PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguística e Língua Portuguesa

Catarina Valle e Flister

O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MIGRANTES E REFUGIADOS EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS:

um estudo de natureza sociocognitiva

Belo Horizonte
2020

Catarina Valle e Flister

O PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MIGRANTES E REFUGIADOS EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS:

um estudo de natureza sociocognitiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística e Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sandra Maria Silva Cavalcante

Co-orientadora: Prof.ª Dr.ª Luciane Corrêa Ferreira

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa

BELO HORIZONTE
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Flister, Catarina Valle e
F626p O processo de (re) construção identitária de migrantes e refugiados em contexto de aprendizagem do português: um estudo de natureza sociocognitiva / Catarina Valle e Flister. Belo Horizonte, 2020.
174 f. : il.

Orientadora: Sandra Maria Silva Cavalcante
Coorientadora: Luciane Corrêa Ferreira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Brasil. 2. Professores - Formação - Migração. 3. Direito à educação - Brasil. 4. Imigrantes - Brasil. 5. Integração social. 6. Refugiados - Educação - Brasil. 7. Qualidade de vida. 8. Emigração e imigração - Legislação - Brasil. I. Cavalcante, Sandra Maria Silva. II. Ferreira Luciane Corrêa. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

CDU: 342.7:37

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/299

Catarina Valle e Flister

O PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MIGRANTES E REFUGIADOS EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS:

um estudo de natureza sociocognitiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística e Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa

Prof.ª Dr.ª Sandra Maria Silva Cavalcante – PUC Minas (Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Luciane Corrêa Ferreira – UFMG (Co-orientadora)

Prof. Dr.ª Ana Margarida Abrantes – Universidade Católica de Portugal (Banca Examinadora)

Prof. Dr.ª Josiane Andrade Militão – PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr.ª Fernanda Simplício – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 15 de julho de 2020

Para Dona Olga Coimbra Valle, que me deixou a gentileza e a fé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à FAPEMIG, pelo apoio financeiro necessário para a realização desta pesquisa.

Agradeço ao Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados, pelo trabalho inspirador.

Agradeço à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Sandra Maria Silva Cavalcante, por me ensinar muito mais do que cabe em algumas folhas de papel.

Agradeço à minha co-orientadora, Prof.ª Dr.ª Luciane Corrêa Ferreira, pelo carinho, amizade e disponibilidade.

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Josiane Militão por ser tão querida.

Agradeço aos monitores do Projeto LER, em especial, à Polyana e ao Jonathan, pela parceria.

Aos estudantes do Projeto LER, que se dispuseram a fazer parte da pesquisa e que me ensinam semanalmente sobre a amizade, a solidariedade e a coragem. O mundo precisa de mais pessoas como vocês.

Agradeço à Juliana pelas narrativas que construímos no passado, no presente e no futuro.

Agradeço imensamente às minhas tias, Liana e Marly, pelo abrigo literal e metafórico.

Agradeço à Maria de Fátima por todos os cafés e pela força que ela sempre me dá.

Agradeço à Glenda por estar sempre perto e por sempre acreditar.

Agradeço à Miroca pelo afeto e pela paciência.

Agradeço ao Pedroca, ao Samuel, ao Francisco e ao Otto, por existirem.

Agradeço à Chris Fiorio, pela ajuda inesperada, inestimável e absolutamente talentosa.

Agradeço à Cláudia Henrique, pelo trabalho com o teatro. Sem ela esta pesquisa não teria acontecido.

Agradeço à minha mãe, Elba, por ser minha orientadora primeira.

Agradeço ao meu pai, Alfredo, por me ajudar a não desistir.

RESUMO

Este trabalho se insere dentro do contexto das discussões sobre a imigração no Brasil no século XXI. Especificamente, trata-se de uma pesquisa acerca da construção identitária de indivíduos em situação de migração e refúgio em um contexto de aprendizagem de português como língua de acolhimento. Essa pesquisa ocorreu dentro dos tempos e espaços pedagógicos e culturais do Projeto de Leitura e Escrita com Refugiados e Migrantes (Projeto Ler) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em parceria com o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR). Investigamos especialmente a interseção entre integração social, aprendizagem linguístico-cultural e construção identitária. Vista como processo que depende da participação dos indivíduos em diferentes situações de uso da língua, a aprendizagem está explicitamente ligada à integração social, processo de adaptação mútua entre o migrante e a sociedade que o integra. Concebida como a forma como os indivíduos entendem, constroem e projetam seus relacionamentos no mundo, a identidade nos permite associar a construção identitária aos processos de integração e de aprendizagem. Isso significa que fatores como o contexto do país de origem, o contexto migratório, o contexto de chegada ao Brasil, as redes migratórias das quais os migrantes participam, o acesso aos contextos de ensino de Língua Portuguesa e a abordagem de ensino da língua fazem diferença na forma com que os sujeitos se inserem no contexto de aprendizagem. Para constituição dos *corpus* da pesquisa, foram realizadas duas oficinas de teatro com os participantes do Projeto. As técnicas teatrais utilizadas, baseadas no Biodrama e no Teatro Documentário, eliciaram a produção de narrativas baseadas na experiência de vida dos migrantes. A metodologia, estruturada com base em técnicas de teatro, permitiu a criação de um espaço de interação em que os participantes do projeto compartilharam somente aquilo que os deixava confortáveis dentro de um propósito criativo. Através da realização desse trabalho, concluímos que o ensino de Português para migrantes e refugiados precisa considerar o processo de construção identitária desses sujeitos, incluindo a forma como eles se reconhecem e se projetam socialmente, no passado e no futuro, de maneira a construir um espaço de aprendizagem que objetive a integração social e cultural dos migrantes.

Palavras-chave: Imigração. Português como Língua de Acolhimento. Construção Identitária. Integração. Teatro.

ABSTRACT

This research was developed within the context of discussions on immigration in Brazil on the 21st century. It researches specifically the identity construction of migrant and refugee individuals within an educational environment of Portuguese as a welcoming language. This research took place within the times and spaces of Pontifícia Universidade Católica from Minas Gerais' project *Projeto de leitura e escrita com migrantes e refugiados* in partnership with Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados. We investigated especially the intersection between integration, learning and identity construction. Learning, seen as a process that depends on the participation of individuals in different situations of language use is explicitly linked to integration, a process of mutual adaptation between migrants and the society that integrates them. The conception of identity as the way in which individuals understand, build and project their relationships in the world, allows us to associate identity construction to the processes of integration and learning. This means that factors such as the context in the country of origin, the migration context, the context of arrival in Brazil, the migration networks in which migrants participate, the access to contexts of Portuguese language teaching and the language teaching approach make a difference in the way the subjects approach the learning context. Two theater workshops with the project's students were performed in order to obtain the research corpus. The theatrical techniques used were based on Biodrama and Documentary Theater and incited the production of narratives based on students' lives. This theater based methodology allowed for the creation of a space in which students shared only what made them comfortable within a creative purpose. We reached the conclusion that the teaching of Portuguese to migrants and refugees needs to consider these subjects' processes of identity construction, including the way in which they project themselves in the past and in the future, so that a teaching space that aims at the integration of migrants can exist.

Keywords: Immigration. Portuguese as a Welcoming Language. Identity Construction. Integration. Theater.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro de imigrantes nas unidades federativas. 44
Figura 2 – Distribuição de imigrantes no estado de Minas Gerais 45
Figura 3 – Interiorização de venezuelanos 47
Figura 4 – Instituições de ensino superior que trabalham com o ensino de línguas para migrantes.....53
Figura 5 – Visita ao Memorial Minas Vale.....60
Figura 6 – I Encontro Nossa cidade CONECTA.....61
Figura 7 – Apresentação com fósforo 90
Figura 8 – Batizado Mineiro 91
Figura 9 – Jogo do cego 92
Figura 10 – Jogo da fotografia 93
Figura 11 – Narrar o outro 95
Figura 12 – Teatro grupo 1: uma árvore de pássaros 96
Figura 13 – Teatro grupo 2: música 96
Figura 14 – Teatro grupo 3: a importância de falar português 97
Figura 15 - Plataforma otranscribe.....101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sistema de transcrição 100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pedidos de refúgio por venezuelanos.....42

LISTA DE SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

CNIg - Conselho Nacional de Imigração

COMITRATE - Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo de Minas Gerais

CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados

CSVM - Cátedra Sérgio Vieira de Mello

ESMPU - Escola Superior do Ministério Público da União

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FGV DAPP – Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas

Mercosul – Mercado Comum do Sul

OIM – Organização Internacional para as Migrações

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC-G – Programa de Estudantes – Convênio de Graduação

PEC-PG – Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação

SJMR – Serviço Jesuíta a Migrante e Refugiados

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 23

2 O FENÔMENO E O CAMPO DE PESQUISA 29

2.1 O fenômeno da migração 29

2.1.1 Imigração no Brasil 31

2.2 A condição de refugiado e de (i)migrante 37

2.2.1 A imigração de haitianos 39

2.2.2 A imigração de venezuelanos 40

2.2.3 A imigração de haitianos e venezuelanos em Minas Gerais 43

2.2.4 Das redes migratórias 48

2.2.5 Das instituições que atuam em defesa de refugiados e de migrantes em Minas Gerais 50

2.3 Projetos de ensino de língua portuguesa no contexto de migração humanitária 52

2.3.1 O Projeto LER: sua história, seus princípios e dinâmica pedagógica 56

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS 67

3.1 Linguagem 67

3.2 Construção Identitária 69

3.2.1 Construção Identitária e Integração Cognitivo-social 69

3.2.2 Construção identitária e atividade narrativa 74

3.3 Identidade, teatralidade e a experiência pedagógica dos jogos dramáticos 78

3.4 Síntese preliminar: do percurso socio-histórico aos pressupostos teóricos 81

4 METODOLOGIA 85

4.1 Por que o uso de jogos dramáticos? 86

4.2 Descrição do estudo 88

4.2.1 Perfil de nacionalidade e idade dos participantes 89

4.2.2 Descrição das oficinas 89

4.3 Filmagem 97

4.4 Transcrição 99

4.5 Critérios para análise do *corpus* 102

5 ANÁLISE DE DADOS 105

5.1 Do jogo de narrar o outro: o contexto e o texto 105

5.1.1 A agentividade na noção do tempo de chegada 106

5.1.2 Nas narrativas de vida: a trajetória de imigração 107

5.1.3 Nas narrativas de vida, as redes migratórias 116

5.2 Do jogo do narrar o outro: os diferentes pontos de vista 119
5.3 No jogo do teatro documentário: a experiência do eu e do outro..... 121
6 CONCLUSÃO 127
REFERÊNCIAS 131
ANEXO B - Transcrição Grupo 1 – Narrar o outro 139
ANEXO B - Transcrição Grupo 2 – Narrar o outro 145
ANEXO C - Transcrição Grupo 3 – Narrar o outro 148
ANEXO D – 2ª parte do exercício de narrar o outro 156
ANEXO E - Teatro grupo 1 163
ANEXO F - Teatro grupo 2 165
ANEXO G - Teatro grupo 3 168
ANEXO H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 169
ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP 171

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa se realiza com base em uma trajetória pessoal de formação acadêmica que, neste momento, em tom autobiográfico, gostaria de marcar. Essa trajetória me trouxe ao campo das Ciências Humanas, mais precisamente à grande área dos Estudos da Linguagem e, nesta, ao universo de pesquisas que privilegiam o fenômeno das migrações, neste início do século XXI no Brasil. Com base no relato dessa trajetória, apresento argumentos que justificam a realização dessa pesquisa e uma síntese do projeto que orienta a sua realização.

Eu me formei no Curso de Letras, na Universidade Federal de Minas Gerais em 2017. Para obtenção do meu bacharelado em Linguística, realizei um trabalho de pesquisa, sob orientação da Dr.ª Luciane Corrêa Ferreira, professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e coordenadora do Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio – GECEIR.

Naquele momento, eu buscava identificar metáforas que subjaziam ao discurso jornalístico sobre refugiados, veiculados na grande mídia corporativa. Essa pesquisa me sensibilizou para diversas questões implicadas no fenômeno das migrações e relacionadas à concretude da vida social, como as condições de chegada e de permanência de migrantes[1] e refugiados no Brasil. Naquele momento, se abria, diante de mim, um mundo de perguntas relativas à forma como migrantes e refugiados são recebidos no país, sobre a sua motivação para/ou necessidade de virem para o Brasil, além de pensar sobre a situação em que se encontram aqui.

Terminada a graduação e ainda com essas inquietações na bagagem, optei por trabalhar no projeto *Escola sem Fronteiras* da Prefeitura Municipal de Contagem. Nesse projeto, acompanhei crianças imigrantes que estudavam em escolas públicas do Ensino Infantil ao Ensino Médio, no município de Contagem, com a particularidade de que ainda não dominavam a Língua Portuguesa. Observei, a partir do meu trabalho com essas crianças, que há diferentes tipos e níveis de dificuldade a serem enfrentados no ingresso e na permanência na escola brasileira. Dentre esses, encontra-se a dificuldade de adaptação à cultura que em tese os acolhe.

Na busca de auxiliar essas crianças em seus processos pedagógicos nas escolas em que estudavam, aprendi que a necessidade de "ajuda" e de colaboração, no processo de adaptação e de concreta inserção cultural, é tão importante quanto a "ajuda", a colaboração e o necessário

[1] A palavra *migrante* vem do verbo *migrar* que, por sua vez, vem do latim *migrare*, que significa 'passar de um lugar para outro' (CUNHA, 1997). Assim, migrante é aquele que está em movimento de um país para o outro. Imigrante é o migrante que sai de seu país.

trabalho didático para aprendizagem da Língua Portuguesa. Aquela experiência me levou à conclusão de que uma estreita relação entre integração cultural e aprendizagem, no país de acolhida, é necessária e inevitável.

Compreendo, aqui, o termo *integração,* conforme discutido em Caldeira (2012) como um "processo de interação, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento." (CALDEIRA, 2012, p. 11). A *integração*, nessa perspectiva, pressupõe um diálogo construído e perpassado pela linguagem e tem como finalidade não a aculturação do imigrante, mas a harmonização das culturas do país de origem com o país de chegada. É preciso dizer que essa harmonização passa pelo domínio da língua. Nas palavras de Ançã (2008): "não existe plena e inteira cidadania sem a posse da língua do país onde se vive" (ANÇÃ, 2008, p.74).

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, em 2018, afiliei-me ao grupo de pesquisa de Estudos em Linguagem e Cognição (eLinC). Ainda em 2018, passei a fazer parte do GECEIR e, como integrante, traduzi, em 2019, o capítulo "A situação educacional dos imigrantes na Finlândia em 2018" de autoria de Heidi Varaala, no livro *Língua de acolhimento: experiências no brasil e no mundo*[2]. Nesse mesmo ano, publiquei dois capítulos de livro com a temática do refúgio em co-autoria com a Dr.ª Luciane Corrêa Ferreira. O primeiro, intitulado "As metáforas sobre refúgio e imigração em jornais online", foi publicado no livro *Linguagem e pensamento: pesquisa, reflexões e práticas*[3]. O segundo, intitulado "Um surto de migração... a conceptualização do refúgio e da imigração na mídia a partir de uma perspectiva interlinguística", foi publicado no livro *Linguagem e cognição: desafios e perspectivas contemporâneas*[4].

Ao longo do meu percurso formativo no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como aluna do mestrado, a temática da migração e do refúgio continuou a ser objeto de inquietação. Essa inquietação foi enfrentada não só a partir de um ponto de vista teórico, mas de um ponto de vista prático com base em uma concreta experiência de ensino da Língua Portuguesa para refugiados e migrantes.

A experiência de ensino da Língua Portuguesa se deu no âmbito do grupo de pesquisa eLinC, que é coordenado pelas professoras Dr.ª Sandra Maria Silva Cavalcante e Dr.ª Josiane Andrade Militão. O grupo realiza, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística e

---

[2] Organizado por Ferreira *et al*.
[3] Organizado por Carneiro e Pelosi.
[4] Organizado por Cavalcante e Militão.

Língua Portuguesa da PUC Minas, um trabalho de pesquisa e extensão universitária com migrantes e refugiados, moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Essa concreta experiência de ensino e aprendizagem, estruturada na forma de um projeto de extensão, constitui o campo, o contexto social e cultural desta pesquisa.

Denominado Ler (Leitura e Escrita com Refugiados e Migrantes), o projeto é uma iniciativa que conta com uma importante e estreita parceria com o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR)[5] em Belo Horizonte. O Projeto Ler, criado em 2018, consiste no ensino do Português dentro de uma perspectiva de acolhimento e promoção da autonomia para migrantes e refugiados. As aulas acontecem aos sábados à tarde, no prédio da PUC Minas – campus Praça da Liberdade. Os participantes do projeto apresentam um nível intermediário de conhecimento da língua portuguesa e buscam, nesse espaço de aprendizagem, aprimorar suas habilidades linguísticas e discursivas para alcançar os seus objetivos pessoais e sociais. Tais objetivos são diversos, entre esses: realizar a prova do ENEM[6]; o CELEP-BRAS[7]; e conquistar uma melhor colocação profissional.

Participo do Projeto LER desde a sua primeira oferta, em fevereiro de 2018, atuando no planejamento e na realização das oficinas, no atendimento dos alunos e, eventualmente, ministrando aulas. Realizado, portanto, no chão da extensão universitária, o projeto estrutura-se em duas frentes de natureza acadêmica que, para a experiência pretendida, andam juntas de maneira indissociável: o ensino e a pesquisa.

A forma como o ensino de Língua Portuguesa é realizado no Projeto é consonante com princípios que constituem o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Uma língua de acolhimento deve ser compreendida, como veremos no decorrer do trabalho, como uma língua adquirida, dentro de um contexto de imersão, para fins de integração.

O uso da palavra acolhimento, cujo significado[8] inclui os sinônimos *abrigo gratuito, hospitalidade, local seguro* e *refúgio*, nesse contexto, traz para a prática de ensino do português uma afiliação à promoção da cultura da solidariedade e da paz. Para que isso ocorra, em termos metodológicos, inspirados em princípios gerais da Pedagogia de Paulo Freire[9], trabalhamos a

[5] É importante destacar que o SJMR é uma instituição que atua em 50 países hoje.
[6] Exame Nacional do Ensino Médio.
[7] Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.
[8] Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.
[9] O Projeto assume como fundamento princípios que norteiam a Pedagogia do Oprimido e da Autonomia de Paulo Freire. Nessas obras, o autor convida seu leitor a refletir acerca de algumas questões pedagógicas que são fundamentais para o Projeto Ler. Dentre elas, destacamos a princípio a promoção da consciência crítica de estar no mundo e, consequentemente, da autonomia dos estudantes. Tais reflexões pedagógicas são caras no ensino de migrantes e refugiados, uma vez que podem trazer um protagonismo desses agentes dentro do contexto sociocultural que ocupam.

partir de temas que sejam relevantes para a vida dos participantes do Projeto. Entre esses, podemos destacar temas como mobilidade urbana, legislação trabalhista, espaços, tempos (datas) e práticas culturais brasileiras, mineiras e, especificamente, da cidade e da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

O processo de acolhimento de imigrantes e refugiados engloba, nesse sentido, um ensino de língua que considere e respeite os processos de construção identitária de sujeitos que se encontram em situação de migração humanitária, ou seja, migrantes e refugiados. Norton (2013) define identidade como "a forma com que a pessoa compreende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído através do tempo e do espaço, e como a pessoa entende suas possibilidades para o futuro."[10] (NORTON, 2013, p. 4, tradução nossa). Essa definição é processual, o que significa que a identidade pode sofrer influência de causas variadas, sendo uma delas os processos de aprendizagem dos quais o sujeito participa.

Nessa trajetória de formação, na condição de estudante de Pós-graduação (mestranda), atuando como monitora e pesquisadora, no cotidiano das práticas pedagógicas e das interação promovidas pelo Projeto, me foi possível constatar que muitas são as potencialidades, desafios e limitações que o projeto guarda, como concreto espaço e tempo de novas aprendizagens para os participantes. Essa constatação está na base do desenho geral dessa pesquisa, de sua justificativa e de suas pretensões em termos de impacto social.

Entre as potencialidades do Projeto, como será discutido, no decorrer desta dissertação, está o compromisso do Projeto com a construção e o fortalecimento de princípios sociais e pedagógicos de uma comunidade intercultural de aprendizagem. Entre os desafios, destaco as concretas dificuldades dos migrantes e refugiados em participar do projeto de maneira qualificada, sistemática, sem interrupções e sem se ausentarem por falta de condições econômicas (falta de recurso para transporte, por exemplo).

Tomando como espaço de pesquisa o cotidiano pedagógico e sócio-interacional do Projeto Ler, esta pesquisa tem por **objetivo geral** analisar os aspectos constitutivos do processo de construção identitária de migrantes e refugiados no contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa e da Cultura Brasileira promovida elo Projeto.

À luz dos resultados alcançados pela pesquisa, de forma a retribuir, em uma perspectiva social, o investimento público na minha formação na UFMG e na PUC Minas, através da bolsa de pesquisa a mim concedida pela FAPEMIG, pretendo apresentar alguns indicadores que permitam contribuir para a construção de um protocolo de acolhimento para o contexto de

[10] the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.

aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil, em uma perspectiva de integração e de emancipação social e cultural.

Em síntese, esse trabalho assume como **objeto de estudo** o processo de construção identitária de migrantes e refugiados em situação de aprendizagem da Língua Portuguesa na perspectiva do acolhimento. Esse objeto de estudo pode ser traduzido no seguinte questionamento:

Que aspectos sociais, culturais e pedagógicos estão implicados nos processos da construção identitária de migrantes e refugiados em contexto de aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento?

Nossa **hipótese** é que existem elementos de natureza sociocultural e psico-pedagógica que são fundamentais no processo de construção identitária de migrantes e refugiados dentro do contexto de aprendizagem da língua. São eles:

- ➔ Elementos de natureza sociocultural: o grau de escolaridade; a forma como eles viviam no país de origem; a motivação para migrarem; sua experiência de migração; onde trabalham no Brasil; e os grupos sociais dos quais participam no Brasil.
- ➔ Elementos de natureza psico-pedagógica: o nível de afetividade no contexto de aprendizagem; o nível de liberdade para a escolha dos assuntos tratados em sala; e o nível de significação das experiências promovidas em sala de aula.

Para atingir nosso objetivo geral, os seguintes **objetivos específicos** serão cumpridos:

1. Apresentar um panorama da situação de migrantes e refugiados no Brasil e, especificamente, em Belo Horizonte.
2. Definir os conceitos e concepções epistemológicas que constituirão as bases do aporte teórico utilizado na pesquisa, entre esses: Linguagem; Língua; Construção Identitária; Aprendizagem de Segunda Língua; e Português como Língua de Acolhimento.
3. Descrever o Projeto LER como campo de pesquisa: histórico; objetivos; princípios teóricos, pedagógicos e metodológicos; e dinâmica de trabalho.
4. Justificar o uso dos jogos teatrais para a constituição do *corpus* de pesquisa.

Para responder aos objetivos e verificar a plausibilidade da hipótese de pesquisa, trilho um caminho que parte, no segundo capítulo, intitulado *O fenômeno e o campo da pesquisa*, da apresentação de um panorama da situação migratória no Brasil, especialmente do processo de migração humanitária de venezuelanos e haitianos, por se tratar das duas nacionalidades que, majoritariamente, se destacam no estado de Minas Gerais e, consequentemente, no campo da

pesquisa. Ainda nesse capítulo, apresento o fenômeno das redes migratórias, das instituições que trabalham em prol dos migrantes e refugiados e alguns projetos de ensino da Língua Portuguesa, promovidos por instituições de ensino superior para migrantes no Brasil. O Projeto Ler, campo dessa pesquisa, será pormenorizado em termos de sua história e princípios pedagógicos. Além disso, serão discutidas as diferentes abordagens de ensino de português em contexto de migração.

No terceiro capítulo, intitulado *Fundamentos Teóricos*, apresento as concepções epistemológicas que constituem as bases do aporte teórico utilizado na pesquisa. Entre essas, a concepção de linguagem, de língua e de sua aprendizagem, de discurso, de construção identitária, de identidade cultural, de atividade narrativa e de empatia.

No quarto capítulo, intitulado *Metodologia*, apresento os procedimentos metodológicos adotados para a constituição dos *corpora*. Nesse sentido, justifico o uso dos jogos teatrais como estratégia para a construção de narrativas autobiográficas, descrevo quais foram os sujeitos que participaram das oficinas de teatro e de que forma essas oficinas ocorreram. Além disso, apresento detalhes relativos ao processo de constituição do *corpus.* Entre esses detalhes há o fato de que as duas oficinas de teatro foram gravadas em vídeo, com três horas de duração cada. Apresento, também, detalhes relativos ao fato de que nessas oficinas, através de jogos teatrais inspirados no Biodrama (DOURADO, 2012) e no Teatro Documentário (SOLER, 2008), os participantes do projeto exerceram a liberdade e o direito de falarem de si, e das trajetórias pessoais de migração que percorreram para chegar onde estão. Ainda no capítulo quatro, apresento o sistema de notação usado na transcrição das oficinas e os princípios e critérios metodológicos adotados no processo de constituição e análise do *corpus*.

A análise dos dados é apresentada no quinto capítulo e as conclusões da pesquisa no sexto capítulo.

2 O FENÔMENO E O CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos um panorama da imigração no Brasil e no mundo, principalmente, a partir do final do século XX e início do século XXI. A partir dessa descrição, distinguiremos os *status* de migrante e de refugiado e observaremos em mais detalhes as imigrações haitiana e venezuelana para o Brasil e para Minas Gerais.

Com o intuito de deslindar o fenômeno migratório, analisaremos, também, as redes migratórias. Apresentaremos, ainda, o perfil das instituições que trabalham em prol dos direitos de migrantes e refugiados e os projetos vinculados a instituições de ensino superior que trabalham com o ensino de língua portuguesa em contextos de migração humanitária. Discutiremos, então, as diferentes abordagens desse ensino, distinguindo as denominações usadas: Português como Língua Segunda; Português como Língua Estrangeira; Português como Língua Adicional; Português como Língua de Acolhimento. Neste último enquadramento, apresentamos, em uma subseção, o Projeto LER, nosso campo de pesquisa, como espaço de aprendizagem e integração dos migrantes.

2.1 O fenômeno da migração

A mobilidade humana é um fenômeno pré-histórico que vem ocorrendo de formas diferentes ao longo da evolução humana. Harari (2012), em uma perspectiva histórica da evolução do homem, mostra que o *Homo Sapiens* surge há 200 mil anos na África Oriental e começa a se espalhar, a partir de 70 mil anos atrás, como coletor e caçador. Nos próximos 60 mil anos, o homem sai do leste da África e se espalha pelo Oriente Médio, Europa, Ásia, Austrália e América. Nesse primeiro momento, podemos associar os movimentos migratórios à questão de busca de alimentos e à própria sobrevivência. No entanto, há cerca de 10 mil anos, os *sapiens* começam a se dedicar ao cultivo de plantas e, assim, passam de nômades a sedentários, mas isso não significa que o homem parou de se movimentar.

Na sociedade contemporânea, a migração continua, muitas vezes, ligada a fatores relacionados à sobrevivência. Nesse sentido, o Relatório de Migração Mundial de 2020[11] cita os conflitos, a violência extrema e a instabilidade política e econômica como alguns dos motivos que levam as pessoas a migrar. Tais motivações referem-se a fugas de situações extremas, mas as migrações não estão necessariamente ligadas a esse tipo de situação. Portela e Schwinn (2018) falam dos fatores que levam os indivíduos a migrar na contemporaneidade,

[11] World Migration Report 2020.

incluindo a busca por melhores condições de vida:

> Quando se analisam as migrações no cenário mundial, deve-se levar em conta que estas não são fatos inéditos na história, isto é, pessoas sempre se deslocaram motivadas, a partir dos condicionantes endógenos, como por exemplo, as crises econômicas, perseguições políticas e religiosas, guerras e catástrofes ambientais; e também, a partir de condicionantes exógenos, como por exemplo, qualidade de vida, educação, oportunidades laborais, etc. (PORTELA; SCHWINN, 2018, p.703).

Skeldon (2017) aponta que os migrantes internacionais tendem a se concentrar nas áreas urbanas e defende que a análise dos movimentos migratórios não deve ser restringida ao registro de país de origem e de país de destino, mas precisa incluir o lugar específico no país de onde o migrante saiu e o lugar específico no país onde ele chega. Mais do que isso, devem ser registrados os locais para onde esse migrante se desloca depois que está no país de destino. Dessa forma, seria possível relacionar a migração internacional e os movimentos migratórios internos. Por isso, o nível de desenvolvimento e a distribuição da população dentro do país de destino são variáveis importantes para compreender o processo migratório dos indivíduos. O mapeamento do movimento migratório para áreas mais desenvolvidas dentro do país de destino pode demonstrar como a classificação dos países enquanto subdesenvolvidos é insuficiente quando tratamos do fenômeno da migração.

A categorização da migração internacional enquanto fluxo que parte do sul subdesenvolvido para o norte desenvolvido tem sido problematizada através de dados sobre a imigração mundial. Portela e Schwinn (2018) relatam um estudo da Fundação Getúlio Vargas de 2005 em que foi constatado que "[...] cerca de 58,4 milhões de migrantes oriundos de países em desenvolvimento (55%) deslocou-se para outros países em desenvolvimento [...]" (PORTELA; SCHWINN, 2018, p. 704).

Skeldon (2017) aponta para o fato de não serem considerados os processos de desenvolvimento dos países do chamado "Sul Global" e critica as divisões binárias entre norte desenvolvido e sul subdesenvolvido que distorcem as realidades subjacentes[12]. O autor defende a adoção de divisões menos rígidas para que as ligações entre migração e desenvolvimento possam ser analisadas.

Em termos de quantidade, o Relatório de Migração de 2020 contabilizou, em 2019, 272 milhões de imigrantes no mundo. Embora esse número pareça elevado, ele corresponde a somente 3.5% da população mundial. A percepção desse número, no entanto, varia de acordo com interesses políticos e econômicos dos governos nos países de acolhida. Líderes políticos

[12] Distort the underlying realities (SKELDON, 2017, p.4, tradução nossa).

usam a temática da migração para promover a polarização da população. Nesse contexto nascem discursos que enquadram a migração em um cenário de crise e de fechamento das fronteiras (FARIA, 2020).

Ferreira e Flister (2019) identificaram, em dois veículos da mídia tradicional – a Folha de S. Paulo e o NY Times, a conceptualização de migrantes e refugiados enquanto mercadoria, desastre natural, criminoso, doença e guerra. Com esse estudo, foi possível observar que a ideologia, subjacente aos discursos sobre refugiados na mídia, os enquadra de forma derrogatória. Faria (2020) alerta sobre a influência desses discursos na vida dos indivíduos minoritarizados[13]:

> [...] na medida em que o olhar social sobre esses grupos minoritarizados tende a se fechar em imaginários legitimados pelo discurso de categorias que ocupam uma relativa posição de autoridade na sociedade, ou que assumem um papel de influenciadoras de opinião, acaba por instituir-se uma série de estigmas sociais que limitam uma inserção efetivamente democrática desses grupos na sociedade. (FARIA, 2020, p. 55).

Dessa forma, observamos que os discursos sobre imigrantes influenciam na forma de acolhimento desses indivíduos no país de chegada. O Brasil possui um longo histórico de imigração, como veremos a seguir.

2.1.1 Imigração no Brasil

O Brasil foi construído a partir de povos de diversas origens. Um dos fluxos de entrada mais expressivos foi o dos portugueses, primeiramente como colonizadores e, posteriormente, como imigrantes. Dentre os primeiros portugueses a chegarem no Brasil, encontram-se dois tipos opostos: portugueses abastados para trabalhar com a produção de cana de açúcar; e portugueses degredados, fruto de um processo de migração forçada. Venâncio (2007) esclarece: “O poder metropolitano supria, através desse processo de migração internacional forçada, deficiências do povoamento da América portuguesa.” (VENÂNCIO, 2007, p. 68).

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, mais de 10 mil portugueses ricos aportaram nestas terras de 1808 a 1817. A partir de meados do século XIX, portugueses que perderam seu trabalho por conta da mecanização das atividades agrícolas em Portugal emigraram para o Brasil em busca de melhores condições de vida. (VENÂNCIO, 2007).

---

[13] Escolhemos o termo *minoritarizado* ao invés de minoria porque aquele enfatiza a “condição de “minoritário” como consequência de um processo sóciohistórico e político de opressão, de destituição de direitos e/ou acessos, transpassado por relações de poder. (LOPEZ, 2016, p.43).

Outra população com migração significativa para o Brasil foram os espanhóis. Durante o descobrimento, muitos espanhóis seguiam ao lado dos portugueses. No extremo sul do país, a presença espanhola foi considerável, por se tratar de região fronteiriça entre os territórios de Portugal e Espanha definidos pelo Tratado de Tordesilhas (1494). Com a União Ibérica, de 1580 a 1640, "[...] a presença espanhola no Brasil foi absolutamente corriqueira, como era de se esperar." (GUIMARÃES; VAINFAS, 2007, p. 105).

A gênese do Brasil também foi fortemente marcada pelo tráfico negreiro. Durante três séculos e meio, do princípio do século XVI até meados do século XIX, foram trazidos em torno de 4 milhões de pessoas escravizadas para o Brasil (REIS, 2007). Reis (2007) esclarece que esses negros saíam da costa africana Centro-Ocidental até meados do século XVIII e, posteriormente, de Moçambique e do Golfo do Benin. No Brasil, esses povos eram denominados de "congos, angolas, benguelas, cabindas, cassanges, monjolos, rebolos, moçambiques" (REIS, 2007, p. 82) e, trazidos do Golfo do Benin, "dogomés, jejes, ussás, bornos, tapas e nagôs" (REIS, 2007, p.82).

Inicialmente empregados na produção de cana-de-açúcar, com o passar do tempo os negros passaram a atuar em diversos tipos de atividades laborais:

> Os escravos foram utilizados não apenas na produção de açúcar, café, algodão, minérios e outros produtos de exportação. Terminaram sendo também empregados na agricultura de abastecimento interno, na criação de gado e charqueadas, nas pequenas manufaturas, no trabalho doméstico, em uma grande variedade de ofícios mecânicos e toda ordem de ocupações urbanas (REIS, 2007, p. 81).

Uma das consequências dessa grande presença de pessoas escravizadas na sociedade brasileira foi a miscigenação. Bueno (2012) afirma que "raras seriam as sociedades coloniais nas quais houve tamanho intercurso sexual entre senhores e suas escravas como nos trópicos brasileiros." (BUENO, 2012, p. 189).

A mestiçagem da população brasileira foi considerada como um problema, pois a ciência do século XIX considerava a mistura de raças como algo ruim. Essa foi a justificativa ideológica para incentivar a migração europeia, principalmente alemã e italiana, para o Brasil. (OLIVEIRA, 2001).

Além do motivo ideológico, a vinda dos europeus para o Brasil, na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX, foi fortemente influenciada por fatores econômicos. A proibição do tráfico de pessoas negras e a criação da Lei 601 (lei de terras) em 1850 criaram condições favoráveis para a vinda de imigrantes europeus que vinham trabalhar nas lavouras de café e podiam comprar as propriedades de terras que haviam sido confiscadas

e colocadas à venda pelo governo por não estar produzindo (CAVALCANTE, 2005).

No cenário descrito acima, os primeiros alemães chegam ao sul do país em 1824. Segundo Lisboa (2008):

> É importante lembrar que o contingente de imigrantes alemães compõe o primeiro grupo étnico europeu não português que se estabeleceu no país. Para uma massiva imigração de súditos de outras nações europeias foi necessário aguardar até mais ou menos 1870. Ou seja, nesse sentido, os "alemães" dominaram o cenário da imigração por quase meio século, compartilhando posteriormente a sua presença com outras nacionalidades até a década de 1930, quando o Brasil dificulta a entrada de imigrantes (Lisboa, 2008, p. 95).

Além dos alemães, outra nacionalidade significativa no processo de migração para o Brasil, do final do século XX ao início do século XXI, foi a italiana. Colbari (1997) explica que a mão de obra italiana era muito valorizada porque os migrantes italianos possuíam, além de uma língua semelhante, uma ética do trabalho e respeito às leis que os tornavam "funcionais tanto para os propósitos de constituição do mercado de trabalho livre para a lavoura cafeeira quanto para garantir o sucesso dos núcleos coloniais instalados nas áreas de fraco povoamento" (COLBARI, 1997, s.p.). A princípio, os italianos se destinavam para as fazendas cafeeiras de São Paulo ou para os núcleos de colonização, no Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais (GOMES, 2000).

Outro fluxo migratório caracterizado por motivos econômicos foi a migração árabe. Esse fluxo é composto por indivíduos de origens diferentes – Líbano, Síria, Turquia, Iraque, Egito, Palestina - que possuem língua e práticas culturais em comum. A estrutura agrária nesses países consistia no trabalho da terra através da estrutura familiar e da distribuição de terras entre os filhos da mesma família. As propriedades, no entanto, eram pequenas e passaram a ser insuficientes para todos, o que impulsionou a emigração (MOTT, 2007).

A emigração árabe não foi impulsionada somente por fatores econômicos. Mott (2007) esclarece alguns outros motivos: "O problema religioso é um dos pilares para a compreensão da corrente migratória árabe. No Império Otomano de fé islâmica, as comunidades cristãs da Síria, Líbano e Egito sofreram perseguições [...]" (MOTT, 2007, p. 181).

A maior parte dos imigrantes árabes que desembarcou no Brasil se instalou em São Paulo e no Rio de Janeiro. Muitos se instalaram como comerciantes na rua 25 de março, em São Paulo, e na rua da Alfândega, no Rio de Janeiro. Mott (2007) também identifica os imigrantes árabes com o trabalho de mascates.

Outra população significativa de migrantes que se dirigiu para São Paulo foi a japonesa, a imigração destas pessoas para o Brasil acontece no princípio do século XX. O primeiro navio

com imigrantes japoneses a chegar no Brasil foi o *Kasato Maru* em 1908. A vinda desses imigrantes (amarelos) foi vista com desconfiança por causa da ideologia do branqueamento da população, mas, apesar dessa ideologia, a necessidade de mão de obra nas lavouras era uma realidade (KODAMA, 2007).

No Japão, essas ondas de emigração passaram a acontecer no final do século XIX com a Restauração Meiji em 1868 que implicou em mudanças econômicas e políticas (KODAMA, 2007). O Japão buscou uma abertura maior para outros países e passou a incentivar a emigração por fatores como o crescimento populacional e a escassez de terras. A princípio, os Estados Unidos eram o principal destino de migração, porém o país norte americano vetou a imigração japonesa. O Brasil, então, passou a ser um destino migratório.

