelo qual as vozes dessas pessoas são silenciadas e suas memórias e sentidos são deslegitimados. A dessubjetivação busca impor uma única interpretação, apagando as possibilidades de um futuro diferente e transformador.

As sequências discursivas do discurso dos(as) migrantes/refugiados(as), alunos(as) venezuelanos(as), mostram dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as), como a falta de preparo da equipe pedagógica e a pressão para falar apenas português. No entanto, os(as) alunos(as) também mostram práticas discursivas de resistência, usando sua língua e cultura para se afirmarem como sujeitos. Sendo assim, é importante construir um espaço de escuta ativa e sensível para esses sujeitos, permitindo sua reapropriação discursiva e resistência em um processo de rearranjo discursivo.

É dever da humanidade defender os direitos dos indivíduos que foram forçados a sair de seus países para outros países com várias esperanças. Sabe-se que um quarto dos(as) migrantes são crianças e adolescentes, e é importante organizar programas para que essa juventude participe da vida educativa e se adapte ao ambiente escolar. Neste contexto, as crianças e os(as) adolescentes devem ser apoiados para se expressarem e deve ser criado um ambiente para isso. Brincar é a maneira mais fácil e eficaz de se comunicar com as crianças. Neste contexto, várias atividades-métodos devem ser utilizadas de forma a compreendê-las e apoiá-las na sua expressão. A forma mais criativa de expressar pensamentos e mentes subconscientes é a desenho. O desenho é um indicador dos pensamentos das crianças, bem como da sua comunicação com os adultos e da sua harmonia com o ambiente. As crianças transmitem suas alegrias, tristezas, medos, esperanças, sentimentos, pensamentos e experiências para suas pinturas. É importante que os(as) pesquisadores(as) que trabalham com crianças usem imagens como uma ferramenta.

Neste contexto, é necessário organizar diversas atividades na sala-escola que possam facilitar a adaptação das crianças refugiadas à escola e à sociedade. Pense-se que crianças isoladas da sociedade e principalmente no ambiente escolar onde se

encontram com seus pares não conseguirão completar seu desenvolvimento de forma saudável. Por esta razão, professores(as), administradores(as) escolares, conselheiros(as) psicológicos(as) e assistentes sociais escolares têm um grande papel a desempenhar. É importante, em termos de pesquisa linguística, que um estudo de análise de imagem mais abrangente possa ser realizado em diferentes faixas etárias e diferentes níveis de escolaridade. Por exemplo, nossos achados representam diferentes características nos conteúdos dos desenhos das crianças migrantes/refugiadas. Os desenhos representam a jornada de migração de venezuelanos(as) em busca de uma vida melhor. O primeiro conjunto de desenhos, o *funcionamento discursivo 1*, mostra um avião como metáfora para o passado e o futuro, representando a esperança de um novo lar. O segundo conjunto de desenhos, o *funcionamento discursivo 2*, retrata lugares de acolhimento, como a casa, a igreja e a escola, que funcionam como locais afetivos e de segurança para as crianças. As cores vibrantes e os elementos da natureza criam um sentido de normalidade e retomada. A bandeira venezuelana presente em um dos desenhos mostra a afirmação de identidade e memória da Venezuela. O terceiro conjunto de desenhos, o *funcionamento discursivo 3*, retrata as memórias dos(as) estudantes venezuelanos(as) e seu desejo de retornar ao seu país. Os desenhos são lugares de memória e resistência, mostrando uma Venezuela diferente do imaginário brasileiro.

Apesar das faltas observadas na escola, e no Estado brasileiro como um todo, como podemos vislumbrar o futuro? No primeiro caso, com a preocupação de melhor adequar as práticas de língua às necessidades dos(as) alunos(as) que devem motivar a reflexão para pôr em ação, por exemplo, práticas de acolhida intercultural e decolonial. O andamento dos(as) alunos(as), desde o setor de acolhimento até o da classe comum, também deve ser objeto de atenção particular e ser acompanhado de apoios como a constituição de um histórico acadêmico de cada um(a) deles(as), o que levaria em consideração o histórico linguístico e educacional, bem como a migração e seria usado para informar as pessoas envolvidas em todas as fases do caminho em questão. No segundo caso, antes de qualquer reflexão sobre a escolha das práticas linguísticas, deve-se garantir que as comunidades estão bem informadas sobre o direito dos(as) alunos(as) de receber serviços de apoio para aprender português, bem como acesso a serviços adicionais. Uma vez que a informação é melhor transmitida, a reflexão deve estar centrada na busca de formas de organizar proposta que integrem sociedade local e migrantes e refugiados(as), sendo a escola um ótimo lugar para

iniciar essa estratégia. Mais concretamente, círculos que desejam experimentar modelos de integração intercultural não só devem ser encorajados a fazê-lo, mas também deve ser apoiado para registrar pontos fortes pontos fracos, com o objetivo de fazer avançar a reflexão de todos(as) sobre esta escolha do modelo de integração em particular.

Olhando para as escolhas feitas da sala multisseriada apenas com venezuelanos(as), não há necessidade de prolongar a duração dessa estratégia, pois observa-se que a integração com alunos(as) nacionais desde o início facilita a integração e é desejada pelas crianças e os(as) adolescentes como forma de não aumentar o estigma de estrangeiros(as). O estímulo intercultural deve continuar dentro das salas de aula regulares e ser assumido por todo o pessoal escolar.

Além disso, nesses ambientes, aprender a língua local não deve ser considerado como pré-requisito para a integração escolar ou sócio escolar, mas sim como resultado de uma socialização positiva dentro do novo ambiente escolar e o ambiente social em que o jovem evoluiu. Nossa investigação nos leva a crer que, em Igarassu, ainda há espaço para refletir sobre a forma como a linguagem escolar se desenvolve e sobre o papel partilhado dos(as) trabalhadores(as) escolares no acolhimento e apoio estudantes de origem migrante para o sucesso desses(as) alunos(as) na integração. Basta haver direcionamento da gestão pública local e aproximação do diálogo com a universidade, para que essas ideias possam se concretizar, afastando estigmas e processos de dessubjetivação do(a) aluno(a) migrante/refugiado(a).

Voltando a pensar na ideia do português como língua de acolhimento, ou simplesmente no significante acolhimento, após analisar as práticas com os(as) migrantes e refugiados(as) na escola, os relatos dos(as) profissionais da educação e dos(as) alunos(as) migrantes e refugiados(as), entendo que esse acolhimento é relativo. Como mencionado em capítulo anterior, ocorre um acolhimento solidário em um primeiro momento, que não reconhece todos os direitos que esse público tem. Na escola acontece o mesmo, nas práticas do dia a dia, observamos um desacolhimento, um processo de dessubjetivação dos sujeitos migrantes/refugiados que visa evoluir para uma tentativa de desconexão com o passado, como um projeto político-social. Para Diniz (2015) e Anunciação (2017), essa ideia de acolhimento está fundamentada em uma visão neocolonizadora e assimilacionista, uma vez que incentiva uma “transformação do migrante em um nativo” e um progressivo silenciamento de sua

identidade. Ou seja, é uma visão colonialista de acolhimento, sendo o desafio superar as práticas dessa perspectiva.

Esse neocolonialismo linguístico (DINIZ, 2015), incentivado pelas políticas linguísticas que priorizam um monolinguismo no país, tende a silenciar a língua, cultura e a memória do sujeito migrante/refugiado. Silenciam e constroem uma narrativa neocolonial. Para o autor, é necessário que essa aquisição da língua portuguesa aconteça “[...] por meio de experiências de sensibilização para a discursividade e heterogeneidade constitutivas das práticas languageiras, visibilizando vozes e culturas historicamente silenciadas” (DINIZ, 2015, p. 7). Já Bizon e Camargo (2018) falam em um “acolhimento em línguas”, visando, ambas perspectivas, a valorização dos repertórios linguísticos e cultural dos(as) alunos(as). Alinhada com esses pesquisadores, reforço aqui a perspectiva do acolher em línguas na escola, baseado na perspectiva intercultural e decolonial.

Inspirados pela virada decolonial nos estudos sociais e educacionais, estamos vivendo agora um clamor por mudanças sociais, culturais e políticas transformações que apontam um processo de ruptura ou questionamento da hegemonia cultural que dominou historicamente a região da América Latina. Tomando como base os movimentos indígenas na América Latina e suas reivindicações, as perspectivas interculturais e decoloniais surgem a partir das práticas questionadoras desse povo, pois os valores anti-imperialistas e anticoloniais nos fizeram pensar criticamente sobre questões de identidade, diferença, igualdade e solidariedade. Daí enorme desafio de construir sociedades e verdadeiramente nações plurais e diversas, baseadas na interculturalidade crítica em todos níveis.

