

Daianne Castilho Silva

REFÚGIO, LÍNGUA, IDENTIDADE:
Experiências vividas por adolescentes venezuelanos em Goiás



REFÚGIO, LÍNGUA, IDENTIDADE:
Experiências vividas por adolescentes venezuelanos em Goiás

Daianne Castilho Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

Reitora

Roselma Lucchese

Vice-Reitor

Cláudio Lopes Maia

Coordenador da Editora

José Luís Solazzi

Editoração

Leonardo Ferreira Prado

Conselho Editorial

Antônio Fernandes Júnior
André Carlos Silva
André Vasconcelos da Silva
Alexandre de Assis Bueno
Domingos Lopes da Silva Júnior
Estevane de Paula Pontes Mendes
Helder Nagai Consolaro
José Luís Solazzi

Copyright © 2024 LETRASDOCERRADO

As imagens da capa: Mapas Brasil e Venezuela foram extraídos de banco de imagens digitais de domínio público Commons (disponível em: <https://commons.wikimedia.org/>). Imagem da rosa: Camila Carolina Cabrera Diaz. Todos os direitos de reprodução reservados à editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada pelo bibliotecário-documentalista
Marcio Luiz Fernandes Barbosa (CRB 1/3161)

Silva, Dianne Castilho
Refúgio, língua, identidade: experiências vividas por adolescentes venezuelanos em Goiás [recurso eletrônico]. / Dianne Castilho Silva. Catalão (GO) : Editora Letras do Cerrado, 2024.
Recurso online (69 p.) : il.

Bibliografia.
Modo de Acesso: WWW
Publicação digital (e-book) no formato PDF.
ISBN: 978-85-93870-54-5

1. Migração - Venezuelanos. 2. Jovens e Adolescentes. 3. Imigrantes em Goiás. I. Título.

CDU 314.15-053.6:(817.3)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	4
INTRODUÇÃO	6
Narrativas iniciais	6
Conhecendo Malala: questionando minhas certezas e estereótipos	6
Você não está entendendo nada	9
Estereotipada.....	10
Videoaula de português.....	11
CAPÍTULO 1: ALGUNS CONCEITOS, LEIS E UM BREVE CENÁRIO MIGRATÓRIO	13
Migrante ou refugiado?	13
Venezuelanos no Brasil e o direito ao acesso à educação por migrantes e refugiados	16
CAPÍTULO 2: LADO A LADO COM SAPH E SONNIE, DOIS ADOLESCENTES VENEZUELANOS REFUGIADOS	20
Apresentando Saph e Sonnie	20
Compondo sentidos dentro de um espaço tridimensional metafórico	20
As paisagens virtuais onde habitamos	23
Meus primeiros contatos com Saph e Sonnie	26
Adaptação do poema De Onde Eu Sou (Lyon, 1993)	27
Como Saph, Sonnie e eu compusemos este livro	29
CAPÍTULO 3: AS NARRATIVAS DE SAPH	30
De onde eu sou?	31
Sinto saudades da Venezuela, mas	32
Meu dia-a-dia aqui é diferente	33
Estudando no Brasil	35

As aulas de Língua Portuguesa na escola	37
CAPÍTULO 4: AS NARRATIVAS DE SONNIE	41
De onde eu sou?	41
Trajetória para o Brasil.....	42
Gostava mais da minha vida na Venezuela	42
Estudando no Brasil.....	45
Eu quero sair da América Latina	48
Refugiada.....	Error! Bookmark not defined.
CAPÍTULO 5: (RE)PENSANDO AS HISTÓRIAS DE SAPH E SONNIE	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	61

PREFÁCIO

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Universidade de Brasília)

Conheci a pesquisa que fez nascer esta obra no ano de 2022, quando fui convidada a participar da banca de qualificação de mestrado na qual ela se insere, orientada pela professora Viviane Cabral Bengezen junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Àquela época, conheci Daianne como uma pesquisadora que desejava construir um trabalho relevante, que tivesse uma contribuição importante no cenário dos estudos linguísticos brasileiros. O emprego de relevante, nesse caso, poderia ser questionado se pensarmos em dois termos que se destacam no título da pesquisa, a saber: adolescentes e venezuelanos.

Se considerarmos o significado de relevante como significativo, importante ou interessante, pesquisas sobre adolescentes e sobre venezuelanos vivendo em situação de refúgio no Brasil não muito frequentemente encontrarão representação. Começamos pelo primeiro termo: adolescentes. Considerada uma fase difícil e crítica do desenvolvimento humano, a adolescência, por vezes, é omitida quando citamos momentos da vida em que fizemos coisas importantes. De modo geral, instabilidade e insegurança são características que todos/as acreditam marcar essa fase. Por essa razão, talvez, haja uma tendência a considerarmos muito mais a infância, a vida adulta ou a terceira idade.

O que a pesquisa de Daianne Castilho Silva faz, entretanto, é uma proposta contracultural – de enfrentamento aos valores neoliberais capitalistas de nossa sociedade – ao ecoar as vozes de Saph e Sonnie, um garoto e uma garota adolescente da Venezuela morando no Centro-Oeste brasileiro em situação de refúgio, sobre suas experiências sociais, culturais, linguísticas e, sobretudo, identitárias. É interessante entender como Saph e Sonnie encontram para si espaços de vivências, conforme vão aprendendo o português, e relações sociais em seus novos contextos para se desenvolverem diante do desafio de ter deixado um país, uma história, uma vida. Ler os relatos e as narrativas que ele e ela constroem nos ensina sobre as dificuldades da imigração forçada e, ao mesmo tempo, a incrível força que migrantes encontram para se (re)fazerem em um novo cenário cultural.

