



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO**  
**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**DAIANNE CASTILHO SILVA**

**REFÚGIO, LÍNGUA, IDENTIDADE: UMA PESQUISA NARRATIVA COM**  
**ADOLESCENTES VENEZUELANOS VIVENDO NO BRASIL**

**CATALÃO**  
**2023**



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

### INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020  
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

#### TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

#### **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação

#### 2. Nome completo do autor:

Daianne Castilho Silva

#### 3. Título do trabalho

REFÚGIO, LÍNGUA, IDENTIDADE: UMA PESQUISA NARRATIVA COM ADOLESCENTES VENEZUELANOS VIVENDO NO BRASIL

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[<sup>1</sup>] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

**O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.**

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor**



Documento assinado eletronicamente por **BRUNO FRANCESCHINI, Coordenador(a)**, em 04/03/2024, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daianne Castilho Silva, Usuário Externo**, em 05/03/2024, às 17:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0045014** e o código CRC **20E4E357**.

DAIANNE CASTILHO SILVA

**REFÚGIO, LÍNGUA, IDENTIDADE: UMA PESQUISA NARRATIVA COM  
ADOLESCENTES VENEZUELANOS VIVENDO NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de pesquisa: Linha 3: Língua, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Professora Doutora Viviane Cabral Bengezen.

CATALÃO  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Silva, Dianne Castilho  
REFÚGIO, LÍNGUA, IDENTIDADE: UMA PESQUISA NARRATIVA  
COM ADOLESCENTES VENEZUELANOS VIVENDO NO BRASIL /  
Dianne Castilho Silva. - 2023.  
110, CX f.

Orientador: Prof. Viviane Cabral Bengezen.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto  
de Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em  
Estudos da Linguagem, Catalão, 2023.  
Bibliografia. Apêndice.  
Inclui lista de figuras.

1. refúgio. 2. adolescentes venezuelanos. 3. pesquisa narrativa. 4.  
aprendizagem de português. 5. identidade. I. Bengezen, Viviane  
Cabral, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 29/2023 da sessão de Defesa de Dissertação de Daianne Castilho Silva, que confere o título de Mestra em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três, a partir das dez horas, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "REFÚGIO, LÍNGUA, IDENTIDADE: UMA PESQUISA NARRATIVA COM ADOLESCENTES VENEZUELANOS VIVENDO NO BRASIL", de autoria da mestranda **Daianne Castilho Silva**, matrícula 2021100433. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Viviane Cabral Bengezen (PPGEL/UFCAT) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello (PPGEL/UFU), membro titular externo; Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade (PGLA/UnB), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata ( x ) Aprovada ( ) Reprovada por seus membros. Proclamados os resultados pela Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Cabral Bengezen, Professora do Magistério Superior**, em 23/03/2023, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Franceschini, Coordenador de Pós-graduação**, em 23/03/2023, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Rosa Mastrella de Andrade, Usuário Externo**, em 24/03/2023, às 19:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3618685** e o código CRC **2E4F9447**.

## **NOTA**

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que ainda estavam vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG) já foram migrados na CAPES para a Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Entretanto, a UFCAT ainda utiliza o Sistema Eletrônico de Informação (SEI) da UFG. Por este motivo, no Termo de Ciência e de Autorização (TECA) e na Ata de Defesa ainda aparecem a informação e a logo da UFG.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos participantes Saph e Sonnie, que tornaram esta pesquisa possível e compartilharam suas histórias comigo, permitindo-me entender um pouco de suas experiências dentro e fora da escola, na Venezuela e no Brasil.

A minha mãe e a meu pai por me incentivarem a estudar desde pequena e por me darem todo o amor e suporte para isso. Obrigada por estarem sempre presentes e pelo apoio emocional quando pensei em desistir, sem vocês eu não teria conseguido. Obrigada por serem pacientes e por compreenderem minhas ausências constantes nesses últimos anos, seja passando horas estudando sozinha no meu quarto ou fazendo intercâmbio. Sou o que sou graças a vocês, porque não cortaram minhas asas e me motivaram a voar. O orgulho de vocês me faz ter orgulho de mim.

A minha orientadora, Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen, por ser um exemplo de superação, força de vontade e coragem. Obrigada por me dar espaço, mas sem me abandonar, ajudando-me a encontrar meu caminho na pesquisa narrativa. Obrigada por me incentivar e por vibrar com minhas conquistas. Obrigada pela paciência e disponibilidade sempre que precisei. Obrigada pelas críticas e elogios, seus ensinamentos me transformaram como aluna, como professora, como pesquisadora e como ser humano.

Ao apoio do governo brasileiro através da bolsa fornecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao governo canadense (Global Affairs Canada) por me selecionar como bolsista do Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP) e financiar meus estudos na Concordia University of Edmonton durante o segundo semestre de 2022.

À Profa. Dra. Simmee Chung que gentilmente me ajudou no árduo processo de inscrição da bolsa ELAP e comemorou quando recebemos o resultado de seleção. Obrigada por me receber de braços abertos no Canadá e fazer com que eu me sentisse bem-vinda e pertencente à universidade e à cidade de Edmonton. Obrigada por me mostrar e me guiar por caminhos e possibilidades que eu não conseguia visualizar em minha pesquisa. Seu carinho, sua calma e doçura, que transparecem em sua voz serena, foram uma fonte de conforto para mim longe de casa.

Às professoras Dilma Mello e Mariana Mastrella pelas sugestões e apontamentos valiosos na qualificação e na defesa deste trabalho. Tanto o que vocês falaram quanto a forma que vocês expuseram suas opiniões foram relevantes para que eu pudesse compreender um pouco melhor as

complexidades que envolveram o desenvolvimento desta pesquisa e como eu poderia aprimorar meu trabalho.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP)<sup>1</sup>, por compartilharem suas inseguranças e incertezas, por se mostrarem vulneráveis e não se colocarem como pesquisadores perfeitos, isso fez com que eu me identificasse com vocês e me sentisse menos sozinha. Com vocês aprendi o que é escuta. Obrigada também por me ouvirem, suas contribuições e *insights* foram cruciais desde o começo do mestrado.

À Profa. Dra. Eliane Carolina Oliveira, professora da Universidade Federal de Goiás, pela amizade de longa data e por ter me colocado em contato com pessoas que me ajudaram na escrita do pré-projeto de mestrado.

Agradeço, ainda, a meu amigo Edson Ferreira da Costa Junior que me acompanhou desde o início desta caminhada, sempre ouvindo meus desabafos. A meu roommate no Canadá Julio Sergio Frantz por todo o suporte, parceria e amizade. A outros amigos e também familiares que, por meio de pequenos-grandes gestos, atitudes e palavras, colaboraram para que meu sonho de ser mestra se tonasse realidade.

---

<sup>1</sup> O GPNEP é um espaço acadêmico direcionado para discussões sobre as questões que permeiam a formação do professor pré-serviço e em serviço, assim como a formação do pesquisador na área de educação de professores, a partir do desenvolvimento de estudos nos moldes da pesquisa narrativa e no campo da Linguística Aplicada. Disponível em: <https://gpnep.home.blog/sobre-o-gpnep/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

“eles não têm ideia de como é  
perder seu lar correndo o risco de  
nunca mais encontrar um lar de novo  
ter sua vida inteira  
dividida entre duas terras e  
se tornar uma ponte entre dois países”  
- imigrante<sup>2</sup>

(Rupi Kaur, tradução minha)

---

<sup>2</sup> Original: “they have no idea what it is like to lose home at the risk of never finding home again to have your entire life split between two lands and become the bridge between two countries” - immigrant.

## RESUMO

Nesta pesquisa, busquei compreender narrativamente como dois adolescentes venezuelanos refugiados em Senador Canedo, Goiás, estudantes de escolas públicas vivem e narram suas experiências de aprendizagem de português, com foco em quem são e em quem estão se tornando. Saph, de 14 anos, e Sonnie, de 17 anos, são da Venezuela, mas migraram para o Brasil em 2018 e foram os participantes deste estudo realizado online. A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015), pela qual a análise narrativa para composição de sentidos das histórias compartilhadas foi pautada no espaço tridimensional metafórico, considerando o tempo, as interações e os lugares em que as experiências ocorreram. A fim de co-criar textos de campo junto com os participantes, utilizamos poemas (autobiográficos), diários, notas de campo, mensagens que trocamos por *Whatsapp*, nossas conversas por videochamada (todas gravadas), imagens e vídeos da internet, fotos que tiramos e documentos. Baseei-me em Petrus, Santos e Aragão (2016), Lopez (2018; 2019; 2020) e Cursino (2020) para abordar questões sobre o ensino de Português como Língua de acolhimento (PLAc); em Murphy (2014) para escrever sobre processos de interrupções de histórias e liminalidade; em Candau (2016), Hall (2014) e Silva (2014) para discutir sobre a construção da identidade e da diferença dos participantes e sobre a interculturalidade crítica como perspectiva pedagógica. Ainda me baseei em Delfim (2019) para conceituar migrante e refugiado e em Bauman (1999; 2016) para problematizar os significados socialmente construídos em torno desses termos por meio da mídia e de discursos políticos xenófobos. Com base nos dados do relatório Refúgio em Números (2021), traço um panorama desse fenômeno no Brasil e chamo atenção para as lacunas e (in)eficácia de leis (BRASIL, 1997; 2017; 2019) que asseguram direitos a quem aqui solicita refúgio. Por meio das narrativas que Saph e Sonnie contaram ao longo desta pesquisa, eles puderam refletir sobre seu passado, interpretar seu presente e pensar seu futuro. Eu também pude ponderar sobre minha vida pessoal e acadêmica, além de refletir criticamente sobre minha própria prática docente. Esta pesquisa mostrou, ainda, que é urgente a realização de mais estudos que deem espaço de voz para alunos refugiados visando enriquecer debates da Linguística Aplicada e a elaboração de políticas públicas e abordagens pedagógicas de forma que as demandas desse público sejam atendidas.

**Palavras-chave:** refúgio; pesquisa narrativa; adolescentes venezuelanos; migração; aprendizagem de português; identidade; cultura.

## ABSTRACT

In this research, I sought to understand narratively how two Venezuelan teenage refugees live and narrate their experiences learning Portuguese, focusing on who they are and who they are becoming while studying at public schools in Senador Canedo, Goiás. Saph, a 14-year-old boy, and Sonnie, a 17-year-old girl, migrated to Brazil from Venezuela in 2018, and they were the participants of this study that was carried out online. The Narrative Inquiry (CLANDININ, CONNELLY, 2000; 2015) methodological approach was adopted in this research, and the narrative analysis for the composition of meanings of the stories shared by the participants was based on the metaphorical three-dimensional space, considering the time, interactions and places in which their experiences happened. In order to co-create field texts alongside the participants, we used poems (autobiographical), diaries, field notes, messages we exchanged via *Whatsapp*, our video call conversations (all recorded), images and videos from the Internet, photos we took, and documents. Theoretically, I rely on Petrus, Santos and Aragão (2016), Lopez (2018; 2019; 2020) and Cursino (2020) to discuss the teaching of Portuguese as a Welcoming language; on Murphy (2014) to write about interrupted stories and liminality; on Candau (2016), Hall (2014) and Silva (2014) to discuss about the participants' construction of identity and difference, and about critical interculturality as a pedagogical perspective. I also rely on Delfim (2019) to conceptualize migrant and refugee, and on Bauman (1999; 2016) to problematize the socially constructed meanings around these terms through the media and xenophobic political discourses. Based on data from the Refúgio em Números report (2021), I outline an overview of this phenomenon in Brazil and draw attention to the gaps and (in)effectiveness of laws (BRASIL, 1997; 2017; 2019) that guarantee rights to those who seek refuge here. Through the narratives that Saph and Sonnie told throughout this research, they were able to reflect on their past, interpret their present and think about their future. I was also able to reflect on my personal and academic life, as well as critically reflect on my own teaching practice. Besides that, this research showed that it is urgent that more studies involving teenage refugee students are developed, so they have opportunities to share their experiences and, in consequence, help enrich debates in Applied Linguistics, elaborate public policies and pedagogical approaches to meet their needs.

**Keywords:** refuge; narrative inquiry; Venezuelan teenagers; migration; Portuguese language learning; identity; culture.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Piñata .....	63
Figura 2 - Pasapalos.....	63
Figura 3 - Empanada.....	65
Figura 4 - Arepa.....	66
Figura 5 - Foto do poema de Saph.....	70
Figura 6 - Foto do texto de Saph .....	71
Figura 7 - Almoço preparado pela mãe de Sonnie .....	75
Figura 8 - Jantar de Sonnie.....	76
Figura 9 - Desenhos feitos por Sonnie.....	78
Figura 10 - Reflexões de Sonnie sobre sua participação nesta pesquisa .....	90
Figura 11 - Reflexões de Saph sobre sua participação nesta pesquisa .....	90

## SUMÁRIO

<b>NARRATIVAS INICIAIS .....</b>	<b>8</b>
Conhecendo Malala: questionando minhas certezas e estereótipos .....	8
Você não está entendendo nada.....	11
Estereotipada .....	12
Videoaula de português .....	14
<b>Justificativas pessoal, prática e social.....</b>	<b>15</b>
<b>Estruturando meu objetivo de pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>Um breve estado da arte .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1: COMO DESENVOLVI UMA PESQUISA NARRATIVA COM DOIS</b>	
<b>ADOLESCENTES VENEZUELANOS REFUGIADOS .....</b>	<b>28</b>
O espaço tridimensional da pesquisa narrativa.....	28
Apresentando Saph e Sonnie .....	33
As paisagens virtuais desta pesquisa .....	34
Algumas considerações sobre a ética nesta pesquisa .....	35
Entrando em campo: meus primeiros contatos com os participantes.....	40
Adaptação do poema De Onde Eu Sou (GEORGE ELLA LYON, 1993) .....	42
Como os participantes e eu compusemos textos de campo .....	43
Como realizamos a transição dos textos de campo em textos intermediários e em textos de pesquisa .....	45
<b>CAPÍTULO 2: Alguns conceitos, dados e leis importantes para ESTA pesquisa .....</b>	<b>51</b>
Migração e refúgio.....	51
Venezuelanos no Brasil e o direito ao acesso à educação por migrantes e refugiados .....	55
<b>CAPÍTULO 3: NARRANDO E COMPONDO SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS</b>	
<b>VIVIDAS .....</b>	<b>60</b>
<b>As narrativas de Saph .....</b>	<b>60</b>

De onde eu sou?.....	60
Sinto saudades da Venezuela, mas... ..	61
Meu dia-a-dia aqui é diferente.....	63
Estudando no Brasil.....	66
As aulas de Língua Portuguesa na escola.....	68
<b>As narrativas de Sonnie .....</b>	<b>72</b>
De onde eu sou?.....	72
Trajetória para o Brasil.....	73
Gostava mais da minha vida na Venezuela .....	73
Estudando no Brasil.....	76
Eu quero sair da América Latina .....	79
Refugiada.....	80
<b>(Re)pensando as histórias de Saph e Sonnie .....</b>	<b>81</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>99</b>
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	99
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	103

## NARRATIVAS INICIAIS

Começo esta dissertação contando quatro narrativas iniciais intituladas “Conhecendo Malala: questionando minhas certezas e estereótipos”, “Você não está entendendo nada”, “Estereotipada”, e “Videoaula de português”. Essas narrativas refletem meus traços autobiográficos e como eu estou posicionada em relação ao fenômeno estudado nesta pesquisa. O processo de viver, contar e recontar tais histórias me provocou inquietações e questionamentos que influenciaram diretamente na minha decisão sobre o que eu gostaria de pesquisar no mestrado, por que e como. Nesta seção, apresento, ainda, as justificativas para a realização deste trabalho, estruturo o objetivo de pesquisa e faço um breve estado da arte.

### **Conhecendo Malala: questionando minhas certezas e estereótipos**

Nasci e vivi até os 18 anos na pequena cidade de Goiatuba, no interior de Goiás, sem nenhum tipo de contato com refugiados. Sempre fui aluna de escolas públicas e não me recordo de ter aprendido sobre migrações forçadas em nenhuma disciplina acadêmica<sup>3</sup>. O que eu sabia a respeito desse assunto era baseado nas matérias de jornais televisivos que contavam “histórias únicas” (Adichie, 2015) de países em guerra e do consequente fenômeno migratório protagonizado por suas populações como um fardo a ser carregado pela comunidade internacional.

No entanto, em 2012, conheci Malala Yousafzai através da cobertura midiática do atentado que ela sofreu do grupo Taleban, em represália ao seu ativismo pelo direito ao acesso à educação por meninas e mulheres no Paquistão. Saber das barbaridades que Malala sofreu me deixou conturbada e fiquei me perguntando: o que eu faria se me tirassem a educação à força? Não cheguei a uma conclusão sobre como eu reagiria, porém, acredito que se eu fosse proibida de estudar, grande parte de mim morreria. De certa forma, a educação é minha própria vida, minha identidade, meus sonhos, meu passado, presente e futuro. Entendi que a coragem de Malala para lutar foi maior que o medo de morrer, porque, provavelmente, não estudar também representava a morte para ela.

Achei aquilo um absurdo e não compreendi só pelas informações da TV por que os extremistas consideraram o que quer que seja que Malala tinha feito tão grave a ponto de atirarem

---

<sup>3</sup> Recordo-me de ter aprendido nas escolas que estudei apenas sobre a diáspora africana, ou seja, sobre a brutal retirada de pessoas negras do continente africano para serem escravizados em outras regiões do mundo. Mas, não é da migração forçada dessa população em específico que me refiro aqui.

contra sua cabeça quando ela voltava da escola. Fiquei angustiada em saber que, em pleno século XXI, meninas como eu precisam arriscar a vida para estudar, e me senti mal por não me dedicar muito aos estudos às vezes. Então, decidi procurar mais sobre Malala na Internet e descobri o diário que ela escrevia para a BBC News (2009). Nesse diário, Malala descreve, com orgulho, a beleza natural de Mingora, onde nasceu, a dinâmica do comércio na cidade, as celebrações religiosas, sua rotina escolar e detalha como seu cotidiano era antes dos terroristas tomarem o poder.

Eu lia incrédula, pois foi a primeira vez que tive referências positivas do Paquistão, completamente diferentes do meu ponto de vista limitado, acrítico e cheio de estereótipos moldado pela grande mídia. Ao ler, fui me identificando com as histórias de Malala e me imaginava no lugar dela, porque tínhamos muitas afinidades. Ela aparentava ser uma adolescente comum, como eu, e até nosso dia-a-dia era semelhante. Percebi que nós duas éramos amantes dos livros e da natureza, não gostávamos de faltar aula e, sempre depois de fazer as tarefas de casa, cuidávamos de alguns afazeres domésticos e saíamos para brincar com nossos amigos. Nós também tínhamos o costume de frequentar igrejas/mesquitas – cada qual com sua religião –, e celebrar datas comemorativas com nossa família toda reunida, por exemplo.

Além de contar como sua vida era antes do Taleban, Malala não tentava maquiagem a violência que foi instaurada e como tudo mudou completamente. No diário, ela relata os perigos que enfrentava para estudar, expondo seu medo dos recorrentes bombardeios em escolas, dos tiroteios que tiravam seu sono, e dos massacres públicos sangrentos. Quando eu via tudo isso pela televisão, parecia algo muito distante da minha realidade, mas ao ler o diário, entendi que o que aconteceu com Malala e seu país poderia acontecer em qualquer lugar e com qualquer uma, inclusive comigo.

Esse processo de me identificar com Malala e compreender que ninguém está imune de sofrer o que ela sofreu foi impactante para mim de tal forma que acho difícil descrever em palavras. Mas, em uma tentativa de expressar alguns sentimentos e emoções que suas histórias me provocaram, escrevi o poema a seguir, intitulado *Somos mais iguais que diferentes*.

### **Somos mais iguais que diferentes**

Malala mudou  
minha visão sobre refugiados,  
fez-me questionar  
minhas certezas,

minhas garantias,  
meus direitos.  
Foi proibida de estudar,  
banida da escola.  
Por?  
Que?  
Apenas por ser menina.  
Como?  
Assim?  
Seu país era lindo,  
como o meu.  
Sua vida, parecida com a minha.  
Mas,  
tudo mudou  
e se mudou.  
Não teve escolha,  
tornou-se refugiada.  
Ela tinha garantias  
e direitos  
como eu.  
Mas,  
tudo mudou  
e tudo pode mudar  
para mim também.  
Eu a via como “o outro”,  
mas  
entendi:  
somos mais iguais que diferentes.

Além disso, os escritos de Malala despertaram minha curiosidade para conhecer outras histórias de refugiados e me deparei com livros como *the sun and her flowers*, de rupi kaur; *Homes*,

de Abu Bakr Al Rabeeah; O caçador de pipas, de Khaled Hosseini; What You Know First, de Patricia MacLachlan; The Handmaid's Tale, de Margaret Atwood; Feminism is for everybody e Teaching to transgress, de bell hooks. O conto No speak English, de Sandra Cisneros; as séries Immigration Nation e Stateless, e o filme Bacurau também foram obras que me mostraram além das “histórias únicas” (Adichie, 2015) que cresci vendo na TV. Elas foram cruciais para minha formação pessoal, acadêmica e profissional, ajudando-me a expandir minha perspectiva sobre migrações forçadas e a consolidar meu interesse em pesquisar esse assunto.

Essas histórias contadas em forma de diários, contos, livros, séries e filmes por autores que tratam da causa do refúgio me fizeram lançar um olhar mais crítico sobre questões político-sociais, a repensar minhas crenças e a questionar minhas certezas. Elas também me levaram a compreender melhor quem eu sou e a me enxergar como latina. Através de tais histórias, ainda percebi que minha visão sobre refugiados era limitada e preconceituosa, e pude ter uma noção do quão complicado é migrar contra sua vontade e se adaptar a um país desconhecido à força. Eu frequentemente pensava nisso quando morei nos Estados Unidos e tive que enfrentar algumas situações difíceis, como a que conto em seguida, e que aconteceu entre 2014 e 2015 durante meu intercâmbio em uma universidade estadunidense.

### **Você não está entendendo nada**

Na semana que cheguei nos Estados Unidos, fui com outras brasileiras a uma festa promovida por estudantes da nossa faculdade, onde dois estadunidenses puxaram assunto com a gente. Eu sabia pouco inglês na época, mas estava fazendo um curso intensivo do idioma, então me esforcei para, pelo menos, entender a conversa. Mesmo assim, acho que transparecia no meu rosto que eu estava um pouco perdida, sem conseguir acompanhar o assunto direito, porque um dos rapazes se virou para mim e, em tom de deboche, disse: “Você não está entendendo nada que estamos falando, né?”. A forma debochada com que ele falou fez parecer que eu era burra, como se o fato de eu não falar inglês me inferiorizasse. Fiquei tão sem reação e com tanta vergonha que minha amiga, abraçando-me, respondeu por mim: “É que ela acabou de chegar e está aprendendo inglês”.

Estava implícito na fala do estadunidense que ser fluente em inglês era uma obrigação minha, porque afinal eu estava nos Estados Unidos. Depois dessa situação, fiquei com ainda mais medo de falar português em público com outros brasileiros e alguém perceber que eu era estrangeira e me dizer: “Speak English!” ou “Volte para o seu país” como eu já vi acontecer. Apesar de ter me sentido humilhada, não entendi que naquele momento eu tinha sofrido um tipo de preconceito e violência: a linguística. Tomei consciência disso tempos depois, mas na época não soube me defender, eu só pensava no quanto aprender inglês rápido seria imprescindível para que eu pudesse interagir com outras pessoas e sentir que eu também pertencia àquele lugar.

Eu tinha convicção de que a oportunidade de estudar inglês em período integral me ajudaria nesse processo, mas se não fosse pela bolsa de estudos que ganhei, eu não conseguiria pagar pelo curso de idioma. Assim como eu, muitos refugiados também não têm condições financeiras para arcar com um curso desses, então comecei a me perguntar: como refugiados aprendem a língua do “país de acolhimento”? Eles querem aprender? Eles precisam aprender? Eles são obrigados a aprender? Quem? Alguém? Ensina-os? Como?

Outra experiência que vivi nos Estados Unidos me fez refletir além das questões linguísticas e a me atentar sobre “histórias únicas” (Adichie, 2015) que definem a mulher brasileira mundo afora. Conto, agora, em forma de *word image*<sup>4</sup>, essa narrativa que intitulei de “Estereotipada”.

## **Estereotipada**

Um amigo estadunidense,  
apresentou-me  
a outro estadunidense:  
essa é a Daianne,  
ela é brasileira.  
Encarando-me de cima a baixo:  
brasileira?

---

<sup>4</sup> *Word images* são textos diferentes da prosa usados por pesquisadores narrativos para representar mais vividamente uma experiência, procurando manter e destacar sua complexidade e nuances (Conelly; Clandinin, 2006)

eu já assisti a um filme pornô

muito famoso do Brasil.

Constrangida,

sorri,

sem graça,

de volta.

Ficou escancarado, para mim, que o estadunidense usou o estereótipo da brasileira puta no intuito de me rebaixar e foi isso que me constrangeu. Não tenho nada contra as profissionais do sexo, não acho que as atrizes pornô sejam inferiores pelo trabalho que exercem e tenho respeito por elas. O fato é que ele falou com tamanha liberdade que eu senti que ele me rotulou querendo me ofender só por eu ser brasileira e ele “americano”. Entendi que nossas nacionalidades nos colocavam em posições de poder desiguais e fiquei pensando que refugiados precisam lidar com os estereótipos e generalizações que lhes são atribuídos não somente pela nacionalidade, mas também pelo status de refúgio.

Esses questionamentos e reflexões me acompanharam quando retornei ao Brasil e comecei a notar um aumento na quantidade de pessoas nos semáforos em Goiânia com cartazes escritos em uma mistura de espanhol com português algo do tipo: “Venho da Venezuela e preciso de ajuda”. Quando eu tinha algum dinheiro, eu os dava, mas ciente de que aquilo faria uma diferença insignificante na vida deles. Sempre quis iniciar uma conversa, mas o pouco contato que tive com essas pessoas era muito rápido no trânsito, porque elas precisavam ir de carro em carro antes que o sinal verde desse passagem aos motoristas.

Assim, a fim de ter uma noção de quem são os refugiados em território goiano, como vieram parar aqui e por que, como vivem e que tipo de suporte eles (não) recebem, tornei-me voluntária de uma ONG que assiste refugiados em situação de vulnerabilidade. Uma das ações que realizei nessa ONG foi dar uma videoaula de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Acho importante narrar essa minha experiência, porque ao planejar e ministrar a aula, notei que me faltava qualificação. A partir daí, busquei cursos que me ajudaram a expandir minha concepção sobre ensino de línguas e sobre o papel de um professor que tem alunos refugiados.

## **Videoaula de português**

Durante a pandemia de COVID-19, em meados de julho de 2020, sem poder ter aulas de português presenciais, os refugiados que eram assistidos pela ONG na qual eu era voluntária pediram que gravássemos videoaulas de no máximo 3 minutos para serem enviadas a eles por *WhatsApp*. Como muitos não tinham acesso à Wi-fi, atividades ao vivo seriam inviáveis, então essa foi a alternativa que eles mesmos propuseram para que as aulas continuassem.

Cada professora ficou responsável por um conteúdo e a mim foi atribuído ensinar o vocabulário sobre as partes de uma casa. Para preparar minha aula, procurei fotos no Google e montei slides intitulados de acordo com o nome do cômodo da casa que aparecia na imagem. Filmei a tela do meu computador ao mesmo tempo que me filmava falando, por exemplo: onde estacionamos o carro? na garagem, ga-ra-gem, garagem. Eu repetia três vezes os nomes, porque eu achava que quem assistisse conseguiria entender melhor a pronúncia e repetir junto comigo. Antes de terminar a videoaula, em uma tentativa de fazer com que os alunos refletissem um pouco, perguntei: o que vocês acham das casas no Brasil? São diferentes das casas do seu país de origem?

O vídeo foi enviado pela direção da ONG aos refugiados. Nós professoras não tínhamos acesso ao grupo do *WhatsApp* e eu não tive feedback dos alunos. Fiquei com a sensação de que fiz o que estava ao meu alcance dentro das circunstâncias e, ao mesmo tempo, achava que poderia ter feito algo melhor, mas não sabia o que, nem como. Se aquela aula fosse presencial e mais longa, o que eu faria diferente?

Eu já era formada em Letras inglês e trabalhava como professora há anos, mas nunca tinha me perguntado coisas do tipo: o que eu faria se um dia eu tivesse alunos refugiados? Que tipo de materiais didáticos e quais métodos e abordagens de ensino seriam mais adequados para trabalhar com esses alunos? Hoje, ao escrever sobre essa experiência, também me questiono: como pensar na minha relação com alunos refugiados reverbera para eu pensar no meu relacionamento com alunos brasileiros? Como dar visibilidade para refugiados e como ouvir suas vozes pode impactar na elaboração de políticas educacionais? Como eu poderia me aproximar de alunos refugiados para conhecer suas histórias e possivelmente colaborar para sua inserção social?

Sinto que não fui preparada durante a graduação para ensinar esses alunos em específico, e ao viver e me engajar para contar e recontar as narrativas acima, pude investigar narrativamente

minhas histórias pessoais e melhor compreender o que eu gostaria de pesquisar durante o mestrado. Isto é, meus interesses de pesquisa surgiram a partir das minhas próprias narrativas de experiência (Clandinin; Connelly, 2000; 2015) e, ainda por meio da escrita dessas narrativas iniciais, fui capaz de elaborar meus puzzles de pesquisa e de delinear as justificativas para realizar este estudo, as quais apresento na próxima seção.

### **Justificativas pessoal, prática e social**

Para responder às questões “E daí?” e “Quem se importa?”, pesquisadores narrativos atendem a três tipos de justificativas: pessoal, prática e social, (Clandinin; Pushor; Orr, 2007). Apesar de diferentes, essas justificativas estão intimamente conectadas e “situadas em relação à metodologia, ao trabalho teórico e, mais importante, às pessoas”<sup>5</sup> envolvidas na pesquisa (Mello; Murphy; Clandinin, 2016, p. 578, tradução minha).