Para pensar a interculturalidade, é importante distingui-la do conceito de multiculturalidade. Ambos os conceitos funcionam com abordagens diferenciadas para gerir a diversidade cultural em que a diferença e a desigualdade entre culturas estão em jogo. Tudo isso implica promover transformações no mesmo, estruturas e instituições do Estado, sendo a educação um eixo importante para colocar em prática o tratamento multiétnico e multicultural das culturas.

Começo observando como os conceitos dominantes de multiculturalidade/interculturalidade têm sido tradicionalmente retratados com Walsh (2007, 2008, 2012) e Quijano (2005). Esta revisão conceitual é necessária para observar os aspectos que constituem a base da crítica dos(as) pensadores(as)

decoloniais. E também pretende contribuir para a nossa reflexão sobre educação e em ensino de línguas estrangeiras nos currículos educacionais no Brasil.

Em primeiro lugar, a multiculturalidade foi definida como a coexistência de diferentes culturas que compartilham o mesmo espaço e tempo, em que algumas manifestações de racismo, superioridade e até segregação podem ocorrer devido à superioridade estabelecida da cultura principal (WALSH, 2007, 2008, 2012). Como se pode inferir, descreve a existência de diferentes culturas num território, o que significa o reconhecimento da diversidade cultural sem reconhecer o status cultural das culturas minorizadas como iguais. Essa compreensão implica que as culturas podem conviver lado a lado preservando suas identidades culturais e evitando conflitos. Para manter essa separação, as políticas conceder coexistência de diferentes culturas em uma visão não assimilacionista.

Já a interculturalidade é entendida como a coexistência de duas culturas em contato diário e a presença de uma troca de experiências culturais (WALSH, 2007). O sentido dado à interação depende da suposição de que ambas as culturas são igualmente dignas e valiosas. Isto implica reconhecimento mútuo, diálogo, reciprocidade, interdependência na tentativa de alcançar o enriquecimento mútuo (WALSH, 2008, 2012). Assim, a assimilação de valores e alguns costumes são aceitos em um processo de mão dupla. A integração entre culturas leva em consideração as desvantagens e desigualdades vividas por grupos minorizados, a fim de tomar ações contra eles. A interculturalidade também abrange o direito à diferença, mas, ao fazê-lo, funciona contra preconceitos e estereótipos, então uma ênfase em sujeitos em níveis micro e macro são promovidos para alcançar a verdadeira integração.

O diálogo intercultural é apresentado como uma opção para ajudar os indivíduos a desenvolver uma compreensão mais profunda de crenças e práticas diferentes das suas próprias. No entanto, a visão dominante da interculturalidade falha, dada a complexidade dos territórios latino-americanos, em que estruturas de superpoder herdadas da colonialidade, disparidades regionais e culturais ampliadas entre povos indígenas, negros e mestiço ainda persistem. Distinções culturais baseadas sobre raça, gênero e economia têm uma forte ênfase na definição de alteridade e relações que operam hierarquicamente em extremos aparentemente incompatíveis. Assim, a manutenção do *status quo* é do interesse dos(as) mais privilegiados(as).

La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (WALSH, 2008, p. 140)

Tendo isso em mente, os(as) pensadores(as) decoloniais nos alertaram sobre o uso da interculturalidade para a colonização. É por isso que uma chamada para a interculturalidade de baixo está em jogo para subverter a matriz colonial *colonialidade do poder*, do ser e do saber (QUIJANO, 2005) em nome de uma compreensão dominante da interculturalidade que promoveu um projeto de integração que negligencia os conflitos internos, as relações de dominação e colonialidade historicamente internalizadas em estratos. Como resultado disso, a produção de hierarquias que definem o outro como alguém inferior ou inexistentes em seus próprios territórios significa que o relacionamento perspectiva da interculturalidade é insuficiente para superar problemáticas profundas. Segundo Walsh (2012), a interculturalidade para a colonização pode ser experimentada por grupos minorizados que estão forçados a assimilar costumes, valores e comportamentos majoritários como consequência de um sistema completo de regras e crenças funcionando em diferentes aparelhos e instituições sociais. Ou seja, sujeitos pertencentes a grupos minorizados

deixam seu próprio conjunto de características culturais assimilar os novos justificados por projetos modernos de inclusão de uma perspectiva funcional da interculturalidade

Como pode ser visto acima, o uso da interculturalidade em nome da modernidade traz à tona seu lado mais sombrio na forma do colonialismo. A apropriação do outro por assimilação, nas palavras de Quijano (2005), reduz o outro a uma condição de inexistência, em que a subjetividade, os saberes e as linguagens são ocultadas com a promessa de um futuro melhor.

Como consequência dessa lógica, pensadores(as) decoloniais, como Walsh (2007, 2008, 2012), defendem uma interculturalidade crítica de baixo para cima. Nesse sentido, explica que a interculturalidade é não “interculturalidade” por causa das condições históricas, bem como os da política, cultura e economia que serviram para descompactar o as estruturas coloniais de poder (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009). Como consequentemente, o decolonial está relacionado com as lutas do povo

pela libertação e emancipação das hierarquias impostas a colonialidade do ser, do poder e do saber em cada aspecto da vida. Dessa forma, a interculturalidade – uma perspectiva crítica pode ser negociada para a descolonização. “De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad” (WALSH, 2012, p. 66).

As implicações desse debate para a educação são inerentemente associadas às ações dos(as) professores(as) para abraçar uma pedagogia decolonial, o que significa lucrar com uma “interculturalidade crítica” com a potencialidade de irradiar os conteúdos de seus sujeitos e suas próprias ações pedagógicas. No entanto, a forma como a ideia de multiculturalidade foi priorizada enfatiza a ideia de trabalhar apenas com a situação do reconhecimento das diferenças, como se essas situações estivessem distantes das situações coloniais vividas por crianças, adolescentes e sua própria escola e seus currículos, que são mesclados com raça, marginalização e estratificação socioeconômica e cultural.

O significado de uma pedagogia decolonial para trabalhar a partir de uma interculturalidade crítica reside em sua potencialidade de se desvincular da hegemonia ocidental dentro da perspectiva monolíngue estabelecida no país. Ao fazê-lo, a sala de aula oferecerá condições reais de possibilidade para a emergência das subjetividades dos(as) alunos(as), permitindo a interação entre as línguas e diminuindo a ansiedade dos(as) alunos(as) para o aprendizado.

A busca por uma pedagogia decolonial implica a compreensão da pedagogia como cuidado e amor, o que significa colocar interesse sobre as subjetividades dos(as) alunos(as) e suas famílias como valiosos conhecimentos em vez de focá-lo em epistemologias e histórias. Deve haver um genuíno envolvimento dos(as) professores(as) no interesse pelas subjetividades dos(as) alunos(as) evitando o esvaziamento do conhecimento para fins estratégicos para forçar a aprendizagem. A questão é que um currículo intercultural crítico é baseado em uma pedagogia humanizada capazes de nos reconhecermos no outro enquanto construímos solidariedade nas relações (WALSH, 2012).

A interculturalidade adota uma abordagem socioafetiva através da adoção da resolução de conflitos como fio condutor da pedagogia, a evitação do culturalismo e a interação entre a teoria e prática. Teoria e prática devem ser uma condição de ponte

para fornecer possibilidades de aprendizagem para a cura e aprender com as nossas próprias realidades escolares e subjetividades dos alunos.

Os(As) professores(as) como educadores(as) possuem saberes bastante válidos para problematizar o currículo e teorizá-lo de forma diferente. Qualquer tentativa de promover a aprendizagem de línguas precisa desvendar os mecanismos coloniais e práticas presentes e promovidas no currículo. Professores(as) de línguas como educadores(as) têm sido submetidos(as) a uma prática monologista que neutraliza um tratamento crítico dos saberes, subjetividades e práticas promovidas dentro de sala de aula. Nesse sentido, uma abordagem intercultural e decolonial no currículo brasileiro é um apelo à ação contra a dominação e a colonização, quando consideramos alunos(as) migrantes nas escolas, mas não só.

Se identificarmos onde o currículo possui um dispositivo que legitima o *status quo* a favor da colonização pela educação, precisamos prestar atenção às suas forças coercivas e subjugadoras e às formas que estes foram fabricados para diminuir a vontade de poder dos professores e ações. Ao fazê-lo, precisamos tomar medidas para decolonizar o currículo para dismantelar sua falta de neutralidade e abrir espaços para liberdade epistêmica dos(as) educadores(as) e dos(as) alunos(as).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Entrevista**. Disponível em: <http://www.sala.org.br>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1970.
- ALTHUSSER, Louis. **Freud e Lacan. Marx e Freud: introdução crítica-histórica**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de imigrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2017.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. **ANCUR Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.
- BARBOSA, Joelma Carmo de Melo. **Reassentamentos urbanos de imigrados palestinos no Brasil: um estudo de caso do “campo” de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; RUANO, Bruna Pupatto. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na universidade de Brasília e na universidade federal do Paraná. In: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (Orgs.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016, p.321-336.
- BARTLETT, Lesley. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges”. Disponível em: <https://reliefweb.int/report/world/education-all-global-monitoring-report-2015-education-all-2000-2015-achievements-and>. Acesso em: 15 maio. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt **Estranhos à Nossa Porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERGAMO, Mônica. Quase 455 mil venezuelanos entraram no Brasil de 2017 a 2019, aponta governo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, outubro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2019/10/quase-455-mil-venezuelanos-entraram-no-brasil-de-2017-a-2019-aponta-governo.shtml>. Acesso em: 30 dez. 2019.
- BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BIZON, A. C. C; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma

política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, *et al* (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

BORGES DOS ANJOS, Camila. **Sujeitos à deriva: migração, refúgio e processos de subjetivação**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2021.