Daianne problematiza, ao dar amplo espaço para as narrativas do e da participante de sua pesquisa, o modo como o Brasil, embora conhecido por sua diversidade e multiculturalidade, tem

dificuldade em conceber e praticar políticas de acolhimento para estrangeiros em situação de refúgio. Obviamente, não estamos aqui a falar de quaisquer estrangeiros, o que nos chama ao nosso segundo termo para ressaltar a relevância do trabalho de Daianne: estamos falando de imigrantes da Venezuela. De modo geral, esse é um país que recebe uma grande carga de preconceitos. Jornais, revistas, mídias e redes sociais frequentemente veiculam discursos que desqualificam tanto esse país quanto sua população. Nesse sentido, quando Daianne decide focar em participantes adolescentes venezuelanos/as, novamente sua opção mostra um olhar sensível, ético e contracultural, o que torna seu trabalho muito relevante para o contexto dos estudos da linguagem.

O trabalho abre espaço para investigar como Saph e Sonnie participam, junto com sua família, de um processo de reconstrução de sonhos a partir de seus esforços e lutas para se inserirem na vida da escola, da igreja, da vizinhança, de novos amigos/as no Brasil. Porém, não é apenas isso;

o trabalho enfatiza como Saph e Sonnie têm suas identidades marcadas por várias experiências bonitas em seu país de origem. Nas narrativas, vemos que a migração não era um sonho em função das belezas ou de idealizações sobre o país (des)acolhedor. Antes, migrar foi a saída encontrada para deixar um local que ameaçava tornar-se impossível para a continuidade da vida da família. A resposta, porém, da e do adolescente vem rapidamente: gostavam mais do país de origem e preferiram viver lá (se lá a vida fosse possível).

A maneira como o texto de Daianne dá espaço para as memórias da e do participante mostra fissuras no discurso único de demonização de um país. Mostra, para além disso, que esse país, desacreditado por sua estrutura política antidemocrática – que em grande medida faz jus às críticas recebidas – possui *pessoas* com suas memórias, histórias, relações, cultura, aprendizagens, vivências. Esse é o foco de Daianne e aí reside a maneira sensível como ela discute refúgio, línguas, identidades. Convido o leitor e a leitora a apreciarem essa discussão.

Brasília, 14 de março de 2024.

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB)

INTRODUÇÃO

Começo este livro narrando quatro narrativas pessoais que refletem meus traços autobiográficos: “Conhecendo Malala: questionando minhas certezas e estereótipos”, “Você não está entendendo nada”, “Estereotipada”, e “Videoaula de português”. O processo de viver, contar e recontar essas histórias me provocou inquietações e questionamentos que influenciaram diretamente na minha busca para tentar entender como dois adolescentes venezuelanos refugiados vivem e narram suas experiências aprendendo português em Senador Canedo, Goiás.

Em seguida, no capítulo 1, diferencio os termos migrante e refugiado, discutindo sobre as conotações que podem assumir perante a sociedade brasileira. Destaco, ainda, dados relevantes sobre o panorama do fenômeno migratório no Brasil, com foco na migração forçada de povos da Venezuela. Depois, analiso a (in)eficácia de leis que asseguram o direito de crianças e adolescentes de terem acesso à educação, independente de seu status migratório. No capítulo 2, apresento Saph e Sonnie, explico como nos conhecemos e também detalho como, juntos, desenvolvemos este livro.

No capítulo 3 e 4, apresento, em primeira pessoa, as narrativas de Saph e de Sonnie, respectivamente. No capítulo 5, elaboro uma composição de sentidos por meio do contar e recontar das histórias vividas pelos dois venezuelanos. Por último, teço algumas considerações finais, onde reflito sobre o impacto que o compartilhamento das experiências pelos adolescentes causou em mim e neles próprios.

NARRATIVAS INICIAIS

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. 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 conseqüente 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 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.

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, repensar minhas crenças e questionar minhas certezas. Elas também me levaram a compreender melhor que em outros países eu não sou considerada branca, como no Brasil, e passei a me enxergar como latina e a abraçar essa minha identidade.

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 vira acontecer. Apesar de ter me sentido humilhada, não entendi que naquele momento eu havia 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. Do mesmo modo, 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, pois, a partir dela, percebi que há “histórias únicas” (Adichie, 2015) que definem a mulher brasileira mundo afora. Conto, agora, essa narrativa em formato de *word image*, que são textos diferentes da prosa usados para representar mais vividamente uma experiência, procurando manter sua complexidade e nuances (Conelly; Clandinin, 2006)

Estereotipada

Um amigo estadunidense,
apresentou-me
a outro estadunidense:
essa é a Daianne,
ela é brasileira.
Encarando-me de cima a baixo:
brasileira?
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: “Sou da Venezuela e preciso de ajuda”. Quando eu tinha algum dinheiro, doava-os, 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 uma professora 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?

Sinto que não fui preparada durante a graduação para ensinar alunos migrantes. 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 pode impactar meu relacionamento com alunos brasileiros? Como dar visibilidade para refugiados e como ouvir suas vozes pode reverberar na elaboração de políticas educacionais? Como eu poderia me aproximar de alunos refugiados para conhecer suas histórias e possivelmente colaborar para sua inserção social?

Ao viver e me engajar para contar e recontar as narrativas acima, pude investigar minhas experiências pessoais e compreender que eu gostaria de me aprofundar nessas questões para aperfeiçoar minha prática docente. Além disso, houve um grande aumento da migração forçada de venezuelanos para o Brasil devido à crise instaurada no país fronteiriço (Silva; Cavalcanti; Oliveira; Costa; Macedo, 2021). Em consequência, pessoas nascidas na Venezuela passaram a representar a maior quantidade dos imigrantes no Brasil (MJSP, 2022) e também a maioria dos alunos internacionais matriculados em escolas brasileiras (NEPO, 2020). Logo, há uma demanda urgente de se preparar instituições de ensino e todos que a compõem para melhor receber

alunos refugiados e promover um ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficiente.

CAPÍTULO 1: ALGUNS CONCEITOS, LEIS E UM BREVE CENÁRIO MIGRATÓRIO

Migrante ou refugiado?