A justificativa pessoal está imbuída nas narrativas iniciais e é pertinente para que eu possa me situar no estudo (Clandinin; Pushor; Orr, 2007). Muitas vezes, a justificativa pessoal é uma maneira de expressar a paixão que temos pelo tema e através dela, “posso investigar meu próprio conhecimento e considerar como esse conhecimento pode me ajudar na investigação”. Dessa forma, pela justificativa pessoal, consigo mostrar a bagagem que trago para a pesquisa e como me posiciono para realizar minhas indagações (Mello; Murphy; Clandinin, 2016, p. 579, tradução minha)<sup>6</sup>.

Assim, para atribuir a justificativa pessoal desta pesquisa, retomo às histórias que inicio este capítulo, onde conto como surgiu meu interesse pela causa do refúgio por influência da ativista Malala, de outros autores e obras. Antigamente, eu só sabia de histórias de migrações forçadas pela televisão, mas hoje refugiados são parte do cenário goiano e ver essas pessoas de perto me estimulou a buscar meios de me envolver com elas. Mais recentemente, vinha intensificando minhas buscas por informações sobre a situação de migrantes forçados em Goiás, e minha curiosidade sobre como aprendem nossa língua só aumentou. Então, vi no mestrado a chance de

---

<sup>5</sup> Original: our justifications are situated in relationship with methodology, theoretical work, and most importantly people.

<sup>6</sup> Original: In this way we show, as narrative inquirers, what we bring to this research and how we are positioned to undertake our inquiries. In the personal justification we inquire into our own knowing and consider how this knowing helps us in the inquiry.

me dedicar a conhecer sobre as experiências de adolescentes venezuelanos refugiados vivendo no Brasil.

Alinhada à justificativa pessoal está a justificativa prática, que “frequentemente nos aproxima das experiências de outras pessoas e dos contextos sociais em que elas estão posicionadas”<sup>7</sup> (Mello; Murphy; Clandinin, 2016, p. 579). Portanto, a justificativa prática desta pesquisa está relacionada, entre outros fatores, ao grande aumento da migração forçada de venezuelanos para o Brasil devido à crise instaurada no país fronteiriço (Silva; Cavalcanti; Oliveira; Costa; Macedo, 2021).

Oficialmente, 325.763 pessoas nascidas na Venezuela residem hoje em território brasileiro e 16% desse total têm entre 0 e 17 anos (MJSP, 2022). Em consequência, venezuelanos passaram a representar a maior quantidade dos imigrantes no Brasil e também são a maioria dos alunos internacionais matriculados em escolas brasileiras (NEPO, 2020). Logo, faz-se necessária a realização de estudos que os envolvam, em especial aos mais jovens, pois há uma demanda urgente de se preparar instituições de ensino e todos que a compõem para melhor acolher e atender às necessidades desses estudantes. Mas, apesar da presente pesquisa ser desenvolvida com dois adolescentes venezuelanos, ela também pode servir de suporte para se pensar as experiências de imigrantes de outras nacionalidades.

Já a justificativa social requer que, como pesquisadora narrativa, eu pense em questões referentes à educação e à sociedade que meu estudo pode amplamente abordar (Clandinin; Pushor; Orr, 2007). Então, para traçar essa justificativa, levo em conta a dimensão social da experiência (Mello; Murphy; Clandinin, 2016), que está associada ao fato de que desenvolver esta pesquisa pode colaborar para que eu consiga compreender as experiências e desafios que os venezuelanos participantes desta pesquisa enfrentam estudando em escolas públicas no Brasil. A partir dessa compreensão, poderei refletir sobre como eu posso adaptar minhas aulas, e considerar quais mudanças eu preciso adotar para melhor receber alunos refugiados e promover um ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficiente.

Ainda é válido ressaltar que, em uma sociedade na qual refugiados são invisibilizados e têm suas vozes abafadas (Bauman, 2016), esta pesquisa se justifica por ser um espaço que evidencia a causa do refúgio e dá destaque à voz de quem está nessa situação. Além disso, encontrei poucos

---

<sup>7</sup> Original: a practical justification often brings us close to the experiences of others and the social contexts in which they are positioned.

trabalhos que tratam das experiências de adolescentes venezuelanos refugiados da perspectiva deles próprios. No geral, as pesquisas às quais tive acesso ou focavam em crianças ou em adultos refugiados e nenhuma foi realizada seguindo a metodologia de pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000). Também não encontrei pesquisas narrativas realizadas completamente online, como a minha. Então, este trabalho pode contribuir para debates da Linguística Aplicada, para motivar futuros estudos acerca da temática do refúgio e educação no Brasil, bem como colaborar para a elaboração de políticas educacionais que abranjam alunos refugiados.

### **Estruturando meu objetivo de pesquisa**

Busco, através desta pesquisa, compreender narrativamente como dois adolescentes venezuelanos refugiados em Senador Canedo, Goiás, estudantes de escolas públicas, vivem e narram suas experiências de aprendizagem de português, com foco em quem são e em quem estão se tornando nas paisagens educacionais, familiares e sociais em que vivem.

### **Um breve estado da arte**

Depois de apresentar minhas narrativas iniciais, minhas justificativas, minhas indagações e meu objetivo de pesquisa, acredito ser relevante situar este trabalho em relação a outros já produzidos e analisar como se aproximam, distanciam e se complementam. Portanto, nesta seção, faço um levantamento de alguns estudos já realizados sobre a aprendizagem de português por migrantes forçados. Apresento cada pesquisa de forma sucinta, destacando a metodologia, objetivos, participantes, contexto, perspectivas teóricas e resultados alcançados.

Para traçar este breve estado da arte, fiz buscas em Bancos de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos da CAPES, em revistas acadêmicas, na plataforma Scielo e no Google Scholar. Alguns dos trabalhos com os quais me deparei focam no ensino de Português como Língua de Acolhimento para adultos. Também encontrei pesquisas que discutem a situação de crianças refugiadas em escolas públicas brasileiras e como aprender português reflete no desempenho escolar e socialização desses alunos. Não tive acesso a nenhum estudo que investigasse, especificamente, as experiências de adolescentes refugiados e a grande maioria das pesquisas que encontrei trazem as perspectivas de professores acerca do trabalho com refugiados na educação

básica. Raras foram as pesquisas que deram espaço para que a pessoa oriunda da migração forçada pudesse se expressar.

No capítulo “Filhos de refugiados congolezes no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino”, Petrus, Santos e Aragão (2016) analisaram relatos de pais de alunos africanos, professores e gestores de escolas públicas em Duque de Caxias sobre os desafios de integração desses discentes refugiados. Para tal, os autores conduziram uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental e coletaram dados também por meio de entrevistas abertas e da observação participante. Os relatos apresentados permitiram concluir que a falta de apoio com a alfabetização em língua portuguesa dificulta muito a adaptação do aluno refugiado e muitas vezes impede sua evolução acadêmica. Alguns entrevistados também destacaram que o processo de alocação desses alunos nas séries de acordo com seu conhecimento e idade é muito complexo devido à falta de suporte da Secretaria da Educação na avaliação de nivelamento e da ausência da documentação pessoal desses discentes.

Uma professora entrevistada destaca, ainda, casos de alunos que foram alocados em séries inadequadas por falhas na comunicação entre os pais congolezes e a escola. Além disso, os autores Petrus, Santos e Aragão (2016) identificaram uma reincidência na fala das mães congolezas sobre influências indesejadas de alguns costumes brasileiros na criação de seus filhos. Para elas, a escola no Brasil não ensina disciplina e nem impõe respeito como no Congo, e a convivência com outros jovens acaba moldando o comportamento de seus filhos, como o uso de roupas curtas e o namoro na adolescência, gerando tensões em casa. Por fim, os autores destacam depoimentos de professores sobre o relacionamento dos alunos refugiados com todos na escola, onde perceberam uma visão reducionista dessa relação em termos da ausência ou não de conflitos.

No artigo “Breve memória de um aprendiz: um olhar sobre meus caminhos em direção à língua portuguesa”, Saintil (2018) relata suas experiências aprendendo português no Haiti e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), quando foi bolsista do Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti–Graduação. Esse programa foi uma das iniciativas do governo brasileiro que buscou contribuir para a reconstrução do país devastado pelo terremoto em 2010 e baseava-se na concessão de bolsas de estudos para alunos de Instituições de Ensino Superior (IES) de Porto Príncipe fazerem intercâmbio em IES do Brasil. Nesse contexto, Saintil (2018) compartilha suas experiências para dar visibilidade a algumas questões de políticas de acolhimento

de ensino de português para alunos oriundos de países periféricos e suscita debates a fim de colaborar com o processo de internacionalização das IES brasileiras.

Saintil (2018) conta que, quando a disciplina de língua portuguesa foi ofertada pela primeira vez em sua faculdade haitiana, em 2008, ele se inscreveu, mas sem muito interesse, apenas porque gostava de futebol e tinha o sonho de um dia conhecer o Rio de Janeiro. Em sua visão, havia pouca participação dos alunos dessa turma nas aulas, ele mesmo só se empenhava para ter um bom histórico escolar, porque não via uma utilidade do português na sua vida. No entanto, depois de dois anos cursando as aulas de língua portuguesa, ele teve a oportunidade de estudar no Brasil por 18 meses e foi o conhecimento básico dessa língua adquirido ainda no Haiti que permitiu que ele não ficasse totalmente perdido e também ajudasse seus conterrâneos em solo brasileiro. O autor relata que, a partir dali, seu interesse em aprender português aumentou, pois entendeu que sua inserção social e sucesso acadêmico dependeriam do domínio do idioma.

Um grupo de 40 alunos haitianos chegou na Unicamp com Saintil e, antes de iniciarem as aulas da graduação, todos foram matriculados em um curso intensivo de português, de agosto a novembro de 2011. Os 40 alunos foram divididos em duas turmas com dois professores principais e um assistente para tirar dúvidas. Cada aluno também podia ter o auxílio de um tutor para tratar de questões educacionais e do cotidiano fora da universidade, como mercado, hospital, banco, etc. Uma mestranda em Antropologia que falava créole participava das aulas e ajudava os haitianos a compreenderem relações sociolinguísticas e culturais.

Saintil explica que esse curso não seguiu a concepção tradicional de ensino onde a gramática é priorizada, e ele reconhece que havia um esforço por parte dos docentes de ensinar sobre a diversidade do Brasil e suas complexidades. Além das aulas dentro da Unicamp, os alunos foram levados para assistir a um jogo de futebol e a uma peça de teatro, para fazer um tour guiado pela cidade de São Paulo, onde visitaram museus, e também foram a restaurantes e a ensaios de escolas de samba. Os alunos precisavam escrever e apresentar oralmente os relatos dessas atividades extra sala e, ao final do semestre, Saintil considerou que teve bom rendimento e conseguiu ampliar as possibilidades de enxergar o mundo, construir seu presente e pensar seu futuro por meio do aperfeiçoamento na língua portuguesa. Mas, o autor faz algumas ressalvas.

Para ele, as aulas focaram muito no português academicista, e poderiam ter apresentado mais das aplicações da língua em contextos informais, porque fora do âmbito universitário faltava, a seu ver, uma fluidez natural nas conversas entre haitianos e brasileiros. Apesar de reconhecer os

esforços dos professores para que o ensino-aprendizagem não fosse resumido ao manual didático, Saintil acha que faltou mais interação do grupo com o entorno e com estudantes brasileiros. Por exemplo, 21 dos 40 haitianos dividiram uma casa e os demais, embora morassem com brasileiros, também interagiam mais entre si. Para Saintil, essa questão da moradia deveria ter sido planejada de forma que famílias brasileiras ou repúblicas de estudantes brasileiros recebessem, no máximo, um ou dois haitianos, para que não passassem a maior parte do tempo falando créole. Saintil acha que isso ajudaria na aprendizagem linguística e também cultural e favoreceria a inserção dos haitianos em diversos âmbitos sociais, não só no acadêmico.

Além disso, o autor ressalta que se não fossem as iniciativas individuais de alguns professores oportunizando, durante as férias, aulas sobre escrita acadêmica, o grupo teria enfrentado ainda mais dificuldades durante a graduação sanduíche. Por fim, Saintil encerra o artigo frisando que há falta de planejamento adequado por parte da sociedade brasileira e de outros países para o acolhimento de pessoas advindas de nações (semi)periféricas, mas que iniciativas como essas são bem-vindas e precisam ser aprimoradas.

No artigo “O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização”, Lopez (2020) escancara falhas no acolhimento de “migrantes de crise”<sup>8</sup> por parte do Estado e discute sobre a atuação da sociedade civil, através de ONGs, associações pastorais, etc. para preencher as lacunas institucionais de políticas públicas. A autora começa com uma discussão sobre a origem do termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc), afirmando que este nasceu em Portugal, em 2001, decorrente de uma política de Estado, e tornou-se popular no Brasil em 2013.

Portanto, PLAc foi um termo importado da realidade europeia e, por isso, a pesquisadora defende que precisamos problematizá-lo e ressignificá-lo, destacando seu caráter político e promotor de visibilidade das causas migrantes. Em linhas gerais, Lopez (2020) define PLAc como uma especialidade no panorama do Português como Língua Adicional (PLA), mas não é uma mera adaptação de saberes já produzidos no PLA. Mais especificamente, o PLAc “se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna” (Lopez, 2020, p. 174).

---

<sup>8</sup> Lopez (2020) usa o termo migrante de crise em referência a todas as pessoas que migram de forma forçada. Citando Baeninger e Peres (2015), ela explica que esse termo demonstra o caráter histórico da “crise” na origem da migração, ou seja, no país do qual o migrante está saindo, e também da crise no país receptor, despreparado para acolhê-lo.

Lopez (2020) ressalta a crescente mobilização social para promover cursos de PLAc, onde as aulas são ofertadas por professores voluntários, muitas vezes sem capacitação profissional consistente. Além da carência de formação adequada, docentes de PLAc geralmente enfrentam obstáculos como a falta de materiais didáticos e infraestrutura imprópria para as aulas. Nesse contexto, uma característica filantrópica é atribuída a essa prática docente, ou seja, o PLAc é encarado como caridade ou assistencialismo social em vez de um projeto sério que precisa ser bem estruturado por meio de políticas linguísticas (Lopez, 2020). Em consequência, a autora lembra que a função do professor voluntário de PLAc, não raro, vai além de ensinar a língua, porque ele se torna um ativista que cobra ações governamentais ao posicionar-se a frente na luta por reconhecimento de direitos e demandas de migrantes de crise.

Lopez (2020) então explica que o domínio do voluntariado nesse cenário decorre do fato de que a própria área de Português como Língua Adicional, a qual o PLAc é filiado, não é totalmente institucionalizada no Brasil. A grande maioria dos alunos de PLAc não têm condições de pagar pelas aulas, portanto o Estado não vê vantagem em investir na capacitação de professores, porque, em sua visão capitalista, não acarretaria lucros. No entanto, é um direito desses profissionais serem remunerados pelo seu trabalho e um direito dos migrantes receberem um ensino de PLAc de qualidade (Lopez, 2020).

Partindo desse contexto, Lopez fez uso da abordagem qualitativa de cunho interpretativista para entrevistar 20 professores de PLAc e analisar suas opiniões sobre duas questões: 1) O que você entende por PLAc? e 2) Na sua opinião, deveria haver algum tipo de formação específica ou pré-requisito para a atuação em PLAc? Dos 20 entrevistados, 19 possuíam formação na área de letras e ampla experiência de ensino, sendo que metade atuou em organizações da sociedade civil e a outra metade em projetos de extensão de Instituições de Ensino Superior brasileiras.

As respostas dos professores sobre a primeira pergunta apontaram uma visão madura e crítica do conceito de PLAc. Um docente destacou a característica transdisciplinar do PLAc e argumentou sobre como pode funcionar como um mecanismo de defesa para pessoas que muitas vezes buscam aprender a língua não por vontade, mas por falta de opção. Uma professora demonstrou não concordar com o uso do termo PLAc, porque, para ela, subalterniza os imigrantes. O papel do PLAc como instrumento de mediação e promotor de interculturalidade também foi ressaltado por uma entrevistada.

Sobre a segunda pergunta, os docentes entrevistados se mostraram conscientes acerca a importância da formação específica em PLAc, afirmando que o simples fato de ser falante de uma língua não qualifica uma pessoa para ensiná-la. No entanto, ao mesmo tempo, eles entendem que o número de professores diminuiria muito se isso fosse um pré-requisito, uma vez que muitos professores são voluntários sem capacitação.

Miranda e Lopez (2019) também discutiram sobre a formação de docentes de PLAc no capítulo “Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento”. Sob a metodologia qualitativa e de cunho interpretativista, as autoras aplicaram questionários e analisaram as respostas de professores que atuam ou atuaram no ensino de PLAc no Brasil, a fim de contribuir para o desenvolvimento de políticas linguísticas e práticas docentes voltadas para “imigrantes deslocados forçados”<sup>9</sup> de forma mais reflexiva e crítica.

No total, oito participantes foram entrevistadas: um graduando em Letras, dois graduados na mesma área, uma mestranda e quatro doutorandos em Linguística Aplicada. A experiência docente desses participantes variava de seis meses a cinco anos e eles responderam a três questões: 1) Quando você começou a trabalhar com o ensino de PLAc/PLA/PLE para refugiados e outros imigrantes advindos de processos de migração forçada, você se sentia preparado(a) para exercer essa função? Por favor, explique. 2) O que te ajuda/ajudou na sua preparação (seja acadêmica, profissional ou até emocional, etc.) para exercer tal atividade/ministrar essas aulas? 3) Você sente/sentiu falta de algo na sua preparação para ser professor(a) de PLAc/PLA/PLE para esses imigrantes? Por favor, explique sua resposta.

Sobre a primeira pergunta, seis docentes afirmaram que, no começo, não se sentiam preparados para ensinar PLAc, porque enfrentaram, entre outras coisas, falta de materiais didáticos, falta de orientação para ensinar crianças, o desconhecimento das culturas de seus alunos, turmas abarrotadas, curta duração dos cursos, pouco conhecimento ou prática sobre PLAc. Alguns professores alegaram que se sentiam despreparados, pois acreditavam que o contexto de PLAc apresenta “especificidades”, “demandas”, “desafios” e “dinâmicas” distintas de outros contextos de ensino-aprendizagem. No entanto, eles mencionaram esses fatores de forma generalizada, sem pontuar exatamente quais são as diferenças. Segundo as autoras, essas generalizações podem apontar, mesmo que inconscientemente, para uma totalização e essencialização do imigrante

---

<sup>9</sup> As autoras usam os termos imigrantes deslocados forçados, deslocados forçados, migrantes de crise, e imigrantes ao longo do artigo.

deslocado forçado e indicam que discussões sobre as especificidades do ensino de PLAc são fundamentais na formação do professor dessa área. Dois participantes se disseram preparados no início de sua prática docente de PLAc, porque conseguiram adaptar outros métodos de ensino de línguas. Mas, as autoras ressaltam que considerando-se a heterogeneidade dos alunos e o contexto específico de PLAc, uma mera adaptação de métodos não é suficiente.

Sobre a segunda questão, as respostas dos docentes demonstraram que eles não tinham uma bagagem de conhecimentos e técnicas como fonte de preparo. O que mais os ajudaram a se preparar e a aperfeiçoar seu ensino de PLAc foi uma formação contínua desenvolvida por meio da própria prática e fundamentada em uma relação de trocas dialógicas constantes com colegas professores, orientadores e também com os alunos de PLAc. Para Miranda e Lopez (2019), essas trocas contribuem para uma ressignificação contínua das identidades dos professores além de promoverem reflexões críticas sobre a prática docente.

Acerca da terceira pergunta, alguns professores mostraram bastante criticidade e autorreflexão no tratamento com seus alunos e também em relação à forma como os vêem e como se preocupam em destotalizar seu olhar. Isso acontece à medida que dizem buscar entender as necessidades e interesses dos estudantes e dar visibilidade para suas vozes sobre o que é ou não relevante ensinar nas aulas de PLAc. Diante disso, as autoras reforçam a importância de discussões sobre políticas linguísticas perpassarem a formação de professores de PLAc, para que esses profissionais não sejam meros reprodutores de normas, mas sim agentes na elaboração dessas políticas.

Miranda e Lopez (2019) ainda ressaltam que uma visão de interculturalidade e educação do entorno, ou seja, da sociedade, é necessária na formação de docentes nesse contexto. Mas, elas argumentam que para tanto, é preciso que haja investimento em políticas que propiciem esse tipo de formação, que a área de Português como Língua Adicional e de PLAc no Brasil sejam amplamente institucionalizadas e que condições sejam viabilizadas para que o processo de ensino-aprendizagem de PLAc ocorra de forma bem-informada e melhor amparada.

Em um outro artigo, intitulado “A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?”, Lopez (2018) realizou uma análise de cunho qualitativo e interpretativista do discurso de alguns imigrantes, de professores e de coordenadores de diferentes cursos de PLAc no país com relação às motivações para se aprender a língua portuguesa e o papel dessa língua no processo de acolhimento dessas pessoas.

A autora argumenta que o discurso em torno da aprendizagem de português tem sido marcado pela necessidade ou obrigação ou pelas duas coisas ao mesmo tempo. Entre o grupo de imigrantes entrevistados, notou-se uma reincidência em suas falas sobre a relação entre o conhecimento da língua portuguesa e a capacidade de realização de atividades cotidianas ou de subsistência, como alugar uma casa, ir às compras, regulamentar sua situação jurídica, etc. A língua portuguesa ocupa uma posição de prestígio e de poder, por ser o meio pelo qual a maioria das atividades do dia-a-dia acontecem no Brasil, e isso influencia na crença dos imigrantes de que eles precisam da língua, caso contrário ficariam impossibilitados de executarem efetivamente suas atividades rotineiras (Lopez, 2018). Em outras falas de imigrantes, verificou-se que o conhecimento do português é associado a sua ascensão e inserção social, ao acesso a serviços e ao mercado de trabalho, por exemplo. Mas, para a autora, isso não tem sustentação prática, pois imigrantes de nacionalidades e línguas consideradas de prestígio, como o inglês, conseguem empregos notórios aqui no Brasil, mesmo sem proficiência em português.

Outra justificativa apresentada por imigrantes para aprender português parte da necessidade que sentem de estarem prontos para se defender, através da língua, de diversos tipos de opressões. Nesse caso, um caráter de proteção é atribuído à aprendizagem do idioma e está diretamente relacionado ao medo de ser oprimido, ou seja, aprender a língua do opressor é uma forma de se preparar para se proteger e se defender dele (Lopez, 2018). Segundo a pesquisadora, esse sentimento de ameaça pode indicar um cerceamento de direitos e, em vez de uma ferramenta de superação de situações complexas, tal necessidade do conhecimento do idioma reflete e reforça processos de violência simbólica.

Lopez (2018) também verificou a obrigatoriedade e/ou necessidade presentes nas falas dos imigrantes no discurso dos profissionais de PLAc. Para estes, o conhecimento da língua por parte dos imigrantes é quase que imprescindível, como um requisito, para que consigam se inserir socialmente, realizar suas atividades e viver sua vida. Lopez reconhece a importância do idioma para essas pessoas, mas problematiza esses discursos questionando, inclusive, por que o Estado não cria formas de valorizar as línguas dos imigrantes.

Em consequência, se é senso comum que todo imigrante deslocado forçado deve saber português, aqueles que não sabem ou não querem aprender poderão ser julgados e pressionados. Assim, Lopez (2018) finaliza o artigo argumentando que o viés obrigatório e necessário da aprendizagem de português acentua a vulnerabilidade do deslocado forçado e defende que o ensino

de PLAc, partindo de uma perspectiva crítica e intercultural como prática de (re)existência pode ser uma ferramenta para superarmos esse cenário e contribuir para a emancipação do imigrante.

Uma matéria do jornal Estadão intitulada “Autista não: imigrante”, escrita por Brandalise (2017), narrou a história de uma adolescente síria que foi encaminhada, equivocadamente, para avaliação psicológica por sua professora de uma escola municipal de São Paulo. No documento, solicitando aos pais que a levassem a uma unidade de saúde, estava escrito "dislexia", "déficit de atenção", “autismo” e "deficiência de aprendizagem" como possíveis causas que a docente suspeitava que poderiam explicar o baixo rendimento acadêmico da aluna.

A adolescente mal conseguira frequentar às aulas durante os dois anos anteriores em que viveu no campo de refugiados de Zaatari, na Jordânia. Quando passou a estudar no Brasil, deparou-se com o despreparo da escola em acolhê-la e, em consequência, precisou abandonar o quinto ano pela metade. Ela estava convicta de que não era “burra” ou “bobinha”, como a chamavam, e nem tinha os problemas que pensavam que tinha. Seu desempenho escolar era ruim, porque não sabia a língua, então passou a se dedicar apenas à aprendizagem de português em uma ONG por seis meses. Após esse período, a síria voltou para a mesma escola e, além de conseguir fazer amigos, a nova professora a auxiliava, ficando ao seu lado durante as avaliações e traduzindo o que ela não entendia pelo celular. Aprender português, conseguir se enturmar e ter uma professora que entendia sua situação colaboraram para que a adolescente fosse aprovada, com nota alta, para a série seguinte.

O jornalista usa a experiência dessa adolescente como exemplo para denunciar o aumento significativo de pedidos de avaliação psicológica a alunos imigrantes na rede pública de ensino paulistana. Em uma escola na cidade de São Paulo, 60% dos imigrantes matriculados também foram encaminhados por professores que acreditavam que possuíam algum “problema de saúde mental”. Tal quantidade incomum de encaminhamentos chamou a atenção de funcionários da Secretaria da Educação e de profissionais de Unidades Básicas de Saúde (UBSs), que analisaram 35 desses casos no bairro da Sé, ao longo de seis meses, e verificaram que nenhum tinha problemas. No bairro da República, também em São Paulo, pelo menos 2 alunos imigrantes eram encaminhados por semana, o que fez com que as quatro escolas que mais emitiam pedidos recebessem intervenções das UBSs para minimizar a questão.

A matéria destaca, ainda, que a capacitação do corpo docente e demais trabalhadores da área da educação, especialmente das regiões periféricas, não acompanhou a crescente presença de alunos imigrantes nas escolas brasileiras. Brandalise (2017) afirma que a “patologização” do

imigrante é consequência dessa falta de capacitação que, além do estigma de refugiado, submete o aluno ao estigma de deficiente. Para evitar esse cenário, o autor diz que é necessário que a escola se aproxime das famílias imigrantes para saber de onde vêm, por quais situações passaram e para entender melhor por que o comportamento de um aluno é diferente em casa e na escola, por exemplo.

Souza (2019) elaborou o conteúdo da cartilha “Alunos imigrantes na escola: apoiando o desenvolvimento emocional e acadêmico de alunos imigrantes”, objetivando compartilhar com outros educadores estratégias que podem facilitar a integração social e o desenvolvimento educacional de “migrantes e refugiados”<sup>10</sup> nas instituições de ensino. Uma abordagem proposta pela autora é chamada “Toda-Escola” e visa atender às necessidades de todos os alunos no campo acadêmico, social, emocional, comunicacional e comportamental. Para colocar essa abordagem em prática, ela diz que todos envolvidos na vida escolar precisam ser incluídos. Portanto, Souza (2019) considera fundamental que professores sejam capacitados, que porteiros, seguranças, funcionários administrativos e de serviços gerais sejam treinados, que haja diálogo com os alunos e que suas famílias sejam envolvidas nesse processo.

O envolvimento da família do imigrante, segundo Souza (2019), pode ser encorajado por meio de contato constante, desde que o horário, local e formato (presencial/online) dessas interações sejam flexíveis à preferência dos familiares e que haja o intermédio de um intérprete, caso necessário. Disponibilizar a tradução das regras da escola, do calendário acadêmico, e motivá-los a participar de eventos escolares também pode ajudar a despertar um sentimento de acolhimento e pertencimento na família.

A fim de melhor recepcionar alunos imigrantes, a autora propõe a exposição de uma faixa de boas-vindas escrita na(s) língua(s) deles e de um mapa-múndi indicando suas nacionalidades. Promover visitas guiadas, traduzir placas indicando os diferentes ambientes da escola e apresentá-los à direção, porteiro, coordenação, colegas, etc. também podem ajudá-los na adaptação e socialização. Para conhecer melhor os alunos e seu *background*, Souza propõe que professores os questionem sobre idade, nome (ou como preferem ser chamados), país/cidade de origem, religião, nível de escolaridade, repertório linguístico, *hobbies*, entre outros assuntos que o educador achar relevante e que possam influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>10</sup> No título da cartilha o termo imigrante é usado, no entanto a autora também usa os termos migrante e refugiado ao longo do texto.

Souza (2019) ainda ressalta que usar sites de tradução/dicionários, propor atividades em grupo, utilizar recursos visuais, permitir e oportunizar o uso da(s) língua(s) dos alunos em sala e valorizar suas culturas e suas histórias de vida são formas de apoiá-los nas aulas regulares. Na última seção, a cartilha propõe alternativas ao modelo tradicional de avaliação e defende que o docente de estudantes imigrantes adote avaliações contínuas, aceite que atividades/avaliações sejam feitas em outra(s) língu(as) ou que o aluno possa responder (escrita/oral) usando uma combinação de suas línguas com a língua portuguesa. Além disso, é interessante que o professor aceite desenhos e diagramas, em vez de palavras; frases e palavras soltas, em vez de frases completas, e possibilite que os próprios alunos julguem o quanto aprenderam, ou seja, se autoavaliem.

Nesta seção, narrei minhas experiências pessoais que me ajudaram a pensar este trabalho, apresentei também as justificativas (pessoal, prática, social) e o objetivo de pesquisa, e fiz um breve estado da arte. No capítulo a seguir, composto por sete seções, passo a escrever sobre a metodologia de pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000) que me norteou, e explico detalhes sobre como desenvolvi este estudo juntamente com os participantes.