BRASIL torna-se o país com maior número de refugiados venezuelanos reconhecidos na América Latina. **ACNUR**, Brasília, 31 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/01/31/brasil-torna-se-o-pais-com-maior-numero-de-refugiados-venezuelanos-reconhecidos-na-america-latina/#:~:text=O%20fluxo%20de%20venezuelanos%20e,venezuelanos%20viverem%20atualmente%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **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: 14 jan. 2021.

BRASIL. Lei 13.445 de 24 de maio de 2017. **Lei da Migração**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980. **Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração**. 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 mar. 2020.

BRASIL. Lei 9.474 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: 14 jan. 2021.

CABETE, M.A.C.S.S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Achamento do Brasil**. Brasil: Ministério da Cultura, s/d.

CAVALCANTE, André. **O corpo que habito: resistências e produção de sentido dos/sobre os corpos trans**. 173 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.

CELADA, M T. Em transferência – efeito de uma reflexão no campo das línguas estrangeiras, com foco no espanhol. Em: RODRIGUES, Eduardo A., SANTOS, G.L. dos; BRANCO, L.K.A.C. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil**. Pensando o impensado sempre. Campinas: RG, 2011. p. 441-465.

CELADA, María Teresa. Linguagem, sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 43-75.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CONVENÇÃO de 1951. ACNUR. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas,ap%C3%B3s%20a%20Segunda%20Guerra%20Mundial>. Acesso em: 15 maio 2021.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORTINA, Adela. **Aporofobia**: a aversão ao pobre, um desafio para a democracia. Tradução de Daniel Febre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**. São Carlos: Ed. UFSCAR, [1981] 2009.

CUNHA, D. A. C. Violência verbal nos comentários de leitores publicados em sites de notícia. **Calidóscópio (online)**, v. 11, n. 3, p. 241-249, 2013.

CUNHA, D. A. C. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. **Revista Investigações**, Recife, v. 25, n. 2, p. 21-41, 2012.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DINIZ, L. R. A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, Porto Alegre, v. 10, 2015.

DINIZ, Leandro. R. A.; NEVES, Amélia. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

ESTRATÉGIA de Interiorização. **ACNUR**. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FELDMAN-BIANCO, B. O Brasil frente ao regime global de controle das migrações: Direitos humanos, securitização e violências. **Travessia – Revista do Migrante**, São Paulo, ano I, n. 83, p. 11-36, maio/ago. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

GALEANO, Eduardo. **El cazador de historias**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, Argentina, 2016.

GARNER, G. L'étranger, la femme et le doute du pouvoir. In: KOLTAL, C. **Política e Psicanálise: o estrangeiro**. São Paulo: Escuta, [1983] 2000.

GRIGOLETTO, E. O discurso dos ambientes virtuais de aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C.R. (Orgs.) **Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife: Ed. da UFPE, 2011, p. 47 – 78.

GRIGOLETTO, E.; GALLO, S. L. Discursividades móveis: quando a interação (con)funde-se com a interlocução. In: **Anais do VI SEAD**, 2013. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/6SEAD/SIMPOSIOS/DiscursividadesMoveis.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

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

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**, Santa Maria, n. 26, jun, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 40, Jan./Mar., 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

HASSOUN, Jacques. O estrangeiro: um homem distinto. In: KOLTAL, Caterina (Org). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta, 1998.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Visão do Paraíso** - Os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 67-91.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana. (Orgs.). **Práticas Discursivas e Identitárias**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

KOLTAL, C. Política e Psicanálise. In: KOLTAL, Caterina (Org). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta, 2000.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAGAZZI, S. A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão. In: FARIA, J. P. de; SANTANA, J. C.; NOGUEIRA, L. (org.). **Linguagem, arte e o político**. Campinas: Pontes, 2020. p. 91-102.

LAGAZZI, S. Metaforizações metonímicas do social. In: ORLANDI, E. (org.). **Linguagem, sociedade, políticas**. Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014. p. 105-112.

LAGAZZI, S. A imagem do corpo no foco da metáfora e da metonímia. **REDISCO**, Vitória da Conquista, v. 2., n. 1, p. 104-110, jan./jun. 2013.

LAGAZZI, S. O Recorte e o Entremeio: condições para a Materialidade Significante. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; BRANCO, L. C. (orgs.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre**. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, RG Editores, 2011. p. 401-410.

LAGAZZI, S. A imagem em sua potência de captura simbólica. In: **Imagem e discurso**. Uma enunciação material visual. v. 18 n. Esp. 2021.

LAGAZZI, S. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. **RUA**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 173–182, 2015.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOCHAK, D. What is a Refugee? The Political Construction of a Legal Category. **Pouvoirs**, n. 144, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.cairn-int.info/journal-pouvoirs-2013-1-page-33.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LOPEZ, A.P.A. O professor de Português como Língua de Acolhimento: entre o ativismo e a Precarização. **Vertentes e Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados – Fólio Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, 2020.

Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680> . Acesso em: 7 abr. 2021.

LUCENA, C. da *et al.* Um panorama da migração venezuelana em Pernambuco e seus desafios nas áreas do cuidado e da educação. In: SOUZA, F. B. de; ALMEIDA, Luciane Pinho de (orgs.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LUCENA, Camila da Silva. **O espaço, a cultura e a integração ibero-americana: uma análise discursiva da construção de um espaço cultural compartilhado.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: abril, 1978.

MARIANI, B. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB.** 256f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1996a. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_43bd195462c9ed25fc53dddb96d66886](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_43bd195462c9ed25fc53dddb96d66886). Acesso em: 20 jun. 2020.

MARIANI, Bethânia. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. **Gragoatá**, Niterói, n. linguagem, língua e discurso, 1996b.

MARIANI, Bethânia. **Testemunhos de resistência e revolta.** Um estudo em Análise do Discurso. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MEDEIROS, V. Dizer **a si através do outro (do heterogêneo no identitário brasileiro)**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2003.

MELMAN, C. **Imigrantes:** Incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992.

MITTMANN, S. O conservadorismo em comentários na rede: identidade, alteridade e contradição. In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M.C.; MITTMANN, S. (orgs.) **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 233 – 262.

NA Venezuela, chefe de direitos humanos da ONU pede que governo liberte manifestantes presos. **Nações Unidas Brasil**, Brasília, 24 de junho de 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/na-venezuela-chefe-de-direitos-humanos-da-onu-pede-que-governo-liberte-manifestantes-presos/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

NERUDA, Pablo. **“Himno y Regreso”**. Canto General. 1950.

NOVO, Benigno Núñez. Direito dos refugiados e a nova lei de migração. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, a. 5, nº 1508. Disponível em: <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=4477>. Acesso em: 3 de abr. de 2019.

OLIVEIRA, A. M. Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. *In*: GROSSO, M (org.). **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47

OLIVEIRA, A. T. R. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p.171-179, jan./abr, 2017.

OLIVEIRA, Gabrielle. Constelações Transnacionais de Cuidado e Educação: laços de crianças i/migrantes com famílias transfronteiras. **Educação e Realidade**, v. 45, n. 2, p. 1-14, 2020.

ORLANDI, E. P. **Eu, tu, ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E. P. **Discurso Fundador**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ORLANDI, E. P. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Editora Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista - discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1990] 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito. *In*: ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 213-234.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e identidade nacional**. São Paulo: brasiliense, 1994.

PAYER, M. O. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade**. Tese de doutorado. IEL, Unicamp, 1999.

PAYER, M. O. O trabalho com a língua como lugar de memória. **Synergies Brésil**, nº 7, p. 37-46, 2009.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (orgs). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PAYER, Maria Onice. A condição humana de imigrantes à deriva. corpos, línguas e diluição do sujeito. In: GRIGOLETTO, Evandra; NARDI, Fabiele Stockmans de. (orgs.). **A Análise de Discurso e sua história: avanços e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 343-358.

PAYER, Maria Onice. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). **Gragoatá**, Niterói, n. 34, 2013.