No começo do processo migratório, os japoneses vinham, através do sistema de colonato, em que sua passagem era custeada pelo governo e pelos fazendeiros para quem trabalhavam por 2 anos, no mínimo, para pagar a dívida (KODAMA, 2007).

Um outro período da imigração japonesa foi entre 1930 e a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, passaram a ser produzidos produtos como algodão, hortaliças e chá, além do café. Após a guerra, houve mais um período de entrada japonesa, de 1950 a 1960, representado por famílias que vinham para o Brasil em busca de condições melhores do que as do Japão pós-guerra. Mesmo com esse novo fluxo, o número de japoneses que chegou ao Brasil nessas décadas foi bem menor do que em 1930, como veremos a seguir (KODAMA, 2007).

A quantidade de estrangeiros que chegava ao Brasil diminuiu bastante a partir de 1930. Em razão da crise de 1929, a entrada de imigrantes vai sendo paulatinamente restringida até a fixação de quotas na Constituição de 1934 e depois também na de 1937 (PATARRA; FERNANDES, 2011). Isso não significa, no entanto, que a entrada de imigrantes cessou. O fluxo de estrangeiros no pós-guerra, conforme vimos no caso da imigração japonesa, é um exemplo que mostra que a migração no país nunca deixou de ocorrer.

Transformações econômicas recentes, relacionadas à globalização dos sistemas de produção e consumo, influenciaram as tendências migratórias no Brasil e no mundo. Castro e Silva (2016) esclarecem: “Na globalização novas formas de mobilidade do capital serão observadas, além da mobilidade da população expressa nos mais diversificados territórios, acompanhando assim essa crescente integração do mundo.” (CASTRO; SILVA, 2016, p. 3).

Embora todos os movimentos migratórios contemporâneos sejam influenciados pela globalização, eles não devem ser compreendidos como um fenômeno homogêneo. Patarra (2005) mostra como são distintos os processos migratórios que aconteceram a partir da década de 1980 do século XX no Brasil. A autora cita o caso de brasileiros que preferiram migrar para

países em que, mesmo exercendo atividades laborais de baixa qualificação, seriam melhor remunerados – como os EUA, o Japão e alguns países europeus – enquanto, por outro lado, também foi registrada a entrada de pessoal técnico-científico qualificado no país. O relatório do Observatório de Migrações de 2019 mostra essa entrada de imigrantes provenientes do norte ao expor o número de autorizações de trabalho concedidas entre 2011 e 2018:

> Na soma das autorizações concedidas por principais nacionalidades, os maiores quantitativos ficaram entre Estados Unidos (50.876), Filipinas (33.954), Reino Unido (23.959), Índia (22.577), Itália (17.178), China (16.990), Alemanha (15.781), França (13.973), Japão (13.022) e Espanha (12.791). (CAVALCANTI *et al*., 2019, p.24)

Em contrapartida, a abertura dos países do norte para fluxos migratórios, incluindo de brasileiros, se tornou, ao longo das últimas décadas, cada vez menor. Isso se deu por motivos que devem ser compreendidos à luz do fenômeno da globalização. Em um mundo globalizado, algo que acontece em um país influencia os demais países. Castro e Silva (2016) explicam:

> A globalização é um processo de integração de vários aspectos da vida humana. Na fase atual do desenvolvimento capitalista, a configuração econômica, espacial, política, social e cultural de um país estão intimamente relacionados com o que acontece no restante do globo (CASTRO; SILVA, 2016, p. 3).

O atentado às torres gêmeas nos Estados Unidos em 2001 é um exemplo de evento que influenciou as tendências migratórias no mundo. A partir do atentado, os EUA adotaram políticas mais duras relacionadas a migração o que levou a uma maior migração intra regional na América Latina, onde o Brasil, que já possuía um papel de destaque como atrator de migrantes latinos, como veremos a seguir, se consolida como polo de imigração (PATARRA; FERNANDES, 2011).

Para compreender o papel do Brasil no cenário das migrações internacionais, é necessário reconhecer o esforço do governo brasileiro para despontar na política internacional nesse sentido. Sobre isso, Castro e Silva (2016) destacam a atuação do país em missões de paz da Organização das Nações Unidas, principalmente a partir da década de 90:

> Objetivamente, a política externa brasileira nas últimas décadas que, entre outras medidas, consistiu na participação das missões de paz em vários países do globo, inevitavelmente colaborou para a criação laços concretos, sejam eles vistos como positivos ou negativos, com estas nações, possibilitando assim a intensificação dos fluxos migratórios entre os países envolvidos (CASTRO; SILVA, 2016, p. 8).

A criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) foi outra política adotada pelo

governo brasileiro que trouxe uma posição de destaque no âmbito internacional. Criado em 1991, inicialmente com Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, o Mercosul é um bloco de livre comércio que procura criar áreas de atuação econômica independentes dos países desenvolvidos (VIZENTINI, 2007). Vizentini (2007) expõe a situação internacional anterior à criação do Mercosul enquanto pouco favorável visto que a Comunidade Europeia e o Japão adotavam políticas protecionistas e os países subdesenvolvidos passavam por uma crise econômica. Tais condições impulsionaram a criação de um bloco regional. Dentro deste, o Brasil desponta como potência e, junto com a Argentina, como polo de migração (PATARRA; FERNANDES, 2011).

Nas palavras de Oliveira e Onuki (2000):

> [...] é através do Mercosul que o Brasil consegue instrumentalizar da melhor maneira esse papel de liderança e de potência regional. O significado político e geoestratégico do Mercosul para o Brasil supera, em larga medida, seu sentido econômico-comercial (OLIVEIRA; ONUKI, 2000, p. 113).

Um dos fluxos migratórios para o Brasil oriundos da América do Sul que merece destaque é o dos bolivianos. Essa migração data de 1950, com aumento a partir de 1980 (PATARRA; FERNANDES, 2011). A Bolívia é um Estado-Associado do Mercosul desde 1996. Em 2009, dentro do Mercosul, entrou em vigor o acordo de livre trânsito de pessoas entre Brasil, Bolívia e Chile – Decreto n.º 6.975/2009. Os bolivianos, então, saem de seu país em função de fatores econômicos e passam a buscar melhores condições de vida no Brasil. Aqui, muitas vezes, acabam em situação de trabalho escravo na indústria têxtil (ROSSI, 2005).

Ainda dentro da América Latina, outro grupo que vem imigrando para o Brasil são os peruanos. Os povos andinos, historicamente nômades, se deslocam, a princípio, dentro de seu próprio território e, posteriormente, atravessam a fronteira norte do país. Esse fluxo é motivado por fatores econômicos e por conflitos agrários (PATARRA; FERNANDES, 2011).

Alguns países africanos também constituíram fluxos migratórios para o Brasil a partir do final do século XX. Isso se deu por conta de "acordos multilaterais na área da educação e também por fluxos de migrantes forçados devido aos conflitos que assolaram o continente africano nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 90 do século XX" (PATARRA; FERNANDES, 2011, p. 76). Um desses acordos na área da educação são as Políticas de Cooperação Institucional para a Educação Superior de Graduação e Pós-Graduação (PEC-G e PEC-PG)[14]. Através dessas políticas, firmadas entre Brasil e vários países, alunos

[14] Países participantes do PEC-G: África do Sul; Angola; Argélia; Benin; Cabo Verde; Camarões; Costa do Marfim; Gabão; Gana; Guiné-Bissau; Mali; Moçambique; Namíbia; Nigéria; Quênia; República do Congo; República Democrática do Congo; São Tomé & Príncipe; Senegal; Togo; Antígua & Barbuda; Argentina;

estrangeiros vêm estudar no país para que o conhecimento adquirido no Brasil auxilie em questões relativas a seu país de origem.

Alguns fluxos de pessoas vindas do continente africano estão relacionados a contextos de guerra e migração forçada. Angola, República Democrática do Congo e Libéria são países que originam esse tipo de migração. A seguir discutiremos a classificação de *refugiado* que pode ser concedida às pessoas que passam por um processo de migração forçada.

2.2 A condição de refugiado e de (i)migrante

O *refugiado* é compreendido como o indivíduo que não pode retornar ao seu país de origem por temer "ser perseguido por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas" (ONU, 1951, p. 2). Por este motivo, o refugiado recebe asilo no país de acolhimento. Essa classificação, publicada no Estatuto dos Refugiados, pela Organização das Nações Unidas (1951), é problemática na conjuntura atual, por não incluir contextos de grave violação de direitos humanos e, assim, não incluir milhões de pessoas que precisam de acolhimento.

O Brasil é signatário não só do Estatuto dos Refugiados, mas também da Declaração de Cartagena (1984), que completa o conceito:

> [...] o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que (...) 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 (ACNUR, 1984, p. 3).

Esta declaração foi assinada durante o "Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários" (1984). Tal evento fez parte de um contexto em que os conflitos na Nicarágua, El Salvador e Guatemala provocaram um fluxo de mais de 2 milhões de pessoas que buscavam escapar das

---

Barbados; Bolívia; Chile; Colômbia; Costa Rica; Cuba; El Salvador; Equador; Guatemala; Guiana; Haiti; Honduras; Jamaica; México; Nicarágua; Panamá; Paraguai; Peru; República Dominicana; Suriname; Trinidad & Tobago; Uruguai; Venezuela; China; Paquistão; Tailândia; Timor Leste.
Países participantes do PEC-PG: África do Sul; Angola; Argélia; Benin; Cabo Verde; Camarões; Costa do Marfim; Gabão; Gana; Guiné-Bissau; Mali; Moçambique; Namíbia; Nigéria; Quênia; República do Congo; República Democrática do Congo; São Tomé & Príncipe; Senegal; Togo; Antígua & Barbuda; Argentina; Barbados; Bolívia; Chile; Colômbia; Costa Rica; Cuba; El Salvador; Equador; Guatemala; Guiana; Haiti; Honduras; Jamaica; México; Nicarágua; Panamá; Paraguai; Peru; República Dominicana; Suriname; Trinidad & Tobago; Uruguai; Venezuela; China; Paquistão; Tailândia; Timor Leste; Egito; Marrocos; Tanzânia; Tunísia; Índia; Líbano; Síria

circunstâncias em que se encontravam (ALMEIDA; MINCHOLA, 2015).

A incorporação da Declaração de Cartagena na lei brasileira, no entanto, não foi imediata. Isso aconteceu em 22 de julho de 1997, com a promulgação da Lei 9.474, que assegura vários direitos aos refugiados, tais como moradia, trabalho, carteira de identidade. A lei também criou o Conselho Nacional para os Refugiados (CONARE)[15], por meio do qual são analisados os pedidos de refúgio. Os critérios para reconhecimento de situação de refúgio vão ao encontro da Declaração de Cartagena:

> 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. (BRASIL, [1997])

Desse modo, a lei brasileira relacionada aos refugiados melhorou muito a partir da década de 1990, o que não se refletiu no acolhimento de modo imediato, como veremos adiante. Embora seja possível contabilizar esses avanços em relação aos refugiados, a Lei 6.815/1980, também conhecida como Estatuto do Estrangeiro, ficou responsável pelo imigrante até a promulgação da nova lei de migração, Lei 13.445/2017.

O imigrante é o indivíduo que deixa seu país por escolha. No Estatuto do Estrangeiro "o imigrante é percebido como o estranho, estrangeiro, aquele que não é natural do país e que, portanto, poderia se constituir numa ameaça [...]" (ASSIS, 2018, p. 609).

A nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017) avançou muito no que se refere aos direitos humanos e a uma visão mais humanitária dos imigrantes. O artigo 14 dessa lei estipula a concessão de vistos temporários, dentre eles o visto temporário para acolhida humanitária. No parágrafo 3º, são estabelecidas as condições de tal concessão:

> O visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário, ou em outras hipóteses, na forma de regulamento (BRASIL, [2017]).

Essas evoluções na legislação brasileira acompanharam, por vezes tardiamente, o

[15] Site para acesso e visualização das movimentações do CONARE: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/conare.

aumento da migração forçada de haitianos e venezuelanos a partir de 2010. Falaremos um pouco mais a respeito desses fluxos a seguir.

2.2.1 A imigração de haitianos

Para grande parte dos haitianos que vieram para o Brasil, mesmo antes da promulgação da Lei de Migração (2017), a concessão de vistos temporários já estava sendo praticada. A imigração haitiana pode ser relacionada, no próprio contexto do Haiti, à crise política e econômica que vem atingindo o país ao longo de sua história e aos desastres naturais que atingiram o país: em 2010, um terremoto de 7.3 graus na escala Hichter; e em 2012, a tempestade tropical Isaac e o furacão Sandy.

No contexto brasileiro, cita-se a atuação do exército brasileiro como líder da Missão de Paz das Nações Unidas no Haiti como motivo de aumentar o interesse de migrantes haitianos pelo Brasil (FERNANDES; FARIA, 2017). Esses imigrantes, quando começaram a chegar no Brasil, entravam no país através do pedido de refúgio. Ao fazer o pedido, ganhavam um protocolo com validade de um ano para esperar a resposta dentro do país. Uma vez que o número de haitianos aumentou vertiginosamente e por entender que não existia uma situação de violação de direitos no Haiti que seria contemplada pela lei de refúgio, o CONARE encaminhou os processos desses imigrantes para o Conselho Nacional de Imigração (CNIg). O CNIg estabeleceu, então, que a partir de 2012 os haitianos poderiam requerer os *vistos humanitários*. Esses seriam válidos por cinco anos (CASTRO; SILVA, 2016).

Naquele momento, no entanto, só poderiam ser emitidos 1200 vistos por ano. Além disso, outro impeditivo para a solicitação do visto era a falta de recursos financeiros. Segundo Fernandes e Faria (2017):

> Dentre as onerosas exigências para se candidatar ao visto, constam posse de passaporte em dia, residência no Haiti comprovada por atestado, atestado de bons antecedentes e pagamento de uma taxa de U$ 200 para a emissão do visto (FERNANDES; FARIA, 2017, p. 31).

Para aqueles que estavam na fronteira e não conseguiram tirar o visto, foi concedida a possibilidade de entrar no Brasil a partir do pedido de refúgio. A situação calamitosa dos imigrantes nas fronteiras levou o governo a suspender o limite de vistos em 2013. Como a maior parte dos imigrantes entrava pelo Equador e posteriormente pelo Peru, a partir de 2015, quando esses países colocaram restrições para a entrada de haitianos, o fluxo de entrada pelo norte do país diminuiu (FERNANDES E FARIA, 2017).

Fernandes e Faria (2017) relatam que no final de 2011 havia cerca de 4.000 haitianos no Brasil. Esse número saltou para 65.000 no final de 2015, mostrando que o país se tornou polo migratório para essa população. Segundo publicação da Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU) e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), até 30 de setembro de 2019, existiam 115.771 registros de haitianos no Brasil.

Na próxima subseção continuaremos falando do processo migratório no Brasil, focalizando o aumento do fluxo de imigrantes venezuelanos, causas e consequências

2.2.2 A imigração de venezuelanos

O aumento da imigração venezuelana está relacionado à crise social, política e econômica em que a Venezuela se encontra atualmente. Para compreender a crise na Venezuela, primeiramente, é preciso reconhecer a existência de uma oposição combatente ao neoliberalismo no país. Após o término da Guerra Fria, a Venezuela foi palco de diversos movimentos antineoliberais. Bastos e Obregón (2018) citam os episódios de *Caracazo* (1989) e a operação *Zamora* (1992). O *Caracazo* consistiu em uma série de protestos contra as medidas econômicas do governo que acabou com a violência das Forças Armadas. A operação *Zamora* foi uma insurreição armada realizada por militares, liderados por Hugo Chávez, para depor o então presidente Carlos Andrés Perez. Perez foi deposto em 1993 e substituído, até as eleições diretas, por presidentes interinos. O próximo presidente venezuelano, Rafael Caldera, precedeu o governo de Hugo Chávez.

De acordo com Bastos e Obregón, Caldera:

> [...] enfrentou forte crise econômica, causada pelo colapso do sistema bancário, pela baixa na exportação do petróleo e em outros indicadores socioeconômicos e que tomou proporções ainda maiores após a opção do governo em aceitar a implementação das reformas de cunho neoliberal do Fundo Monetário Internacional (FMI) para superação da crise (BASTOS e OBREGÓN, 2018, p. 4).

Chávez é eleito em 1999. O governo chavista, que durou 14 anos, promoveu medidas que iam de encontro aos interesses de grandes grupos econômicos, o que levou à organização de uma entidade de oposição dentro do país, chamada *Coordinación Democrática*, financiada pelos Estados Unidos da América. Assim, a sociedade venezuelana se polarizou em chavistas e antichavistas.

Em 2012 Chávez ganhou a eleição presidencial, mas não pôde assumir por estar doente. O ex-presidente venezuelano morreu em 2013. Seu vice, Nicolás Maduro, foi então eleito em

2013. Maduro mantém os objetivos políticos de Chávez, mas se diferencia do ex-presidente pela falta de apoio popular. Nas palavras de Bastos e Obregón (2018):

> Por não apresentar as mesmas qualidades populistas de Chávez, Maduro teve que recorrer à Força Militar para garantir a manutenção do seu poder. Enquanto Chávez detinha o poder através das urnas, Maduro se apoia no Exército, o que, na opinião de muitos estudiosos, se mostra antidemocrático, autoritário e totalitário (Bastos e Obregón, 2018, p. 12).

A crise econômica na Venezuela pode ser relacionada a um processo que remonta a década de 80, com a crise da dívida externa.

> Como a maioria dos países latino-americanos, a crise da dívida externa abateu a economia da Venezuela, cujo PIB per capita caiu 22,2% entre 1980 e 1985. Em 1998, o PIB *per capita* era apenas 1,8% maior do que o de 1960. No fim dos anos 90, enquanto a maioria dos países da América do Sul ostentava índices de um dígito, a inflação aos consumidores foi de 35,8% em 1998, depois de atingir um pico de quase 100% em 1996 (PAIVA, 2017, s/p).

As políticas de Chávez conseguiram diminuir a desigualdade social na primeira década do século XXI, mas a dependência econômica do petróleo continuou. A política econômica de Chávez tentava controlar a inflação através da manipulação cambial. No fim do governo chavista, essa política econômica já demonstrava sinais de fracasso. Em 2013, o presidente não conseguiu mais controlar a inflação, que chegou a 56,2% (PAIVA, 2017).

Outro aspecto social a ser considerado neste contexto, é o fato de que em 2014 Maduro "limitou em 30% o lucro do empresariado venezuelano, estabeleceu um teto máximo para os valores dos aluguéis e fixou os preços dos automóveis, cuja produção passa a ser submetida ao controle do Estado" (BASTOS E OBREGÓN, 2018, p. 11). Com essa medida, a produção em vários setores da economia foi diminuída. A queda do preço do petróleo em 2014 prejudicou ainda mais a economia e a qualidade de vida dos venezuelanos.

Nesse cenário, de natureza social, política e econômica, é possível perceber, na 2ª edição da publicação do Ministério da Justiça e Segurança Pública, *Refúgio em Números*, o crescimento de venezuelanos solicitantes de refúgio a partir de 2014:

Gráfico 1: Pedidos de refúgio por venezuelanos

Fonte: BRASIL (2019, p. 25).

Relativamente aos meios utilizados para chegar ao Brasil, Simões, Cavalcanti e Oliveira (2018) identificam a via terrestre como principal forma de entrada dos imigrantes venezuelanos ao Brasil. A entrada se dá no estado de Roraima, pela BR 174 que liga Pacairama, Boa Vista e Manaus.

Em março de 2017, portanto, antes da nova lei de imigração publicada em maio, o CNIg publicou a resolução normativa n.º 126, que regulamentou a concessão de vistos de dois anos para imigrantes que chegassem por vias terrestres e fossem provenientes de países fronteiriços. Essa resolução exigia o pagamento de taxas e a desistência de pedido de refúgio para emissão do visto.

Em março de 2018, com o fim da validade da resolução normativa nº 126, o CNIg publicou a portaria interministerial n.º 9, que também concedia vistos de 2 anos, mas que não exigia que o imigrante desistisse do pedido de refúgio ou que ele pagasse taxas se não tivesse condições para tanto.

Em junho de 2019, o CONARE, indo ao encontro da Declaração de Cartagena (1984) e baseado no inciso III do artigo 1° da Lei 9.474/1997, decide que a situação Venezuelana é de violação de direitos humanos.

Segundo publicação da Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio

Vargas (FGV DAPP)[16]:

> Entre 2013 e dezembro de 2019, 264 mil venezuelanos solicitaram refúgio ou residência no Brasil, a grande maioria entrando por Roraima (BRASIL, 2020b). O fluxo começou a se intensificar em 2016, mas foi em 2018 que de fato atingiu números bastante elevados (FGV DAPP, 2020, p. 15).

Até este ponto, apresentamos informações que caracterizam o fenômeno migratório no mundo contemporâneo e, mais especificamente, no Brasil. Mostramos como a motivação que impulsiona os indivíduos a migrarem pode ser tanto relacionada a fatores endógenos, ou seja, o migrante pode estar sendo expulso por uma situação de guerra, perseguição ou privação de direitos humanitários, quanto a fatores exógenos, como a busca por melhores oportunidades de vida.

Vimos ainda como o fenômeno migratório na contemporaneidade está intrinsecamente ligado à globalização. A partir deste fator, o papel internacional de liderança do Brasil na América Latina, consolidado pela criação do Mercosul, além do fechamento das fronteiras dos Estados Unidos da América após o atentato de 11 de setembro, estabilizaram o Brasil como polo de imigração no princípio do século XXI. É nesse contexto que o país passa a receber um grande fluxo de migrantes haitianos e venezuelanos que saem de seus países por causa de grave privação de direitos humanos.

Na próxima subseção, analisaremos como os dois fluxos apresentados, haitianos e venezuelanos, se comportam em termos de migrações regionais dentro do Brasil, especificamente para Minas Gerais.

2.2.3 A imigração de haitianos e venezuelanos em Minas Gerais

Segundo o Relatório de Imigração e Refúgio no Brasil de 2019[17], a região sudeste do Brasil é o destino da maior parte dos migrantes, tendo recebido 55,1% do total de pessoas que chegaram ai país. No mapa a seguir (Figura 1), é possível observar que o maior recebedor de migrantes do país é São Paulo, a maior metrópole do território brasileiro. Os demais estados da região sudeste com grandes concentrações urbanas também registraram fluxos significativos. Essa distribuição é condizente com a análise de Skeldon (2017): “Embora migrantes

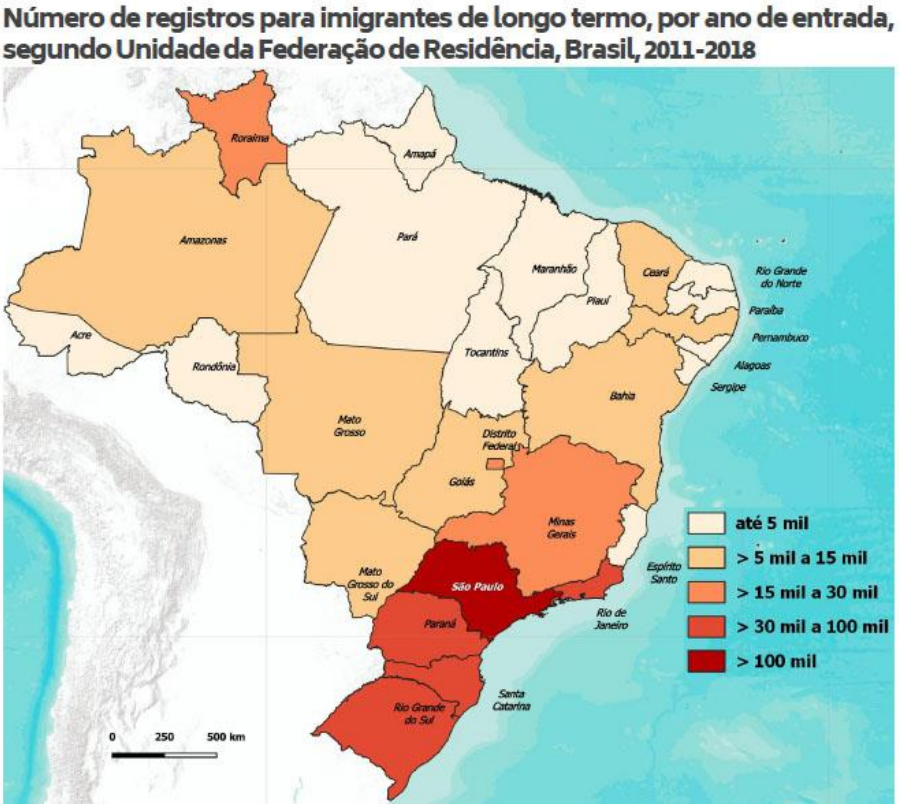
---

[16] Intitulada *A economia de Roraima e o fluxo venezuelano*, feita em parceria com o OBMigra e a Universidade Federal de Roraima.

[17] Publicação do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Encontrado em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>.

internacionais possam ser encontrados espalhados nos países de destino, eles tendem a se concentrar nas áreas urbanas e, geralmente, nas maiores cidades de cada país."[18] (SKELDON, 2017, p. 3, tradução nossa).

Figura 1 – Registro de imigrantes nas unidades federativas



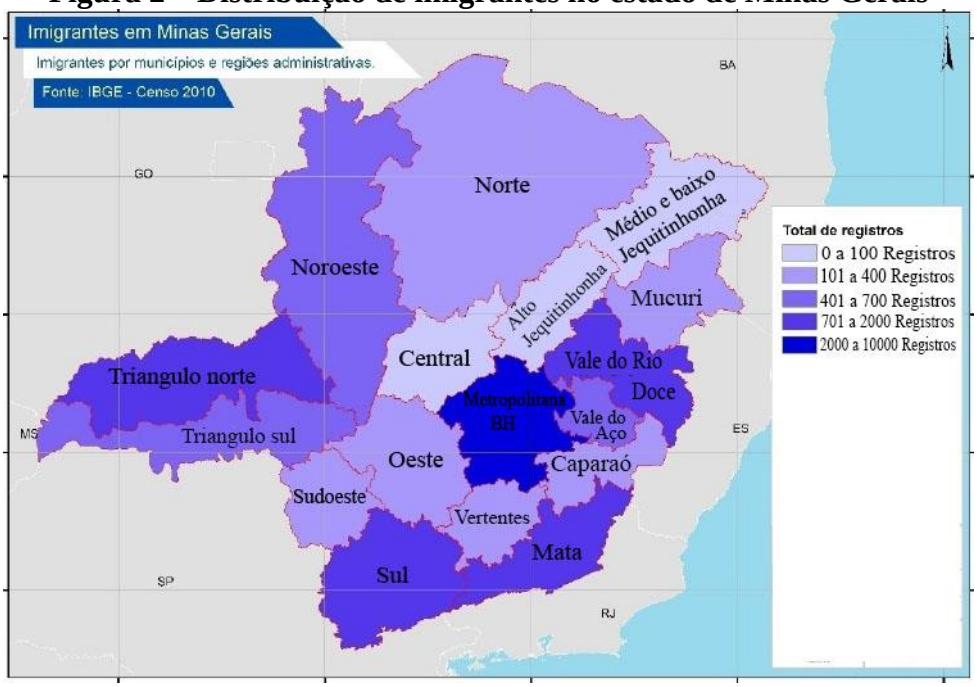
Fonte: Cavalcanti *et al* (2019, p. 3).

A situação dos migrantes no estado de Minas, retratada no *Diagnóstico sobre Migração - MG* de 2018, se baseia no censo do IBGE de 2010. É importante ressaltar o uso desse instrumento de pesquisa pelo fato de que o censo de 2020 foi adiado para 2021 por causa da pandemia do COVID-19[19]. Por isso, reproduzimos abaixo o mapa de Minas Gerais em que se encontra a distribuição dos imigrantes em 2010. Destacamos que a distribuição representada no mapa que se segue (Figura 2), não faz uma discriminação por nacionalidade dos imigrantes, ou seja, ela diz respeito à soma geral dessa população em Minas Gerais.

[18] Although international migrants can be found spread across destination countries, they do tend to focus on urban areas and usually on the largest cities in each country.

[19] A notícia do adiamento pode ser conferida neste endereço: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27160-censo-e-adiado-para-2021-coleta-presencial-de-pesquisas-e-suspensa.

Figura 2 – Distribuição de imigrantes no estado de Minas Gerais



Fonte: SOUZA (2017, p. 11).

Em 2015 o governo de Minas Gerais cria o Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo (COMITRATE). Os eixos de atuação do COMITRATE são: informação; assessoria jurídica; necessidades emergenciais básicas; educação; saúde; moradia; emprego; reunificação familiar; integração social; e articulação de grupos que tratam da migração.[20]

Em publicação de 2020[21], Juliana Rocha, que foi coordenadora do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados, afirmou que o comitê não trouxe uma consolidação da política pública local para migrantes (ESMPU; ACNUR, 2020, p.43). Fernandes e Castro (2018) corroboram o depoimento de Juliana Rocha ao relatarem que em 2018, em resposta à solicitação do COMITRATE por recursos para auxiliar os venezuelanos que chegavam a Minas Gerais, o governo do Estado negou a liberação de tais recursos com a justificativa de que não havia recebido nenhum repasse do Governo Federal (FERNANDES; CASTRO, 2018, p. 277). Nesse cenário, o acolhimento dos imigrantes aconteceu através de um movimento de entidades não governamentais chamado Acolhe Minas[22].

---

[20] Disponível em: https://obs.org.br/conteudo-refugiados/mapa/1070-comite-estadual-de-atencao-ao-migrante-refugiado-e-apatrida-enfrentamento-ao-trafico-de-pessoas-e-erradicacao-do-trabalho-escravo-comitrate.

[21] Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU) e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) (Orgs). **Percursos, percalços e perspectivas:** a jornada do projeto Atuação em Rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil. Brasília: ESMPU, ACNUR, 2020.

[22] Sítio da rede de acolhimento não governamental: https://sjmrbrasil.org/sjmrbh-rede-acolhe-minas/.

Ambos os fluxos migratórios tratados com mais detalhes nas subseções anteriores, fluxo haitiano e fluxo venezuelano, passaram por processos de interiorização no país. Em uma fala reproduzida no livro *Percursos, percalços e perspectivas: a jornada do projeto Atuação em Rede – capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil*, o pesquisador Duval Fernandes afirma: "O modelo de interiorização dos migrantes haitianos foi feito pelos governos locais e pela sociedade civil. No caso dos venezuelanos, há uma organização de Estado, por meio do Exército, com órgãos internacionais e a sociedade civil." (ESMPU; ACNUR, 2020, p. 65).

O processo de interiorização haitiano aconteceu porque a situação nas fronteiras do norte do país foi se tornando cada vez mais difícil por causa do grande número de imigrantes nas cidades fronteiriças. Os governos dos estados do Amazonas e do Acre deram respostas diferentes ao aumento vertiginoso de imigrantes, de poucas centenas em 2010 até mais de 60.000 em 2015, nas cidades de Tabatinga, Manaus e Brasiléia:

> Enquanto o governo do estado do Acre se engajava em apoiar a montagem da estrutura de atendimento aos haitianos que chegavam à cidade de Brasiléia, o governo do estado do Amazonas, especificamente no caso das cidades de Tabatinga e Manaus, a princípio ignorou o problema e, posteriormente, deu pequenas contribuições para manter as ações da sociedade civil (SILVA, 2013 *apud* FERNANDES, 2014, p. 3).

Com a chegada da estação de chuvas em 2014, piorava a situação dos imigrantes aguardando atendimento na cidade de Brasiléia (FERNANDES; CASTRO; RIBEIRO, 2014). As autoridades governamentais, então, levaram parte dos imigrantes para Rio Branco, de onde a Força Aérea os levava para outras cidades do Brasil.

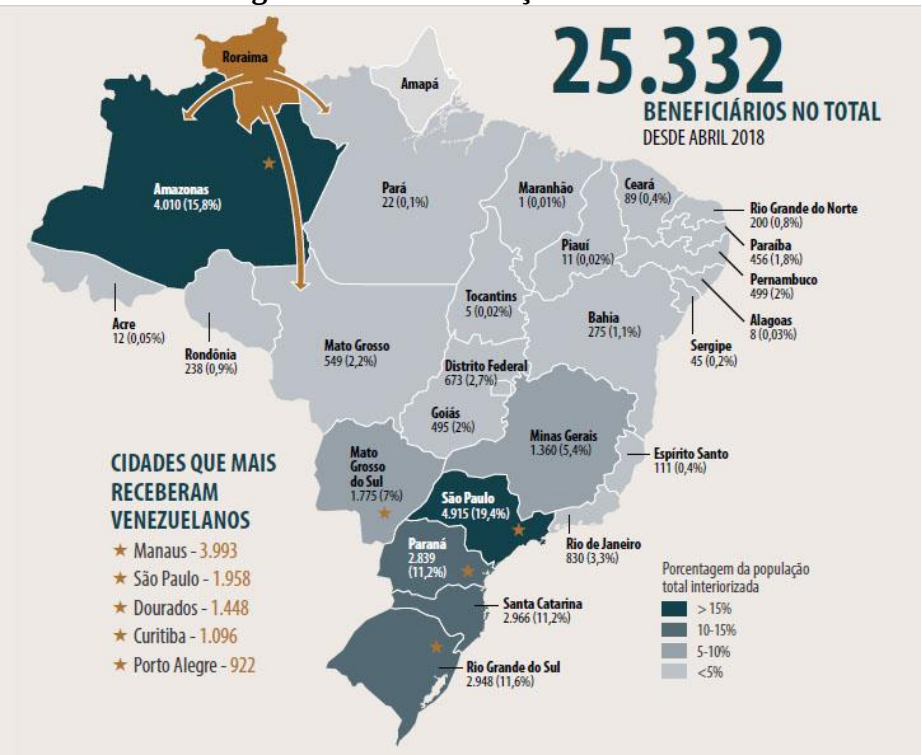
Belo Horizonte foi escolhida como destino pela existência de associações humanitárias na cidade, dentre elas o Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados que contava com uma estimativa de 3.000 haitianos morando na Região Metropolitana de Belo Horizonte naquele momento. Alguns desses haviam chegado ainda em 2011 através de sua contratação por empresa na área alimentícia (FERNANDES; CASTRO; RIBEIRO, 2014, p. 5).

A cidade de Belo Horizonte também possui imigrantes venezuelanos em sua população. O caminho que esses imigrantes percorreram para chegar a essa metrópole, porém, foi diferente do caminho percorrido pelos haitianos. Enquanto Amazonas e Acre foram os principais locais de chegada dos haitianos, o estado de Roraima é a porta de entrada de grande parte dos imigrantes venezuelanos, por ser o estado fronteiriço entre Brasil e Venezuela. Um grande contingente de pessoas chegou a esse estado, muitas vezes sem recursos para se deslocar dentro do Brasil. A partir de 2018, o governo brasileiro lança a Operação Acolhida:

> A partir da coordenação do Ministério da Defesa, através da Operação Acolhida, o governo federal, promove o traslado dos refugiados e imigrantes para outros municípios do país, com o apoio de agências das Nações Unidas, de governos estaduais e municipais e de parceiros da sociedade civil – OIM, 2018 (FGV DAPP, 2020, p. 29).

Uma das iniciativas da Operação é a interiorização dos venezuelanos partindo do estado de Roraima, conforme é mostrado na figura a seguir:

Figura 3 – Interiorização de venezuelanos



Fonte: ESMPU e ACNUR (2020, p. 16).

Assim, as políticas de interiorização foram adotadas, mesmo que de forma distinta, tanto no caso dos haitianos quanto no caso dos venezuelanos. A interiorização não é uma política eficaz sem a integração.

> A integração local é um processo que envolve todas as dimensões da vida social. Exige um trabalho coletivo para viabilizar o acesso à informação, ao trabalho, à moradia, à educação, à saúde, à alimentação, à revalidação de diplomas, à cultura (e à interculturalidade), a cursos profissionalizantes e cursos de português, entre outros. Também inclui ações de combate à xenofobia e de cuidado dos cuidadores, responsáveis pelo acolhimento (ESMPU; ACNUR, 2020, p. 62).

Vemos, neste excerto do documento, a explicitação de alguns problemas com os quais os imigrantes se deparam no Brasil. Entre os quais, para o objetivo desta pesquisa, faz-se importante destacar a falta de acesso a recursos simbólicos como cursos de português, acesso à

educação superior e à revalidação dos diplomas. Tal falta de acesso é permeada pela xenofobia, pela discriminação e pelo racismo.

Na próxima subseção, apresentaremos, mais detalhadamente, o processo de construção de redes migratórias no território brasileiro. Tais redes se estruturam em termos do estabelecimento de comunidades de migrantes que se ajudam no combate aos problemas anteriormente destacados.

2.2.4 Das redes migratórias

Como vimos na seção anterior, um dos fatores críticos mais importantes para a compreensão da realidade de refugiados e migrantes, de diversas nacionalidades acolhidos no Brasil, é a falta de reconhecimento dos diplomas e qualificações trazidos do país de origem. Sem esse reconhecimento, esses indivíduos se encontram obrigados a assumir trabalhos aquém do seu potencial. Como não possuem conhecimento da língua portuguesa e da legislação brasileira, muitas vezes, trabalham em condições adversas, de profunda exploração pessoal, física e emocional. Além da falta de isonomia social, especialmente, em termos de direitos trabalhistas, comparativamente a trabalhadores brasileiros.[23]

Um fator social e cultural que pode contribuir para a superação dessas dificuldades e para o combate de situações de exploração são as redes migratórias (SASAKI E ASSIS, 2000). Essas redes são constituídas, antes mesmo do processo migratório ocorrer, a partir dos laços sociais com o país de destino. Esses laços se dão a partir de parentes, amigos e conhecidos com a mesma nacionalidade do futuro migrante que já se encontram fora do país. Os locais onde os conhecidos se encontram passam a ser os pontos preferidos para a migração. Tilly (1990) desenha o processo evolutivo das redes começando pelo indivíduo que escolhe migrar para um lugar onde conhece alguém. Esse alguém fornece informações a respeito do lugar, o que em tese diminui riscos de segurança, de falta de trabalho e de isolamento social.

Quando o migrante chega ao seu destino, assume a posição de contato para outros possíveis migrantes, ou seja, uma vez que o indivíduo migra, ele continua fazendo parte dessas redes, mas muda de lado, fazendo parte, então, da comunidade de compatriotas no estrangeiro (TILLY, 1990, p. 84). Sasaki e Assis (2000) apresentam as ideias do sociólogo Douglas Massey para caracterizar melhor essas redes:

> Massey (1990) afirma que as redes migratórias compõem um conjunto de laços sociais

[23] Para uma discussão mais aprofundada no assunto conferir Alves, 2015.

> que ligam comunidades de origem a específicos pontos de destino nas sociedades receptoras. Tais laços unem migrantes e não migrantes em uma complexa teia de papéis sociais complementares e relacionamentos interpessoais que são mantidos por um quadro informal de expectativas mútuas e comportamentos predeterminados (Sasaki e Assis, 2000, p. 10).

A existência permanente dessas redes implica uma série de consequências no estabelecimento dos migrantes no país de chegada. As redes criam novas classificações. Imigrantes que não possuíam uma identidade em comum nos locais de origem adquirem uma nova identidade no país de chegada (TILLY, 1990, p.96). Assim, imigrantes que originalmente vêm de locais diversos do Haiti e da Venezuela passam a ser denominados como *haitianos* e *venezuelanos*. A identidade do migrante não é mais a do país de origem. No país de destino ele se reconstrói a partir de novos relacionamentos com compatriotas que talvez jamais tivesse conhecido dentro de seu próprio país (MILLER, 1990). A partir das relações que estabelecem nessas comunidades, modificam suas visões acerca de sua identidade étnica. Sasaki e Assis (2000) explicam:

> Os emigrantes levam consigo suas identidades étnicas que se alteram no contexto de migração, nas relações com a sociedade de destino e com outros grupos de migrantes. Assim, alguns elementos de identidade do país de origem são eleitos, negociados e reconstruídos no contexto de migração (SASAKI e ASSIS, 2000, p.11).

A relação entre a existência dessas redes e o processo de construção identitária de grupos de migrantes existe, portanto, na medida em que o acolhimento na sociedade de destino é dado primeiramente e, muitas vezes, unicamente pelos indivíduos que se encontram dentro das redes migratórias. O migrante que chega mantém uma ligação com seu o país através das redes. Mais do que isso, ele reconhece a si mesmo na experiência de outros migrantes e projeta seu futuro com a ajuda desses.

Como vimos, a existência das comunidades de migrantes no país de destino é um dos canais de ligação entre os dois países. Outra forma de ligação é o envio de recursos para familiares que continuaram no país de origem. Dessa forma, os migrantes mantêm relações econômicas e sociais com os dois países.

Na próxima seção, de forma a circunscrever outro importante aspecto do contexto social onde esta pesquisa se realiza, apresentaremos o perfil geral das instituições que assumem a função social de acompanhar os desafios do fenômeno da migração e do refúgio em Minas Gerais.

2.2.5 Das instituições que atuam em defesa de refugiados e de migrantes em Minas Gerais

Entre as instituições que assumem no mundo o processo de acolhida e de suporte de migrantes e refugiados, destacam-se a OIM[24] e o ACNUR[25], sediadas em Minas Gerais, ambas instituições ligadas à Organização das Nações Unidas[26]. No contexto mineiro, entre as instituições brasileiras que se ocupam dessa importante função, com diferentes objetivos, estão universidades e instituições representativas da sociedade civil organizada, na forma de organizações humanitárias, entre as quais, destaca-se o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR)[27].

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada no final da II Guerra Mundial, após a elaboração da Carta das Nações Unidas na Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional que ocorreu de abril a junho de 1945. Em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da carta por vários signatários, incluindo grandes potências como China, Estados Unidos e ex-União Soviética, a ONU foi criada. Sua sede foi construída na cidade de Nova Iorque em 1946, mas, atualmente, a organização possui sedes e escritórios em vários locais do globo. A atuação da ONU se organiza através de agências, dentre elas a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

A Organização Internacional para as Migrações atua desde 1951 no auxílio e na defesa dos migrantes. Nesse sentido, a agência busca ajudar nos desafios operacionais do gerenciamento da migração, na assistência aos migrantes e no entendimento da temática da migração[28].

O Alto Comissariado das Nações Unidas foi criado em dezembro de 1950 para auxiliar na coordenação da crise de refugiados que tiveram que abandonar seu país de origem em consequência da II Guerra Mundial. Naquele momento, eram contabilizados um milhão de migrantes. O ACNUR tinha, então, a intenção de ajudar refugiados da II Guerra na Europa. No entanto, em 1956, a luta dos Húngaros contra a presença soviética levou à existência de mais de duzentos mil refugiados. As guerras pela descolonização da África na década de 1960 também produziram um contingente enorme de refugiados. O ACNUR assinou o Protocolo de 1967, reconhecendo que os refugiados não estavam restritos ao contexto pós-guerra europeu.

---

[24] https://nacoesunidas.org/agencias/oim/.
[25] https://nacoesunidas.org/agencia/acnur/.
[26] https://nacoesunidas.org/.
[27] https://sjmrbrasil.org/.
[28] https://www.iom.int/mission.

Assim, o Alto Comissariado se estabeleceu como agência atuante em prol do auxílio e dos direitos dos refugiados[29].

O SJMR, por sua vez, é uma organização humanitária criada pela Companhia de Jesus, congregação religiosa da Igreja Católica, que atua em mais de cinquenta países levando serviços diversos a comunidades de imigrantes e refugiados. Atualmente, no Brasil, o Serviço Jesuíta possui escritórios em Belo Horizonte, Boa Vista, Manaus e Porto Alegre. Entre esses serviços oferecidos em Belo Horizonte, destacam-se os serviços de acolhimento, de inserção laboral e de educação[30].

Essas são algumas instituições que, com reconhecida importância no cenário nacional e mineiro, protagonizam discussões e ações, inclusive governamentais, que visam atender às necessidades de migrantes e refugiados, atuando de diferentes maneiras no estado de Minas Gerais.

Além das ações governamentais, previstas em lei, a sociedade brasileira e a mineira, em particular, passou a se organizar de maneira mais ou menos coordenada frente às inúmeras dificuldades e desafios enfrentados por migrantes e refugiados no país.

Para auxiliar a suprir as dificuldades e necessidades das pessoas que estão passando pelo processo de migração no Brasil, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) tem fechado parcerias com centros de ensino e entidades civis, especialmente através da Cátedra Sérgio Vieira de Melo (CSVM).

A Cátedra Sérgio Vieira de Melo foi criada em 2003 e é uma das formas com que o ACNUR firma parcerias com as universidades nacionais em cooperação com o CONARE. Através dessas parcerias, as universidades se comprometem a incentivar atividades de ensino, pesquisa e extensão com o tema do refúgio e da migração para que seja realizada a capacitação de alunos e professores em relação ao tema e sejam implementadas ações benéficas à integração dos refugiados, como a revalidação dos diplomas e o ensino de português. A Cátedra foi reconhecida na Declaração e Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina em 2004. Atualmente, 22 centros universitários brasileiros estão conveniados à Cátedra.

A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) afiliou-se à Cátedra no final de julho de 2019. O Projeto LER estabelece uma estreita relação com o SJMR e inicia a sua trajetória como um dos projetos contemplados, em termos de reconhecimento, pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello na PUC Minas.

---

[29] https://www.unhcr.org/about-us.html.
[30] http://www.asav.org.br/sjmr/.

Na próxima seção, trataremos dos projetos de ensino de português realizados por instituições de ensino superior no Brasil, das diferentes abordagens adotadas por elas e do Projeto LER, campo em que essa pesquisa se realiza.

2.3 Projetos de ensino de língua portuguesa no contexto de migração humanitária

Neste momento, consideramos importante apresentar uma reflexão acerca de diferentes concepções adotadas no campo dos Estudos Linguísticos contemporâneos, para denominar o ensino de português para imigrantes e refugiados. Tal reflexão se justifica por revelar as facetas de diferentes formas de compreensão do ensino da língua e da maneira como os aprendizes são compreendidos em cada abordagem de ensino e aprendizagem.

No Brasil, essas diferentes concepções orientam importantes projetos de ensino de língua portuguesa para sujeitos em contexto de migração humanitária, promovidos por universidades que se localizam nas cinco regiões do país. Destacamos, no mapa a seguir (figura 4), alguns desses projetos, não somente como forma de mostrar a importância que o tema da migração e do refúgio vem assumindo no Brasil, mas principalmente para, a partir da identificação desses projetos nas diversas regiões do país[31], contribuir para constituição de uma possível rede de diálogo e construção de conhecimento colaborativo entre professores, pesquisadores e estudantes que, atuando nesses e em outros projetos, trabalham nesse campo e perspectiva.

[31] Essa rede de diálogo vem se instituindo, no Brasil, em diferentes frentes. Uma delas, entre as mais recentes, se deu por ocasião do VII Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP), por meio da realização do Simpósio Temático "Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes e Refugiados: desafios, perspectivas e possibilidades". Coordenado pelas professoras e pesquisadoras Sandra Cavalcante e Josiane Militão (PUC Minas) e Luciane Ferreira (UFMG), o simpósio reuniu, em Pernambuco, professores e pesquisadores de diferentes regiões do país. Esses pesquisadores vêm, desde então, estabelecendo contato, troca de experiências e formas de colaboração de maneira informal, mas sistemática. Conf.: http://adtevento.com.br/2019/simelp/inscricao/mostra_resumo2.asp?traId=2&insId=144.

Figura 4 – Instituições de ensino superior que trabalham com o ensino de línguas para migrantes

Fonte: criado pela autora a partir de dados publicados pelas universidades pesquisadas (2020).

Esses projetos, embora trabalhem com um público semelhante, em uma perspectiva pedagógica, se autodenominam a partir de concepções e definições distintas: Português como Língua de Acolhimento (PLAc); Português como Língua Adicional (PLA); e Português como Língua Estrangeira (PLE). Essas denominações afiliam os projetos a perspectivas de práticas de ensino diferentes, como veremos a seguir.

Ao refletir sobre o uso da nomenclatura Português como Língua Estrangeira e Português como Língua Segunda (PLS), Leiria (2004) diferencia as duas abordagens de ensino pelas situações de contato e pelos contextos de aprendizagem. A língua segunda seria aprendida dentro "de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico" (LEIRIA, 2004, p. 1). Assim, os imigrantes seriam aprendizes de LS nos países onde se estabeleceram após o processo migratório e os indivíduos que frequentam cursos de línguas estrangeiras em seu país seriam aprendizes de LE. As duas formas de aprendizagem se diferenciariam, ainda, na medida em que uma LE possui o recurso da sala

de aula no processo de aprendizagem e a LS não possui esse recurso, isto é, ocorre em uma situação de imersão.

Em seu estudo, Leiria (2004) chama atenção para o fato de que a incorporação de outros critérios na avaliação da situação dos aprendizes desestabilizam essa classificação. Ao levar em consideração o nível de proficiência, é possível interpretar a caracterização *estrangeira* a partir do fato de ser uma língua completamente nova para o indivíduo, independente do território em que se encontra. Assim, o termo PLE pode, a partir do critério da proficiência linguística dos indivíduos, ser usado no ensino para imigrantes. O recurso da sala de aula é, então, utilizado em um ambiente em que a língua ensinada possui um status oficial.

Partindo da classificação de LE, Schlatter e Garcez (2009) discorrem sobre o conceito de "Língua Adicional". A língua adicional é aquela com utilidade no cotidiano, necessária na participação social. Os autores exemplificam o conceito com o inglês e o espanhol ensinado nas escolas regulares, argumentando que essas línguas são indispensáveis para comunicação transnacional. Assim, segundo essa definição, a língua adicional, em oposição à língua estrangeira, possui um *status* de língua cotidiana e, por isso, é acrescentada ao repertório linguístico dos aprendizes, tornando-se não "uma língua do outro, mas uma língua a mais nos repertórios dos indivíduos." (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 36).

Grosso (2010), por sua vez, explica que a denominação Português como Língua de Acolhimento é uma designação que nasceu com o programa "Portugal Acolhe", que ofereceu cursos de português para imigrantes adultos a partir de 2007. A nomenclatura passou, então, a valer para o ensino de imigrantes adultos, contemplando as necessidades comunicativas relacionadas aos diversos campos de ação dos imigrantes no novo país. Tais necessidades se referem à cultura, ao campo profissional, às relações interpessoais e ao conhecimento jurídico do país de acolhimento. Um desafio no planejamento das aulas de PLAc diz respeito à heterogeneidade dos aprendizes. Grosso (2010) considera alguns critérios para analisar e caracterizar esse público. Esses critérios são:

a) Variação do nível da proficiência em língua portuguesa;

b) Variação de conhecimentos da sua língua materna e da sua própria cultura;

c) Variação de conhecimento e de uso de outras línguas;

d) Variação socioeconômica, com subvariação profissional.

Em uma discussão crítica sobre essa proposição, Lopez (2018) problematiza o critério *variação de conhecimentos de sua língua materna e da sua própria cultura,* questionando a partir de que conceitos/concepções de língua e cultura seria possível fazer essa avaliação. A

autora argumenta que, para medir quantitativamente o conhecimento cultural dos imigrantes, seria necessário usar a noção de uma cultura *autêntica* e, dialogando com Maher (2007), argumenta que:

> na tentativa de determinar quantitativamente o conhecimento de alguém sobre sua própria língua e/ou cultura, é preciso estar atento para não reforçar a ideia equivocada de que existam representantes "autênticos" (MAHER, 2007) – os "modelos" para a avaliação – dessa língua e dessa cultura; dessa forma, essencializando-as (LOPEZ, 2018, p. 14).

Além disso, Lopez (2018) sugere a adoção de outro critério de análise: *variação dos percursos migratórios*. Refletindo criticamente sobre a discussão proposta por Lopez (2018) para o referido critério e o processo de observação de campo, no ensino de português para migrantes de diferentes nacionalidades e idades, concordamos com a adoção desse critério, uma vez que esses percursos influenciam na forma como os imigrantes e refugiados veem o país de chegada e a forma como se percebem no mesmo, como veremos no Capítulo 5 – *Análise*.

No âmbito dessas diferentes concepções de ensino, Lopez e Diniz (2018) conceituam o PLAc como uma subárea do PLA que:

> Em um contínuo movimento reflexivo, sensível a semelhanças e diferenças em relação a outros contextos de ensino de PLA, é preciso que, a todo momento, professores e pesquisadores se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público (LOPEZ; DINIZ, 2018, p. 4).

Nesta pesquisa, adotamos a definição de PLAc de Lopez e Diniz (2018) como fundamento orientador para o percurso teórico e metodológico que trilhamos, por entendermos, como os autores, que as "práticas identitárias" influenciam na aprendizagem de uma segunda língua. Tais práticas abrangem a forma com que os aprendizes se sentem em relação à sociedade onde chegaram, a forma como esses aprendizes vivenciam suas diferenças culturais e os espaços onde essas vivências são possíveis.

O Projeto LER, campo de pesquisa e ação em que esta investigação científica se dá, é um dos muitos projetos que se dedicam ao ensino de português para migrantes e refugiados no Brasil, com base em princípios que convergem para o campo definido como ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). A natureza da experiência pedagógico-cultural promovida pelo projeto se estrutura com base em princípios que convergem para as concepções de ensino e de aprendizagem propostas nesse campo.

Os critérios propostos por Grosso (2010), e relidos criticamente por Lopez (2018), para

o ensino do português na perspectiva do acolhimento, podem ser concretamente observados no processo de diagnóstico dos participantes do projeto e de planejamento e avaliação das práticas pedagógicas ali realizadas[32]. Esses e outros aspectos constitutivos do projeto passarão a ser descritos na seção a seguir.

2.3.1 O Projeto LER: sua história, seus princípios e dinâmica pedagógica

O Projeto Leitura e Escrita com Refugiados e Migrantes (Projeto LER) é uma experiência de ensino e acolhimento para migrantes e refugiados realizado pelo Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, em Belo Horizonte, em parceria com o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR).

Uma vez que o ensino de português é uma das ações oferecidas pelo SJMR, o Projeto LER passou, desde 2018, a atuar nessa frente, em um primeiro momento, com alunos que já haviam atingido um nível de proficiência intermediário nos cursos oferecidos pela instituição e, posteriormente, com alunos que procuravam o Serviço Jesuíta e já possuíam um grau intermediário de proficiência.

O Projeto começou contando com a participação de dezesseis imigrantes, todos haitianos. A soma de pessoas atendidas pelo Projeto, ao longo dos dois anos de atuação, é de cinquenta e duas pessoas: um sírio; um senegalês; um japonês; um guineense; vinte e três venezuelanos; e vinte e cinco haitianos.

O Projeto estruturou-se, desde o início, com base em duas frentes de atuação. Uma delas diz respeito à pesquisa e vem sendo realizada no âmbito de um projeto de pesquisa que investiga processos de expressão e conceptualização de emoções de jovens em situação de vulnerabilidade social, coordenado pela Prof.ª Sandra Maria Silva Cavalcante. Desse projeto, decorreu o projeto *O papel das emoções na (re)construção da identidade sociocultural em narrativas de refugiados e migrantes*, submetido ao Edital FIP UNIVERSAL 005/2018 sob a coordenação da Prof.ª Josiane Andrade Militão, ao qual esta pesquisa se afilia. Através da identificação de aspectos constitutivos de processos de construção identitária dos migrantes e refugiados que participam do Projeto LER, a pesquisa busca contribuir para a qualificação do processo de integração e de emancipação sociocultural desses sujeitos.

Nesse mesmo sentido, a frente de extensão do Projeto visa à promoção da autonomia dos sujeitos que dele participam na condição de estudantes. Como projeto de extensão da PUC

[32] Esse é um aspecto do projeto que merece atenção e investigação aprofundada em pesquisas futuras.

Minas, atende a vários critérios como: a interação dialógica com a comunidade; a busca pela intervenção e pela relevância social; o conhecimento interdisciplinar; a formação humanística dos alunos e a vinculação com o ensino. Para tanto, o projeto assume inspiração em princípios pedagógicos propostos por dois educadores e pensadores da educação em contextos particulares extremos de aprendizagem: o brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997); e o francês Célestin Freinet (1896 – 1996).

De forma a reconhecer a importância desses dois pensadores, consideramos destacar, neste momento, alguns aspectos relativos à sua biografia e princípios gerais que orientam a sua pedagogia.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife em 19 de setembro de 1921. Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife, mas não seguiu a profissão de advogado por escolher a atividade docente. Paulo Freire esteve envolvido em diversos governos nos quais trabalhou em secretarias e conselhos de educação (CORTELLA, 2011). Com o golpe militar, Freire precisou recorrer ao exílio. A princípio na Bolívia, depois no Chile, também nos Estados Unidos da América e na Suíça. Em todos os países em que esteve, nunca deixou de lecionar.

Freire recebeu vários prêmios, lutou por justiça social e teve uma atuação notável na alfabetização de adultos. Nessa modalidade de educação, incentivava o diálogo e a conscientização dos educandos em relação ao seu lugar na história. Em reflexão feita por seu filho Lutgardes Costa Freire, há a afirmação de que o seu pai "dizia que não cabia aos opressores libertar os oprimidos, mas sim aos oprimidos libertar a si mesmos e aos opressores." (FREIRE, 2012). Essa afirmação de Lutgardes Freire vai ao encontro das reflexões de seu pai no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968/2013). Nessa obra, o educador pontua a importância de promover a consciência dos oprimidos acerca de sua própria opressão para que possam agir em prol de sua libertação. A inserção crítica dos sujeitos na sociedade os torna capazes de se reconhecerem como seres sociais e de produzirem conhecimentos transformadores da própria realidade.

Outro aspecto importante, entre os princípios filosóficos e pedagógicos do trabalho de Paulo Freire, é o papel a ser exercido pelo professor no processo de aprendizagem. De acordo com o educador, esse papel precisa estar comprometido com a autonomia e emancipação do aprendiz. Segundo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (2011), o educador precisa assumir o compromisso de promover a inserção dos educandos no mundo, enquanto sujeitos históricos. Isso por que o ser humano não está descolado do contexto histórico-social em que vive, mas, pelo contrário, se constrói como sujeito nesse contexto. Sendo assim, é de suma importância, portanto, contribuir para que, no processo de aprendizagem, o aprendiz tenha garantida a

oportunidade de tomar consciência do contexto socio-histórico em que se insere e do seu papel social neste contexto. Nessa perspectiva, uma vez que isso aconteça, os próprios aprendizes, através de exercícios de percepção e de atenção para o contexto em que vive, atuam como protagonistas na construção do conhecimento.

Célestin Freinet é precursor de Freire. Nasceu em 1896 na zona rural da França. Passou a infância no meio rural e com 16 anos ingressou em um curso de formação de professores. Lutou na Primeira Guerra Mundial e, em seguida, assumiu um cargo de professor em uma escola rural (ELIAS; SANCHES, 2007). Freinet dedicou-se à docência por toda a sua vida. Escreveu vários livros nos quais defendeu a ação educativa pautada em elementos como a curiosidade, a cooperação e o afeto. Ao expor sua pedagogia, Freinet faz uso desses elementos e defende uma educação que se organize em termos de objetivos orientados pelo que denomina *pedagogia do bom senso*. Essa pedagogia baseia-se fundamentalmente no processo de observação da experiência de vida do aprendiz e da maneira concreta como essa experiência pode orientar o processo de construção e de socialização da aprendizagem.

Em seu projeto de criação de uma *Escola do Povo*, utilizando estratégias como aulas-passeio e jornal da classe, Freinet assume a premissa de que a sala de aula e a escola são um espaço em que se encena a concretude das contradições sociais. Dessa forma, frente às adversidades do seu tempo histórico, propõe uma pedagogia que, privilegiando a educação das crianças, parte do princípio da observação da vida natural, cultural e social, e não da repetição de uma *ciência pretensiosa*, encerrada em si mesma. Nas palavras do próprio Freinet (2004):

> Minha longa experiência dos homens simples, das crianças e dos animais persuadiu-me de que as leis da vida são gerais, naturais e válidas para todos os seres. Foi a escolástica que complicou perigosamente o conhecimento dessas leis, fazendo-nos crer que o comportamento dos indivíduos não obedece senão a dados misteriosos, cuja paternidade é reivindicada por uma ciência pretensiosa, numa espécie de reduto a que a gente do povo, inclusive os professores primários, não tem acesso (FREINET, 2004, p. 9).

No contexto em que propõe os princípios de sua pedagogia, Freinet, na obra *Pedagogia do bom senso* (2004), defende a tese de que o ser humano busca o conhecimento por sua própria natureza, dando como exemplo o processo de aprendizagem das crianças. No entanto, segundo o pensador francês, duas condições precisam existir para que tal busca aconteça: a liberdade de ação e o afeto enquanto motivo encorajador. A partir do afeto e da empatia, em um concreto e simples exercício do *bom senso*, os professores podem assumir para si a responsabilidade de se colocar no lugar dos estudantes para compreender melhor o seu processo de aprendizagem.

Freinet (2004) elege o *bom senso* como chave para o desenvolvimento de práticas

educativas, sendo o respeito às necessidades reais e ao ritmo dos aprendizes dois pilares desse conceito. Segundo o pensador francês, é necessário mostrar e discutir a importância de tudo aquilo que é levado para a sala de aula. Dessa forma, é possível promover a aprendizagem a partir das experiências que o próprio estudante traz consigo. À luz do princípio geral do *bom senso*, é possível compreender que os conteúdos trabalhados na escola, na aula e nos diversos contextos de aprendizagem podem e devem ser utilizados para além daquele contexto.

Como dito anteriormente, o Projeto LER orienta-se por princípios pedagógicos gerais identificados na pedagogia *freireana* e *freinetiana*. Entre esses princípios, destaca-se o compromisso com o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira orientado para o processo de emancipação social e de integração cultural dos migrantes na sociedade que os acolhe.

O Projeto de Extensão, Projeto LER, implementado originalmente sem fonte de financiamento, contou com a presença em campo das duas professoras responsáveis pelo trabalho, de uma estudante da pós-graduação e oito estudantes voluntários da graduação em Letras, mas nem todos os voluntários participavam de todas as oficinas. Em pouco tempo, foi identificada a necessidade de estabelecer reuniões semanais para o planejamento e avaliação das oficinas, permitindo que a equipe, em estudo e discussão permanente, assumisse o propósito de propor, sistematicamente, temas que atendessem a demandas reais, muitas vezes ocorridas durante oficinas anteriores. No contexto do LER, a ação pedagógica é compreendida como um processo que precisa estar contextualizado com a realidade dos sujeitos da aprendizagem e aberto à dinâmica da interação real do momento em que essa se dá, ou seja, esse processo é completamente permeável a mudanças.

O Projeto assume, desde as suas primeiras atividades, em março de 2018, a categoria *oficinas* como forma de enquadrar o tempo dedicado aos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e da cultura brasileira. No âmbito desse projeto, as oficinas são entendidas como o espaço-tempo em que os participantes protagonizam o ato de construir conhecimento. Isso se dá através de atividades práticas que visam aprofundar as habilidades de interação linguística, comunicativa e expressiva: falar e ouvir; e ler e escrever em língua portuguesa.

Ao longo de todas as oficinas do Projeto, desde o início, as atividades de interação e compreensão orais e escritas são desenvolvidas a partir de temas que dialoguem com a realidade dos estudantes. Isso significa tratar do que eles vivem hoje no Brasil e do que viveram antes no país de origem. Essa forma de trabalho sempre marca as diferenças enquanto características que adicionam conteúdo às discussões, enriquecem o contexto de interação e também qualificam aprendizagem na sala de aula. Trata-se de aceitar que existem diferenças culturais e trabalhar

com elas, nunca *contra* essas diferenças, nunca as negando ou as desvalorizando.

Em consonância com esses fundamentos pedagógicos, utilizados para atuar e observar o campo de pesquisa das práticas pedagógicas e culturais realizadas no projeto, há uma ostensiva dedicação à orientação dos participantes do projeto por parte da coordenação, no sentido de reafirmar o compromisso daqueles que nele atuam com ética no e para o ensino da língua, partindo sempre do respeito ao outro e dos seus concretos saberes, competências e potencialidades. À luz desses conceitos, o trabalho desenvolvido pelo projeto no campo pedagógico, especialmente no contexto da ensino/aprendizagem da língua por parte de sujeitos em situação de migração humanitária, busca contribuir, em útima instância, para a própria consciência humana de estar no mundo. Isso se revela, concretamente, nas diferentes estratégias pedagógicas e culturais desenvolvidas no âmbito do projeto.

Nesse sentido, francamente inspirado na pedagogia *freinetiana*, no conceito de *aulas-passeio*, o Projeto LER promove suas atividades (oficinas) em outros lugares e com dinâmicas diferentes das utilizadas em sala de aula. Como forma de exemplificar isso, em 2018, os alunos e a equipe de professores e extensionistas visitaram, no formato *aula-passeio*, o Memorial Minas Gerais Vale[33], o que rendeu muita reflexão e uma discussão sobre a mineiridade, sobre aspectos da cultura do povo mineiro – valores, história, geografia, produção artística, em contraposição com aqueles da cultura haitiana. Em termos de motivação, essa experiência partiu da leitura de textos poéticos, representativos da literatura mineira e, comparativamente, da literatura haitiana. É importante destacar que, como dito anteriormente, nesse momento, só havia no projeto participantes haitianos.

[33] Sítio do Memorial Minas Gerais Vale: http://memorialvale.com.br/.

Figura 5: visita ao Memorial Minas Vale

Fonte: Fotografia da página do facebook oficial do Projeto Ler (2018).

Ainda em 2018, inspirado no mesmo princípio pedagógico *aula-passeio*, o Projeto promoveu uma visita ao Museu de Artes e Ofícios[34] de Belo Horizonte. Esse momento permitiu discutir a História do Trabalho no Brasil, sempre contrastando, por meio do diálogo, com a realidade do país de origem dos estudantes.

Em 2019, os estudantes foram convidados a participar do *I Encontro Nossa cidade CONECTA*[35]. Nesse espaço público de interação social, puderam ter contato com iniciativas de empreendedorismo e com diferentes manifestações culturais da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

[34] Sítio na web do Museu de Artes e Ofício: https://www.mao.org.br/.

[35] O I *Encontro Nossa Cidade CONECTA* aconteceu no Centro de Referência da Juventude, no centro de Belo Horizonte, e teve como objetivo o compartilhamento de saberes e conhecimentos entre pessoas e organizações para contribuir com a melhoria na qualidade de vida desses indivíduos. O encontro foi uma iniciativa da Associação Nossa Cidade, uma associação sem fins lucrativos que visa apoiar o desenvolvimento e a distribuição de tecnologias sociais.

Figura 6: I Encontro Nossa Cidade CONECTA

Fonte: Fotografia da página do facebook oficial do Projeto Ler (2019)

O Projeto atualiza o conceito de *aulas-passeio* de Freinet, compreendendo espaços públicos como praças, museus, centros culturais etc. como espaços significativos e importantes de aprendizagem. Além disso, no âmbito do Projeto, assume-se o compromisso de incentivar os migrantes e refugiados que dele participam a ocupar de maneira consciente, crítica e sensível, os espaços da cidade, no seu cotidiano, de forma a contribuir para a inserção e emancipação cultural de cada um dos indivíduos que faz parte do projeto. Essas experiências são planejadas e realizadas para contemplar concretas necessidades e interesses do grupo de participantes do projeto.

Por sua natureza e à luz dos princípios pedagógicos que a orientam, a dinâmica de ensino do Projeto sofreu mudanças no segundo semestre de 2019, quando os participantes demonstraram marcado interesse em participar do exame nacional que certifica a proficiência da língua portuguesa falada no Brasil, o Celpe-Bras. Naquele momento, a turma foi dividida em dois grupos: um grupo continuou trabalhando aspectos culturais e linguísticos de forma contextualizada e sem compromisso com qualquer avaliação ou certificação externa; o outro passou a trabalhar com base nos critérios, habilidades e competências estabelecidos para a prova do Celpe-Bras. Não houve, no entanto, uma cisão do grupo, visto que, em todos os momentos em que aconteciam discussões ou atividades que eram julgadas como de interesse geral, os dois grupos se uniam em uma única turma.

Consideramos importante destacar que o Celpe-Bras é o exame de certificação de proficiência da língua indicado para estrangeiros no Brasil. Esse é um certificado necessário

para revalidação do diploma de algumas categorias profissionais, para obtenção da cidadania brasileira e para alguns processos de admissão no ensino superior. Além disso, é frequentemente exigido para contratação em empresas, sendo um diferencial no currículo. Além disso, como certificação governamental de proficiência da língua, um bom desempenho no exame, em termos identitários, exerce a função de trazer confiança aos estrangeiros, especialmente, aos estudantes que sofrem algum tipo de preconceito por não falarem exatamente como um nativo.

Em termos didáticos, a realização do Celpe-Bras é uma experiência interessante por se tratar de "um exame de desempenho que avalia a proficiência na língua em situações de uso." (SCARAMUCCI, 2019, p. 167). Acerca do Manual do candidato - Celpe-Bras, Bizon (2013) pontua:

> Com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Celpe-Bras consiste no "uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo". (Bizon, 2013, p. 56).

Dessa forma, a prova trabalha com questões nas quais o candidato tem que compreender e produzir diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. A preparação para essa prova inclui o trabalho de compreensão de enunciados, de estratégias de prova e de estratégias de escrita. Todas essas habilidades são úteis para qualquer outro exame que os estudantes queiram fazer.

A preparação para exames como ENEM e Celp-Bras, ainda que esse não fosse o objetivo principal, é reflexo de um dos objetivos norteadores do Projeto LER, que diz respeito ao compromisso programático com a emancipação e a integração social dos seus participantes. É importante destacar que o Projeto assume o conceito de integração e não de inclusão social. No contexto desta pesquisa, torna-se importante explicar a diferença entre esses dois conceitos. Dias (2010) pontua que "[...] 'incluir' já traz em si o sentido da domesticação, da separação entre os que sabem e os que não sabem, dos que ficam dentro e dos que ficam fora [...] Enfim, o discurso da inclusão pressupõe, ele mesmo, a exclusão." (DIAS, 2010 *apud* BIZON, 2013, p. 60).

Conforme discutido em Bizon (2013), a integração, ao contrário da inclusão, não pressupõe um processo de exclusão das diferenças. A autora reflete que, muitas vezes, a inclusão pode ser um mecanismo de controle, visto que, para ser incluído, o indivíduo precisa atender a certos requisitos. A integração, por outro lado, pressupõe mudanças no indivíduo e

no ambiente. O Projeto não problematiza essa distinção e assume a integração social dos participantes como princípio. Acreditamos que isso se revela, inclusive, pela opção de respeitar as escolhas e objetivos dos estudantes, o que justificou a inclusão de oficinas voltadas para preparação de exames de certificação, conforme descrito anteriormente.

Outra reflexão, com status de princpipio pedagógico, cara a Freinet (2004) e assumida pelo Projeto LER diz respeito à importância do sonho nos processos de aprendizagem. Segundo o pensador francês:

> O que nos encanta e nos entusiasma nunca é o passado, por mais rico que seja, mas o futuro que encerra em si mesmo a criação, a aventura e a vida. A escola nunca é uma parada. É a estrada aberta para os horizontes que se devem conquistar (FREINET, 2004, p. 34).

Preparar os migrantes e refugiados para que tenham a liberdade de escolher o seu caminho, o seu percurso de vida pessoal e profissional é um dos objetivos desse projeto de extensão universitária. Nesse sentido, o Projeto LER estrutura-se com base na realização de atividades e estratégias de interação cotidiana, por exemplo, em páginas de redes sociais e grupos de whatsapp, de forma que os migrantes e refugiados que dele participam exerçam com liberdade o seu direito de sonhar, de imaginar e de "pavimentar" um caminho que lhes permita (re)afirmar os próprios valores, desejos e sonhos, na vida social que (re)constroem para si hoje, no país que os acolhe.

A elaboração das oficinas é pensada a partir do entendimento de que os indivíduos que participam do Projeto estão passando por um processo de (re)construção identitária que deve ser levado em consideração a todo momento. Nesse sentido, compreende-se que a experiência de aprendizagem da língua e da cultura, na sala de aula, por migrantes e refugiados, tem reflexos fora da mesma. Nas palavras de Cavalcante e Militão (2019):

> Na dinâmica interdisciplinar e intercultural estabelecida pelo Projeto, os participantes são convidados a realizar, em diferentes linguagens, atividades que lhes permitam produzir e compartilhar, entre si e com a comunidade, múltiplas formas de expressão narrativa. Dessa forma, os participantes são convidados a constituir-se identitariamente, como falantes de duas ou mais línguas, protagonistas de novas narrativas de si, de sua história de vida (CAVALCANTE; MILITÃO, 2019, p. 220).

É preciso dar ênfase, ainda, ao fato de que entre as estratégias pedagógicas e culturais desenvolvidas pelo Projeto está a produção de narrativas autobiográficas. A construção e socialização de narrativas construídas, no âmbito das atividades do Projeto, a partir das experiências memorialísticas dos seus participantes, compreendem aquilo pelo que passaram e

aquilo que projetam como algo da ordem do sonho do que ainda está por vir. Enquanto registro da experiência humana, essa estratégia é assumida como um meio de potencializar a (re)construção identitária dos participantes.

Com base nas estratégias adotadas no âmbito do Projeto em que esta pesquisa se realiza, formaliza-se um compromisso público com os seus integrantes, com a instituição universitária que financia e assessora a extensão, com as instituições parceiras que reconhecem e apoiam o projeto: o compromisso de que o ensino e a aprendizagem de uma nova língua e cultura, especialmente por sujeitos em situação de migração humanitária, contribui para o processo de construção identitária desses sujeitos. Sendo assim, essas ações podem e devem ser planejadas de forma a promover, valorizar e potencializar a produção de narrativas de vida, memorialísticas e autobiográficas.

Este capítulo estruturou-se com o objetivo de descrever o contexto social em que o trabalho de pesquisa se inscreve. Partimos de uma breve descrição histórica, social e dos parâmetros legais do fenômeno migratório no Brasil. Após esse primeiro momento, passamos pelas diferentes concepções e respectivas denominações, no campo dos Estudos Linguísticos contemporâneos, do ensino de português para imigrantes e pela apresentação do Projeto LER, experiência de natureza pedagógico-cultural tomada como espaço de observação desta pesquisa.

O próximo capítulo tratará dos fundamentos teóricos que orientam a realização da pesquisa. Assumimos o compromisso de apresentar a concepção de linguagem adotada para o cumprimento dos objetivos da pesquisa: analisar os aspectos constitutivos do processo de construção identitária de migrantes e refugiados em um contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa na perspectiva do acolhimento. Além disso, explicitaremos os fundamentos que adotamos para definir e descrever o que denominamos processo de construção identitária, no contexto de aprendizagem de uma nova língua e de uma nova cultura, para sujeitos em situação de migração humanitária.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentaremos as concepções adotadas e as interseções entre linguagem, construção identitária e ensino de língua. Além disso, discorreremos sobre a natureza teatral da linguagem e a forma como essa teatralidade está implicada nos contextos enunciativos e nos processos de construção indentitária.

3.1 Linguagem

A espécie humana desenvolveu, evolutivamente, diferentes e complexas formas de interagir socialmente, que fundamentam todas as suas experiências culturais. Na base dessas diferentes e complexas formas de interação, está a capacidade e a necessidade humana de se comunicar com o outro e de se expressar para o outro, reconhecido como legítimo na convivência. A essa capacidade e necessidade inata e constitutiva do ser humano de se comunicar e de se expressar simbolicamente damos o nome de linguagem. Essa capacidade se desenvolve, manifesta e evolui na vida social.

Nos termos de Sinha (2015), a linguagem, enquanto uma capacidade, se realiza em nichos bio-socio-culturais. Para formular a sua tese, Sinha (2015) discute a necessidade da teoria da construção de nichos para realizar uma reflexão acerca do que é a linguagem humana, de qual o lugar ocupado por ela na sociedade e de que forma ela evoluiu na espécie. Para melhor compreender esse conceito, recorremos a Ricklefs (2008), que diferencia o nicho do habitat. Esse pesquisador afirma que enquanto o habitat diz respeito ao lugar em que o organismo vive, "o nicho de um organismo representa a extensão de condições que ele suporta e as formas de viver que busca – ou seja, seu papel no sistema ecológico."[36] (RICKLEFS, 2008, p. 11, tradução nossa). A teoria da construção de nichos contempla como o organismo modifica os nichos que ocupa, as formas pelas quais o organismo se modifica dentro dos mesmos e as formas com que atua na função de mediador entre diferentes nichos.

Sinha (2015) começa sua reflexão afirmando que a própria linguagem pode ser considerada um nicho bio-socio-cultural, ou seja, a linguagem surge dentro de um habitat como adaptação de um ou vários comportamentos do organismo. Compreender a linguagem nessa perspectiva significa reconhecer que a aquisição da linguagem está implicada tanto na replicação filogenética (evolutiva) de adaptações a esse nicho, quanto na aprendizagem

[36] "An organism's **niche** represents the range of conditions it can tolerate and the ways of life it pursues—that is, its role in the ecological system."

ontogenética (subjetiva) desse complexo nicho bio-socio-cultural.

Sinha (2015) diferencia a cultura humana das demais pelas extensas formas de manifestação e de utilização da linguagem, que estão na base da criação de artefatos cognitivos simbólicos. Tais artefatos são instrumentos com funções representacionais da cultura humana, como os mapas e as línguas. A partir desses artefatos, são criadas culturas simbólicas intersubjetivas, como aquelas que marcam a vida humana, em uma perspectiva filogenética (evolutiva) e ontológica (constitutivamente subjetiva).

Na defesa de sua tese, Sinha (2015) retoma Vygotsky (1896 -1934) para discutir o uso dos signos, concreta emergência simbólica da linguagem, como instrumentos de natureza sociocultural e cognitiva para a espécie humana.

Vygotsky, em sua obra *A formação social da mente* [1978](1994), demonstra, através de alguns experimentos, como a linguagem e a interação são cruciais no desenvolvimento humano. Na perspectiva desse importante psicólogo sociocognitivista, a linguagem permite ao ser humano planejar suas ações antes de executá-las, permite também que controle seu comportamento e que influencie, através das interações, o comportamento do ambiente em que se encontra. Em diálogo com essa concepção de linguagem, Sinha (2015) embasa a sua tese de que a linguagem humana é uma atividade cognitiva fundamentalmente implicada na construção dos nichos bio-socio-culturais humanos.

Ao identificar a linguagem como uma atividade cognitiva que está na base da criação de artefatos simbólicos, socioculturalmente disponíveis para a interação humana, Sinha (2015) defende a tese de que conhecer uma língua, um dos mais importantes sistemas simbólicos criados pelo homem, não é somente conhecer as suas estruturas, a sua dimensão morfológica, lexical e gramatical, mas conhecer os seus significados dentro dos contextos de uso. Nessa perspectiva, conhecer uma língua, um dado sistema linguístico, significa reconhecer que esse sistema sígnico se realiza e atualiza de forma dialógica e intersubjetiva. Esses dois aspectos, dialogismo/intersubjetividade, são fundamentais e indissociáveis do conhecimento de uma língua e dos seus significados possíveis em concretos contextos de uso, ou seja, da dimensão semântico-pragmática da língua.

Nessa perspectiva, compreender a linguagem humana e, por conseguinte, a língua e sua aprendizagem, nos permite refletir sobre importantes questões implicadas na vida humana, como, por exemplo, as relações de poder que são estabelecidas nas interações entre falantes e aprendizes, como veremos a seguir. Na pesquisa aqui desenvolvida, partimos do pressuposto de que essas relações influenciam na aprendizagem de uma língua e de uma nova cultura, porque são relações que interferem na própria construção identitária dos sujeitos aprendizes.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais as discussões acerca da relação entre linguagem e construção identitária, na próxima seção discorreremos sobre esse processo de forma mais detalhada.

3.2 Construção Identitária

O processo de construção identitária pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas. Do ponto de vista da Semiótica Cognitiva, as categorias de identidade, espaço e tempo são fundamentais para que o sujeito reconheça a si mesmo e ao outro[37]. De outro ponto de vista, da Linguística Cognitiva, Turner (2014) mostra como um indivíduo constrói uma identidade única para si. Tal construção se dá por meio da capacidade que os indivíduos possuem de enxergar o processo de construção identitária a partir de suas diferentes experiências de vida, sejam elas presentes, passadas ou futuras. Outra forma de compreensão do fenômeno, que pode dialogar com as concepções da Semiótica e da Linguística Cognitiva, é a perspectiva cognitivo-social, que será apresentada em mais detalhes a seguir.

3.2.1 Construção Identitária e Integração Cognitivo-social

No desenvolvimento deste trabalho, entendemos integração, em consonância com Caldeira (2012)[38], como a adaptação do indivíduo em uma sociedade, sem que esse tenha que abdicar de seu bem-estar físico e mental ou de características culturalmente importantes para ele. Assim compreendida, podemos considerar a integração um aspecto constitutivo da construção da identidade de um sujeito, nas mais diversas experiências que esse sujeito vivencia na vida social. No caso de sujeitos em trânsito, em deslocamento e/ou em contexto de migração humanitária, a integração social pode ser compreendida como um dos maiores desafios a ser enfrentado.

A (re)construção identitária de migrantes e refugiados é influenciada por diversos fatores que tangenciam o contexto de aprendizagem da língua de acolhimento. No caso que nos propomos a estudar, o português brasileiro. Compreendemos como um dos fatores principais, em relação ao contexto de aprendizagem, a integração cognitivo-social, que, se por um lado, pode ser vista como fator da construção identitária, por outro, é uma consequência da mesma.

---

[37] Notas do curso *Narratividade em uma perspectiva cognitiva* ofertado pelo Professor Milton do Nascimento no programa de pós-graduação em Letras no 1º semestre de 2018.

[38] Caldeira (2012) discorre sobre o "processo de interação, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento." (CALDEIRA, 2012, p.11).

Essa integração pressupõe as relações dos sujeitos da aprendizagem entre si em concretas e significativas situações de uso da língua. Sendo assim, o processo de ensino e de aprendizagem da língua, em contexto de migração humanitária, não pode ser planejado e projetado a partir de um modelo ideal de falante do português. Esse processo não pode ocorrer de forma a desconsiderar as diferenças psicoemocionais, sociais e culturais dos aprendizes da língua, nesse contexto específico.

Resta claro que a integração é um conceito que traduz um processo de fundamental importância no âmbito desta pesquisa, por respeitar os percursos migratórios de cada indivíduo (LOPEZ, 2018) e por levar em consideração as redes migratórias (SASAKI; ASSIS, 2000) e as comunidades de compatriotas no país de chegada. Vale ressaltar, ainda, que isso acontece de forma diferente para cada migrante. Além disso, a integração deve ser compreendida como um fenômeno que depende não só do imigrante, mas da comunidade que o acolhe. Esse é um fenômeno que se institui necessariamente em uma perspectiva intersubjetiva e dialógica. Em um nível interpessoal, a integração e a construção identitária dependem de uma emoção básica à vida humana, diretamente implicada na dimensão social da vida, a empatia.

A empatia diz respeito aos processos de entendimento do outro e de seus atos. Em termos cognitivos, a empatia é afetada pela habilidade cognitiva básica da atenção. Para uma concreta experiência de empatia, o ser humano precisa conseguir direcionar seu foco atencional para se permitir ser afetado pelo outro. Thompson (2001) distingue quatro níveis de empatia experienciados pela espécie humana:

> 1. O acoplamento ou emparelhamento passivo ou involuntário do meu corpo vivo com seu corpo vivo em percepção e ação.
> 2. O movimento ou transposição imaginários de mim mesmo para o seu lugar.
> 3. O entendimento de você como outro para mim e de mim como outro para você.
> 4. A percepção moral de você como uma pessoa[39] (THOMPSON, 2001 *apud* THOMPSON, 2007, p. 392, tradução nossa).

Em diálogo com Stein (1989), Thompson (2007) discute o conceito de empatia reiterada, por meio da qual o sujeito se enxerga pela experiência empática de outro sujeito direcionada a ele. A partir dessa experiência, o reconhecimento do outro é importante. Esse reconhecimento está diretamente associado à construção identitária de si, do *self*[40].

---

[39] 1. The passive or involuntary coupling or pairing of my living body with your living body in perception and action/ 2. The imaginary movement or transposition of myself into your place./3. The understanding of you as another to me, and of me as another to you./ 4. The moral perception of you as a person.

[40] Essa categoria teórica será explicada, com o devido aprofundamento, na seção 3.2.2.

Estruturada em termos da qualificação empática de cenas de atenção conjunta, em uma perspectiva cognitiva, a integração não ocorre apenas no nível interpessoal-intersubjetivo, que pressupõe uma relação entre o eu e o outro (tu), na específica situação de aprendizagem e de uso da língua, mas também na complexa dinâmica da vida social. Nesse nível, atuam as mais diferentes formas, contextos e situações de interação simbólico-comunicativa. Entre estas, destacam-se os processos educacionais.

Os processos educacionais direcionados ao público de migrantes e refugiados, contexto focalizado por esta pesquisa, são concretos e valiosos instrumentos para a promoção e a potencialidade de sua integração cognitivo-social. Nesse sentido, faz-se importante considerar que elementos estão em jogo no processo de aprendizagem de uma nova língua.

Norton e Toohey (2001), ao discutirem as circunstâncias que influenciam na aprendizagem de estudantes de segunda língua, argumentam que esse tipo de aprendizagem não depende só das aptidões dos aprendizes e da quantidade de exposição à língua, mas também da recepção de suas ações em um determinado contexto. Dessa forma, o sucesso da aprendizagem de imigrantes estaria relacionado ao acesso dos mesmos às variedades de usos linguísticos na sociedade, ou seja, a sua aprendizagem parece estar diretamente relacionada à experiência de integração social, à qualidade da cena de atenção conjunta que compartilham e, nessa medida, à empatia.

Nesse contexto de aprendizagem, o domínio formal das estruturas linguísticas não deve ocorrer isoladamente como estratégia de aprendizagem da língua. A participação do imigrante em variadas formas de práticas sociais, como trabalho, igreja, lazer etc., precisa ocorrer, ser reconhecida e valorizada, de forma a desencadear um conhecimento maior, mais consciente, aprofundado, crítico e criativo da língua.

Nesse sentido, além de pressupor concretas experiências de natureza social e qualidade das interações intersubjetivas, com ênfase na construção de cenas de atenção conjunta que pressuponham a experiência emocional da empatia, a integração cognitivo-social é marcada por outro importante aspecto da vida humana: as relações de poder. Essas são compreendidas como relações sociais por meio das quais são produzidos, validados e distribuídos os recursos materiais e simbólicos de uma sociedade (NORTON, 2013, p. 47). Dessa forma, essas relações implicam no acesso (ou na sua falta) às comunidades em que determinados modos de falar são produzidos. A impossibilidade de alcançar determinados recursos simbólicos é uma das bases de produção das desigualdades sociais.

Frente aos argumentos apresentados, é possível concluir, em consonância com Norton (2013), que

> [...] a identidade de uma pessoa deve sempre ser compreendida em termos relacionais: um é sujeito de uma série de relacionamentos (*i.e.* em uma posição de poder) ou sujeito a uma série de relacionamentos (*i.e.* em uma posição reduzida de poder)[41] (Norton, 2013, p. 4, tradução nossa).

As relações de poder estão relacionadas tanto aos processos de construção identitária, quanto aos processos de aprendizagem. Relações desiguais de poder entre falantes e aprendizes influenciam em duas atitudes ligadas à aprendizagem: *motivação* e *investimento*. Essas são discutidas teoricamente e apresentadas, por Norton (2013), na forma de dois conceitos caros a serem investigados no campo do ensino da língua estrangeira.

Na perspectiva proposta pela pesquisadora, a *motivação* tem a ver com o desejo individual do sujeito em aprender a língua. Já o *investimento* diz respeito à sua disponibilidade em praticar essa língua em concretas interações nos contextos de aprendizagem e fora deles. O investimento está ligado à vontade de pertencer a um determinado contexto em que a língua em aprendizagem é utilizada. Ambas atitudes estão implicadas no processo de construção identitária do aprendiz de uma nova língua.

Norton (2013) defende, ainda, a tese de que o investimento depende, dentre outros fatores, de como os aprendizes são recebidos nos contextos em que existe alguma possibilidade de interação. Um aprendiz pode estar motivado a aprender uma língua, mas não estar investindo nessa aprendizagem por não ter acesso aos contextos de prática dessa língua. Nesse sentido, o investimento realizado em um contexto sociocultural fortemente marcado por relações de poder, como é o caso do contexto de aprendizagem de sujeitos em situação de migração humanitária, depende do nível de cooperação dos falantes nativos e, consequentemente, do exercício da empatia. A motivação, atitude pessoal que diz respeito ao desejo de aprender, também pode ser compreendida como um aspecto implicado em relações de poder.

Para melhor compreender a associação das atitudes de motivação e de investimento na aprendizagem da língua e cultura do país de acolhida, passaremos a refletir, neste momento, sobre um outro aspecto de natureza cognitivo-social, que parece orientar essa experiência de aprendizagem: as comunidades imaginadas de cada aprendiz.

O construto teórico *comunidades imaginadas* (ANDERSON, 1991; KANNO; NORTON, 2003; NORTON, 2013) dialoga com as reflexões que fizemos anteriormente sobre as atitudes de motivação e de investimento, tornados conceitos a serem considerados no estudo

---

[41] "[…] one is often subject *of* a set of relationships (i.e. in a position of power) or subject *to* a set of relationships (i.e. in a position of reduced power)."

da aprendizagem de uma nova língua e, consequentemente, de uma nova cultura. Em conjunto, esses conceitos (motivação + investimento + comunidades imaginadas) permitem analisar a aquisição da língua estrangeira a partir do ponto de vista do aprendiz.

O termo *comunidades imaginadas* foi cunhado pelo historiador Benedict Anderson (1991) para se referir ao elo que existe entre os integrantes de uma mesma nação. Anderson (1991) constata que um integrante de uma nação não conhece os demais membros, mas imagina ter com eles uma ligação, formando, assim, uma comunidade em sua imaginação. Ao trabalharmos com esse conceito, é preciso ter em mente que essas comunidades são tão reais quanto as comunidades concretas das quais o indivíduo participa. A concretude das comunidades imaginadas está no fato de que elas influenciam nas ações e escolhas dos indivíduos.

Kanno e Norton (2003) aplicam esse conceito ao processo de aprendizagem de uma nova língua. As autoras explicam que um indivíduo pode fazer parte de diversas comunidades, através da imaginação, e essas comunidades influenciam em seu aprendizado. O pertencimento a comunidades imaginadas permite que o indivíduo transcenda no tempo e no espaço, criando elos com situações imaginadas futuras que pedem pelo desenvolvimento de certas características no presente. Com o objetivo de tornar claro e apreensível o conceito, Kanno e Norton (2003) dão o exemplo de um estudante de moda no Japão que se enxerga como parte da comunidade de estilistas em Nova Iorque no futuro e, por isso, precisa aprender a falar inglês. A aprendizagem desse estudante é moldada de acordo com sua identidade presente e com a identidade que pretende construir. Assim, o aprendiz julga o conhecimento da língua e o conteúdo dado na sala de aula como útil ou não nas e para as comunidades em que se imagina, o que influencia diretamente em sua *motivação* e *investimento*. Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua é vista como meio de afiliação futura nas comunidades imaginadas desejadas, como veremos em outro exemplo, a seguir.

Na narração de outro caso representativo dos conceitos em estudo, Norton (2013) conta a história de uma imigrante vietnamita de nome Mai, mostrando a dinâmica entre motivação, investimento e comunidade imaginada. Mai trabalhava como costureira em uma fábrica de roupas, nesse local existia um escritório em que a imigrante almejava trabalhar. Norton (2013) descreve Mai como uma *aprendiz de língua altamente motivada*[42]. No entanto, nas aulas de língua em que ela participava, o professor passou a adotar um processo pedagógico no qual solicitava aos alunos que falassem de suas experiências nos países de onde vieram. Norton

[42] O termo em inglês é: *a highly motivated language learner*.

(2013) afirma que essa escolha parecia validar somente um dos aspectos identitários do aluno que falava, a etnicidade. Mai não estava *investida* nessas práticas. Ela tinha, naquele momento, uma forte motivação e um baixo investimento. Esse baixo investimento podia ser explicado pelo fato de que Mai passou a não identificar, nas aulas de língua, um meio para alcançar o seu objetivo de trabalhar no escritório. Fica claro que Mai já pertencia à comunidade de trabalhadores do escritório da fábrica, mesmo que somente em sua imaginação.

Como forma de destacar os aspectos que importam diretamente para o escopo desta pesquisa, podemos resumir, a partir do que foi exposto nessa seção, os pontos apresentados a seguir:

- Um dos principais fatores relacionados à integração social de imigrantes, em nível interpessoal, é a empatia. Entende-se como empatia as formas como os indivíduos apreendem (percebem) o outro e como compreendem a apreensão (percepção) de si pelo outro.
- Essas relações interpessoais estão mergulhadas no mundo das relações sociais mais amplas que, por sua vez, sofrem grande influência das relações de poder em uma dada sociedade.
- As relações de poder determinam os possíveis padrões de participação dos imigrantes na sociedade. Essa participação é fundamental na integração e nos processos de aprendizagem da língua.
- Os construtos teóricos constituídos com base nas atitudes de *motivação e investimento* (KANNO; NORTON, 2003; NORTON, 2013) e de criação de uma *comunidade imaginada* (ANDERSON, 1991; KANNO; NORTON, 2003; NORTON, 2013) permitem investigar a forma como a construção identitária de um aprendiz, em situação de refúgio e migração, influencia no seu processo de aprendizagem de língua e da cultura do povo que o acolhe.

Na próxima seção, trataremos do processo de construção identitária à luz de outros fundamentos teóricos, mais precisamente, aqueles propostos nos campos da Semiótica Cognitiva e da Linguística Cognitiva.

3.2.2 Construção identitária e atividade narrativa

Propor uma reflexão sobre o processo de construção identitária com base em pressupostos teóricos e metodológicos que se inscrevem nos campos da Semiótica Cognitiva e

da Linguística Cognitiva significa advogar a tese de que há operações cognitivas básicas do ser humano que permitem, na evolução da espécie humana, a identificação de uma sintaxe sem palavras. Essa sintaxe, estruturada biológica e corporeamente, se atualiza nos indivíduos humanos, ou seja, em um organismo vivo, que existe e se movimenta, sempre, em um ambiente bio-socio-cultural.

Ao se movimentar, ao se deslocar fisicamente, a espécie humana e cada um de nós, indivíduos dessa espécie, desenvolvemos uma proto-dêixis. Antes mesmo de aprendermos a utilizar itens lexicais que nos permitem marcar (explicitar, compartilhar) a nossa relação com o espaço e o tempo (aqui-ali-lá; hoje-ontem-amanhã; isto-este-isso-esse-aquilo-aquele), desenvolvemos uma percepção dinâmica de nós mesmos, em relação a outros, no espaço e no tempo, a que Brandt (2016) denomina proto-dêixis[43].

A partir da atividade cognitiva da proto-dêixis, experenciada em um universo semiótico que inclui, de maneira constitutiva, a nossa percepção do espaço, do tempo e da identidade (do eu e do outro), experenciamos nossa capacidade instintiva e natural de comunicação simbólica: a linguagem.

Brandt (2004) afirma que essas categorias – espaço, tempo e identidade – são estáveis e universais na capacidade e necessidade humana de produzir sentido no e para o mundo em que vive.

> Em um nível fundamental, os humanos parecem processar espaço, tempo e identidade diferentemente. Então encontramos: a) especializações semânticas dedicadas a figuras e configurações espaciais; b) outras dedicadas a eventos de dinâmica de força e padrões de ação temporais; c) variações dêiticas na identidade como atribuição de propriedades ou indicação de ponto de vista, foco, enquadramento, dimensionamento e outras maneiras de subjetivar, apropriar, identificar, reconhecer coisas e seres através do espaço ou do tempo[44] (Brandt, 2004, p. 19, tradução nossa, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a proto-dêixis é uma atividade anterior à emergência da língua, mas fundamental à significação. Essa atividade se estrutura de maneira recursiva. Uma operação dêitica recursiva pode ser exemplificada com o sujeito que pensa “eu que não sou você”; ou no que se refere à compreensão do tempo, “hoje que não é ontem”. Experienciando esses processos, o sujeito constrói narrativas de si, formando *selves*, ou seja, diferentes versões e

---

[43] Um dos pensadores brasileiros que merecem destaque nesse campo de pesquisa é o Professor Milton do Nascimento.

[44]At a fundamental level, humans seem to process space, time, and identity differently. So we find a) semantic specializations dedicated to spatial figures and configurations; b) others dedicated to temporal force-dynamic event and action patterns; and c) deictic variations on identity such as assignation of properties or indication of viewpoint, focus, framing, scaling, and other ways to subjectivize, appropriate, identify, recognize things and beings across space or time.

encenações de si mesmo. Isso significa que cada indivíduo é capaz de produzir diferentes narrativas e versões de si, dependendo de suas vivências passadas e presentes, ou, até mesmo, das situações que projeta para seu futuro.

Abrantes (2010) conceitualiza o *self* como "a representação mental de um indivíduo de sua própria consciência de ser ou de sua própria realidade."[45] (ABRANTES, 2010, p. 12, tradução nossa). A constituição de um *self* consciente, ou seja, de um *self* que acredita ser agente das experiências que vive, depende, segundo a pesquisadora, da noção de agentividade, de um tempo sequencial a partir do qual o sujeito pode se projetar no passado ou no futuro como detentor de uma identidade estável e do reconhecimento de outros seres enquanto semelhantes. Essas três características – a agentividade, o tempo e o reconhecimento de si através dos outros – revelam, na linguagem, a subjetividade do enunciador.

Benveniste (1958 - 1991) se refere ao contraste linguístico entre os pronomes pessoais (eu *versus* tu) para caracterizar a linguagem enquanto subjetiva e dialógica. Os pronomes pessoais são em si vazios de referência, apenas se tornam cheios durante a interação discursiva. Segundo o autor: "É na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'." (BENVENISTE, 1991, p. 286). A linguagem é, portanto, condição para a construção do sujeito.

Turner (2014), no capítulo *The idea of I*, discorre sobre o funcionamento da memória humana na dinâmica da manutenção de uma identidade única pelo indivíduo. O pesquisador afirma que os seres humanos possuem vários *selves* o tempo todo, mas existe uma exigência cultural para que se mantenha uma ideia de identidade única. Isso é possível por causa da memória e da operação cognitiva denominada *blending*. Basicamente, o *blending* é uma forma de construir sentido a partir da criação de redes entre os espaços mentais. Brandt (2012) conceitualiza um espaço mental como "uma porção de significado que possui uma estrutura conceptual interna, um mínimo de imagens, e um status fenomenológico como cenário que pode ser referido."[46] (BRANDT, 2012, p. 1, tradução nossa).

Pequenas estórias, convenções socioculturais e experiências anteriores fazem parte das redes de integração conceptual. Se, por um lado, o jeito de significar algo é influenciado por vivências anteriores e por projeções futuras, por outro, esses processos significativos influenciam na própria organização identitária dos seres humanos.

---

[45] […] the mental representation of one's own sense of being, or of one's own identity.

[46] […] a 'portion' of meaning that comes with an internal conceptual structure, a minimum of imagery, and a phenomenological status as a scenario that can bereferred to.

Turner (1996) afirma que a mente humana é narrativa. Segundo o pesquisador, a imaginação narrativa, também chamada de *estória*, é um instrumento fundamental do pensamento humano. Através desse instrumento, o ser humano consegue organizar objetos, eventos e atores projetando pequenas estórias em suas experiências perceptuais. Projeção é a operação cognitiva que permite conexões mentais. Um copo, por exemplo, é conceptualizado a partir do esquema imagético do *contêiner*. Os esquemas imagéticos são adquiridos no período pré-conceptual a partir das experiências corpóreas do ser humano. A conceptualização de *contêiner* para diferentes objetos permite a projeção e, consequentemente, a categorização dos mesmos em uma classe semelhante. As estórias podem ser projetadas também em outras estórias, formando *parábolas* (TURNER, 2008). Ao projetar uma estória em outra, um novo significado emerge. O autor esclarece ainda que todas essas operações mentais partem do *blending.*

De acordo com Turner (2014), as memórias são lembranças de acontecimentos passados que podem causar reações fisiológicas no presente[47]. Desse modo, o indivíduo não tem acesso a quem ele era no passado, mas pode sentir e (re)significar, a partir de vivências atuais, situações passadas. Do mesmo modo, pode projetar situações futuras. Assim, o ser humano narra a si mesmo nessa dinâmica identitária: "O *self* presente é um *self* mais rico por ser capaz de reconstruir um *self* passado através do *blending* e, então, em um passo seguinte, integrar o *self* presente com o *self* passado para que o *self* presente tenha a sabedoria do *self* passado."[48] (TURNER, 2014, p. 73, tradução nossa).

Com base nos argumentos aqui apresentados, pretendemos nos afiliar à defesa da tese de que a construção identitária é perpassada tanto por fatores de natureza social, quanto por fatores de natureza cognitiva, sendo que esses dois tipos de fatores se influenciam mutuamente. Cognitivamente, a construção identitária se dá a partir da construção de narrativas e, socialmente, essa construção acontece em conjunto com elementos relacionados ao mundo social em que o indivíduo se encontra. Assim, elementos como a integração social e o acesso a processos de aprendizagem são importantes nessa construção.

Se a linguagem é narrativa e se narramos a nós mesmos no aqui-agora, projetando o lá-então (no passado e no futuro), a linguagem humana é uma capacidade natural de comunicação

---

[47] A essas reações fisiológicas podemos dar o nome de emoções (DAMÁSIO, 2019). Esse não é o objeto de estudo desta pesquisa, mas, certamente, é um aspecto que merece ser retomado em trabalhos futuros. Destacamos, dentro do grupo de pesquisa do eLinc, o trabalho do pesquisador Athayde (2020, no prelo) *Narrativas autobiográficas: eu-ontem-lá, eu-aqui-agora*, sob orientação da professora Josiane Militão.

[48] The present self is a richer presente self for its being able to put together a past self by blending, and then, in another step, blending the present self with the past self so that the present self has the smarts of the past self.

simbólica que nos permite teatralizar e encenar de diferentes maneiras a nós mesmos em nossa própria história. Com o intuito de conduzir de forma mais vertical esse fio argumentativo, na próxima seção, discutiremos a teatralidade na linguagem.

3.3 Identidade, teatralidade e a experiência pedagógica dos jogos dramáticos

A palavra teatro, de acordo com Vasconcellos (2009), deriva do grego *théatron*, que significa "lugar de onde se vê". Compreendido como a experiência sensório-perceptual de ocupar um lugar para ver, assistir a uma peça de teatro nos coloca diante da possibilidade de perceber e de criar vários pontos de vista: o de quem escreve; o de quem dirige; o de quem assiste; o de quem encena/interpreta; o de uma personagem ou de outra etc.

O teatro é o lugar do jogo de encenar, o lugar da construção de pontos de vista diante do outro e diante de uma plateia. O teatro é o lugar da representação humana de diferentes papéis, funções, valores e crenças sociais, e, nessa medida, da experiência de diferentes emoções. Esse exercício de construção de pontos de vista, de representação de papéis e valores sociais e de experiência de diferentes emoções potencializa um aspecto constitutivo da própria linguagem humana: a teatralidade.

Como vimos na seção anterior, a linguagem humana, compreendida como capacidade de comunicação simbólica, corpórea e instintiva, é constitutivamente narrativa. Vivemos em um constante exercício intersubjetivo de compartilhamento de atenção para narrar a nossa percepção de nós mesmos e do mundo (físico e social) com e para o outro. Além disso, como pretendemos fundamentar, nessa seção, a linguagem humana se realiza, em contextos e situações de interação concretos, de forma teatral.

A partir de um ponto de vista cognitivo, Brandt (2004) defende a tese de que a espécie humana, em sua capacidade de linguagem, é essencialmente teatral. Sobre essa tese, Cavalcante (2009) afirma que

> Nas mais diversas situações de interação (assistir a um filme, visitar um museu, ler um livro, contar e ouvir uma história), os seres humanos criam "cenas", "cenários", dramaticamente estruturados, em torno de "agentes", "objetos", "relações", "estados" e "processos". Essas "dinâmicas cenas" são o que Brandt (2004) denomina "Espaços Mentais". A construção do significado, pelos seres humanos, envolve, via de regra, a integração dessas "cenas dinâmicas", na forma de uma rede da qual emergem significados sempre novos. Para o pesquisador, a linguagem é, por si mesma, uma fonte de teatralidade. O diálogo — implicado na produção de linguagem (verbal ou não verbal) — é inerentemente teatral (CAVALCANTE, 2009, p. 75, grifos da autora).

De acordo com essa perspectiva, ao interagir simbolicamente, o ser humano assume comportamentos, modos de interagir, gêneros sociais e, consequentemente, cria e compartilha cenários em que esses elementos se instanciam propositadamente. Tais cenários são construídos pela evocação de conhecimentos esquemáticos que o ser humano constrói no decorrer da sua vida. Esses conhecimentos esquemáticos são construídos com base na experiência humana em espaços físicos e sociais, podendo ser factuais, concretamente identificáveis e/ou imaginários, abstratos.

Em uma perspectiva cognitiva, esses cenários, formas de conhecimento relativamente estáveis, podem ser compartilhados intersubjetivamente, na interação *online*, através da instauração e integração de redes de espaços mentais. Os espaços mentais, conforme vimos na seção anterior, são estruturas cognitivas que organizam os significados que construímos para as experiências que vivemos no mundo que nos rodeia (físico, social, imaginário), em que nos construímos e reconhecemos identitariamente.

Assim compreendido, consideramos que esse construto teórico, que propõe como conceito-chave "espaços mentais", é produtivo para compreender a subjetividade, o processo de estruturação enunciativa (perspectiva) do discurso, e incluir a empatia, como emoção básica que calibra esse processo. Na perspectiva proposta por Brandt (2012), o processo de interação simbólica, de produção de sentido pelo homem, ocorre através do fenômeno da delegação de espaços mentais.

A delegação pode acontecer a partir de diversas semioses. A linguagem, capacidade natural de comunicação simbólica, é teatral por ser volitiva e por ser dialógica. Brandt (2004) coloca que, em uma situação interacional, qualquer que seja ela, os diálogos (a relação eu-tu) são, necessariamente, estruturados a partir do reconhecimento da posição do ouvinte e da incorporação de seu ponto de vista pelo falante, seja para refutá-lo ou para concordar com ele. Em uma cena enunciativa, construída com base em uma dinâmica relação eu-tu (locutor-interlocutor/enunciador-enunciatário), o espaço base da interação, ou seja, aquele a partir do qual são originados todos os demais espaços, é o aqui-agora da enunciação.

Segundo Brandt (2004), ao dizer para o enunciatário "*x*", o enunciador delega o enunciatário para o espaço *X*, ou seja, constrói com o mesmo um compartilhamento de atenção para conhecimentos esquemáticos que instanciam um outro espaço mental, estruturado a partir do espaço base. Essa construção e delegação de diferentes espaços mentais depende de "construtores de espaços mentais" que são:

Unidades linguísticas que induzem a construção de um novo espaço mental ou alteram

> o foco de atenção entre espaços previamente construídos. Os construtores de espaço podem ser expressões como frases preposicionais (em 1966, na loja, no olho da mente do Fred), advérbios (realmente, provavelmente, possivelmente) e combinações do sujeito com o verbo que são seguidas por uma frase subordinada (Fred acredita que [Mary gosta de salsichas], Mary espera..., Susan afirma...), para citar alguns. Os construtores de espaço mental requerem que o ouvinte configure o cenário para fora do 'aqui-agora', seja porque esse cenário reflete uma realidade passada ou futura, uma realidade em outro lugar, uma situação hipotética, uma situação que reflete ideias e crenças, e assim por diante[49] (EVANS; BERGEN; ZINKEN, 2007, p. 18, tradução nossa).

Quando um enunciador delega o enunciatário para outro espaço mental, este passa a enxergar a partir do ponto de vista apresentado pelo enunciador. Nessa pesquisa, o reconhecimento desse processo de natureza cognitiva é essencial para a compreensão dos fenômenos da subjetividade e da empatia, constitutivos da (re)construção da identidade humana.

A enunciação, nessa perspectiva, é compreendida como uma atividade comunicativa e expressiva fundamentada na delegação de pontos de vista. Abrantes (2010) associa essa experiência dialógica, natural e constitutiva da linguagem humana ao fazer artístico teatral:

> Essa co-ocorrência de perspectivas é familiar na experiência do teatro, na qual atitudes e experiências subjetivas são projetadas num espaço de performance, convidando a uma atitude reflexiva em relação ao que é mostrado nesse palco dado ou imaginado[50] (ABRANTES, 2010, p. 14, tradução nossa).

Para Brandt (2004), a capacidade de cognitivamente assumir outros papéis é parte importante, fundamental, do aparato cognitivo humano. Nesse sentido, a espécie humana vive de forma fundamentalmente teatral, e a arte, lugar por excelência da experiência criativa, está entrelaçada ao próprio viver. Nas palavras de Johnson (2007), "[...] a arte é a culminação da possibilidade de significação na experiência"[51] (JOHNSON, 2007, p. 151, tradução nossa).

Se as narrativas são pervasivas ao próprio viver, o jogo teatral, pedagogicamente estruturado, pode ser uma forma de evidenciá-las. O exercício do jogo teatral, do jogo dramático, promove a consciência de que narrativas estão sendo criadas e, consequentemente,

---

[49] Mental spaces are set up by space builders, which are linguistic units that either prompt for the construction of a new mental space, or shift attention back and forth between previously constructed mental spaces. Space builders can be expressions like prepositional phrases (in 1966, at the shop, in Fred's mind's eye), adverbs (really, probably, possibly), and subject-verb combinations that are followed by an embedded sentence (Fred believes [Mary likes sausages], Mary hopes..., Susan states...), to name but a few. Space builders require the hearer to 'set up' a scenario beyond the 'here and now', whether this scenario reflects past or future reality, reality in some other location, a hypothetical situation, a situation that reflects ideas and beliefs, and so on.

[50] This co-occurrence of perspectives is familiar from the experience of theater, in which attitudes and subjective experience are projected onto a space of performance, inviting a reflexive attitude towards what is displayed in this given or imagined stage.

[51] [...] art is a culmination of the possibility of meaning in experience.

a percepção de que o mundo está sendo (re)significado. O significado aqui deve ser compreendido como resultante de processos da uma mente corporificada (LAKOFF, 1999).

À luz dos argumentos apresentados até aqui, podemos assumir que a construção de sentido pode ser compreendida como um processo que engloba aspectos da experiência corpórea, no exercício da subjetividade-intersubjetividade, da empatia e da imaginação, que, por sua vez, estão na base da (re)construção da identidade humana. Além disso, assumimos também que a utilização de jogos teatrais, de jogos dramáticos, em uma perspectiva pedagógica, pode contribuir para potencializar o processo de compreensão e de (re)construção identitária.

No trabalho aqui desenvolvido, utilizamos a terminologia "jogo dramático" porque esse tipo de jogo traz consigo uma atividade teatral que tem como objetivo a realização de um processo que parte da interação e da improvisação. Peter Slade (1978), um estudioso do teatro como ferramenta educacional para crianças, apresenta uma definição precisa para jogo dramático, ao afirmar que, esse "jogo" não se constitui para a elaboração de um produto final pensado para um público específico, mas é um exercício que envolve todos os participantes e que tem a potencialidade de trabalhar com as experiências pessoais dos mesmos.

Os jogos dramáticos podem ser realizados de diferentes maneiras. Como veremos no capítulo a seguir, dedicado à Metodologia, na realização dessa prática de pesquisa, foram desenvolvidas em campo duas oficinas de jogos dramáticos. Como forma de propor um caminho de escrita didático, dedicaremos a próxima seção a uma breve recapitulação dos pressupostos teóricos que orientam essa pesquisa.

3.4 Síntese preliminar: do percurso socio-histórico aos pressupostos teóricos

No Capítulo 2, dedicado à definição do fenômeno migratório e à apresentação do campo de pesquisa, afirmamos que a migração é um dos mais antigos fenômenos sociais e culturais da natureza humana. Harari (2012) relata que desde o surgimento do *homo sapiens*, a espécie humana se movimenta pelo mundo.

Nesse segundo capítulo, foi traçado um panorama da história da migração no Brasil a partir do século XVI, ou seja, a partir da chegada dos portugueses. Nesse panorama, foi reconhecida a existência de grandes fluxos migratórios para o país até a primeira metade do século XX. Dentre esses, destacam-se os portugueses, os espanhóis, os africanos escravizados, os árabes, os europeus (alemães e italianos) e os japoneses. No capítulo 2, ainda, destacou-se que, após a crise de 1929, o fluxo de migrantes diminuiu consideravelmente e que, a partir do final desse mesmo século, o Brasil despontou cada vez mais como polo migratório na América

Latina através de sua atuação no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e de tratados internacionais com países africanos.

Como vimos, no início do século XXI, um grande contingente de pessoas na América Latina, especificamente no Haiti e na Venezuela, se viram em condições socioeconômicas pouco favoráveis e precisaram sair de seu país em busca de uma situação mais favorável. A presença desses indivíduos no Brasil trouxe consigo vários desafios. O reconhecimento do diploma que os migrantes trazem, as condições de trabalho a que precisam se submeter, a aprendizagem do português e a integração desses indivíduos são alguns desses desafios. A Organização das Nações Unidas se esforça, através do Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados, para defender os direitos dessa população. No Brasil, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, é um dos instrumentos usados para incentivar essa defesa.

Nesse cenário, a PUC Minas é uma das instituições de ensino brasileira que estabelece uma parceria com o ACNUR, passando a tornar-se sede da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Um dos projetos desenvolvidos pela universidade, no contexto de migração humanitária, é o Projeto Leitura e Escrita com refugiados e migrantes (LER). Esse Projeto visa ao ensino do português em uma perspectiva de acolhimento para refugiados e migrantes.

O Projeto tem inspiração em princípios pedagógicos de Paulo Freire (2011) e Célestin Freinet (2004), seguindo a premissa deste em relação à ação educativa pautada no afeto, mais precisamente, na aquiescência do outro como ser distinto e único. O projeto desenvolve uma forma de ensino que busca promover experiências significativas de aprendizagem, em que os estudantes são tratados como protagonistas de seu processo de aprendizagem. Para tanto, promove o ensino da língua através de oficinas orientandas por temas relevantes para a realidade dos estudantes. O objetivo maior do Projeto está na busca da emancipação sociocultural dos estudantes.

No capítulo 3, dedicado à apresentação dos fundamentos teóricos que orientam a realização dessa pesquisa, explicitamos a concepção de linguagem com a qual trabalhamos. Assumimos com Sinha (2015) que a linguagem é um nicho bio-socio-cultural que aparece como adaptação dos organismos dentro de seus habitats. A linguagem humana, por sua vez, permite a criação de artefatos simbólicos. A interação humana, vista como necessidade inata, conta, portanto, com um repertório vasto de manifestação e utilização da linguagem, inclusive, com a língua.

Assumindo essa concepção de linguagem, passamos a uma discussão sobre princípios que, em tese, devem orientar o ensino do português para sujeitos em situação de migração humanitária. Nessa perspectiva, apresentamos argumentos em favor da tese de que esse ensino

deve investir na integração dos migrantes em concretas situações de uso da língua. Concordamos com Norton e Toohey (2001) e Norton (2013), quando afirmam que a aprendizagem dos sujeitos depende, em grande parte, da participação dos mesmos em diversos contextos de uso da língua, mas que essa participação depende, também, das relações de poder ali estabelecidas. Segundo as pesquisadoras, os grupos sociais dos quais o migrante participa influenciam diretamente na aprendizagem da língua e no seu processo de (re)construção identitária.

Com base nesses princípios, buscamos apresentar fundamentos teóricos que nos permitiram compreender (e descrever como) o processo de construção identitária e os processos de aprendizagem funcionam de forma entrelaçada. A participação em contextos sociais distintos depende do pertencimento a grupos sociais distintos e, por isso, as redes migratórias são importantes. Essas constituem-se com base em comunidades de compatriotas que compartilham aspectos identitários relacionados ao país de origem. Assumimos, ainda, que o percurso migratório é outro fator importante a ser considerado na formação identitária e, consequentemente, nos processos de aprendizagem da nova língua e cultura pelos migrantes (LOPEZ, 2018). Tal percurso inclui as condições no país de origem, a trajetória até o país de destino e o acolhimento dos migrantes.

Ainda no capítulo 3, enfatizamos que um fator fulcral na análise dos processos identitários relacionados aos contextos de aprendizagem de novas línguas diz respeito a duas atitudes, por parte dos aprendizes: motivação e investimento. Por *motivação*, compreende-se o desejo do indivíduo em aprender uma língua. Por *investimento*, a disponibilidade dos estudantes em praticar a língua em determinados contextos. Tal disponibilidade pode estar ligada a dois fatores: a forma com que os migrantes são recebidos nos contextos de prática linguística e a vontade de pertencer a uma determinada comunidade. Nesse sentido, o aprendiz investe na aprendizagem de coisas que ele julga importantes para ingressar na comunidade que almeja. Essa comunidade constitui sua *comunidade imaginada.*

Nesse capítulo, também apresentamos fundamentos que nos permitem refletir, com base em fundamentos teóricos identificados nos campos da Semiótica Cognitiva e da Linguística Cognitiva, sobre a tese de que a capacidade de o ser humano perceber-se a si mesmo, no aqui-agora e no lá-então, no presente, no passado e no futuro, está na base da produção de narrativas. De maneira ainda mais específica, percebemos que, sendo essa capacidade reconhecida na evolução da espécie e em nossa própria existência, podemos constatar que a produção de narrativas de si (eu-outro no aqui-agora e em outros tempos e espaços) está na base da vida humana. Assumimos que isso ocorre de forma natural, já que ao narrar o sujeito acessa suas

lembranças e experiências passadas, projeta seus sonhos, seus desejos e suas perspectivas futuras.

Por fim, fica claro que apresentamos argumentos que nos permitem assumir a tese de que a linguagem humana é uma capacidade cognitiva, constitutivamente teatral. Através da linguagem, construímos, compartilhamos e adotamos, (inter)subjetivamente, diferentes pontos de vista. Partindo do princípio da teatralidade da linguagem e do fato deste estar implicado no processo de (re)construção identitária, justificamos a proposição do trabalho com jogos dramáticos no projeto de extensão universitária que tomamos como campo de atuação e de pesquisa desta investigação.

Após propor esta necessária recuperação dos argumentos-chave dos dois capítulos anteriores, partindo de um percurso socio-histórico para chegar aos fundamentos teóricos, passaremos ao Capítulo 4, em que apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os aspectos consititutivos do processo de construção identitária de migrantes e refugiados em contexto de aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento. Partimos da hipótese de que existem elementos de natureza sociocultural – o grau de escolaridade; a forma com que eles viviam no país de origem; a motivação para migrarem; sua experiência de migração; onde trabalham no Brasil; os grupos sociais dos quais participam no Brasil – e de natureza psico-pedagógica – o nível de afetividade no contexto de aprendizagem; o nível de liberdade para a escolha dos assuntos tratados em sala; nível de significação das experiências promovidas em sala de aula – que são fundamentais no processo de construção identitária de migrantes e refugiados dentro do contexto de aprendizagem da língua.

A pesquisa aconteceu a partir de dois momentos. O primeiro, uma pesquisa exploratória que buscou, a partir da observação participante, constituir impressões e intuições que, posteriormente, ajudaram a construir as hipóteses de pesquisa. Pensar as hipóteses dessa maneira é pensar a teoria a partir da prática. Esse é um dos preceitos da pesquisa-ação:

> pensar a teoria não somente como textos, mas como dinâmica e mutante e constituida *nas* práticas de teor*izar* que nos orientam para o mundo de formas distintas – então continuamos a perguntar, "Estamos vendo as coisas como realmente são?" (Kemmis; McTaggart; Nixon, 2014, p.2, tradução nossa)[52]

Em um segundo momento, para constituição dos dados, promovemos duas oficinas de jogos teatrais, em que foram trabalhadas narrativas dos sujeitos participantes. Podemos classificar essa pesquisa como uma pesquisa de inspiração etnográfica pelo fato de ter sido conduzida a partir do pressuposto de que os atores sociais investigados, ou seja, os imigrantes e refugiados, precisavam ser considerados, em suas particularidades, para constituição e interpretação dos dados. Nas palavras de Guber (2011):

> Um pesquisador social dificilmente entende uma ação sem entender os termos em que seus protagonistas a caracterizam. Nesse sentido, os agentes são informantes privilegiados porque somente eles podem dar conta do que pensam, sentem, dizem e fazem com relação aos eventos que os envolvem. Enquanto a explicação e o relatório dependem do ajuste aos fatos, a descrição depende do ajuste à perspectiva nativa dos "membros" de um grupo social. Uma boa descrição é aquela que não os interpreta mal, ou seja, que não incorre em interpretações etnocêntricas, substituindo seu ponto

[52] to think about theory not just as texts but as dynamic and changing, and as constituted *in* practices of theor*ising* that orient us to the world in distinctive ways — so we continue to ask, "Are we seeing things as they really are?"

> de vista, valores e razões, pelo ponto de vista, valores e razões do pesquisador[53] (GUBER, 2011, p. 16, tradução nossa).

Esse trabalho, caracteriza-se, portanto, pela atuação da pesquisadora no cotidiano pedagógico e cultural do Projeto LER de duas maneiras simultâneas: i) como estudante do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, na condição de extensionista, sendo orientada a compreender os princípios institucionais, teóricos e metodológicos que definem o projeto, para apoiar e eventualmente conduzir as ações pedagógicas e culturais desenvolvidas; ii) na condição de pesquisadora e de observadora dos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações e atividades (formativas e pedagógico-culturais) do projeto, tomando-o como campo de pesquisa.

Metodologicamente podemos associar essa pesquisa à pesquisa-ação, por partir de uma atuação no ensino de Português como Língua de Acolhimento e buscar um resultado que ajude a melhorar as práticas pedagógicas deste tipo de ensino.

A partir desse quadro geral, neste capítulo, apresentaremos os procedimentos adotados para realização da pesquisa, especialmente da atividade a partir da qual foram constituídos o *corpus* e os dados da pesquisa. Para isso, buscaremos:

a. justificar o desenvolvimento de oficinas de jogos dramáticos como estratégia pedagógica para constituição do corpus;
b. caracterizar as oficinas como espaço privilegiado para a eliciação de narrativas autobiográficas dos migrantes e refugiados participantes do projeto;
c. descrever os critérios estabelecidos para a realização e o processo de documentação das oficinas (em linguagem audiovisual);
d. apresentar os critérios utilizados para a constituição dos dados a serem analisados.

4.1 Por que o uso de jogos dramáticos?

Como discutido anteriormente, essa pesquisa desenvolveu-se a partir de um trabalho de observação, em campo, das atividades pedagógicas e culturais do Projeto Leitura e Escrita com

[53] Un investigador social difícilmente entienda una acción sin comprender los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido los agentes son informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran. Mientras la explicación y el reporte dependen de su ajuste a los hechos, la descripción depende de su ajuste a la perspectiva nativa de los "miembros" de un grupo social. Una buena descripción es aquella que no los malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo su punto de vista, valores y razones, por el punto de vista, valores y razones del investigador.

Refugiados e Migrantes. Como forma de constituir um *corpus* para análise, no âmbito de atividades realizadas no tempo/espaço do próprio projeto, realizamos, no ano de 2019, um sistemático processo de observação, de forma a identificar uma estratégia metodológica que fosse naturalística, que não fugisse aos princípios e objetivos do projeto. A partir desse trabalho de observação, surgiu a proposta de realização de oficinas de teatro, mais precisamente, de oficinas de jogos dramáticos.

Em uma perspectiva conceitual e metodológica, as oficinas de jogos dramáticos propostas para a constituição do *corpus* da pesquisa foram inspiradas nas técnicas do Biodrama e do Teatro Documentário.

O Biodrama é uma forma de fazer teatro que, de acordo com Dourado (2012), surgiu em 1995 com a diretora teatral argentina Vivi Tellas. No Biodrama, as histórias pessoais dos indivíduos são matéria-prima para o fazer teatral. A ideia deste processo é que sejam apresentados depoimentos cênicos com o mínimo de ficcionalização possível, ou seja, existe uma sobreposição da vida real com a atividade cênica. Essa ficcionalização, no entanto, é impossível de ser eliminada, pois quem conta alguma coisa, o faz necessariamente a partir de um ponto de vista.

O Teatro Documentário é outro gênero teatral que trabalha com dados da realidade para confecção de encenações dramáticas. Tais dados são registros que fazem parte do mundo real, ou seja, não são construídos na ficção. Soler (2008) esclarece que o teatro documental tem a intensão de documentar e essa ação ocorre a partir do ponto de vista que se quer comunicar. Nesse sentido, esse gênero teatral tem um papel pedagógico de discutir a realidade. Giordano (2013) mostra que no Teatro Documentário:

> os eventos da vida real recebem uma dupla operação de transposição da vida real para a cena como também uma intervenção da encenação. Porque a partir do momento que um dado verídico entra em cena, ele não é mais o que é, mas automaticamente se converte numa representação do que é. A vida real é performada na medida em que o passado volta potencializado na representação do momento presente (GIORDANO, 2013, p.10).

O Teatro Documentário e o Biodrama são diferentes porque o Biodrama trabalha com eventos do âmbito pessoal, enquanto o Teatro Documentário usa acontecimentos sociais. São, no entanto, semelhantes no que diz respeito ao tratamento da realidade em cena e, por isso, o Teatro Documentário e o Biodrama são, muitas vezes, tratados como sinônimos. Para essa pesquisa, o uso de técnicas inspiradas nesses dois gêneros teatrais ocorreu no sentido de propiciar a produção de narrativas não-ficcionais. As duas oficinas de jogos dramáticos

propostas, que serão analisadas no capítulo a seguir, foram desenvolvidas com inspiração nessas duas potentes formas de fazer teatro.

Ao propormos as oficinas de jogos dramáticos, solicitamos dos alunos que assumissem diferentes pontos de vista: o ponto de vista de quem cria narrativas autobiográficas, o de quem atua, o de quem encena essas narrativas e o de quem assiste à atuação, a performance dos companheiros de oficina.

O teatro foi utilizado como ferramenta pedagógica que não só gerou dados de pesquisa de forma naturalística, como também trabalhou aspectos importantes para migrantes e refugiados que se encontram em um contexto de aprendizagem de PLAc como a oralidade, a postura corporal, a desenvoltura para falar de si e o reconhecimento da experiência do outro.

O papel da pesquisadora, no decorrer das atividades, foi exclusivamente de observação. As oficinas foram desenvolvidas por uma diretora de teatro. A diretora assumiu o papel de facilitadora das oficinas de jogos dramáticos, estruturadas na forma de dinâmicas de inspiração biodrama-documental, desenvolvida em acordo com os princípios e objetivos pedagógicos e culturais do Projeto. É importante lembrar que, como dito no capítulo dois, realizar atividades culturais dentro e fora do tempo/espaço do projeto, é algo previsto em seus objetivos.

As oficinas foram realizadas em dois sábados e contaram com a participação de 14 (quatorze) integrantes do projeto que, para atender à metodologia de criação de vários pontos de vista proposta pela facilitadora, foram divididos em três grupos.

4.2 Descrição do estudo

Começamos esta seção, mostrando a nacionalidade e a idade dos migrantes que participaram das oficinas. Com alguns imigrantes não conseguimos obter a informação da idade, motivo pelo qual o campo referente a essa informação não foi preenchido. É importante salientar que esses dados não foram usados no processo de análise dessa pesquisa. Contudo, acreditamos que podem ser de utilidade para trabalhos futuros com esse *corpus*. Os nomes usados são fictícios e foram escolhidos a partir de listas de nomes comuns nos países de origem encontradas na internet.

Ainda nesta seção, documentamos o formato das oficinas, ou seja, quais foram as dinâmicas propostas e quais foram os objetivos dessas proposições. Além disso, objetivamos explicar por que essas dinâmicas foram propostas.

4.2.1 Perfil de nacionalidade e idade dos participantes

Primeira oficina

Grupo 1

Nome	**Origem**	**Idade**
Renata	Venezuela	30
Laura	Venezuela	22
René	Haiti	
Eric	Haiti	25

Grupo 2

Nome	**Origem**	**Idade**
Cedric	Haiti	24
John	Haiti	25
Miguel	Venezuela	36
Isabel	Venezuela	

Grupo 3

Nome	**Origem**	**Idade**
Roger	Haiti	24
Anita	Venezuela	
Takashi	Japão	55

Grupo 4

Nome	**Origem**	**Idade**
Eric	Haiti	39
René	Haiti	
Laura	Venezuela	22
Renata	Venezuela	30

Segundo dia

Grupo 1

Nome	**Origem**	**Idade**
Daniela	Venezuela	27
Laura	Venezuela	22
René	Haiti	
Gabrielle	Haiti	25
Alejandro	Venezuela	27

Grupo 2

Nome	**Origem**	**Idade**
Kevin	Haiti	27
John	Haiti	25
Jean	Haiti	24
Remy	Haiti	23
Jacques	Haiti	

Grupo 3

Nome	**Origem**	**Idade**
Roger	Haiti	24
Charles	Haiti	
Takashi	Japão	55
Marie	Haiti	16

4.2.2 Descrição das oficinas

Oficina de Jogos Dramáticos 1

A oficina foi realizada em 21 de setembro de 2019 e contou com a participação de quatorze integrantes do Projeto. As atividades foram divididas em duas partes, o que se justifica pelo fato de o Projeto oferecer um lanche às 15h30. Na primeira parte da oficina 1, vários jogos foram realizados com o intuito de integrar o grupo de forma lúdica. Todo o trabalho de integração aconteceu com base em jogos de apresentação. Esses jogos exigiam a capacidade de percepção, de atenção, de memória e de acolhimento empático do outro.

A partir da etapa de integração, atravessada pelo trabalho corporal, os participantes começaram a criar narrativas em conjunto. Para isso, foram convidados a narrar o seu cotidiano através de uma ação no *jogo da imagem*, construíram a narrativa de uma cena no *jogo da fotografia* e imitaram uma narrativa no *jogo do espelho*. O auge dessa criação se deu na segunda parte da oficina com uma dinâmica que se estrutura em termos de uma narrativa do outro, jogo

inspirado no Biodrama.

A proposta desse exercício – apresentar a narrativa de um colega que havia sido revelada dentro dos grupos menores para o grupo todo – se justifica por diferentes motivos. Primeiramente, justifica-se porque possibilita que o participante da oficina fale sem timidez. Em segundo lugar, faz com que sua história seja compartilhada com os pares, contribuindo para a integração. Além disso, ao colocar a narrativa de vida de um sujeito dentro de um jogo cênico, sua história passa a fazer parte da realidade dos indivíduos que presenciam esse jogo. Essa é uma maneira de reconhecimento das subjetividades dos indivíduos do grupo. Esses elementos serão retomados no capítulo de análise.

A seguir, passaremos a uma descrição de natureza documental de cada um dos momentos anteriormente elencados.

1ª Parte da Oficina

A primeira parte da Oficina 1 foi realizada com base em diferentes exercícios que tiveram por objetivo a apresentação dos participantes e o reconhecimento mútuo das subjetividades do grupo.

1) Jogo de Apresentação (com palito de fósforo)

Objetivo: promover a apresentação dos participantes da oficina de forma lúdica.

Descrição: os alunos se sentaram em roda, receberam uma caixa de fósforos e foram riscando um a um, dizendo o nome e, quando dava tempo, dizendo a profissão, a quantidade de tempo em que se encontram no Brasil e quaisquer outras informações que quisessem.

Figura 7 – Apresentação com palito de fósforo.

Fonte: fotografia da autora (2019).

2) Alongamento

Objetivo: relaxamento e preparação para os jogos que requeriam trabalho corporal.

Descrição: a diretora teatral conduziu uma sessão de alongamentos.

3) Jogo do batizado mineiro

Objetivo: propiciar um espaço para que os participantes enxerguem uns aos outros e memorizem os nomes de todos do grupo.

Descrição: todos ficam de pé em uma roda. A facilitadora estabelece um ritmo a ser repetido durante o jogo. Um participante, então, se destaca da roda dando um passo para dentro da mesma e diz o seu nome no ritmo que está sendo cantado enquanto faz um gesto de sua escolha. Todos imitam esse participante, cantando o nome e imitando o gesto. O jogo termina quando todos tiverem se apresentado.

Figura 8 – Batizado Mineiro.

Fonte: fotografia da autora (2019).

4) Jogo de ocupação do espaço

Objetivo: fazer com que os participantes se tornem conscientes do ambiente em que se encontram, de si mesmos e dos outros nesse ambiente.

Descrição: os estudantes são convidados a andar pelo espaço da sala, misturando-se.

5) Jogo de atenção

Objetivo: aguçar a percepção e atenção dos participantes, além de promover a interação entre os participantes.

Descrição: os estudantes caminham pela sala. Eles recebem quatro comandos dados por batidas no pandeiro. Ao som de uma batida, os alunos devem dar um salto e continuar andando. Ao

som de duas batidas, dar um passo para trás e continuar andando. Ao som de três batidas, pegar na mão da pessoa mais próxima olhando no olho e continuar andando. Ao som de quatro batidas, cumprimentar de longe, estendendo o braço e proferindo algum cumprimento: “oi”, “ei”, “ô, fulano”.

6) Círculo de nós

Objetivo: fazer com que os participantes trabalhem juntos e de forma lúdica para resolver um problema.

Descrição: os estudantes ficam em um círculo de mãos dadas. Alguém solta uma das mãos e passa a liderar o grupo passando por baixo dos braços dos colegas, formando “nós”. Depois ele tem que fazer o caminho inverso, até voltar à posição original.

7) Formar duplas

Objetivo: formar duplas aleatoriamente propiciando a criação de novos vínculos dentro do grupo.

Descrição: os estudantes são instruídos a caminhar pela sala e parar ao som de uma batida do pandeiro. Em seguida, uma dupla é formada com quem estiver mais próximo.

8) Jogo do cego

Objetivo: trabalhar a percepção e a confiança, incentivando a integração dos participantes.

Descrição: cada dupla tem uma pessoa de olhos fechados. As duplas caminham pela sala com a pessoa de olhos abertos levando a outra pelo braço. Os dois alunos devem experimentar ser “o cego”.

Figura 9 – Jogo do cego.

Fonte: fotografia da autora (2019).

9) Floresta de sons

Objetivo: trabalhar a percepção e a confiança de forma lúdica, incentivando a integração dos participantes.

Descrição: assim como no exercício anterior, um dos componentes da dupla fica de olhos fechados, mas, ao invés de ser guiado pelo toque, é guiado pelo som. Para tanto, cada dupla escolhe o som de um animal para guiar quem está de olhos fechados. Os dois alunos devem experimentar ser "o cego".

10) Jogo da imagem

Objetivo: expressar uma imagem com o corpo.

Descrição: os alunos caminham pela sala e, ao comando da diretora, param e representam uma imagem do cotidiano (comer, escovar dentes etc.). Quando a oficineira dá dois toques, eles devem congelar na ação que estiverem fazendo. Ao comando de "cena", devem exagerar o que estiverem fazendo.

11) Jogo da fotografia

Objetivo: criar uma pequena narrativa em forma de cena.

Descrição: um espaço cênico é estabelecido na sala. Esse espaço, a princípio, está vazio. Os alunos, ao som do pandeiro, ocupam esse espaço formando uma cena. Então, se o primeiro aluno se mostra lutando karatê, os demais devem seguir o tema para formar uma fotografia. Depois que a fotografia estiver pronta, ao comando da diretora, os estudantes acrescentam sons à cena.

Figura 10 – Jogo da fotografia.

Fonte: fotografia da autora (2019).

12) Formar duplas

Objetivo: formar duplas aleatórias.

Descrição: repetição do procedimento descrito em 7 para formação de novas duplas.

13) Jogo do espelho

Objetivo: trabalhar a consciência corporal e a empatia com a dupla.

Descrição: a dupla se posiciona de frente um para o outro. Uma pessoa usa o corpo para contar uma narrativa e a outra imita como se fosse um espelho. Os dois participantes da dupla devem ter a oportunidade de ser o espelho.

2ª Parte da Oficina

1) Narrativa do outro

Objetivo: eliciar as narrativas de vida dos participantes a partir de uma proposta que lhes permita a liberdade de escolher o que falar.

Descrição: em grupos, os alunos devem contar os aspectos que acharem relevantes acerca de sua história de migração e acolhimento. Depois, em uma roda com a turma toda, cada um do grupo conta a história de outra pessoa como se fosse a dele. Neste jogo, o sujeito assume a

agentividade, escolhendo o que prefere contar sobre a vida do outro. As marcas de subjetividade nesse jogo teatral são também intersubjetivas porque mostram os posicionamentos do falante em relação a essa narrativa. Quem vê, observa duas coisas: a narrativa e o olhar de quem conta essa narrativa.

Oficina de Jogos Dramático 2

A oficina foi realizada em 28 de setembro de 2019 e contou com a participação de quatorze alunos. Desses, apenas sete haviam participado da oficina 1. Essa intermitência na presença dos alunos é usual no Projeto.

Nessa oficina, ocorreram duas atividades de criação narrativa. A primeira foi a atividade da narrativa do outro, semelhante àquela que aconteceu na primeira oficina. A segunda atividade foi uma criação em grupo de uma história a ser encenada para os demais colegas. Para incitar a criação da narrativa, cada indivíduo do grupo levou uma imagem ou objeto de sua própria história. Esse procedimento se inspira em técnicas do *Theatre of Testimony* de Emily Mann, que nasceu dentro da tradição do Teatro Documentário (GIORDANO, 2013), e diz respeito à memória dentro da narrativa. A história construída é baseada em memórias suscitadas por objetos. Nem todos os alunos levaram um objeto de casa, por isso, muitos usaram fotos no celular como objetos.

Nesse exercício, a premissa do Teatro Documentário de trabalhar com dados não-ficcionais nem sempre foi seguida pelos alunos. No grupo 1, por exemplo, um dos alunos apresentou a imagem de uma árvore cheia de pássaros retirada da internet, o que, a princípio, não atenderia ao comando do exercício, que pedia um objeto relacionado às experiências concretas dos participantes. No entanto, essa imagem surpreende por sua potencialidade metafórica, como será explicitado no capítulo de *Análise*.

É necessário ter em mente que a oficina não aconteceu para um público de atores, nem teve como objetivo a criação de produções que sairiam daquele espaço. O propósito das oficinas foi a realização de jogos teatrais que levassem à narração de partes das histórias de vida dos estudantes. Por isso, o Teatro Documentário e o Biodrama foram inspirações, não modelos rígidos a serem seguidos.

A primeira parte da Oficina 2 foi estruturada e desenvolvida de forma semelhante à Oficina 1. Isso possibilitou que os participantes que não haviam comparecido à oficina anterior pudessem partir de um piso experiencial comum para a realização do jogo do Teatro Documentário. Dessa forma, a descrição da primeira parte da Oficina 2 consiste nos nomes dos

jogos e atividades que estão descritos na Oficina 1.

1ª Parte da Oficina

1) **Aquecimento corporal**
2) **Jogo do cego**
3) **Floresta de sons**
4) **Narrativa do outro**

Figura 11 – Narrar o outro.

Fonte: fotografia da autora (2019).

2ª Parte

5) **Teatro documentário**

Objetivo: promover a produção de narrativas.

Descrição: a partir de objetos e imagens relacionadas às trajetórias de vida dos participantes, o grupo produz uma narrativa única a ser apresentada para os demais colegas. Essa pode ser resultado de uma das narrativas apresentadas, de algumas delas ou pode-se fazer uma mistura das memórias compartilhadas.

Figura 12 – Teatro Documentário Grupo 1: uma árvore de pássaros.

Fonte: fotografia da autora (2019).

Figura 13 – Teatro Documentário Grupo 2: música.

Fonte: fotografia da autora (2019).

Figura 14 – Teatro Documentário Grupo 3: a importância de falar português.

Fonte: fotografia da autora (2019).

Na próxima seção discutiremos os procedimentos técnicos adotados na filmagem.

4.3 Filmagem

As oficinas aconteceram na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, *campus* Praça da Liberdade, em uma das salas reservadas ao Projeto Ler. A maior parte das cadeiras foi retirada da sala antes da oficina para que houvesse espaço para o trabalho corporal.

O processo de documentação da experiência pedagógico-cultural se deu com base em duas formas de captação de material: áudio e vídeo. As duas mídias foram coordenadas para

registrar a experiência em conjunto. Isso se deu através de uma câmera ligada a um microfone. A câmera usada foi uma *Canon 6d MARC II*.

Na primeira Oficina, foi utilizado um microfone direcional junto a um pedestal, ligado na câmera através de um adaptador P2 – P6. O aparelho foi testado anteriormente, mas, durante a oficina, apresentou alguns problemas. Em vários momentos, um ou os dois canais ficaram mudos. Ao revisar o processo de documentação da Oficina 1, chegamos à conclusão de que o adaptador do microfone não estava funcionando corretamente. Decidimos não usar o microfone na Oficina 2, porque verificamos que a captação da câmera sozinha era suficiente para receber com nitidez os momentos em que uma pessoa falava por vez.

A câmera foi posicionada de modo a ocupar uma posição diagonal, para que o ângulo favorecesse a captura do vídeo. As imagens das oficinas como um todo, no entanto, ficaram longe do ideal. Primeiramente, pelo fato de que uma única câmera não foi capaz de capturar a imagem de todos os ocupantes da sala. Em segundo lugar, pela altura do tripé ser relativamente baixa – 120cm – e a proximidade entre os participantes da oficina e a câmera, muitas vezes, obstruir a lente. No entanto, nos momentos de apresentação dos trabalhos finais dos jogos que focalizaram a produção de narrativas (narrativa do outro e teatro documentário), a câmera foi eficiente tanto no que diz respeito ao áudio, quanto no que diz respeito ao vídeo.

Nos momentos de trabalho em grupo (preparação para narrativa do outro e teatro documentário), utilizamos um celular gravando o áudio em cada grupo. Essa forma de gravação resultou em dados de difícil transcrição. Isso se deu por vários motivos. Primeiramente, pelo fato de os integrantes dos grupos não ficaram próximos o suficiente uns dos outros. É possível constatar, diante desta dificuldade, que o celular ficou inevitavelmente longe de alguns alunos. Em segundo lugar, como as carteiras ficaram mais concentradas no fundo da sala para abrir espaço para o trabalho corporal, quando os grupos se sentaram, ficaram muito próximos uns dos outros, resultando em ruído nas gravações. Outro fator não previsto foi o aparelho de ar condicionado. O grupo que ficou debaixo do aparelho, na Oficina 1, ficou com a gravação totalmente distorcida.

As dificuldades apresentadas nesta seção nos permitem concluir que, frente à necessidade e possibilidade de utilização do recurso de filmagem para documentação de trabalho de campo, com objetivo de pesquisa, há que se cumprir um protocolo de ações em busca de minimizar os problemas técnicos e operacionais que, certamente, podem acontecer. Para esse protocolo, consideramos de fundamental importância realizar com a devida antecedência:

1. verificação do espaço em que a filmagem será realizada (dimensão, luminosidade, qualidade acústica, possíveis ruídos);
2. teste dos equipamentos de gravação, em termos da qualidade de captação de imagem e de som, considerando o objetivo de documentar ações e formas de expressão individuais ou coletivas;
3. um piloto com um desenho semelhante à experiência que será documentada, considerando o número de participantes e a estrutura-estrutura física e tecnológica disponíveis;
4. uma avaliação qualitativa da experiência piloto, de forma a ajustar possíveis dificuldades ou problemas.

A análise do processo de documentação das Oficinas 1 e 2 e de suas respectivas dificuldades nos permitiu constatar que os dados dessa pesquisa deveriam ser constituídos a partir da transcrição da oficina 2. Dessa maneira, a Oficina 1 funcionou como um piloto. Passemos aos procedimentos metodológicos adotados para o processo de transcrição do *corpus*.

4.4 Transcrição

É necessário dar atenção ao processo de transcrição porque ele estabelece a forma como os dados da pesquisa serão analisados e apresentados. A transcrição é, por natureza, uma representação. Os sistemas de notação usados nas transcrições de fala inevitavelmente apresentam o que está sendo transcrito a partir de uma perspectiva específica. Com efeito, não existe uma maneira de transpor a fala para a escrita de forma absolutamente fidedigna, porque são produtos de semioses distintas. Apresentaremos aqui a notação escolhida para transcrição de dados nessa pesquisa explicando o porquê dessa escolha.

Nesse trabalho, optamos por uma adaptação do sistema de notações usado por Stelma e Cameron (2007) baseado nas Unidades Entonacionais (doravante UEs). As UEs procuram revelar a conexão entre o processamento mental e a fala. Essa estratégia, a da transcrição de unidades entoacionais, foi usada para facilitar uma análise cognitiva de processos que influenciam a manifestação linguística da experiência de construção identitária, entre as quais: a atenção compartilhada (TOMASELLO, 2003); a empatia (THOMPSON, 2007); e a construção de narrativas (TURNER, 2008, 2014).

Stelma e Cameron (2007) destacam que a unidade entonacional, como notação para transcrição da fala, foi sugerida primeiramente por Du Bois (1991) e, posteriormente, desenvolvida por Chafe (1994, 1996). De acordo com Chafe (1996), a consciência é um

processo que envolve a ‘memória, a imaginação, a avaliação e a fala’ para produzir a linguagem. O foco da consciência está em constante movimento. Na fala, esse movimento se manifesta nas unidades entonacionais. As UEs são produzidas em ocorrências breves de um ou dois segundos.

Diferentes fatores podem ser levados em consideração para a marcação de uma unidade entonacional. Um deles é a estrutura gramatical visto que algumas UEs coincidem com orações. Alguns pesquisadores, no entanto, argumentam que uma UE é uma unidade única de informação. Segundo Chafe (1994), as unidades entonacionais podem ser identificadas a partir dos seguintes aspectos:

> (i) mudanças na frequência fundamental, ou afinação (em termos musicais, cada tecla de um piano representa uma afinação diferente),
> (ii) mudanças na duração ou no andamento (manifestando-se como encurtamento e alongamento de sílabas e palavras),
> (iii) mudanças de intensidade ou altura (incluindo tonicidade e/ou sotaques),
> (iv) alterações entre vocalização e silêncio (ou seja, pausar),
> (v) alterações na qualidade da voz (por exemplo, voz "chiadora"), e
> (vi) mudanças de turno[54] (CHAFE, 1994 *apud* STELMA; CAMERON, 2007, p. 367).

A partir dessas formas de identificar as UEs e com base em Stelma e Cameron (2007), estabelecemos o seguinte sistema de notações para a presente pesquisa:

Tabela 2 – Sistema de transcrição

Recurso Discursivo	Símbolo	Descrição
Transição	, . ?	Continuidade Final Apelo
Truncamento	- --	palavra truncada unidade entonacional truncada
Acões corporais	( )	descrição das ações dos participantes
Pausas	. . . .(2.0)	pausa curta (<0.4 s) pausa média (0.4 a 0.75 s) pausa longa (a duração em segundos está indicada entre parênteses)
Sobreposição de falas	[ ]	falas sobrepostas
Fala inapreensível	〈X X〉	a fala não está clara

Fonte: criada pela autora, inspirada em Stelma e Cameron (2007).

Uma vez definido o sistema de notações linguísticas na modalidade escrita, passamos para a decisão do *software* a ser utilizado para o registro dessas notações em meio digital. O

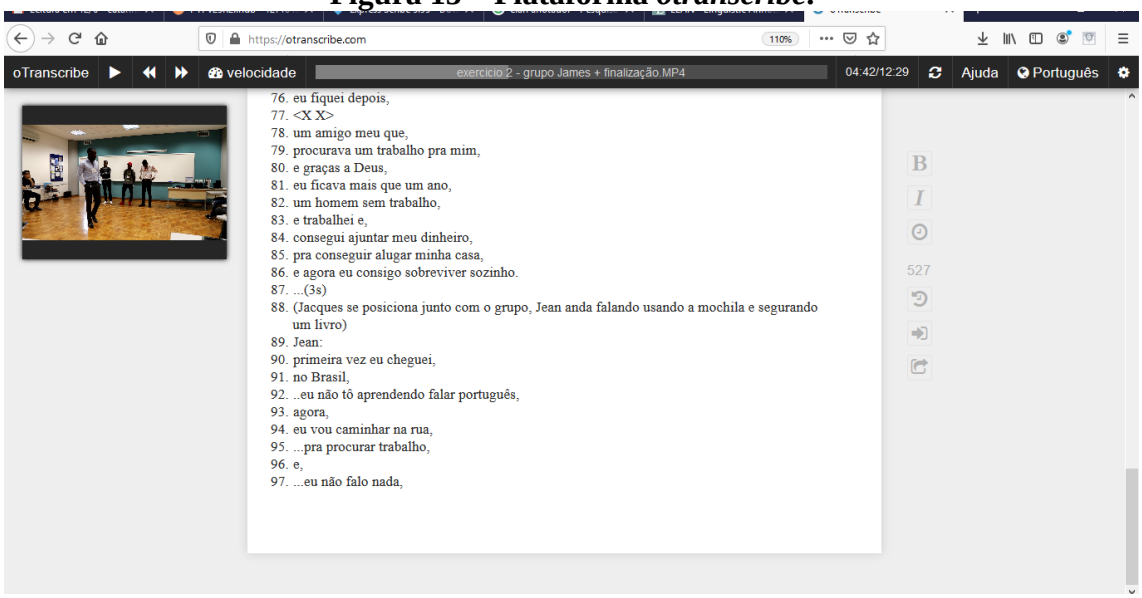
[54] (i) changes in fundamental frequency, or pitch (in musical terms, each key on a piano represents a diferent pitch),/(ii) changes in duration or tempo (manifesting itself as shortening and lengthening of syllables and words),/ (iii) changes in intensity or loudness(including stress and/or accents), /(iv) alterations between vocalization and silence (i.e., pausing), /(v) changes in voice quality (e.g., ‘creaky’ voice), and /(vi) changes in speaker turn.

primeiro *software* a ser cogitado foi o ELAN[55], por seu reconhecimento na área da linguística e, em especial, no campo da Linguística Cognitiva. De fato, o ELAN funciona muito bem por possibilitar a segmentação de trechos do arquivo em diferentes trilhas, o que facilita a transcrição, porque cada trecho segmentado pode ser trabalhado de forma independente. Entretanto, quando exportamos o arquivo do ELAN para o Word, as anotações ficam separadas por turnos de fala e horário e esses dois aspectos não são suficientes para nossa análise. Por isso, optamos por não utilizar esse *software*.

Cogitamos outros *softwares* de transcrição como o F4transkript[56] e o Express Scribe[57], mas, no final, decidimos fazer a transcrição usando a plataforma digital *otranscribe*[58] por ser simples e, ao mesmo tempo, atender às nossas necessidades. Neste site (*otranscribe.com*), podemos fazer o *download* do arquivo de áudio ou vídeo e uma plataforma de transcrição fica disponível na mesma tela em que o arquivo é reproduzido. Além disso, a velocidade de reprodução do arquivo pode ser manipulada.

A imagem abaixo, na forma de *print*, revela o tipo de trabalho que a plataforma *otranscribe.com* permite desenvolver.

Figura 15 – Plataforma *otranscribe*.



Fonte: *printscreen* tirado pela autora (2019).

As possibilidades de *software* apresentadas nesta seção sinalizam que o processo de transcrição de um *corpus* de natureza multimodal, ou seja, documentado em linguagem

[55] https://archive.mpi.nl/tla/elan/download
[56] https://www.audiotranskription.de/english/f4
[57] https://express-scribe.br.uptodown.com/windows
[58] https://otranscribe.com/

audiovisual, exige um cuidado na escolha do recurso tecnológico a ser utilizado. O registro das quatro opções, neste capítulo, se dá pelo compromisso de documentar o percurso metodológico trilhado para a escolha daquele que fora, efetivamente, utilizado.

4.5 Critérios para análise do *corpus*

Em busca de cumprir os objetivos propostos para esta pesquisa, o *corpus*, construído e documentado com base nos procedimentos metodológicos descritos nesse capítulo, foi analisado em busca de responder a questionamentos que se estruturam à luz dos fundamentos teóricos apresentados no Capítulo 3. Entre esses questionamentos, considerando as narrativas produzidas no âmbito das oficinas, destacam-se:

1) De que contextos sociais os imigrantes revelam participar? Que relações de poder podem ser identificadas nesses contextos sociais?
2) Os participantes das oficinas interagem socialmente em contextos diversos de uso da língua portuguesa, i.e., eles têm acesso a diferentes modos de falar o português e os reconhece em alguma medida?
3) Qual era a ocupação dos migrantes participantes das oficinas no país de origem?
4) Que nível de *motivação* os participantes revelam ter para aprender a língua portuguesa?
5) Que tipo de *investimento* esses sujeitos realizam na aprendizagem da língua portuguesa?
6) A que *comunidades imaginadas* esses sujeitos se afiliam? De que forma a aprendizagem do português é afetada por essa afiliação?
7) Como os migrantes narram sua experiência migratória? De que forma essa experiência influencia na motivação e no investimento dos mesmos na e para a aprendizagem da língua portuguesa?
8) Os participantes fazem parte de alguma rede migratória?
9) O uso de estratégias de ensino da língua pautadas na experiência do afeto, no exercício intencional e consciente da empatia, na sensibilização do sujeito em relação ao lugar que ele ocupa no mundo e no respeito aos seus conhecimentos pregressos, influencia em sua (re)construção identitária no país que passa a morar? Se sim, de que forma?

Essas perguntas surgiram de maneira intuitiva no processo de participação e de observação, empírica em campo, das atividades desenvolvidas pelo Projeto e no processo de pesquisa bibliográfica e de sistematização dos fundamentos teóricos deste trabalho. Com esses questionamentos em mente, direcionamos nosso olhar na análise do corpus produzido nas oficinas de teatro. É importante ressaltar que, embora os questionamentos já estivessem em processo de construção antes do planejamento e da realização das oficinas analisadas, o trabalho conduzido pela diretora teatral não foi pautado nas mesmas. A diretora foi orientada apenas no sentido de que deveria fazer jogos teatrais para eliciar narrativas.

As perguntas, assim sistematizadas, serviram como diretrizes gerais para a análise preliminar do *corpus* constituído a partir do desenvolvimento das oficinas. É importante destacar que as perguntas não foram propostas diretamente aos participantes. As narrativas que eles construíram na experiência pedagógico-cultural proposta, no entanto, permitem inferi-las. Isso ocorre na medida em que os sujeitos que participaram das oficinas, ao "narrar o outro" e contar de si, apresentam em seu dizer elementos que, caracterizados como dados de pesquisa, nos permitem refletir sobre esses questionamentos.

No próximo capítulo, passaremos ao processo de análise dos dados retomando, em alguma medida, esses questionamentos e, de maneira mais precisa, conceitos teóricos discutidos nos Capítulos 2 e 3. Esses conceitos, considerados relevantes para a compreensão do processo de (re)construção identitária de migrantes e refugiados em contexto de aprendizagem de português, são, respectivamente: *investimento, motivação, comunidade imaginada e rede migratória.*

5 ANÁLISE DE DADOS

Como descrito no capítulo anterior, os dados a serem analisados nesta pesquisa foram constituídos a partir da transcrição dos jogos dramáticos desenvolvidos na Oficina 2. Com vistas ao trabalho de análise, selecionamos para transcrição o jogo teatral intitulado “narrativas do outro”, incluindo a discussão dentro dos grupos e sua apresentação para a sala; e o jogo Teatro Documentário, mais especificamente, a cena teatral escrita e realizada por grupos de alunos.

A experiência do jogo teatral “narrativa do outro” aconteceu nas oficinas 1 e 2. Em função do nível de entrosamento do grupo de participantes e da clareza da documentação dos dados em linguagem audiovisual, escolhemos o segundo dia para transcrever.

5.1 Do jogo de narrar o outro: o contexto e o texto

Como descrito nos procedimentos metodológicos, metade dos participantes da Oficina 1 retornaram na Oficina 2. Para o processo de realização das atividades previstas para a Oficina 2, foram formados dois grupos com cinco integrantes e um com quatro, sendo que cada grupo foi montado com pelo menos um integrante que tivesse participado da Oficina 1.

A atividade proposta para esse jogo dramático foi a de que os participantes falassem sobre a sua história de vida no grupo. Eles poderiam escolher o que quisessem falar, desde que pensando em sua trajetória de vinda para o Brasil. Posteriormente, o que havia sido falado dentro de cada grupo seria relatado para todos os demais grupos, mas, nesse momento, a narração de cada história seria feita por um dos integrantes do grupo que não fosse o autor do texto narrativo. Esse jogo dramático permite e exige a criação de diferentes perspectivas. Através dele, pela experiência da empatia e por uma encenação linguístico-cognitiva agentiva, os participantes da Oficina inter-agem, (re)construindo narrativas do outro e, nessa medida, encenando-as como suas próprias narrativas.

Em busca de cumprir o objetivo da pesquisa, como veremos nesse capítulo, ao (re)contar a narrativa do outro e a sua própria narrativa sobre a experiência de imigração, há nessas narrativas aspectos sociocogntivos comuns que merecem ser observados.

Apresentaremos, a seguir, aspectos comuns observados nas narrativas (re)contadas nos grupos fechados.

5.1.1 A agentividade na noção do tempo de chegada

A agentividade, nesta pesquisa, é compreendida, em consonância com Abrantes (2010), como condição para a consciência e para a constituição do *self*. O ser humano experiencia sua consciência ao estar ciente da mesma. Mais do que isso, o ser humano dá significado para suas experiências ao crer que é agente das mesmas, ou seja, que elas não ocorrem ao acaso. Assim, escolhas lexicais que remetem a essa agentividade também são indicativas da construção identitária dos sujeitos. Nesse sentido, um aspecto linguístico recorrentemente observado nos textos que constituem o *corpus* é o uso do verbo "ter" na primeira pessoa do singular, indicando posse do tempo em que os participantes das oficinas estão no Brasil[59]. Essa experiência de natureza, simultaneamente, cronólogica (dias, meses, anos), subjetiva e psíquica de passagem do tempo é manifestada na materialidade do texto por um princípio de agentividade em relação a essa passagem. De maneira a ilustrar esse argumento, destacamos os excertos de 1 a 5 a seguir.

<table>
<tr><th>Grupo 1</th><th>Grupo 2</th><th>Grupo 3</th></tr>
<tr><td>Excerto 1

Laura:
88. ...mas eu,
89. <u>tenho,</u>
90. sete?
91. sete meses em Brasil.</td><td>Excerto 3

John:
24. ...e ao chegar daqui eu <u>tenho</u>,
25. ..três anos e poucos aqui,</td><td rowspan="2">Excerto 5

Charles:
204. eu já <u>tenho</u> um tempo aqui,
205. eu cheguei aqui,
206. é,
207. ...é 9 de junho dois mil,
208. ..dois mil e treze.</td></tr>
<tr><td>Excerto 2

Gabrielle:
36. eu sou Gabrielle,
37. <u>tenho,</u>
38. três anos aqui,</td><td>Excerto 4

Remy:
24. ...e aqui no Brasil <u>tenho</u>,
25. ..três anos,</td></tr>
</table>

Os excertos anteriores nos permitem observar que a manifestação da noção de tempo transcorrido, desde a chegada até o estabelecimento no país, por parte dos participantes das oficinas se dá por uma escolha lexical do verbo ter, que é reveladora de um sentido que se constrói pela experiência, em primeira pessoa, de apropriação do tempo de estabelecimento no país ("*eu tenho três anos", "tenho três anos e pouco", "tenho um tempo aqui"*).

Dessa forma apresentado, o tempo parece ser conceptualizado, em termos referenciais, pelos sujeitos da interação como um elemento (concreto) do qual, de maneira agentiva, o sujeito

[59] Embora o verbo identificado para exemplificar a agentividade neste exemplo tenha sido o verbo "ter", tal característica pode ser representada por outras formas linguísticas. Existem línguas onde a construção mencionada (TER + ANOS DE ESTADIA) não é possível. No entanto, a tendência do ser humano em significar suas experiências através da agentividade é universal.

se apropria para compartilhar com o outro um aspecto importante da sua experiência de (re)construção identitária no país de chegada.

No caso de sujeitos em situação de migração humanitária, a depender da situação social em que esses são referenciados, a forma como apresentam a experiência do tempo de chegada pode ser tomada como critério de avaliação (inter)subjetiva de um maior ou menor nível de oportunidade para inserção e participação social na comunidade, e, nessa medida, de maior ou menor nível de oportunidade para aprendizagem e conhecimento da língua e da cultura do país. Essa estratégia de agentividade, em relação à noção de tempo (cronológico), ocorre com muita regularidade no processo de apresentação pessoal de migrantes e refugiados, em contextos sociodiscursivos os mais diversos, em especial, em contextos de natureza autobiográfica e de aprendizagem da nova língua.

5.1.2 Nas narrativas de vida: a trajetória de imigração

As narrativas de si e do outro construídas nas duas Oficinas buscaram elicitar a trajetória de imigração dos participantes. Nesta seção, descreveremos a forma utilizada por eles para apresentar, entre si, no contexto dos jogos dramáticos propostos, o seu processo migratório. Para isso, analisaremos em particular ou constrastivamente os excertos 6 a 28, retomando os seguintes conceitos: *motivação, investimento, comunidades imaginadas*.

Gabrielle é uma jovem haitiana que veio ao Brasil por causa de sua família. Observamos, nos excertos a seguir, que, por não ser uma decisão sua, Gabrielle revela ter encontrado problemas em se estabelecer no Brasil.

Grupo 1	
Excerto 6 **Gabrielle:** 40. ...a minha chegada aqui, 41. <foi uma?>, 42. <u>não era uma coisa tipo assim que eu planejava</u>, 43. porque meus pais, 44. meu pai <X X> tava aqui, 45. ai decidiu trazer a gente aqui,	**Excerto 7** **Gabrielle:** 76. aí foi isso, 77. <X X>, 78. <u>custei a me..acostumar</u>, 79. mas, 80. foi legal.

Dos excertos retirados da narrativa de Gabrielle, é possível observar que, para enfrentar os problemas de adaptação ao país e à cultura para a qual foi trazida sem desejo pessoal, parece ter sido realizado um movimento de resistência (*custei a me... acostumar*) e, também, de acomodação, de entrega, de investimento em novas experiências (*mas, foi legal*).

No excerto 7, destacamos a palavra “acostumar” que pode ser explicada como “se habituar”, uma vez que, para se habituar a uma situação, o indivíduo precisa estar disposto a participar do contexto em que a situação ocorre, ou seja, o indivíduo precisa estar *investido* do contexto. Uma vez que Gabrielle veio contra a sua vontade, em tese, respondendo à autoridade do pai, o *investimento*[60] na experiência e na aprendizagem da cultura brasileira e da Língua Portuguesa é revelado, em sua narrativa, como tendo acontecido com uma dificuldade maior.

Entre as narrativas analisadas, outra ocorrência reveladora de dificuldade ou de baixo *investimento* em contextos de interação e de aprendizagem em Língua Portuguesa é dado na fala de Daniela, uma jovem venezuelana. Isso é compreensível por sua trajetória de migração. Daniela não veio da Venezuela diretamente para o Brasil, antes, morou na República Dominicana (excerto 8). O contexto social e político venezuelano apresenta problemas sociais que, comparativamente, são piores do que os encontrados no Brasil. Quando descreve esse contexto, no entanto, a comparação de Daniela não é entre a Venezuela e o Brasil, mas entre a República Dominicana e o Brasil. Em sua narrativa, Daniela revela que estava contente na República Dominicana, ou seja, que não desajava vir para o Brasil. Podemos constatar que, assim como Gabrielle, a jovem Daniela não imigrou por vontade própria. Passemos à leitura dos excertos 8 e 9 a seguir.

Grupo 1	
Excerto 8 **Daniela:** 85. eu morei quase quatro anos, 86. em República Dominicana, 87. do lado do Haiti, 88. ...eu viajei, 89. é, 90. <X X> para a Venezuela, 91. visitar minha família, 92. e de Venezuela viaje, 93. ...a Brasil, 94. aqui, 95. Minas Gerais, 96. ...(2.0) é, 97. motivo, 98. porque meu esposo é brasileiro,	**Excerto 9** **Daniela:** 123. é um jeito difícil para mim, 124. ...el português porque, 125. .. no <gosto muito de português?>, 126. então, 127. eu estou aqui por isso, 128. <senão?> 129. <estava república dominicana tranquila>

Nesse momento da narrativa, a venezuelana revela ter uma motivação para aprender o português, visto que seu marido é brasileiro e ela mora no Brasil atualmente. Há, no entanto,

[60] Conceito desenvolvido por Kanno; Norton, 2003; Norton, 2013.

elementos nos excertos destacados que revelam que a jovem não investe ou se compromete com as práticas linguísticas propostas nas interações dentro e fora da sala de aula pelo Projeto. Ao longo de sua narrativa, Daniela destaca não gostar do Brasil, destaca também a sua dificuldade com a Língua Portuguesa e, ainda, que tem como motivação, para o uso e a necessária aprendizagem do português, apenas o seu marido e sua sogra que segundo ela podem compreendê-la em espanhol. Tudo o que fora dito até aqui pode ser observado no excerto 10.

Grupo 1
Excerto 10 **Daniela:** 100. eu não gosto muito de Brasil porque, 101. é muito grande, 102. é um idioma, 103. **René:** compricado. 104. **Daniela:** no, 105. no es complicado, 106. não me acostumo a falar português. 107. eu entendo, 108. mas <no posso?> , 109. tenho que acostumar, 110. mas, 111. não me acostumo. 112. <é de echo?>, 113. minha sogra, **114.** já me entiende espanhol,

René, jovem haitiano que se encontrava no grupo de Daniela, além de interagir de forma empática com ela, buscando complementar o seu percurso argumentativo, falou de sua experiência migratória a partir do prisma do trabalho. O jovem narra que chegou no Brasil em 2016, em um período de grande crise econômica e que, por isso, não encontrou trabalho (excerto 11). René fala do trabalho, então, como uma conquista, uma vitória, apesar da falta de acolhimento que destaca em sua narrativa. Essa falta de acolhimento é caracterizada, no decorrer da narrativa, a partir do relato da experiência da discriminação (excerto 12).

Na narrativa desse jovem, a única expectativa ao vir para o Brasil é a do trabalho. No momento da oficina, René relata a sua história sem projeções futuras, como se a conquista do trabalho fosse o ponto final de sua trajetória de vida (excerto 13). Uma análise da narrativa de René nos permite afirmar que a sua comunidade imaginada é a de trabalhadores. Isso talvez seja um forte fator a ser considerado para explicar por que o *investimento* de René no aprendizado do português partiu da escuta e da convivência social cotidiana com brasileiros, e não do estudo (excerto 14). No momento em que René narra a sua trajetória de aprendizagem,

assume a identidade de um “estrangeiro” (excerto 14 - linha 204). Esse fato pode ser considerado um indicativo de que, embora tenha um trabalho e saiba falar português, não se sinta suficientemente integrado na sociedade brasileira. Apresentamos, a seguir, os excertos 11 a 14 que ilustram os argumentos anteriores.

Grupo 1	
Excerto 11 **René:** 172. <X X> chegar aqui no Brasil, 173. foi, 174. ..2016 eu cheguei, 175. na época que teve mais cri-- 176. que a crise bateu recorde no Brasil, 177. tava muito forte, 178. não teve trabalho, 179. todo mundo tava correndo atrás de um emprego pra vê se con-- 180. se consiga um emprego mas, 181. tava difícil mesmo.	**Excerto 13** **René:** 215. todos-- 216. nós aqui trabalha, 217. trabalhamos? 218. eu acho que trabalhamos, 219. então tá bom, 220. é assim que-- 221. que é a vida,
Excerto 12 **René:** 240. as vezes também tem pessoas que discri-- 241. discriminam você, 242. que humilham a gente, 243. mas, 244. ...graças a deus nós conseguimos, 245. ...vencer, né? 246. porque tudo isso, 247. que eu, 248. que eu ia falar também, **249.** eu trabalho numa empresa que chama X distribuidora,	**Excerto 14** **René:** 202. <demorou?> a acostumar com a língua porque, 203. é difícil mesmo. 204. porque pra nós que somos estrangeiros, 205. é difícil mesmo, 206. ..<X X> a acostumar. 207. é tipo um sotaque, 208. a pronunciação, 209. é difícil.

Como veremos a seguir, enquanto René (Grupo 1) narra a sua vida prioritariamente pelo trabalho, Remy (Grupo 2) constrói uma contraposição entre a sua condição de estudante no Haiti e sua atual condição de trabalhador no Brasil (excerto 15). O reconhecimento da experiência e condição sociocultural de estudante, no contexto de origem (*lá no Haiti, eu tava estudando*), parece influenciar a forma como Remy age socialmente no Brasil (*estou aproveitando esse momento para fazer alguns curs*os). A experiência sociocultural do país de origem (lá, então, no Haiti), é projetada em termos de desejo e de sonho a ser realizado no país de imigração (aqui, agora, no Brasil).

Na narrativa de Remy é possível identificar elementos que revelam essa operação sociocognitiva: (re)criar no aqui-agora (eu no Brasil) o lá-então (eu no Haiti), ou seja, a (re)construção da minha identidade como estudante da Língua Portuguesa e de cursos de outros tipos pressupõe a construção (o reconhecimento, a valorização) da minha identidade no Haiti. Para Remy, a superação das dificuldades para encontrar trabalho no Brasil se encontra na busca de se qualificar melhor (excerto 16).

Grupo 2	
Excerto 15 **Remy:** 40. na- lá no Haiti na verdade eu não trabalhei, 41. ...eu tava estudando, 42. ...e aqui no Brasil tenho, 43. ..três anos, **44.** eu trabalhei durante dois anos,	**Excerto 16** **Remy:** 45. ..agora estou desempregado, 46. ..estou aproveitando-- 47. estou aproveitando esse momento, 48. pra fazer algum cursos, 49. ..profissionais, pra poder melhorar minha situação,

Jacques, um haitiano, também pauta a sua trajetória de vida na vontade de estudar. A comunidade imaginada que o haitiano esperava participar no Brasil, antes da chegada, era a de estudante. Até o momento de sua fala, ele não havia conseguido fazer parte dessa comunidade, a não ser no Projeto Ler. A motivação e o *investimento* de Jacques em aprender a Língua Portuguesa parecem existir porque o aproximam da identidade de estudante que quer alcançar (excerto 18).

Grupo 2
Excerto 18 **Jacques:** 59. ...primeiramente eu venho aqui, 60. no Brasil pra estudar, 61. mas quanto eu venho aqui, 62. as coisas, 63. ..é, 64. não davam pra mim, 65. eu não consigo estudar. 66. Aí eu tenho que trabalhar pra fazê minhas coisa, 67. entendeu? 68. ..mas por enquanto, 69. eu estou trabalhando, 70. entendeu? **71.** mas eu venho aqui pra aprender a falar a Língua Portuguesa melhor.

Kevin, por sua vez, narra o contexto de sua saída do Haiti de forma diferente da dos demais. Esse participante afirma existir uma obrigação dos haitianos em sair do seu prórpio país. Ao

dizer que é inevitável sair do Haiti, Kevin procura revelar, de maneira explícita, a situação precária de seu país de origem (excerto 19).

Grupo 2
Excerto 19 **Kevin:** 92. e a razão, 93. ...principal, 94. ..de deixar o país, 95. ..é, 96. é por obrigação mêmo, 97. ..ou mesmo, 98. ..e como, 99. ..todos os haitiano, 100....(3.0) de, **101.**..deixar o país,

Kevin, assim como Remy, constrói uma contraposição entre a sua condição no Haiti, de estudante, e a sua condição no Brasil, de trabalhador. Ele indica que gostaria de continuar a estudar no Brasil, mas que a princípio isso não foi possível. Na narrativa de Kevin, podemos constatar que a comunidade imaginada da qual ele gostaria de participar no Brasil é a de estudante e que, exatamente por isso, empenha-se, em termos de *motivação* e *investimento*, para integrar os grupos sociais do Projeto Ler e da escola regular. Isso pode ser observado no excerto a seguir.

Grupo 2

Excerto 20

Kevin:
103. como eu me dediquei lá no Haiti,
104. a estudar,
105. ...quando eu cheguei aqui eu gostaria de ter a,
106. ...a possibilidade de continuar,
107. ..meus estudos,
108. infelizmente,
109. eu,
110. ..caí num lugar que,
111. ..era só trabalhar,
112. pra sustentar e,
113. poder mandar e ajudar os familiares lá no--
114. no país.
115. então,
116. ..agora que,
117. ...deus me concedeu uma,
118. possibilidade de estudar,
119. então eu tô aproveitando,
120. ..aqui e na escola,

Roger é um jovem haitiano que narra a sua trajetória de aprendizagem a partir do pertencimento a diversas comunidades sociais, sendo a primeira a comunidade de trabalho. Em sua narrativa, o jovem afirma que "não sabia nada" ao chegar no Brasil (excerto 21). Roger começou a trabalhar após três meses no Brasil e, após dois anos no trabalho, entrou em uma escola tradicional (excerto 22). Como sabemos, via de regra não existem programas específicos, nessas escolas, para imigrantes. Por isso, para se formar, Roger já teria que saber o Português antes de entrar na escola. A sua aprendizagem da Língua Portuguesa se deu, portanto, através do envolvimento com o ambiente laboral. Isso pode ser constatado nos excertos 21 e 22 a seguir.

Grupo 3

Excerto 21	**Excerto 22**
Roger: 34. ..cheguei aqui, 35. é, 36. ...não sabia nada,	**Roger:** 37. depois de, 38. ...<u>três meses eu consegui trabalhar</u>, 39. emprego, 40. <u>meu emprego tô,</u> 41. <u>já fiz três anos no..emprego</u> já, 42. e, 43. ...depois que, 44. depois de-- 45. de um-- 46. de um ano, 47. eu, 48. não de- doi-- 49. dois anos porque foi no, 50. foi <u>no ano passado que eu entrei numa escola pra ter um--</u> 51. <u>um es---</u> 52. <u>um estudo, né</u>? ...entrei e formei,

Visto que quanto mais envolvido na comunidade do país de chegada, maiores são os espaços de aprendizagem da língua e maior a exposição a modos diferentes de fala, a afiliação de Roger com a comunidade religiosa também pode ser apontada como potencializadora e benéfica para seu processo de aprendizagem (excerto 23).

Grupo 3
Excerto 23 **Roger:** 53. sou crente, **54.** ...vou na igreja sou crente,

Charles, outro jovem haitiano do mesmo grupo de Roger, narra a sua chegada ao Brasil como difícil por não ter conhecimento da língua. Esse haitiano caracteriza a sua trajetória de aprendizagem a partir do desenvolvimento da habilidade de escuta no novo país (excerto 24). No contexto de partida do Haiti, Charles narra ter feito várias pesquisas relacionadas ao Brasil, o que indica já haver um *investimento* do haitiano em relação ao país de chegada (excerto 25). Esse *investimento* acompanha uma forte *motivação* de aprender, conforme vemos no excerto 26. Na trajetória relatada, o haitiano mostra que o seu desejo, desde o país de origem, era morar no Brasil e, tendo alcançado esse objetivo, se encontra feliz (excerto 27). Os excertos 24 a 27, destacados abaixo permitem constatar que, em sua narrativa, Charles revela possuir alto nível de motivação e de investimento na experiência/no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e da cultura brasileira.

Grupo 3	
Excerto 24 **Charles:** 129. ...(3.0) quando eu cheguei aqui no Brasil, 130. eu não tinha <X X>, 131. a língua do português, 132. é, 133. não foi fácil pra mim, 134. ..que cê sabe que os que che-chegar, 135. ... num país, 136. até que saber falar, 137. <u>tem que saber <como?> escutar</u> quando a-- 138. assim quando alguém está falando, 139. mas, 140. ..não tinha isso porque eu não sabia nada, 141. mas agora, 142. graças a deus, 143. eu tô conseguindo, 144. ..entender.	**Excerto 26** **Charles:** 189. tô feliz de estar aqui com vocês pra poder, 190. ..aprender a curtura do Brasil, 191. saber mais coisas, 192. <X X>, 193. já sabe, 194. ...muitas coisas, 195. mas, 196. eu quero saber mais ainda.
Excerto 25 **Charles:** 179. aí eu tava lá no meu país, 180. fiz muitas estudo de- de, **181.** ..desse país,	**Excerto 27** **Charles:** 154. eu sou feliz de morar aqui no Brasil, 155. que o Brasil é um país, 156. eu não vou falar <X X>, 157. Brasil é um país <X X>,

O dia da “Oficina de teatro” foi o primeiro de Charles como participante do Projeto Ler. O jovem não revelou ter participado anteriormente de nenhum tipo de contexto formal de aprendizagem da língua. No entanto, uma insatisfação com seu nível de Português motivava-o a continuar no Projeto (excerto 28).

Grupo 3
Excerto 28 **Charles:** 224. eu acho que, 225. deveria falar muito muito muito muito bem a Língua Portuguesa, 226. mas, 227. o que, 228. ...<X X> que eu tô falando, 229. eu acho que falta uma coisa, 230. entendeu? 231. aí eu penso ficar aqui pra poder, 232. ...aprender mais, 233. endendeu? 234. pra poder..falar, 235. ...mais suave

Na narrativa de Charles, é possível constatar que o jovem revela um desejo de domínio da Língua Portuguesa (*eu acho que, deveria falar muito muito muito muito bem a Língua Portuguesa*) e uma necessidade de falar o português de uma certa maneira (*pra poder... falar, ... mais suave*). Em seu processo de (re)construção identitária, portanto, estão a motivação e o investimento no uso e na aprendizagem da língua, o que parece ser revelador da projeção de um desejo de integração e de emancipação social, reconhecidos como objetivos do projeto do qual pretende participar (*eu acho que falta uma coisa, entendeu? Aí eu pretendo ficar aqui pra poder, ... aprender mais*).

5.1.3 Nas narrativas de vida, as redes migratórias

Algumas narrativas apresentam em destaque o papel de outros indivíduos no processo migratório e, nessa medida, no processo de (re)construção identitária de migrantes e refugiados. Esse papel é caracterizado de formas diferentes, mas fazem parte de um mesmo fenômeno: as redes migratórias.

Nesta seção, descreveremos, também com base em excertos das narrativas compartilhadas pelos participantes das oficinas, as diferentes maneiras por meio das quais a participação nessas redes influencia a vida de sujeitos em situação de migração humanitária e, nessa medida, como essas redes impactam o seu processo de (re)construção identitária.

Um primeiro exemplo, os irmãos Gabrielle (excerto 29) e Roger (excerto 30), mostra o pai como contato anterior à vinda para o Brasil. A narrativa desses irmãos trata-se, certamente, de um caso de reunião familiar e se encaixa no fenômeno das redes migratórias. Isso pelo fato

de que revela a constituição de laços de natureza social e econômica que antecedem a migração.

Grupo 1	Grupo 3
Excerto 29 **Gabrielle:** 44. meu pai <X X> tava aqui, 45. ai decidiu trazer a gente aqui, 46. veio a minha mãe, 47. meus <X X> que ainda não veio, 48. <X X>, 49. aí foi assim, 50. ...eu cheguei aqui no Brasil,	**Excerto 30** **Roger:** 26. ...eu vim pra cá porque meu-- 27. <pai?> tava aqui, 28. 2016, 29. pagô passagem pra mim vim aqui,

Os haitianos René, Charles e John também moram com familiares, mas, ao contrário de Gabrielle e Roger, os três não narram a sua vinda para o Brasil. Em suas narrativas, é possível constatar a apresentação de informações que dizem respeito somente ao seu estado atual de moradia. René (excerto 31) mora com um primo e com a esposa, mas tem outro irmão morando no Brasil, Charles (excerto 32) mora com dois primos, e John (excerto 33) mora com o círuculo familiar de primeiro grau. A narrativa desses três imigrantes indica a existência de uma comunidade de imigrantes que inclui diferentes gerações (pais e filhos) e diferentes níveis de parentesco (marido e mulher; pai, mãe e filhos(as); tios(as), sobrinhos(as) e primos(as)).

Os excertos 31 a 33 permitem constatar que essa rede migratória é, reconhecidamente, um elemento importante para o processo de (re)construção identitária de migrantes e refugiados e, também, para as suas experiências sociais mais diversas, o que inclui a aprendizagem da língua.

Grupo 1	Grupo 3	Grupo 2
Excerto 31 **René:** 190. e só um irmão. 191. ele mora aqui também no Brasil, 192. só que, 193. ...eu- eu moro só com-- 194. eu moro com meu primo, 195. e a- a- a minha esposa também, 196. minha esposa veio.	**Excerto 32** **Charles:** 179. aí eu tava lá no meu país, 180. fiz muitas estudo de- de, 181. ..desse país, 182. é, 183. agora eu moro com, 184. ..dois primo <meu?>,	**Excerto 33 –** **John:** 32. ...(2.0) eu moro com..meus pais

Kevin (excerto 34), por sua vez, cria uma outra perspectiva para narrar a sua trajetória de vida. Diferentemente dos demais, Kevin não constrói a sua narrativa a partir do ponto de partida do país de origem, mas privilegia a perspectiva de chegada ao Brasil. De acordo com a

narrativa de Kevin, uma vez no Brasil, ele passou a integrar as redes migratórias, excercendo um outro papel, ou seja, o lugar de quem está fora do seu país e assume o compromisso de dar sustentação econômica para aqueles que ficaram. Nesse lugar, Kevin mantém relações com aqueles que ficaram no Haiti através do envio de recursos financeiros para sua família. Esse movimento, de fazer parte de uma rede migratória em que seus integrantes assumem o compromisso de oferecer suporte econômico aos familiares que não migraram, também é um elemento a ser considerado como parâmetro de fundamental importância no processo de (re)construção identitária de sujeitos em situação de migração humanitária e, em especial, em sua motivação e investimento na aprendizagem da língua e da cultura.

Grupo 2
Excerto 34 **Kevin:** 111. ..era só trabalhar, 112. pra sustentar e, 113. poder mandar e ajudar os familiares lá no-- 114. no país.

A narrativa de Jacques (excerto 35) revela a importância das redes migratórias no processo de acolhimento no novo país. Ao contrário dos demais migrantes, Jacques não conta com a ajuda de um familiar, mas de um compatriota. Ele narra que quando chegou ao Brasil não conhecia ninguém, mas encontrou um brasileiro que conhecia um haitiano para quem ligou. Foi esse haitiano, um compatriota, inicialmente desconhecido, quem lhe deu moradia nas primeiras semanas. Através da narrativa de Jacques, é possível constatar, uma vez mais, o papel de fundamental importância das redes migratórias, da sua existência e ações concretas, para o processo de acolhida inicial, de integração e de apoio para a emancipação social dos migrantes e refugiados.

Grupo 2
Excerto 35 – Teatro Documentário **Jacques:** 72. e encontrei com um brasileiro, 73. ..que falou "aqui nesse lugar tem muito hatiano, né?", 74. eu <u>vou ligar um haitiano e aqui ele vai te pegar</u>, 75. ..pra ir na casa dele. 76. e, 77. este haitiano, 78. ..ele- ele me ligava, 79. ..falou, 80. ô como você s-- 81. ô como você se chama?

82. eu falei meu nome com ele, 83. o meu nome é Jacques, 84. ô Jacques, 85. <X X>, 86. eu vou te pegá, 87. e aí ele me pegou 88. e ficava na casa dela, 89. ..por duas semana,

Uma análise do papel das redes de migração, a partir das narrativas produzidas pelos participantes das Oficinas, nos permite reconhecer que projetos dedicados ao ensino da Língua Portuguesa e da cultura brasileira podem excercer o importante papel social de potencializadores do fortalecimento de redes de migração já existentes e da criação de novas redes.

5.2 Do jogo do narrar o outro: os diferentes pontos de vista

Nesta seção, analisaremos o processo de construção de pontos de vista sobre uma temática focalizada nas narrativas dos participantes no jogo do "Narrar o Outro": a relação entre trabalho e estudo. A construção de pontos de vista é uma operação cognitiva, ação de perspectivar, que se realiza naturalmente no processo de interação humana. Por meio dessa operação, exercemos a nossa subjetividade e, reconhecendo o outro como um co-específico, vivemos a experiência empática da intersubjetividade (TOMASELLO, 2003).

Ao comparar o que foi narrado pelos participantes acerca desse tema com o movimento narrativo que foi construído quando um outro participante (re)contou a história, é possível notar que existe uma diferença entre o que foi relatado e o que foi narrado ao grupo por alguns dos participantes. Observe, a seguir, em contraposição, os excertos 36,37 e 38 e, em seguida, 39, 40 e 51, todos retirados das narrativas produzidas pelos participantes do Grupo 2 do jogo dramático "Narrar o outro".

Narrativa de si	**Narrativa de si**	**Narrativa do outro**
	Grupo 2	

Excerto 36	Excerto 37	Excerto 38
Jacques: 59. ...primeiramente eu venho aqui, 60. no Brasil pra estudar, 61. mas quanto eu venho aqui, 62. as coisas, 63. ..é, 64. não davam pra mim, 65. eu não consigo estudar. 66. Aí eu tenho que trabalhar pra fazê minhas coisa, 67. entendeu?	**Remy:** 40. na- lá no Haiti na verdade eu não trabalhei, 41. ...eu tava estudando, 42. ...e aqui no Brasil tenho, 43. ..três anos, 44. eu trabalhei durante dois anos, 45. ..agora estou desempregado, 46. ..estou aproveitando-- 47. estou aproveitando esse momento, 48. pra fazer algum cursos, 49. ..profissionais, 50. pra poder melhorar minha situação, **51.** aqui no Brasil,	**Remy por Jacques:** 165. aí pensei pra vim pra cá, 166. ...e pra estudar, 167. ...e aí, 168. ..quando eu vem aqui, 169. ..é outra coisa. 170. e, 171. eu morava, 172. ..com um, 173. com um amigo, 174. as coisas estavam..muito ruim pra mim. 175. aí eu tenho que trabalhar pra, 176. pra pagar...minhas contas,
Excerto 39	**Excerto 40**	**Excerto 41**
Kevin: 110. ..caí num lugar que, 111. ..era só trabalhar, 112. pra sustentar e, 113. poder mandar e ajudar os familiares lá no-- 114. no país. 115. então, 116. ..agora que, 117. ...deus me concedeu uma, 118. possibilidade de estudar, 119. então eu tô aproveitando, **120.** ..aqui e na escola,	**Jean:** 59. meu nome é Jean, 60. mas eu não tava trabalhando no Haiti, 61. só estudo, 62. ...e, 63. ..aqui no Brasil eu já, 64. é o terceiro ano, 65. ...eu tô trabalhando,	**Jean por Kevin:** 200. e aqui, 201. ...Deus me concedeu a chance de estudar e trabalha ao mesmo tempo.

No ponto de vista de primeira pessoa construído por Jacques para contar a história de Remy parece haver uma nova refocalização do objetivo de migrar para o Brasil. No relato de Remy, ele veio para o Brasil com um objetivo concreto: estudar. Ao se deparar com a realidade

brasileira (*as coisas...é, não davam pra mim*), Remy percebe que precisaria se organizar de outra forma (*aí eu tenho que trabalhar para fazê minhas coisa, entendeu?*). Na narrativa construída por Jacques, o haitiano Remy pensava que vinha para o Brasil para estudar. Ao recontar a história do objetivo da vinda de Remy para o Brasil (estudar), Jacques transforma esse concreto objetivo em um sonho, um desejo, um pensamento, algo da ordem da possibilidade (*aí eu pensei pra vim pra cá... e pra estudar*). Esse sonho, desejo, pensamento parece ser marcado no relato do próprio Jacques, que afirma sair do Haiti na condição de estudante partindo de uma negação ao ato de trabalhar, mas que, como aconteceu com Remy, precisou ser adiado em detrimento do trabalho no Brasil (***lá no Haiti na verdade eu não trabalhei... eu tava estudando****, e aqui no Brasil... eu trabalhei durante dois anos*). Jacques relata em sua narrativa que está há um ano estudando. Esse parece ser um sonho que cultivava, para o seu processo de imigração (*agora, eu estou desempregado,* ***estou aproveitando--, estou aproveitando esse momento para fazer algum cursos****... para melhorar minha situação aqui no Brasil*).

As narrativas de Jacques e Remy são ecoadas nas narrativas de outros dois haitianos, Kevin e Jean (excertos 39,40 e 41). Nas quatro narrativas, o trabalho é apresentado com o objetivo exclusivo de manutenção da sobrevivência, ou seja, "pagar as contas". O trabalho é uma realidade que se sobrepõe ao desejo, ao sonho, ao pensamento de estudar.

A análise desses excertos nos permite perceber que, no processo intersubjetivo de (re)contar uma narrativa, a história do outro é claramente subjetivada. O motivo dessa subjetivação pode ser uma convergência de trajetórias de vida dentro do grupo, no caso de jovens haitianos. Essa convergência aponta para uma interpretação semelhante ao próprio processo migratório desses indivíduos. Os dados analisados no conjunto nos levam a crer que existe uma expectativa de melhoria de vida como resultado de um aumento de escolaridade por esses migrantes. Dessa forma, (re)construindo diferentes pontos de vista sobre a sua relação com o trabalho e o estudo, manifesta-se uma concreta motivação e desejo de investimento no estudo da língua (*estou aproveitando este momento / Deus me concedeu a chance de estudar e trabalhar ao mesmo tempo*).

5.3 No jogo do teatro documentário: a experiência do eu e do outro

Os grupos para esta atividade foram os mesmos grupos do jogo "narrar o outro". Eles foram instruídos a selecionar um objeto ou foto que remetesse à sua narrativa de vida individualmente. Em seguida, deveriam compor em conjunto uma única narrativa que tivesse

como temática o processo migratório. Tal narrativa poderia ser inspirada nas narrativas compartilhadas no exercício anterior, tendo como referência os objetos escolhidos. As cenas resultantes são cenas fictícias, porém foram tecidas a partir das narrativas reais de cada grupo.

O Grupo 1 tinha como objetos duas imagens e uma camisa de futebol. As fotos retratavam uma árvore cheia de pássaros, escolhida por um dos integrantes na internet, e uma empresária segurando um notebook em um folder relativo a um curso profissionalizante, escolhida por uma das integrantes que pretende trabalhar como designer. A camisa era do time de Caracas, capital da Venezuela.

Um dos fatores mais marcantes nas narrativas produzidas é a expectativa dos imigrantes em relação ao novo país. No Grupo 1, são narradas quatro histórias de imigrantes. A princípio, esses imigrantes são representados como pássaros ao redor de uma árvore, que representaria o país. O uso dessa imagem pode revelar que os imigrantes se reconhecem como iguais, porque, independentemente do país de origem, são todos pássaros. Além disso, uma árvore é uma casa de pássaros, ou seja, o uso dessa imagem remete metaforicamente ao acolhimento.

A primeira história é a de James, um imigrante que queria ser médico, mas desistiu e se tornou trancista. Na história, a “situação da vida não lhe permitiu ser médico”. De acordo com a narrativa, James é feliz sendo trancista, mas teve que se adequar à realidade. Ele teve que se adequar identitariamente para ser feliz no país de acolhida (excerto 42).

Grupo 1
Excerto 42 – Teatro Documentário **Daniela:** 15. una história dele era um personagem chamado James. 16. James era um cara, 17. <um garoto?> que queria ser médico, 18. pero a situación de la vida no permitio ele ser médico, 19. agora ele é, 20. ...<trancista?>, 21. é muito feliz mas, 22. ...ele é trancista, 23. no que decir que el <X X> <sem?> sonho, 24. mas ele <entro?> na realidade,

A próxima imigrante da narrativa é uma haitiana que se casou com James e que também é trancista, mas quer ser administradora. Ela conhece uma venezuelana que quer atuar como designer gráfico, demonstrando que o destino dessas migrantes está em aberto (excerto 43). Essas narrativas pertencem a duas jovens imigrantes que integram o grupo, ou seja, falam de suas expectativas em relação ao futuro. O uso das expressões grifadas nas linhas 35 e 43,

mostram que a adequação identitária, nesse caso, está em projetar para o futuro os desejos profissionais. Isso significa que essas imigrantes, ao contrário de James, que desistiu de ser médico, conseguiram manter suas comunidades imaginadas. Dessa maneira, o grupo representa duas realidades diferentes relacionadas à adequação identitária de imigrantes, uma em que o indivíduo readequa seus objetivos e outra em que os imigrantes buscam formas de adequar a realidade aos seus sonhos.

Grupo 1
Excerto 43 – Teatro Documentário **Daniela:** 31. mas ela quiere ser, 32. é, 33. administradora. 34. ela si ainda <preci->, 35. e ainda ela está buchando por ser..administradora. 36. ...(2.0)esse haitiana se topo com una venezuelana, 37. que tc-- 38. que tem una família a cá, 39. com um cara chamado Alejandro. 40. (Alejandro levanta as mãos) 41. eles dois estan aqui, 42. formando sua família, 43. e ela persistiendo e lutando para ser, 44. desenhadora gráfica,

O Grupo 2 teve como objeto uma foto de um dos integrantes, atuando como DJ em seu país de origem. A narrativa apresentada pelo segundo grupo remete a vários pontos tratados ao longo dessa pesquisa. Primeiramente, Remy (excerto 44) narra a travessia de um imigrante que se vê forçado a imigrar em busca de condições melhores e que, para tanto, tem que se sujeitar a condições precárias no processo migratório.

Grupo 2
Excerto 44 – Teatro Documentário **Remy:** 12. Na verdade, 13. (Remy se destaca do grupo caminhando para frente enquanto fala) 14. esse imigrante saiu do país, 15. ..tem um destino, 16. ..geralmente aqui no Brasil, 17. e, 18. ..geralmente saí, 19. ..fugi aqui no-- 20. fugi nos matos, 21. pra poder entrar aqui no Brasil talvez,

22. ..tá com uma-- 23. uma mochila ruim nas costas, 24. (Jean se movimenta com a mochila pela sala) 25. .. e tá com o-- 26. só com, 27. ...os documentos, 28. nesse país

Jean (excerto 45) narra a dificuldade, por não saber português, em achar emprego. O estudante enfatiza a importância do Projeto LER no sentido de promover um conhecimento necessário para o mundo profissional. Essa fala indica a importância do ensino e da aprendizagem significativos, pautados nas concretas necessidades dos estudantes.

Grupo 2
Excerto 45 – Teatro Documentário **89. Jean:** 90. primeira vez eu cheguei, 91. no Brasil, 92. ..eu não tô aprendendo falar português, 93. agora, 94. eu vou caminhar na rua, 95. ...pra procurar trabalho, 96. e, 97. ...eu não falo nada, 98. mas agora, 99. graças a, 100....projeto ler, 101.eu consigo aprender a falar português

John (excerto 46) relata a discriminação que sofre por ser imigrante e por não falar português ou inglês. Nesse excerto, John revela que a discriminação depende do país de onde se vem, ou seja, antes de qualquer interação, o imigrante já é julgado pela origem. Além disso, fala da dificuldade em trabalhar por causa dessa discriminação.

Grupo 2
Excerto 46 – Teatro Documentário **John:** 105. a vida do imigrante não é fácil não, 106. eles acham que a gente nem é gente, 107. eles pensam por exemplo, 108. que gente não vem de um lugar. 109. eles pensam que a gente não pode fazer-- 110. não pode fazer nem- trabalhar nenhum lugar aqui, 111. faz faxineira,

112. faz trabalho pesado, 113. e as vezes até humilha a gente. 114. pensam porque, 115. cê não fala português, 116. cê não fala inglês, 117. depende do país que você chega, 118. eles vão pensar que, 119. ah não, 120. ..ele só chega aqui saindo da miséra,

John (excerto 47) revela a vontade de ter sonhos para o seu futuro. Para esse imigrante, a participação no Projeto Ler é uma possibilidade de superação dessa discriminação. Nesse grupo, o fato de estar trabalhando em um emprego ruim não impede o desejo de trabalhar com algo melhor. Por meio da fala de John, somos capazes de inferir que o Projeto Ler é considerado como um lugar de integração em que ele pode "pensar igual a todos" e realizar seus objetivos, ou seja, é um contexto no qual ele se sente acolhido.

Grupo 2
Excerto 47 – Teatro Documentário **John:** 121.mas, 122.eu- eu-- 123.eu frequentei a escola. 124.eu estudei até segundo ano do ensino médio. 125.mas meu sonho, 126.eu tô pensando Deus vai me ajudar a-- 127.a realizar esse sonho. 128....será que um dia eu- eu-- 129.eu não vou poder pensar igual todos? 130....ser imigrante não quer dizer que você não tá no mundo. 131....um dia que eu vou realizar meu sonho. 132....eu vou procurar o projeto ler, 133.e eu acho que com o projeto ler, 134.(caminha de volta para o grupo) 135.a professora Josiane, 136.e com a turma da PUC, 137.tudo vai dar certo.

O Grupo 3 teve como objeto três imagens: uma que se chama solidão (retirada da *internet* por um dos participantes); outra de uma estrela (retirada da *internet* por uma participante); e outra de um dos integrantes tocando violão em seu país de origem. A narrativa se baseia na história de um migrante. O ponto de partida desse indivíduo é a solidão. Por causa dessa solidão, ele decide sair do país (excerto 48) e escolhe o Brasil por gostar de cantar música brasileira. Ao chegar, passa por vários desafios, mas consegue fazer com que seu trabalho se torne notório no Brasil (excerto 49).

Grupo 3	
Excerto 48 – Teatro Documentário **Marie:** 8. era uma vez um menino, 9. (Roger se posiciona sentado no meio da sala) 10. que vivia sozinho, 11. com uma solidão no coração. 12. um dia esse menino decidiu sair do seu país, 13. (Roger se levanta)	**Excerto 49 – Teatro Documentário** 29. e buscava uma forma, 30. se-- 31. fazer com que suas músicas espalhassem pelo Brasil. 32. ...depois de ter passado, 33. por muitas provas, 34. ele consegui alcançar seu objetivo, 35. ..e hoje ele está brilhando, 36. como uma estrela. 37. (todo o grupo coloca as mãos para o céu)

A cena do grupo 3 mostra o ideal de sair do país com um projeto e concretizá-lo no país de destino. Mais do que isso, mostra um imigrante alcançando sua comunidade imaginada.

É preciso dizer que todas as cenas tiveram em comum o desejo do porvir. Esse desejo, analisado a partir do prisma dos construtos teóricos do *investimento* e da *motivação*[61], pode ser diretamente relacionado aos processos de aprendizagem de Língua Portuguesa dos migrantes. Isso significa que, mais do que lidar com as necessidades dos migrantes no ensino de português, é preciso levar em consideração suas ambições. Dessa forma, entendemos que considerar a realidade e a individualidade dos migrantes é um ponto chave no seu processo de aprendizagem. No próximo capítulo, falaremos mais a respeito disso e apresentaremos as conclusões da pesquisa.

[61] Conforme dito anteriormente, conceitos elaborados por Kanno e Norton (2003); Norton (2013).

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo o estudo da construção identitária de migrantes em um contexto de aprendizagem. A análise dessa construção identitária começou a partir de dois movimentos, já no capítulo 2: a descrição do fenômeno migratório no Brasil e no mundo; e a descrição do Projeto Ler, campo de estudo dessa pesquisa. O estudo do fenômeno da migração desvelou a existência de um tipo específico de migrante que se desloca em decorrência de guerras, conflitos, perseguições e/ou de graves violações dos direitos humanos em seu país de origem. Tais indivíduos são chamados de migrantes forçados. Dentro desse grupo, a classificação de "refugiado" é dada para aqueles que fogem de guerras e perseguições. Desde o final do século XX, o Brasil passou a atuar como um atrator de migrantes dentro da América Latina. Com a catástrofe ambiental do Haiti em 2010 e com a situação de privação de direitos humanos na Venezuela, principalmente, a partir de 2014, um grande fluxo de migrantes forçados passou a adentrar o Brasil.

Uma vez dentro do país, a preocupação com a assistência a esses indivíduos parte, muitas vezes, da sociedade civil. O ACNUR, por meio da cátedra Sérgio Vieira de Mello, incentiva as iniciativas de auxílio a essa população a partir do trabalho dentro de universidades brasileiras que podem incluir o ensino da língua portuguesa, o auxílio jurídico, os serviços de saúde, entre outros. Contemplado pela cátedra na PUC Minas, o Projeto Ler atua no ensino de Português em uma perspectiva de acolhimento. Como se trata do campo dessa pesquisa, apresentamos a história e os princípios pedagógicos do projeto. Tais princípios se baseiam, principalmente, em Paulo Freire e Célestin Freinet e, como resultado, é caracterizado por um modo de ensino que parte do respeito pelos migrantes, pelos conhecimentos e pelos objetivos que trazem consigo.

No capítulo 3, realizamos uma revisão teórica para construir uma abordagem sociocognitiva da aprendizagem e da construção identitária dos migrantes. Nessa abordagem, buscamos mostrar como a aprendizagem da língua, a integração e a construção identitária estão interligadas. Demonstramos, com o auxílio dos construtos teóricos *investimento, motivação*[62] e *comunidades imaginadas*[63] a ligação entre integração, aprendizagem e construção identitária. O conceito de identidade, proposto por Norton (2013) e usado nessa pesquisa, compreende o fenômeno da construção identitária enquanto influenciado por variáveis como os relacionamentos dos sujeitos com o mundo e a forma com que esses sujeitos enxergam suas

[62] Conceitos definidos por Kanno e Norton, 2003; Norton, 2013.
[63] Conceito definido por Anderson, 1991; Kanno e Norton, 2003; Norton, 2013.

possibilidades futuras. Dessa forma, a construção identitária está diretamente relacionada à integração social. Tal ligação acontece na medida em que cada indivíduo que tem a *motivação* para aprender, tem a possibilidade de *investir* nos contextos de uso da língua, através da integração, e vê, no contexto de aprendizagem, uma forma de alcançar sua *comunidade imaginada*. Buscamos mostrar que, em um nível interpessoal, a aprendizagem depende da integração dos indivíduos em diversos contextos e, por isso, está relacionada à empatia.

No capítulo de análise, as narrativas dos participantes permitiram ver que a *motivação* para aprender e o *investimento* nos contextos de aprendizagem da língua, dentro e fora da sala de aula, está relacionado com a consideração da história e da identidade desses participantes, conforme os princípios de Freire (2011) e Freinet (2004). Isso significa que a identidade dos migrantes calibra sua relação com os processos pedagógicos dos quais participa.

A partir das narrativas coletadas, observamos as projeções passadas e futuras de alguns participantes e a maneira com que essas projeções influenciam em seu comportamento no contexto de aprendizagem da língua. Alguns alunos haitianos, que se identificaram como estudantes no país de origem, por exemplo, falaram do desejo de continuar a estudar para ingressar em uma instituição de ensino superior. Esses alunos demonstraram-se *motivados* a aprender o português e *investidos* no contexto do Projeto (excerto 45/Grupo 2/Teatro; excerto 47/Grupo 2/Teatro). Tal fato demonstra a necessidade de adequar o ensino de Português para imigrantes levando essas projeções em consideração. Isso é ajudar o imigrante a não desistir da parte de sua identidade que diz respeito à sua *comunidade imaginada* (KANNO; NORTON, 2003; NORTON, 2013).

Norton e Toohey (2001) afirmam que a aprendizagem depende das oportunidades de interação, ou seja, para aprender o indivíduo precisa investir em práticas sociais. Para que ele tenha a *motivação* para *investir*, é necessário que as práticas sociais sejam condizentes com sua *comunidade imaginada*, ou seja, o indivíduo precisa acreditar que a participação naquelas práticas o levarão a alcançar o lugar em que se imagina idealmente. A integração também está ligada à aprendizagem pelo reconhecimento de que, para aprender uma língua, é preciso ter acesso aos discursos que permeiam uma sociedade.

O contexto de saída do país de origem também se mostrou como um fator que influencia na aprendizagem e na construção identitária dos estudantes. Os alunos que vieram para o Brasil por escolha de outrem narraram uma dificuldade de adaptação maior e um investimento menor nas práticas de aprendizagem. A forma com que os migrantes se dedicam ao aprendizado da língua também parece estar relacionada com as expectativas que tinham antes da migração. Assim, aqueles que vieram especificamente em busca de trabalho e aqueles que vieram com a

esperança de estudar se portam de maneira diferente ao falar sobre o contexto de aprendizado. Para os imigrantes que gostariam de estudar, o Projeto é um instrumento para alcançar melhores condições de vida (excerto 18/Grupo 2; excerto 20/Grupo 2; excerto 45/Grupo 2/Teatro; excerto 47/Grupo 2/Teatro).

Nas narrativas analisadas, os alunos não relatam nenhum curso de ensino de língua anterior ao Projeto Ler. É possível perceber que os alunos adquiriram seu conhecimento da Língua Portuguesa, até o momento em que ingressaram no Projeto, por meio da interação em contextos diversos, marcadamente no contexto do trabalho. Assim, o ensino da língua para imigrantes e refugiados tem que levar em consideração que o aprendizado também ocorre fora da sala de aula, na interação em contextos diversos. Essas interações acontecem de forma diretamente proporcional ao grau de integração dos imigrantes.

A discriminação é uma forma de impedir o acesso a comunidades discursivas e, consequentemente, aos recursos simbólicos que lhes pertencem. Esse assunto foi levantado em dois grupos, sempre por haitianos, entre os motivos apontados como causas da discriminação, a não proficiência na língua portuguesa e o país de origem predominam. No excerto 42, na cena de teatro apresentada pelo grupo dois, John fala da temática da discriminação no trabalho. Acreditamos que esse seja um ponto crucial a ser trabalhado em pesquisas futuras.

Para promover essa integração, o ensino de PLAc precisa estar consciente das comunidades acessíveis ou não pelos imigrantes e refugiados. A partir desse mapeamento, confiamos que seja possível montar estratégias pedagógicas que permitam aos imigrantes se integrar nas comunidades que desejam. Norton e Toohey (2001) afirmam que a aprendizagem depende das oportunidades de interação e das relações de poder que perpassam tais oportunidades, então, as estratégias não podem se constituir unicamente do ensino da língua, mas precisam incluir um conhecimento da sociedade como um todo, visando fornecer os recursos simbólicos necessários para a autonomia dos imigrantes e refugiados. As narrativas que constituem o *corpus* dessa pesquisa revelam que os imigrantes, embora encontrem adversidades no Brasil, fazem um esforço para adaptar seus desejos em relação ao futuro, de modo a equilibrar sua ligação com o país e a sua identidade de origem. Os propósitos dos migrantes, muitas vezes traçados desde antes da saída do país de origem, são fortes influenciadores em seu processo de aprendizagem.

Essa pesquisa buscou demonstrar que os processos pedagógicos que partem do acolhimento desses sujeitos e do reconhecimento de seus interesses são importantes nos processos de construção identitária dos imigrantes e refugiados em um novo país. Além disso, buscou realizar uma modesta contribuição para o estabelecimento de uma comunidade de

pesquisadores que atuam no ensino do Português para migrantes. Em pesquisas futuras, uma análise das emoções, a partir do *corpus* coletado, poderá aprofundar o estudo da ligação entre construção identitária, integração social e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. M. Consciousness and Self in language. A view from cognitive semiotics. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas – PUC SP.** São Paulo, n. 4 , p. 7-24 , jul. 2010.

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar.** Porto, n. 13, p.71-87, 2008. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/62496628.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

ALMEIDA, A. J.; MINCHOLA, L. A. B. O "espírito de Cartagena' e a política brasileira de refugiados. **Revista Perspectiva.** Porto Alegre, ano 08, v. 8, n. 15, p. 123 - 142, agosto/setembro 2015.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. **Declaração de cartagena**, 1984. Cartagena das Índias: ACNUR, 1984. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena> Acessado em 11 de janeiro de 2017.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de "português como língua de acolhimento". **REVISTA X**, Curitiba, v. 13, n .1, p. 35-56, 2018.

ASSIS, G. O. A nova lei de migração no brasil: avanços e desafios. In: BAENINGER, R. *et al*. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul.** 2ª ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018.

ANDERSON, B. **Imagined communities:** Reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso. 1991.

BAENINGER, R. et al. (Orgs). **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018.

BASTOS, J. P. B.; OBREGÓN, M. F. Q. Venezuela em crise: o que mudou com Maduro?. **Derecho y Cambio Social**. 1 abril 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/98910408-Venezuela-em-crise-o-que-mudou-com-maduro-julia-pedroni-batista-bastos-1-marcelo-fernando-quiroga-obregon-2.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, [1958] 1991.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I.** 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G:** a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. (Tese Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BRANDT, P. A. Language, Domains and Blending. In: **Spaces, domains, and meaning:** essays in Cognitive Semiotics. Bern: Peter Lang, 2004. p. 17-26.

BRANDT, P. A. From Gesture to Theatricality – On Enunciation and the Art of Being Visible. In: **Spaces, domains, and meaning:** essays in Cognitive Semiotics. Bern: Peter Lang, 2004. p. 211-233.

BRANDT, Per Aage, Meaning Production, Modelling Mental Architecture and Blending. In: Niño, Douglas (Org). **Ensayos semióticos II. Semiótica e integración conceptual**. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Humanidades, 2013. Disponível em: https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/publication/field_attached_file/pdf-ensayos_semiticos_ii_-pag-_web-11-15.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2020.

BRANDT, Per Aage. Deixis – a Semiotic Mystery: Enunciation and Reference. Cognitive Semiotics. v. 9, n. 1, p. 1-10 , mai. 2016.

BRASIL. Lei 9.474, de 22 de julho de 1997**.** Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: www.planaltto.gov.br/ccivil/leis/L9474.htm. Acesso em: 21 de jan. de 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.975, de 7 de outubro de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6975.htm. Acesso em: 04 de abr. de 2020.

BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em 21 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Refúgio em números.** 4ª ed. Brasília, 2019.

BUENO, E**. Brasil:** uma história: cinco séculos de um país em construção. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

CALDEIRA, P. A. M. **A imigração em Portugal:** o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. 2012. (Tese de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2012.

CASTRO, R. F**.**; Silva, G. A. Fatores que contribuem para a afirmação do Brasil como um país de imigração: Reflexões à luz da globalização. In: XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2016, Foz do Iguaçu. **Anais do XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Foz do Iguaçu, 2016. p. 1-18.

CAVALCANTE, J. L. Lei de Terra de 1850. **Histórica**. São Paulo, ano 01, v. 2, p. 1-7, 2005.

CAVALCANTE, S.; MILITÃO, J. PROJETO LER: uma experiência de leitura e escrita com refugiados e migrantes. In: PENZIM, A. M. B.; SOUZA, R. S. R.; ALVES, C. F. (Orgs). **Na cidade:** micropolíticas e modos de existência. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, Nesp, 2019.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva.** (*Tese* de Doutorado). 2009. Belo Horizonte: FALE – UFMG, 2009.

CAVALCANTE, S; SOUZA, A. Linguística Cognitiva: uma breve introdução. In: HERMONT, A. ; ESPÍRITO-SANTO, R.; CAVALCANTE, S. (Orgs**). Linguagem e Cognição**: diferentes

perspectivas. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2019**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; PEREDA, L. **Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil**. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública / Conselho Nacional de Imigração e Cordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: Um pensamento clássico e atual. **Revista e-curriculum.** São Paulo, v.7 n.3 dez. 2011.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DOURADO, Rodrigo Carvalho Marques. "Biodrama, Teatro Documentário e Performatividade nos espetáculos 'Carnes Tolendas' e 'Luis Antônio-Gabriela". In: VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH. **Anais do VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH.** Salvador, UFBA, 2012.

ELIAS, M.; SANCHES, E. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. In: Oliveira-Formosinho *et al.* (Org.). **Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p.145-170.

ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO (ESMPU) E ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR) (Orgs). **Percursos, percalços e perspectivas:** a jornada do projeto Atuação em Rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil – Brasília: ESMPU, ACNUR, 2020.

EVANS, V.; BERGEN, B. K.; ZINKEN, J. The cognitive linguistics enterprise: an overview. In: Evans, Vyvyan, Zinken, Jörg (Eds.): **The cognitive linguistics reader.** London: Equinox, 2007, p. 263-266.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, DIRETORIA DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano:** evidências e subsídios para políticas públicas. Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2020.

FARIA, B. M. **Representações sociodiscursivas de imigrantes e refugiados no cenário brasileiro contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

FERNANDES, D.; FARIA, A.V. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. **Revista brasileira de Estudos Populares**, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.145-161, jan./abr. 2017

FERNANDES, D; CASTRO, M.C.G; RIBEIRO, C. Migração haitiana para o Brasil: Minas Gerais como destino, a fala dos haitianos. XVI Seminário sobre Economia Mineira: CEDEPLR/UFMG. **Anais do XVI Seminário sobre Economia Mineira: CEDEPLR/UFMG.** Diamantina, 2014.

FERREIRA, L. C.; FLISTER, C. Um surto de imigração... A conceitualização do refúgio e da imigração na mídia a partir de uma perspectiva interlinguística. In: CAVALCANTE, S.; MILITÃO, J. (Orgs.) **Linguagem e Cognição.** Campinas: Mercado de Letras, 2019

FREIRE, L. C. **A amorosidade do método Paulo Freire**. Centro de Referência Paulo Freire. 2012. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1653. Acesso em: 11 de abr. de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso.** Tradução: J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FORTIER, M. **Theory Theatre:** an introduction. London: Routledge, 1997.

GIORDANO, Davi. "Breve Ensaio sobre o Conceito de Teatro Documentário". **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 1, n. 5, jul. 2013.

GOMES, A. C. Imigrantes italianos: entre a *italianità* e a brasilidade. In: **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de Acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada.** Brasília, ano 9, v. 9, n. 2, 2010.

GUBER, Rosana. **La etnografía, método, campo y reflexividad.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

GUIMARÃES, L. M. P.; VAINFAS, R. SONHOS GALEGOS: os espanhóis no Brasil. In: **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007

HARARI, Y. N. **Sapiens:** Uma breve História da humanidade. São Paulo: L&PM Editores, 2012.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. **Journal of language, identity, and education**. Nova Iorque, ano 2, v. 4, 2003.
KODAMA, K. O SOL NASCENTE DO BRASIL: um balanço da imigração japonesa. In: **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.; NIXON, R. **The Action Research Planner**: Doing Critical Participatory Action Research. New York: Springer, 2014.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2001

LAKOFF, G. **Philosophy in the flesh.** New York: Basic Books, 1999.

LEE et al. **The Interactional Instinct:** The Evolution and Acquisition of Language. Londres: Oxford University Press, 2009.

LEIRIA, I. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. In: **Idiomático**, Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões, nº3, dez. 2004.

JOHNSON, M. **The Body in the mind:** The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: University of Chicago Press.1987.

JOHNSON, M. **The meaning of the body***:* Aesthetics of human understanding. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no brasil: uma obrigação? **Revista X**, Curitiba, vol. 13, n. 1 , p. 9-34, 2018.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/a4uPuK>. Acesso em: 04 jan. 2019.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada** – suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MACKNOW, Karen. Olhares alemães sobre a imigração no Brasil: imperialismo, identidade nacional e germanismo. **Revista Espaço Plural**, Lisboa, ano IX, n. 19, 2º sem. 2008.

MILLER, K. A. Class, culture, and Immigrant Group Identity in the United States: the Case of Irish-American Ethnicity. In: **YANS-Mc LAUGHLIN (ed.), Virginia, Immigration Reconsidered, NY.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

MOTT, M. L. IMIGRAÇÃO ÁRABE: um certo oriente no Brasil. In: **Brasil:** 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

MOREIRA, J. B. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional** [online], ano 52, v. 53, n. 1, Brasília, Jan./Jul. 2010.

NORTON, B. **Identity and Language Learning***:* Extending the Conversation. Multilingual Matters: Ontario, 2013.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Changing Perspectives on Good Language Learners. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 307-322, set. 2001.

OLIVEIRA, A. J.; ONUKI, J. Brasil, Mercosul e a segurança regional. **Revista Brasileira de Políticas Internacionais,** ano 43, n. 2, p. 108-129, 2000.

OBMinas. **Atlas Digital da Migração Internacional em Minas Gerais**. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNDBmNGVlM2UtMjRiNi00YTU4LTk3YjAtZTI4Z

DY2Y2VjNzQzIiwidCI6IjdlZTQzN2UyLWJhNDItNGM4MS1iMjk0LTI4NTkxZTMwOGRmYyJ9. Acesso em 21 de jan. de 2020.

OLIVEIRA, L. L. **O Brasil dos imigrantes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf Acesso em 11 de jan. de 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. World Migration Report 2020. **Relatório Mundial da Migração 2020**. Switzerland: IOM, 2019.
PAIVA, R. B. A. A tragédia econômica venezuelana.Carta Capital, 30 de agosto de 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/conjunturando/a-tragedia-economica-venezuelana/. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

PATARRA, N. L. Migrações internacionais de e para o brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. **São Paulo em perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 23-33, jul./set. 2005.

PATARRA, N. L.; FERNANDES, D. Brasil: um país de imigração? **RILP: Revista Internacional de Língua Portuguesa.** III Série, n· 24, 2011.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PORTELA, E. A.; SCHWINN, S. A. Elementos para (re)pensar a mobilidade humana: globalização, novos fluxos migratórios e políticas públicas. In: BAENINGER, Rosana *et al*. (org.). **Migrações Sul-Sul.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018.

PROGRAMA de interiorização beneficia mais de 5 mil venezuelanos no Brasil. **Nações Unidas**. Publicado em 12/03/2019. Disponível em: https://nacoesunidas.org/programa-de-interiorizacao-beneficia-mais-de-5-mil-venezuelanos-no-brasil/. Acesso em 21 de jan. de 2020.

REIS, J. J. Presença Negra: conflitos e encontros. In: **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007

RICKLEFS, R. E. **The economy of nature. New York:** W. H. Freeman and Company, 2008.

ROSSI, C. L. **Nas costuras do trabalho escravo**. (Trabalho de conclusão de curso). Escola de Comunicações e Artes. Departamento de jornalismo e editoração: Universidade de São Paulo. 2005.

SASAKI, E. M. ; ASSIS, G. O**.** TEORIAS DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. **Anais do XII Encontro Nacional da ABEP.** Caxambu, 2000**.**

SIMÕES, G.; SILVA, L. C.; OLIVEIRA, T. R. Perfil sociodemográfico e laboral dos venezuelanos em Boa Vista. In: SIMÕES, G. (Org). **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017.

SCARAMUCCI, M. V. R. Entrevista - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para

Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. *Revista em aberto. v. 32, n. 104, 2019.*

SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. **Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa.** Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.
Juurd H. Stelma and Lynne J. Cameron. Intonation units in spoken interaction: Developing transcription skills. **Text & Talk.** v. 27, n. 3, p. 361–393, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**. SILVA, T. T. (org). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SINHA, C. Language and other artifacts: socio-cultural dynamics of niche construction. **Frontiers in Psychology.** Volume 6, 1601. October, 2015.

SKELDON, R. **International Migration, Internal Migration, Mobility and Urbanization: Towards More Integrated Approaches.** Migration Research Series, n. 53. IOM, Geneva, 2017. Disponível em: https://publications.iom.int/books/mrs-no-53-international-migration-internal-migrationmobility. Acesso em 03 de mar. de 2020.

SOLER, M. O espectador no teatro de não ficção. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 8, 2008.

SOUZA, Dimas Antônio. **Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2017.

TILLY, Charles – *Transplanted Networks*. In: YANS-McLAUGHLIN (ed.), Virginia**,** **Immigration Reconsidered,** NY. Oxford, Oxford University Press, 1990, pg.79-95.

THOMPSON, Evan. *Mind in life:* biology, phenomenology, and the sciences of *mind.* Cambridge: Harvard University Press. 2007.

TOMASELLO, M. (2003). **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes.

TURNER, M. **The literary mind.** New York: Oxford University Press, 1996.

TURNER, M. The Mind is an Autocatalytic Vortex. In: **The Literary Mind**. Germany: Gunter Narr Verlag, 2008, p. 13-43.

TURNER, M. **The origin of ideas:** blending, creativity, and the human spark. New York: Oxford University Press, 2014.

VASCONCELLOS, L. P. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.

VAZ, A. C. A crise venezuelana como fator de instabilidade regional. **Centro de Estudos Estratégicos do Exército: Análise Estratégica**. [S.l.], v. 3, n. 3, p. 1-7, fev. 2017. Disponível em: http://www.ebrevistas.eb.mil.br/index.php/CEEExAE/article/view/1171. Acesso em 01 fev. 2020

VENÂNCIO, R. P. PRESENÇA PORTUGUESA: de colonizadores a imigrantes. In: **Brasil***:* 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007

VIZENTINI, P. G. F. O Brasil, o Mercosul e a integração da América do Sul. **Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas**. v. 1, n. 1, ago/dez 2007 .

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO B - Transcrição Grupo 1 – Narrar o outro

51. **Daniela:** qual é sua travessia
52. **Laura:** isso,
53. é,
54. eu soy Laura,
55. <X X> de Venezuela,
56. ...mas eu,
57. tenho,
58. sete?
59. sete meses em Brasil.
60. ...(2.0) eu primeiro morava em Peru,
61. ...dois anos e meio depois,
62. <X X>,
63. viajei para Brasil,
64. com mi namorado,
65. ...(3.0) aqui se trabalha numa empresa,
66. que se chama <dafiti?>,
67. ...(5.0)
68. que mais <X X>
69. **René:** cê falou [que]
70. **Daniela:** [<X X>,
71. pra chegar aqui.]
72. **René:** que su--
73. que seu namorado,
74. morou com você <X X>?
75. [<X X>]
76. **Laura:** Ah,
77. ele morou comigo também em Peru,
78. ã,
79. ...(2.0) eu viajei de Peru para Brasil en avion,
80. ...e de Peru--
81. e de Venezuela a Peru tambien,
82. viajei en avion.
83. <X X>.
84. (risos)
85. ...(6.0)
86. **Gabrielle:** eu sou Gabrielle,
87. tenho,
88. três anos aqui,
89. sou haitiana,
90. ...a minha chegada aqui,
91. <foi uma?>,
92. não era uma coisa tipo assim que eu planejava,
93. porque meus pais,
94. meu pai <X X> tava aqui,
95. ai decidiu trazer a gente aqui,
96. veio a minha mãe,
97. meus <X X> que ainda não veio,
98. <X X>,

99. aí foi assim,
100. ...eu cheguei aqui no Brasil,
101. 2016,
102. hoje eu trabalho no salão,
103. ...estudo,
104. <X X> não,
105. mas eu,
106. gostaria de continuar a estudar,
107. já formei no segundo,
108. quero fazer faculdade.
109. aí começar a trabalhar,
110. assim,
111. ...eu moro com meus pais,
112. ...(4.0) eu,
113. ...(2.0) vim aqui para ver <X X>,
114. saí do Haiti,
115. aí,
116. agora complicado,
117. (risos)
118. [o avião ficou lá em]
119. **René:** [fez escala,
120. escala]
121. **Gabrielle:** fez escala em,
122. ...<X X> Panamá um pouquinho,
123. uma hora eu acho.
124. aí de Panamá,
125. vim aqui pro belo horizonte.
126. aí foi isso,
127. <X X>,
128. custei a me..acostumar,
129. mas,
130. foi legal.
131. **René:**<X X>
132. **Daniela:** eu sou Daniela,
133. sou venezuelana,
134. eu morava ace,
135. eu morei quase quatro anos,
136. em República Dominicana,
137. do lado do Haiti,
138. ...eu viajei,
139. é,
140. <X X> para a Venezuela,
141. visitar minha família,
142. e de Venezuela viaje,
143. ...a Brasil,
144. aqui,
145. Minas Gerais,
146. ...(2.0) é,
147. motivo,
148. porque meu esposo é brasileiro,

149. (risos)
150. eu não gosto muito de Brasil porque,
151. é muito grande,
152. é um idioma,
153. **René:** compricado.
154. **Daniela:** no,
155. no es complicado,
156. não me acostumo a falar português.
157. eu entendo,
158. mas <no posso?> ,
159. tenho que acostumar,
160. mas,
161. não me acostumo.
162. <é de echo?>,
163. minha sogra,
164. já me entiende espanhol,
165. (risos)
166. <em vez de>,
167. <eu entender?>,
168. <ela me entende>,
169. (risos)
170. então,
171. é--
172. é um--
173. é um jeito difícil para mim,
174. ...el português porque,
175. ... no <gosto muito de português?>,
176. então,
177. eu estou aqui por isso,
178. <senão?>
179. <estava republica dominicana tranquila>
180. **René:** (risos)
181. **Laura:** <X X>
182. (risos)
183. **Daniela:** é asi,
184. e,
185. eu tenho aqui nove meses.
186. cheguei por avion.
187. **Alejandro:** meu nombre é Alejandro,
188. tenho..sete meses aqui em Brasil,
189. primeiro morei na Peru,
190. morei dez meses,
191. lá conoci,
192. conoci a Laura,
193. antes,
194. ...de morar em Peru morei também em Equador,
195. ...é,
196. morei um mês,
197. ...no Equador <X X> de ir pra Peru,
198. é,

foram viagem,
de carro,
de <ônibus>,
em avion chegar aqui a Belo Horizonte,
....agora estoy aqui.
René: meu nome é René,
aí eu acho que todo mundo,
...todo mundo pode,
pode ver meu nome é René.
[mas,
mas,]
Daniela: <X X>
René: mas tem mais,
sou haitiano.
Laura: haitiano.
Daniela: haitiano.
René: é René Joseph.
Daniela: René Joseph.
René: Joseph,
mas só que não escreveu porque não--
não coube tudo.
meu nome é René,
eu sou haitiano,
<X X> chegar aqui no Brasil,
foi,
...2016 eu cheguei,
na época que teve mais cri--
que a crise bateu recorde no Brasil,
tava muito forte,
não teve trabalho,
todo mundo tava correndo atrás de um emprego pra vê se con--
se consiga um emprego mas,
tava difícil mesmo.
aí eu fui eu morei lá em São Paulo,
cheguei primeiro em São Paulo de avião mesmo,
....e morei lá sete meses,
<X X>,
mãe,
tr--
é,
quatro irmãs,
e só um irmão.
ele mora aqui também no Brasil,
só que,
....eu- eu moro só com--
eu moro com meu primo,
e a- a- a minha esposa também,
minha esposa veio.
tá aqui.
<X X> vai acontecer também,

eu pra mim eu gostei do Brasil.
Daniela: gostou?
René: gostei.
<demorou?> a acostumar com a língua porque,
é difícil mesmo.
porque pra nós que somos estrangeiros,
é difícil mesmo,
...<X X> a acostumar.
é tipo um sotaque,
a pronunciação,
é difícil.
....mas graças a deus tô aqui,
a gente tá com saúde,
a gente trabalha, né?
eu acho que <igual>,
....eu acho que todos--
todos--
nós aqui trabalha,
trabalhamos?
eu acho que trabalhamos,
então tá bom,
é assim que--
que é a vida,
nós precisamos de um emprego pra,
pra nos cuidarmos da nossa vida, né?
assim que é.
então,
esses três anos que eu,
...que eu tô aqui no Brasil,
foram uma,
tipo assim,
uma experiência,
....na minha vida,
foi uma experiência ótima,
aprendi a viver com--
com pessoas que eu não,
Laura: conhecia,
[<X X>]
René: [que eu não conhecia,
mas,]
Laura: [eu tenho isso,]
René: tipo assim,
as vezes também tem pessoas que discri--
discriminam você,
que humilham a gente,
mas,
....graças a deus nós conseguimos,
....vencer, né?
porque tudo isso,
que eu,

que eu ia falar também,
eu trabalho numa empresa que chama X distribuidora,
ali,
tipo <X X> distribuição de- de--
de produtos pra construir casa,
tipo assim, né?
<faz tudo?>

ANEXO B - Transcrição Grupo 2 – Narrar o outro

1. **Kevin:** todo mundo vai,
2. ficar sabendo das histórias de todo mundo.
3. **John:** é,
4. nada de esconder não,
5. se você foi o,
6. ..macumbeiro pode falar.
7. (risos)
8. **John:** pode começar,
9. quem que vai--
10. começar?
11. **Jean:** você.
12. **Remy:** você.
13. tem que seguir,
14. **John:** primeiro,
15. eu sou John,
16. eu sou haitiano vem duma cidade..que é-
17. eu vou falar que é um..
18. cidade pequena que é do-
19. como vocês também que é,
20. ..do Gonaïves,
21. ..eu acho <X X>,
22. ...e também quando,
23. morava lá no Haiti eu não trabalhava eu só estudava,
24. ...e ao chegar daqui eu tenho,
25. ..três anos e poucos aqui,
26. ...quase comple quatros anos,
27. ...e..eu já estudei aqui,
28. já formei o- o ensino médio,
29. ..e aqui por- pore--
30. nesse momento que eu não trab--
31. eu não tô..tr- é trabalhando,
32. ...(2.0) eu moro com..meus pais,
33. é só isso
34. **Remy:** boa tarde pessoal,
35. meu nome é Remy.
36. eu sou hatiano,
37. eu nasci uma cidade de interior.. do porto principe,
38. e eu tenho vinte e três anos...
39. e igualmente o camarada falô,
40. na- lá no Haiti na verdade eu não trabalhei,
41. ...eu tava estudando,
42. ...e aqui no Brasil tenho,
43. ..três anos,
44. eu trabalhei durante dois anos,
45. ..agora estou desempregado,
46. ..estou aproveitando--
47. estou aproveitando esse momento,
48. pra fazer algum cursos,

49. ..profissionais,
50. pra poder melhorar minha situação,
51. aqui no Brasil,
52. é tudo.
53. muito obrigado.
54. **John:** próximo.
55. **Jacques:** boa tarde pessoal,
56. ..meu nome é Jacques,
57. sou do Haiti,
58. e lá no Haiti,
59. ...primeiramente eu venho aqui,
60. no Brasil pra estudar,
61. mas quanto eu venho aqui,
62. as coisas,
63. ..é,
64. não davam pra mim,
65. eu não consigo estudar.
66. Aí eu tenho que trabalhar pra fazê minhas coisa,
67. entendeu?
68. ..mas por enquanto,
69. eu estou trabalhando,
70. entendeu?
71. mas eu venho aqui pra aprender a falar a língua portuguesa melhor.
72. Só isso.
73. **Jean:** boa tarde pessoa,
74. meu nome é Jean,
75. mas eu não tava trabalhando no Haiti,
76. só estudo,
77. ...e,
78. ..aqui no Brasil eu já,
79. é o terceiro ano,
80. ...eu tô trabalhando,
81. ... eu acho só isso.
82. **Kevin:**
83. boa tarde pessoal,
84. eu sou o Kevin,
85. ..eu sou do Haiti,
86. eu estou aqui,
87. ...faz seis anos,
88. que eu moro aqui,
89. ...em Minas Gerais,
90. ..eu saí do Haiti,
91. ..desde dois mil..treze,
92. e a razão,
93. ...principal,
94. ..de deixar o país,
95. ..é,
96. é por obrigação mêmo,
97. ..ou mesmo,
98. ..e como,

99. ..todos os haitiano,
100. ...(3.0) de,
101. ..deixar o país,
102. então,
103. ..como eu me dediquei lá no Haiti,
104. a estudar,
105. ...quando eu cheguei aqui eu gostaria de ter a,
106. ...a possibilidade de continuar,
107. ..meus estudos,
108. infelizmente,
109. eu,
110. ..caí num lugar que,
111. ..era só trabalhar,
112. pra sustentar e,
113. poder mandar e ajudar os familiares lá no--
114. no país.
115. então,
116. ..agora que,
117. ...deus me concedeu uma,
118. possibilidade de estudar,
119. então eu tô aproveitando,
120. ..aqui e na escola,
121. então,
122. ..é só isso sobre mim.

ANEXO C - Transcrição Grupo 3 – Narrar o outro

1. **Roger:** então gente é que,
2. <X X>,
3. ...cada um vai contar a história dos outros,
4. <X X>,
5. você vai contar sua história,
6. ele vai contar a história dela,
7. você vai contar a história dela,
8. e,
9. <ela vai contar a história?>,
10. de uma outra pessoa.
11. **Charles:** mas tipo assim,
12. como nós vamos fazer?
13. porque,
14. ..eu conto a minha história pra ele?
15. [e <X X>]
16. **Roger:** [pra nós,
17. pra nós]
18. **Charles:** [pra vocês todos juntos]
19. **Roger:** pra nós,
20. ...contar sua história,
21. <X X>
22. **Roger:** então,
23. sou Roger.
24. ...sou,
25. sou haitiano, né?
26. ...eu vim pra cá porque meu--
27. <X X> tava aqui,
28. 2016,
29. pago passagem pra mim vim aqui,
30. ..só que eu <X X> vim,
31. é,
32. onze..maio de dois mil e,
33. ...dezesseis.
34. ..cheguei aqui,
35. é,
36. ...não sabia nada,
37. só que meu pai mandou me buscar lá no,
38. no aeroporto,
39. ...um,
40. casal de amigo,
41. de amigos,
42. ele,
43. ...foi me buscar.
44. depois cheguei em casa,
45. ...e,
46. depois de,
47. ...três meses eu consegui trabalhar,
48. emprego,

49. meu emprego tô,
50. já fiz três anos no..emprego já,
51. e,
52. ...depois que,
53. depois de--
54. de um--
55. de um ano,
56. eu,
57. não de- doi--
58. dois anos porque foi no,
59. foi no ano passado que eu entrei numa escola pra ter um--
60. um es---
61. um estudo, né?
62. ...entrei e formei,
63. ..julho passado,
64. tá entendendo?
65. julho passado formei,
66. ..e agora,
67. ...estou morando com meu pai e minha mãe,
68. ...e minha irmã,
69. é ela minha irmã,
70. ...e mais uma aqui,
71. <X X>,
72. minha irmã,
73. então,
74. ..sou solteiro,
75. e,
76. sou crente,
77. ...vou na igreja sou crente,
78. e,
79. é tudo.
80. só isso.
81. (risos)
82. <X X>
83. **Takashi:** meu nome é Takashi,
84. sou japonês,
85. ..eu vim ao Belo Horizonte dois anos atrás,
86. é,
87. ..eu,
88. é,
89. 2017.
90. e,
91. eu me..casei com mineira,
92. já,
93. ano,
94. nos conhecemos,
95. é,
96. pelo internet,
97. eu também não acredito essa coisa, é?
98. (risos)

99. mas acontece,
100.e,
101....eu estava no Japón,
102.eu estava cantando música Brasil,
103.muito,
104.por isso,
105.ah non,
106.é,
107.na página de música conhecemos,
108.nos conhecemos,
109.é,
110.minha esposa,
111.sim,
112.isso.
113.(risos)
114.<X X >
115.**Charles**: é,
116.boa tarde.
117.**Takashi:** boa tarde,
118.**Charles:** meu nome é Jean Charles,
119.**Takashi:** mais uma vez,
120.**Charles:** meu nome é Jean Charles,
121.**Takashi:** Jean?
122.**Charles:** Charles.
123.**Takashi:** Charles.
124.Charles?
125.**Charles:** <X X>
126.e,
127.eu sou haitiano,
128.e,
129....(3.0) quando eu cheguei aqui no Brasil,
130.eu não tinha <X X>,
131.a língua do português,
132.é,
133.não foi fácil pra mim,
134...que cê sabe que os que che- chegar,
135.... num país,
136.até que saber falar,
137.tem que saber <como?> escutar quando a--
138.assim quando alguém está falando,
139.mas,
140...não tinha isso porque eu não sabia nada,
141.mas agora,
142.graças a deus,
143.eu tô conseguindo,
144...entender.
145.eu <X X> cem por cento,
146.mas,
147.eu vou dizer,
148.é,

149.sessenta por cento,
150...eu tô conseguindo entender,
151.é,
152.muitas coisas.
153.é,
154.eu sou feliz de morar aqui no Brasil,
155.que o Brasil é um país,
156.eu não vou falar <X X>,
157.Brasil é um país <X X>,
158.por ter,
159.tipo assim,
160.fica no primeiro lugar.
161.mas,
162.é,
163.pero,
164.pero,
165.pera a minha <estuda?>,
166.Brasil é o oito pais,
167.por território,
168.Brasil també,
169.é,
170....Brasil também,
171.dividi uma fronteira com dez países,
172.americano do sul.
173.é,
174.só Pe- Peru,
175.é Chile e Equado--
176.Equador,
177.vão fazer parte,
178...da fronteira com o Brasil.
179.aí eu tava lá no meu país,
180.fiz muitas estudo de- de,
181...desse país,
182.é,
183.agora eu moro com,
184...dois <primo meu?>,
185.é,
186.eu estou trabalhando,
187.graças a deus,
188.é hoje,
189.tô feliz de estar aqui com vocês pra poder,
190...aprender a curtura do Brasil,
191.saber mais coisas,
192.<X X>,
193.já sabe,
194....muitas coisas,
195.mas,
196.eu quero saber mais ainda.
197.é tô feliz por estar aqui com vocês,
198.é tudo que eu queria falar a vocês.

199.**Takashi:** quando você veio em- em- no Brasil?
200.**Charles:** quê?

201.**Takashi:** quando você ve--
202.veio?
203.chegar,
204.**Charles:** eu já tenho um tempo aqui,
205.eu cheguei aqui,
206.é,
207....é 9 de junho dois mil,
208...dois mil e treze.
209.**Takashi:** 2013?
210.**Charles:** <X X>
211.**Takashi:** seis- seis anos, né?
212.**Roger:** seis ou cinco.
213.**Charles:** já tem seis anos.
214.mas,
215.é,
216.é,
217.tô pensando,
218...tô atrasado,
219.<X X>
220.eu pesquisei também,
221.e,
222.eu demorei muito,
223.<X X>
224.eu acho que,
225.deveria falar muito muito muito muito bem a língua portuguesa,
226.mas,
227.o que,
228....<X X> que eu tô falando,
229.eu acho que falta uma coisa,
230.entendeu?
231.aí eu penso ficar aqui pra poder,
232....aprender mais,
233.endendeu?
234.pra poder..falar,
235....mais suave,
236.mais <X X>,
237.é por isso,
238.que eu tô aqui.
239.**Takashi:** <X X>
240.**Roger:** você,
241....você veio aqui <passou?>,
242.por,
243.quantos países mais ou menos você passou que,
244.você veio direto pra cá?
245.**Charles:** é,
246.eu,
247.tipo assim,

248...quando eu vim para o Brasil,
249....eu peguei um avion,
250.de Haiti até Panamá,
251.de Panamá até o São Paulo.
252.aí depois peguei ônibus,
253.vim para cá.
254.**Roger:**...(4.0) e você está casado?
255.**Charles:** não,
256.seus <caso?>,
257.na minha conversa tem muitas coisas que eu non,
258.non <X X>.
259.aí eu sou solteiro também,
260.aí com você,
261.(risos)
262.é,
263.eu sou solteiro mesmo.
264.**Roger:** peguei três aviões pra vim,
265.<X X>
266.é,
267.Curacao que fala?
268.Curaçu
269.**Marie:** coração <partido>.
270.**Charles:** Curaço
271.**Roger**: Curaçau,
272.depois eu
273....passei em.. Manaus,
274.Brasília,
275...depois [Belo Horizonte].
276.**Takashi:** [<X X>]
277.**Roger:** Peguei três aviões,
278.cheguei aqui com muita coisa.
279.**Takashi:** e <X X>,
280.onde,
281.pero pero,
282.na <X X>
283.**Roger:** é,
284.com o carro,
285.**Takashi:** Curaçao,
286.qual país?
287.Brasil?
288.**Charles:** Curaçu,
289.não,
290.outro país.
291.**Takashi:** outro país.
292.**Charles**: é,
293.Curaçu.
294.**Roger:** perto do,
295.**Charles:** Curaçu,
296.[Curaçu]
297.**Takashi:** ah Curaçu,

298.ah Curaçu,
299.Ca- Caribe, né?
300.[países de lá]
301.**Charles:** [é,
302.é]
303.**Takashi:** entendi.
304.**Roger:** passei o--
305.passei o--
306.pois peguei mais um avião,
307.vem direto,
308.vem direto pro,
309....Manaus?
310.depois Brasília,
311.**Takashi:** [interessante]
312.**Roger:** [Manaus Brasília,]
313....e Belo Horizonte.
314.**Marie:** <X X> igual ele,
315.só que eu peguei de,
316....xovê,
317.de Manaus pra,
318...São Paulo,
319.São Paulo Belo Horizonte.
320.<X X>
321.**Marie:** meu nome é Marie,
322.sou haitiana,
323.e cheguei aqui desde,
324...2016 acho que é,
325...primeiro de maio,
326.[<X X>]
327.**Takashi:** dezesseis?
328.**Marie:** isso,
329....já tenho dois anos aqui,
330.e,
331.como eu já entrei,
332.de uma semana eu já tinha que ir na escola,
333.aí quando o <programa ligou>,
334.tinha <X X>,
335.aí eu fui atendendo atendendo,
336.e aí conseguiu falar com,
337.até <X X>,
338.tipo,
339.mais,
340.agora eu tô estudando,
341.tô no terceiro ano,
342.e vou formar,
343.em dezembro,
344....tô pretendendo fazer,
345...direito ou engenharia de <X X>,
346.e,
347.tô morando com meu pai e minha mãe,

348.meu irmão e minha irmã,
349.e,
350....só
351.**Takashi:** quantos anos você tem?
352.**Marie:** dezesseis.
353.**Takashi:** dezesseis <X X>
354.**Roger:** cê tem quantos anos <X X>
355.**Takashi:** ah,
356.cinquenta e cinco.
357.**Charles:** nossa,
358.parece não.
359.**Takashi:** por isso,
360.quero viver o resto da vida no Brasil.
361.(risos)

ANEXO D – 2ª parte do exercício de narrar o outro

1. **Laura:** oi boa tarde,
2. é,
3. eu sou haitiana- haitiano,
4. ...eu tenho três anos morando em Brasil,
5. ...(2.0) sou,
6. ...tenho familiar,
7. ...(2.0) mi hermano está aqui comigo,
8. mas não moramos juntos,
9. ele mora sua casa,
10. eu moro na minha.
11. ...(2.0) eu estou trabalhando agora numa empresa,
12. ...(4.0)e- muito bom aqui feliz,
13. ..que estoy em Brasil,
14. estoy <X X>
15. só isso.
16. **René:**eu sou,
17. ..venezuelana,
18. **Oficineira:** Vamos pensar,
19. que a gente tá,
20. aqui a gente já está em cena.
21. estamos num palco.
22. então vamos falar alto.
23. **René:** Boa tarde pessoal,
24. eu sou venezuelana
25. **Jacques:** Você tem que falar o nome da pessoa,
26. pra ficar,
27. **Oficineira:** não
28. **Kevin:** não é vc que tá contando
29. **René:** Eu sou--
30. eu sou venezuelana,
31. eu morei em República Dominicana,
32. eu gostei muito da república dominicana.
33. Aqui,
34. ..eu tô aqui no Brasil,
35. é porque,
36. é porque eu sou casada com,
37. com brasileiro,
38. e minha sogra me entende bem,
39. mas não tô entendendo a língua portuguesa bem.
40. Por isso que eu tô aqui.
41. é porque,
42. tipo assim,
43. não acostumei com a língua portuguesa,
44. mas--
45. porque eu falo mais espanhol,
46. e na República Dominicana eu entendia mais a língua espanhola.
47. por isso que eu tô aqui,
48. tá tudo bem.

49. **Oficineira:** mas esse tando bem a- a--
50. a oralidade,
51. a fala.
52. **René:** eu entendo a--
53. a língua portuguesa,
54. mas só que não tô me acostumando muito muito com,
55. ..a língua.
56. **Gabrielle:** Boa tarde gente,
57. eu sou Laura,
58. eu sou vez- venezuela--
59. como que fala?
60. **Todos:** venezuelana
61. **Gabrielle:** venezuelana,
62. eu moro aqui tem sete,
63. ..meses,
64. ..moro com,
65. ..meu namorado,
66. que é v--
67. venezuelano também,
68. aqui eu trabalho,
69. eu morava no Peru,
70. de Peru vim pra cá pro Brasil.
71. **Laura:** <X X>
72. **Daniela:** boa tarde,
73. eu sou venezuelano,
74. ..eu tenho sete meses morando aqui no Brasil,
75. meu esposa é Laura,
76. (risos)
77. eu morei,
78. ...anteriormente,
79. e,
80. de Equador,
81. de Equador viajei,
82. ..a Peru,
83. e de Peru--
84. Peru viajei a Minas Gerais Brasil,
85. é,
86. travessia carro ônibus e avião,
87. e,
88. tô gostando aqui.
89. **Alejandro:** eu soy haitiana,
90. mi,
91. mios padre,
92. <decisión de trazer a gente> de--
93. de Haiti para Brasil,
94. ...(2.0) <X X> un travessia en,
95. en Panamá,
96. de <X X> de avion,
97. mas,
98. ...<X X> de Brasil,

99. tô querendo fazer faculdade,
100. pero ahora tô trabalhando em salão de beleza.

101. **Oficineira:** trabalhando aonde?
102. **Alejandro:** traba--
103. un salon,
104. salon de beleza.
105. **Oficineira:** beleza,
106. tá cortando os cabelos.
107. (risos)
108. **Jean:** boa tarde <X X>,
109. eu sou John,
110. ...eu morava,
111. ..Porto Príncipe,
112. ...(2.0)mas agora eu tô Brasil,
113. **Oficineira:** você morava aonde?
114. **Jean:** Porto Princípe,
115. no Haiti.
116. ...(4.0) eu não t- trabalhando,
117. ...(4.0)
118. **Oficineira:** tá precisando de um trabalho.
119. (risos)
120. **John:** boa tarde.
121. **Todos:** boa tarde.
122. **John:** Eu sou Jacques,
123. eu venho de uma cidade <X X> que chama Gonaîves,
124. ...eu,
125. quando eu morava no Haiti eu trabalhava,
126. eu era professor,
127. é,
128. <X X> que a história é muito longa,
129. e grande também,
130. ..mas eu vou falar só de--
131. só de um resuminho pra vocês que,
132. ...eu tr--
133. eu dava aula,
134. ...em várias escolas e também,
135. acho que é--
136. o meu saída do Haiti pra vim aqui no Brasil <XX>,
137. pra vim aqui pra fazer um faculdade,
138. pra melhorar o estudo,
139. mas ao cheguei aqui,
140. é,
141. a situação não era--
142. não era do jeito que eu pensava.
143. eu pensava eu--
144. a minha vonta--
145. a minha vontade era chegar e estudar.
146. mas ao chegar eu tenho que trabalhar pr- pra me cuidar,
147. pra fazer algumas coisas diferentes.

148. então,
149. na hora que eu cheguei aqui,
150. eu não tenho uma oportunidade de entrar direto na faculdade.
151. então eu tô trabalhando pra poder me sustentar,
152. e também o meu sonho é de fazer faculdade <de novo?>,
153. de estudar mais.
154. **Jacques:** boa tarde, pessoal.
155. **Todos:** boas tarde.
156. **Jacques:** meu nome é Remy,
157. ...nasci na capital do Haiti,
158. ...(2.0) e,
159. ...eu trabalhei estuda no Haiti,
160. ..mas,
161. o problema é que tem o Haiti,
162. essa época,
163. ...a política tava,
164. tava muito ruim.
165. aí pensei pra vim pra cá,
166. ...e pra estudar,
167. ...e aí,
168. ..quando eu vem aqui,
169. ..é outra coisa.
170. e,
171. eu morava,
172. ..com um,
173. com um amigo,
174. as coisas estavam..muito ruim pra mim.
175. aí eu tenho que trabalhar pra,
176. pra pagar...minhas contas,
177. e pra mandar dinheiro também,
178. lá no Haiti,
179. ...e aí eu tenho um amigo meu que,
180. procurava um trabalho pra mim.
181. e,
182. ...eu fiquei mais que,
183. dois anos nesse <X X>.
184. e depois eu pedi para sair,
185. pra,
186. pra poder aprender alguma coisa que,
187. profissional.
188. mas por enquanto eu,
189. eu estou estudando.
190. e eu gosto muito daqui,
191. quero ficar aqui mais.
192. **Kevin:** boa tarde, pessoal.
193. **Todos:** boa tarde
194. **Kevin:** meu nome é Jean,
195. eu sou do Haiti,
196. ..eu nasci na capital do país,
197. capital do país,

198. e eu não tive chance de,
199. trabalhar lá no país mas eu estudava,
200. e aqui,
201. ...deus me concedeu a chance de estudar e trabalha ao mesmo tempo.
202. só isso.
203. **Remy:** boa tarde pessoal.
204. **Todos:** Boa tarde.
205. **Remy:** meu nome é Rem- Kevin,
206. ...eu nasci no capital do Haiti,
207. ..no Haiti, na verdade não tinha chance de trabalhar,
208. só eu estava estudando,
209. ...eu tenho seis anos estou aqui,
210. é,
211. no primeiro mo--
212. no primeiro momento não <tinha chance> conseguir estudar,
213. porque o trabalho pegou meu tempo,
214. ...agora,
215. deus me deu esse chance eu estou estudando,
216. estou aproveitando esse momento pra,
217. ..estudar pra aprender algumas coisas,
218. profissionais.
219. é isso,
220. muito obrigado.
221. **Takashi:** boa tarde gente.
222. **Todos:** boa tarde.
223. **Takashi:** sou haitiana,
224. (risos)
225. eu vim ao belo horizonte 2016,
226. e,
227. eu tenho..é,
228. ...(2.0) dezesseis anos.
229. e é,
230. ..sou aluna..da escola,
231. é,
232. terceiro ano,
233. e,
234. eu moro,
235. é,
236. ...com família,
237. irmãos,
238. ...é,
239. eu tô estudando diversas coisas,
240. isso.
241. **Roger:** <X X>
242. é boa tarde gente,
243. eu sou Charles,
244. sou haitiano,
245. ...e eu,
246. vim pra cá,
247. dois mil dezes--

248. dois mil treze,
249. ...e,
250. tô morando aqui com meus primos,
251. ...(2.0) e aqui,
252. ...no Haiti tava,
253. ..é,
254. pesquisando muito do,
255. sobre o Brasil, né?
256. pra conhecer,
257. ..melhor o país, né?
258. e sei que o Brasil tem,
259. tem,
260. ...é,
261. tem oito país, né?
262. que tem,
263. ..fronteira com,
264. ..o Brasil.
265. e também,
266. ..tem quatro,
267. ...(3.0) quatro--
268. é isso?
269. que não,
270. é,
271. ..que não,
272. ...é,
273. tem fronteira com,
274. ..é,
275. com o Brasil.
276. e,
277. estou gostando muito daqui,
278. ...eu estou aqui s- só pra,
279. ...(3.0) pra aumentar a minha fala, né?
280. porque,
281. ...porque eu tenho tenho,
282. tenho seis anos aqui mas só que num,
283. ..preciso,
284. é,
285. ...preciso falar melhor,
286. ..o português,
287. o português é muito,
288. é muito difícil <pra eu?>,
289. ..tenho que estudar mais pra,
290. ..aprender,
291. a falar fluente o português.
292. ...e estou aqui só <X X>,
293. estou gostando muito,
294. estou trabalhando,
295. e só isso.
296. **Marie:** boa tarde.
297. **Todos:** boa tarde.

298. **Marie:** eu sou japonês,
299. (risos)
300. eu cheguei aqui,
301. ...eu cheguei aqui em 2017,
302. e desde lá no Japão,
303. eu já,
304. cantava música brasileira,
305. e,
306. ..eu conheci a minha mulher no facebook,
307. no aplicativo,
308. e,
309. ...(3.0) e ela é mineira,
310. e,
311. ..a gente se casou e tá <X X> junto ainda,
312. e eu tô dando aula de japonês pros <X X>,
313. só isso.
314. **Charles:** boa tarde pessoa.
315. **Todos:** boa tarde
316. **Charles:** é,
317. meu nome é Roger,
318. ..é,
319. sou haitiano.
320. eu cheguei aqui no Brasil desde desde 2013,
321. é,
322. ...quando eu cheguei aqui,
323. depois de um tempinho,
324. eu consigo trabalhar,
325. ..é,
326. eu moro com,
327. minha mãe,
328. meu pai,
329. minha irmã,
330. é,
331. ...(3.0) eu tô muito feliz por estar aqui com vocês,
332. ..é,
333. graças a deus eu consegui,
334. é,
335. termino--
336. terminar meu estudo,
337. é,
338. eu queria saber mais coisas do país,
339. por isso,
340. ..vez em quando eu tô pesquisando,
341. ...(2.0) é,
342. procurando,
343. é,
344. muitas coisas do país,
345. tô feliz por estar com vocês,
346. é isso.

ANEXO E - Teatro grupo 1

15. (Oficineira bate o pandeiro e grupo se vira para o público)
16. Daniela: Boa tarde pessoal
17. (se posiciona na lateral do espaço de apresentação)
18. Daniela: ahora <X X> titulada,
19. ..ê arvore de pássaros,
20. ...havia una vez,
21. ..un árvore,
22. (René abre os braços)
23. que tinha muito pássaro,
24. pássaro que volarão de..muito longe,
25. (Laura, Gabrielle e Alejandro abrem os braços como asas. Gabrielle e Laura voam ao redor de René)
26. e ficaram en esse árvore.
27. esse árvore era um país,
28. ...(2.0) esses pássaro tinham muitas história,
29. una história dele era um personagem chamado James.
30. James era um cara
31. <um garoto?> que queria ser médico,
32. pero a situación de la vida no permitio ele ser médico,
33. agora ele é,
34. ...<trancista?>,
35. é muito feliz mas,
36. ...ele é trancista,
37. no que decir que el <X X> <sem?> sonho,
38. mas ele <entro> na realidade,
39. que,
40. ...é su condición de idade,
41. se deu cuenta que no podia estudar medicina,
42. agora el conheció a una menina,
43. que ela é haitiana,
44. ..viajo de muito longe,
45. porque ela tinha seu família a cá.
46. esse haitiana,
47. agora se dedica a ser,
48. é,
49. René: trancista.
50. Daniela: trancista,
51. trancista.
52. mas ela quiere ser,
53. é,
54. administradora.
55. ela si ainda <preci->,
56. e ainda ela está buchando por ser..administradora.
57. ...(2.0)esse haitiana se topo com una venezuelana,
58. que tc--
59. que tem una família a cá,
60. com um cara chamado Alejandro.
61. (Alejandro levanta as mãos)

62. eles dois estan aqui,
63. formando sua família,
64. e ela persistiendo e lutando para ser,
65. desenhadora gráfica,
66. o trabalhar como desenhadora grafica.
67. elos agora son muito felizes
68. que <X X> de <sobrevivar?>,
69. (Alejandro abraça Laura)
70. <X X>,
71. esto es la história.

ANEXO F - Teatro grupo 2

1. (Oficineira bate o pandeiro e o grupo se vira para o público, na frente da sala)
2. Kevin:
3. boa tarde pessoal,
4. (Kevin se destaca do grupo caminhando um pouco para frente)
5. a história é,
6. ..a vida real..de um imigrante,
7. ...saindo do país de origem,
8. por,
9. ..um destino de um país melhor.
10. (9.0)
11. (Jean caminha pela sala com a mochila nas costas)
12. Remy: Na verdade,
13. (Remy se destaca do grupo caminhando para frente enquanto fala)
14. esse imigrante saiu do país,
15. ..tem um destino,
16. ..geralmente aqui no Brasil,
17. e,
18. ..geralmente saí,
19. ..fugi aqui no--
20. fugi nos matos,
21. pra poder entrar aqui no Brasil talvez,
22. ..tá com uma--
23. uma mochila ruim nas costas,
24. (Jean se movimenta com a mochila pela sala)
25. .. e tá com o--
26. só com,
27. ...os documentos,
28. nesse país
29. (grupo volta a sua posição inicial e Jacques se destaca caminhando e falando)
30. Jacques:
31. ô pessoal,
32. cê sabe como a vida,
33. ...de um i--
34. um imigrante é muito difícil.
35. e,
36. pra mim quando eu cheguei aqui no Brasil,
37. eu não tinha ninguem pra receber,
38. e encontrei com um brasileiro,
39. ..que falou "aqui nesse lugar tem muito hatiano, né?",
40. eu vou ligar um haitiano e aqui ele vai te pegar,
41. ..pra ir na casa dele.
42. e,
43. este haitiano,
44. ..ele- ele me ligava,
45. ..falou,
46. ô como você s--
47. ô como você se chama?
48. eu falei meu nome com ele,

49. o meu nome é Jacques,
50. ô Jacques,
51. <X X>,
52. eu vou te pegá,
53. e aí ele me pegou
54. e ficava na casa dela,
55. ..por duas semana,
56. ..depois duas semana,
57. ..e,
58. ..ela me perguntou,
59. eu vou ficar aqui na casa dele,
60. tem que sair pra procurar trabalho.
61. e aí,
62. ô irmãozinho, tá muito difícil pra mim,
63. e ligava com minha família no Haiti,
64. e contei,
65. contava--
66. contava a minha família,
67. ô a vida tá muito difícil pra mim,
68. eu tenho que voltar pro Haiti.
69. falou ô Jacques você não pode voltar pro Haiti,
70. porque,
71. a situação lá no Haiti,
72. ...está piorando.
73. você tem que ficar um pouco,
74. depois as coisas vão melhorar procê.
75. e aí,
76. eu fiquei depois,
77. <X X>
78. um amigo meu que,
79. procurava um trabalho pra mim,
80. e graças a Deus,
81. eu ficava mais que um ano,
82. um homem sem trabalho,
83. e trabalhei e,
84. consegui ajuntar meu dinheiro,
85. pra conseguir alugar minha casa,
86. e agora eu consigo sobreviver sozinho.
87. ...(3s)
88. (Jacques se posiciona junto com o grupo, Jean anda falando usando a mochila e segurando um livro)
89. Jean:
90. primeira vez eu cheguei,
91. no Brasil,
92. ..eu não tô aprendendo falar português,
93. agora,
94. eu vou caminhar na rua,
95. ...pra procurar trabalho,
96. e,
97. ...eu não falo nada,

98. mas agora,
99. graças a,
100....projeto ler,
101.eu consigo aprender a falar português
102.(Jean volta para o grupo e John se destaca falando)
103.John:
104.<X X>
105.a vida do imigrante não é fácil não,
106.eles acham que a gente nem é gente,
107.eles pensam por exemplo,
108.que gente não vem de um lugar.
109.eles pensam que a gente não pode fazer--
110.não pode fazer nem- trabalhar nenhum lugar aqui,
111.faz faxineira,
112.faz trabalho pesado,
113.e as vezes até humilha a gente.
114.pensam porque,
115.cê não fala português,
116.cê não fala inglês,
117.depende do país que você chega,
118.eles vão pensar que,
119.ah não,
120...ele só chega aqui saindo da miséra,
121.mas,
122.eu- eu--
123.eu frequentei a escola.
124.eu estudei até segundo ano do ensino médio.
125.mas meu sonho,
126.eu tô pensando Deus vai me ajudar a--
127.a realizar esse sonho.
128....será que um dia eu- eu--
129.eu não vou poder pensar igual todos?
130....ser imigrante não quer dizer que você não tá no mundo.
131....um dia que eu vou realizar meu sonho.
132....eu vou procurar o projeto ler,
133.e eu acho que com o projeto ler,
134.(caminha de volta para o grupo)
135.a professora Josiane,
136.e com a turma da PUC,
137.tudo vai dar certo.

ANEXO G - Teatro grupo 3

1. (Oficineira toca o pandeiro, participantes se viram e ficam de frente para o público)
2. Marie: boa tarde,
3. contar minha história que é uma mistura,
4. de <X X> solidão e,
5. ...estrela.
6. ...e nasce essa- essa história que chama,
7. ..solidão.
8. era uma vez um menino,
9. (Roger se posiciona sentado no meio da sala)
10. que vivia sozinho,
11. com uma solidão no coração.
12. um dia esse menino decidiu sair do seu país,
13. (Roger se levanta)
14. para tentar se livrar dessa solidão,
15. e viver uma vida,
16. de sucesso,
17. ...tornando-se,
18. (Roger coloca as mãos para o céu)
19. ..uma estrela,
20. brilhando junto,
21. ..com a música
22. (Roger aponta para Charles e Takashi. Charles canta e Takashi toca um instrumento imaginário)
23. Charles: [<cantando>]
24. Marie: [o seu sonho,
25. era ser <X X> e ser feliz no Brasil,
26. porque gostava deste país.
27. desde no seu país ele cantava],
28. ...música brasileiras,
29. e buscava uma forma,
30. se--
31. fazer com que suas músicas espalhassem pelo Brasil.
32. ...depois de ter passado,
33. por muitas provas,
34. ele consegui alcançar seu objetivo,
35. ..e hoje ele está brilhando,
36. como uma estrela.
37. (todo o grupo coloca as mãos para o céu)

ANEXO H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

N.º Registro CEP: CAAE 97356718.0.0000.5137

Projeto FIP No. 005/2018

O papel das emoções na (re)construção da identidade sociocultural em narrativas de refugiados e migrantes

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a leitura e escrita, com jovens refugiados e migrantes, em reconhecida situação de vulnerabilidade social, moradores da região metropolitana de Belo Horizonte

Você foi selecionado(a) pelo seu nível de desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas alcançado no período de um ano de curso, e por estar apto a participar de atividades que irão lhe enriquecer o aprofundamento de conhecimentos da língua portuguesa e da cultura brasileira.

A sua participação nesse estudo consiste em interagir em oficinas que se definem pela prática contextualizada da leitura e da escrita de textos de natureza diversa, produzidos em língua portuguesa, de forma a atender seus concretos objetivos comunicativos, mais precisamente, aqueles relativos à inserção social e cultural na cidade que os acolhe.

Sua participação é muito importante e **voluntária** e, consequentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade da profa. Josiane Andrade Militão.

Os resultados dessa pesquisa irão contribuir para o exercício da sua autonomia pessoal, da inclusão e da emancipação social por meio do processo de aprendizagem e de uso da língua portuguesa como forma de inserção cultural, através do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e sócio-emocionais implicadas no exercício da cidadania.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável:
Profa. Josiane Andrade Militão (PUC Minas)
R. Dom José Gaspar, 500. Coração Eucarístico Belo Horizonte/MG
3319-4336

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.ª Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____

Nome do participante (em letra de forma)

_____ _____

Assinatura do participante ou representante legal Data

Eu, Josiane Andrade Militão, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUCMG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel das emoções na (re)construção da identidade sociocultural de refugiados e migrantes

Pesquisador: JOSIANE ANDRADE MILITAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 97356718.0.0000.5137

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG

Patrocinador Principal: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.058.128

Apresentação do Projeto:

O presente projeto será desenvolvido em parceria com o Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, que investiga a indissociável relação entre linguagem, cognição e emoções, focalizando a (re)construção da identidade sociocultural de jovens refugiados e migrantes. Os participantes são jovens refugiados e migrantes que, assistidos e inscritos pelo Serviço Jesuíta à Migrantes e Refugiados (SJMR – BH), se dispuserem a participar das oficinas de leitura e escrita oferecidas pela PUC Minas. Serão realizadas oficinas que pressupõem a realização de atividades de leitura e escrita, individual e coletiva, de textos de natureza diversa, em diferentes mídias. A pesquisa será estritamente qualitativa, no formato de pesquisa-ação. O monitoramento e a avaliação do projeto preveem como instrumentos: (i) planos de trabalho para o desenvolvimento de cada oficina; (ii) entrevistas com o objetivo de avaliar as habilidades linguísticas (orais) dos participantes, no início e ao final do processo; (iii) aplicação de questionários para diagnosticar o perfil sociocultural dos participantes; e (iv) roda de conversa entre os participantes, oficineiros e professores, com o objetivo de analisar progressivamente o processo de desenvolvimento dos participantes. O processo e os resultado obtidos pelas atividades desenvolvidas nas oficinas serão documentados em diferentes mídias (em registros escritos, fotográficos, em áudio e audiovisuais), de forma a construir um portfólio que permita dar retorno aos participantes ao final do processo, e a constituir corpus para esta pesquisa em desenvolvimento pelo grupo eLinC (Estudos em Linguagem e Cognição), bem como para outros grupos e pesquisadores interessados.

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico **CEP:** 30.535-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 **Fax:** (31)3319-4517 **E-mail:** cep.proppg@pucminas.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

- Investigar a indissociável relação entre linguagem, cognição e emoções, focalizando o papel das emoções na (re)construção da identidade sociocultural revelada em narrativas de jovens refugiados e migrantes.

Objetivos Específicos:

1.Identificar a comunidade de migrantes e refugiados a ser beneficiada pelo projeto, a partir da experiência e do reconhecimento social do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados.

2.Analisar o perfil sociocultural dos jovens participantes do projeto.

3.Realizar um mapeamento bibliográfico de estudos clássicos e contemporâneos que, realizados nos campos das Ciências Cognitivas e Sociais, contribuam para a fundamentação teórica e metodológica do papel das emoções no processo da (re)construção da identidade sociocultural do ser humano.

4.Analisar, à luz da Semiótica Cognitiva, narrativas orais e escritas de jovens em situação de vulnerabilidade social, cujo corpus vem sendo constituído no âmbito do projeto LER, coordenado pela professora Sandra Cavalcante, junto à PROEX, que teve início no primeiro semestre do presente ano.

5.Promover discussões interdisciplinares, com especialistas desses campos do saber, especialmente, das áreas de Linguística, Sociologia, Psicologia e Neurociência, sobre os resultados de pesquisa considerados mais relevantes a partir do mapeamento realizado nas narrativas dos jovens.

6.Promover um seminário, com pesquisadores da área e com alunos de graduação e de pós-graduação, para discussão de resultados do trabalho de pesquisa e de enriquecimento do seu processo formativo.

7.Promover intercâmbio com pesquisadores de Programas de Pós-graduação da PUC Minas e de outros centros acadêmicos, no Brasil e no exterior, para fins de aprofundamento do processo de pesquisa, de discussão dos resultados obtidos pelo projeto.

8.Avaliar o desempenho linguístico-discursivo oral e escrito dos participantes do projeto.

9.Criar estratégias pedagógicas que cooperem para o desenvolvimento das habilidades linguísticodiscursivas e socioemocionais previstas no escopo do projeto.

10. Desenvolver material didático coerente com o perfil dos participantes e as demandas sociais, culturais, identificadas inicialmente e no decorrer do processo de realização de oficinas de práticas

de leitura e escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Por se tratar de pesquisa que lida com coleta de corpus textuais (narrativas orais e escritas) em que o sigilo e a confidencialidade serão absolutamente mantidos, não há riscos à saúde física ou mental dos indivíduos.

Os benefícios apontados são: o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita dos participantes das oficinas; contribuição para o exercício da autonomia pessoal, da inclusão e da emancipação social de jovens refugiados e migrantes que, na região metropolitana de Belo Horizonte, encontram-se no processo de aprendizagem e de uso da língua portuguesa como forma de inserção cultural, através do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e socioemocionais implicadas no exercício da cidadania dos seus participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende aos requisitos éticos estabelecidos pela Resolução 466/12 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados e estão de acordo com as normas vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1213208.pdf	30/11/2018 15:02:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEJOSIANE.docx	30/11/2018 15:02:20	JOSIANE ANDRADE MILITAO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoJosianem.pdf	30/11/2018 15:02:08	JOSIANE ANDRADE MILITAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFIP2019.docx	02/09/2018 21:30:27	JOSIANE ANDRADE MILITAO	Aceito

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUCMG

Continuação do Parecer: 3.058.128

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELO HORIZONTE, 05 de Dezembro de 2018

Assinado por:
CRISTIANA LEITE CARVALHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico **CEP:** 30.535-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 **Fax:** (31)3319-4517 **E-mail:** cep.proppg@pucminas.br