## **CAPÍTULO 1: COMO DESENVOLVI UMA PESQUISA NARRATIVA COM DOIS ADOLESCENTES VENEZUELANOS REFUGIADOS**

Início este capítulo expondo a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho, que foi o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000). Também discuto nesta seção conceitos fundamentais dessa abordagem. Em seguida, apresento os participantes de pesquisa, o contexto no qual esta investigação foi desenvolvida e teço algumas considerações sobre a ética relacional na pesquisa narrativa e como nós nos engajamos durante a co-composição de sentidos das experiências vividas e narradas. Descrevo, ainda, os instrumentos que utilizamos para compor textos de campo, como realizamos a transformação dos textos de campo em textos intermediários e destes em textos de pesquisa.

### **O espaço tridimensional da pesquisa narrativa**

A pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000; 2015) é um caminho teórico-metodológico de pesquisa que nos dá ferramentas para entendermos narrativamente experiências historiadas. Para compreender essa definição de pesquisa narrativa, precisei antes compreender a visão de experiência de John Dewey (1938; 1979), que foi a maior influência dos autores canadenses ao se engajarem no desenvolvimento dessa metodologia (Clandinin; Connelly, 2000). A experiência é um termo chave na pesquisa narrativa e a concepção Deweyana transforma esse termo comum da “nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos permite um melhor entendimento da vida no campo da educação” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 30).

Segundo Dewey (1979, p. 17), “educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência”, mas ele assegura que experiência e educação não se equivalem, pois nem todas as experiências que vivemos são educativas, algumas podem ser deseducativas ou não-educativas. De acordo com esse autor, uma experiência é considerada educativa quando tem capacidade de promover aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, quando tem impacto positivo nas experiências futuras do indivíduo. No entanto, o que é educativo para uma pessoa pode ser deseducativo para outra e vice-versa. “É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza,

insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (Dewey, 1976, p. 14). Mesmo sem apresentar uma definição clara, como fez com os outros dois tipos de experiências, Dewey (1938; 1976) ainda menciona experiências não-educativas, dando a entender que estas são experiências neutras, que não têm nem impacto positivo nem negativo nas experiências futuras do sujeito. O pensador também explica que, independente de serem educativas, deseducativas ou não-educativas, as experiências não são estáticas, isto é, elas podem mudar de característica conforme vivemos novas experiências e reconstruímos sentidos, portanto uma experiência deseducativa pode se tornar educativa, por exemplo.

Para fazer essa classificação das experiências, Dewey (1938; 1976) considera os princípios indissociáveis da situação, da interação e da continuidade. Isso porque, viver em um mundo significa viver em uma série de situações que acontecem em ambientes específicos, onde interagimos com objetos e outras pessoas em um determinado período de tempo. Portanto, toda experiência humana é social, isso implica dizer que envolve contato e comunicação, uma vez que “[a] experiência não se processa apenas dentro da pessoa” e nem se “sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente” (Dewey, 1979, p. 31). Em outras palavras, as experiências de um indivíduo são afetadas pelas condições externas a ele, como a sociedade e o meio que habita em uma época. Ao agir, o indivíduo também sofre a experiência, interagindo com o mundo e vice-versa (Dewey, 1938; 1979).

Além disso, segundo Dewey (1938; 1979), cada experiência é singular, ou seja, uma experiência não se repete, pode até ser semelhante, mas nunca é igual. Porém, o autor explica que apesar de serem únicas, todas as experiências estão continuamente conectadas entre si, porque “[a]ssim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (Dewey, 1979, p. 16). Isto é, o que vivenciamos no passado pode impactar nossas experiências presentes e estas, por sua vez, poderão influenciar nossas experiências futuras. Nesse continuum experiencial, “toda e qualquer experiência toma algo das experiências anteriores e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1979, p. 26).

Tal conceito de experiência Deweyana (1938) serviu de base para que Clandinin e Connelly (2000, 2015) elaborassem o espaço tridimensional metafórico da pesquisa narrativa, que tem a temporalidade (continuidade) ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social (interação) ao

longo da segunda dimensão, e o lugar (situação) ao longo da terceira. Para Clandinin e Connelly (2000, 2015), uma pesquisa é caracterizada como pesquisa narrativa quando o pesquisador explora essas três dimensões em intersecção e faz movimentos em quatro direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva.

Ao nos movimentarmos, os participantes e eu, na direção introspectiva, nossa preocupação se voltava para as condições internas, como os “sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposições morais”<sup>11</sup> presentes em nós (Connelly; Clandinin, 2006, p. 480, tradução minha). Movendo-nos na direção extrospectiva, focamos nas condições existenciais, que são as condições do meio no qual as experiências vividas e contadas aconteceram. Assim, para realizar esta pesquisa narrativa, levamos em conta tanto as características pessoais quanto as características do contexto social que influenciaram (in)diretamente nossas experiências. Desse modo, a interação, incluindo o relacionamento entre mim, a pesquisadora, e os participantes, foi o fator central quando fizemos movimentos introspectivos e extrospectivos (Connelly; Clandinin, 2006).

Além disso, Connelly e Clandinin (2006) enfatizam que na pesquisa narrativa o fenômeno estudado está em transição temporal, então precisamos ir nas direções retrospectiva e prospectiva para descrever o objeto de estudo e posicioná-lo em relação ao seu passado, presente e futuro. Com foco na temporalidade, a terceira e a quarta direção estão conectadas à dimensão de lugar, que é a “fronteira concreta, física e topológica onde a investigação e os eventos ocorreram”<sup>12</sup> (Connelly; Clandinin, 2006, p. 481, tradução minha). Para tais autores, essa localização não é algo fixo, isto é, poderia mudar à medida que nos deslocássemos para trás e para frente no tempo, olhando para dentro e para fora de nós. Por isso, atentei-me às particularidades do lugar ou sequência de lugares onde os participantes viveram suas experiências e o impacto que poderiam exercer na pesquisa (Connelly; Clandinin, 2006).

Portanto, segundo Clandinin e Rosiek (2007), ao explorar as três dimensões e ao nos movimentarmos nas quatro direções do espaço tridimensional da pesquisa narrativa, também tomamos consciência das narrativas sociais, culturais e institucionais pelas quais nossas experiências foram constituídas, expressas e moldadas. Só conseguimos acessar tais narrativas através do viver, contar, recontar e reviver de histórias, termos esses que são chave neste tipo de pesquisa e que são explicados por Mello (2020, p. 62) da seguinte maneira:

---

<sup>11</sup> Original: feelings, hopes, desires, aesthetic reactions, and moral dispositions of the person, whether inquirer or participant.

<sup>12</sup> Original: concrete, physical, and topological boundaries of place where the inquiry and events take place.

o contar de histórias é um processo que se inicia com o movimento introspectivo para se recobrar experiências de vida (do passado ou vividas no momento da pesquisa), com o objetivo de estudar um determinado fenômeno ou experiência. Por sua vez, o recontar não significa contar de novo ou contar repetidas vezes, mas sim um contar engajado e já com o movimento de interpretação da experiência vivida. [...] [O] termo reviver na pesquisa narrativa não significa viver de novo a mesma experiência já narrada e vivida, mas, sim, pensar em possibilidades de novas ações que podem ser construídas no futuro a partir de nosso entendimento das histórias contadas e recontadas. [...] [E]sse processo de contar, recontar e reviver não tem fim e as possibilidades de construção de sentidos para as experiências vividas e narradas são múltiplas.

Nessa perspectiva, Clandinin e Connelly (2000; 2015) afirmam que as histórias não são apenas dados<sup>13</sup> coletados para análise, elas são a própria pesquisa. Logo, para ser capaz de “experienciar uma experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 116), ou seja, vivê-la, pensá-la e entendê-la no processo de pesquisa, também narramos histórias. Por essa razão, “o estudo narrativo é considerado fenômeno e método, pois a experiência é o fenômeno de estudo e é ao narrá-la que a estudamos e compomos sentidos” (Mello, 2020, p. 51). Então, como pesquisadora narrativa, não fiz análise de narrativas, o que fiz foi uma análise narrativa para estudar as experiências como história, isto é, como fenômenos narrativos (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Segundo Polkinghorne (1995, p. 15, tradução minha),

[n]esse tipo de análise, a tarefa do pesquisador é configurar os elementos dos dados em uma história que une e dá sentido aos dados como contribuintes para um objetivo ou propósito. A tarefa analítica requer que o pesquisador desenvolva ou descubra um enredo que exiba a ligação entre os elementos dos dados como partes de um desenvolvimento temporal que culmina no desfêcho.<sup>14</sup>

Assim, “o objetivo da análise narrativa é produzir histórias como resultado da pesquisa”<sup>15</sup> (Polkinghorne, 1995, p. 15, tradução minha), e para atingir esse objetivo, nem todos os detalhes das experiências compartilhadas estarão presentes nas histórias finais. Mas, Polkinghorne (1995) elucida que essas histórias finais apresentarão uma ordem, coerência e significado que não são

---

<sup>13</sup> Clandinin e Connelly (2000, 2015) afirmam que o que é chamado de “dados” em outros tipos de pesquisa é chamado “texto de campo” na pesquisa narrativa. Essa diferença de nomenclatura se dá porque esses autores acreditam que, diferente da coleta de dados, os textos de campo “são criados, não encontrados nem descobertos, por participantes e pesquisadores para representar aspectos da experiência de campo” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 92).

<sup>14</sup> Original: In this type of analysis, the researcher's task is to configure the data elements into a story that unites and gives meaning to the data as contributors to a goal or purpose. The analytic task requires the researcher to develop or discover a plot that displays the linkage among the data elements as parts of an unfolding temporal development culminating in the denouement.

<sup>15</sup> Original: The purpose of narrative analysis is to produce stories as the outcome of the research.

visíveis nas experiências isoladamente. Portanto, a função da análise narrativa é responder, por meio da produção de histórias, como e por que se deu o fenômeno investigado (Polkinghorne, 1995). Ou seja, “[o] pesquisador começa com perguntas do tipo "Como isso aconteceu?" ou "Por que isso aconteceu?" e busca informações nas experiências que contribuam para a construção de uma história que forneça uma resposta explicativa às questões<sup>16</sup> (Polkinghorne, 1995, p. 15, tradução minha).

O mesmo não ocorre na pesquisa de ou com narrativa (Barcelos, 2020), porque nessa perspectiva, a narrativa é o fenômeno, mas não é o método de análise. De acordo com Polkinghorne (1995), em vez de uma análise narrativa, pesquisadores dessa metodologia de pesquisa fazem uma análise de narrativas, isto é, usam como método a análise do discurso, a análise conversacional, ou a análise linguística, por exemplo. Ao apontar diferenças entre a pesquisa narrativa e a pesquisa de/com narrativa, Polkinghorne (1995) também ressalta que ambas podem oferecer contribuições relevantes para as ciências sociais e, por isso, desencoraja qualquer dicotomia que sobreponha e valide um tipo ao outro. Apesar disso, Clandinin e Connelly (2000; 2015) alegam que alguns críticos associam, de modo reducionista, a pesquisa narrativa à gravação e ao ato de contar histórias. Porém, “a pesquisa narrativa é muito mais do que procurar e ouvir histórias. A pesquisa narrativa vivida no campo de pesquisa é uma forma de viver, é um estilo de vida” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 116).

Na posição de pesquisadora narrativa, além de narrar as histórias dos participantes, também contei as minhas próprias histórias. No espaço da pesquisa, trabalhei com os participantes e comigo mesma, e nos tornamos visíveis pelas nossas histórias pessoais que são, às vezes, sem nome e talvez até secretas (Clandinin; Connelly, 1995).

Na pesquisa narrativa, é impossível como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um self perfeito, idealizado, investigativo, moralizante (Clandinin; Connelly, 2015, p. 98). Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, e oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (Clandinin; Connelly, 2015, p. 97).

---

<sup>16</sup> Original: The researcher begins with questions such as "How did this happen?" or "Why did this come about?" and searches for pieces of information that contribute to the construction of a story that provides an explanatory answer to the questions.

Assim, entendi que eu não poderia me comportar autoritariamente, como uma “grande expert” (Mello, 2020, p. 67) detentora do poder, nem adotar uma postura distante e neutra durante a pesquisa, muito pelo contrário. Como posto por Mello (2020), o adequado seria que eu me aproximasse dos participantes, buscando minimizar as influências hierárquicas existentes entre nós, a fim de construir com eles uma relação colaborativa de coautoria pela qual poderíamos aprender, negociar e compor sentidos das narrativas uns com os outros.

Ao falar do meu papel como pesquisadora e da minha relação com os participantes nesta pesquisa narrativa, considero necessário destacar a ética relacional que permeia esse tipo de trabalho. Mas, para isso, preciso antes apresentar os participantes e detalhar o contexto desta pesquisa, porque algumas características pessoais deles e as paisagens virtuais nas quais esta investigação foi realizada influenciaram o caminho que trilhamos eticamente. Portanto, apresento agora Saph e Sonnie.

### **Apresentando Saph e Sonnie**

Até aqui, compartilhei informações sobre a pesquisa narrativa e sua relevância para este estudo. Agora, opto por fazer uma breve apresentação dos participantes Saph e Sonnie, porque eles mesmos se apresentam mais detalhadamente ao contar suas histórias no capítulo três.

Saph se identifica como homem cisgênero e Sonnie como mulher cisgênero. Ele quis ser chamado de Saph nesta dissertação, porque é esse o nome que ele usa para jogar jogos online. Ela escolheu ser chamada de Sonnie, mas esse nome não tem um significado especial para ela. Dias antes da nossa conversa, ela vira no *Instagram* um cachorro fofo com esse nome e, quando a pedi que escolhesse um pseudônimo, esse foi o primeiro nome que veio em sua mente.

Saph tinha 13 e Sonnie 16 anos quando começamos a conversar em dezembro de 2021. Os dois são irmãos, mas isso não era um pré-requisito para que se tornassem participantes desta pesquisa, nem era um fator de exclusão. Apesar do grau de parentesco próximo que eles têm, eu estava interessada, como pesquisadora, em explorar a singularidade que cada um expressaria ao compartilhar comigo suas experiências.

Saph e Sonnie são naturais de Puerto Ordaz, no estado da Bolívar, na Venezuela, mas com o agravamento da crise no país, eles vieram solicitar refúgio no Brasil com seus familiares em 2018. Desde então, eles moram em Senador Canedo, cidade localizada na região metropolitana de

Goiânia, capital de Goiás. Saph cursava o 9º ano do Ensino Fundamental e Sonnie o 2º ano do Ensino Médio, e os dois estudavam em escolas públicas diferentes na época desta pesquisa.

Por hora, essas são as informações básicas que compartilharei sobre os participantes. Mas, como dito anteriormente, mais detalhes sobre Saph e Sonnie, incluindo os motivos pelos quais se mudaram para essa cidade específica, serão contados por eles próprios nas narrativas apresentadas no capítulo 3: Narrando e compondo sentidos das experiências vividas. Na seção a seguir, descrevo o contexto em que este trabalho foi realizado.

### **As paisagens virtuais desta pesquisa**

Escrevi o pré-projeto para ser submetido ao processo seletivo de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão no segundo semestre de 2020, em plena pandemia de COVID-19. Reescrevi esse projeto entre março e junho de 2021, quando a pandemia ainda estava em uma situação crítica no Brasil, logo esta pesquisa foi planejada para ser realizada online. Quando Saph, Sonnie e eu começamos a conversar, em dezembro de 2021, eles tinham tomado só uma dose da vacina. Então, a fim de evitar nos colocar em risco, segui as exigências das autoridades sanitárias que desaconselhavam interações presenciais e engajei-me com os participantes a distância.

Ao todo, tivemos oito encontros por videochamada através da plataforma Google Meet, que duraram aproximadamente uma hora cada e que aconteceram em dias variados, mas sempre pela tarde, porque Saph e Sonnie estudavam pela manhã. Durante nossas conversas, eles sempre estavam em sua casa, em Senador Canedo, mas cada um conversava comigo de um cômodo diferente, Sonnie geralmente usava seu celular, enquanto Saph usava seu computador.

Os participantes pareciam confortáveis conversando nós três juntos, eu percebia que eles se ajudavam a lembrar detalhes um da vida do outro e a complementar suas histórias, portanto não nos encontramos individualmente por chamada de vídeo. Mas, conforme minhas dúvidas iam surgindo, senti a necessidade de manter contato com os participantes através do *WhatsApp* semanalmente e, nesses momentos, preferi sanar minhas dúvidas de forma individual com cada um. Não estipulamos um horário fixo para trocar mensagens, deixei-os livres para me contatar sempre que quisessem, inclusive aos finais de semana e feriados. Nossas conversas, tanto por vídeo quanto por mensagens, aconteceram entre os meses de dezembro de 2021 e junho de 2022.

Além disso, usamos a ferramenta *Google Docs* para negociar e co-compor sentidos das experiências narradas e criei uma pasta no *Google Drive*, onde eu organizava os textos intermediários e de pesquisa que eu escrevia a partir do que Saph e Sonnie narravam durante nossas conversas. Pelo *WhatsApp*, eu os enviava os links com esses textos para que pudessem ler e fazer alterações, observações e comentários, como adicionar e remover informações, dizer se concordavam ou não com o que eu havia escrito, etc. Desse modo, eles tiveram a chance de participar ativamente da construção dos textos sobre suas histórias.

Como toda pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2015), esse compartilhamento de textos para co-composição de sentidos também é permeado por questões éticas. Era minha responsabilidade honrar as histórias dos participantes, ser cuidadosa para não ferí-los e “zelar para compor textos que não causassem rupturas nas histórias de vida que os sustentavam” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 224). Por isso, na seção a seguir, falo um pouco mais sobre algumas considerações de Clandinin e Connelly (2000; 2015) a respeito da ética na pesquisa narrativa, apresento os caminhos que Saph, Sonnie e eu trilhamos eticamente e as tensões que enfrentamos.

### **Algumas considerações sobre a ética nesta pesquisa**

Clandinin e Connelly (2000; 2015) explicam que o conceito de ética na pesquisa narrativa é complexo, pois tem caráter relacional. O termo relacional é referente à relação ética que deve existir entre os envolvidos na pesquisa, incluindo instituições, desde antes da entrada em campo, e continuar até mesmo depois do fim do trabalho. Esses autores defendem que “[p]recisamos pensar sobre a ética em termos de assuntos relacionais” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 221), e isso implica transpor os limites dos guias de ética em pesquisas com seres humanos das universidades. Tais guias, “embora técnicos, detalhados e legalistas, não nos permitem considerar questões de relacionamento” centrais na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015, p. 221).

Por ser um requisito, submeti meu projeto para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) antes de iniciar esta pesquisa. Porém, Clandinin e Connelly (2000; 2015) dizem que essa antecipação obrigatória vai no sentido contrário à negociação relacional da pesquisa narrativa e faz os pesquisadores enfrentarem um dilema. Se eu abordasse os participantes antes da aprovação do CEP, eu estaria quebrando regras da UFCAT,

mas se eu os contatasse só depois da aprovação, alguns aspectos da pesquisa narrativa não seriam mais negociáveis. A ética relacional, por exemplo, ficou comprometida, porque, depois de passar pelo CEP, eu apresentei um “contrato” construído sem a participação de Saph e Sonnie. A hierarquia ficou posta, pois eu “ditei as regras” ao explicar, em vez de negociar com eles, como a pesquisa seria desenvolvida.

Nessa sequência, os interesses dos participantes foram a princípio ignorados, pois eles não tiveram o direito de planejar a pesquisa junto comigo. Por isso, para Clandinin e Connelly (2015, p. 221), “iniciar as negociações com os participantes tendo um conjunto de formulários já aprovados e pedidos de assinaturas é um início proibido na pesquisa narrativa”. Nós só entramos em campo quando nos tornamos parte dele, em um lugar seguro (Clandinin; Connelly, 1995) e, neste tipo de pesquisa, o CEP não é considerado um lugar seguro, mas sim um lugar contratual.

Também me senti confusa e ansiosa frente à contradição de precisar detalhar a pesquisa sem nem estabelecer relações preliminares com Saph e Sonnie, porque é comum que mudanças ocorram ao longo do desenvolvimento de uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000; 2015). Esses autores entendem, por exemplo, que os participantes podem se tornar pesquisadores, interpretadores e até coautores durante o estudo e se a pesquisa sofre alterações, conseqüentemente, as questões éticas também mudam. Assim,

[a]ssuntos éticos precisam ser narrados ao longo de todo o processo de pesquisa narrativa. Não se pode lidar com eles de uma vez por todas, como pode parecer acontecer, quando formulários de análises éticas são preenchidos e a aprovação do comitê de ética da universidade é dada para nossas pesquisas (Clandinin; Connelly, 2015, p. 220).

Desse modo, mesmo estando ciente de que a ética relacional é diferente da ética do CEP, ou seja, que as questões éticas que envolveriam esta pesquisa iriam além do que fora estipulado pelo Comitê de Ética, segui à risca suas exigências. Orientei Saph e Sonnie sobre o preenchimento e assinatura tanto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) quanto do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), e guardei uma cópia de cada um devidamente preenchido e assinado por eles e por sua mãe. Deixei claro para os dois participantes que eles poderiam se recusar a realizar as atividades por mim propostas e desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum.

Proteger a identidade dos participantes era uma preocupação que tive antes mesmo de conhecê-los, porque muitos refugiados deixam seus países fugindo de perseguições e podem correr

perigo caso tenham seus nomes e histórias expostas. Então, certifiquei-me de que todas as nossas conversas que gravei, as mensagens que trocamos, os documentos que Saph e Sonnie me enviaram, as notas de campo, os diários e as narrativas que escrevemos fossem salvos em uma pasta do *Google Drive* do meu e-mail particular. Só eu tenho a senha desse e-mail e, portanto, acesso a esses dados.

Apesar de Saph e Sonnie afirmarem que não sofriam nenhum tipo de ameaça, adotamos pseudônimos para garantir que não seriam repreendidos ou penalizados pelas pessoas e instituições que aparecem em suas narrativas compartilhadas nesta dissertação. Logo, também omiti o nome verdadeiro dos familiares, da igreja, das escolas e dos professores mencionados em suas histórias. Saph e Sonnie confiaram em mim para que eu não revelasse quem eram e o que me dissessem não pudesse ser usado contra eles. Desse modo, o uso do anonimato nos ajudou a criar um espaço seguro para contar nossas histórias secretas<sup>17</sup> (Clandinin; Connelly, 1995).

Além disso, acredito que outros fatores colaboraram para que essa relação de confiança fosse criada entre nós. Por exemplo, a fim de não ser invasiva, eu não pressionava Saph e Sonnie para falar sobre algo que não se sentiam confortáveis. Ao conversarmos por videochamada, eu encorajava Saph e Sonnie a abrirem suas câmeras e microfones, mas não os obrigava, e eu sempre ligava minha câmera para que os dois pudessem se familiarizar um pouco comigo.

Eu tomava cuidado para não expressar julgamento ou crítica às suas histórias e procurava não interromper suas falas, deixando-os falar pelo tempo que quisessem. Enquanto isso, eu os ouvia atentamente, para que não sentissem que o que diziam não era importante ou que eu estava fazendo “pouco caso” de suas narrativas. Eu jamais “chamei a atenção” deles quando misturavam espanhol e português ou quando pronunciavam ou escreviam palavras que fugiam da norma padrão do

---

<sup>17</sup> Clandinin e Connelly (1995) usam a metáfora da paisagem do conhecimento profissional para discutir os diferentes conceitos de conhecimentos (histórias secretas, sagradas e de fachada) de professores ao ocuparem os ambientes escolares. Tais autores entendem que, além das salas de aula, os professores ocupam outros lugares como secretarias, laboratórios, coordenações, diretorias, etc., e interagem não somente com alunos, mas com várias pessoas. Frequentemente, regras e diretrizes educacionais impostas de cima para baixo, como um funil, ditam a prática e o comportamento dos professores. Em consequência, os espaços que o professor habita na escola assumem graus de segurança diferentes e, nesses espaços, o professor vive e conta histórias sagradas, secretas e de fachada. As histórias sagradas são aquelas contadas e vividas pelos superiores que determinam as regras nas escolas de forma impositiva e inquestionável, desconsiderando o conhecimento prático dos professores. Já as histórias secretas são histórias que os professores vivem e narram livremente em espaços seguros (geralmente dentro das salas de aulas com as portas fechadas), sem medo de julgamentos acerca de suas identidades, práticas e saberes. Muitas vezes, essas duas histórias, as sagradas e as secretas, se contradizem, então alguns professores têm a necessidade de viver e contar histórias de fachada quando buscam se moldar ao Sistema educacional, ou seja, para se adequar às histórias dominantes da escola (Clandinin; Connelly, 1995).

português brasileiro, até porque isso não faria sentido algum. Inclusive, eu tentava usar uma linguagem mais informal com Saph e Sonnie e isso também colaborou para que nossa comunicação fluísse.

Outro cuidado ético que tive foi de negociar a entrada e a saída de campo com os dois adolescentes. Quando entrei em campo, em dezembro de 2021, expliquei que durante a pesquisa eu buscava compreender, junto com eles, suas experiências de aprendizagem de português no Brasil. Em junho de 2022, conversei com Saph e Sonnie antes de deixar o campo para que não houvesse uma ruptura brusca nos nossos relacionamentos. Eles entenderam que ainda nos encontraríamos para negociar sentidos das narrativas, mas que nosso contato passaria a ser bem menos frequente. Sobre a saída de campo, Clandinin e Connelly (2015, p. 175) afirmam que:

[c]omo pesquisadores, precisamos nos distanciar do contato próximo, das conversas diárias, dos encontros frequentes e do trabalho lado a lado para fazer a leitura e releitura dos textos de campo e, em seguida, escrever os textos de pesquisa. Isso não implica que a relação próxima com os participantes esteja encerrada, mas ao contrário, os relacionamentos mudam de intensidade daquele viver de histórias com os participantes para o recontar de histórias por meio do texto de pesquisa.

Todas essas atitudes que adotei deixaram os participantes mais livres e “à vontade”<sup>18</sup> (Lugones, 1987, p. 12, tradução minha) para se expressarem como preferissem. No entanto, acredito que se tivéssemos tido alguns encontros pessoalmente e não apenas online, poderíamos ter construído um relacionamento de mais proximidade. É importante dizer que, muitas vezes, a fraca conexão de Internet e a má qualidade do áudio nos atrapalhou durante algumas videochamadas que fizemos. Reconheço, também, que há um certo grau de hierarquia irrompível existente na relação entre pesquisador e participantes. Mas, ao não assumir uma postura de pesquisadora-sabe-tudo e de “percepção arrogante”<sup>19</sup> (Lugones, 1987, p. 4, tradução minha), tentei me conectar com Saph e Sonnie ao caminharmos lado-a-lado para compreendermos suas experiências por meio da co-composição de sentidos.

“Os riscos de percepções arrogantes são significativos na pesquisa, pois muitas vezes, posicionamos os participantes como o outro ou como um sujeito para estudo”<sup>20</sup> (Dewart; Kubota; Berendonk; Clandinin; Caine, 2019, p. 3, tradução minha). Então, durante todo esse processo de

---

<sup>18</sup> Original: at ease.

<sup>19</sup> Original: arrogant perception.

<sup>20</sup> Original: The risks of arrogant perceptions are significant in research, as research often positions individuals as the “other” or as a “subject” for study.

conexão com Saph e Sonnie, tentei “viajar para seus mundos”<sup>21</sup> (Lugones, 1987, p. 17, tradução minha) assumindo uma “percepção amorosa”<sup>22</sup> (Lugones, 1987, p. 7, tradução minha), buscando entender e respeitar suas histórias.

Nesse contexto, nós três nos engajamos para co-criar um “mundo” no qual pudéssemos todos habitar de forma “*playful*”<sup>23</sup>. Lugones (1987, p. 16, tradução minha) explica que quando somos *playful* em um “mundo”, não estamos “fixos a uma construção particular de nós mesmos, o que é parte de dizer que estamos abertos à autoconstrução”<sup>24</sup>. Nesse sentido,

*Playfulness* é [...] uma abertura para ser um tolo, que é uma combinação de não se preocupar com competência, não ser presunçoso, não tomar as normas como sagradas e achar que a ambiguidade e as arestas duplas são uma fonte de sabedoria e deleite. Portanto, positivamente, uma atitude *playful* envolve abertura para surpreender, abertura para ser um tolo, abertura para a autoconstrução ou reconstrução e para a construção ou reconstrução dos ‘mundos’ que habitamos *playfully*<sup>25</sup> (Lugones, 1987, p. 17, tradução minha).

Lugones (1987) defende que podemos nos reconhecer nas experiências de uma pessoa e criar um senso de identificação com ela se “viajarmos para seu mundo”. Isto é, para a autora, somos capazes de entender como é ser o outro e entender quem somos aos seus olhos quando nos propomos a fazer essa “viagem”. No entanto, “viajar para um mundo” com o qual não estamos familiarizados é algo complexo, e sinto que, apesar de tentar muito, não consegui “viajar para o mundo” dos participantes em alguns momentos, principalmente no início da pesquisa. Acredito que precisaríamos ter tido mais contato por um período de tempo maior para que eu pudesse sentir que realmente consegui fazer essa “viagem”.

Mas, de todo modo, se eu não tivesse me empenhado para “viajar para o mundo” de Saph e Sonnie, eu provavelmente “me enxergaria como alguém distante deles, como um tipo diferente

---

<sup>21</sup> Original: travelling to someone's "world".

<sup>22</sup> Original: loving perception

<sup>23</sup> O termo *playful* no artigo de Lugones (1987) não significa divertido, que seria sua tradução literal para português. Mas, não encontrei na língua portuguesa uma palavra que incorporasse o sentido que a autora atribui a *playful*, então em vez de traduzir esse termo (assim como *playfulness* e *playfully*), cito a explicação da própria autora sobre seu significado.

<sup>24</sup> Original: not fixed in a particular construction of ourselves, which is part of saying that we are open to self-construction.