PÊCHEUX, M.; LÉON, J. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Pontes, [1982] 2011. p. 163-173.

PÊCHEUX, Michel [1982]. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução: José Horta Nunes. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 7-24. 1990.

PÊCHEUX, Michel [1983]. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al* (orgs.). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes Editores, 1990. p. 43-52.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, [1983] 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, [1975] 2009.

PÊCHEUX, Michel. As massas populares são um objeto inanimado? In: ORLANDI, Eni (org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 251-274.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês? In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. 1991.

PETRI, V. A produção de sentidos “sobre” o gaúcho: um desafio social no discurso da história e da literatura. **Conexão Letras**. v. 4, n. 4, 2009.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise do Discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (orgs.). **Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 37-48.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuario Mariateguiano**, v. 9, n. 9, 1997.

RAMOS, Thaís Valim. Imigrante, estrangeiro, expatriado - entre o desejo da hospitalidade e o encontro com a hostilidade. **Revista Conexão Letras**, v. 12, n. 18, 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Aparofobia**. Disponível em: <https://dle.rae.es/aporofobia>. Acesso em: 15 maio 2021.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: FAPESP, 2016.

RICŒUR, Paul, 1913 tradução: A memória, a história, o esquecimento / Paul Ricoeur. Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODER, Arthur de Albuquerque Leão. À beira da língua lei: pertencimento, alteridade e identidade em *O monolinguismo do outro* de Jacques Derrida. **Ítaca**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 9-20, 2019.

RIZENTAL, Sabrina Sant'Anna. **Refugiados**: tensões em um imaginário de acolhimento. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROUANET, Sergio Paulo. O mito do bom selvagem. In: NOVAES, Adauto. (Coord.). **A outra margem do ocidente**. Companhia das letras: São Paulo, 1999.

SANNA, Francesca. **A viagem**. São Paulo: V & R Editoras, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de [1916]. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERCOVICH, A. **El discurso, el psiquismo y el registro imaginario**. Bueno Aires: Nueva Vision, 1977.

SAYAD, A. **A imigração**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades no ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

SERRANI, Silvana M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-264.

SERRANI, Silvana M. Memórias Discursivas, Línguas e Identidades Sócio-culturais. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 283-298, mar. 2003.

SERRANI-INFANTE, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

SILVA, F. C.; COSTA, E. J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>

SOUZA, Tânia Clemente. Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal. In: 2º Colóquio de Analista del Discurso, Universidad del Plata, Instituto de Linguística da Universidad de Buenos Aires, La Plata e Buenos Aires, 1997 (publicado em Ciberlegenda 1, **Revista Eletrônica do Mestrado e comunicação, Imagem e Informação**, Niterói, , 1998)

**UNHCR** Education Report 2021: 'Staying the course' - The challenges facing refugee education. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/education/612f85d64/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education.html>. Acesso em: 15 jan. 2022.

URRIBARRÍ, Raúl A. Sánchez. Venezuela: un régimen híbrido en crisis. **Revista de Ciencia Política**. v. 36, n. 1, 2016.

VAINER, C. B. Estado e migrações no Brasil: anotações para uma história de políticas migratórias. **Revista Travessia**, n. 36, p. 15-32, jan./abr. 2000.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 19, n. 48, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçoba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

ZERO, Marcelo. Para Entender a Venezuela. **Carta Capital**, 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/para-entender-a-venezuela/>. Acesso em: 10 de ago. de 2018.

## APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO DIGITADO

### Primeiros contatos

-No começo de agosto de 2018, vi uma reportagem no jornal local sobre o primeiro dia de aula dos refugiados venezuelanos em Igarassu. Eles haviam chegado à cidade de Igarassu no dia 03/07 de 2018, através do programa de interiorização do governo federal, em parceria com o ACNUR.

-Ao saber da presença dos venezuelanos na cidade vizinha, procurei me informar onde estavam e como estava ocorrendo o processo de integração, interessando-me especialmente sobre os caminhos do acolhimento escolar.

-O primeiro contato aconteceu através da ONG Aldeias Infantis, uma instituição que tem como característica atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas que até então não tinha trabalhado com migrantes. Através da parceria com o Acnur e governo federal (operação acohada), a ONG assumiu a função de receber um grupo de venezuelanos e coordená-los no processo de retomada. A prioridade foram adultos com filhos, uma vez que a objetivo da instituição é justamente trabalhar com crianças.

-No segundo semestre de 2018, A ong chegou a ter 120 imigrantes/refugiados.

-No primeiro dia de visitaçao na ONG, o objetivo era conhecer o lugar e entender um pouco mais do projeto. No espaço da ong, há umas 14 casas com capacidade para abrigar os migrantes. A ideia inicial era de 6 meses, com possibilidade de renovação. Em cada casa foi abrigada, em média, 3 famílias, composta por adultos e crianças, foco da ONG que trabalha com famílias e o público infanto-juvenil. A coordenação do projeto em Igarassu estava sob liderança de Carlos. Neste primeiro dia, pude conhecer algumas famílias e alguns profissionais que estavam atuando no projeto, como a assistente social Ivanilce.

-Neste dia, já pude entender como estava ocorrendo a integração escolar das crianças e adolescentes que, inicialmente, foram alocados em duas escolas públicas próximas da ONG.

-Escola municipal João de Queiroz Galvão e Escola estadual Santos come e Damião.

-Durante a minha conversa com o coordenador Carlos, alguns venezuelanos o buscaram para pedir orientação para empregos. A OnG tentava atuar fortemente nesta questão.

-Ao sair da ONG já fui conhecer uma das escolas: a escola municipal João Queiroz de Galvão.

-Na época, a escola estava sob a direção da diretora Cristiane. Com formação em Letras, a diretora me recebeu bem e podemos compartilhar algumas primeiras impressões sobre a integração dos estudantes venezuelanos na escola. Conversamos sobre a estrutura, sobre como seria o projeto pedagógico com esse grupo e como toda a comunidade escolar estava reagindo. Nesta ocasião, também me ofereci como voluntária e perguntei se poderia acompanhar o trabalho em sala, o que me foi permitido.

### **Observações sobre a estrutura:**

-A escola municipal João de Queiroz Galvão fica localizada no centro da cidade de Igarassu, uma rua depois da ONG. Por ser municipal abriga alunos do infantil e fundamental 1, isto é, crianças de aproximadamente 4 anos até os 12.

-Possui um espaço interno relativamente pequeno, mas um externo grande, porém tem a ordem de proibir as crianças no pátio, pois existe um rio por trás da escola o que provocaria risco, uma vez que existe uma parte sem muro, apenas vegetação. Sendo assim, a parte interna fica o tempo todo fechada com um porteiro finalizando a entrada. Nem no intervalo as crianças podem ir para o pátio, apenas nas poucas aulas de educação física, acompanhados dos professores.

-Com o objetivo de preparar os alunos com um nível básico de português e matemática e entender em qual nível estão, a escola, juntamente com a secretaria de educação da cidade decidiram formar uma turma só com alunos venezuelanos, pelo menos no primeiro semestre das crianças no município, numa espécie de nivelamento. Assim, foi formada uma turma multisseriada de venezuelanos com 4 a 12 anos. Eram 14 alunos, inicialmente.

-A sala dos venezuelanos era a última do corredor que era dividido por uma grade, pois eram estavam a biblioteca e um espaço com computadores. Era a antiga sala do atendimento especialização que foi adaptada para os venezuelanos. Tinha ar-condicionado e alguns materiais didáticos e lúdicos. Por ser a última, ficava um pouco isolada das outras turmas, dificultando o acesso e a integração entre as crinas.

-Neste caso, tinham alunos que estavam tendo pela primeira vez o contato com uma escolarização e alunos que já eram alfabetizados na Venezuela.

-A professora, Eudes Lima, era formada em geografia tinha experiência com o fundamental II anos finais. Por ter morado um tempo na Espanha foi redirecionada para esta turma. Até então, não tinha tido contato com a alfabetização ou com crianças pequenas.

-As aulas aconteciam no turno da manhã e os alunos tinham acesso a café da manhã na hora do intervalo, às 9h30. Neste momento, era o tempo que os alunos venezuelanos e brasileiros tinham para interagir. Como eles não podiam ficar no pátio, na área externa da escola, os alunos eram obrigados a passar o tempo do recreio dentro da sala, com seu lanche e os jogos. A área interna fora as salas se resumia a um corredor pequeno, mas eles não podiam correr e brincar neste espaço. Sendo assim, cada turma brincava isolada. Mas alguns alunos saíam de suas aulas, para frequentar outra e visitar as salas dos alunos venezuelanos. Era interessante de observar esses momentos de interação. Os alunos brasileiros vinham perguntar palavras em espanhol, vinham ensinar brincadeiras e músicas. Mas, ainda assim, esses momentos não eram estimulados e logo a professora pedia para que cada aluno voltasse para sua sala correspondente.