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 se vê obrigado a sair de seu país por razões diversas, muitas vezes sem previsão e até permissão para 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 (United Nations General Assembly, 2018), “[a]os refugiados e migrantes são intitulados os mesmos direitos humanos universais [...]. No entanto, migrantes e refugiados são grupos distintos regidos por estruturas legais separadas. Apenas os refugiados têm direito à proteção internacional específica” (United Nations General Assembly,

2018, p. 2, tradução minha)¹. 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”, e quem migra de forma forçada como “vagabundos”. Nessa lógica, aqueles viajam “à vontade [...] são adulados e seduzidos a viajar, sendo sempre recebidos com sorrisos e de braços abertos”, enquanto estes “viajam às escondidas, muitas vezes ilegalmente, pagando por uma terceira classe superlotada num fedorento navio sem condições de navegar [...] 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 dos “turistas” é o da “mobilidade global” e o mundo dos “vagabundos” 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

¹ 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.

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 [...]. Eles chegam no Brasil com mais direito do que nós. Isso não pode acontecer, porque devemos preservar o nosso país. Se abrir as portas [...] o país pode receber um fluxo de pessoas muito grande e com muitos direitos” (Senra, 2020). Na visão do presidente, nosso país já tem “problemas demais para resolver”, mas “tudo que é escória do mundo, agora, está chegando” ao Brasil – referindo-se a haitianos, senegaleses, bolivianos e sírios (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. Ele se esforçou para facilitar a vinda dos que fugiram da guerra através da disponibilização de vistos humanitários, e afirmou estar disposto a fazer “todo o possível para receber o povo ucraniano”, afirmando que seriam muito bem-vindos ao território brasileiro (Gazeta Do Povo, 2022). Além disso, o ex-presidente destacou que a Ucrânia é “[u]m 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”. 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 o que ele chama de “esquerdistas” (Soares, 2021).

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, de 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 (Ministério da Justiça, 2023) e agendar online um horário na Polícia Federal para emissão do Protocolo de Refúgio (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).

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 o ensino elementar deve ser gratuito e obrigatório e “[a] educação [...] 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/Convenção de Genebra (ACNUR, 1951), que foi implementada no Brasil em 1997 pela Lei nº 9.474, e rege que: “[o]s Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário”, garantindo o “reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, a isenção de direitos e taxas e a 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 “Vozes das pessoas refugiadas no Brasil” 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 para a 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. Essa dificuldade é relatada por uma venezuelana, estudante de uma escola pública de Brasília, ao relatório do ACNUR (2020, p. 30, grifo meu): “[t]enho 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”. Outro depoimento, que exemplifica esse obstáculo linguístico é de uma síria, aluna de uma escola carioca: “[e]ra muito difícil, eu ficava triste e com raiva, porque **não sabia como falar o que estava sentindo**. [...] não conseguia fazer a lição de casa, nem falar direito e achei que não ia saber nunca. Mas, **não sou burra, eu só não sei a língua!** Vou aprender, porque ninguém nasce ensinado tudo” (Brandalise, 2017, p. 2, grifo meu).

Essas falas reforçam que a aprendizagem de português por migrantes forçados é encarada como uma necessidade/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 criação de políticas linguísticas, a formação de professores e demais funcionários da esfera educacional (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 para acessar seu direito à educação.

CAPÍTULO 2: LADO A LADO COM SAPH E SONNIE, DOIS ADOLESCENTES VENEZUELANOS REFUGIADOS

Apresentando Saph e Sonnie

Proteger a identidade de Saph e Sonnie 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. Apesar dos venezuelanos 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 neste livro. Logo, também omiti o nome verdadeiro dos familiares, das escolas e dos professores mencionados em suas histórias.

Saph se identifica como homem cisgênero e Sonnie como mulher cisgênero. Ele quis ser chamado de Saph neste livro, porque é esse o nome que ele usa para jogar jogos online. Ela escolheu ser chamada de Sonnie, porque ela tinha visto 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, 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 em que este livro foi escrito.

Por hora, essas são as informações básicas que compartilharei sobre os adolescentes venezuelanos. Mas, mais detalhes serão contados por eles próprios nas narrativas apresentadas nos capítulos 3 e 4.

Compondo sentidos dentro de um espaço tridimensional metafórico

A fim de compreender as experiências vividas e narradas por Saph e Sonnie, precisei, antes, entender a visão de experiência de John Dewey (1938; 1979). Segundo esse autor (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 Dewey (1938; 1979), 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. Clandinin e Connelly (2000; 2015) afirmam que, para compreender uma experiência, precisamos explorar essas três dimensões em intersecção e fazer movimentos em quatro direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva.

Ao nos movimentarmos, Saph Sonnie e eu, na direção introspectiva, nossa preocupação se voltava para as condições internas, como os “sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposições morais”² 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, 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 e os venezuelanos, foi o fator central quando fizemos movimentos introspectivos e extrospectivos (Connelly; Clandinin, 2006).

Além disso, Connelly e Clandinin (2006) enfatizam que precisamos ir nas direções retrospectiva e prospectiva para analisar 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”³ (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 Saph e Sonnie viveram suas experiências (Connelly; Clandinin, 2006).

² Original: feelings, hopes, desires, aesthetic reactions, and moral dispositions of the person, whether inquirer or participant.

³ Original: concrete, physical, and topological boundaries of place where the inquiry and events take place.