<sup>25</sup> Original: Playfulness is, in part, an openness to being a fool, which is a combination of not worrying about competence, not being self-important, not taking norms as sacred and finding ambiguity and double edges a source of wisdom and delight. So, positively, the playful attitude involves openness to surprise, openness to being a fool, openness to self-construction or reconstruction and to construction or reconstruction of the "worlds" we inhabit playfully.

de ser, não exatamente da mesma espécie”<sup>26</sup> (Lugones, 1987, p. 6, tradução minha). Foi ao me engajar para tentar “viajar” para seus “mundos” que consegui ultrapassar a percepção arrogante da qual são vítimas e os colocam “como flexíveis, dobráveis, arquiváveis, classificáveis” e perceber Saph e Sonnie como “sujeitos, seres vivos, resistentes, construtores de visões”<sup>27</sup> (Lugones, 1987, p. 18, tradução minha).

Buscar fazer essa “viagem” proposta por Lugones (1987) me ajudou, ainda, a encontrar um equilíbrio para enfrentar os dilemas éticos que emergiram das contradições entre o que é adequado na pesquisa narrativa e o que é exigido pelo CEP da UFCAT. Mas, reconheço que como uma pesquisadora narrativa iniciante e cheia de inseguranças, não consegui superar todos esses dilemas para entrar em campo. Na seção seguinte, falo um pouco sobre como se deu nossa entrada em campo e, nas seções subsequentes, explico como os participantes e eu compusemos textos de campo, intermediários e de pesquisa.

### **Entrando em campo: meus primeiros contatos com os participantes**

Em um evento promovido pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello<sup>28</sup> da Universidade Federal de Goiás, tive a oportunidade de conversar sobre minha pesquisa com uma professora envolvida com projetos sociais que auxiliam refugiados em Goiânia e região metropolitana. Essa professora se propôs a me ajudar a encontrar participantes para minha pesquisa e, pouco tempo depois, ela me enviou o *Whatsapp* de Saph e Sonnie. Decidi contatá-los, apesar de eu reconhecer que o engajamento e a interação entre nós poderia não ser tão relacional quanto se eu fosse professora deles.

Eu estava muito ansiosa antes dessa primeira interação, porque eu não falo espanhol e tive medo que isso me atrapalhasse. Mesmo assim, tomei coragem e enviei uma mensagem em português para cada um deles, apresentei-me, esclareci como obtive seus números de celular e o

---

<sup>26</sup> Original: I saw myself as separate from her, a different sort of being, not quite of the same species.

<sup>27</sup> Original: that there are "worlds" in which those who are the victims of arrogant perception are really subjects, lively beings, resisters, constructors of visions even though in the mainstream construction they are animated only by the arrogant perceiver and are pliable, foldable, file-available, classifiable.

<sup>28</sup> A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm) é um acordo de cooperação entre o Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e universidades brasileiras. Desde 2003, as Cátedras implementadas têm promovido a formação acadêmica e a capacitação de professores e estudantes sobre temas relacionados ao refúgio. Além disso, as CSVm também atuam diretamente com refugiados por meio de ações que fomentam o acesso dessa população a direitos e serviços no Brasil, auxiliando-os na adaptação e integração local. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>. Acesso em: 9 mar, 2022.

motivo do meu contato. Expliquei que, se preferissem, poderíamos conversar em espanhol, mas os dois disseram que se sentiam confortáveis usando português. De certa forma, isso ajudou a diminuir minha ansiedade, uma vez que não precisaríamos de um intérprete ou do Google tradutor para intermediar nossas conversas.

Em seguida, expliquei, resumidamente, sobre o que eu gostaria de pesquisar e da importância deste estudo para a comunidade de refugiados e para a sociedade em geral. Depois, convidei-os para serem participantes desta pesquisa e destaquei que eles precisariam ter tempo disponível para conversar online comigo por alguns meses. Quando ambos demonstraram interesse em se envolverem com a pesquisa, marcamos para o dia seguinte um encontro por videochamada, do qual a mãe deles também participou.

Saph e Sonnie foram muito simpáticos comigo, anteriormente, por *Whatsapp* e isso colaborou para que, em nosso primeiro encontro por vídeo, eu ficasse mais tranquila. Logo percebi que sua mãe também conseguia se comunicar em português, e eles haviam comentado com ela um pouco do que eu os explicara sobre a pesquisa. Mas, fiz questão de falar mais detalhadamente quais eram meus objetivos, qual a relevância deste trabalho e de explicar os potenciais riscos e benefícios oferecidos aos adolescentes. Depois que terminei, Saph e Sonnie confirmaram seu desejo e disponibilidade para participar e, conseguimos a autorização da mãe.

Refleti muito sobre como eu agi nesses primeiros contatos e acredito que a postura contratual que adotei não foi adequada para uma pesquisadora narrativa. Em vez disso, eu poderia ter conversado com os participantes sobre minhas narrativas de experiência e falado sobre meu interesse pelo assunto. Então, levando em conta o aspecto relacional da pesquisa narrativa, tentei mudar minha postura, buscando construir um relacionamento de mais proximidade com os participantes.

Desse modo, comecei a planejar os encontros seguintes e fiquei semanas pensando: o que posso fazer para conhecer Saph e Sonnie, saber quem são e seus (des)interesses? Novamente eu estava bastante ansiosa e tinha muito medo de ser invasiva, de fazê-los se sentirem desconfortáveis ou forçados a falar sobre algo que não quisessem. Eu não gostava da ideia de seguir um roteiro com perguntas e respostas, o que eu procurava era uma forma de fazer com que eles pudessem falar livremente sobre si mesmos.

Depois de considerar várias atividades, decidi que a escrita de um poema baseado na obra *Where I'm from* de George Ella Lyon (1993) seria a melhor opção para que Saph, Sonnie e eu

podéssemos nos conhecer melhor. Então, em nosso primeiro encontro sozinhos, ou seja, sem a presença da mãe deles, expliquei a atividade que faríamos ao mostrar a seguinte folha com as instruções para a composição do poema.

### Adaptação do poema De Onde Eu Sou (Lyon, 1993)

#### Instruções para a escrita do poema De Onde Eu Sou

A tabela abaixo serve como um guia para escrever a primeira versão do seu poema. Preencha essa tabela de acordo com o que se pede em cada lista. Depois, reescreva as informações que você listou para criar seu poema. Sinta-se livre para adicionar mais informações sobre você.

Lista 1 (lugares por onde passou/ quer passar/ viu/ quer ver):	
Lista 2 (aromas marcantes):	
Lista 3 (algo marcante que tocou/sentiu na pele):	
Lista 4 (sons marcantes, algo que ouviu/ músicas):	
Lista 5 (objetos):	
Lista 6 (comidas):	
Lista 7 (o que dizem sobre mim):	
Lista 8 (como eu me sinto):	
Lista 9 (filmes/livros/autores/autoras):	
Lista 10 (medos/ tristezas):	
Lista 11 (emoções):	
Lista 12 (sonhos/ desejos):	

Eu sou de/do(s)/da(s) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.  
 (itens da lista 1)

de/do(s)/da(s) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.  
 (itens da lista 2)

Eu sou de/do(s)/da(s) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.  
 (itens da lista 3)

Eu sou de/do(s)/da(s) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.  
 (itens da lista 4)

de/do(s)/da(s) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Eu sou de/do(s)/da(s) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (itens da lista 5)

Eu sou de/do/da/dos/das \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (itens da lista 6)

de/do/da/dos/das \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (itens da lista 7)

Eu sou de/do/da/dos/das \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (itens da lista 8)

Eu sou de/do/da/dos/das \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (itens da lista 9)

de/do/da/dos/das \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (itens da lista 10)

Eu sou de/do/da/dos/das \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (itens da lista 11)

de/do/da/dos/das \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (itens da lista 12)

Fiquei, então, acompanhando a escrita de Saph e Sonnie durante uma hora pelo *Google Docs*. Sincronicamente, eu os ajudava pelo *Google Meet*, quando me pediam sugestões ou quando tinham alguma dúvida. Eu já havia escrito meu poema anteriormente, mas só mostrei a eles depois que terminaram de escrever os seus próprios, pois achei que pudesse influenciá-los. Porém, hoje entendo que teria sido uma postura mais apropriada para uma pesquisadora narrativa e também teria sido mais ético da minha parte se eu tivesse compartilhado meu poema com eles primeiro e, em seguida, pedido que fizessem os deles. De toda forma, Saph, Sonnie e eu consideramos que essa prática de escrita foi uma oportunidade de aprendizagem de português para eles e, por isso seus poemas e suas opiniões acerca dessa experiência estão no capítulo 3.

Nesta seção, expliquei como conheci os participantes, como se deu nossas primeiras interações e por que decidi usar de base o poema *Where I'm from* (Lyon, 1993) para compor um dos nossos primeiros textos de campo. Agora, passo a descrever outros instrumentos que também utilizamos para criar de textos de campo ao longo da pesquisa.

### **Como os participantes e eu compusemos textos de campo**

A composição dos textos de campo foi um processo interpretativo e que ocorreu em função da minha relação com os participantes e com as narrativas vividas e contadas por eles. Isto é, os textos de campo que compusemos foram registros do que Saph, Sonnie e eu interpretamos das

experiências que narraram, e onde registramos sentimentos, incertezas, dúvidas, reações, histórias relembradas, etc. (Clandinin; Connelly, 2000; 2015).

Deparei-me com vários tipos de instrumentos disponíveis para criarmos textos de campo. Mas, com base em Clandinin e Connelly (2000; 2015), entendi que independente dos instrumentos escolhidos, era importante que compuséssemos textos de campo rotineiramente, considerado as interações pessoais e sociais, o tempo e o lugar em que os participantes viveram suas experiências. Então, senti a necessidade de escrever diários, que são um método para criar textos de campo e têm uma característica “questionadora intimamente reflexiva [...] como uma forma de problematizar a experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 146).

Além de escrever diários, usei notas – ou anotações – de campo, que são formas que o pesquisador narrativo tem de registrar os “pedacinhos de nada que preenchem nossos dias” e que compõem os “momentos de nossas vidas de pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 147). Quando Saph, Sonnie e eu conversávamos por vídeo e por *Whatsapp*, eu fazia anotações rápidas e em forma de frases curtas acerca das minhas impressões e sobre detalhes que eu achava relevante. Geralmente, depois das videochamadas, eu escrevia diários e essas notas ajudavam minha “memória a suprir as falhas, as nuances e as complexidades da paisagem e das histórias vividas” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 119). Ainda a respeito das notas de campo, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005, p. 17, tradução minha) lembram que

[e]mbora as notas de campo constituam o reservatório de "fatos" com os quais compomos sentido contínuo, elas não são descritores impessoais. Em vez disso, as notas de campo são o registro escrito dos dados moldados pelos olhos do pesquisador, com tudo o que isso implica sobre a maneira como os indivíduos veem o mundo, como interpretam o que veem, explícita e implicitamente, e por que. Nós damos forma em vez de compilar nossas notas de campo.<sup>29</sup>

Também usamos as mensagens que trocamos por *WhatsApp* e as conversas que Saph, Sonnie e eu tivemos por videochamada como instrumentos de criação de textos de campo. Preferi usar conversas e não entrevistas, porque

conversas implicam o ouvir. A resposta do ouvinte pode constituir uma sondagem da experiência que tem a representação da experiência muito além do que é possível em uma

---

<sup>29</sup> Original: While the fieldnotes constitute the reservoir of ‘facts’ with which we make ongoing meaning, they are not impersonal descriptors. Instead, the fieldnotes are the written record of the data as shaped through the researcher’s eyes, with all that this implies about the way individuals see the world, how they interpret what they see, both explicitly and implicitly, and why. We shape rather than compile our fieldnotes.

entrevista. Na verdade, há uma sondagem em uma conversa, uma sondagem profunda, mas é feita em uma situação de confiança mútua, de escuta, e de solidariedade com a experiência descrita pelo outro (Clandinin; Connelly, 2015, p. 153).

Durante nossas conversas tanto por *Whatsapp* quanto por vídeo, os participantes compartilharam comigo fotografias que eles mesmo tiraram, imagens e vídeos da internet que também usamos para compor textos de campo. Por fim, buscando melhor compreender como são as aulas de português de Saph e Sonnie nas escolas que estudam, pedi que me enviassem algumas atividades aplicadas pelos seus respectivos professores dessa língua. Essas atividades às quais tive acesso são documentos que também usamos para compor textos de campo. Clandinin e Connelly (2000; 2015) ressaltam que pesquisadores narrativos não podem ignorar a existência e a relevância de documentos, pois estes podem auxiliar na contextualização do trabalho.

Através dos instrumentos descritos acima, Saph, Sonnie e eu co-criamos textos de campo. Esses textos nos ajudaram a explorar as dimensões do espaço tridimensional metafórico da pesquisa narrativa e a realizar movimentos nas quatro direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. A partir dos textos de campo, passamos a compor textos intermediários e textos de pesquisa, e a seguir esclareço como realizamos essa transição.

### **Como realizamos a transição dos textos de campo em textos intermediários e em textos de pesquisa**

Expliquei, anteriormente, que Saph, Sonnie e eu construímos textos de campo usando como instrumentos: poemas (autobiográficos), diários, notas de campo, mensagens que trocamos por *Whatsapp*, nossas conversas por videochamada (todas gravadas), imagens e vídeos da internet, fotografias tiradas pelos participantes e documentos. Partindo dos textos de campo, buscamos fazer a transição desses textos em textos intermediários e textos de pesquisa, mas isso não ocorreu sem complexidade. Segundo Dewart, Kubota, Berendonk, Clandinin e Caine (2019), progredir da imersão em campo para a composição de textos de campo, intermediários e de pesquisa é complicado, porque esse é um processo com implicações políticas e sociais. Além disso, essa progressão foi uma tarefa difícil e permeada por incertezas para mim, uma vez que não há um caminho óbvio a ser seguido que sirva de padrão para cada pesquisa. Tento demonstrar minhas aflições durante esse processo na *word image* abaixo.

## **Minhas Inseguranças co-compondo textos**

Será que entendi direito o que eles disseram?  
Precisamos desempacotar algumas histórias.  
Isso será invasivo demais?  
Faz sentido o que estou escrevendo?  
Eu estou deixando alguma coisa passar despercebida?  
Preciso honrar suas histórias, mas como fazer isso?  
Se eu escrever isso vou magoá-los?  
Se eu não escrever aquilo, estou mentindo?  
Sinto que precisamos de mais tempo  
para construir um relacionamento mais próximo.  
O prazo do mestrado é muito curto e preciso cumpri-lo.  
Gostaria que os participantes se engajassem mais  
para escrever suas histórias junto comigo.  
Mas, seus feedbacks me ajudam bastante.  
Que tipo de texto é esse que acabamos de compor?  
Depois de meses, sinto que Saph e Sonnie estão se abrindo mais  
e me deixando conhecê-los melhor.  
Depois de meses, sinto que estou mais próxima dos participantes.  
Parece que encontrei meu caminho.  
Alívio.  
Estou perdida de novo.  
Socorro.

Nesse caminho de transição de textos de campo em textos de pesquisa, Saph, Sonnie e eu construímos textos intermediários. Estes não aparecem no texto final de pesquisa, mas funcionaram como uma ponte e foram “parte e parcela da pesquisa em andamento definida pela investigação” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 180). Além disso, de acordo com esses autores, no momento da transição dos textos de campo para os textos intermediários e de pesquisa, o pesquisador retoma questões que surgiram no começo da pesquisa, mas que saíram um pouco de foco durante o trabalho em campo. “Olhar e relembrar o que motiva o estudo nos ajuda a entender o que encontramos ao longo do caminho”<sup>30</sup> (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005, p. 25, tradução minha), portanto ao fazer essa transição entre os textos, precisei repensar as justificativas – pessoal, prática e social –, meu objetivo e puzzles de pesquisa, o espaço da literatura teórica, a audiência, e que tipo de texto desejávamos criar.

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 165), são as respostas que vêm do questionamento repetitivo de questões referentes ao sentido e significância social da pesquisa, como “Mas quem

---

<sup>30</sup> Original: To look and relook at what motivates the study helps us to understand what we find along the way.

liga para isso?” e “Mas e daí?”, que modelam textos de campo em textos de pesquisa. Tendo em mente essas questões e fazendo movimentos de vai e volta para transformar textos de campo em textos intermediários e de pesquisa, continuamos a compor sentidos das experiências de acordo com os pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005). Tais autoras afirmam metaforicamente que para seguir um rigor acadêmico, pesquisadores qualitativos vêm há muito tempo escrevendo como fotógrafos em vez de cineastas, ou seja, de forma estática e não dinâmica. Então, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005, p. 51, tradução minha) defendem que a escrita desse tipo de pesquisa seja mais análoga a filmes do que a fotografias, porque

[u]m bom filme envolve os espectadores, envolve-os na consideração do que o diretor escolheu para destacar, os deixa abertos para criar outras possibilidades de enredo, para se perguntar o que não foi mostrado e para analisar a apresentação. Um bom filme mostra, não conta, e envolve o espectador na vida emocional, nos cenários e na ação. Da mesma forma, um 'bom' relatório de pesquisa qualitativa atrai os leitores para os eventos da vida e a interpretação do que eles podem significar. Além disso, um bom filme é um experimento de formas e, ao mesmo tempo que se aninha em uma história de outras formas cinematográficas, o diretor cria novas formas de mostrar, de avançar a trama, de justapor eventos, personagens e sequências<sup>31</sup>.

Portanto, segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), a pesquisa qualitativa, incluindo a pesquisa narrativa, exige que pesquisadores e participantes usem a imaginação, sejam ousados e corajosos para desenvolver uma redação criativa, pessoal e sensível. Para tal, essas autoras apresentam possibilidades diversas de escrita e propõem o uso de anedotas, vinhetas, histórias em camadas, pastiches, metáforas, poemas e *word images*, por exemplo. Assim, precisei compreender a urgência de transpor as fronteiras muito formais da academia e buscar outras formas de linguagens para compor textos de pesquisa junto com Saph e Sonnie (Clandinin; Connelly, 2000; 2015).

Ao fazer a transição dos textos de campo e intermediários para os textos de pesquisa, tentei ligar minha experiência de pesquisadora sobre a experiência em estudo com formas narrativas de pesquisa do fenômeno (Clandinin; Connelly, 2000; 2015). Mas, o que pode parecer um “simples ato de escolher a forma foi parte integrante da análise e interpretação, uma vez que a forma modela

---

<sup>31</sup> Original: A good movie engages viewers, involves them in considering what the director has chosen to spotlight, leaves them open to create other plot possibilities, to wonder what was not shown, and to analyze the presentation. A good movie shows, not tells, and involves the viewer in living the emotional life, settings, and action. Just so, a ‘good’ qualitative research report draws the readers into the life events and the interpretation of what those may mean. What is more, a good movie is an experiment in forms and while it nests within a history of other cinematic forms, the director creates new ways of showing, of moving the plot ahead, of juxtaposing events, characters, and sequences.

o sentido”<sup>32</sup> (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005, p. 59, tradução minha). Isto é, as formas textuais que Saph, Sonnie e eu usamos para escrever estão diretamente relacionadas às possibilidades de construção de sentidos das experiências que viveram e narraram. Nossa busca por formas diferentes de escrita não foi em função da forma em si, mas por uma necessidade que sentimos, para expressar emoções e sentimentos, e informar uma construção de sentidos ou uma experiência outra que por meio da prosa não conseguiríamos.

Além disso, como previsto por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2005), os sentidos não se revelaram automaticamente, foi preciso que os participantes e eu nos engajássemos desde o início da pesquisa para (re)pensar, (re)escrever, (re)considerar e falar sobre as experiências pesquisadas. Segundo essas autoras,

[é] por meio do processo contínuo e recursivo de pensar, coletar, escrever, ler - o mesmo processo pelo qual criamos nossas estratégias de pesquisa em andamento - que nossa busca para descobrir a essência do que estamos estudando deve se harmonizar com nossa busca para comunicar essas essências de maneiras que valem a pena. Nossa escrita deve refletir o que ouvimos ou vimos. Como pontuamos ou editamos e, posteriormente, o que e como selecionamos para citar, ou como escrevemos em torno do que citamos, todos esses atos são interpretativos e exigem que examinemos seriamente nossa relação com os dados que estamos transformando em sentido (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005, p. 32, tradução minha).<sup>33</sup>

Manter uma prática de escrita constante deu dinamismo ao nosso trabalho e foi uma ferramenta pela qual tentamos enxergar diferentes maneiras de interpretar as histórias, (re)configurar ideias e focos, e seguir caminhos alternativos para compor sentidos das experiências (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005). Desse modo, em vez de procurar encontrar sentido nos dados coletados, como acontece em outros tipos de pesquisa, construímos os sentidos que o viver, contar, recontar e reviver das narrativas nos levaram a entender (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005).

Ao explicar como fizemos a composição de sentidos cabe ressaltar que “[n]a vida, nós criamos nossa própria realidade a partir de pessoas ou situações; não é que a pessoa ou situação seja a realidade”<sup>34</sup> (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005, p. 19, tradução minha). Em outras palavras,

---

<sup>32</sup> Original: a simple act of choosing form is integral to analysis and interpretation. Form shapes meaning.

<sup>33</sup> Original: It is through the continuous, recursive process of thinking, collecting, writing, reading—the same process by which we create our ongoing research strategies—that our search to discover the essence of what we are studying must mesh with our search to communicate these essences in worthwhile ways. Our writing should reflect what we’ve heard or seen. How we punctuate or edit, and later what and how we select to quote, or how we write around what we quote, all these acts are interpretive and require that we examine seriously our relationship to the data that we are shaping into meaning.

<sup>34</sup> Original: In life, we create our own reality out of persons or situations; it isn’t that the person or situation is the reality.

“[a] narrativa escrita contínua, pantanosa e frequentemente mutante da pesquisa não é a realidade, mas uma representação dela - uma compreensão altamente seletiva”<sup>35</sup> do que penetramos vivendo, ouvindo, pensando, escrevendo e compondo sentidos com cuidado e reflexão (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005, p. 56, tradução minha). Portanto, ao trabalhar com os textos, tentamos reconhecer que há ângulos do fenômeno que nossa visão poderia não conseguir alcançar e que nossa noção da realidade poderia não ser a única possível ou até não corresponder à realidade de fato.

Escrever constantemente para compor sentidos também nos ajudou a tomar consciência de como estávamos construindo as realidades no decorrer da pesquisa, a prestar atenção sobre o que poderia influenciar nossos sentimentos ou crenças, a apreender e reconhecer os aspectos e a aparência das coisas no campo (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005). Essa prática de escrita nos permitiu olhar com criticidade para o trabalho, enxergar direções para seguir, a fazer a transformação dos textos, e também a encontrar incentivo para continuar a busca (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005)

Clandinin e Connelly (2000) explicam que ao realizar uma análise inicial, o pesquisador narrativo foca em detalhes como cenário, enredo, narrador, contexto e tom para construir um relato sintético ou resumido do que estava contido nos conjuntos de textos de campo. Então, ao (re)ler nossos textos várias vezes, procurei tematizar as experiências narradas, considerando alguns temas e linhas narrativas possíveis dentro e através das experiências, como nomes de personagens recorrentes, “lugares onde ações e eventos ocorreram, histórias que se entrelaçam e se interconectam, lacunas ou silêncios que se tornam aparentes, tensões que emergem e continuidades e descontinuidades que aparecem” nas histórias (Clandinin; Connelly, 2015, p. 177-178).

Durante todo o decorrer da pesquisa, compartilhei nossos escritos em processo de construção – fossem eles textos de campo, intermediários ou de pesquisa – com duas comunidades responsivas, sendo elas o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP)<sup>36</sup> e o

---

<sup>35</sup> Original: The ongoing, swampy and often shifting written narrative of the research is not reality, but a representation of that—a highly selective, virtually constructed understanding of what you have penetrated by being there and listening, writing, thinking, interpreting carefully and thoughtfully.

<sup>36</sup> O GPNEP é um espaço acadêmico direcionado para discussões sobre as questões que permeiam a formação do professor pré-serviço e em serviço, assim como a formação do pesquisador na área de educação de professores, a partir do desenvolvimento de estudos nos moldes da pesquisa narrativa e no campo da Linguística Aplicada. Disponível em: <https://gpnep.home.blog/sobre-o-gpnep/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

*Research Issues*<sup>37</sup>. Esse compartilhamento foi fundamental para a realização desta pesquisa narrativa por ser uma abordagem teórico-metodológica de caráter relacional (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005; Clandinin; Connelly, 2000; 2015) e porque tais comunidades me desafiaram a questionar minhas suposições, entendimentos, percepções e certezas em torno da experiência (Dewart; Kubota; Berendonk; Clandinin; Caine, 2019).

Ao compartilhar nossos textos, eu não estava à procura de elogios rasos, e sim de opiniões, *insights*, *feedback*, críticas construtivas que apontassem outras maneiras e possibilidades que nos permitissem melhor elaborar nossa análise, interpretação e escrita. Assim, pedi aos componentes do GPNEP e do *Research Issues* que lessem muitos dos meus textos e me respondessem de forma a ajudar Saph, Sonnie e eu a enxergar outros sentidos que poderiam nos direcionar à exploração de novos caminhos que não havíamos considerado. Compartilhar nossa escrita com esses grupos também me ajudou a externalizar minhas inseguranças e ansiedades e a aliviar esses sentimentos.

Neste capítulo, apresentei e discuti alguns conceitos e especificidades da metodologia de pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015) adotada neste trabalho. Também apresentei Saph e Sonnie, os participantes desta pesquisa, detalhei nossos primeiros contatos e as paisagens virtuais nas quais desenvolvemos este estudo. Em seguida, expliquei sobre algumas questões e dilemas éticos que enfrentamos, descrevi os instrumentos que usamos para co-compor de textos de campo e, por fim, esclareci como transformamos esses textos em textos de pesquisa por meio da análise narrativa.

No próximo capítulo, problematizo alguns conceitos, tais como migração (voluntária e forçada), imigração, emigração e refúgio. Por isso, a seguir, apresento uma breve definição desses termos e, destaco dados relevantes sobre o panorama do fenômeno migratório no Brasil, com foco na migração forçada de povos da Venezuela. Por fim, destaco leis que asseguram o direito de crianças e adolescentes de terem acesso à educação, independente de seu status migratório.

---

<sup>37</sup> Research Issues ou "The Table" é um grupo criado pelo Centro de Pesquisa para Formação e Desenvolvimento de Professores da Universidade de Alberta, no Canadá. Funciona como um espaço seguro onde professores, alunos de pós-graduação e pós-doutorandos se reúnem para discutir e compartilhar seus trabalhos de pesquisa em andamento. Disponível em: <https://sites.google.com/uAlberta.ca/crted/events/research-issues?authuser=0>. Acesso em: 12 jul. 2021.

## **CAPÍTULO 2: ALGUNS CONCEITOS, DADOS E LEIS IMPORTANTES PARA ESTA PESQUISA**

Neste capítulo, apresento definições e destaco diferenças de termos-chave que me ajudam a entender o deslocamento humano recente. Discuto sobre a existência, as contradições e ineficácia de leis nacionais e internacionais que prometem proteção e direitos à pessoa deslocada, especialmente no tocante à educação. Argumento, ainda, com base em Bauman (1999; 2016) sobre como a mídia e políticos têm influenciado a sociedade a enxergar como “vagabundos” ou “turistas” quem é oriundo de outros países. Além disso, dou enfoque a dados e informações sobre a população venezuelana no Brasil e explico os meios de acesso às opções (pedir refúgio ou autorização de residência) que venezuelanos têm em território brasileiro.

### **Migração e refúgio**

Sentidos e enquadramentos diversos são atribuídos dependendo do termo utilizado em referência a uma pessoa que se desloca. Determinados focos na nossa atenção e pontos de vista distintos são suscitados em relação ao conceito empregado, por exemplo. Enquanto certos termos enfatizam o cruzamento de fronteiras, outros nos conduzem a pensar sobre os que “ficam para trás”, e nos fazem refletir sobre as condições de força, vulnerabilidade e (in)segurança nas relações interpessoais e/ou nos modos de pertencer.

A palavra migração, segundo Delfim (2019), é usada para definir locomoções em geral, englobando deslocamentos internos e externos. Portanto, migrante é quem se desloca dentro das fronteiras de seu território nacional e também internacionalmente. De forma mais específica, quem deixa sua terra natal e vem morar no Brasil, por exemplo, é considerado emigrante em seu país de origem, mas é imigrante em solo brasileiro. Logo, emigração é a saída de pessoas de um país, enquanto imigração é a entrada populacional em um país estrangeiro (Delfim, 2019).

Delfim (2019) ainda afirma que as migrações podem assumir caráter voluntário ou forçado, dependendo das causas que culminaram no deslocamento. Esse autor explica que uma migração é voluntária quando alguém se desloca por vontade própria, seja para estudar, trabalhar, etc. e pode retornar para casa quando desejar. Por outro lado, a migração forçada ocorre quando um indivíduo não tem escolha, ou seja, é obrigado a sair de seu país por razões diversas, muitas vezes sem

previsão e até permissão parar voltar, como é o caso dos refugiados. Assim, “todo refugiado é um migrante, mas nem todo migrante é um refugiado” (Delfim, 2019, p. 13).

De acordo com o Pacto Global para Migração<sup>38</sup> (2018, p. 2, tradução minha)<sup>39</sup>,

[a]os refugiados e migrantes são intitulados os mesmos direitos humanos universais e liberdades fundamentais, que devem ser sempre respeitados, protegidos e cumpridos. No entanto, migrantes e refugiados são grupos distintos regidos por estruturas legais separadas. Apenas os refugiados têm direito à proteção internacional específica, conforme definido pelo direito internacional dos refugiados.

No Brasil, pela lei nº 13.445 (Brasil, 2017), tanto migrantes quanto refugiados têm direito a trabalho, saúde e educação, mas só quem é refugiado tem garantia de proteção internacional contra expulsão ou extradição e flexibilização na apresentação de documentos (Brasil, 1997). O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, [s.d]) incentiva a diferenciação dos termos migrante e refugiado, porque tratá-los como sinônimos tira o foco das causas do deslocamento e das leis específicas vigentes sobre cada um.

No entanto, apesar de o uso da terminologia refugiado parecer legalmente vantajoso, ser posto como necessário e encorajado pelo ACNUR, socialmente essa palavra assume significados e sentimentos outros. Bauman (1999) explica que a sociedade estratificada pós-moderna capitalista encara quem se desloca a bel-prazer como “turistas”<sup>40</sup> e quem migra de forma forçada como “vagabundos”.