-Em sala de aula, a professora tinha uma assistente que ajudava principalmente com os menores de 4 e 5 anos. Havia momentos que a professora pedia para que a assistente ficasse com os alunos que não sabiam ler e escrever, pois ia fazer atividades específicas com os maiores que já tinham essas habilidades. Eu cheguei para complementar essa didática.

-A escola não possui uma sala de professores. Assim, os professores tinham como espaço de interação entre si, na sala da diretora que era pequena, mas contava com material de apoio como computadores com acesso à internet. Neste espaço pude presenciar alguns comentários sobre a presença dos venezuelanos na escola e na cidade. Algumas professoras falavam sobre como eles eram privilegiados por chegarem aqui e terem acesso a tudo, como casa, alimentação, saúde e educação para os filhos. Algumas transcrições:

-“Uma mãe chegou outro dia falando da marca do macarrão que não prestava pois não estava cozinhando. Eu ri viu, aprende a cozinhar com essa marca e agradece que você tem algo. Tem brasileiro que não tem nada. Vocês estão tendo privilégios que brasileiros não têm. Conseguiram entrar no Brasil porque aqui não tem lei. Vejam os EUA, lá eles não entram, lá tem lei.”

-Quando uma professora ver uma criança venezuelana jogando comida fora pois não havia gostado: “olha ali, jogando comida fora. Coisa que ele não tinha na Venezuela, hum, agora chega aqui e joga fora.”

-Uma conversa sobre a divisão das turmas entre os professores para o ano letivo seguinte: quantos alunos venezuelanos entraram na minha turma? Não sei se quero ficar com muitos alunos estrangeiros. Talvez eu mude e fique com uma turma maior e tal professora possa assumir essa que vai ter mais alunos venezuelanos. Ela é mais lúdica do que eu e tem mais paciência.”

### **Sobre as aulas:**

-Eu frequentei a escola municipal durante 1 semestre, duas vezes na semana. Em sala de aula, pude acompanhar o dia a dia com os alunos venezuelanos, observando a dificuldades e os acertos da prática pedagógica da escola. Nesse meio tempo,

também pude trocar com a professora, ajudar e aprender enquanto professora e pesquisadora.

### **1ª semana**

-No primeiro dia que comecei em sala de aula, um mês após o início das aulas do segundo semestre do ano letivo, a professora me apresentou a turma, disse que eu falava espanhol e poderia conversar muito com eles e que estaria ali para ajudar. Neste primeiro dia me dediquei a conhecer os alunos, perguntando o nome e a idade. Ajudei alguns com as atividades e a professora pode se concentrar mais na aula em si, já que tinha duas ajudantes em sala.

-As aulas eram divididas entre português e matemática. No primeiro dia o tema foi de ortografia e pronuncia de alguns encontros vocálicos. Mas durante a aula, a professora dividia as tarefas. Aqueles que sabiam escrever e ler, faziam atividades adequadas ao seu nível, os alunos menores que não tinham essa habilidade, no momento da atividade, ficavam sob o controle da assistente fazendo atividades de desenhos, pinturas, de cobrir, etc.

-No intervalo os alunos brincavam com jogos que tinham na sala: quebra-cabeça, jogo da memória, entre outros. Também comiam o café da manhã do dia. Neste momento, enquanto conversava com a professora, ela comentou que algumas professoras ficaram com ciúmes quando o material para a sala dos venezuelanos chegou. “Jogos que nunca recebi em 10 anos de escola” ou porque eles ficaram numa sala de ar-condicionado, a única da escola, pois antes era uma sala de atendimento especializado para necessidades especiais.

-Neste mesmo dia, conheci alguns pais que vieram buscar seus filhos no fim da manhã. Percebi que alguns procuravam a professora para perguntar como o filho tinha se comportado naquele dia. Também observei que algumas crianças foram com apenas 1 mulher, mãe de um aluno, mas que pegava as outras crianças a pedido dos pais que estavam trabalhando.

### **2ª semana**

-No meu segundo dia em sala de aula, as operações matemáticas, adição e subtração, foram os objetos de conhecimento trabalhados no dia. A professora expôs o conteúdo no quadro, exemplificou as operações matemáticas de maneira lúdica trazendo recortes de imagens de animais ou comida. Após esse primeiro momento, os alunos receberam atividades, com diferentes níveis de dificuldade a depender da idade, formando praticamente dois grupos em sala. Neste dia tive a oportunidade de conversar com a professoras sobre os primeiros dias de aulas dos alunos.

-Nos primeiros dias de aula, os alunos estavam tímidos e nervosos. Os menores não queriam ficar na escola, como toda criança que começa a estudar pela primeira vez. Contudo, como tinham os outros alunos venezuelanos em sala e eles já se conheciam porque moram no mesmo lugar, facilitou um pouco este processo inicial. Os mais velhos tutelaram os mais novos, pegando pela mão, nos braços e levando até a sala. Com o passar do dia, se acostumaram com a rotina na escola, com o momento da explicação, das atividades e do intervalo com café da manhã. A maior dificuldade relata pela professora foi lidar com essa diferença de idade e habilidades dentro de sala de aula. Isto é, adequar um método que serviria para o grupo como um todo, mas também adequando momentos para os grupos específicos dentro de sala de aula. Segundo a professora: os mais novos requerem mais atenção, são carentes, vivem abraçando. Tenho que ser firmes em alguns momentos também quando apresentam o mau comportamento. Isso tudo exige muito de mim. No começo não tinha a assistente, então era ainda mais difícil, agora está mais equilibrado. Mas ainda assim tenho que intervir várias vezes, pois eu sou a professora titular da turma, eles me vêm com autoridade.”

-Com relação a língua espanhola, saber a língua facilitou a relação entre a professora e os alunos. “Eles chegaram achando que não ia ter ninguém falando espanhol com eles. Então eu cheguei dando *Buenos días* e sorrisos se abriram. Mas prezo sempre pela comunicação em português, pois é a língua que eles precisam aprender.”

-No final deste dia, a atividade de matemática acabou, então, a professora desenvolveu um momento de pintura até o fim do dia de aula.

### **3ª semana**

-Com os dias de aula que se passaram, pude observar mais de perto a metodologia escolhida para este grupo. A perspectiva de integrar crianças com idades diferentes, com alguma aproximação por serem venezuelanas e morarem no mesmo espaço da ONG, facilitou o dia a dia em sala de aula em dois aspectos: no emocional, principalmente para os mais novos ou os mais tímidos; e, no aspecto dos objetos de conhecimento, pois em tese o conteúdo expositivo era o mesmo passado para o grupo, a diferença estava nas atividades e em alguns momentos mais específicos de atenção para essas diferentes habilidades. Contudo, a interação dos mais velhos com os mais novos diminuiu consideravelmente com o passar do tempo, deixando a sala visivelmente dividida entre os mais velhos e mais novos.

-Em alguns momentos, os mais novos precisaram de uma ação mais impositiva da profa. Eles eram ameaçados com vacinas, e com dizeres como “não é assim que funciona no Brasil”.

-A assistente sentiu alguma dificuldade de lidar com as crianças no início e a mímica era um recurso muito utilizado. Mas aos poucos ela também começou a exigir que os alunos se comunicassem em português.

### **4ª semana**

-Três alunas começaram a brigar na sala de aula. A professora percebeu que era uma briga que surgiu em casa e no espaço da ONG e que vinha das famílias. Para tentar resolver o problema. Os pais foram na escola, falaram da questão que existia entre eles e prometeram não passar isso para as crianças. Na visão da professora e da diretora, os pais são atenciosos e participativos na escola. Sempre estão perguntando do comportamento dos filhos e atento às tarefas.

-Nesta mesma semana, fui à Ong para saber mais sobre a relação de convivência dos migrantes. O coordenador apontou que existe alguns conflitos, principalmente, com aqueles que moram na mesma casa. Cada casa é equipada com uma cozinha e a ideia da ONG era estimular a preparação do alimentos de modo coletivo, cada dia

uma família ficaria responsável por cozinhar e separar os alimentos que a ONG entregava com o auxílio recebido através do ACNUR. Contudo, os conflitos começaram como acusações de que uma família comia mais do que outra, que mandava mais, homens não querendo que suas mulheres cozinhassem para outros homens etc. Desse modo, algumas famílias brigaram e foi necessário promover mudanças de casas. Questão resolvida quando cada família começou a ganhar um cartão com o auxílio alimentação diretamente do acnur.

-Na ocasião, o coordenador aproveitou para falar de alguns conflitos na comunidade. No geral a vizinhança recebeu bem o público migrante. Aconteceu alguns casos isolados de barulho devido a som alto. Mas nada muito grave. Eles têm um bom relacionamento nas igrejas, por exemplo. Outro conflito que acontece entre eles é quando alguém que consegue emprego antes de outro que está há mais tempo na OGN. Mas isso depende da formação, também é difícil explicar e lidar.

-Nesta semana fiquei duas semanas sem frequentar a escola pois fui comunicada que deveria regularizar minha participação na escola, uma vez que a secretaria foi informada que tinha uma pesquisadora em sala. A diretora escreveu um ofício falando do meu objetivo e no qual eu assumia o compromisso de não divulgar fotos ou nome de ninguém do lugar, com o objetivo de preservar a integridade dos venezuelanos.

## **5ª semana**

### Passeio pelo sítio histórico

-Nesta semana em comemoração à data de emancipação da cidade, os alunos participaram de uma atividade extraclasse para o qual os pais foram convidados. Esta atividade tinha como objetivo visitar alguns pontos turísticos como igreja, pinacoteca e convento todos localizados no sítio histórico. A turma dos venezuelanos foi juntamente com outra turma da escola e seus pais. Segundo relato da professora, foi um dia tranquilo, apesar de alguns leves conflitos entre venezuelanos e brasileiros. Perguntei sobre conflitos e ela falou que os pais brasileiros não aceitavam que os venezuelanos recebem alguma coisa primeiro, como na fila da pipoca, para entrar nos

lugares, etc. Mas ao mesmo tempo a professora fala que a comunidade e os pais são acolhedores.

Saída com as professoras

-Conversando com a professora sobre esses momentos fora da escola, ela comentou que inclusive sai com algumas alunas venezuelanas. Que convidou algumas para ir à igreja, à praia e que mantém o certo contato já que mora próximo. Neste momento, uma aluna estava em sala dançando uma música brasileira, um funk, e a professora a repreendeu dizendo: “se orienta, nome da aluna, isso não é música para você escutar. Você é da igreja”.

### **6ª semana**

-Nesta semana, a professora focou em atividades específicas para os alunos maiores de 8 anos que sabiam ler; para os menores eu e a assistente ficamos responsáveis por acompanhá-los em atividades de pintura.

-Os alunos menores receberam fichas com desenhos para colorir e com letras e numerais para cobrir. Para tanto, dividimos os alunos em círculos de pequenos grupos para que eles pudessem conversar e trocar experiências enquanto faziam as atividades. Eu fiquei acompanhado um grupo e assistente outro. Uma das atividades era pintar animais e repetir os nomes em português. Neste momento, os alunos conversavam e ficavam observando a diferença dos nomes em português e em espanhol. Até que uma criança olhou para mim e disse: eu tenho um cachorro. No Brasil e na Venezuela. Que legal! E na Venezuela o cachorro ficou com quem? Perguntei. Com a minha vó. Então a criança de modo espontâneo acrescentou: sabia que eu vou voltar para Venezuela? Eu, surpresa porque eles tinham acabado de chegar perguntei: quando? Ela responde: ainda vai demorar, quando maduro morrer. Eu odeio ele. Ele nos deixou morrer de fome”. Neste momento as outras crianças do círculo também entraram na conversa e todas expressaram seu sentimento com o presidente da Venezuela. “Ele não nos deu comida” diziam.

### **7ª semana**

Nesta semana iria acontecer o desfile cívico da cidade. Os venezuelanos participaram como alunos da escola assim como os alunos brasileiros. Levavam bandeiras da Venezuela na mão. Não pude estar no dia, mas acompanhei alguns ensaios. Eles paravam alguns momentos e levavam a bandeira da Venezuela e gritavam “Obrigada Brasil, Obrigada, Igarassu.”

### **8ª semana**

-Organização da festa de dia das crianças

Nesta semana o objetivo maior era organizar a festa do dia das crianças que eles iriam ter em breve. Cada turma iria ficar com um personagem para representar seu grupo e organizar a decoração. No momento da escolha foi uma grande confusão, em espanhol e em português, o que é de se esperar de um grupo de crianças que devem entrar em consenso para decidir o personagem. Mas a professora insistia em dizer que aquela “bagunça era coisa de venezuelano”.

Cada criança dizia seu personagem favorito, como o Homem-Aranha, Batman, Superman, Mulher Maravilha, etc. Observei que não surgiu nenhum personagem infantil da Venezuela. Como depois de algum tempo as crianças ainda não tinham definidos, a professora ameaçou dizendo que se eles não escolhessem iria colocar uma foto de Maduro para representar a turma. Todos gritaram dizendo não, que não gostavam de Maduro, que ele era mal, que não dava comida. No fim, a professora percebeu que o Homem-Aranha era o mais aceito por todos e decidiu coloca-lo como personagem da turma dos venezuelanos.

Neste dia começamos a organizar alguns itens decorativos para a festa. Os alunos ganharam tintas, lápis e papéis para fazer desenhos que seriam expostos na sala no dia festa.

Em um momento eu estava próximo a professora e ela comentou: “você viu como eles ficaram quando falei de Maduro? Kkk Eles têm um medo e raiva enorme. Com razão né.” Só consegui comentar que não imaginava a dor que essas crianças passaram nesse deslocamento até aqui e que Maduro de fato se tornou um vilão da história delas. Que quando converso com eles sobre a Venezuela evito tocar no nome do presidente porque isso trazia memórias de sofrimento. Ainda assim esta referência a Maduro era frequente aparecer na fala das crianças e na da professora.

**9ª semana**

Semana sem aula: dedetização na escola.

**10ª semana**

Festa do dia das crianças

Nesta semana aconteceu a tão esperada festa do dia das crianças. Todos os dias eles perguntavam quanto faltava para festa, se era naquele dia, uma alegria imensa. No dia eles chegaram um pouco mais tarde do que o habitual, porque precisávamos organizar a sala para recebê-los. A sala ficou bem bonita, bem enfeitada com as cores do Homem-Aranha, com os desenhos dos alunos, com bandeira da Venezuela. Tinha comidas, que foram doadas pelas professoras porque elas quiseram pedir aos pais dos alunos venezuelanos, mas sim convidá-los para este momento também.

Do lado de fora tinha pula-pula e algumas outros jogos e brincadeiras planejados para o dia. A interação das crianças com os alunos brasileiros aconteceu normalmente, mas os pais ficavam afastados dos pais brasileiros. Até mesmo a professora chamava os pais para um lado, para não haver conflito na hora da fila da pipoca, por exemplo. Desse modo, interação entre os pais foi pouca. Os pais venezuelanos eram tutelados pela professora e diretora.

**11ª semana**

-Nesta semana houve aula de ed. Física na escola. Não é uma aula que acontecia sempre, pois dependia de um professor e a escola estava sem, mas às vezes conseguia. Assim, reuniram duas turmas por vez para ter o momento com o professor de ed. Física que durou cerca de 1h30.

-A turma de brasileiros e a turma de venezuelanos interagiam bem. Segundo a professora alguns se conhecem da igreja, então, por isso estão tão à vontade.

-O professor trouxe uma aula baseada em circuitos com equipamentos que auxiliavam os desafios de equilíbrio, pular, correr, etc.

-Os venezuelanos praticam capoeira na ONG

**12ª semana**

Nesta semana a professora comentou que gostaria de um tempo maior com os alunos maiores para focar na escrita. Então me colocou junto com estagiária para acompanhar os mais novos nas atividades. Ofereci para ir com eles para biblioteca, ela disse que sim e fiquei bem livre para fazer o que quisesse. Pequei uns livros, sentamos em grupo e fiz uma leitura dramatizada de viagem ao centro da terra, versão adaptada. Pedi que nós tentássemos mudar o final e cada criança começou a falar um pouco de como gostaria de viajar em um barco como o descrito no livro. Uma criança comentou que gostava da praia da Venezuela, que era muito mais bonita que a daqui e que já tinha passeado de barco. Que queria pegar um barco do Brasil a Venezuela, mas não para ficar para trazer os familiares aqui também. Outra criança falou que não seria possível pois não conhecia a praia na Venezuela e que queria voltar sim para lá, ficar com a avó.

Logo começou uma dispersão da roda então eu pedi para que eles escolhessem um livro com desenhos para que eles pudessem contar a história. Um aluno falou: mas eu não sei ler! Falei que tudo bem, que a partir dos desenhos eles iriam criar uma história. Alguns alunos pegaram livros conhecidos como Chapeuzinho vermelho e contaram a história mudando o final. Neste momento a estagiária me ajudou ficando com algumas crianças enquanto eu ficava com outras.

### **13ª semana**

-Nesta semana a professora separou novamente a turma. Segundo ela isso era necessário porque estava chegando o momento de alocar os alunos nas turmas correspondentes de acordo com as idades e/ou nível. Desse modo, era necessário focar nos mais velhos para observar se eles poderiam ficar em um nível maior ou menor. Fomos novamente pra biblioteca e o objetivo da atividade deste dia foi pintar umas fichas dadas pela professora que falavam de comidas e desenhar comidas que mais gostavam na Venezuela. Eles pintaram alguns desenhos de comidas como: arroz e feijão, canjica, milho, tapioca, etc.

Uma aluna comentou que ficava muito feliz com essas atividades, pois era muito difícil desenhar, ter um lápis e um papel antes porque era caro. “Assim que chegamos no Brasil ganhamos folha e lápis para pintar”.

Após a pintura eles tinham que desenhar algumas comidas venezuelanas. A maioria fez referência às Arepas, comida típica venezuelana. Logo começaram os relatos da

falta de comida, que ficaram com fome com a barriga doendo, que andaram muito, muito pés doendo no sol forte. Que agora gostava do sol de Igarassu e das pessoas também. Aproveite para perguntar do contato com os brasileiros, como eram crianças menores de 6 anos a conversa nem sempre aconteceu de maneira linear, mas falavam que as pessoas eram boas, que gostava de brincar com brasileiro e gostava de Carlos, coordenador da ONG Aldeias Infantis, porque ele dava papel e lápis para brincar. No final as folhas foram entregues à professora que as guardou e o dia de aula estava encerrado.

#### **14ª semana**

-Nesta semana aconteceria uma reunião entre a professora, a diretora e a secretária de educação sobre a migração dos alunos para outras turmas. Fui aconselhada a não ir nesta semana, pois a gestão estaria mais presente na escola e que poderiam questionar mais uma vez a minha presença. O prefeito da cidade estava sendo investigado e pediram mais uma vez para que eu não divulgasse nomes, nem fotos. Cheguei até a mostra meu diário de campo manuscrito para ficar claro que não estava apontando nada comprometedor para a gestão.

#### **15ª semana**

-Nesta semana pude voltar e a divisão já estava estabelecida. O acertado é que os alunos ficariam até o final do ano que acabaria em novembro com a turma apenas de venezuelanos, iriam fazer provas e no ano seguinte iriam para as turmas mistas com brasileiros. Perguntei a professora sobre a reunião. Ela falou que o que ficou claro é que não poderiam definir ao certo o nível de conhecimento do aluno venezuelano para aloca-los nas turmas correspondentes porque o desempenho se mostrou um pouco lento. Mas que entenderam que o melhor seria juntar, já que são novos e que a adaptação aconteceria de modo mais natural. Assim, vão ter alunos no infantil 1, 2 e 3 e no ensino fundamental anos iniciais. A secretária de educação não se mostrou muito satisfeita com o desempenho dos alunos e decidiu colocar os alunos alguns dias das últimas semanas com os alunos brasileiros para iniciar a integração. Fui informada também que não poderia ficar nas outras turmas já que elas ficariam lotadas. Alguns

dias da semana iriam os menores e professora ficaria com os maiores. Em outros dias iriam os maiores e a professora ficaria com os menores.

### **16ª semana**

-Nas última duas semanas de novembro voltei na escola para falar com a professora sobre esses dias de integração. A professora falou que a maioria está se dando muito bem, integrados na turma. Só dois alunos mais novos de 4 anos que não ficavam na sala e voltavam para ficar com ela.

Enquanto a metade da turma não estava presente a professora aproveitava para trabalhar a escrita e as operações básicas de matemática com os mais velhos. Para fixar o conteúdo de português a professora trabalhava com repetição de estrutura e vários ditados.

Com os menores, a professora focava em desenhos, pinturas, e atividades de sublinhar letras, palavras, etc. Muitas vezes metade da manhã era dedicado a brincadeiras de tabuleiro tanto para os mais novos, como para os mais velhos.

Em meados de novembro eu encerrei minhas idas à escola.

Primeiro semestre de 2019 – atuação enquanto voluntária de professora de português para refugiados/migrantes na ONG Aldeias Infantis.

2020: pandemia

Contatos on-line com famílias e alunos. Não houve sucesso.

Março de 2021 – com a volta do presencial para o ensino médio tentei ir na escola que recebeu alguns alunos do ensino médio, mas no portão fui informada que não poderia entrar, uma vez que só professores e alunos do dia que poderiam. Neste momento toda a entrada de visitantes/estagiários estava suspensa.

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO

### Questionário

#### Perguntas para os professores/coordenadores

1. Formação acadêmica
2. Perfil dos alunos: a idade, se são alfabetizados e comportamento.
3. Você tinha alguma imagem ou referência sobre a cultura e a sociedade venezuelanas antes do contato com os refugiados? Alguma coisa mudou após o contato diário com eles?
4. Você pode me dizer ou resumir qual o seu entendimento sobre o que está acontecendo na Venezuela?
5. Os alunos venezuelanos falavam português antes de iniciar os estudos nas escolas de Igarassu?
6. Como definir os primeiros momentos dos alunos venezuelanos em sala do ponto de vista emocional e didático?
7. Como os alunos brasileiros têm reagido aos colegas estrangeiros?
8. Como é a participação dos pais dos alunos venezuelanos com a escola?
9. Como os pais dos alunos brasileiros têm reagido à integração dos venezuelanos na escola?
10. Como definir a integração dos alunos venezuelanos após esse primeiro ano? O que você acha que deve ser necessário para que o ensino-aprendizagem ocorra de modo mais efetivo?
11. Qual o lugar da língua espanhola em sala de aula e na escola?
12. Você tem o conhecimento da língua espanhola? Se não, você acha que isso ajudaria na sua relação com os alunos venezuelanos?
13. De maneira geral, como descrever a integração dos alunos venezuelanos com a comunidade escolar como um todo?
14. O que significa acolhimento? Você acha que está fazendo o bastante para que os alunos venezuelanos se sintam acolhidos no ambiente escolar? Como aprimorar esse acolhimento?

## **ANEXO B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS**

Escola João Queiroz Galvão – Centro de Igarassu

### **Transcrição 1 - Professora**

#### **2019 Presencialmente na escola**

Sou formada em licenciatura em Geografia. Ao receber os alunos venezuelanos, a secretaria de educação procurou buscar um professor que tivesse um pouco de conhecimento de espanhol e que aceitasse o desafio de assumir uma turma multisseriada de alunos venezuelanos no ensino infantil. Eu morei um longo tempo na Espanha e voltei ao Brasil tem uns dois anos. Por gostar do espanhol e ter habilidade de lidar com estrangeiros, terminei aceitando o desafio. Até então, não tinha trabalhado com educação infantil, tampouco com alfabetização. Foi uma experiência nova e difícil no começo, mas a escola e a secretaria têm me ajudado. Tenho uma assistente em sala e recursos lúdicos e didáticos para trabalhar a língua portuguesa e a matemática com as crianças. Algumas professoras da escola ficaram até com ciúmes do material e da atenção que recebi (risos). Disseram que estavam aqui há anos e nunca receberam esse mimo todo.

Meus alunos têm idades de 4 a 12 anos. Alguns já são alfabetizados no espanhol, outros não por conta da idade. Tenho alunos que estão tendo a primeira experiência de ensino escolar no Brasil. Alguns já estudaram um ano no Brasil enquanto estavam nos abrigos em Roraima. Inclusive, no começo eu tinha alunos de 13 anos nessa turma, mas foram transferidos para outras escolas por causa do desempenho um pouco maior com a língua.

Quando eles chegaram, estavam tímidos e inseguros. São bastantes carentes e pegajosos comigo e com a assistente. Não ficavam muito tempo fora de sala e nem interagiam com os alunos Brasileiros. Isso também por conta do espaço da escola. Eles só têm o corredor para brincar, pois não deixamos ficar no pátio por motivos de segurança. Mas aos poucos ganharam confiança. Os alunos brasileiros também vinham atrás para conhecer os meninos venezuelanos e para falar em espanhol. Mas a gente tenta ao máximo para que eles falem e se adaptem ao português. Em sala falo que é proibido, mas não é bem assim...quer dizer, escuto quando eles falam em espanhol, mas peço para que falem novamente em português. Eles têm que aprender. Estão no Brasil.

Depois desse começo tímido, agora eles estão agitados. Brigam muito entre eles. Deve ser coisa de venezuelano né...essa agitação e sentimento de posse pelo lugar em sala de aula, pelo lápis,...deve ser coisa deles. Tento ensinar que não é assim que funciona as coisas. Que eles estão em um outro país e têm que aprender os costumes daqui...É difícil, percebo que eles trazem brigas internas da ONG para a escola. Outro dia chamei os pais e fiz uma reunião. Isso não pode acontecer. Sobre a situação do país, sei que está em crise por motivos políticos que gerou falta de trabalho e de comida. Alguns pais falam que não tinham comida. Até me assustei com uma aluna minha que tinha 11 anos, mas com cara de 5 anos devido à magreza. O pai falou que era a fome que estava acabando com a filha dele, com a família, por isso estão aqui. Os Pais participam bastante sim. Sempre vem trazer e buscar os filhos e perguntam como eles se comportaram. Alguns que eu conheço mais, sei que tem até uma formação superior ou técnica. Tem uma mãe enfermeira, uma professora, um pai engenheiro, etc. Com os pais brasileiros eu não tenho contato, porque minha turma é composta apenas por venezuelanos. A diretora pode falar sobre isso. Alguns questionaram a vinda dos alunos venezuelanos para esta escola. É lei, eles não podem reclamar quanto a isso.

Acho que a integração entre eles, os brasileiros e a escola está sendo boa. Eles estão fazendo amigos, muitos brincam à tarde com eles na ONG ou na Igreja. Outro dia também levei uma aluna, que participa da escola dominical, à praia. Ela não conhecia. É bom também que a gente dá uma educação religiosa, sabe, porque o contato com eles vai além da escola.

Acolher é aceitar a presença dessas pessoas novas e ensiná-los como viver no Brasil. É diferente...alguns costumes e comportamentos têm que ficar de lado. Não podemos ser muito bonzinhos não, tem que ter ordem. Olha outros países como os EUA, lá tem lei e eles não entram. Aqui eles entram, mas têm que aprender a viver segundo as nossas regras. É isso...receber né, ensinar, integrar na escola, dá educação com afetividade e proporcionando uma interação. Essa interação ainda não acontece muito com essa turma, porque eles estão só entrem venezuelanos, mas semestre que vem cada uma estará em um ano aí a interação vai acontecer.

## **2022 - Por telefone**

Como os alunos brasileiros têm reagido aos colegas estrangeiros?

Da melhor forma possível com muito amor, carinho e curiosidade pelo idioma falado por eles.

Como é a participação dos pais dos alunos venezuelanos com a escola?

Foram bem assíduos e participavam de tudo o que era proposto no momento.

Como os pais dos alunos brasileiros têm reagido à integração dos venezuelanos na escola?

Normal, sabendo que a situação do momento poderia acontecer com qualquer um de nós.

Como definir a integração dos alunos venezuelanos desde a chegada? O que você acha que deve ser necessário para que o ensino-aprendizagem ocorra de modo mais efetivo?

Bom, quando eles acabaram o ano letivo, 99 por cento saíram falando e escrevendo bem o português. Apesar que, no decorrer desse mesmo ano foram chegando outras famílias e seus filhos não tiveram a oportunidade de acesso a essa classe especial de espanhol. Isso dificultou muito o aprendizado desses alunos, onde eu mesma não tive a sorte de ensina-los. Lamento.

No nosso município no ensino fundamental não há ensino da língua espanhola e sim da língua inglesa. Portanto essa foi uma exclusividade dada pelo município e secretaria de educação aos alunos venezuelanos.

A integração foi repercutida em todo município, pois aqui nunca houve a integração de migrantes como está agora. No entorno escolar foram se adaptando pouco a pouco...

Acolhimento para mim é uma medida de proteção. Nós nunca fazemos o bastante quando o assunto é ajudar, acolher, dá amor, dá carinho, atenção enfim... para aprimorar esse acolhimento independente de ser migrante ou não continue com as boas virtudes no seu dia a dia.

### **Transcrição II - Diretora**

#### **2019 – Presencialmente na escola**

Sou formada em Letras, mas trabalho há muito tempo na gestão de escolas. Nossa escola funciona com turmas do infantil até o quinto ano. Não tínhamos professor com domínio do espanhol, mas foi deslocada uma professora de outra escola para esta missão. Os alunos venezuelanos têm garantido por lei o direito a uma vaga na

educação pública e nós temos que fazer isso acontecer com todas as dificuldades que temos. Os alunos maiores, adolescentes, foram distribuídos pelas escolas de fundamental e médio do município. Aqui, por se tratar de alunos menores, inicialmente, decidimos reunir essas crianças em uma turma multisseriada. São crianças de 4 a 13 anos, alfabetizadas e não alfabetizadas na língua espanhola. Nossa missão é fazer com que eles aprendam o português e as operações básicas da matemática, acostamá-los como se dá a educação brasileira e a dinâmica da escola, antes de aloca-los em turmas regulares com os alunos brasileiros.

Alguns alunos já tinham estudado no Brasil, em Roraima. Mas a maioria não tinha tido a experiência da educação brasileira. Então tem sido um desafio integrar essas crianças na comunidade escolar. Muitos no começo tinham vergonha de falar qualquer coisa, por isso optamos pela turma multisseriada. Deu mais segurança por estar entre os seus, a mesma língua também. A interação com os brasileiros fica por conta da curiosidade das crianças locais em conhecer os estrangeiros. Como aqui não podemos deixa-los no pátio, eles não têm um lugar bom pra brincar. O corredor e a sala se tornam espaços de brincadeira no momento da merenda.

Os pais são participativos e sempre estão na escola em contato conosco. A recepção de alguns pais brasileiros é que não foi boa. Ficaram com medo de doenças e de que faltassem coisas para os filhos. Aí é toda uma conversa que eu tenho que ter com a famílias, explicar que é Lei e que faz parte da missão cristã acolher os precisados. Eles aceitam mais ou menos.

Para tentar integrar todo esse grupo, estamos reforçando ainda mais a participação dos pais nas festividades da escola. Como no dia das mães, dos pais, dias das crianças, no desfile cívico no dia da festa da cidade de Igarassu. Também logo no início, a secretaria de educação promoveu alguns passeios para os refugiados alunos e pais. Levaram eles para conhecer alguns pontos turísticos da cidade, juntamente com os brasileiros. Durante esses momentos percebi algumas intriguinhas sabe...alguns brasileiros se queixando que eles recebiam primeiro a comida ou que iam primeiro nas filas...complicado...eu entendo...a situação já é ruim sabe, mas temos que aceitar. As crianças venezuelanas se comportam de modo estranho quando tem comida nas festinhas da escola. Querem pegar tudo e levar para a família... mi papá y mamá,, dizem eles. Aí a gente explica que tem hora pra comer e se sobrar eles podem levar, mas dividindo em igual partes para todos. Deve ser coisa deles...o que eles passaram lá na Venezuela. A crise estava muito forte e a fome

desesperadora como alguns pais falam. Aqui eles têm esse apoio e devem agradecer muito. Às vezes chegam exigindo, cheios de direitos e explicamos que também não estamos em uma situação boa.

Eu não falo espanhol e creio que seria melhor se eu falasse sim. Mas as línguas são semelhantes...dá pra entender. E a gente incentiva muito o uso do português. Na sala tentamos fazer com que o espanhol fique fora, mas claro que não dá...aí a professora chama a atenção.

Acho que acolher é isso que estamos fazendo dentro do possível. Receber essas pessoas, com respeito e compreensão, mas também mostrar como as coisas funcionam. Os direitos e deveres que um brasileiro tem e que eles vão ter que se acostumar porque estão vivendo no Brasil. Todo mundo faz tudo dentro do possível. As meninas da cozinha se comunicam por sinais...aí gritam por ajuda quando não entendem nada. Termina que todo mundo aprende uma palavra ou outra em espanhol, mas o importante para eles é treinar o português. A gente estimula até as crianças brasileiras falarem: em português quando um venezuelano fala em espanhol, mas eles gostam das palavras em espanhol.

### **2022 – por telefone/áudio**

Estive na escola acompanhando os alunos venezuelanos de 2019 a 2020, quando aconteceu a eleição municipal e houve mudanças na gestão. Nesse período, pudemos observar um desenvolvimento crescente dos alunos venezuelanos, quando analisamos a fala, escrita e outras habilidades. Como nós não tínhamos nenhuma experiência com o público estrangeiro imaginávamos muitos cenários a maioria dando destaque para a dificuldades que eles teriam. Mas eles nos surpreenderam positivamente. Eles aprendem rápido e apresentaram um desempenho acima do esperado. Eles são bem críticos e adoram argumentar. Até movimentam a as turmas quando acontecem alguma situação de pedir soluções na escola ou debates em sala de aula. Muitos dos meus professores indicaram a língua como uma grande dificuldade, que até os afastava dos alunos. Mas eles não se afastavam e nos ensinaram muito. Lembro da professora de matemática no começo se questionar como seria ensinar essa matéria para os alunos, mas eles deram um show, na verdade...ehhh posso dizer que nossas expectativas eram baixas, mas esses meninos

nos mostraram que eles são capazes e são nossos alunos como qualquer outro aluno brasileiro. Eles adoram falar do seu país e da sua cultura. Fizemos eventos e sempre tinha o espaço dos venezuelanos...um espaço para apresentar a cultura dele, com danças e sempre bem colorido. Acho que isso mostra como foi o acolhimento inicial, com inseguranças e muitas projeções limitadoras até, para uma integração forte, natural e reveladora. Posso dizer que foram eles que nos ensinaram como esse acolhimento deveria acontecer.