Portanto, ao explorar as três dimensões e ao nos movimentarmos nas quatro direções do espaço tridimensional, também tomamos consciência das narrativas sociais, culturais e institucionais pelas quais nossas experiências foram constituídas, expressas e moldadas (Clandinin; Rosiek, 2007). Só conseguimos acessar tais narrativas através do viver, contar, recontar e reviver de histórias, que segundo Mello (2020) é um processo sem fim, que oferece múltiplas possibilidades de construção de sentido sobre as experiências vivenciadas e narradas. Mello (2020, p. 62) ainda esclarece que “recontar não significa contar de novo ou contar repetidas vezes”, mas sim contar com engajamento, fazendo movimentos de interpretação da experiência vivida. Já reviver não é sinônimo de viver uma mesma experiência já narrada novamente. Reviver é “pensar em possibilidades de novas ações que podem ser construídas no futuro a partir de nosso entendimento das histórias contadas e recontadas” (Mello, 2020, p. 62).

As paisagens virtuais onde habitamos

Saph, Sonnie e eu começamos a conversar em dezembro de 2021, em plena pandemia de COVID-19, e 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 venezuelanos 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 adolescentes 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 eles 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 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.

Acredito que alguns fatores colaboraram para que Saph, Sonnie e eu conseguíssemos criar uma relação de confiança durante nossas interações online. Por exemplo, a fim de não ser invasiva, eu não os pressionava 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 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.

Todas essas atitudes que adotei deixaram os adolescentes mais livres e “à vontade”⁴ (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 havia um certo grau de hierarquia irrompível existente entre nós. Mas, ao não assumir uma postura de sabe-tudo e de “percepção arrogante”⁵ (Lugones, 1987, p. 4, tradução minha), busquei me conectar com Saph e Sonnie ao

⁴ Original: at ease.

⁵ Original: arrogant perception.

caminharmos lado-a-lado para compreendermos suas experiências por meio da co-composição de sentidos.

“Os riscos de percepções arrogantes são significativos⁶, pois muitas vezes, posicionamos os sujeitos como o outro ou como um objeto de estudo” (Dewart; Kubota; Berendonk; Clandinin; Caine, 2019, p. 3, tradução minha). Então, durante todo esse processo de conexão com Saph e Sonnie, tentei “viajar para seus mundos”⁷ (Lugones, 1987, p. 17, tradução minha) assumindo uma “percepção amorosa”⁸ (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*”. 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”⁹. Nesse sentido, *Playfulness* “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”. Logo, “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”¹⁰ (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 do desenvolvimento deste livro.

⁶ Original: The risks of arrogant perceptions are significant in research, as research often positions individuals as the “other” or as a “subject” for study.

⁷ Original: travelling to someone's "world".

⁸ Original: loving perception.

⁹ Original: not fixed in a particular construction of ourselves, which is part of saying that we are open to self-construction.

¹⁰ 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.

Mas, de todo modo, se eu não tivesse me empenhado em “viajar para o mundo” de Saph e Sonnie, eu provavelmente “me enxergaria como alguém distante deles, como um tipo diferente de ser, não exatamente da mesma espécie”¹¹ (Lugones, 1987, p. 6, tradução minha). Foi ao me engajar para “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”¹² (Lugones, 1987, p. 18, tradução minha).

Meus primeiros contatos com Saph e Sonnie

Conheci os dois venezuelanos por intermédio de uma professora que palestrou em um evento promovido pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal de Goiás. Ao participar desse evento, tive a chance de conversar com essa professora, que é envolvida com projetos sociais que auxiliam refugiados em Goiânia e região metropolitana. Quando ela me enviou o *Whatsapp* de Saph e Sonnie, fiquei muito ansiosa e receosa em contatá-los, 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 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, que eu gostaria de conhecer as histórias de vida deles e, especialmente, compreender suas experiências de aprendizagem de português. Destaquei que eles precisariam ter tempo disponível para conversar online comigo por alguns meses e, quando ambos demonstraram interesse em compartilhar comigo suas narrativas, marcamos para o dia seguinte um encontro por videochamada, do qual a mãe deles também participou.

Saph e Sonnie tinham sido muito simpáticos comigo, anteriormente, por *Whatsapp* e isso colaborou para que eu ficasse mais tranquila em nosso primeiro encontro por vídeo. Logo percebi

¹¹ Original: I saw myself as separate from her, a different sort of being, not quite of the same species.

¹² 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.

que sua mãe também conseguia se comunicar em português e que eles tinham comentado com ela um pouco do que eu já os havia explicado. Mas, fiz questão de falar mais detalhadamente quais eram meus objetivos e qual seria a relevância deste livro para os adolescentes, para a comunidade refugiada, para mim e outros profissionais da educação. Depois que terminei, Saph e Sonnie confirmaram seu desejo e disponibilidade em participar deste livro e sua mãe os concedeu permissão de bom grado.

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 pudséssemos nos conhecer melhor. Então, em nosso primeiro encontro sozinhos, ou seja, sem a presença da mãe deles, expliquei que faríamos uma atividade para nos conhecermos melhor, e mostrei 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 lista abaixo serve como um guia para escrever a primeira versão do seu poema. Preencha essa lista de acordo com o que se pede. 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) _____, _____, _____.
(itens da lista 5)

Eu sou de/do(s)/da(s) _____, _____, _____.
(itens da lista 6)

Eu sou de/do/da/dos/das _____, _____, _____.
(itens da lista 7)

de/do/da/dos/das _____, _____, _____.
(itens da lista 8)

Eu sou de/do/da/dos/das _____, _____, _____.
(itens da lista 9)

Eu sou de/do/da/dos/das _____, _____, _____.
(itens da lista 10)

de/do/da/dos/das _____, _____, _____.
(itens da lista 11)

Eu sou 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 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 e 4.

Como Saph, Sonnie e eu compusemos este livro

Até chegar na versão final dos textos narrativos apresentadas nos capítulos 3 e 4, Saph, Sonnie e eu co-compusemos o que Clandinin e Connelly (2000; 2015) chamam de textos de campo e textos intermediários. A composição desses textos foi um processo interpretativo e que ocorreu em função da minha relação com os adolescentes e com as narrativas vividas e contadas por eles. Isto é, os textos que compusemos foram registros do que Saph, Sonnie e eu interpretamos das experiências que narraram, considerado as interações pessoais e sociais, o tempo e o lugar em que viveram suas experiências (Clandinin; Connelly, 2000; 2015).

Ao interagir com esses jovens, 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 – que são formas de registrar os “pedacinhos de nada que preenchem nossos dias” e que compõem os “momentos de nossas vidas” (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).

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 entrevista” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 153). Na verdade, esses autores afirmam que há uma sondagem profunda na conversação que nasce em um contexto de confiança mútua, onde há escuta ativa e solidariedade com a história contada pelo outro.

Durante nossas conversas tanto por *Whatsapp* quanto por vídeo, Saph e Sonnie compartilharam comigo fotografias que eles mesmo tiraram, e também imagens e vídeos da internet

a fim de ilustrar detalhes da cultura venezuelana. Por fim, buscando melhor compreender como são as aulas de português nas escolas brasileiras que estudavam, pedi que me enviassem algumas atividades aplicadas pelos seus respectivos professores dessa língua.

Através dos instrumentos descritos acima, Saph, Sonnie e eu co-criamos textos de campo e intermediários e, em seguida, compusemos os textos narrativos finais deste livro. Ao realizar essa transição textual, exploramos as dimensões do espaço tridimensional metafórico da pesquisa narrativa e realizamos movimentos nas quatro direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Nesse complexo processo, acho importante 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”¹³ (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2005, p. 19, 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.

CAPÍTULO 3: AS NARRATIVAS DE SAPH

Expliquei no capítulo anterior, que usei o poema *Where I'm from* (LYON, 1993) como um ponto de partida para que Saph, Sonnie 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.

Narro todas as histórias em primeira pessoa, colocando-me na posição dos adolescentes 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

¹³ Original: In life, we create our own reality out of persons or situations; it isn't that the person or situation is the reality.

gramática, a fim de tornar o texto 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. Conforme eu ia conversando com Saph e Sonnie, eu ia (re)escrevendo, e (re)editando as narrativas até chegar nas versões finais a seguir.

De onde eu sou?

De onde eu sou
Eu sou da Bolívar, 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, de Tom Holland,
de Avengers, de 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, ela 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 tinha 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 confortável em Senador Canedo. Por isso, eu não quero voltar para a Venezuela, entendo 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 arreventava Pinãtas ao som de muita música e comida típica como pasapalos, mas pelo menos ainda tentamos comemorar nossos aniversários do jeito venezuelano aqui no Brasil.

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 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 não retornei às aulas, porque até hoje não voltamos a frequentar a igreja. 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 eu tinha um relacionamento de mais proximidade com meus amigos venezuelanos, 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 COVID-19 que me atrapalhou a fazer amizades, eu que não procurei estreitar relações com ninguém, nem mesmo antes da Pandemia de COVID-19. 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 ou arepa (figura 1) de café da manhã e vou para a escola sozinho a pé. Pouco antes do recreio, eu lancho 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 o tempo passou e já não jogo bem quanto antes, por isso hoje fico só olhando. Às 12 horas 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.

Figura 1 - Arepa



Fonte: foto tirada por Saph.

Descrição da figura 1: há na foto apenas uma arepa, que se assemelha à forma de uma panqueca pequena, e está sendo segurada com um guardanapo.

De vez em quando, sou eu quem preparo o almoço para minha família e geralmente 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, 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 gosto do estilo musical da Venezuela chamado Gaita46 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, converso com outros jogadores, sempre em espanhol.

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, praticamente pulei essa série, pois cursei apenas o último bimestre, de outubro a dezembro. Lembro que estava 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 ficava 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, não assisto mais a programas de TV ou youtubers brasileiros, passei a ver somente conteúdos na Netflix e Disney Channel, sempre com legenda em português.

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. Sempre fui um dos primeiros a entregar as avaliações, mesmo quando eu ainda não tinha muito domínio do português, 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, 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. 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 áudios explicando as matérias e PDFs das atividades pelo WhatsApp. 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 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, 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.

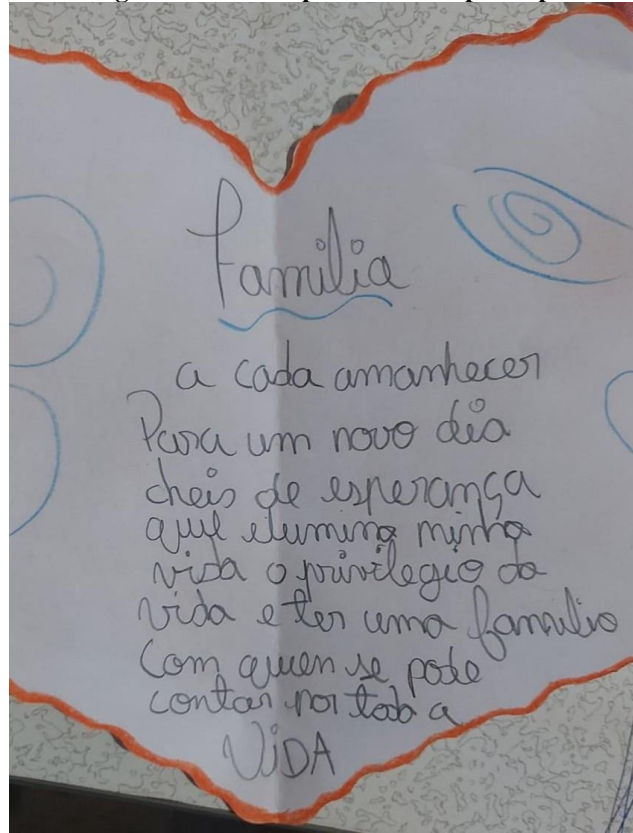
Recentemente, meu professor explicou como se faz um resumo e depois pediu que cada aluno escolhesse um livro para ler e resumir. Eu me interessei por histórias de terror, então, quando cheguei em casa, pesquisei por esse gênero no Google e escolhi a obra “A Máscara da Morte Vermelha”, de Edgar Allan 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.

Apesar de eu gostar de algumas atividades, a impressão que 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, 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 (figura 2).

Sou muito próximo dos meus pais, irmãos, avós e alguns tios e tias, e acho fácil falar sobre minha 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 não me senti entediado fazendo essa atividade como me sinto respondendo questões de múltipla escolha.

Figura 2 - Foto do poema escrito por Saph

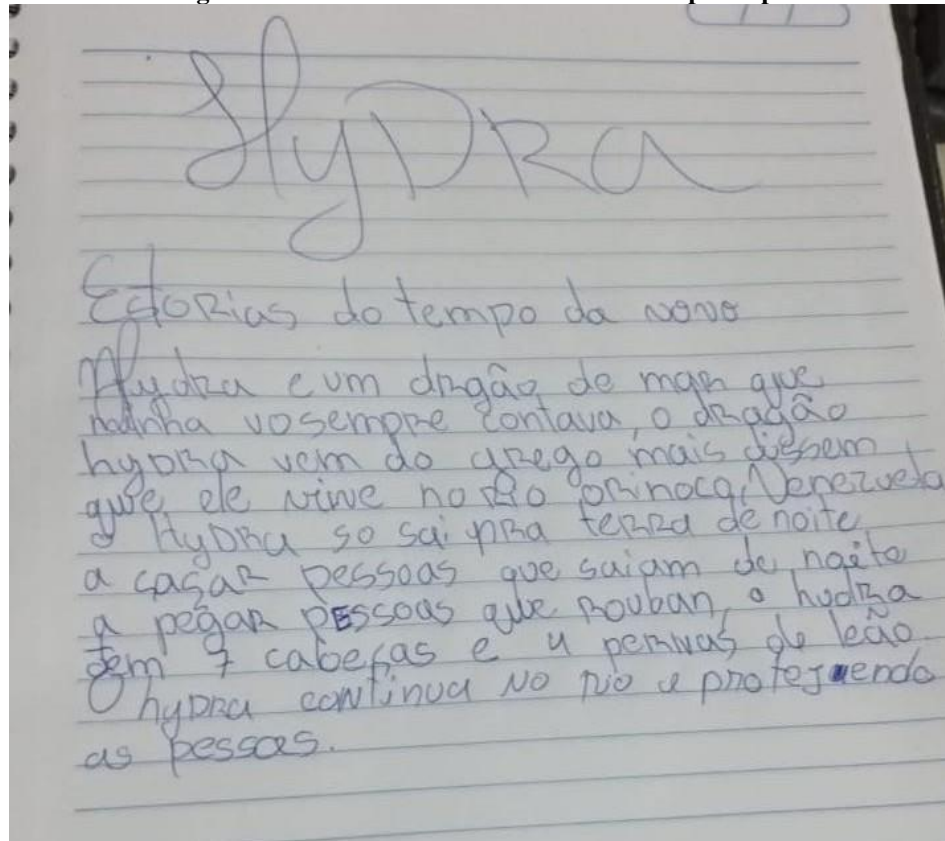


Fonte: foto tirada por Saph.

Descrição da figura 2: Em um papel branco cortado em forma de coração, contornado com a cor laranja nas extremidades 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 (figura 3). Lembro que eu ficava com medo sempre que eu ouvia essa história 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 3 - Foto da história de infância escrita por Saph



Fonte: foto tirada por Saph.

Descrição da figura 3: em uma folha de caderno com linhas azuis, Saph escreveu com caneta de tinta também azul o seguinte texto intitulado Hydra: Estórias do tempo da vovó. “Hydra é um dragão do mar que minha vó sempre contava. O dragão Hydra vem do grego, mas dizem que ele vive no rio Orinoco, Venezuela. O Hydra só sai pra terra de noite a caçar pessoas que saíam 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”.

CAPÍTULO 4: 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 devo mencionar de quando eu era criança? Como? Por isso, fiquei um pouco ansiosa quando a Daianne 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 anoiteceu 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 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 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.

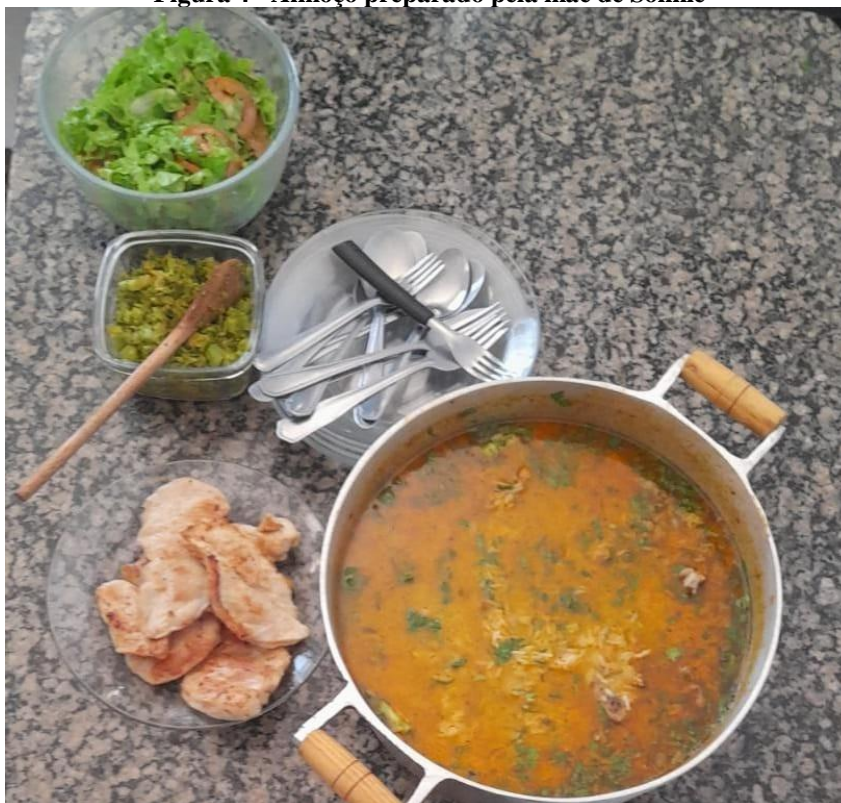
Ainda mantemos muitos costumes venezuelanos todos os dias, principalmente através da língua, da música e da comida típica. Porém, a maneira que eu levava a vida onde nasci era diferente, mesmo quando faço as mesmas coisas aqui no Brasil, sinto que não é igual. Falar sobre a Venezuela me traz muitas recordações, mas não faço isso com frequência. 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 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 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. 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 4). 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 4 - Almoço preparado pela mãe de Sonnie



Fonte: foto tirada por Sonnie.

Descrição da figura 4: 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. Desde 2016, jogo Roblox, meu jogo online favorito, e costumo conversar com outros jogadores ao vivo por meio de mensagens de texto. A língua que mais uso para me comunicar nesse caso é o espanhol, e quando o outro jogador só fala inglês, a gente basicamente só se cumprimenta, porque ainda não sou fluente.

No início da noite, meus pais, meus irmãos e eu nos reunimos para jantar. 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 5 - Jantar de Sonnie



Fonte: foto tirada por Sonnie.

Descrição da figura 5: 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 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 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. 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 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. Não gostei desse longo período de aulas remotas, porque acho que não consegui aprender tanto quanto eu aprendia 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.

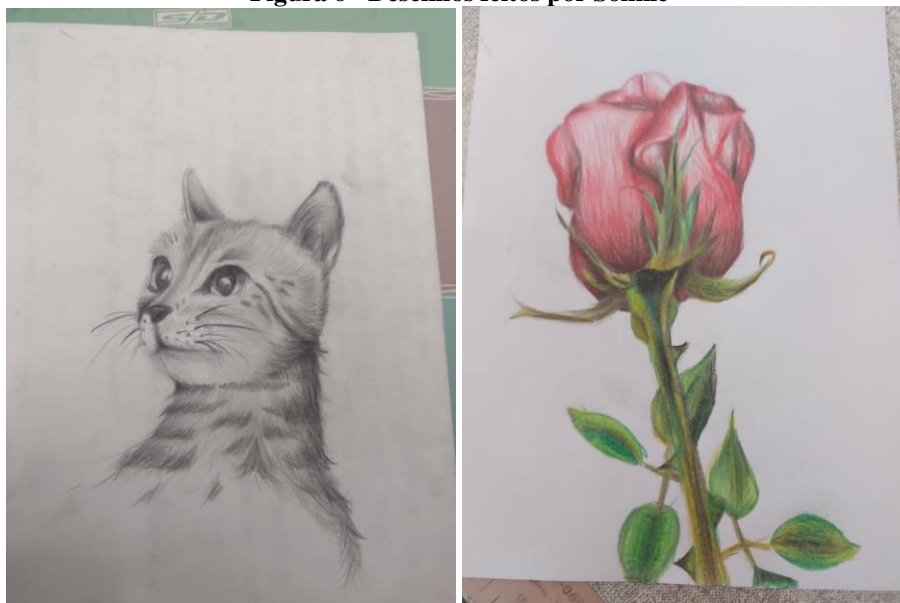
Eu sempre tive facilidade em entender português, e acredito que minha escrita até evoluiu com as aulas remotas, porque escrever era basicamente tudo o que as tarefas exigiam que eu fizesse. Também consigo ler e compreender textos em português, mas eu não pronuncio as palavras corretamente quando leio em voz alta hoje em dia. Perdi contato com todos os colegas com quem eu costumava conversar diariamente e, por isso eu 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 entediadas, 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, tinha flores brancas na sala, aí eu lembrei que minha mãe adora rosas, então me veio a inspiração para desenhar. Uma outra vez, vi um gato passeando na escola e quis desenhá-lo. Na Venezuela eu desenhava bem mais, só que perdi meus desenhos que eu fiz quando eu morava lá.

Figura 6 - Desenhos feitos por Sonnie





Fonte: fotos enviadas por Sonnie.

Descrição da figura 6: a figura 6 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 futuramente 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 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.

Venezuelana

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.

CAPÍTULO 5: (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 diante¹⁴”. 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”¹⁵. Murphy (2004) complementa afirmando que a liminalidade é “parte de uma história viva”¹⁶ (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”¹⁷ (p. 287, tradução minha).

Com a interrupção de suas histórias identitárias, escolares, sociais e familiares, Sonnie e Saph 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

¹⁴ 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.

¹⁵ Original: the condition of moving from one state to another under conditions which are, by definition, unstable.

¹⁶ Original: a part of a living story.

¹⁷ 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 palavras em 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 de música 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 os 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 deste livro, 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, 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”¹⁸ (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”¹⁹ (Hall, 1994, p. 225, tradução minha). Logo, tem efeitos simbólicos, reais e materiais, mas não tem uma origem fixa ou exata. Nas palavras de Hall (1994, p. 226, tradução minha), “[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”²⁰.

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

¹⁸ Original: identities are the names we give to the different ways we are positioned by, and position ourselves within, the narratives of the past.

¹⁹ Original: Cultural identity is a matter of 'becoming' as well as of 'being'. It belongs to the future as much as to the past.

²⁰ 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.

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 (Silva, 2014). Por isso, além de interdependentes, identidade e diferença são “atos de criação linguística”, isto é, “[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)”. Isso significa que as relações entre as diferentes culturas envolvem relações de poder, incluindo disputas e lutas sobre a atribuição de sentido ao mundo social.

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). Portanto, precisam disputar a construção de suas identidades e lutar contra estereótipos que o refúgio e o “ser venezuelana(o)” os impõem. Os adolescentes também 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.

Essas 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, como “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, Blommaert

(2010) reforça a responsabilidade da globalização sobre esse fenômeno e Maher (2007) afirma que é em consequência do aumento dos fluxos migratórios que a presença do diferente tem ficado ainda mais evidente nas escolas.

Desse modo, Silva (2014) propõe uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença. Em sua visão, pedagogia significa diferença e “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, 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 a 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 economicamente mais confortáveis do que aqui, então procuram formas de reverter esse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para trás, percebo que as conversas que Saph, Sonnie e eu tivemos nos ajudaram a entender melhor seus “mundos” (Lugones, 1987) dentro e 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 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.

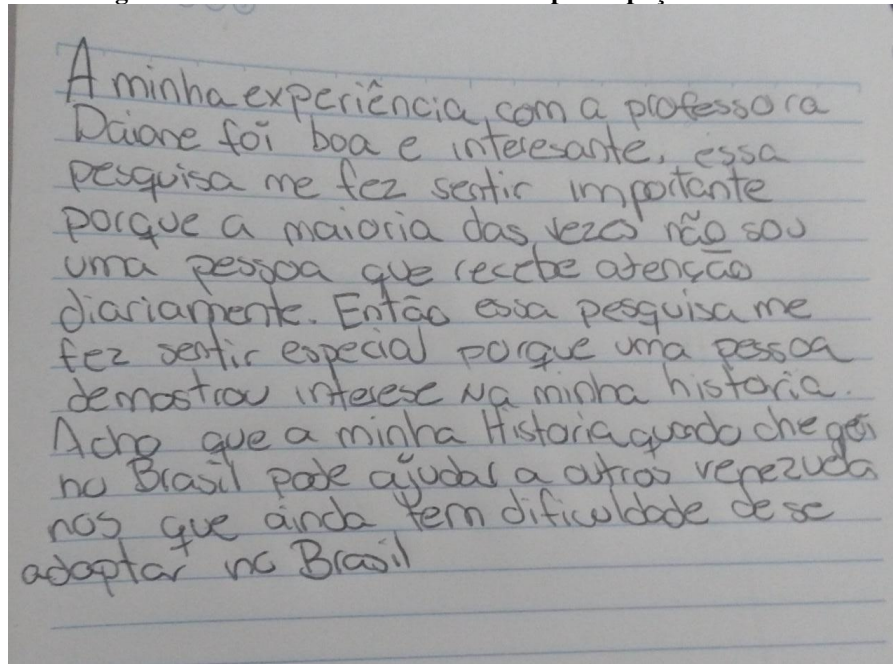
Ouvir de Sonnie que alguns professores dela nem sabiam que ela é venezuelana e que os professores de Saph (e também de Sonnie) tinham pouco ou nenhum interesse sobre seu país, sua língua e cultura foi muito impactante para mim. Lembrei-me das vezes em que eu só perguntava o nome dos meus alunos nos primeiros 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:

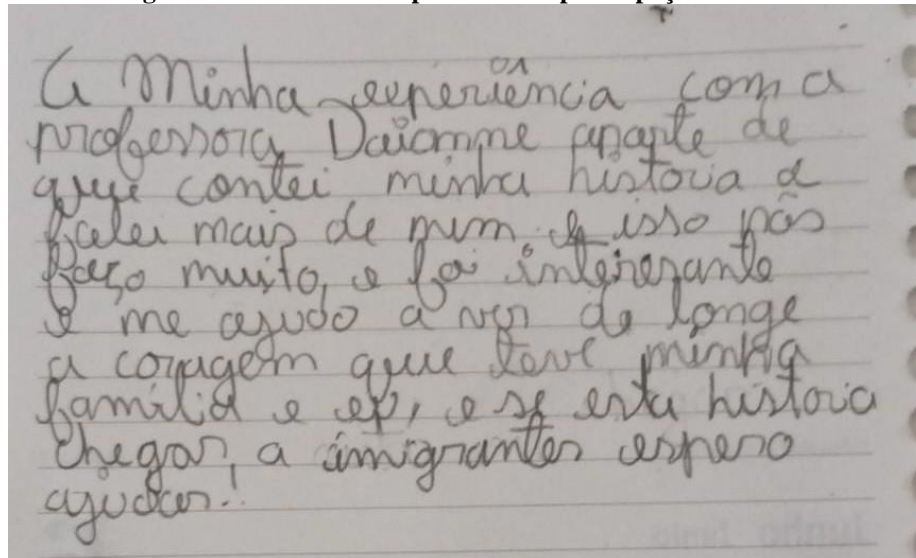
Figura 7 - Reflexões de Sonnie sobre sua participação neste livro



Fonte: foto tirada por Sonnie.

Descrição da figura 7: em uma folha de caderno branca com linhas azuis, Sonnie escreveu: “A minha experiência com a professora Daianne 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 8 - Reflexões de Saph sobre sua participação neste livro



Fonte: foto tirada por Saph.

Descrição da figura 8: em uma folha de caderno branca com linhas pretas, Saph escreveu: “A minha experiência com a professora Daianne, 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. 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: 28 abr. 2022.
- ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Refugiado X Migrante**. [s.d.]. 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. **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. 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. 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.

CANDAÜ, 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. 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. 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.

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.

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.

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.

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. 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*: M.C. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (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. Acesso em: 16 jun. 2021.

MELLO, Dilma. Conversas Sobre a Pesquisa Narrativa. *In*: TEIXEIRA, C.; M; KIND, L. (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.

MINISTÉRIO da Justiça. 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.

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. 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, L.; PERNA, C.; GUALDA, R. LEURQUIN, E. (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. 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.

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

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.

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, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **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. Acesso em: 5 jul. 2021.

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.

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

THE danger of a single story. Chimamanda Ngozi Adichie. [S.l.]: TED, 2009. 1 vídeo (19 min). Disponível em: 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. 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. 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.