Os primeiros viajam à vontade, divertem-se bastante viajando (particularmente se vão de primeira classe ou em avião particular), são adulados e seduzidos a viajar, sendo sempre recebidos com sorrisos e de braços abertos. Os segundos viajam às escondidas, muitas vezes ilegalmente, às vezes pagando por uma terceira classe superlotada num fedorento navio sem condições de navegar mais do que outros pagam pelos luxos dourados de uma classe executiva — e ainda por cima são olhados com desaprovação, quando não presos e deportados ao chegar (Bauman, 1999, p. 81).

Assim, para Bauman (1999), os “turistas” pertencem à classe social alta e os “vagabundos” à classe social baixa, e uma diferença entre seus mundos é seu grau de mobilidade. O mundo

---

<sup>38</sup> O Brasil foi signatário do Pacto Global (2018) até 2019, quando o presidente Jair Bolsonaro exigiu que o país fosse retirado (Gonçalves, 2019).

<sup>39</sup> Original: Refugees and migrants are entitled to the same universal human rights and fundamental freedoms, which must be respected, protected and fulfilled at all times. However, migrants and refugees are distinct groups governed by separate legal frameworks. Only refugees are entitled to the specific international protection as defined by international refugee law.

<sup>40</sup> Para Bauman (1999), nesse contexto, são turistas as pessoas que viajam tanto a trabalho quanto por lazer.

daqueles é o da mobilidade global e o mundo destes é o da “localidade amarrada” (Bauman, 1999, p. 80). Tal localização forçada “preserva a seletividade natural dos efeitos globalizantes” (Bauman, 1999, p. 84), como a polarização da população e do mundo, onde “os muros constituídos pelos controles de imigração, as leis de residência, a política de “ruas limpas” e “tolerância zero” ficaram mais altos” (Bauman, 1999, p. 81).

Ainda na perspectiva de Bauman (1999), não existiriam “turistas” sem “vagabundos” e a condição para a liberdade dos “turistas” é o exílio ou aprisionamento dos “vagabundos”, porque “[e]les quebram a norma e solapam a ordem. São uns estraga-prazeres meramente por estarem por perto, pois não lubrificam as engrenagens da sociedade de consumo [...]. São inúteis [...]. E por serem inúteis são também indesejáveis. Como indesejáveis, são naturalmente estigmatizados” (Bauman, 1999, p. 87). Segundo o mesmo autor, o efeito dessa estigmatização acompanhada de acusações e calúnias direcionadas aos “vagabundos”, grupo ao qual pertenceriam os refugiados, é a desumanização. Isto é, há uma relutância por parte da sociedade em reconhecer essas pessoas como seres humanos legítimos e detentores de direitos, porque são vistos como estranhos, diferentes, anômalos, ou como o “outro” e, portanto, são imprevisíveis (Bauman, 2016).

De acordo com Bauman (2016), essa imprevisibilidade é fonte de ansiedade e medo para a população e é muito explorada pela grande mídia e por políticos inescrupulosos. Noticiários da TV, manchetes de jornais, discursos chauvinistas e xenofóbicos de governantes tentam implantar um pânico moral em referência ao que chamam de “crise migratória” e que consideram ser a grande ameaça ao modo de vida convencional de seu povo. Assim, o objetivo não é amenizar o medo e a ansiedade dos cidadãos, mas sim alimentar e explorar esses sentimentos para garantir votos e se (re)eleger (Bauman, 2016).

No Brasil, por exemplo, o presidente Jair Bolsonaro foi eleito construindo uma trajetória política marcada por falas como:

A nossa lei de migração é uma vergonha, fui o único a votar contra e fui muito criticado [...]. Eles chegam no Brasil com mais direito do que nós. Isso não pode acontecer, porque devemos preservar o nosso país. Se abrir as portas como está previsto na lei de migração, o país pode receber um fluxo de pessoas muito grande e com muitos direitos (Senra, 2020).

[...] caso venham reduzir o efetivo [das Forças Armadas] é menos gente nas ruas para fazer frente aos marginais do MST, dos haitianos, senegaleses, bolivianos e tudo que é escória do mundo que, agora, está chegando, os sírios também. A escória do mundo está chegando ao Brasil como se nós não tivéssemos problema demais para resolver (Azevedo, 2015).

No entanto, apesar de Bolsonaro dizer que a “maioria dos imigrantes não têm boas intenções” (Álvares, 2019), sua postura é diferente em relação aos ucranianos, como exemplificam seus discursos a seguir:

Vamos abrir a possibilidade de ucranianos virem para o Brasil através do visto humanitário, que é a maneira mais fácil de vir para cá. Não vamos ter problema nenhum. Estamos dispostos a receber ucranianos. Nós faremos todo possível para receber o povo ucraniano que porventura queira vir para cá [...]. Serão muito bem-vindos (Gazeta Do Povo, 2022).

Vocês [ucranianos], em grande parte, têm um país de origem. Um país pacífico, um país também produtor rural, que na bandeira de lá tem as mesmas cores da bandeira daqui. Somos irmãos, queremos o bem um do outro. Torcemos pela paz e o Brasil tudo fará, como vem fazendo, para que essa paz seja alcançada (Fruet, 2022).

Portanto, nem toda migração é socialmente incômoda no país, há uma “xenofobia seletiva”, à qual Pereira e Quintanilha (2021) são categóricos em chamar de racismo, por tratar europeus brancos diferente dos negros, indígenas, e demais latino-americanos que aqui chegam. Uma das primeiras medidas do governo Bolsonaro com o advento da Pandemia de COVID-19, em 2020, foi bloquear a entrada via terrestre de venezuelanos enquanto manteve livre o tráfego aéreo com países do norte global que, à época, eram foco do Corona vírus (Pereira; Quintanilha, 2021). Além disso, o Brasil promoveu recordes de deportações de imigrantes durante a Pandemia e criminalizou pessoas indocumentadas, tratando-as como “clandestinas” (Prazeres, 2020; Fernandes; Oliveira 2021).

Uma estratégia eleitoreira que Bolsonaro usou e abusou na corrida presidencial em 2018 e em 2022 foi o bordão “O Brasil vai virar uma Venezuela” (Estanislau, 2022). Para Estanislau (2022), essa afirmação busca falsificar a realidade venezuelana e simplificar as origens e a complexidade da crise no país ao sugerir que o Brasil pode enfrentar algo similar caso a esquerda retome o poder. Apesar de simplista, essa “retórica de ameaça” (Estanislau, 2022) tem sido repetida sistematicamente em debates públicos nos últimos anos e amedronta muitos brasileiros. Discursos como esse ajudam a criar uma “história única” (Adichie, 2009) predominantemente negativa da Venezuela e sobre o que significa ser venezuelano. O sofrimento desse povo que aqui chega é explorado por Bolsonaro e por outros políticos para fazer terror psicológico, usando-os como exemplo do que pode ser nosso destino caso elejamos “esquerdistas” (Soares, 2021).

Na seção a seguir, continuo discutindo sobre os venezuelanos no Brasil, com foco no crescente número dessa população se estabelecendo no Brasil seja por meio do pedido de refúgio

ou de residência (temporária ou permanente). Também discuto sobre o direito que têm de acessar escolas públicas brasileiras e apresento algumas falas de migrantes forçados que denunciam a falta de efetividade das leis e a ausência de políticas linguísticas que garantam o ensino da língua portuguesa para essas pessoas.

### **Venezuelanos no Brasil e o direito ao acesso à educação por migrantes e refugiados**

Em 2020, o mundo atingiu a marca de 281 milhões de migrantes internacionais, ou seja, pessoas que vivem fora do seu país de nascimento ou de cidadania (UN DESA, 2020). Tal quantitativo abrange migrantes voluntários e migrantes forçados, sendo que este segundo grupo representa 34 milhões ou 12% do total (UN DESA, 2020). De acordo com Silva, Cavalcanti, Oliveira, Costa e Macedo (2021), o Brasil se destaca nesse contexto, tendo recebido 265.729 solicitações de refúgio e reconhecido 57.099 refugiados legalmente, entre 2011 e 2020. No relatório Refúgio em Números 6ª edição (2021), esses autores destacam que a maioria dos status de refúgio aprovados nesse período eram da Venezuela, da Síria e da República Democrática do Congo, respectivamente.

Todo estrangeiro que se encontre em território brasileiro tem direito a pedir refúgio (Brasil, 1997) e, para isso, precisa preencher o formulário de solicitação disponível no site do Sisconare<sup>41</sup> (Ministério da Justiça, 2023) e agendar online um horário na Polícia Federal para emissão do Protocolo de Refúgio<sup>42</sup> (Polícia Federal, 2023; Brasil, 2019). É o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) do Ministério da Justiça e Segurança Pública que analisa cada pedido (MJSP, 2022), e só concede o reconhecimento da condição de refugiado à pessoa 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).

---

<sup>41</sup> MINISTÉRIO da Justiça (MJ). Apresentação SISCONARE. Sistema do Comitê Nacional Para os Refugiados. Disponível em: <https://sisconare.mj.gov.br/conare-web/login?1>. Acesso em: 11 mai. 2022.

<sup>42</sup> POLÍCIA Federal. Sistema de Agendamento. Disponível em: <https://servicos.dpf.gov.br/agenda-web/formulario/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

Com base no inciso III citado anteriormente, o CONARE decidiu através da Nota Técnica n.º 3/2019 que há uma situação de grave e generalizada violação de direitos humanos na Venezuela. Essa decisão foi tomada visando facilitar o processo de determinação da condição de refugiado de venezuelanos que não sofrem nenhum fundado temor de perseguição direta, mas que são vítimas da ampla e genérica crise em seu país (Brasil, 2019). Até fevereiro de 2022, 51.538 venezuelanos tinham sido reconhecidos como refugiados no Brasil e havia 93.997 solicitações de refúgio em trâmite feitas por pessoas dessa mesma nacionalidade (MJSP, 2022).

Quem é da Venezuela também pode optar por pedir autorização de residência em vez de solicitar refúgio (BRASIL, 2018). A autorização de residência é uma medida que, em tese, proporciona ao venezuelano ampla liberdade para circular, oferecendo-o a vantagem de poder sair do Brasil, inclusive de retornar ao seu país (MJSP, [s.d.]). Por outro lado, quem já tem o status legal de refugiado ou tem uma solicitação de refúgio em análise fica mais restrito. Isso porque, se retornar para a Venezuela ou se cruzar a fronteira do Brasil sem consentimento do Governo Federal, pode ter seu pedido ou seu status de refúgio anulado (MJSP, [s.d.]). Aproximadamente 112.260 venezuelanos têm autorização de residência temporária, válida por dois anos, e 72.334 possuem autorização de residência por prazo indeterminado em território brasileiro (MJSP, 2022).

Além disso, entre 2011 e 2020, Silva, Cavalcanti, Oliveira, Costa e Macedo (2021) observaram um crescimento significativo de crianças e adolescentes em situação de migração forçada advindos de vários países, mas em especial da Venezuela. 88,1% do total de pessoas solicitantes de refúgio no Brasil com idade entre 0 e 15 anos são venezuelanas (Silva; Cavalcanti; Oliveira; Costa; Macedo, 2021) e esse aumento do número de refugiados em idade escolar também ajuda a explicar por que o total de matrículas de estrangeiros na rede básica de ensino por todo o Brasil subiu de 43.400, em 2010, para 130.067, em 2019 (NEPO, 2020).

Teoricamente, todos que chegam ao Brasil em consequência da migração, quer se enquadrem ou não à condição de refugiado, têm “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017). O Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) também garante que

1. [t]oda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Outro documento que abrange direitos educacionais nesse contexto é a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (ou Convenção de Genebra) de 1951, que foi implementada no Brasil em 1997 pela Lei nº 9.474, e rege que:

Art. 22 - Educação pública

1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário.
2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo (BRASIL, 1997).

O relatório *Stepping up: refugee education in crisis* (UNHCR, 2019) também destaca que a educação é o meio mais seguro para que refugiados possam recuperar um senso de propósito e dignidade após o trauma do deslocamento. Para muitas pessoas na situação de refúgio, a educação pode representar uma ponte para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para conquistar autonomia econômica, pondo fim à dependência de ações filantrópicas promovidas por ONGs e pelo Estado (UNHCR, 2019). Essa ideia é endossada pelo depoimento de uma adolescente venezuelana ao relatório *Voices of refugees in Brazil* produzido pelo ACNUR (2020):

[q]uero estudar, deixei os estudos na Venezuela e aqui tenho que começar do zero. Quero trabalhar, ter minhas coisas, me virar sozinha, não depender de ninguém. Quero um futuro conhecendo o Brasil, gostaria de ser veterinária ou advogada (ACNUR, 2020, p. 27).

Mas, apesar da existência de todas as leis citadas, segundo o relatório *Coming Together for Refugee Education* (UNHCR, 2020) a realidade é que para muitos migrantes forçados, acessar a educação é um desafio e essa situação só se agravou com a Pandemia de COVID-19. O relatório explica que alunos do mundo todo tiveram suas vidas acadêmicas prejudicadas pelo ensino remoto nos últimos dois anos, mas crianças refugiadas têm sido especialmente desfavorecidas. No entanto, antes mesmo das conseqüências do Novo Coronavírus, uma criança refugiada tinha duas vezes menos chances de estudar do que uma criança não refugiada (UNHCR, 2020).

Metade das crianças refugiadas já estava fora da escola em 2019 e o cenário era ainda mais

desfavorável para as meninas, porque no caso delas, a probabilidade de frequentarem o Ensino Médio cai 50% em comparação com os meninos (UNHCR, 2020). Para Wodon, Montenegro, Nguyen e Onagoruwa (2018) isso é preocupante, pois a educação colabora na redução de casamento e gravidez precoce, e ajuda na conquista da independência financeira, saúde geral e bem-estar de meninas e mulheres.

Essa disparidade educacional ocorre pela falta de recursos de famílias refugiadas para pagar mensalidades, uniformes, materiais didáticos, internet e computadores, ao mesmo tempo em que precisam arcar com alimentação e moradia (UNHCR, 2020). Somado a esses motivos, no Brasil, a falta de suporte para a aprendizagem de língua portuguesa também é um fator que dificulta a vida acadêmica do migrante forçado, como mostram as falas dos migrantes a seguir:

Tenho dificuldade de baixar as atividades pelo *WhatsApp* e fazer as tarefas porque não entendo os deveres e o conteúdo, **não entendo bem o português, não tenho o apoio dos professores da escola e não tenho internet** suficiente – adolescente venezuelana, Brasília (ACNUR, 2020, p. 30, grifo meu).

Quando eu cheguei, eu estava há **4 anos** em Zatari **sem estudar**. Aí na semana seguinte estava na escola no Brasil, mas **não entendia nada**. Isso mexe com a autoestima da gente – adolescente síria, São Paulo (ACNUR, 2020, p. 28, grifo meu).

Era muito difícil, eu ficava com raiva, mas não falava, porque **não sabia como falar o que estava sentindo**. [...] Fiquei triste, não conseguia fazer a lição de casa, nem escrever, nem falar direito e achei que não ia saber nunca. Mas falei '**não sou burra, eu só não sei a língua!**' **Vou aprender**, porque ninguém nasce ensinado tudo – adolescente Síria, Rio de Janeiro (Brandalise, 2017, p. 2, grifo meu).

As crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são colocadas nas séries de acordo com a idade e em função da documentação. A partir do momento em que uma criança vem sem documentação, sem uma comprovação da sua data de nascimento, fica complicada essa alocação; até porque a gente não sabe se a idade que a família está dizendo para a escola é verdadeira. E pode acontecer de haver algumas distorções, como estão acontecendo com dois alunos aqui. Eles foram alocados na série errada, estão muito novos para a série em que estão e, com certeza, **não foi problema da escola, foi uma questão de comunicação da família com a escola; até porque os pais não falavam direito o português**, provavelmente não tinham a documentação com a idade correta, e agora eles estão com muita dificuldade com a aprendizagem – coordenadora de uma escola pública do Rio de Janeiro (Petrus; Santos; Aragão, 2016, p. 50, grifo meu).

[...] a Constituição Brasileira de 1988 é uma das melhores, das mais belas que existem na terra, **mas vai ver na prática**, vai lá na prática, vai ver! [...] É, o que que a Constituição de 88 diz: todas as pessoas, inclusive os estrangeiros que estão vivendo no país, têm direito, como moradia, eles têm [direito à] educação, tal, tal, tal... **não tem distinção entre brasileiros e estrangeiros, porém... eles vão dizer, o estrangeiro tem que ter domínio de língua portuguesa, tal, tal, tal...** – homem haitiano (Anunciação, 2018, p. 48-49, grifo da autora).

Essas falas reforçam que a aprendizagem de português por migrantes forçados é encarada

como uma necessidade e/ou obrigação e não como uma opção (Lopez, 2018), pois o não “domínio” da língua é uma barreira que pode prejudicar desde o processo de matrícula, até a performance escolar e a socialização do aluno. Então, só a garantia legal de ingresso na escola não é suficiente, outras medidas precisam ser tomadas pelo Estado, como a formação de professores e demais funcionários da esfera educacional, e a criação de políticas linguísticas (Souza, 2019) para que a experiência escolar do migrante forçado possa ser educativa (Dewey, 1938). Além disso, os excertos indicam que, na prática, as leis não se aplicam efetivamente a todos, refutando o pressuposto de igualdade, isto é, na realidade, há uma desvantagem do migrante forçado em relação ao brasileiro ao acessar seu direito à educação.

Neste capítulo, apresentei a diferença entre os termos migrante (voluntário e forçado) e refugiado, e também problematizei esses conceitos de forma a discutir sobre quais conotações eles podem assumir perante a sociedade brasileira. Destaquei, ainda, dados que me ajudaram a ter uma noção do fenômeno migratório atual, focando na migração de povos venezuelanos para o Brasil. Por último, trouxe falas de migrantes forçados para apontar como, na prática, essas pessoas enfrentam obstáculos para garantir seus direitos previstos em lei, como o acesso à educação. No capítulo seguinte, apresento as narrativas dos participantes de pesquisa, Saph e Sonnie, bem como a composição de sentidos que elaboramos por meio do contar e recontar das histórias vividas.

### **CAPÍTULO 3: NARRANDO E COMPONDO SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS**

Expliquei no capítulo 1, na seção intitulada “Entrando em campo: meus primeiros contatos com os participantes”, que usei o poema *Where I’m from* (Lyon, 1993) como um ponto de partida para que os participantes e eu pudéssemos iniciar uma conversa e nos conhecer melhor. Considero que as narrativas que co-compusemos, de certa forma, partiram dos poemas, porque os assuntos que discutimos nos nossos encontros subsequentes surgiram com base no que eles escreveram nessa primeira atividade. Inclusive, foi a partir do conteúdo dos poemas que sentimos necessidade de compartilhar imagens, fotografias e vídeos para melhor contar as histórias. Assim, neste capítulo, começo tanto a seção das narrativas de Saph, quanto a seção das narrativas de Sonnie apresentando os poemas que co-construímos e, em seguida, apresento as outras narrativas, fruto das nossas conversas e dos textos de campo que compusemos.

Narro todas as histórias em primeira pessoa, colocando-me na posição dos participantes que vivenciaram as experiências, buscando compor as narrativas pelas perspectivas deles próprios. Para tal, não fiz transcrições dos nossos diálogos por vídeo chamada ou *Whatsapp*, mas tentei ser o mais fiel possível às histórias compartilhadas. Fiz, no entanto, algumas alterações, como de ortografia e gramática, a fim de tornar o texto de pesquisa mais coeso e coerente. Reitero aqui que compartilhei com Saph e Sonnie cada narrativa, para saber se eles se reconheciam nas histórias da forma que escrevi, e para dar-lhes a oportunidade de modificar, acrescentar ou tirar algum detalhe. Ao longo de toda a pesquisa, conforme eu ia conversando com Saph e Sonnie, eu (re)escrevia, e (re)editava as narrativas até chegar nas versões finais a seguir.

#### **As narrativas de Saph**

##### **De onde eu sou?**

De onde eu sou  
Eu sou da Bolivar, Mochima, Galícia, Paris  
do tempero de comida, e de chocolate  
Eu sou do toque do pêlo do meu cachorro

Eu sou de violão e Morad Cancion.  
Eu sou de celular e computador.  
Eu sou de arepa, cochinha, cachapa.  
Eu sou inteligente, impaciente, tranquilo  
cômodo, feliz e calorento.  
Eu sou de Andrew Garfield, Tom Holland,  
de Avengers, Velozes e Furiosos, e de Homem-Aranha.  
Eu sou do medo do mar, do medo de terremotos,  
e da saudade do meu país Venezuela.  
Eu sou da comodidade, felicidade e tranquilidade.  
Eu sou do design gráfico e da programação.  
Eu sou da vontade de turistar na Espanha e de morar no Canadá.

No começo, quando a Daianne estava explicando a atividade e li o título do poema, pensei: “De onde eu sou? Eu sou de Puerto Ordaz, na Venezuela, ué!”. Mas, depois vi que não era simples assim, entendi que eu precisava falar sobre mim, que o poema era um exercício de autoconhecimento. Acho que eu nunca havia escrito um poema na vida, pelo menos não um tão pessoal. Tive que pensar bem sobre quem eu sou, quem estou me tornando e quem eu quero me tornar, sobre as coisas que eu (não) gosto, de como eu me vejo e de como os outros me vêem. Não foi fácil quanto pode parecer, mas fazer as listas da tabela em vez de começar o poema logo de cara me ajudou a destravar para escrever, serviu de direcionamento e, acredito que consegui me descrever bem através do meu poema.

### **Sinto saudades da Venezuela, mas...**

Eu tinha apenas 10 anos quando saí de Puerto Ordaz, no estado da Bolívar, na Venezuela, mas eu ainda lembro bem de como era minha vida lá. Eu adorava a rotina de ir para a escola, brincar com meus irmãos e amigos, fazer as tarefas de casa, ir ao shopping, viajar para visitar os parentes e passar as tardes assistindo a desenhos como Gravity Falls, Phineas e Ferb, Tom e Jerry. Mas, conforme a situação no país foi ficando cada vez mais crítica, passei a ver na TV notícias sobre a onda crescente de assassinatos, sobre a escassez de comida e medicamentos, protestos violentos de

manifestantes contra o governo com muitos carros e ônibus queimados, por exemplo. O bairro onde eu morava também se tornou perigoso, então fui proibido de sair para brincar na rua e foi nessa época que eu quis ir embora da Venezuela.

Devido a essa crise que já se arrastava há anos, meu pai decidiu se mudar para outro país, inicialmente sozinho, no começo de 2018. Dois tios já haviam emigrado para Senador Canedo, cidade localizada na região metropolitana de Goiânia, capital de Goiás, Brasil. Então, meu pai considerou que, com o apoio de nossos conterrâneos, teríamos mais chances de reconstruir nossas vidas nessa cidade do que em qualquer outro lugar. Eu, Sonnie, minha mãe e meu irmão caçula só viemos para o Brasil meses depois, em outubro daquele ano, após meu pai conseguir uma certa estabilidade financeira e ter condições de nos trazer para vivermos juntos de novo.

Eu nunca havia saído da Venezuela, nem parado para pensar sobre onde eu gostaria de morar. Ao saber que iríamos para o Brasil, fiquei animado em reencontrar meu pai, mas eu não tinha muitas expectativas, porque eu só conhecia alguns jogadores famosos do futebol brasileiro e uma música sertaneja que fazia sucesso nas rádios venezuelanas. No entanto, adaptei-me facilmente aqui e passei a gostar do dia-a-dia tranquilo e cômodo em Senador Canedo. Por isso, eu não quero voltar para a Venezuela, entendendo que a vida feliz que eu levava não existe mais e as pessoas que eu amava também não estão mais lá. Eu sei que vai demorar muito tempo para que minha nação consiga se reerguer e até tenho dúvidas de que isso seja possível.

Apesar de tudo, sinto saudades do meu país, da casa espaçosa em que eu morava, das viagens frequentes para nos reunirmos em família e celebrar datas comemorativas. A casa onde moro aqui em Senador Canedo não é tão confortável e eu também não tenho mais contato próximo com meus familiares. Meus avós maternos ainda vivem na Venezuela, mas nós conversamos constantemente pelo *WhatsApp* e eles vêm nos visitar todo ano. No entanto, acabei me distanciando da grande maioria dos meus parentes que ficaram lá ou se mudaram para outros lugares. Além disso, sinto falta das festas de aniversário super animadas nas quais a gente arrebatava Pinãtas<sup>43</sup> (figura 1) ao som de muita música<sup>44</sup> e comida típica (figura 2), mas pelo menos ainda tentamos comemorar nossos aniversários do jeito venezuelano aqui no Brasil.

---

<sup>43</sup>Rompiendo una mega piñata en familia. Youtube, 30 dez. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SikFzm4aaqs>. Acesso em: 15 mai. 2022.

<sup>44</sup>Exemplos de músicas tocadas em aniversários na Venezuela, de acordo com Saph: <https://www.youtube.com/watch?v=7-DSgRopGks>, <https://www.youtube.com/watch?v=j11cQ9Lrx9Y>, <https://www.youtube.com/watch?v=xWD5u5p-vhw>, [https://www.youtube.com/watch?v=Z\\_8HicW4AWM](https://www.youtube.com/watch?v=Z_8HicW4AWM).

**Figura 1 - Piñata**



Fonte: Wikipedia, 2006<sup>45</sup>.

Descrição da figura 1: pendurada por um barbante no teto há uma piñata em forma de esfera prateada. Sete cones de cores preta, amarela, rosa, laranja e verde estão coladas na esfera, e as pontas de cada cone são decoradas com pom-poms coloridos.

**Figura 2 - Pasapalos**



Fonte: enviado pelo participante.

Descrição da figura 2: há uma travessa grande e redonda com três tipos de pasapalos na figura. Pasapalos parecem quitandas fritas brasileiras. O pasapalo no centro da travessa tem formato de bolinhas que são marrons e se assemelham a um quibe. Em volta das bolinhas, há pasapalos quadrados e pequenos, que lembram pasteis. Estes são rodeados por pasapalos em forma de enroladinho.

## **Meu dia-a-dia aqui é diferente**

Na Venezuela, minha mãe e meu pai tinham uma espécie de restaurante, eles cozinhavam e vendiam quitandas em uma tenda no quintal da nossa casa. Com a crise, meu pai começou a trabalhar de motorista, transportando venezuelanos até a fronteira brasileira. Agora, no Brasil, minha mãe trabalha em casa como costureira e meu pai é empregado de uma fábrica e eles quase nunca têm folga. Por isso, não passamos mais tanto tempo juntos, nem conseguimos viajar como

---

<sup>45</sup> Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:PI%C3%91ATA.jpg>. Acesso em: 31 mai. 2022.

antes. Nos raros momentos de lazer que temos em família, costumamos assistir a produções de língua espanhola na Netflix, como novelas mexicanas.

Em Puerto Ordaz, a gente passeava bastante, mas quase não ia à igreja. Aqui em Senador Canedo, antes da pandemia, saíamos mais de casa, especialmente para assistir aos cultos evangélicos todo domingo. Foi nessa igreja que eu aprendi a tocar violão, em 2019, graças a um projeto social no qual os músicos que tocavam nos cultos ensinavam um instrumento musical à comunidade religiosa. Devido à Pandemia de COVID-19, eu parei de praticar, porque não tenho um violão em casa, e como até hoje não voltamos a frequentar a igreja, não retornei às aulas. Mas, para mim, essas aulas, as músicas que eu ouvia na igreja e a escolinha dominical me ajudaram a aprender português.

Eu também sinto falta dos meus antigos amigos da escola de Puerto Ordaz e ainda converso com alguns pelo aplicativo *Discord* e jogamos online. Os brasileiros que conheci são só colegas, não fiz amizades aqui como as que eu tinha lá. Faço essa distinção entre amigo e colega, porque meu relacionamento com os venezuelanos era de mais proximidade, a gente conversava diariamente sobre vários assuntos: jogos, filmes, desenhos animados, brinquedos, etc. Além dos amigos da escola, eu tinha amigos na vizinhança, com quem eu brincava na rua de pique-pegue, esconde-esconde e jogava bola. No Brasil, a conexão que eu tenho com jovens da minha idade gira basicamente em torno de assuntos relacionados aos estudos e nós só nos encontramos na escola, não visitamos as casas uns dos outros.

Não é que os brasileiros e eu não nos damos abertura para construir um vínculo mais profundo, pelo contrário, fui bem recebido e eu gosto dos brasileiros. Mas, não sinto aquela identificação natural que eu tinha com meus amigos na Venezuela, nem mesmo com outros venezuelanos que conheci aqui no Brasil. Não foi a Pandemia de COVID-19 que me atrapalhou a fazer amizades, eu que não procurei estreitar relações com ninguém, nem mesmo antes da quarentena. Acho que mudei, afinal eu cresci e não sou mais aquela criança que eu era, mas estou feliz com a rotina que levo hoje.

Meu dia-a-dia no Brasil sempre foi bem sossegado: eu acordo, como empanada (figura 3) ou arepa (figura 4) de café da manhã e vou para a escola sozinho a pé. Pouco antes do recreio, eu lanchoo o que é servido de graça na cantina e durante o intervalo eu fico andando com meus colegas pela escola, ou assistindo aos meninos jogarem futebol na quadra. Quando eu morava na Venezuela, eu jogava futebol todos os dias, mas sem praticar perdi minhas habilidades com o passar

do tempo, por isso hoje fico só olhando. Às 12h termina minha última aula, então eu volto caminhando para casa e almoço a deliciosa mistura de comida venezuelana e brasileira que minha mãe cozinha. Em seguida, lavo as vasilhas e faço qualquer outro serviço doméstico necessário.

De vez em quando, sou eu quem preparo o almoço para minha família e geralmente eu cozinho frango guisado, feito na panela de pressão com legumes, acompanhado de feijão, banana frita e salada, que é uma refeição típica venezuelana. Durante as tardes, dedico-me às tarefas da escola e, no tempo livre, eu vejo vídeos de músicas de cantores da Espanha pelo celular ou computador através do *YouTube*. Não sei explicar por que, mas acho as músicas brasileiras estranhas e, por isso quase nunca as ouço, mas eu gosto do estilo musical da Venezuela chamado *Gaita*<sup>46</sup> e meus pais colocam para tocar todos os dias em nossa casa aqui no Brasil. Além disso, eu assisto a muitas *lives* de gamers espanhóis competindo ao vivo e também jogo jogos online e, durante as partidas, eu converso com outros jogadores, sempre em espanhol.

**Figura 3 - Empanada**



Fonte: imagem enviada por Saph.

Descrição da figura 3: em um prato branco há uma empanada em formato de meia lua e está dividida ao meio. Um pedaço está em cima do outro e o recheio é de carne bovina. A massa da empanada parece uma massa de pastel e é frita.

---

<sup>46</sup> Exemplo da *Gaita* venezuelana que Saph me enviou: <https://www.youtube.com/watch?v=rV2tRyKw72o>.

**Figura 4 - Arepa**



Fonte: foto tirada por Saph.

Descrição da figura 4: há na foto apenas uma arepa, que se assemelha à forma de uma panqueca pequena, e está sendo segurada com um guardanapo.

## **Estudando no Brasil**

No mesmo mês em que desembarcamos no Brasil, fui matriculado em minha primeira escola. Minha mãe foi sozinha até a instituição, apresentou nossos documentos pessoais e conseguiu realizar a matrícula sem problemas. O ano letivo na Venezuela vai de setembro a julho e eu já havia concluído o 4º ano em 2018 quando eu tinha 10 anos. No meu primeiro dia na escola brasileira, horas antes das aulas começarem, precisei fazer uma avaliação com questões de múltipla escolha sobre conteúdos de português e matemática. Não me lembro se a prova foi surpresa, mas se me avisaram foi só um dia antes, o fato é que não tive tempo para estudar. Não sei qual foi minha nota, porém achei a prova fácil e apesar de ter sido em português consegui entender as questões. Baseado no meu desempenho nessa avaliação, fui colocado em uma turma regular do 5º ano. Ou seja, eu praticamente pulei essa série, pois cursei apenas o último bimestre, de outubro a dezembro. Lembro que me sentia ansioso e animado para meu primeiro dia de aula no Brasil e foi minha mãe e uma coordenadora que me acompanharam até a porta da minha sala. Eu não entendia tudo que as pessoas falavam, mas não me sentia perdido ou desesperado, porque eu sempre compreendia algumas palavras em português parecidas com espanhol que me davam uma noção do que estava acontecendo.

Permaneci nessa escola só até terminar o primeiro bimestre do 6º ano, em 2019. Quando minha família se mudou para outro bairro, em meados de março de 2019, fui transferido para uma escola mais próxima da casa onde passamos a morar. No geral, achei tudo na segunda escola melhor

que na primeira: a quadra de esportes e as salas de aula são maiores, nunca vi alunos fumando escondido como vi na escola anterior, e consegui me enturmar mais com os colegas, porque eu já tinha aprendido um pouco português. Foi nessa escola que cursei o 6º, o 7º e o 8º ano, em 2019, 2020 e 2021, respectivamente, e continuo estudando nela até hoje, em 2022. Mas, infelizmente, os dois últimos anos foram realizados online, por causa da Pandemia de COVID-19.

Durante as aulas presenciais nas duas escolas brasileiras, fui aprendendo a falar português na prática, conversando com alguns colegas de sala e, muitas vezes, eles também pediam para que eu os ensinasse palavras em espanhol. Diferente dos meus professores, meus colegas demonstravam interesse em conhecer a Venezuela e perguntavam sobre minha vida lá. Eles tinham curiosidade em saber, sobretudo, como era a escola em que eu estudava e eu os explicava que, no geral, as escolas nos dois países são bem parecidas. As aulas presenciais têm basicamente o mesmo formato: os professores escrevem no quadro e explicam a matéria, enquanto os alunos copiam sentados em filas. No entanto, às segundas-feiras, eu precisava cantar o Hino Nacional antes do início das aulas na Venezuela e isso era motivo de orgulho para mim. Minha escola venezuelana era particular e maior que as escolas públicas que frequentei no Brasil, mas os alunos não recebiam livros didáticos, nem lanche gratuitamente.

Assim que eu soube que viria para o Brasil, comecei a estudar português por um aplicativo e, quando cheguei em Senador Canedo, eu costumava assistir, todos os dias, a um programa de entretenimento e a filmes de uma emissora brasileira. Eu só tinha acesso a poucos canais disponíveis na TV aberta, mas eu também assistia aos vídeos de um canal famoso no *YouTube*, e considero que consegui desenvolver bastante minha compreensão auditiva de português desse jeito. Atualmente, eu não assisto mais programas de TV ou *youtubers* brasileiros, passei a ver somente conteúdos na *Netflix* e *Disney Channel*, mas sempre dublado em português.

Eu nunca tive aulas de língua portuguesa no contraturno escolar, mas o fato de espanhol ser uma língua parecida facilitou para que eu aprendesse, principalmente, a ler e a escrever. Mesmo quando eu ainda não tinha muito domínio do português, eu era um dos primeiros a entregar as avaliações, e minhas notas sempre foram boas. Em minha opinião, a língua portuguesa nunca foi um fator que atrapalhou meu desempenho escolar, ainda bem, porque eu não sentia que meus professores se preocupavam em saber se eu entendia o que diziam e se eu conseguia fazer as tarefas que propunham sozinho.

Quando as aulas remotas começaram, em março de 2020, eu perdi contato com meus colegas e, devido a esse distanciamento, acho que a habilidade de falar português foi minha competência linguística mais comprometida. Para as aulas online, meus professores enviavam a todos os alunos, via *WhatsApp*, vídeos do *YouTube* que explicavam os conteúdos acompanhados de atividades para respondermos com base nas explicações dos vídeos. Portanto, minhas aulas não eram ao vivo, somente os professores de matemática faziam uma chamada de vídeo diariamente, pelo *Google Meet*, durante 50 minutos para sanar as dúvidas da turma. Participar desses momentos era optativo e eu raramente comparecia, porque eu conseguia realizar minhas tarefas sozinho.

Minhas aulas presenciais demoraram mais para retornar, porque em março de 2022 começou-se uma reforma para melhoria da infraestrutura da escola. As obras estavam previstas para acabarem no mesmo mês, mas se estenderam até maio. Portanto, por quase quatro meses, o 9º ano também foi realizado online, e os professores continuaram com a mesma abordagem. Esse longo período de ensino remoto me prejudicou muito, porque consegui aprender bem menos do que presencialmente. Acredito que, se as aulas fossem conduzidas ao vivo, eu poderia ter tido um melhor desempenho, mas entendo que meus professores não estavam preparados para o modo online, ninguém estava na verdade. Contudo, foram dois anos assim e nada melhorou, então acho que poderiam ter consultado a opinião dos alunos sobre aquele formato de aulas, para saber se estava sendo efetivo e se atendia as nossas necessidades.

### **As aulas de Língua Portuguesa na escola**

Desde que a Pandemia começou em 2020, de acordo com meu horário escolar oficial, eu deveria ter uma aula de português de 50 minutos por dia. Mas, até maio de 2022, meu professor de português em específico mandava, pelo *WhatsApp*, áudios explicando as matérias e PDFs das atividades. Agora que tudo retornou presencialmente, as aulas melhoraram, porque ele passou a explicar mais o conteúdo e a exigir uma maior quantidade e variedade de tarefas. Ele sempre vista essas tarefas, só que não confere se fizemos certo ou errado, mas eu também nunca tomei a iniciativa de perguntá-lo, pois sei que em seguida ele vai corrigir pedindo que alunos se voluntariem para ler as respostas em voz alta na sala. Como eu já sei que isso vai acontecer, eu só aguardo para eu mesmo corrigir o que fiz.

Meu professor também usa bastante o livro didático e precisamos sempre copiar tudo do livro para o caderno, porque não podemos levar o livro para casa, o que antes era permitido, mas se tornou proibido, uma vez que muitos alunos estavam perdendo ou danificando seus livros. Isso não me incomoda, pois copiar me ajuda a aprender e a memorizar o conteúdo.

Recentemente, meu professor explicou como se faz um resumo e depois pediu que cada aluno escolhesse um livro para ler e resumir. Eu me interessei por histórias de terror, então quando cheguei em casa, pesquisei por esse gênero no *Google* e escolhi a obra “A Máscara da Morte Vermelha”, de Edgar Allan Poe. No entanto, não encontrei esse material completo disponível de graça na internet, assim li apenas o resumo e as páginas gratuitas e depois escrevi meu próprio resumo baseado nesse conteúdo ao qual tive acesso. Apesar de não ter lido o conto todo, gostei muito dessa atividade proposta, porque eu nunca havia lido um conto em português e achei a história atraente e fácil de entender. Pensei que eu receberia meu resumo corrigido pelo professor, mas isso não aconteceu, o que me frustrou um pouco, e esqueci de tirar foto para enviar à Daianne.

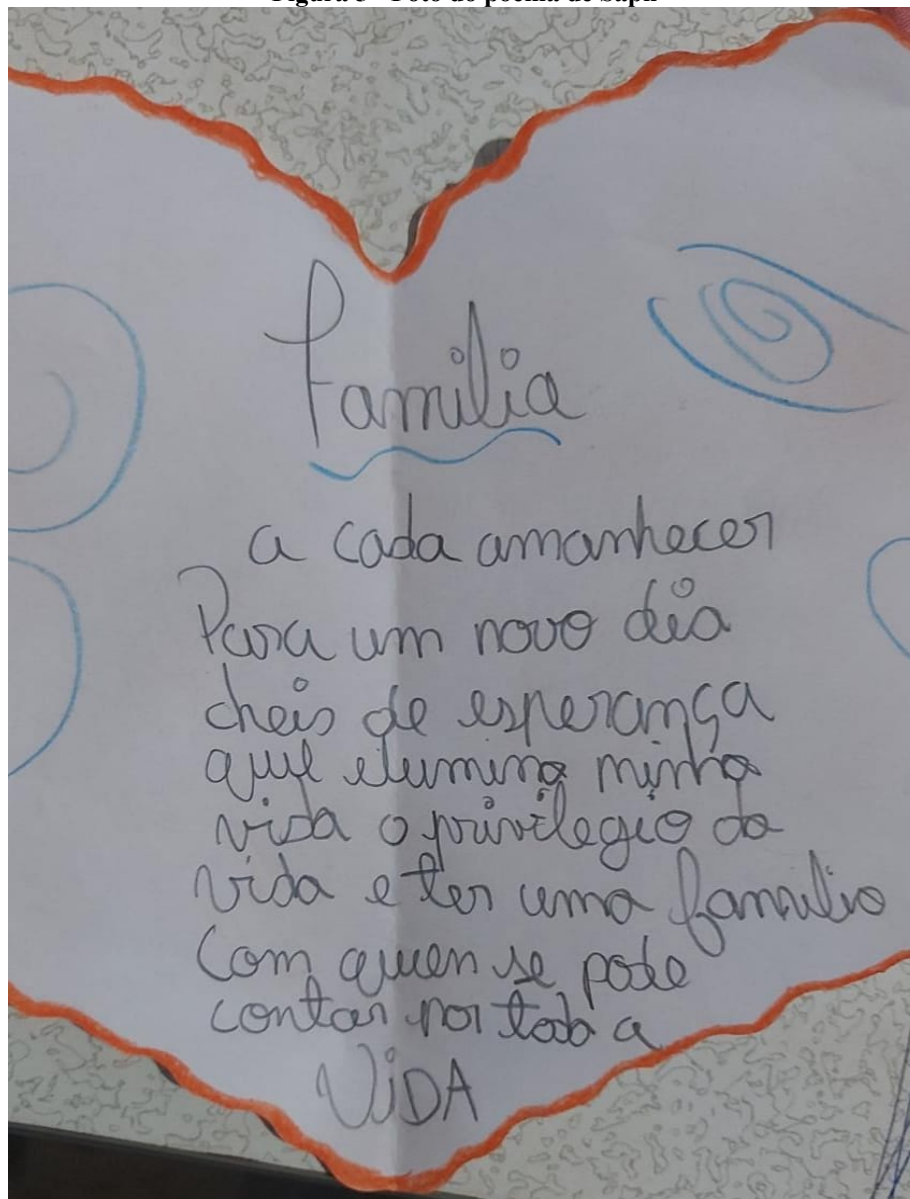
Apesar de eu gostar de algumas atividades, a impressão que eu tenho é que a gente está estudando os mesmos conteúdos de português do 6º ano até hoje em pleno 9º ano, porque as tarefas são muito semelhantes. Por exemplo, questões de múltipla escolha são frequentes e eu as considero fracas para a série que estou, acho que são forçadas, porque não sou eu quem elabora as respostas, e não me sinto desafiado. Prefiro dar minha opinião em vez de só marcar X em uma resposta já pronta, isto é, eu gosto mais de atividades com questões abertas para que eu possa me expressar.

Na primeira semana de aulas depois das férias de julho de 2022, meu professor de português disse que trabalharíamos produções textuais ao longo de todo o semestre e fiquei animado. A primeira atividade seria a composição de um poema sobre o qual a gente poderia escolher o tema e ele nos deu dicas, como usar palavras que lêssemos em livros, que ouvíssemos em músicas, etc. Quem preferisse, também poderia compor poemas a partir de acrósticos e ele deu um exemplo usando a palavra família. Como eu não tinha nada mais interessante em mente, decidi que meu poema também seria sobre família e durante as aulas comecei a pensar sobre quais palavras eu iria usar, mas só escrevi o poema quando eu estava sozinho em casa.

Sou muito próximo dos meus pais, irmãos, avós e tios e, para mim é fácil falar sobre família, então compor o poema não foi difícil. Às vezes, eu me embaraço com o uso da cedilha (ç), mas não tive maiores dificuldades com o português nessa atividade. Entre escrever, cortar o papel em formato de coração e desenhar na folha levei uns 20 minutos, foi mais rápido do que eu esperava,

e eu não me senti entediado fazendo essa atividade como eu me sinto respondendo questões de múltipla escolha.

**Figura 5 - Foto do poema de Saph**



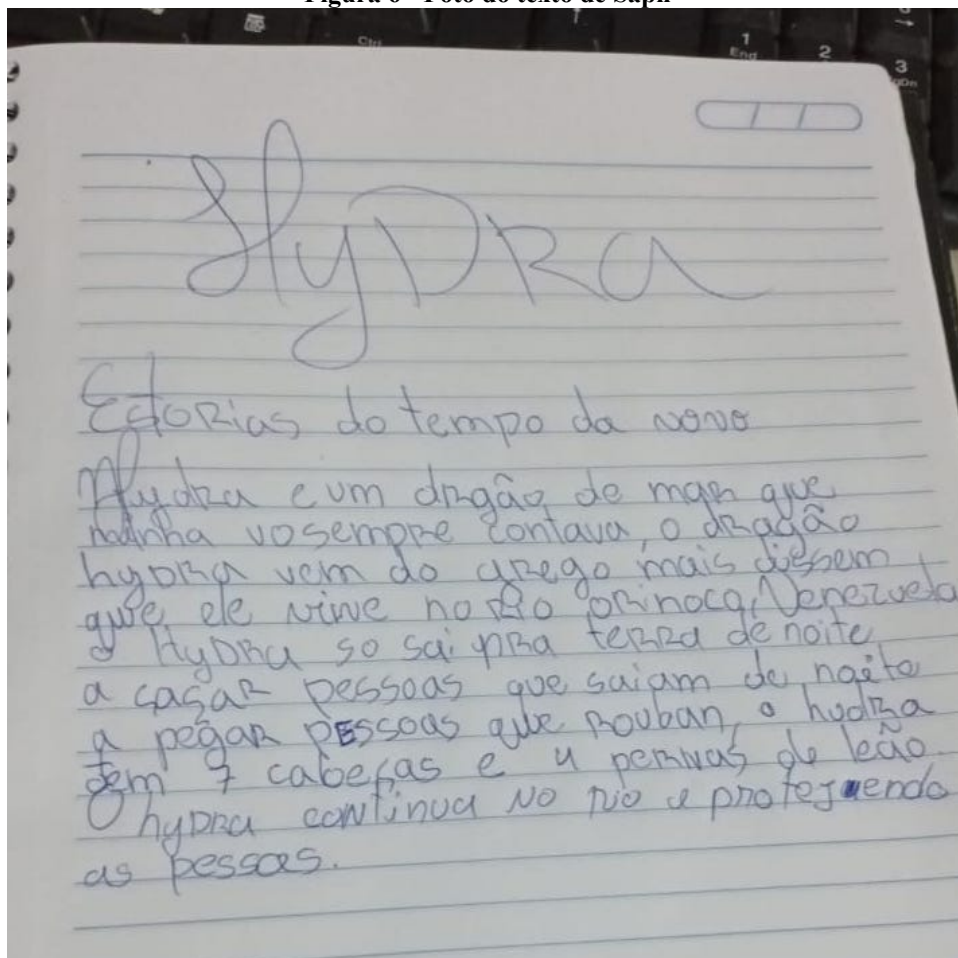
Fonte: foto tirada por Saph.

Descrição da figura 5: Em um papel branco cortado em forma de coração, contornado com a cor laranja e decorado com círculos de cor azul, Saph escreveu a lápis o poema a seguir, ao qual intitulou “Família” e sublinhou de azul. A cada amanhecer para um novo dia cheio de esperança, que ilumina minha vida, o privilégio da vida é ter uma família com quem se pode contar por toda a vida.

Algumas semanas depois desse poema, meu professor propôs que escrevêssemos sobre uma história que alguém da nossa família costumava nos contar nos tempos de criança. Então, escolhi escrever sobre a história do dragão Hydra que minha avó me contava na hora de dormir quando eu

passava a noite na casa dela na Venezuela. Lembro que sempre que eu ouvia essa história eu ficava com medo e recontá-la me fez sentir saudades desses momentos com minha avó no meu país, em uma época em que as coisas ainda iam bem.

Figura 6 - Foto do texto de Saph



Fonte: foto tirada por Saph.

Descrição da figura 6: em uma folha de caderno com linhas azuis, Saph escreveu com caneta de tinta também azul o texto a seguir, intitulado Hydra: estórias do tempo da vovo. Hydra é um dragão do mar que minha vó sempre contava, o dragão Hydra vem do grego mais disseram que ele vive no rio Orinoco, Venezuela. O Hydra só sai pra terra de noite a caçar pessoas que saiam de noite a pegar pessoas que roubam, o Hydra tem 7 cabeças e 4 pernas de leão. O Hydra continua no rio e protegendo as pessoas.

## As narrativas de Sonnie

### De onde eu sou?

De onde eu sou

Eu sou de Goiânia, Puerto Ordaz, Senador Canedo.

Eu sou do cheiro de chuva

do som do piano e Strawberry Cake, da banda coreana Xdinary heroes.

Eu sou da cultura venezuelana,

de Celular e de lápis de desenhar.

Eu sou de pizza, de salada de frango e salgadinho.

Eu sou antissocial, estrangeira, tímida.

Eu sou do normal e do calmo.

Eu sou de True beauty, All of us are dead, Kim woojin.

Eu sou do medo de perder um familiar.

Eu sou da ansiedade, felicidade, esperança e timidez.

Eu sou do sonho de morar fora da América latina

e de aprender várias línguas.

Uma vez, tive que escrever um poema sobre minha infância, porque um professor da minha escola aqui do Brasil propôs como tarefa de casa. Já não tenho mais esse poema guardado, nem me lembro ao certo o que escrevi. Porém, recordo-me que achei muito, mas muito difícil mesmo essa atividade e não foi pelo fato de eu ter que escrever em português, o que me travava não era a língua, se fosse em espanhol eu também acharia complicado. Eu só tinha uma folha em branco e senti-me perdida. Por onde começo? O que eu devo mencionar de quando eu era criança? Como? Por isso, fiquei um pouco ansiosa quando a Dianne explicou que iríamos compor o poema De Onde Eu Sou, mas, quando vi a tabela para me guiar, fui me acalmando. Não foi fácil falar de mim mesma, só que no final fiquei até orgulhosa do meu poema, porque consigo me ver nele.

## **Trajetória para o Brasil**

Quando acordamos, às 5h da manhã, minha mãe não parava de chorar enquanto abraçava meu avô, minha avó e minha tia. Eu abraçava minhas primas. Antes de começar a viagem, tomamos café da manhã às 8h. Depois, chegou a hora de ir embora de casa e minha mãe não parava de chorar. Eu estava muito nervosa, porque era a primeira vez que eu saía do país. Viajamos minha mãe, meus dois irmãos mais novos e eu juntos em um carro. Em outro carro, dirigido pelo meu tio, estava minha tia, minha avó e meu avô maternos.

Fomos até Santa Elena de Uairen, cidade venezuelana que faz fronteira com o Brasil. Demorou muito, muito tempo para chegar lá e eu estava quase dormindo quando fizemos check-in em um hotel. No dia seguinte, meu avô e meu tio aproveitaram para fazer compras de coisas que hoje são escassas na Venezuela. Os dois só nos acompanharam até ali, depois, voltaram para casa e eu, minha mãe, meus irmãos, minha tia e minha avó seguimos até um terminal de ônibus.

No caminho até a rodoviária, minha tia tropeçou, caiu e machucou o rosto. Minha mãe a levou para o hospital e o médico colocou uma tala no nariz dela, porque havia quebrado. Enquanto isso, nós quatro as esperávamos no terminal e elas chegaram da emergência em cima da hora para pegarmos nosso ônibus até Boa Vista, Roraima. De Boa Vista seguiríamos para Brasília de avião com uma escala em Manaus e eu me sentia estranha, bastante nervosa.

Ficamos tanto, tanto tempo no aeroporto roraimense que chegou a noite e tivemos que dormir ali mesmo no chão. De madrugada ou no dia seguinte bem cedo, não me lembro direito, embarcamos para Brasília. A escala em Manaus foi rápida e acho que demorou só duas horas de lá até Brasília, onde meu pai nos esperava. Fazia meses e meses que não nos víamos, então corremos para abraçá-lo e eu fiquei muito feliz. Depois, nós seis (eu, meus dois irmãos, minha mãe, minha avó e minha tia) nos dividimos em dois carros até Senador Canedo e meus tios, que vieram para o Brasil antes do meu pai, nos receberam em sua casa por um tempo.

## **Gostava mais da minha vida na Venezuela**

Quando a situação na Venezuela chegou ao ponto da minha família precisar se mudar e o Brasil se mostrou uma opção viável, eu não tive escolha a não ser vir junto, aliás nenhum de nós teve escolha. No meu modo de ver, foi a delinquência e o baixo salário mínimo, insuficiente para

comprar o básico, que causaram a crise no meu país. Se não fosse toda essa situação, acho que a gente não teria se mudado. Eu mesma nunca tinha pensado em morar em outro lugar e eu não sabia nada sobre o Brasil.

Eu gostava mais da minha vida em Puerto Ordaz do que em Senador Canedo, mas agora não quero voltar, porque entendo que tudo na Venezuela mudou e sei que eu não seria feliz como eu era antes. Consegui me adaptar bem aqui, porém eu sinto falta até das coisas mais simples e corriqueiras, como dançar com minha avó, brincar de casinha e de bonecas com minha melhor – e única – amiga da escola. Eu também costumava viajar com minha família, desenhar, jogar jogos com meus irmãos e primos. Sou introvertida desde pequena e eu raramente saía para brincar na rua com outras crianças, então eu sempre preferia dormir quando não havia nada interessante para fazer dentro de casa.

Ainda mantemos muitos costumes venezuelanos todos os dias, principalmente através da música e da comida típica. Porém, a maneira que eu levava a vida onde nasci era diferente, mesmo quando faço as mesmas coisas aqui no Brasil, sinto que não é igual. Falar sobre a Venezuela me traz muitas recordações, mas não faço isso com frequência. Eu não me importo em conversar sobre o meu país, não acho bom, nem ruim, as pessoas que são desinteressadas em saber como era minha vida quando eu morava lá. Desde que cheguei ao Brasil, apenas uma colega de sala e uma professora brasileira tiveram a curiosidade de me perguntar sobre isso. Já tive professor que nem sabia que eu sou venezuelana.

Minha rotina antes, durante e depois da Pandemia da COVID-19 mudou pouco. Eu já ficava bastante em casa, basicamente só saía para ir à escola e à Igreja, mas até hoje não voltamos a frequentar os cultos e, por isso eu não voltei a ter aulas de piano no projeto social da Assembleia. Inclusive, achei o pessoal da Igreja brasileira bem mais animado do que os Evangélicos venezuelanos, porque eles interagem uns com os outros, dançam e cantam o tempo todo. Havia muitos adolescentes da minha idade na escolinha dominical da igreja e consegui aprender bastante português com eles, durante os estudos bíblicos e brincadeiras.

De segunda a sexta-feira, acordo às 6 horas da manhã, arrumo-me e vou caminhando sozinha para a escola. Eu não sinto muita fome pela manhã, mas gosto de comer alguns lanches da cantina, e o feijão tropeiro é o meu favorito. Durante o recreio, fico na sala mexendo no celular ou desenhando. Ao meio-dia, minhas aulas acabam e eu volto para almoçar em casa (figura 5). Temos

o hábito de comer frango de diferentes formas: frito, assado e cozido junto com arroz, por exemplo, sempre acompanhado de salada e alguma verdura.

**Figura 7 - Almoço preparado pela mãe de Sonnie**



Fonte: foto enviada por Sonnie.

Descrição da figura 7: Sobre o que parece ser uma mesa de granito escuro, há uma panela de alumínio grande com arroz e frango cozido encoberto por caldo e tempero verde. Ao lado dessa panela, tem um prato com filés de frango fritos. Também ao lado da panela há pratos de vidro transparentes e em cima desses pratos há talheres de alumínio.

Ao lado destes, há uma salada de brócolis em uma vasilha de vidro quadrada e uma salada de alface e tomate em uma travessa de vidro redonda.

À tarde, eu faço as tarefas e trabalhos da escola, nas horas vagas eu desenho, durmo, vejo posts aleatórios nas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, assisto a vários tipos de vídeos em espanhol e inglês pelo *YouTube* e também jogo games. *Roblox* é o jogo online que mais gosto, o qual jogo desde 2016, e costumo conversar com outros jogadores ao vivo por meio de mensagens de texto. A língua que eu mais uso para me comunicar nesse caso é o espanhol, quando o outro jogador só fala inglês, a gente basicamente só se cumprimenta, porque eu ainda não sou fluente.

No início da noite, meus pais, meus irmãos e eu nos reunimos para jantar. Eu não sou de comer muito, mas adoro quando minha mãe prepara batata frita, frango frito com molho e bollo (figura 6) – uma comida típica venezuelana que é uma massa cozida com recheio.

**Figura 8 - Jantar de Sonnie**



Fonte: foto tirada por Sonnie.

Descrição da figura 8: Em um prato cor-de-rosa, há molho branco, dois pedaços de frango frito, uma porção de batatas fritas e bollo, uma massa cozida no formato de uma batata.

## **Estudando no Brasil**

Espanhol é a língua que eu mais uso em casa aqui no Brasil. Meus pais ainda não falam português tão bem quanto eu e meus irmãos, mas estão fazendo um curso gratuito para aperfeiçoar a língua. Eu nunca fiz cursinho para aprender português, mas tive ajuda de uma professora auxiliar na primeira escola brasileira em que estudei. Eu já havia terminado o 7º ano em setembro de 2018 na Venezuela, mas a escola do Brasil decidiu que, por causa da minha idade na época (13 anos), eu teria que repetir essa série em uma turma regular de outubro a dezembro.

No primeiro dia nessa escola, a coordenadora e minha mãe me levaram até a porta da minha sala. Depois, a professora me apresentou para a turma, disse que eu era bem-vinda e que eu precisava de ajuda para aprender português. Pelo menos foi isso que eu entendi de tudo que ela falou. Meus colegas de sala eram bastante pacientes comigo e falavam devagar para que eu pudesse compreendê-los. Coincidentemente, a professora que acompanhava uma aluna surda dessa turma falava espanhol e se disponibilizou a me ajudar com as atividades, traduzindo o que os professores diziam, e me ensinando sobre a cultura brasileira. Eu lembro que ela usava o celular para me mostrar, principalmente, fotos de comidas típicas e de lugares turísticos no Brasil, mas não lembro mais o nome e nem onde ficam esses locais.

Pouco tempo depois de eu iniciar o 8º ano, em 2019, minha família se mudou para uma casa que ficava longe dessa primeira escola e eu precisei ser transferida. Em uma instituição mais próxima de onde a gente passou a morar, terminei o 8º ano sem uma professora auxiliar. Porém, alguns colegas nessa segunda escola conversavam muito comigo e me pediam para que eu os ensinasse palavras em espanhol, assim a gente acabava aprendendo a língua um do outro. Além disso, dois professores, de matemática e de inglês, também me ajudavam com português. Eles falavam mais devagar, faziam questão de confirmar se eu entendia o que diziam, iam até minha carteira para dar suporte com as tarefas e também me emprestavam seus celulares para que eu pudesse usar o Google Tradutor.

Quando a pandemia começou, em março de 2020, eu estava no início do 9º ano. Todo o restante do período letivo foi online e as aulas aconteceram ao vivo pela plataforma de vídeos *Google Meet*. Ao finalizar o Ensino Fundamental, tive que me mudar para outra escola, porque a escola que eu frequentava não oferecia Ensino Médio. Nessa terceira escola, cursei o 1º ano online até setembro de 2021, quando as aulas presenciais retornaram. Eu não gostei desse longo período de aulas remotas, porque acho que não consegui aprender tanto quanto no modo presencial, especialmente português. Durante a pandemia, meus professores ministravam aulas puramente expositivas a maior parte do tempo, ou seja, raramente propunham atividades que proporcionavam a interação dos alunos, mesmo que a distância.

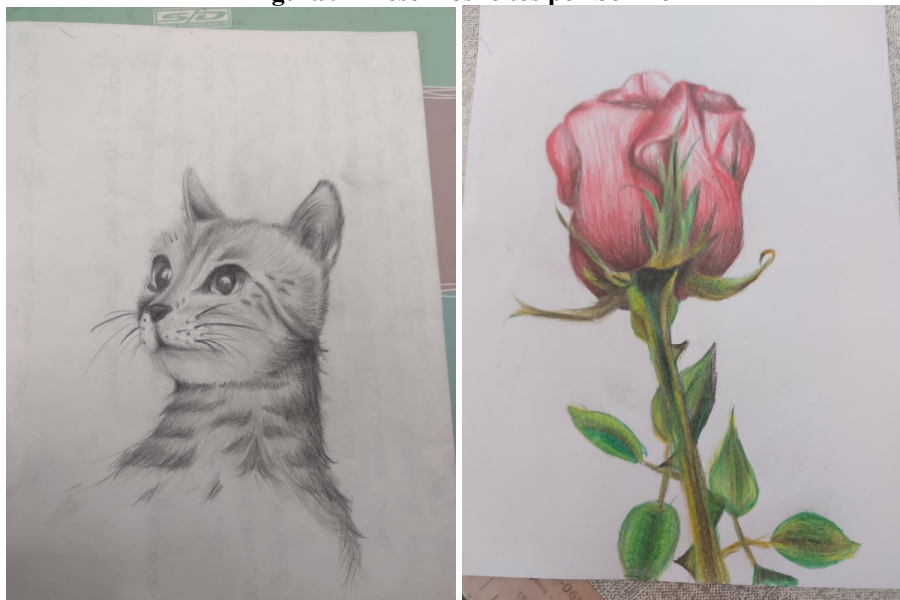
Eu sempre tive facilidade em entender português, e acredito que minha escrita até evoluiu com as aulas remotas, porque escrever era basicamente tudo o que as tarefas exigiam que eu fizesse. Eu também consigo ler e compreender textos em português, mas eu não pronuncio as palavras corretamente quando leio em voz alta hoje em dia. Perdi contato com todos os colegas com quem eu costumava conversar diariamente e, por isso acho que minha habilidade linguística mais comprometida foi a oral. Antes da pandemia, minha fala fluía mais, agora sinto que demoro para completar meu raciocínio, porque estou esquecendo as palavras em português e misturando muito com espanhol.

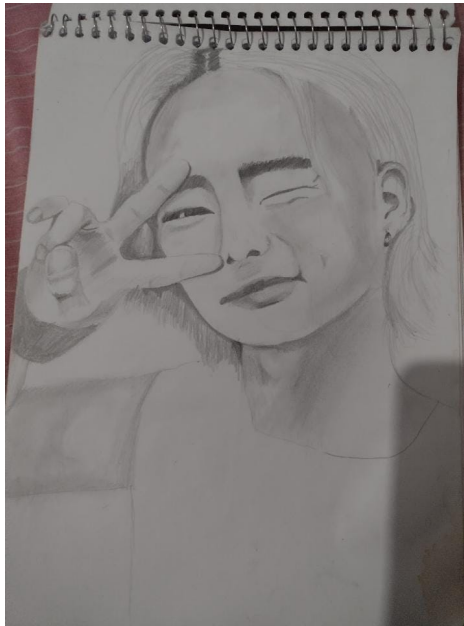
Regras de acentuação de palavras, classificação de palavras quanto ao número de sílabas, figuras de linguagem, gramática e interpretação de texto são conteúdos que tenho estudado desde que cheguei a Senador Canedo. As atividades são majoritariamente de múltipla escolha e eu as considero entediantes, porque já estou acostumada e não vejo que me ajudaram a aprender a língua. Meus professores de Língua Portuguesa nunca pediram para ler um livro literário, mas usamos

bastante o livro didático. Sinto falta de aprender sobre como escrever uma boa redação, acho que vou sair prejudicada no ENEM, pois meus professores também nunca me estimularam a escrever sequer uma redação.

Na escola tem muitos momentos ociosos, tipo quando os professores ficam vistando o caderno e passando atividades para os alunos em recuperação, assim eu fico entediada e começo a desenhar durante as aulas. Uma vez, havia flores brancas na sala, aí eu lembrei que minha mãe adora rosas, então me veio a inspiração para desenhar uma rosa. Uma outra vez, vi um gato passeando pela escola e quis desenhá-lo. Na Venezuela eu desenhava bem mais, principalmente animais, como leões, porém, perdi os desenhos que fiz quando eu morava lá.

**Figura 9 - Desenhos feitos por Sonnie**





Fonte: fotos enviadas por Sonnie.

Descrição da figura 9: a figura 9 é composta por três desenhos feitos à mão por Sonnie. O primeiro desenho é de um gato até a altura do pescoço. Ele é preto, com olhos grandes, peludo e de orelhas em pé. O segundo desenho é uma rosa vermelha, com pétalas de pontas esbranquiçadas, caule e espinhos em um tom marrom misturado com verde e amarelo, assim como as folhas. O terceiro desenho é do rosto de um cantor, integrante do grupo coreano Stray kids. Ele tem cabelo liso, repartido ao meio, de comprimento abaixo da orelha, sobrancelhas bem marcadas, usa um brinco de argola pequeno, está piscando e seus dedos indicador e médio estão horizontalmente na altura do olho direito aberto.

## **Eu quero sair da América Latina**

Eu tinha apenas 13 anos quando deixei a Venezuela e eu nunca tinha pensado em morar fora. Hoje, quero sair da América Latina, apesar de eu só conhecer a Venezuela e o Brasil. Achei as pessoas, a comida e o clima desses dois países bem parecidos e passei a ter vontade de viver em um lugar diferente de tudo que eu conheço, que seja novo para mim e, na minha visão, quanto mais longe daqui, mais diferente será o lugar.

Uma vez, aleatoriamente, apareceu um vídeo de paisagens da Austrália em minha página do *Facebook*, que despertou minha curiosidade e me fez pesquisar sobre este país. Pelas fotos e vlogs que assisti em canais no *YouTube*, Sidney me pareceu ser um lugar exótico, muito bonito e tranquilo. De acordo com o que pesquisei, parece que essa cidade oferece boa qualidade de vida aos moradores, a comida não é tão cara e achei as casas lindas e baratas.

Eu também tenho muita vontade de ir para a Coreia do Sul. Porém, não quero morar lá, porque eu gosto de morar em casas, mas lá tem mais prédios e a moradia, bem como alimentação

têm um custo muito alto. Especialmente as frutas são caras e eu adoro comer melancia e pera, por exemplo. Meu interesse na Coreia do Sul surgiu quando eu tinha 14 anos, por influência do K-pop ou música popular coreana (*Korean Popular Music*). Logo depois, apaixonei-me por K-dramas, que são minisséries românticas da televisão sul-coreana (*Korean Dramas*). Eu me identifiquei com a cultura desse país de tal forma que comecei a aprender sua língua por meio de um aplicativo online.

Além disso, minha mãe sempre me incentivou a aprender inglês e, em março de 2022, ela me disse que existe a possibilidade de eu ir morar com meu tio no Texas, nos Estados Unidos, assim que eu terminar o Ensino Médio aqui no Brasil. Desde então, passei a me dedicar a estudar essa língua com mais empenho através de um cursinho online gratuito. Apesar de eu não ter uma identificação com os Estados Unidos, esse é o país para onde eu tenho chances reais de me mudar, devido ao apoio dos meus parentes que vivem lá. Estou animada com essa ideia, pois acredito que, saindo da América Latina, terei mais oportunidades de estudo e trabalho, isto é, de melhorar de vida.

### **Refugiada**

Eu não gosto  
da palavra  
refugiada.

Nunca sofri preconceito por ser refugiada aqui no Brasil.

Meus pais e meus irmãos também nunca passaram por isso.

Mas, ouvi histórias de outras pessoas que já.

Eu acho a palavra refugiada desrespeitosa.

Prefiro ser chamada,  
se não pelo meu nome,  
de venezuelana.

Porque é isso que eu sou:  
venezuelana.

## **(Re)pensando as histórias de Saph e Sonnie**

De acordo com Murphy (2004 p. 285, tradução minha), “histórias interrompidas surgem da nossa compreensão de uma história original, colocada ao lado de uma nova história. No momento em que experienciamos a tensão entre essas duas histórias, temos que optar por continuar a vivê-las ou não dali em diante<sup>47</sup>”. Em outras palavras, quando um indivíduo toma consciência de que está no processo de ter suas histórias interrompidas, ele entende que, muito provavelmente, essas histórias não poderão continuar sendo vivenciadas do mesmo modo como vinham sendo até aquele momento. Isso pode gerar tensões e inquietações profundas, principalmente pela necessidade de se escolher entre essas histórias (Murphy, 2004).

Ao terem suas histórias de vida interrompidas na Venezuela, Saph e Sonnie foram colocados em um “lugar de liminalidade” (Heilbrun, 1999) ou “espaço liminal” (Lundberg, 2000), onde foi preciso que cada um criasse novas histórias, fossem elas transitórias ou permanentes. Heilbrun (1999, p. 35) explica que liminalidade é “a condição de mover-se de um estado para outro sob condições que, por definição, são instáveis”<sup>48</sup>. Murphy (2004) complementa afirmando que a liminalidade é “parte de uma história viva”<sup>49</sup> (p. 288, tradução minha) que nos torna “mais conscientes de quem nós somos, não somente nas histórias que contamos, mas também nas histórias que os outros contam de nós”<sup>50</sup> (Murphy, 2004, p. 287, tradução minha).

Com a interrupção de suas histórias identitárias, escolares, sociais e familiares, Saph e Sonnie tentaram, nesse espaço liminal, (re)negociar relações e refletir sobre o que significava ser venezuelano na Venezuela e sobre o que significaria ser um venezuelano refugiado em outro país. Eles precisaram pensar sobre o que era ser aluna(o), amiga(o), neta(o), filha(o) na Venezuela e imaginar como suas identidades mudariam vivendo no Brasil. Sendo a liminalidade caracterizada pela instabilidade, foi necessário que Saph e Sonnie (re)agissem, isto é, tomassem atitudes visando se estabilizar e sair desse estado liminal (Murphy, 2004). Isso porquê, para Murphy (2004), independente se uma interrupção de histórias é voluntária ou imposta, o lugar de liminalidade deixa

---

<sup>47</sup> Original: Interrupted stories arise from our understanding of the original story placed alongside the new story. In the tension we experience between the two we must attend or choose not to attend, but in that moment we attend never-the-less.

<sup>48</sup> Original: the condition of moving from one state to another under conditions which are, by definition, unstable.

<sup>49</sup> Original: a part of a living story.

<sup>50</sup> Original: When an interruption occurs in our stories to live by, we become more aware of who we are, not only in the story we are telling, but in the story others experience of us.

as pessoas vulneráveis, logo busca-se superá-lo. Percebo também que o complexo processo de interrupção de histórias no caso de Saph e Sonnie ultrapassa a binaridade de algo bom ou ruim e não corresponde à alteração de apenas duas histórias, mas sim de várias ao mesmo tempo.

Foi através da ressignificação de suas histórias que Saph e Sonnie conseguiram se distanciar do estado liminal. Em suas narrativas, entendemos que uma das atitudes que tomaram para deixar esse estado foi não se fechando para novas experiências, mesmo que fossem consequência de uma migração forçada para o Brasil. Quero dizer, de diferentes formas, os dois adolescentes se permitiram e se engajaram em aprender a viver ou construir modos de vida que os ajudassem a se sentir parte desse país sobre o qual sabiam muito pouco.

No ambiente escolar, por exemplo, Saph e Sonnie construíram relacionamentos com os colegas por meio de conversas, brincadeiras, da ajuda com tarefas, da aprendizagem da língua e cultura brasileira e, em contrapartida, ensinaram espanhol para os colegas curiosos. A igreja é outro lugar onde os dois tomaram atitudes que os ajudaram a sair da liminalidade. Participar de cultos, da escolinha de domingo e de aulas de instrumentos musicais também permitiu que eles se relacionassem com outros venezuelanos e brasileiros, aperfeiçoassem o português e entendessem melhor o que significava viver no Brasil.

Portanto, as atitudes que Saph e Sonnie tomaram para se adaptarem à cidade de Senador Canedo não foram de forma a apagar laços com a Venezuela e com seu passado, nem reprimir sua cultura venezuelana e língua espanhola. Pelo contrário, eles agiram para que as novos conhecimentos e sentidos que construíram ao longo do tempo, das interações e dos lugares que frequentaram fossem somados a sua bagagem cultural, linguística e identitária e, com essa junção, criaram novas histórias no Brasil. Através do desenvolvimento desta pesquisa, eles puderam ter a chance de analisar que estratégias usaram para se distanciar da liminalidade, enxergar quão resilientes foram para confrontar esse estado que os vulnerabilizava (Murphy, 2004), e compreender quem eles eram, quem eles são e quem eles estão se tornando.

Essa (re)construção identitária de Saph e Sonnie foi um processo histórico, dinâmico, instável, em contínuo movimento, não estático, e influenciado por mecanismos de poder que atravessam suas relações interpessoais (Candau, 2016). Nessa perspectiva, “identidades são os nomes que damos às diferentes maneiras pelas quais somos posicionados pelos outros, e também

nos posicionamos, dentro das narrativas do passado”<sup>51</sup> (Hall, 1994, p. 225, tradução minha). Portanto, segundo Hall (1994) as identidades têm histórias, elas vêm de algum lugar e, como tudo que é histórico, são constantemente transformadas, ou seja, não estão presas a um passado, porque estão sujeitas à historicidade, cultura, poder e lugar. Então, a identidade cultural “é uma questão de ‘tornar-se’ assim como de ‘ser’. Pertence ao futuro tanto quanto ao passado”<sup>52</sup> (Hall, 1994, p. 225, tradução minha). Nas palavras desse autor,

a identidade cultural não é, de forma alguma, uma essência fixa, permanentemente inalterada independente da história e da cultura. Não é um tipo de espírito universal e transcendental dentro de nós no qual a história não deixou nenhuma marca fundamental. [...] Não é uma origem fixa à qual podemos fazer algum retorno final e absoluto. Claro, também não é um mero fantasma. É *alguma coisa* - não um mero truque da imaginação. Tem suas histórias - e as histórias têm seus efeitos reais, materiais e simbólicos. O passado continua a falar conosco. Mas, já não se dirige a nós como um 'passado' simples e factual. [...] A identidade cultural é sempre construída através da memória, da fantasia, da narrativa e do mito. As identidades culturais são os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, que se fazem, dentro dos discursos da história e da cultura<sup>53</sup> (Hall, 1994, p. 226, tradução minha).

Em consonância, Woodward (2014) enfatiza que as condições materiais e sociais também estão vinculadas à construção da identidade, uma vez que se um grupo é simbolicamente taxado como “o outro”, em consequência, será socialmente excluído e sofrerá desvantagens materiais. Nesse sentido, “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (Silva, 2014, p. 82). Além disso, Hall (2014) ressalta as influências da história, da linguagem e da cultura em como temos sido representados e em como essa representação afeta a forma como nos representamos a nós mesmos. Isso porquê, a identidade é um fator relacional, construído por meio da diferença, que por sua vez é definida por marcações simbólicas em relação a outras identidades (Woodward,

---

<sup>51</sup> Original: identities are the names we give to the different ways we are positioned by, and position ourselves within, the narratives of the past.

<sup>52</sup> Original: Cultural identity is a matter of 'becoming' as well as of 'being'. It belongs to the future as much as to the past.

<sup>53</sup> Original: cultural identity is not a fixed essence at all, lying unchanged outside history and culture. It is not some universal and transcendental spirit inside us on which history has made no fundamental mark. It is not once-and-for-all. It is not a fixed origin to which we can make some final and absolute Return. Of course, it is not a mere phantasm either. It is *something* - not a mere trick of the imagination. It has its histories - and histories have their real, material and symbolic effects. The past continues to speak to us. But it no longer addresses us as a simple, factual 'past'. [...] It is always constructed through memory, fantasy, narrative and myth. Cultural identities are the points of identification, the unstable points of identification or suture, which are made, within the discourses of history and culture.

2014). Logo, identidade e diferença são inseparáveis, têm uma dependência estreita, e a diferenciação é o processo pelo qual são produzidas (Silva, 2014).

A forma afirmativa como Saph e Sonnie expressam sua identidade quando dizem “sou venezuelana(o)” acontece em função da negação de outras identidades (Silva, 2014). Ou seja, por trás da afirmação “sou venezuelana(o)”, há várias negações, como “não sou brasileira(o)”, “não sou “estadunidense”, “não sou refugiada(o)”, entre outras. Desse modo, complexos e variados atos linguísticos (Silva, 2014) definem a identidade venezuelana como sendo diferente de outras identidades nacionais. Assim, é através da fala, de estruturas narrativas e discursivas que identidade e diferença são nomeadas. Por isso, além de interdependentes, identidade e diferença são “atos de criação linguística” (Silva, 2014, p. 64), isto é,

não são “elementos” da natureza, não são essências, não são coisas que estão simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. (Silva, 2014, p. 64).

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que as compõem (Silva, 2014, p. 66).

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. [...] A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. (Silva, 2014, p. 81).

Saph e Sonnie demonstram ter consciência de que suas identidades são sujeitas a vetores de força e de poder, que não são simplesmente definidos, mas sim impostos hierarquicamente (Silva, 2014), e que, portanto, precisam disputar a construção de suas identidades e lutar contra estereótipos que o refúgio e o “ser venezuelana(o)” os impõem. Os adolescentes sabem que suas identidades fogem da identidade privilegiada determinada arbitrariamente como norma, ou seja, destoam da “identidade normal” encarada como natural, única e desejável socialmente. Suas características identitárias não correspondem às características que foram normalizadas como positivas e que servem de parâmetro para a (des)valorização de todas as outras (Silva, 2014). Nesse sentido, Anunciação (2017) alerta para a categorização reducionista de pessoas em deslocamento forçado em “migrante” e “refugiado”, levando ao apagamento de suas identidades múltiplas. Mas, apesar disso ou por isso, Saph e Sonnie resistem, porque entendem que essa homogeneização não os representa.

Tais questões de identidade e da diferença, além de serem um problema social, são também um problema curricular e pedagógico, como argumenta Silva (2014). São um problema social, porque, segundo esse autor, em nosso mundo globalizado e heterogêneo, é impossível evitar-se o contato com o diferente, com o estranho, ou seja, com “o outro”. São também um problema pedagógico e curricular uma vez que essas questões precisam ser motivo de preocupação escolar, pois em uma sociedade perpassada pela diferença, alunos de todas as idades interagem (in)voluntariamente com “o outro” no ambiente acadêmico. Em consonância a Silva (2014), Maher (2007) afirma que é em consequência do aumento dos fluxos migratórios que a presença do diferente tem ficado ainda mais evidente nas escolas e Blommaert (2010) reforça que esse fenômeno é produto da globalização.

Desse modo, Silva (2014, p. 85) propõe uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença, sendo que, em sua visão,

“pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (Silva, 2014, p. 85).

Nessa abordagem, a identidade e a diferença seriam posicionadas politicamente, de modo que a produção do currículo e o planejamento pedagógico teriam como norteadoras perguntas que questionem criticamente como se dá o processo de diferenciação, ou seja, da produção da identidade e da diferença, e também sobre quais mecanismos estão envolvidos nessa criação identitária e de sua fixação (Silva, 2014).

As experiências escolares que Saph e Sonnie narraram ter vivido não dialogam com essa pedagogia de Silva (2014). Porém, fazemos essa observação não com a intenção de procurar culpados, porque entendemos que o despreparo das instituições e dos professores advém, entre outros fatores, da falta de políticas públicas que promovam a formação continuada dos profissionais da educação. Então, nosso objetivo aqui não é tecer julgamentos aos docentes e às escolas em que Saph e Sonnie estudaram, mas acreditamos ser importante discutir sobre abordagens pedagógicas que foram ou que poderiam ter sido adotadas.

A maioria das atividades, especialmente de Língua Portuguesa, que Saph e Sonnie precisavam fazer era de múltipla escolha, similares às aplicadas na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Candau (2016) chama atenção e advoga contra essa tendência de o processo educacional ficar limitado, basicamente, ao ensino de alguns conhecimentos específicos,

a fim de preparar alunos para obterem êxito em testes padronizados. Desse modo, educar reduz-se a ensinar e ensinar a instruir, em uma dinâmica que busca afirmar a padronização e a homogeneização (Candau, 2016). Como alternativa à redução do direito à educação a resultados uniformes e a currículos engessados, essa autora apresenta a perspectiva da interculturalidade crítica, que acentua a diferença como riqueza e vantagem pedagógica, em vez de associá-la a um tipo de ameaça ou problema que precisa ser resolvido/enfrentado. Para Candau (2016), é através da perspectiva intercultural crítica que se pode superar a predisposição de reduzir as

diferenças culturais a certas expressões, em que o que se faz é introduzir em determinados momentos, em geral eventos de caráter comemorativo, danças, músicas, comidas, de diversos grupos socioculturais considerados diferentes, sem maior preocupação de contextualização, problematização ou desnaturalização (Candau, 2016, p. 817).

Tal interculturalidade crítica parece não ter sido abordada nas aulas de Saph e Sonnie, pois suas identidades e diferenças, como “biografias linguísticas” (Cursino, 2020, p. 421) e culturais, não foram exploradas pelos professores. Na visão de Silva (2014), Candau (2016) e Cursino (2020) todos saem perdendo com essa negligência. Oportunizar o compartilhamento das experiências de Saph e Sonnie, sua língua e cultura poderia ter ajudado no processo de acolhimento e socialização, e também motivar outros alunos a questionarem informações estereotipadas que recebem da mídia hegemônica e de políticos sobre a Venezuela, por exemplo.

Além disso, Sonnie teve ajuda de uma professora auxiliar para aprender português, mas só por alguns meses. Saph não teve esse apoio nem no começo. Institucionalmente, pouco ou nenhum suporte lhes foi oferecido, então a aprendizagem da língua pelos dois adolescentes se deu por outros meios, como narraram em suas histórias. As experiências de Saph e Sonnie aprendendo português praticamente sozinhos não são exceção no Brasil (Diniz; Nevez, 2018; Cursino, 2020). Mas, nem todos se saem tão bem em tão pouco tempo quanto eles, como falantes de línguas que não têm tanta similaridade ao português como o espanhol.

Diniz e Nevez (2018), Blommaert (2010) e Cursino (2020) apontam que o português é, em geral, a única língua de instrução nas escolas brasileiras, prevalecendo em detrimento de outras línguas e culturas. Nesse contexto, a aprendizagem do idioma padrão é posta como pré-requisito para qualquer outra aprendizagem, desconsiderando as formas reais como alunos usam sua(s) língua(s) para comunicar suas experiências migrantes. Esse caráter monolíngue tem prejudicado o desempenho acadêmico de alunos migrantes e também de indígenas e surdos. Assim, tais autores

ressaltam a necessidade da criação de políticas linguísticas de ensino do português brasileiro como língua adicional para esse público.

Indo além das questões escolares, Saph e Sonnie afirmam ter gostado dos brasileiros e da vida no Brasil. Mas, em suas narrativas, ambos expressam um grande desejo de se mudar para outros países “em busca de uma vida melhor”, mesmo sem saber como proceder (documentos, vistos, dinheiro, etc.) para efetivar tal mudança. Ao mesmo tempo, eles se sentem tanto sossegados quanto inquietos em Senador Canedo. Há uma busca por um “lugar ideal”, onde tudo será melhor para eles e para sua família. Continuar no Brasil parece um plano B, porque antes da crise na Venezuela suas vidas eram socioeconomicamente mais confortáveis do que aqui, então procuram formas de reverter esse cenário.

Acredito que outros modos de ver e analisar as histórias de Saph e Sonnie sejam possíveis, mas vou me ater a essas discussões que propus até agora nesta seção, que foi para mim a mais difícil de escrever em todo este trabalho. A seguir, passo a tecer algumas considerações finais acerca do desenvolvimento da presente dissertação. Para isso, retorno às minhas justificativas de pesquisa (pessoal, prática e social) formuladas a partir de questões como “E daí?” e “Quem se importa?” (Clandinin; Pushor; Orr, 2007) e também retomo as minhas narrativas iniciais e objetivo de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para trás, percebo que as conversas que Saph, Sonnie e eu tivemos nos ajudaram a entender melhor seus “mundos” (Lugones, 1987) tanto dentro quanto fora da escola, na Venezuela e no Brasil. Foi um longo processo de co-compor, ler e reler textos de campo, intermediários e de pesquisa durante todo o desenvolver deste estudo até eu começar a ter uma noção de como suas narrativas se entrelaçam e moldam suas vidas. Fui tomando consciência das histórias que eles escolheram especificamente me contar e pudemos compreender, por meio do espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa, que através do tempo, das interações e dos lugares em que viveram, suas histórias se conectam como elos de uma corrente.

Tive que conter a emoção várias vezes e também fiquei sem saber como reagir ao ouvir algumas das histórias de Saph e Sonnie. Sentimentos e sensações diversas tomaram conta de mim durante o processo de escuta e de escrita. As vívidas memórias que os dois compartilharam comigo de suas infâncias na Venezuela, da migração forçada e da vida no Brasil reverberaram de forma a me fazer refletir não só sobre eles, mas também sobre minha família e sobre mim. Ao tentar “viajar para os mundos” (Lugones, 1987) de Saph e Sonnie, senti uma identificação similar àquela que senti ao conhecer a história de Malala, narrada no início desta dissertação. Consegui me imaginar nas histórias dos participantes, especialmente as que viveram antes de migrarem, porque vejo semelhanças entre nossas experiências escolares e de vida, como crianças e adolescentes.

Conforme fui conhecendo e entendendo o processo de (re)construção da identidade cultural dos participantes, passei a ter uma melhor noção das minhas próprias identificações culturais, de quem eu sou e de quem eu estou me tornando como ser humano, professora, pesquisadora e aluna. Ao longo da composição de sentidos das histórias dos participantes fui mudando a forma como eu enxergava a Venezuela. Antes, minha visão a respeito desse país era completamente limitada e estereotipada. Um povo sofrido e faminto, cruzando a fronteira brasileira a pé com malas nas costas e filhos nos braços, vivendo em barracas de abrigos de refugiados eram as primeiras coisas que me vinham à mente quando eu pensava na Venezuela. Assumo isso com vergonha da minha falta de criticidade e por ter sido – mais uma vez – tão influenciada pelos noticiários da TV. Hoje, penso a Venezuela além do reducionismo do refúgio, como Saph e Sonnie me apresentaram: com praias belíssimas, riquezas naturais únicas, comidas deliciosas, músicas e festas animadas, pessoas talentosas e amigáveis.

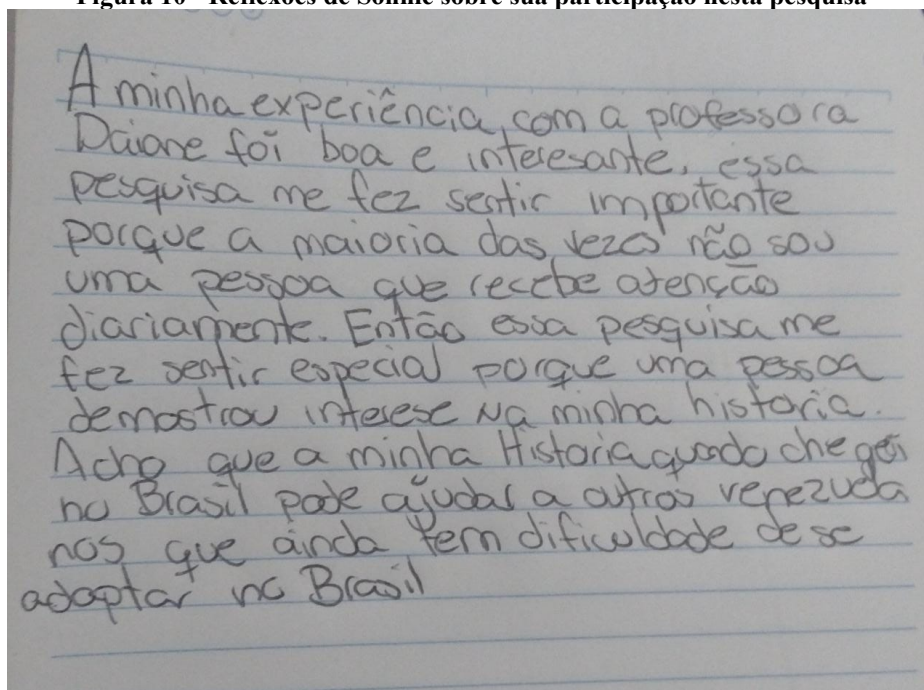
Ouvir de Sonnie que alguns professores dela nem sabiam que ela é venezuelana e que os professores de Saph (e também de Sonnie) tinham pouco ou nenhum interesse sobre seu país, sua língua e cultura foi muito impactante para mim. Lembrei-me das vezes em que eu só perguntava o nome dos meus alunos nos primeiros dias de aula, e entendi o quão importante é me esforçar para conhecer quem são mais profundamente, por mais difícil que isso seja em salas lotadas. As narrativas de Saph e Sonnie também me incentivaram a buscar abordagens e perspectivas pedagógicas alternativas que me fizeram refletir criticamente sobre minha própria prática docente. Tomei “consciência de que os ambientes escolares devem ser locais onde os alunos possam existir não somente a partir da língua e cultura do novo país, mas também em suas próprias línguas e culturas” (Cursino, 2020, p. 426).

Suas histórias me lembraram também da minha época de escola, quando terminei o Ensino Médio 11 anos atrás. Tive a penosa sensação de que pouco mudou ou evoluiu, porque as experiências que tive há mais de uma década são muito parecidas com as deles hoje em dia: rotina de vistos em atividades, cópias de longos trechos do livro para o caderno, raro feedback de tarefas, leituras escassas, atividades de múltipla escolha, foco do ensino-aprendizagem em torno do ENEM, por exemplo.

Como pesquisadora, aprendi que tempo e paciência são pilares para se construir um relacionamento de confiança com os participantes, mas a ansiedade me fez querer que eles confiassem em mim depressa. Por outro lado, estar aberta para as diferenças, questionar minhas certezas, não demonstrar julgamento, saber ouvir e respeitar a relutância dos participantes ao falarem sobre algum assunto foram atitudes que me ajudaram em campo. Reconheço, ainda, que em uma tentativa de tornar as histórias de Saph e Sonnie melhor entendíveis e também porque na pesquisa narrativa o uso de transcrições de conversas não é o mais apropriado, acabei por fazer, mesmo que de forma não intencional, uma higienização do texto. Assim, não consegui mostrar uma forma mais real dos modos como Saph e Sonnie se comunicam em português.

Saph, Sonnie e eu também conversamos sobre o que eles acharam dessa experiência de participar da composição de uma dissertação de mestrado e percebi que por meio desta pesquisa eles puderam refletir sobre seu passado, interpretar seu presente e pensar seu futuro. Pedi que os dois escrevessem uma breve reflexão, expressando suas opiniões acerca de suas participações neste trabalho e decidi compartilhar suas próprias palavras a seguir:

**Figura 10 - Reflexões de Sonnie sobre sua participação nesta pesquisa**

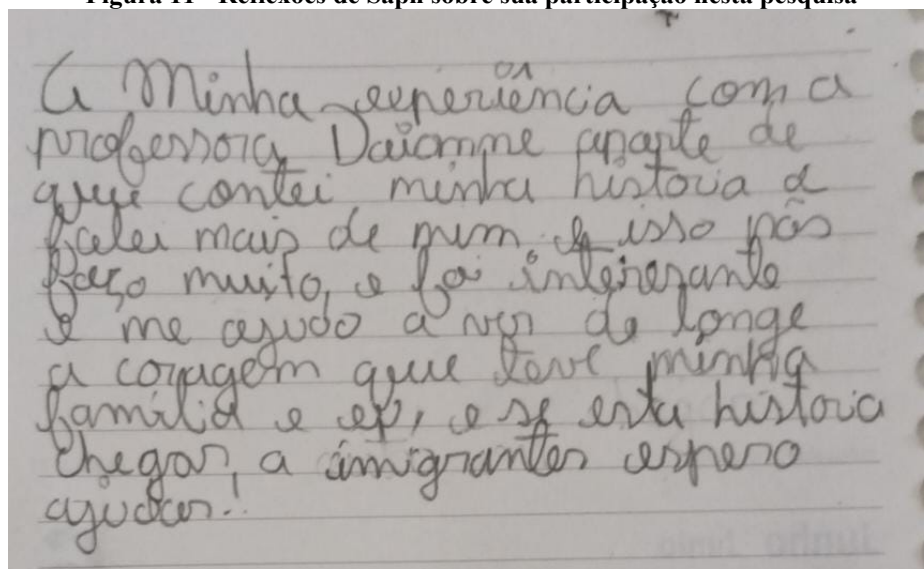


A minha experiência com a professora Daiane foi boa e interessante, essa pesquisa me fez sentir importante porque a maioria das vezes não sou uma pessoa que recebe atenção diariamente. Então essa pesquisa me fez sentir especial porque uma pessoa demonstrou interesse na minha história. Acho que a minha história quando chegar no Brasil pode ajudar a outros venezuelanos que ainda têm dificuldade de se adaptar no Brasil.

Fonte: foto tirada por Sonnie.

Descrição da imagem 10: em uma folha de caderno branca com linhas azuis, Sonnie escreveu: “A minha experiência com a professora Daiane foi boa e interessante, essa pesquisa me fez sentir importante, porque na maioria das vezes não sou uma pessoa que recebe atenção diariamente. Então, essa pesquisa me fez sentir especial, porque uma pessoa demonstrou interesse na minha história. Acho que a minha história de quando cheguei no Brasil pode ajudar a outros venezuelanos que ainda têm dificuldade de se adaptar no Brasil”.

**Figura 11 - Reflexões de Saph sobre sua participação nesta pesquisa**



A minha experiência com a professora Daiane a parte de que contei minha história e falei mais de mim, que é algo que não faço muito, foi interessante e me ajudou a ver de longe a coragem que teve minha família e eu, e se esta história chegar, a imigrantes espero ajudar.

Fonte: foto tirada por Saph.

Descrição da imagem 11: em uma folha de caderno branca com linhas pretas, Saph escreveu: “A minha experiência com a professora Daiane, a parte que contei minha história e falei mais de mim, que é algo que não faço muito, foi interessante e me ajudou a ver de longe a coragem que teve minha família e eu, e se essa história chegar a imigrantes, espero ajudar.

As falas dos participantes destacam a necessidade de produção de mais trabalhos que deem espaço de voz para que alunos na situação de refúgio possam se expressar. As narrativas que Saph e Sonnie compartilharam ao longo desta pesquisa escancararam o despreparo dos professores e das escolas em que estudaram para acolhê-los e promover um ensino-aprendizagem que os incluísse. É por meio da escuta de suas histórias e demandas e não do que supomos que precisam que poderemos enriquecer debates da Linguística Aplicada e ajudar a elaborar políticas públicas e abordagens pedagógicas efetivas nesse campo.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados.. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Vozes das pessoas refugiadas no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/ACNUR-Relatorio-Vozes-das-Pessoas-Refugiadas-reduzido.pdf>. Acesso em: Acesso em: 28 abr. 2022.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Refugiado X Migrante**. 2021. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/asylum-claim/refugiado-x-migrante/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

ÁLVARES, Débora. “Maioria dos imigrantes não tem boas intenções”, diz Bolsonaro à TV dos Estados Unidos. **Congresso em Foco Uol**. Mar. 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/a-emissora-norte-americana-bolsonaro-diz-que-maioria-dos-imigrantes-nao-tem-boas-intencoes/>. Acesso em: 7 nov. 2022.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. 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.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/986730>. Acesso em: 4 abr. 2022.

AZEVEDO, Rita. Setembro de 2015: Bolsonaro chama refugiados de "escória do mundo". **Exame**. Set. 2015. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-chama-refugiados-de-escoria-do-mundo/>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-37.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 148 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos a nossa porta**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 120 p.

BLOMMAERT, Jan. **The Sociolinguistics of Globalization**. New York: Cambridge University Press, 2010. 213 p.

BRANDALISE, Vitor Hugo. Autista não: imigrante. **Estadão**. Mar. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 3/2019/CONARE\_Administravo/CONARE/DEMIG/SENAJUS/MJ**. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5e349cca4.pdf>. Acesso em: 28, jul. 2022.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 9, de 14 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de autorização de residência ao imigrante que esteja em território brasileiro e seja nacional de país fronteiriço, onde não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e países associados, a fim atender a interesses da política migratória nacional. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA%20INTERMINISTERIAL%20N%C2%BA%209,%20DE%2014%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202018.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução normativa nº 29, de 14 de junho de 2019**. Estabelece a utilização do Sisconare como sistema para o processamento das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado de que trata a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Diário Oficial da União, Brasília, 29 out. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-normativa-n-29-de-14-de-junho-de-2019-224224025>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 242 p.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (ILEEL\UFU). 2. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2015. 249 p.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995. 192 p.

CLANDININ, Jean; PUSHOR, Debbie; ORR, Anne Murray. Navigating sites for narrative inquiry. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 58, n. 1, p. 21-35, jan./fev. 2007.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/249704796\\_Navigating\\_Sites\\_for\\_Narrative\\_Inquiry](https://www.researchgate.net/publication/249704796_Navigating_Sites_for_Narrative_Inquiry). Acesso em: 4 nov. 2022.

CLANDININ, Jean; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. *In*: CLANDININ, Jean (org.). **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007. p. 35–75.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Narrative Inquiry. *In*: GREEN, Judith; CAMILI, Gregory; ELMORE, Patricia (org.). **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477–487.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.09. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09>. Acesso em: 5 out. 2021.

DELFIM, Rodrigo Borges. **Migrações, refúgio e apatridia**: Guia para comunicadores. 1. ed. 2019. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color\\_FINAL.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf). Acesso em: 27 maio 2023.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938. 96 p.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. Passo Fundo: Companhia Editora Nacional, 1979. 97 p.

DEWART, Georgia; KUBOTA; Hiroko; BERENDONK, Charlotte; CLANDININ, Jean; CAINE, Vera. Lugones's Metaphor of "World Travelling" in Narrative Inquiry. **SAGE**, Thousand Oaks, p. 1-10, 2019.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225/36629>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUDH. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 13 ago. 2021.

ELY, Margot; VINZ, Ruth; DOWNING, Maryann; ANZUL, Margaret. **On writing qualitative research: living by words**. London, The Falmer Press, 2005. 413 p.

ESTANISLAU, Lucas. 'Brasil vai virar a Venezuela': o que está por trás do bordão da direita que segue vivo em 2022. **Brasil de Fato**. Set. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/09/20/brasil-vai-virar-a-venezuela-o-que-esta-por-tras-do-bordao-da-direita-que-segue-vivo-em-2022>. Acesso em: 8 nov. 2022.

ESTANISLAU, L. 'Brasil vai virar a Venezuela': o que está por trás do bordão da direita que segue vivo em 2022. **Brasil de Fato**. Set. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/09/20/brasil-vai-virar-a-venezuela-o-que-esta-por-tras-do-bordao-da-direita-que-segue-vivo-em-2022>. Acesso em: 8 nov. 2022.

FERNANDES, Vanessa; OLIVEIRA, Valéria. PF invade abrigo com mais de 50 mulheres e crianças venezuelanas em RR e ação cobra indenização por danos morais. **G1 Roraima**. Mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/03/18/pf-tenta-deportar-mais-de-50-mulheres-e-criancas-venezuelanas-de-abrigo-em-rr-e-acao-cobra-indenizacao-por-danos-morais.ghtml>. Acesso em: 8 nov. 2022.

FRUET, Nathalia. Bolsonaro visita cidade com maior número de ucranianos no Brasil. **SBT News**. Set. 2022. Disponível em: <https://www.sbtnews.com.br/noticia/eleicoes/223814-bolsonaro-visita-cidade-com-maior-numero-de-ucranianos-no-brasil>. Acesso em: 7 nov. 2022.

GAZETA DO POVO. Bolsonaro anuncia visto humanitário para refugiados da Ucrânia. Fev. 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/bolsonaro-anuncia-visto-humanitario-para-refugiados-da-ucrania/>. Acesso em: 7 nov. 2022.

GONÇALVES, Carolina. Bolsonaro confirma revogação da adesão ao Pacto Global para Migração. **Agência Brasil**. Jan. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/bolsonaro-confirma-revogacao-da-adesao-ao-pacto-global-para-migracao>. Acesso em: 14 out. 2022.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura (org.). **Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: a reader**. New York: Columbia University Press, 1994. p. 392-403.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Editora vozes. 2014. p. 87-113.

HEILBRUN, Carolyn. **Women's lives: the view from the threshold**. Toronto: University of Toronto Press, 1999. <https://doi.org/10.3138/9781442657557>.

KAUR, Rupí. **The Sun and her Flowers**. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 2017. 256 p.

LUGONES, María. Playfulness, “World”-Travelling and Loving Perception. **Hypatia**, New York, v. 2, n. 2, p. 3-19, 1987.

LYON, George Ella. **Where I'm From**. Disponível em: <http://www.georgeellalyon.com/where.html>. Acesso em: 16 dez. 2021.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 169-190,

2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6680. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680>. Acesso em: 4 out. 2021.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em:  
<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301/36623>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LUNDBERG, Anita. Journeying between desire and anthropology: a story in suspense. **The Australian Journal of Anthropology**, v. 11, n. 1, p. 24-41, 2000.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e in-tercultural. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella (org.), Transculturalidade, linguagem e educação. **Mercado de Letras**, Campinas, 2007. p. 67-94.

MALALA, Yousafzai. Diary of a Pakistani schoolgirl. **BBC News**. Fev. 2009. Disponível em:  
[http://news.bbc.co.uk/2/hi/south\\_asia/7889120.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7889120.stm). Acesso em: 16 jun. 2021.

MELLO, Dilma. Conversas Sobre a Pesquisa Narrativa. *In*: TEIXEIRA, Cíntia Maria; KIND, Luciana (org.). **Narrativas, Mulheres e Resistências**. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 59-73. ISBN: 978-65-86903-08-9.

MELLO, Dilma. Pesquisa narrativa e formação de professores. *In*: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. (org). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 38-61.

MELLO, Dilma; MURPHY, Shaun; CLANDININ, Jean. Coming to narrative inquiry in the contexts of our lives: a conversation about our work as narrative inquirers. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 565-583, 13 dez. 2016.

MJSP. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes: Migração Venezuelana**. Brasília, 2022. Disponível em:  
[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Subcomit%C3%AA\\_federal/publica%C3%A7%C3%B5es/informe-migracao-venezuelana-jan2017-fev2022-v5.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Subcomit%C3%AA_federal/publica%C3%A7%C3%B5es/informe-migracao-venezuelana-jan2017-fev2022-v5.pdf). Acesso em: 11 mai. 2022.

MJSP. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Especificidades – Haiti e Venezuela**. [s.d]. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/refugio/especificidade-haiti-e-venezuela>. Acesso em: 15 mai. 2022.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. *In*: FERREIRA, Luciana Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 17–39. Disponível em:  
[http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/luciane/capa\\_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf). Acesso em: 17 jul. 2022.

MURPHY, Shaun. **Understanding Children's Knowledge: a narrative inquiry into school experiences**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Alberta, Edmonton, Alberta, Canadá, 2004.

NEPO. Núcleo de Estudos de População Elza Berquó. **Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico**. UNICAMP, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 5 jul. 2021.

PEREIRA, Alexandre Branco; QUINTANILHA, Karina. Deportação e trabalho escravo: governo e Exército tornam política migratória um desastre humanitário. **The Intercept Brasil**. Jul. 2021. Disponível em: <https://theintercept.com/2021/07/23/deportacao-trabalho-escravo-governo-exercito-migrantes-desastre-humanitario/>. Acesso em: 7 nov. 2022.

PETRUS, Regina; SANTOS, Miriam; ARAGÃO, Luciano Ximenes de. Filhos de refugiados congolezes no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino. *In*: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam (org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos emigratórios**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 35-55.

POLKINGHORNE, Donald. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, [S.l.] v. 8, n. 1, 1995, p. 5-23.

PRAZERES, Leandro. Deportação de estrangeiros pela Polícia Federal dispara durante a pandemia. **O Globo**. Set. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/deportacao-de-estrangeiros-pela-policia-federal-dispara-durante-pandemia-24626208>. Acesso em: 8. Nov. 2022.

SAINTIL, Sudly Amonsens Raphael. Breve memória de um aprendiz: um olhar sobre meus caminhos em direção à língua portuguesa. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 161-167, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60894/36647>. Acesso em: 9 ago. 2021.

SENRA, Ricardo. Na Índia, Bolsonaro diz que, no Brasil, imigrantes têm 'mais direito que nós'. **BBC News Brasil**. Jan. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51250357>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Editora vozes. 2014. p. 73-102.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de; COSTA, Luiz Fernando Lima; MACEDO, Marília de. **Refúgio em Números**, 6a Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/anexos/refugio\\_em\\_numeros-6e.pdf](https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/anexos/refugio_em_numeros-6e.pdf). Acesso em: 5 jul. 2021.

SOARES, Ingrid. Em Roraima, Bolsonaro filma refugiados: "Não quero isso para nosso país". **Correio Brasiliense**. Out. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/10/4958136-em-roraima-bolsonaro-filma-refugiados-nao-queremos-para-nosso-pais.html>. Acesso em: 9 nov. 2022.

THE danger of a single story. Chimamanda Ngozi Adichie. [S.I.]: TED, 2009. 1 vídeo (19 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=112s&ab\\_channel=TED](https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=112s&ab_channel=TED). Acesso em: 10 jun. 2021.

UN DESA. United Nations Department of Economic and Social AFFAIRS. **International Migration 2020 Highlights**. New York, 2020. Disponível em: [https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesa\\_pd\\_2020\\_international\\_migration\\_highlights.pdf](https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesa_pd_2020_international_migration_highlights.pdf). Acesso em: 7. Jul. 2021.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees. **Stepping up: Refugee education in crisis**. Switzerland, 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/steppingup/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees. **Coming together for refugee education**. Switzerland, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>. Acesso em: 26 abr. 2021.

UNITED Nations General Assembly. **Global compact for safe, orderly and regular migration**. 2018. Disponível em: [https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180711\\_final\\_draft\\_0.pdf](https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180711_final_draft_0.pdf). Acesso em: 26 abr. 2022.

WODON; Quentin; MONTENEGRO, Claudio; NGUYEN; Hoa; ONAGORUWA, Adenike. **Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls**. 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/missed-opportunities-the-high-cost-of-not-educating-girls>. Acesso em: 5 jul. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Editora vozes. 2014. p. 3-72.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você, Sr(a) \_\_\_\_\_, responsável legal pelo(a) estudante \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a autorizar a participação deste(a), como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Uma pesquisa narrativa pelas experiências vividas com adolescentes venezuelanos refugiados sobre ensino e aprendizagem de português no Brasil”. Meu nome é Daianne Castilho Silva, sou a pesquisadora responsável pela pesquisa e mestranda em estudos da linguagem pela Universidade Federal de Catalão. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar autorizar a participação do(a) estudante a fazer parte do estudo, imprima este documento, depois preencha-o e assine-o no final, em seguida scaneie ou tire uma foto deste documento já preenchido e assinado e envie para meu *Whatsapp* (62)985188624 ou e-mail [daiannecastilhos@gmail.com](mailto:daiannecastilhos@gmail.com). Você terá direito de ressarcimento de todas as despesas/custos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, por exemplo: custos de impressão deste termo, uso de dados móveis ou internet para conversar comigo (a pesquisadora) e, caso nos encontremos presencialmente, alimentação, transporte, entre outros também serão custeados pela pesquisadora.

Esclareço que em caso de recusa na autorização de participação, nem você nem o(a) estudante será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ([daiannecastilhos@gmail.com](mailto:daiannecastilhos@gmail.com)), por meio do aplicativo *Whatsapp* pelo número (62)985188624 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar nesse mesmo número. Se tiver dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), pelo telefone (64)3411-7609, pelo e-mail [cep.rc.ufg@gmail.com](mailto:cep.rc.ufg@gmail.com) ou no endereço Bloco Didático 1, segundo piso (subindo as escadas, a primeira sala a esquerda) - Campus I. Avenida Doutor Lamartine Pinto de Avelar, no 1120. Setor Universitário, Catalão (GO) – CEP 75704-020.

#### 1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título desta pesquisa é “Uma pesquisa narrativa pelas experiências vividas com adolescentes venezuelanos refugiados sobre ensino e aprendizagem de português no Brasil”. Tenho por objetivo compreender narrativamente como dois adolescentes venezuelanos refugiados e eu, a pesquisadora, vivemos e narramos experiências de ensino e aprendizagem de português no Brasil, com foco em quem somos e em quem estamos nos tornando.

Para realizar a pesquisa, nos encontraremos para conversar sobre suas experiências aprendendo português no Brasil através da plataforma de vídeos Google Meet e o aplicativo *Whatsapp*. Durante e depois dos encontros, farei diários e anotações sobre nossas interações. Em algumas ocasiões, áudios e vídeos também poderão ser gravados com sua autorização e garantindo seu anonimato. Esses materiais serão usados para me ajudar a entender suas experiências vividas no Brasil aprendendo Português. Tais materiais ficarão sob minha guarda por no mínimo 5 anos armazenados em meu Google Drive e eu compartilharei esses dados por meio de um link para que você possa acessá-los.

Esta pesquisa pode oferecer ao participante riscos imateriais, relacionados às emoções que vêm à tona quando, durante as conversas comigo (a pesquisadora), narrar suas experiências vividas. Há a possibilidade de o(a) participante se sentir envergonhado(a), triste, saudosos(a) e/ou desconfortável ao compartilhar suas histórias. Ao contar e recontar suas histórias, o(a) participante irá reviver experiências passadas, imaginar desafios futuros e poderá enfrentar a si mesmo diante de possíveis sentimentos de culpa e responsabilidade, por exemplo.

Caso o(a) participante se sinta constrangido(a) ou desconfortável durante a pesquisa, eu (a pesquisadora) estarei disponível para lidar com as consequências de meus procedimentos e intervir para limitar e abrandar qualquer dano causado. O(a) participante poderá se recusar a realizar qualquer atividade que não queira. Enfatiza-se com isso que o(a) participante terá toda assistência imediata, integral e gratuita durante a pesquisa. Se o(a) participante vier a sofrer danos psicológicos, eu mesma o(a) conduzirei pessoalmente a hospitais/clínicas para que possa iniciar o tratamento.

Como utilizaremos ferramentas online como o *Whatsapp*, o Google Meet e o Google Drive para nossas interações, há o risco, apesar de mínimo, de suas informações e dados que salvarei em meu computador em forma de texto, áudio e/ou vídeo serem hackeadas e minha limitação como pesquisadora é não ser capaz de impedir que isso ocorra.

A participação na pesquisa é completamente voluntária e gratuita, não sendo necessário gasto algum por parte dos pais e/ou responsáveis legais dos estudantes.

Nenhum nome e/ou identificação será revelado no trabalho final, a não ser que isso seja de desejo do participante de livre e espontânea vontade.

É reservado ao participante o direito de retirar-se da pesquisa em qualquer momento do processo. Caso seja esse seu desejo, o/a participante não será penalizado de maneira alguma. É também direito do participante de não responder ou participar de alguma atividade que lhe cause desconforto sem que seja sujeito a qualquer tipo de penalização.

Os resultados desta pesquisa serão declarados publicamente, sendo estes positivos ou negativos, visto que o resultado da pesquisa será uma dissertação de mestrado que será disponibilizada pela Universidade Federal de Catalão no meio digital através do site da biblioteca da UFG e do programa de pós-graduação em estudos da linguagem.

Se, ao ter acesso à pesquisa finalizada, a(o) participante sentir que você foi tratado injustamente no trabalho ou sentir que algo foi feito de forma diferente do combinado, ele(ela) poderá pedir judicialmente indenização e exercer seus direitos com a justiça.

## **2. Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) sob o RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em autorizar a participação da(o) estudante \_\_\_\_\_ no estudo intitulado “Uma pesquisa narrativa pelas experiências vividas com adolescentes venezuelanos refugiados sobre ensino e aprendizagem de português no Brasil”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que autorizo a participação nesta pesquisa, que é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Daianne Castilho Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação da(o) aluna(o) acima citado no projeto de pesquisa descrito.

### **Sobre a divulgação de voz/opinião do(a) participante pelo(a) qual sou responsável**

( \_\_\_\_\_ ) Permito a divulgação da voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a publicação da voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

**Sobre a identificação do(a) participante pelo(a) qual sou responsável:**

( \_\_\_\_\_ ) Permito a identificação através de uso de nome nos resultados publicados da pesquisa;

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a identificação através de uso de nome nos resultados publicados da pesquisa.

( \_\_\_\_\_ ) Permito a gravação em áudio de voz/opinião, durante a realização das entrevistas, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a gravação em áudio de voz/opinião, durante a realização das entrevistas, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Permito a divulgação de voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a divulgação de voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Permito a gravação em áudio e vídeo de voz e imagem-movimento, durante a realização das entrevistas, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a gravação em áudio e vídeo de voz e imagem-movimento, durante a realização das entrevistas, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Permito a divulgação em áudio e vídeo de voz e imagem-movimento nos resultados publicados da pesquisa, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a divulgação em áudio e vídeo de voz e imagem-movimento nos resultados publicados da pesquisa, garantindo o anonimato.

(nome da cidade) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Assinatura por extenso do responsável pelo(a) participante

---

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

## **Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Uma pesquisa narrativa pelas experiências vividas com adolescentes venezuelanos refugiados sobre ensino e aprendizagem de português no Brasil”. Meu nome é Daianne Castilho Silva, sou a pesquisadora responsável pela pesquisa e mestranda em estudos da linguagem pela Universidade Federal de Catalão. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, imprima este documento, depois preencha-o e assine-o no final, em seguida scaneie ou tire uma foto deste documento já preenchido e assinado e envie para meu *Whatsapp* (62)985188624 ou e-mail [daiannecastilhos@gmail.com](mailto:daiannecastilhos@gmail.com). Você terá direito de ressarcimento de todas as despesas/custos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, por exemplo: custos de impressão deste termo, uso de dados móveis ou internet para conversar comigo (a pesquisadora) e, caso nos encontremos presencialmente, alimentação, transporte, entre outros também serão custeados pela pesquisadora.

Deixo claro que se você não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ([daiannecastilhos@gmail.com](mailto:daiannecastilhos@gmail.com)), por meio do aplicativo *Whatsapp* pelo número (62)985188624 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar nesse mesmo número. Se tiver dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), pelo telefone (64)3411-7609, pelo e-mail [cep.rc.ufg@gmail.com](mailto:cep.rc.ufg@gmail.com) ou no endereço Bloco Didático 1, segundo piso (subindo as escadas, a primeira sala a esquerda) - Campus I. Avenida Doutor Lamartine Pinto de Avelar, no 1120. Setor Universitário, Catalão (GO) – CEP 75704-020.

#### **Leia com atenção e só assine se concordar com todas as informações.**

O título da pesquisa é “Uma pesquisa narrativa pelas experiências vividas com adolescentes venezuelanos refugiados sobre ensino e aprendizagem de português no Brasil”. Nesta pesquisa, busco compreender narrativamente como dois adolescentes venezuelanos refugiados e eu, a pesquisadora, vivemos e narramos experiências de ensino e aprendizagem de português no Brasil, com foco em quem somos e em quem estamos nos tornando.

Para realizar a pesquisa, nos encontraremos para conversar sobre suas experiências aprendendo português no Brasil através da plataforma de vídeos Google Meet e o aplicativo *Whatsapp*. Durante e depois dos encontros, farei diários e anotações sobre nossas interações. Em algumas ocasiões, áudios e vídeos também poderão ser gravados com sua autorização e garantindo seu anonimato. Esses materiais serão usados para me ajudar a entender suas experiências vividas no Brasil aprendendo Português. Tais materiais ficarão sob minha guarda por no mínimo 5 anos armazenados em meu Google Drive e eu compartilharei esses dados por meio de um link para que você possa acessá-los.

Esta pesquisa pode oferecer a você participante riscos imateriais, relacionados às emoções que vêm à tona quando, durante as conversas comigo (a pesquisadora), você narrar suas experiências vividas. Há a possibilidade de você se sentir envergonhado, triste, saudosos ou desconfortável ao compartilhar suas histórias. Ao contar e recontar suas histórias, você irá reviver experiências passadas, imaginar desafios futuros e poderá enfrentar a si mesmo diante de possíveis sentimentos de culpa e responsabilidade, por exemplo.

Caso você se sinta constrangido ou desconfortável durante a pesquisa, eu (a pesquisadora) estarei disponível para lidar com as consequências de meus procedimentos e intervir para limitar e abrandar qualquer dano causado. Você poderá se recusar a realizar qualquer atividade que não queira. Enfatiza-se com isso que você terá toda assistência imediata, integral e gratuita durante a pesquisa. Se você vier a sofrer danos psicológicos, eu mesma o(a) conduzirei pessoalmente a hospitais/clínicas para que possa iniciar o tratamento.

Como utilizaremos ferramentas online como o *Whatsapp*, o Google Meet e o Google Drive para nossas interações, há o risco, apesar de mínimo, de suas informações e dados que salvarei em meu computador em forma de texto, áudio e/ou vídeo serem hackeadas e minha limitação como pesquisadora é não ser capaz de impedir que isso ocorra.

Apesar desses possíveis riscos, esta pesquisa será uma oportunidade para você compartilhar suas experiências vividas e para compor sentidos dessas experiências, o que pode ajudá-lo(a) no processo de autoconhecimento. Suas histórias serão atentamente ouvidas, valorizadas e validadas, e você terá a oportunidade de refletir sobre os seus próprios processos de aprendizagem e relações com a língua portuguesa, imaginando histórias futuras como falantes dessa língua. Ao participar desta pesquisa, você também estará colaborando para que escolas e professores estejam mais preparados para receber alunos e alunas refugiados.

Para participar da pesquisa, você não precisará gastar nenhum dinheiro ou pagar nada. Ela é voluntária e gratuita.

O seu nome só aparecerá no trabalho final se você quiser e autorizar. Você vai poder escolher se quer ou não no final deste documento.

Se, futuramente, você decidir que não quer mais participar da pesquisa, você pode fazer essa escolha. É só avisar a pesquisadora (Daianne Castilho Silva) que ela tirará seu nome e tudo o que você fez ou disse pra ela. Você não será prejudicado(a) de forma alguma se não quiser participar mais.

Se, durante os encontros, você não quiser participar de alguma atividade, ou dividir com a pesquisadora alguma opinião ou história, não tem problema. Você pode fazer só o que sentir confortável.

Se, ao ter acesso à pesquisa finalizada, você sentir que você foi tratado injustamente no trabalho ou sentir que algo foi feito de forma diferente do combinado, você poderá pedir judicialmente indenização e exercer seus direitos com a justiça.

### **Assentimento da Participação na Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) sob o RG/ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Uma pesquisa narrativa pelas experiências vividas com adolescentes venezuelanos refugiados sobre ensino e aprendizagem de português no Brasil”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Daianne Castilho Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

(nome da cidade) , \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**Sobre a divulgação de sua imagem/voz/opinião nos resultados da pesquisa, assine onde concordar:**

( \_\_\_\_\_ ) Permito a gravação em áudio de minha voz/opinião, durante a realização das entrevistas, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a gravação em áudio de minha voz/opinião, durante a realização das entrevistas, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Permito a divulgação de minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a divulgação de minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Permito a gravação em vídeo de minha voz e imagem-movimento, durante a realização das entrevistas, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a gravação em vídeo de minha voz e imagem-movimento, durante a realização das entrevistas, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Permito a divulgação em vídeo de minha voz e imagem-movimento nos resultados publicados da pesquisa, garantindo o anonimato.

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a divulgação em vídeo de minha voz e imagem-movimento nos resultados publicados da pesquisa, garantindo o anonimato.

**Sobre sua identificação por nome nos resultados da pesquisa, assinie onde concordar:**

( \_\_\_\_\_ ) Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável