



Universidade Federal de São João del-Rei
Programa de Pós-Graduação em Letras



HIAGO HIGOR DE LIMA

**O JOGO DE IMAGENS EM NARRATIVAS DE MIGRANTES E(M)
DISCURSO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS : TEORIA LITERÁRIA E CRÍTICA DA
CULTURA

São João del-Rei

Março de 2022

HIAGO HIGOR DE LIMA

O JOGO DE IMAGENS EM NARRATIVAS DE MIGRANTES E(M) DISCURSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Discurso e Representação Social

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini

Março de 2022

HIAGO HIGOR DE LIMA

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

535j Lima , Hiago Higor .
 O Jogo de Imagens em Narrativas de Migrantes e(m)
Discurso / Hiago Higor Lima ; orientador Edmundo
Narracci Gasparini . -- São João del-Rei, 2022.
 113 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Letras) -- Universidade Federal de São João del-Rei,
2022.

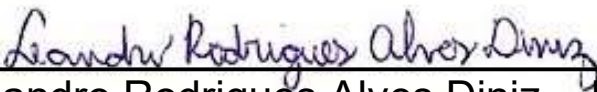
 1. Análise do Discurso . 2. Linguística Aplicada .
3. Narrativas de Vida . 4. Estudos Migratórios . 5.
Português como Língua de Acolhimento . I. Gasparini ,
Edmundo Narracci , orient. II. Título.

Hiago Higor de Lima

O jogo de imagens
em narrativas de migrantes e(m) discurso

Banca Examinadora

Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini - UFSJ
(Presidente/orientador)



Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz - UFMG
(Titular Externo)

Prof.^a Dr.^a Nádia Dolores Fernandes Biavati - UFSJ
(Titular Interno)

Prof. Dr. Antônio Luiz Assunção
Coordenador *Pro Tempore*
Programa de Pós-graduação em Letras

Março de 2022



Emitido em 11/05/2022

CERTIFICADO Nº 948/2022 - PROMEL (13.20)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/05/2022 15:59)

ANTONIO LUIZ ASSUNCAO

VICE-COORDENADOR - SUBSTITUTO

PROMEL (13.20)

Matrícula: 986744

(Assinado digitalmente em 11/05/2022 14:15)

EDMUNDO NARRACCI GASPARINI

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

COLIL (12.81)

Matrícula: 1434816

(Assinado digitalmente em 11/05/2022 13:52)

NADIA DOLORES FERNANDES BIAVATI

COORDENADOR DE CURSO - TITULAR

PROMEL (13.20)

Matrícula: 2141488

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/> informando seu número: **948**, ano: **2022**, tipo: **CERTIFICADO**, data de emissão: **11/05/2022** e o código de verificação: **a52e4b0401**

Muitas pessoas pensam que refugiado é pessoa ruim. Pode até ter algumas pessoas que são ruins, mas não pode falar que não porque existe muito pessoa que são ruins mais não é todos porque todo mundo tem uma história diferente.
(EMMANUEL – HAITI)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini, pela competência, disposição, solicitude, empenho, cuidado e paciência durante as etapas de realização deste trabalho.

Aos migrantes participantes da pesquisa, pessoas com quem muito aprendi durante esse período e de quem sempre me lembrarei com muita ternura.

Aos avaliadores da banca: à Prof^a. Dr^a. Nádia Dolores Fernandes Biavati pela disponibilidade em participar da banca e pelos exímios apontamentos no trabalho. Ao Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo, por ser fonte de inspiração para o profissional que eu quero conseguir ser. Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz pelas valiosas contribuições, tanto na qualificação quanto na defesa deste trabalho.

À UFSJ, instituição onde passei momentos únicos de minha vida. Agradeço à instituição pelo auxílio concedido. Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Promel) e aos professores do Promel. Em especial, meu agradecimento ao Coordenador Prof. Dr. Luiz Manoel da Silva Oliveira, pela ajuda nos trâmites iniciais do percurso e por ser sempre tão solícito.

Aos amigos das áreas de PLA/PLAc: À Prof.^a Dr.^a Carolina Vianini Amaral Lima, por ter me apresentado o “mundo” do PLA e por ter me orientado durante o início de minha jornada acadêmica. À Dr.^a Ana Paula de Araújo Lopez, por ser fonte de inspiração e ter me apresentado o outro “mundo”, o PLAc. Em particular, ao prof. Dr. Éric Júnior Costa, pelos conselhos, incentivo e por “fazer a ponte” entre mim e os participantes da pesquisa.

Ao CEFET-MG, instituição que abriu as portas para a coleta dos dados. Agradeço a atenção solicitude da equipe da Secretaria de Relações Exteriores quando necessitei de anuência em relação aos trâmites do processo desenrolado no Comitê de Ética.

À minha família: à minha mãe, Maria Aparecida, por me incentivar e ajudar, incondicionalmente. Ao meu irmão, Sebastião Junio, por sempre me ajudar. Ao meu pai, Sebastião Ferreira (*in memoriam*), por sempre ter me proporcionado a oportunidade de estudar.

Aos amigos: André Fontgaland, quem me incentivou a seguir com meus estudos desde o dia em que nos conhecemos. À Edna Cristina, quem sempre me apoiou e me inspirou a ser uma pessoa melhor. À Damiana Rímulo, que se fez presente em momentos bons e ruins, sempre me ouvindo, paciente e ternamente. Ao prof. Dr. Maurício Carlos, por ser um exemplo profissional e por ter me incentivado a continuar meu sonho de estudar espanhol.

A todos que participaram dessa etapa de minha vida, meu sincero agradecimento!

RESUMO:

Ainda incipientes em pesquisas no campo da Análise do Discurso (AD) Francesa, narrativas de vida (BEARTEAUX, 2010; MACHADO, 2009-2016; CARVALHO, 2016) se constituem como nova materialidade discursiva (MACHADO, 2016). Neste trabalho, delimita-se o estudo dessas novas materialidades aos discursos de sete migrantes de crise (BAENINGER E PERES, 2017; CLOCHARD, 2007) em imersão no Brasil, sobretudo no que tange à aprendizagem de português, por serem estudantes de Português Língua de Acolhimento (PLAc) em uma instituição de ensino superior de Minas Gerais (MG). Assim, essa pesquisa tem como objetivo abordar, por meio das narrativas de vida dos (as) alunos (as) migrante (s), as imagens que esses sujeitos projetam de si, do outro (brasileiro) e do referente (Brasil) em sua relação com as imagens sobre a língua portuguesa (LP) e sua aprendizagem. Destarte, pela compreensão do discurso como efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1969), para a análise das narrativas de vida desses migrantes, parte-se de uma articulação entre alguns conceitos da AD Francesa – notadamente aqueles fundamentados por Michel Pêcheux (1969, 1975), tais como o supracitado conceito de discurso, condições de produção do discurso e formações imaginárias – e pressupostos atuais relacionados à migração de crise no Brasil, dentre os quais: o discurso da falta (DINIZ E NEVES, 2018), o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem de português (GASPARINI E LIMA, 2020; LOPEZ, 2016, 2018, 2020a, 2020b; MIRANDA, 2021), o questionamento acerca do acolhimento do migrante – especificamente no que diz respeito ao PLAc, – práticas assimilacionistas (ANUNCIACÃO, 2018), a demonização do migrante (GALVÃO, 2019), bem como sua essencialização e totalização (LOPEZ E MIRANDA, 2019; MAHER, 2007), categorizações que culminam na sua invisibilização (DINIZ E NEVES, 2018), silenciamento (ANUNCIACÃO, 2018), vulnerabilidade (SÃO BERNARDO, 2016) e desamparo (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016). Utiliza-se a metodologia de pesquisa qualitativa para a análise das narrativas, sendo extraídos excertos das narrativas para compreensão dos conceitos anteriormente citados, conceitos esses emergidos a partir da compreensão/leitura das narrativas para a análise. Os resultados apontam para uma relação de (des)amparo do migrante a partir da (não) aprendizagem da língua portuguesa, alusiva também às imagens que o sujeito migrante projeta de si, do outro e do lugar que o português ocupa em seu discurso. A sala de aula de PLAc é projetada pelo migrante como lugar para além da aprendizagem da língua. Lugar da interculturalidade (MAHER, 2007), a sala de aula de PLAc é configurada, no discurso dos migrantes, como espaço de interação social, amparando e acolhendo o migrante, sendo o professor imaginado como aquele que realmente os ampara e os acolhe. Já em consideração a demais lugares do entorno, há a ilusão e/ou refutação da imagem de acolhimento, possibilitando que as narrativas sejam analisadas como espaço para resistência aos discursos de essencialização do migrante. Em algumas narrativas analisadas ocorrem contradições nos discursos, de forma velada e a despeito da consciência do sujeito migrante, os quais desvelam o discurso da falta e o não acolhimento por parte do brasileiro, diferentemente do que se promulga internacionalmente acerca do

Brasil como um país acolhedor de migrantes. Essas ponderações reiteram a correlação entre narrativas de vida do sujeito e os discursos que se constituem/são constituídos ao longo da história, por essa razão: narrativas e(m) discurso.

Palavras-chave: Narrativas de vida. Migrantes de Crise. Análise do Discurso. Português Língua de Acolhimento.

ABSTRACT

The lack of Life Narratives (BEARTAUX, 2010; MACHADO, 2009-2016; CARVALHO, 2016) in French Discourse Analysis field makes them a new discursive materiality (MACHADO, 2015,2016). In this research, these new materialities are narrowed to the narrative of seven students in immersion in Brazil, all of them in a situation of crisis migration (BAENINGER E PERES, 2017, CLOCHARD, 2007), which mainly concerns the process of learning Portuguese, considering that these migrants are students of Portuguese Welcoming Language (PWLg) in a higher education institution located in Minas Gerais (MG). Thus, this research aims to analyze, from the migrants' Life Narratives, the images that these speakers project of themselves, of the other (Brazilian) and of the referent (Brazil), in its relation to the images of the (learning) Portuguese Language (PAL). Therefore, due to the comprehension of discourse as effects of meaning between speakers (PÊCHEUX, 1969), in order to analyze the migrants' life narratives, it is made a dialogue between some concepts derived from French Discourse analysis – notably those formulated by Michel Pêcheux (1969, 1975), including the aforementioned construct of discourse, conditions of production, imaginary formations – and theoretical assumptions related do crisis migration in Brazil, among which: discourse of the lack (DINIZ E NEVES, 2018), the discourse of learning Portuguese as an obligation (GASPARINI E LIMA, 2020; LOPEZ, 2016, 2018, 2020a, 2020b; MIRANDA, 2021), the questioning of migrants' welcoming – principally with respect to PWLg – assimilationist practices (ANUNCIAÇÃO, 2018, 2019), migrants' demonization (GALVÃO, 2019), as well as their essencialization and totalization (LOPEZ & MIRANDA, 2019; MAHER, 2007), categorizations that lead them to invisibilization (DINIZ E NEVES, 2018), silencing (ANUNCIAÇÃO, 2018), vulnerability (SÃO BERNARDO, 2016) and helplessness (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016). It is used the qualitative methodology to analyze the narratives, from which it is extracted some statements to comprehend the aforementioned concepts, those emerged by the reading of the narratives. The results reveal a leation of (un)supportiveness towards the migrant because of the (non) learning Portuguese, related also to the images that the migrant projects onto himself, the other subject, and onto the place hold in his discourse. The PWLg classroom is projected by the migrant as a place over and above learning Portuguese. Space of interculturality (MAHER, 2007), the PWLg classroom is configured, in migrants' discourse, as a place where social interaction takes place, giving support to the migrants. In their discourse, the teacher is imagined as the one who truly helps and welcomes them. However, regarding other surroundings, there is an illusion

and/or refutation of images that projects the migrant's welcoming, allowing narratives to be analyzed as a space for resistance to the migrant's essentialization. In some analyzed narratives there are contradictions in their discourses, in a veiled way and despite consciousness, which unveil the discourse of the lack, and the non welcoming on the part of the Brazilian people, differently from what is internationally widespread, namely Brazil as a country where migrants are welcomed. These considerations reiterate the correlation between life narratives and discourses that are constructed throughout the migrant's life. In other words: narratives and-in discourse.

Keywords: Life Narratives. Crisis Migration. Discourse Analysis. Portuguese Welcoming Language.

LISTA DE ABRREVIATURAS E SIGLAS

<i>AD</i>	Análise do Discurso
<i>ANVISA</i>	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
<i>CEFET -MG</i>	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
<i>CEPSJ</i>	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da UFSJ
<i>CP</i>	Condições de Produção do Discurso
<i>FD</i>	Formações Discursivas
<i>FI</i>	Formação Ideológica
<i>FS</i>	Formação Social
<i>IES</i>	Instituições de Ensino Superior
<i>ISF</i>	Idiomas Sem Fronteiras
<i>LA</i>	Linguística Aplicada
<i>LAI</i>	Linguística Aplicada Indisciplinar
<i>MEC</i>	Ministério da Educação
<i>MRE</i>	Ministério das Relações Exteriores
<i>MS</i>	Ministério da Saúde
<i>PFE</i>	Português para Falantes de Espanhol
<i>PFOL</i>	Português para Falantes de Outras Línguas
<i>PLA</i>	Português Língua Adicional
<i>PLAc</i>	Português Língua de Acolhimento
<i>PLe</i>	Português Língua Estrangeira
<i>PLF</i>	Português Língua Franca
<i>PLH</i>	Português Língua de Herança
<i>PLNM</i>	Português Língua Não Materna
<i>PSL</i>	Português Segunda Língua
<i>SD</i>	Sequência Discursiva
<i>SD's</i>	Sequências Discursivas
<i>SESU</i>	Secretaria de Ensino Superior
<i>SRI</i>	Secretaria de Relações Internacionais
<i>TCLE</i>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<i>UFSJ</i>	Universidade Federal de São João del-Rei

Sumário

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. Justificativa da Pesquisa.....	12
1.2. Objetivos da Pesquisa	14
1.3. Organização de Apresentação da Pesquisa	14
2. ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO	17
2.1. NARRATIVAS DE VIDA E(M) ANÁLISE DO DISCURSO	17
2.2. ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: CONCEITOS A PARTIR DE MICHEL PÊCHEUX	21
2.2.1. Discurso e Materialidade Discursivas.....	21
2.2.2. Condições de Produção do Discurso (CP) e Formações Imaginárias	25
2.3. O LUGAR DE QUE (SE) FALA O MIGRANTE	28
2.3.1. Um breve panorama histórico da migração no Brasil.....	29
2.3.1.1. Reflexões sobre o (não) acolhimento do migrante no Brasil	31
2.3.1.2. Discurso da Falta	34
2.3.1.3. Discurso da Obrigatoriedade.....	35
2.3.2. Designação de migrantes	37
2.4. DESIGNAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA EM RELAÇÃO AO MIGRANTE	42
2.4.1. Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Adicional (PLA).....	43
2.4.2. Português Língua de Acolhimento (PLAc).....	45
2.4.3. Português para Falantes de Espanhol (PFE)	46
2.5. INTERCULTURALIDADE NA AULA DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES	49
3. CONTEXTO, METODOLOGIA E PARTICIPANTES	50
3.1. CONTEXTO	50
3.1.1. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG:	50
3.1.2. Curso de Português Língua de Acolhimento e de Cultura Brasileira	52
3.2. METODOLOGIA	53
3.2.1. Processos metodológicos	53
3.2.2. Condições Gerais para Montagem do Corpus.....	56
3.2.3. Comitê de Ética em Pesquisa.....	59
3.2.4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	60
3.3. PARTICIPANTES	60
4. ANÁLISE	63
4.1. IMAGENS DE MIGRANTES SOBRE SI, SOBRE O BRASIL/BRASILEIRO E AS ANTECIPAÇÕES	64

4.2.	<i>IMAGENS DO ACOLHIMENTO BRASILEIRO: CONTRADIÇÕES NO DISCURSO</i>	76
4.3.	<i>PLA/PLAc E SUA APRENDIZAGEM</i>	79
4.3.1.	Imagens sobre o português e sua aprendizagem	79
4.3.2.	A Língua Portuguesa em relação à língua espanhola	83
4.4.	<i>IMAGENS DO PORTUGUÊS PARA MIGRANTES E O ENTORNO: (DES)AMPAROS</i> ..	86
4.5.	<i>RESULTADOS DE ANÁLISE</i>	91
5.	<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	94
	<i>REFERÊNCIAS</i>	96
6.	<i>ANEXOS</i>	105

1. INTRODUÇÃO

2021. Ano em que diversos acontecimentos ao redor do mundo o deixam marcado na História: O Haiti é atingido por um terremoto de magnitude 4.9, causando ainda mais dificuldades, uma vez que o país ainda se reconstituía de outro terremoto de escala 7.2 em 2010 e enfrentava uma crise política, recrudescida pelo assassinato de Jovenel Moïse, até então presidente do país. Nesse mesmo ano, o Afeganistão passa por uma crise política, devido à retomada de poder pelo Talibã, ocasionando medo e desespero em muitas pessoas. Não menos importante, o mundo é ainda assolado por crises financeira, política e de outras ordens decorrentes do novo Coronavírus.

Esses acontecimentos, apenas para citar alguns, representam mudanças econômico-político-ambientais, responsáveis por impactar o cenário das migrações transnacionais, sobretudo no que tange às migrações de crise¹ (BAENINGER E PERES, 2017; CLOCHARD, 2007), resultando em 82.4 milhões de pessoas forçadas a se deslocar no mundo – de acordo com os dados mais recentes do Relatório de Refúgio do ACNUR² – dado estatístico que mobiliza efeitos sobre a migração forçada. A cada dia, acontecimentos ao redor do mundo têm tornado esse número – assustadoramente – cada vez maior, o que provoca mudanças tanto nos países dos quais esses sujeitos emigram quanto naqueles para onde imigram. De igual forma, transformações no país de destino provocam mudanças no cenário migratório.

Especificamente no Brasil, a posse de Jair Messias Bolsonaro como Chefe de Estado, em 2019, e seus pronunciamentos de verve “autoritária, antidemocrática e conservadora” (DINIZ E BIZON, 2020, p. 31), atrelados às políticas de cunho fascista, eugenista e xenofóbica (COSTA, 2021), alteram as representações sobre as migrações de crise no país.

Todos os fatores supracitados têm chamado a atenção de pesquisadores para repensar a migração no Brasil e as implicações dessa situação tanto para o migrante quanto para o

¹ O termo migração de crise, que se ancora em fenômeno condicionado socialmente e que reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários (SIMON, 1995; CLOCHARD, 2007) é ampliado por Baeninger e Peres (2017), para quem tal designação considera migrantes solicitantes de refúgio, migrantes com a condição jurídica de refugiados, migrantes de crise humanitária e refugiados ambientais e o país receptor, pelo despreparo para enfrentar a situação da imigração.

² Alto Comissariado das Nações Unidas Para Refugiados (ACNUR, 2021). Caderno de Refúgio – Refúgio em Números: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/REFUGIOEMNUMEROS_5EDICAO.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

país em si e para aqueles que nele habitam. Nesse sentido, o conceito de migração de crise é ampliado por Baeninger e Peres (2017), a partir de Clochard (2007), para se referir à crise não somente do migrante ou de seu país, mas também à crise do país que o ‘acolhe’, podendo este também apresentar uma “crise” por não estar preparado para o acolhimento (em diversas esferas) do migrante.

Embora nos últimos anos tenha havido um crescimento de pesquisas relacionadas à migração, há, ainda, lacunas a serem preenchidas. Por entender a incipiência de estudos sobre migrantes estudantes de português no Brasil, delimita-se, nesta pesquisa, o estudo de narrativas de vida de migrantes de crise, na qualidade de estudantes de LP, sob a ótica de teoria do discurso de Michel Pêcheux ((2019) [1969]) e de conceitos dela oriundos. Trabalha-se com as imagens (PÊCHEUX, (2019) [1969]) que o migrante tem de si, do outro (brasileiro), do referente (Brasil) e da (aprendizagem da) língua portuguesa (LP).

Sob o viés dos pressupostos da AD Francesa trabalhados por Pêcheux, as análises das narrativas permitiram reflexões acerca de aspectos intrínsecos aos estudos migratórios como: i) o (des)amparo do migrante em imersão no Brasil a partir de sua situação migratória, ii) contradições no discurso dos migrantes sobre a LP, a língua espanhola e sobre o processo de acolhimento, iii) a imagem e antecipação do outro (brasileiro) e referente (Brasil) e iv) a projeção da figura do professor de PLAc como um sujeito que acolhe o migrante e da sala de aula de PLAc como ambiente inerentemente acolhedor.

1.1. Justificativa da Pesquisa

No que tange às pesquisas desenvolvidas sobre migrações, Diniz (2021) assevera a importância de trabalhos cujo efeito ultrapassa as portas do âmbito acadêmico e que possam oportunizar uma política linguística plural “em que o ensino do português, como língua majoritária no Brasil, não esteja a serviço de um projeto – mesmo que não deliberado – de assimilação cultural, mas, ao contrário, seja estruturado em conjunto com ações para o fortalecimento de línguas minoritarizadas” (p. 233).

No campo da AD, trabalhos com migrantes de crise cujo escopo esteja atrelado à política linguística plural e à compreensão do papel que a (aprendizagem da) LP ocupa para esse contingente se tornam cada vez mais necessários, sobretudo pelas constantes variações

nos fluxos migratórios. Nesse sentido, há que se entender quais as imagens forjadas do migrante sobre si e quais esse sujeito projeta do país em que se encontra e das pessoas com quem convive para estabelecimento da relação com a (aprendizagem da) LP. Assim, faz-se necessário um trabalho pautado na contramão da assimilação cultural e que dê visibilidade ao discurso do migrante em detrimento ao discurso sobre ele³, fazendo com que narrativas de vida se justifiquem como objeto para tal análise.

Narrativas de vida podem operar como fonte de dados cujo estudo pode revelar questões caras à Análise do Discurso (AD) – campo no qual a pesquisa com narrativas de vida ainda se dá de forma tímida. Pesquisas relacionadas às narrativas de vida têm proliferado em áreas como a Sociologia (BERTAUX, 2010, NOSSIK, 2014) e a Sociolinguística (DE FINA, 2015). Já em relação ao campo da AD, esse corpus opera como “nova materialidade discursiva” (MACHADO, 2016). A materialidade de uma narrativa de vida é, por excelência, o discurso (CARVALHO, 2016).

Dito isso, ressalta-se que é “a atividade narrativa que constitui uma vida em história e é somente por meio da narrativa, sob a forma de discurso, que ela aparece”⁴ (OROFIAMMA, 2008, p.72). Compreender e analisar uma narrativa de vida não é simplesmente analisar uma história, mas sim compreendê-la mediante fatores como as condições de produção e os efeitos de sentido (PECHÊUX, 1969) nela engendrados, não sendo possível sua análise desprendida de fatores históricos, ideológicos e sociais.

Dessa forma, os elementos teóricos formulados no âmbito da Análise do Discurso Francesa contribuem de forma significativa, e, não somente, para estudos de cunho social cujos princípios se pautam em questões de justiça e equidade social, paradigmas essenciais a um trabalho que tenha por proposta a visibilização de sujeitos silenciadas como é o caso, por vezes, de alunos migrantes. Abordar elementos da AD elaborados por Michel Pêcheux (1969, 1997, 2014, 2015), tais como as condições de produção, as formações imaginárias e ideológicas, entre outros conceitos atrelados aos efeitos de sentido, são cruciais para a análise aqui empreendida, uma análise que intercambia entre a descrição e interpretação.

³ Na perspectiva pecheutiana a qual este trabalho se filia, tem-se o entendimento de que um discurso nunca é original do sujeito. Ao utilizar os termos discurso do/ discurso sobre acima, apenas busca-se enfatizar que, em termos de *corpus* de pesquisa, os trabalhos lidos até então dão mais ênfase a um outro sujeito (como o professor) e o que ele fala sobre o migrante. Poucos são os *corpora* de pesquisa cuja “voz” seja do migrante propriamente dito.

⁴ No original : c’est l’activité narrative qui constitue un vie en histoire et c’est seulement à travers un récit, sous cette forme de discours, qu’elle apparaît.

1.2. Objetivos da Pesquisa

Neste trabalho, propõe-se analisar narrativas de vida de migrantes estudantes de português em imersão no Brasil. Para tanto, explicita-se o objetivo geral desta pesquisa:

. Abordar, por meio das narrativas de vida dos (as) alunos (as) migrantes, as imagens que esses sujeitos projetam de si, do outro (brasileiro) e do referente (Brasil) em sua relação com as imagens sobre a língua portuguesa (LP) e sua aprendizagem.

Considerar que o objeto de pesquisa é escolhido ao acaso é, pois, um erro. Tal escolha representa, na verdade, uma tentativa de ocupação, ou, pelo menos uma tentativa de resposta à inquietante questão posta por Leandro Diniz e Ana Cecília Bizon no artigo “Não podemos fazer do Brasil a casa da mãe Joana: uma perspectiva de resistência para políticas migratórias de extrema direita”: “Na qualidade de pesquisadores e docentes na área de linguagem, particularmente de linguistas aplicados, *que ocupações podemos promover?*” (BIZON E DINIZ, 2020, p. 37) [destaque nosso].

É necessário que haja um olhar sobre o migrante, um outro que não aquele de “escória do mundo⁵”, etc. ressoantes da voz de pessoas autoritárias que têm título de autoridade conferida por meio de um cargo vigente em um órgão potentado. Se por um lado, há discursos que essencializam e totalizam o migrante, há, por outro lado, vozes que dizem: “O volume dessa voz não é maior do que o das múltiplas vozes que, em diferentes línguas, ocupam ou podem vir a ocupar. Ocupemos”. (DINIZ E BIZON, 2020, p.38). Nessa empreitada, é de suma importância o diálogo com teorias que intervenham na prática social (MOITA LOPES, 2006). Algumas dessas teorias são ponderadas nesse trabalho. Antes de passar a elas, contudo, apresenta-se a estrutura organizacional da pesquisa.

1.3. Organização de Apresentação da Pesquisa

⁵ Referência à fala do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, à época deputado federal, que, em entrevista ao Jornal Opção, chama os imigrantes de “escória do mundo”. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2018/03/bolsonaro-ja-chamou-refugiados-sirios-de-escoria-do-mundo-confira.html>. Acesso em 21 de março de 2022.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. A introdução acima, juntamente com essa seção, a justificativa e os objetivos de pesquisa constituem o primeiro capítulo desse trabalho.

No capítulo segundo, está o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa. Nele, de início, apresenta-se a subseção ‘Narrativas de vida e(m) Discurso’, cujo objetivo é refletir acerca das narrativas de vida, conceituando-se esse sintagma e discutindo sua relevância e(m) sua articulação com a AD. Na segunda subseção, ‘Análise do Discurso Francesa: conceitos a partir de Michel Pêcheux’ apresentam-se conceitos fulcrais da pesquisa, sendo a maioria deles cunhados por Michel Pêcheux e outros que foram recuperados ou utilizados a partir de leituras desse autor.

Já na terceira subseção, ‘O lugar de que (se) fala o migrante’, apresenta-se um panorama histórico acerca da migração e reflexões sobre o (não) acolhimento do migrante em imersão no Brasil, discussões em relação aos discursos da falta e da obrigatoriedade da aprendizagem de português, bem como das designações de migrantes. Na subseção quarta, ‘Designações da Língua Portuguesa em relação ao Migrante’, continua-se a apresentar conceitos ligados à literatura específica sobre a migração e o ensino-aprendizagem de português para migrantes, bem como denominações específicas dessas áreas, a partir de designações dadas ao migrante. Por fim, na subseção ‘Interculturalidade na aula de Português para Migrantes’, estudam-se conceitos que se vinculam ao âmbito da sala de aula de português para migrantes, como interculturalidade e racialização.

O terceiro capítulo dedica-se à contextualização da pesquisa, sendo, portanto, minudenciada em três subseções: Contexto de Pesquisa, Metodologia e Participantes. Na primeira, ‘Contexto de Pesquisa’, são apresentados a instituição e o curso onde os migrantes participantes da pesquisa estudavam. A ‘Metodologia’, subseção seguinte, fica a cargo da explicação dos processos metodológicos e montagem do corpus, além de nota sobre os trâmites com o Comitê de Ética. Por fim, em ‘Participantes’, encontra-se uma apresentação dos participantes, por eles escrita.

Passando para o quarto capítulo, há a subseção destinada à análise, apresentando quatro subseções, nas quais se abordam i) as imagens do migrante sobre si, sobre o Brasil/brasileiro e as antecipações do migrante sobre o Brasil/brasileiro; ii) contradições no discurso do acolhimento ao migrante; iii) as imagens do português e sua aprendizagem e, finalmente, iv) amparos e desamparos do migrante decorrentes da (falta de)

aprendizagem da língua portuguesa, v) a imagem do professor/sala de aula de PLAc e vi) os resultados de análise.

Feitas essas análises, tecem-se, no capítulo quinto, algumas considerações sobre os resultados do trabalho e a delimitação da pesquisa, com sugestões para pesquisas futuras. Seguindo, apresentam-se as referências, leituras que muito contribuíram para a execução desse trabalho e, por fim, os anexos que constituem etapas para execução da pesquisa.

2. ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1. NARRATIVAS DE VIDA E(M) ANÁLISE DO DISCURSO

A obra ‘*The Polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant*’ de Florian Znaniecki e Willian Thomas, originalmente publicada em cinco volumes entre os anos de 1918 e 1920, marca o início da narrativa de vida como metodologia de pesquisa em Sociologia (OROFIAMMA, 2008). Os autores analisam a narrativa de vida de migrantes poloneses nos Estados Unidos e o impacto da transição de uma sociedade a outra. A partir de então, a vida de migrantes tem constituído corpus de análise em pesquisas de diferentes áreas, sobretudo nas Ciências Sociais e Linguística Aplicada.

Sandra Nossik (2014) afirma que, embora amplamente utilizadas como método de pesquisa nas Ciências Sociais, as narrativas de vida são negligenciadas por trabalhos de AD Francesa, havendo nesses, normalmente, uma preferência por *corpus* “mais homogêneos ou quantificáveis, tais como os corpora literários, mediáticos e políticos” (NOSSIK, 2014, p. 01) [Tradução nossa]⁶. Assim, a autora evidencia a importância de que *corpora* como as narrativas de vida sejam levados em consideração no campo da AD, dadas as possibilidades de análise e dos resultados que delas podem surgir. É preciso destacar que os objetos de análise sobre os quais se empreende uma reflexão podem ser diversos, conforme escreve a pesquisadora e analista do discurso Eni Orlandi (2015), no prefácio do livro ‘Análise de Discurso – Michel Pêcheux’: “os escritos, as imagens, os ditos, as novas tecnologias, fotos, o silêncio e muitos outros, cada qual com suas especificidades, seus dispositivos analíticos e sua contribuição para a compreensão dos processos de significação” (p. 19).

No campo da AD, o uso das narrativas de vida como método de pesquisa foi introduzido pelos trabalhos de Machado (2009, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2020), para quem as narrativas de vida são uma *nova materialidade discursiva* (MACHADO, 2016). Por se tratar de uma área relativamente nova, neste trabalho partilha-se da mesma inquietação da autora: “Como abordá-las para que este estudo tenha um caráter científico?” (MACHADO, 2016, p.88). A partir dos estudos por ela realizados, em específico os pressupostos da semiolinguística de Patrick Charaudeau e das leituras sobre *Récit de Vie*,

⁶ plus homogènes ou quantifiables, tels que les corpus littéraires, médiatiques ou politiques (Nossik, 2014, p.01)

a pesquisadora cunha o sintagma ‘narrativa de vida’, que corresponde a um campo metodológico de pesquisa etnossociológica desenvolvido na França por Daniel Bertaux (2010).

Machado (2016) considera que a narrativa de vida é interpretativa e consiste, mais especificamente, em reunir conceitos e referentes teóricos vindos de uma disciplina-base – a análise do discurso – e de disciplinas que com ela mantêm uma interface. Não obstante, autoras como Machado (2016) e Carvalho (2016) configuram os estudos das narrativas de vida, provenientes dos estudos da área da Sociologia, como disciplina de caráter interdisciplinar. O estudo de narrativas de vida encontra campo fértil nas Ciências da Linguagem, sobretudo na Análise do Discurso, uma vez que “sua materialidade é, por excelência, o discurso” (CARVALHO, 2016, p.34). É da supracitada autora que o conceito de narrativa de vida é recuperado e utilizado nesse trabalho:

Por narrativa de vida, entenderemos todo processo discursivo assumido por um sujeito que tenha como objetivo contar a vida de um ser que existe ou existiu, seja ele próprio ou outro. Assim, consideramos que o objeto do gênero narrativa de vida sejam os percursos vividos por um sujeito ao longo de sua existência, os momentos trazidos pelas próprias lembranças ou por acesso a documentos e escritos pessoais do personagem, um todo que envolve não só acontecimentos, mas também sentimentos, relações interpessoais, ideologias, crenças, valores. (CARVALHO, 2016, p. 39)

Para Machado (2016, p. 14), o sintagma *narrativa de vida* é usado em sentido amplo “para referir-se não somente a biografias ou a autobiografias, mas também a narrativas diversas que pululam em documentos do cotidiano”. Machado (2016) explica que existem algumas narrativas de vida que são mais evidentes que outras, “aquelas que se encaixam no gênero genealógico ‘puro’ (biografias, autobiografias, memórias, diários...) e outras, que de forma mais abreviada ou mesmo mais dissimulada, aparecem em outros gêneros” (p. 126-127).

Pela explicação de Machado (2016), entende-se que o processo discursivo não necessariamente envolve dados biográficos daquele que narra, algo tipicamente esperado em narrativas (auto)biográficas. Em consonância à referida autora, pode-se entender uma narrativa de vida por meio do que expõe Bertaux (2006, p. 36), ao considerar que há narrativa de vida “a partir do momento em que um sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de uma experiência por ele vivida”.

Esse entendimento faz com que seu uso seja mais eficaz em trabalhos que, como esse, não têm o intuito de narrar o percurso de vida de um sujeito nem as particularidades existentes em sua escrita. Sem ter a pretensão de uma justificativa exaustiva do porquê do uso do sintagma ‘narrativa de vida’ e não outro, estabelece-se consonância com Machado quando a autora afirma que o sintagma preenche suas expectativas enquanto linguista discursiva e pesquisadora por estar “ligado a uma teoria específica, cujas origens diferem das que guiam os trabalhos daqueles que se dedicam aos estudos de autobiografias, na esteira de Lejeune (1971), por exemplo” (MACHADO, 2015, p. 97).

O gênero autobiográfico é definido por Lejeune (2008) como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (p. 14). Conforme já discutido, a perspectiva do sujeito como uma “pessoa real” capaz de ter uma “história individual” não coaduna com os pressupostos da AD aos quais este trabalho se filia. Ademais, a definição de narrativa como algo tão somente “retrospectivo” também é problemática, dado que uma narrativa de vida pode ser estendida à narração de projeções futuras, as quais são importantes, sob o aspecto discursivo, na concepção daquele que narra. Por fim, deve-se destacar que a obrigatoriedade do gênero se dar “em prosa” é algo que limita as potencialidades de pesquisa. Machado (2016) assevera que uma narrativa de vida pode se dar em gêneros distintos daqueles genealogicamente canônicos. Desse modo, se as narrativas autobiográficas consideram gêneros como biografias, autobiografias, memórias e diários, as narrativas de vida abordam gêneros outros, os quais não são necessariamente em prosa, como poemas, estórias, filmes, entrevistas etc.

Entretanto, é preciso notar que, muitas vezes, os termos narrativas de vida e autobiografias (além de outras designações) são intercambiáveis⁷, levando a crer que, se existe uma diferença entre as terminologias utilizadas, essas se dão mais por questões de filiação teórica do que com um propósito de diferenciação em si. Prefere-se o uso do supracitado conceito a outros pelo fato de que a autora inclui os textos escritos como integrantes às narrativas de vida, ao passo que autores como os referidos Daniel Bertaux e Sandra Nossik priorizam narrativas orais em suas pesquisas sobre os relatos de vida e

⁷ Sandra Nossik, em seu texto “Introduction: Le récit de soi entre conformisme et émancipation” (2014) utiliza-se dos termos “récit de vie” e “recit de soi” sem fazer distinção entre eles.

relato de si, respectivamente. Justificativas para o trabalho específico com narrativas escritas são esmiuçadas na metodologia desta pesquisa.

Em se tratando de narrativas de vida sob a ótica discursiva, cabe ressaltar a preocupação de muitos estudiosos acerca do caráter de “verdade” dos relatos do narrador. Reconstituir mentalmente um evento e o narrar na ordem exata dos acontecimentos pode ser, sim, uma questão a ser colocada. Entretanto, se se considera a narrativa como materialidade para análise, cumpre reiterar que o lugar de fala não é o do indivíduo, mas sim de um sujeito, este que é desde sempre “um indivíduo interpelado em sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p.141), não se tratando de um lugar físico, mas sim de uma posição ocupada pelo sujeito, a despeito da vontade ou consciência daquele que se insere em tal posição.

Se, por um lado, há o caráter ficcional das narrativas, é essa mesma ficção que, por outro lado, permite uma análise das enunciações do sujeito, a fim de que se possam, por meio de seus discursos, analisar imagens aí existentes, ainda que a despeito da consciência daquele que os produz, engendrados por meio da ideologia. É o lugar a partir do qual o sujeito se posiciona e/ou é posicionado que lhe confere a capacidade de representar e ser representado.

Levando-se em consideração o caráter interdisciplinar nos estudos da narrativa de vida, cumpre-se salientar que a AD Francesa de Michel Pêcheux, campo que constitui o aporte teórico dessa pesquisa, é formada por meio de relações entre a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, interdisciplinar por essência. O caráter interdisciplinar que articula Narrativas de Vida e a Análise do Discurso é salientado por autores que demonstram a essência de tal articulação, uma vez que “é a atividade narrativa que constitui uma vida em história e é somente por meio da narrativa, sob a forma de discurso, que ela aparece”⁸ (OROFIAMMA, 2008, p.720).

Dessa forma, nota-se que a análise de narrativas de vida como materialidade discursiva deve abordar o lugar que o sujeito ocupa na narrativa, o lugar do outro e as marcas linguísticas por ele utilizadas. Dada a importância desses elementos no cerne das pesquisas vinculadas à Análise do Discurso Francesa, sobretudo daqueles cunhados e/ou resignificados por Michel Pêcheux, faz-se deles uma breve explicação na seção seguinte.

⁸ No original, « c'est l'activité narrative qui constitue un vie en histoire et c'est seulement à travers un récit, sous cette forme de discours, qu'elle apparaît ».

2.2. ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: CONCEITOS A PARTIR DE MICHEL PÊCHEUX

Desenvolvida no fim de 1960, a AD Francesa tem o filósofo Michel Pêcheux como um de seus principais expoentes. Os pressupostos teóricos desse campo apresentam uma abordagem distinta ao pensar a Ciência da Linguagem, trazendo conceitos que, de cunho materialista, possibilitam a reflexão sobre a relação entre língua e ideologia. Conforme já mencionado, o caráter interdisciplinar da AD pecheutiana – em sua articulação com a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise – contribuiu, sobremaneira, para o enriquecimento desse campo e da AD de modo geral.

Alguns aspectos da AD Francesa levantados a partir de Michel Pêcheux são destacados neste trabalho. Tais aspectos permitiram reflexões de pesquisadores de diversas áreas e possibilitaram deslocamentos, os quais, indubitavelmente, contribuem para o campo da AD. Nesse sentido e, não com a pretensão de versar sobre a gama produzida por Pêcheux, são apresentados os conceitos pertinentes a essa pesquisa, tais como: condições de produção, discurso, materialidades discursivas e formações imaginárias.

2.2.1. Discurso e Materialidade Discursivas

Na perspectiva de Michel Pêcheux (2019 [1969]), a língua não serve para comunicar, tão somente. Pêcheux obviamente não nega essa função da língua, mas desfaz a ideia da língua como mera transmissão de informações dadas de forma transparente. Pêcheux (2014) afirma que a língua como ‘instrumento de comunicação’ deve ser tomada em sentido figurado e não próprio, “na medida em que esse instrumento permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não comunicação, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, em primeira instância, da comunicação de um sentido” (p. 83).

Importante é salientar, de acordo com Orlandi (2020), que discurso e fala devem ser tratados diferentemente porque que o discurso “tem sua regularidade, seu funcionamento

que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (idem, p. 20).

Nesse sentido, exemplificando com o pronunciamento de um deputado na Câmara, Pêcheux (2019 [1969]) compreende o discurso como parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, um mecanismo que pertence a um sistema de normas que não são nem individuais e nem universais “mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, [1969] 2019, p.39. Destaques do autor).

O discurso é entendido, consoante Pêcheux ([1969] 2019), como *efeito de sentido entre locutores*. O conceito de discurso elaborado por Pêcheux versa sobre a relação entre linguagem e ideologia. Fundamentalmente, entender o discurso dessa forma, implica considerá-lo como sempre evocado a partir de *condições de produção (CP)* determinadas ou representadas na estrutura de uma formação social, remetendo-o às *relações de sentido* e às *relações de força* em que é produzido, uma vez que um discurso sempre remete a outro: “o objeto de uma sociologia do discurso seria, pois, o de verificar a ligação entre as relações de força (exteriores à situação do discurso) e as relações de sentido que se manifestam nessa situação” (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 39).

É, pois, na esteira de Pêcheux que a análise é dada a partir das *materialidades discursivas*, termo representativo de algo que “não é nem a língua, nem a literatura, nem mesmo as mentalidades de uma época, mas que remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos...) em uma conjuntura dada” (PÊCHEUX, 2015, p. 151-152). Para o autor, a questão teórica das materialidades discursivas surge precisamente daquilo que, entre a história, a língua e o inconsciente, resulta como heterogeneidade irreduzível [...]”. A materialidade discursiva, enquanto nível de existência sócio-histórica (PÊCHEUX, 2015), se faz interessante por permitir “interrogar os processos de construção e referência discursivo em toda sua extensão” (PÊCHEUX, 2015, p.152). É esse nível de existência sócio-histórica que, por meio da ideologia, haja a ilusão de originalidade do discurso do sujeito, quando, na verdade, em todo e qualquer discurso opera um já-dito – eis, aí, o interdiscurso.

O conceito de interdiscurso é, para Pêcheux (2014 [1975]), um conjunto de dizeres já ditos que sustenta todo o dizer. Tal conceito também é chamado de memória discursiva

(ORLANDI, 2020). Nesse sentido, o sujeito nunca é fonte de seu dizer, embora ele tenha tal ilusão, essa engendrada a partir dos efeitos produzidos pela ideologia. Interdiscurso, para melhor esclarecimento, seria

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2020, p. 29).

Pêcheux (2014 [1975]), então, afirma que o interdiscurso põe em conexão entre si os elementos discursivos que são constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, fornecendo a matéria-prima na qual o sujeito se constitui enquanto ‘sujeito falante’, originando o ‘fio do discurso’ do sujeito, ou seja, o intradiscurso, que é

um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”. E o caráter da forma-sujeito, com o idealismo espontâneo que ela encerra, consistirá precisamente em reverter a determinação: diremos que a forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro “já dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por “correferência”(PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 154) [destaques do autor]

Desse modo, interdiscurso é aquilo que determina o discurso do sujeito sendo reinscrito, no processo discursivo, no próprio sujeito. Como efeito do interdiscurso, o intradiscurso provoca, na forma-sujeito, o esquecimento do interdiscurso, fazendo com que o sujeito, por meio da ideologia, considere-se origem de seu dizer. Nesse complexo, Formação Discursiva (FD), Formação Ideológica (FI) e Formação Social (FS) se destacam como pertinentes contribuições para a AD.

Em se tratando da FD, ressalta-se que tal conceito não é cunhado por Pêcheux, mas sim apropriado e ressignificado no campo da AD Francesa a partir de Michel Foucault (2004). Tal ressignificação nesse campo se dá com intuito de possibilitar uma análise materialista dos processos de enunciação.

Os sentidos e dizeres vão para além das palavras, estabelecem relação com determinadas condições de produção sócio-históricas daquilo que se diz (PÊCHEUX, 2019 [1969]).

Assim, tudo aquilo que é dito ou representado só o é por intermédio de uma interpelação ideológica. Uma formação discursiva, componente de uma formação ideológica, interpela o indivíduo em sujeito:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 147).

Por sua vez, o conceito de FI é entendido por Pêcheux como um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais. É no jogo das relações sociais que se projetam posições entre os sujeitos, posições essas que se estabelecem por meio de relações de força e oportunizam a análise dos efeitos de sentido do dizer. O caráter material do sentido consiste na sua dependência constitutiva do todo *complexo das formações ideológicas* (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 146). Assim, quem fala, sempre o faz a partir de um determinado lugar de poder, o qual é relativamente estável, uma vez que esse lugar está fixado através das dinâmicas discursivas, ideológicas e imaginárias na FS.

A FS, seguindo Pêcheux (2014[1975]), correlaciona-se entre as classes sociais e a existência de posições ideológicas e políticas as quais estão organizadas em formações. Essas formações, por sua vez, relacionam-se às FI constituintes de um conjunto complexo de atitudes e de representações que abarcam várias FDs “a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 147).

Pêcheux (2014 [1975]) aponta que, em toda e qualquer FS, existem regras de projeção que demarcam os lugares ocupados pelo (s) sujeito (s) na sociedade, estando esses “representados nos processos discursivos” (PÊCHEUX, 2014[1975], P.81). Assim, sendo materializado na linguagem, esse sistema de representação terá relação com o que, na AD francesa, entende-se como aqueles saberes condicionados por *FI* e suas correlacionadas *FD*, que estão na base dos sentidos e dizeres (ditos ou não ditos) em uma determinada sociedade. Históricos portanto, esses dizeres se dão a partir de condições específicas, por sujeitos também específicos, isto é, da mesma forma que não é de qualquer lugar que se

pode falar algo, também não é qualquer coisa que pode ser dita por qualquer sujeito. Esclarece-se tal afirmação a partir dos conceitos de condições de produção do discurso (CP) e de formações imaginárias.

2.2.2. Condições de Produção do Discurso (CP) e Formações Imaginárias

Para Pêcheux (2019[1969]), as imagens somente podem ser entendidas mediante a compreensão das CP. Orlandi (2020) entende as CP como passíveis de serem divididas em a) contexto imediato da enunciação, isto é, o que ocorre numa situação e circunstância dadas, portanto tendo um sentido restrito e b) contexto sócio-histórico e ideológico, ou seja, sentido amplo no que tange à compreensão dos efeitos de sentido, justamente por incluir o contexto sócio-histórico e ideológico do discurso.

Nesse sentido, é basilar à AD considerar a relação da linguagem com suas CP, buscando a relação entre os locutores nos diferentes discursos produzidos. A explicação de Orlandi acerca dos sentidos estrito e amplo das condições de produção se faz interessante por permitir indicar que, na AD, a noção de contexto – amplamente utilizada em outras áreas como a Linguística Textual – não é negligenciada, mas sim ampliada dado que o contexto imediato/estrito não é, por si só, suficiente para uma análise materialista-histórica, sendo, portanto, considerado o contexto sócio-histórico ideológico.

Pêcheux (2014[1975]) compreende que “as condições materiais da existência dos homens determinam as formas de sua consciência, sem que as duas jamais coincidam” (p. 272) ou, em outras palavras, os homens fazem sua história, mas não a história que eles querem ou acreditam fazer”. Assim sendo, a relação do sujeito com o processo histórico de constituição dos sentidos opera como algo caro à AD. Nesse sentido, a formulação de CP constitui um deslocamento de suma importância no entendimento das práticas de linguagem.

Dessa forma, nas CP, conforme pontua Pêcheux (2019 [1969]), estão presentes formações imaginárias, isto é, imagens que o falante tem de si, de seu ouvinte, do referente entre outras. Portanto, é preciso considerar a relação entre sujeito e as condições de produção do discurso a fim de que se possa compreender como tais condições afetam o dizer do

sujeito e os efeitos de sentido aí produzidos, sentidos esses engendrados em uma dada formação discursiva a partir da inscrição de um sujeito em um lugar de fala também dado. Esses discursos são produzidos por sujeitos que, em lugares ocupados determinados, corroboram a ideia do discurso como efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 2019 [1969]).

Os sujeitos são intercambiáveis a partir da “posição” / “lugar” que ocupam no discurso (ORLANDI, 2020). Essas posições do sujeito podem ser entendidas, sob o viés dessa pesquisa, consoante a hipótese estabelecida por Michel Pêcheux, como lugares representados nos processos discursivos. De acordo com PÊCHEUX, 2019 [1969]:

Esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem relações ente as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Acrescentamos que é bastante provável que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que apenas uma investigação sociológica poderá revelar (p. 39) [grifos do autor].

É nessa perspectiva que Pêcheux (1997) aborda os lugares sociais em termos de formações imaginárias. Abaixo, reproduz-se o quadro elaborado por Pêcheux (2019[1969], p. 40) para representar as formações imaginárias, formações que compõem as condições de produção do discurso:

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A^{(A)}$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A^{(B)}$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_R^{(B)}$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_R^{(A)}$	Imagem de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Esboçada a posição de A e B, Pêcheux ((2019) [1969]) acrescenta que, nas condições de produção do discurso, o “referente”, isto é, os pontos de vista dos sujeitos do discurso sobre determinado aspecto, esse pertencente também às condições de produção.

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	IA (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	IB (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

(PÊCHEUX (2019[1969], p.40)).

Nessa perspectiva, os interlocutores A e B não ocupam lugares físicos, mas sim aqueles resultantes de projeções, de imagens deles e por eles engendradas no discurso. Nesse sentido, há uma diferença fundamental nas pesquisas empreendidas pela AD: o sujeito não é aquele físico, mas sim imaginado, projetado. A esse respeito, Pêcheux (2019[1969]) traz seu tão conhecido e citado exemplo do discurso de um deputado na Câmara para corroborar o lugar imaginado para além do físico e para evidenciar que o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas:

[...] o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa: a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto para “dar o troco”, o que é outra forma de ação política. Podemos evocar aqui o conceito de “enunciado performativo” introduzido por J.L. Austin, par sublinhar a relação necessária entre um discurso e seu lugar em um mecanismo institucional extralinguístico. (p.33) [grifos do autor].

Sendo o quadro das formações imaginárias já usado no âmbito dos estudos da AD relacionados aos migrantes (GAPARINI E LIMA, 2020; RIZENTAL, 2020) e por entender sua relevância no cerne de uma análise discursiva, utilizar-se-á tal referência a fim de compreender as imagens de migrantes, da língua portuguesa e de sua aprendizagem. Isso posto, conjecturam-se todos os conceitos até então revisados como pertinentes aos estudos da migração. As próximas seções abordam outros conceitos também caros às análises, conceitos esses provenientes de literatura mais específica sobre a migração.

2.3. O LUGAR DE QUE (SE) FALA O MIGRANTE

Conforme visto, lugares/posições são primazes nos estudos sobre as formações imaginárias por possibilitarem à AD a compreensão e análise do discurso do sujeito. Julga-se pertinente, aqui, explicar acerca da migração no Brasil e os efeitos desse processo ao logo dos anos. Todavia, entende-se a complexidade desse levantamento – em termos quantificáveis e cronológicos – como um desafio inatingível, dada a longa data do processo de migração e o apagamento/não contabilização de muitos dados históricos. Desse modo, o que se objetiva na seção próxima é uma visão geral sobre a situação histórica da migração no Brasil, a qual permitirá a compreensão de alguns pontos no decorrer da pesquisa. Em seguida, faz-se uma revisão de alguns conceitos em literatura específica sobre a migração.

2.3.1. Um breve panorama histórico da migração no Brasil

Ao longo da história, o lugar do migrante no Brasil sofreu alterações diversas. Em determinados momentos, ele foi considerado um sujeito necessário e fundamental à constituição, desenvolvimento e seguridade do país – como os migrantes vindos após a assinatura da Lei Áurea para “substituir” a mão de obra escrava. Em outros, o migrante passa a ser visto como um sujeito perigoso, como durante a fase de ideário nacionalista do Governo Vargas (1930- 1945).

Essas formas de se aludir ao migrante, de acordo com Costa, Sousa e Barros (2019, p.168), permitem classificar as políticas migratórias em três fases: “fase de xenofilia (1808 a 1930, fase de xenofobia (1930 a 1969), e fase da segurança nacional (1969 - 2017?)”. Assim sendo, há fatores ideológicos que fizeram com que o migrante tivesse seu lugar remodelado ao longo da história, conforme reverbera Frazão (2017):

Os acontecimentos envolvendo imigrantes vindos para o Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI evocam imaginários sociais sobre as grandes imigrações ocorridas no passado, os quais podem ser envoltos em discursos que legitimam as do passado em detrimento das contemporâneas, em razão de a legislação brasileira, em momentos distintos no decorrer dos séculos XIX e XX, ter legitimado determinados perfis imigrantes e grupos imigratórios considerados aceitos para o desenvolvimento de país em detrimento de outros. Logo, esse discurso transcendeu a esfera jurídica e ganhou, de certa forma, guarida nos discursos midiáticos e sociais. (p.1123).

Há muito tempo, o temor em relação ao imigrante fora notado e inclusive respaldado pela lei brasileira. A Decisão nº 47, de 28 de janeiro de 1879, proíbe migrantes que vivem em colônias brasileiras, independentemente do motivo, de se dirigirem à corte e a Portaria nº 666, de 25 de julho de 2019, que dispõe sobre o impedimento de ingresso, a repatriação e a deportação sumária de pessoa perigosa ou que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal exemplificam esse temor, de longa data, por parte de Estado.

Tal temor se torna ainda mais contundente ao se analisar o artigo 2º da referida portaria. Nessa portaria, o migrante considerado uma “pessoa perigosa”, implica a sanção de possibilidade de repatriação, deportação ou ter sua permissão de permanência cancelada. No artigo 2º dessa portaria, a menção à classificação dos sujeitos perigosos como “aqueles

suspeitos de envolvimento em delitos” contribui para aumentar a desconfiança contra o migrante e promulgar a simples suspeita como suficiente para o enquadramento legal.

Galvão (2019) também reporta o medo que se tinha do migrante, já no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). A autora explica que os sentidos sobre a presença do migrante no país continuam representando-o de forma igual, sendo seu lugar discursivo “constituído pela ótica de que ele é uma ameaça e, especificamente, um concorrente no âmbito profissional, estando por isso submetido ao Ministério do Trabalho. Neste momento da história, o estrangeiro não tinha voz” (p. 67). Conforme expõe Miranda (2021), o período compreendido entre 1964 e 1985 (Ditadura militar brasileira) foi marcante em relação à migração, pois houve não somente a queda do número de migrantes, mas também o aumento de emigrantes brasileiros.

Desse modo, pode-se perceber que a visão do migrante sofre variações, sobretudo a partir da forma como o governo em exercício projeta a migração. No século XXI, acontecimentos de ordens diversas tornam o Brasil alvo da migração novamente. Miranda (2021, p. 41-42), amparada em Patarra e Fernandes (2011), elenca alguns desses motivos:

- a crise financeira internacional de 2008, que procedeu à falência do tradicional banco de investimentos dos EUA, o Lehman Brothers. Por meio de uma espécie de “efeito dominó”, a crise imobiliária nos EUA levou à falência também outras grandes instituições financeiras, e contribuiu para que as bolsas de valores ao redor do mundo entrassem em colapso, enfraquecendo a economia de diversos países, principalmente os países europeus da zona do euro²¹;
- os atentados aos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, assumidos pela organização islâmica al-Qaeda, deixando uma onda de terror e insegurança não só nos EUA, mas ao redor do mundo. Com isso, muitos buscaram como destino países fora do que frequentemente foi categorizado como “zona de terrorismo”: EUA e alguns países europeus;
- os conflitos iniciados em 2011, relacionados ao fenômeno conhecido como a Primavera Árabe, que causou insurreições e revoltas no Oriente Médio e no Norte da África, com destaques para as guerras civis na Líbia, no Iêmen e na Síria (JOFFÉ, 2011);

- os desastres ambientais, como o terremoto no Haiti em 2010, que devastou o país, deixando cerca de 300 mil mortos e 300 mil feridos;
- a crise político-econômica na Venezuela desde meados de 2013, que resultou na migração de muitos venezuelanos para outros países, incluindo o Brasil.

Recentemente, notícias divulgadas na mídia têm mostrado a saída de muitos migrantes do Brasil.⁹ No Governo atual (2019-2022), o temor ao migrante no Brasil é intensificado após a eleição presidencial de Jair Messias Bolsonaro por meio de suas ações e políticas de cunho eugenista, fascista e xenofóbica (COSTA, 2021). Efetivamente, na verdade, tal temor é recrudescido no imaginário de parcela da população brasileira e migrante que passa a conviver “diariamente com a verve autoritária, antidemocrática e conservadora de seu discurso, produzido e reproduzido em pronunciamentos oficiais e entrevistas, bem como em mensagens escritas e vídeos em redes sociais” (DINIZ E BIZON, 2020, p. 31).

Com efeito, seja pelos pronunciamentos do presidente, seja pelas notícias da mídia, uma vez exposto como ameaça social, a situação migratória impacta a forma como parcela significativa da sociedade avalia tal processo e se mobiliza para acolher, rechaçar ou ser indiferente ao migrante. Dito de outra forma, os discursos do presidente e da mídia influem de maneira significativa sobre a imagem que a sociedade faz do refugiado (GALVÃO, 2019), fazendo com que ocorram *tensões em um imaginário de acolhimento* (RIZENTAL, 2017). Por entender a necessidade de estudos mais aprofundados em relação ao acolhimento e a esse imaginário de acolhimento do migrante, propõe-se, abaixo, uma reflexão acerca do tema, apontando alguns trabalhos que problematizam a asserção do Brasil como um ‘país acolhedor de migrantes’.

2.3.1.1. Reflexões sobre o (não) acolhimento do migrante no Brasil

⁹ Grupo de Haitianos que deixa o Brasil em 2021 em decorrência da crise no país. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-56342515>. Acesso em 21 de março de 2022. Congolesees pensam em deixar o Brasil, afirmando que o país recebe, mas não acolhe. Disponível em: <http://www.bbcc.com/portuguese/brasil-60267870>. Acesso em 21 de março de 2022.

O termo ‘acolhimento’ é recorrente em classificações para representar a forma como o migrante é recebido no Brasil. Aparentemente, tal termo pressupõe algo sempre bom, conforme o significado em dicionário¹⁰:

Acolhimento: Substantivo masculino. Ação ou efeito de acolher; acolhida. Modo de receber ou maneira de ser recebido; consideração. Boa acolhida; hospitalidade. Lugar em que há segurança; abrigo.

Entretanto, *acolhimento* pode engendrar sentidos que denotam um discurso do colonizador, colocando a aprendizagem da língua portuguesa como uma obrigação imposta ao migrante (GASPARINI E LIMA, 2020; LOPEZ, 2016, 2018, 2020a, 2020b). Discurso esse, muitas vezes presente em sala de aula e até mesmo no imaginário de muitos dos principais envolvidos nesse contexto, alunos e professores. É de suma importância, então, que o termo acolhimento seja estudado sob um viés discursivo pois, consoante Gasparini e Lima (2020, p. 134), “o “acolhimento” é, sempre e inevitavelmente, marcado pelo discurso. Os deslocados forçados são (ou devem ser) “acolhidos” com políticas sem dúvida, mas julgamos ser importante que se atente para os discursos que, no âmbito do ensino e aprendizagem de PLAc, exercem seus efeitos de sentido”. Diniz e Neves (2018) também problematizam o uso da adjetivação ‘acolhimento’ no termo PLAc ao pontuar que

É preciso considerar, pois, que o português não necessariamente é uma língua de acolhimento para imigrantes, refugiados e outros sujeitos pertencentes a grupos minoritarizados. Partir do princípio de que ele sempre o é – ou pode vir a sê-lo a depender da abordagem, método ou técnicas adotados pelo professor – é apagar os conflitos identitários que podem estar em jogo para alguns sujeitos quando passam a (ter que) se relacionar com o português (p. 105).

A locução adjetiva *de acolhimento* é acrescentada ao português, formando o termo *Português como Língua de Acolhimento (PLAc)* para tratar de um grupo específico de migrantes, *os migrantes de crise* (CLOCHARD, 2007; BAENINGER E PEREZ, 2017). Por vezes, há determinadas injunções a esse grupo de migrantes como sendo, sempre, desamparado (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016) e vulnerável (SÃO BERNARDO, 2016), além de outras generalizações questionadas por pesquisadores como Bizon (2013), Lopez

¹⁰ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acolhimento/>. Acesso em 12 de março de 2022.

(2016, 2018, 2020a, 2020b), Lopez e Miranda (2019), Miranda (2021) dentre outros. Essas atribuições são vistas, em grande parte dessas pesquisas, como uma *essencialização* (MAHER, 2007).

Maher (2007), ao discutir acerca do Multiculturalismo Liberal, critica o entendimento do termo cultura que, no senso comum, se atrela a uma ‘coisa’ como um “conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (MAHER, 2007, p.261). Ainda de acordo com a autora, nessa vertente do multiculturalismo, “embora não se desconsidere que os grupos humanos são constituídos por relações desiguais de diferentes naturezas, seus seguidores tendem a ‘essencializar’ as diferenças e eleger certas experiências culturais como as únicas ‘autênticas’” (MAHER, 2007, p. 260). A essencialização do migrante de crise, então, atua como uma forma de estereótipo (RIZENTAL, 2017).

Rizental (2017), a partir de Brandão (2007) e Amossy (1991), se apropria do conceito de estereótipo, evidenciando, devido a sua ambivalência, a complexidade do termo. Brandão (2007) expõe que o pré-construído tem efeito de evidência para o sujeito, uma vez que, no processo discursivo, mobiliza a ilusão de origem de seu dizer. Ainda de acordo com a autora, “quando o pré-construído se torna repetitivo, automatizado, uma representação coletiva congelada, cristalizada em um grupo social, temos o estereótipo ou lugar-comum” (p. 243). Para Amossy, com quem Brandão dialoga, estereótipos são “imagens preconcebidas e cristalizadas, sumárias e recortadas das coisas e dos seres” (AMOSSY, 1991 *apud* BRANDÃO, 2007, p. 243) que o indivíduo recebe de seu meio social e que “determinam em maior ou menor grau sua maneira de pensar, de sentir e de agir” (AMOSSY, 1991 *apud* BRANDÃO, 2007, p. 243). Ainda em consonância com Rizental (2017) é válido destacar que

se entendemos os estereótipos como imagens que foram naturalizadas e cristalizadas, entendemos ser possível propor uma relação com o pré-construído, com aquilo que fala antes, noutro lugar de forma independente, e que unido ao processo de sustentação constitui o interdiscurso que será retomado e repetido garantindo o funcionamento dos estereótipos (p. 80).

A essencialização e os estereótipos acerca dos migrantes de crise podem ser exemplificados se se consideram os discursos relacionados à *falta* a eles atribuída e à *obrigação* de aprendizagem de português, discursos sobre os quais são tecidas breves considerações nas seguintes subseções.

2.3.1.2. Discurso da Falta

As possíveis condições de vulnerabilidade (LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016), desamparo (AMADO, 2013, LOPEZ, 2016), silenciamento (ANUNCIACÃO, 2018) e invisibilização (DINIZ E NEVES, 2018), às quais os migrantes são expostos, podem originar discursos que os coloquem em um lugar de falta (LOPEZ, 2016), resultando no que Diniz e Nevez (2018) classificam como ‘discurso da falta’, sendo esse um

discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar (p. 101 – 102)

O discurso da falta faz com que a aprendizagem da língua portuguesa seja configurada como algo indispensável à superação dessas supostas faltas, discurso esse amplamente difundido pelo senso comum, inclusive por professores, coordenadores e até mesmo por alunos envolvidos no âmbito dos cursos de PLAc (LOPEZ, 2016, 2020a, 2020b; MIRANDA, 2021). Nessa concepção, a aprendizagem de português é imaginada como condição *sine qua non* para o acesso a posições mais valorizadas socialmente, “quando, na realidade, essa não é uma condição necessária e nem suficiente” (DINIZ E NEVES, 2018, p. 101).

Como consequência do discurso da falta, por vezes, projeta-se um imaginário de migrante que “precisa ser assimilado (a), conferindo o pertencimento dos indivíduos a determinado Estado-nação” (BAENINGER E PERES, 2017, p. 121). Essa tentativa de assimilação do migrante pode não se dar de forma pacífica entre os sujeitos envolvidos, como ocorrido durante a invasão portuguesa no Brasil e durante o Governo Vargas, períodos em que as pessoas, especialmente os de origem alemã, italiana e japonesa, foram não somente obrigadas a aprender a língua portuguesa, mas também proibidas de falarem sua língua materna. Essa assimilação, então, gera percalços como o sentimento de pertencimento (ou não) à cultura, ao país, o que afeta a forma como o acolhimento é percebido pelo migrante. Diniz (2021), nesse sentido, aponta que

A relação com a língua majoritária do novo país pode ser particularmente conflituosa. Retomando Revuz, é como se, para alguns, apropriar-se da língua majoritária do novo país implicasse um desligamento da (s) sua (s) língua (s) materna(s), um distanciamento simbólico da comunidade de origem, um afastamento ainda maior de um território do qual se saiu movido pelo desejo de viver em outro lugar, ao mesmo tempo em que não se desejou abandoná-lo. Nesse sentido, a língua portuguesa pode, para certos migrantes e refugiados, estar longe de, simbolicamente, ocupar o lugar de acolhimento – algo apagado na designação “Português como Língua de Acolhimento”. Estruturar um ensino de português que convoque outras línguas no processo pedagógico pode contribuir para diminuir esse conflito (p. 236).

Anuniação (2018), retomando Guimarães (2002, 2015), problematiza tanto as políticas quanto as práticas de ensino de LP assimilacionistas, práticas essas normatizadoras a partir de padrões dominantes e homogeneizantes que regulam os espaços de enunciação, contribuindo para que proliferem discursos como o da falta. Para Anuniação (2018), a aprendizagem de português opera de duas formas distintas, ao mesmo tempo

Como um mecanismo de reconhecimento que reforça a assimilação por meio de regras e normas (quando se torna uma exigência para o acesso à universidade e à obtenção da nacionalidade brasileira) e como um instrumento de prática de (re)existência frente ao não reconhecimento de direitos (quando o imigrante ou refugiado expressa sua agentividade na língua nacional) (p. 51).

Somente sofre a (tentativa de) assimilação aquele sujeito que não se encontra dentro dos “padrões” estipulados por outrem, isto é, aquele que está em falta. Por vezes, a aprendizagem de português opera pela ótica da assimilação, numa tentativa de “amenizar a falta do migrante”. A aprendizagem de português opera como uma forma de essencialização do migrante bastante recorrente em discursos de migrantes, brasileiros e mídia de um modo geral (ANUNIAÇÃO, 2018; LOPEZ, 2016, 2018, 2020a, 2020b, MIRANDA, 2021). Em se tratando da obrigatoriedade de tal aprendizagem, trabalhos como os de Lopez (2018, 2020a; 2020b) e Gasparini e Lima (2020) problematizam alguns aspectos, esses abarcados em seguida.

2.3.1.3. Discurso da Obrigatoriedade

Conforme visto acima, a obrigatoriedade da aprendizagem de português funciona como uma tentativa de assimilação do migrante, que, por fatores sócio-históricos, tem sido cristalizada no imaginário da sociedade. A aprendizagem da língua, muitas vezes associada a uma alavanca para o sucesso do migrante no Brasil (GASPARINI E LIMA, 2020), faz com que discursos dos mais diversos afluam em torno desse processo, velando sentidos que remontam a uma perspectiva colonialista da língua.

Lopez (2018) denuncia que “o ensino de PLAc tem sido, frequentemente, significado por um viés de obrigatoriedade que, perigosamente, se esconde por trás de um discurso que, aparentemente, apenas sugere a necessidade de tal aprendizado” (p. 12). As discussões feitas pela autora em trabalho anterior deixam entrever que, para muitos migrantes, “ter conhecimento da língua portuguesa é uma *necessidade imperativa* ou um *instrumento de defesa pessoal* (LOPEZ, 2016, p. 178. Destaques da autora).

O português é língua oficial e majoritária do Brasil, razão pela qual o conhecimento da língua pelo migrante confere maior autonomia em situações nas quais seu uso é imprescindível, sendo tal aprendizagem, portanto, um direito, e não uma obrigação. Entretanto, muitas vezes os motivos para a aprendizagem da língua se misturam com discursos como a “constante perda e/ou falta de algo (LOPEZ, 2016) – ‘perda de suas dignidades humanas’, ‘falta de poder de escolha’, ‘carências de diferentes naturezas’” (LOPEZ, 2018, p. 25).

Lopez (2020b) retoma a questão da obrigatoriedade por ela anteriormente trabalhada (LOPEZ, 2018), reiterando que a obrigatoriedade implícita de aprendizagem do idioma depende muito dos percursos migratórios desse sujeito, tornando o discurso da obrigatoriedade um discurso perigoso e violento, uma vez que

é sabido que muitos migrantes que se estabelecem no nosso país, não provenientes de deslocamentos de crise e principalmente aqueles do “norte” – numa concepção não geográfica, mas sociopoliticoeconômica do termo – provavelmente não são, muitas vezes, impostos a esse mesmo discurso da necessidade (obrigatória) que se coloca para os migrantes de crise (LOPEZ, 2018). (LOPEZ, 2020b).

Diniz (2021) também compreende a obrigação da aprendizagem de português como algo pernicioso ao migrante, denunciando que é preciso desnaturalizar o mito do letramento em PLAc, uma vez que “a aprendizagem de português, por si só, não é condição necessária ou suficiente para melhores condições de vida no Brasil” (p. 232-233).

Por vezes, e ainda em amparo às pesquisas acima, nota-se que o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem de português se dá, em muitos casos, a depender do *status* que o migrante ocupa no Brasil. Desse modo, aos migrantes de crise podem ser atribuídos discursos da obrigatoriedade e da falta mais facilmente, esses mascarados pelo discurso do acolhimento, ao passo que a um migrante voluntário, tais discursos podem não se fazer presentes.

Desse modo, a partir do imaginário que se tem sobre o migrante, fatores de diversas ordens são engendrados e perpetuados em processos discursivos ao longo da história – a citar as designações possíveis daquele que sai de seu país – que, por tamanha diversidade e relevância, são o escopo da seção seguinte.

2.3.2. Designação de migrantes

No que tange aos processos migratórios, ao buscar um nome para a pessoa que experiencia o atravessamento complexo de deslocamento humano, três termos despontam: emigrante, imigrante e migrante. De acordo com o dicionário Aurélio¹¹ seus significados são postos no quadro seguinte:

Quadro 01

<i>Verbetes</i>	<i>Adjetivo</i>	<i>Substantivo Masculino e Feminino</i>
<i>Emigrante</i>	<i>Que emigra; que se muda de maneira voluntária para residir num outro local.</i>	<i>A pessoa que emigra; indivíduo que se muda para outro local, região ou país.</i>
<i>Imigrante</i>	<i>Que se estabelece ou se encontra estabelecido em um país estrangeiro, que imigra ou imigrou.</i>	<i>Pessoa que habita e possui residência fixa em um país estrangeiro, diferente do seu nascimento.</i>
<i>Migrante</i>	<i>Que muda periodicamente de um local para outro: pássaro migrante</i>	<i>O que migra; o que muda de lugar de região ou de país, de maneira periódica.</i>

Quadro de verbetes - emigrante, imigrante e migrante (Destques nossos).

¹¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 21 de março de 2022.

Os três verbetes objetivam a classificação daquele que se desloca. Entretanto, eles não cumprem o objetivo de explicar os processos migratórios como um todo, dada a dinamicidade desses processos. Para exemplificar, questiona-se:

. Ao considerar emigrante aquele que se muda de maneira voluntária, o que é dito daquele que se muda de forma involuntária? Não seria a pessoa, nesse caso, um emigrante também?

. Já com relação ao imigrante como aquele que habita e possui residência fixa em um país estrangeiro, o que se pode dizer daquela pessoa que vem para o Brasil, mas não tem residência fixa, sendo ‘acolhida’ em centros de ocupação ou ainda perambulando pelas ruas de cidades brasileiras?

. Por fim, ao considerar um migrante como aquele que muda periodicamente de um local para o outro, de que forma, pode-se compreender/entender essa periodicidade?

Até o momento, optou-se pelo uso da designação *migrante* sem explicitar o porquê efetivamente do uso, julgando-se prudente tal esclarecimento neste momento. Houve a necessidade de uso de uma terminologia que abrangesse todos os participantes que escreveram suas narrativas, os quais se denominam e são denominados de formas diversas, previstas ou não na lei. Dessa forma, *migrante* é usado, na esteira de Camargo (2019, p. 25), que acredita que o termo “traduza melhor o dinamismo dos processos migratórios atuais, indicando que o Brasil é também rota e não somente destino (BAENINGER; PERES, 2017)”. A autora considera que

toda imigração é ao mesmo tempo emigração (SAYAD, 2000) marcada por dinâmicas em contínua transformação, já que ninguém sai de um lugar sem chegar a outro e, ao chegar, não necessariamente permanece, opto por retirar os prefixos que especificam as direções do movimento para me referir às pessoas que se deslocam de outros países para o Brasil como migrantes. (CAMARGO, 2019, p. 25)

Miranda (2021), que também opta pela lexia *migrante*, justifica o uso do termo por ele a) contribuir para uma visão dos movimentos migratórios como fundamentais ao ser humano; b) ampliar o entendimento de imigrante-emigrante, possibilitando uma identificação para além da perspectiva do país de chegada e do país de origem do sujeito

e c) alinhar-se aos novos paradigmas migratórios que são impulsionados por causas diversas.

Dentre as leituras até então realizadas, o termo migrante é o que, subjetivamente, explica melhor as especificidades dos sujeitos participantes dessa pesquisa embora se saiba que 1) nenhuma designação pode abarcar todos os participantes, 2) há outras designações pertinentes e melhor inseridas a depender dos propósitos de cada pesquisa e 3) ainda neste trabalho o termo migrante não deixa de ser problemático, uma vez que o verbete migrante significa aquele que não somente se desloca de seu país, mas também de uma região. Penna (2006), por exemplo, também utiliza o termo migrante para se referir à população migrante regional do Rio Grande do Sul, trabalhando com o contexto de migração nacional tão somente. Nessa pesquisa, não são levados em conta os brasileiros que migram de uma região para outra, somente os migrantes advindos de outros países, por vezes chamados de “migrantes internacionais”.

Contudo, não somente emigrante, imigrante e migrante são usados para aludir a uma pessoa que venha ao Brasil. Diversos outros termos são usados por instâncias também diversas, a depender do *status* que a pessoa ocupe, do tempo que ficará no país, da causa de sua vinda, entre outros fatores. Termos como asilado, deslocado forçado, estrangeiro, gringo, intercambista, migrante de crise, migrante voluntário, refugiado entre outros são alvo de discussão, por exemplo, nos âmbitos acadêmico, jurídico e social.

Ingênuo seria pressupor que o uso de qualquer um desses termos ocorre de forma arbitrária. Consoante esse trabalho, ainda que a despeito de quem nomeia ou é nomeado, são fatores ideológicos que operam em seu uso. O caráter de distinção entre migrantes voluntários e involuntários, por exemplo, já criticado por Aydos (2010), Keely (2000) e Lopez (2020b), evidencia a necessidade de uma análise pois, ao entender que esses termos são autoexplicativos, pode-se engendrar questionamentos. Para Keely (2000), tal distinção é um problema porque

Toda migração inclui elementos de escolha e pressão. Nem todas as pessoas em grupos-alvo de perseguição deixam o país. Nem toda migração econômica se dá sem alguma coerção sobre a tomada de decisão do migrante. (p. 50)

Conforme se estabelece, todo e qualquer termo não acontece de outra forma que não discursiva. Desse modo, é necessário problematizar essas designações, ainda que tal

alçada seja uma tarefa árdua. Para Diniz (2020, p. 74), o processo sócio-histórico de designação é “instável, não sendo possível fixar o sentido do referente, já que uma constante (re-) significação é produzida no embate entre os distintos lugares enunciativos”.

Zoppi-Fontana (1999) também versa sobre o processo de designação ao analisar alguns termos que significam o espaço urbano. De acordo com a autora, “designação e o objeto de referências são produzidos, ao mesmo tempo, como efeito de evidência pelos gestos de interpretação (ORLANDI, 1996) que definem as diferentes posições de sujeito a partir das quais se enuncia” (ZOPPI-FONTANA, 1999, p. 212). O título do trabalho – É o nome que faz a fronteira – traz indícios dos percalços que a nomeação pode trazer. A autora entende o processo de designação como “relações semânticas instáveis, produzidas pelo cruzamento de diferentes posições de sujeito, a partir das quais se instala um sentido, apagando outros possíveis/dizíveis” (p. 203). Se designação não é um conceito simples, tampouco é a *definição*.

Nogueira (2018) afirma que “pensar a questão da definição, discursivamente, nos coloca de imediato numa posição de um trabalho com a interpretação e, conseqüentemente, com a ideologia” (p. 85). Nesse sentido, a autora entende que a interpretação é regida por condições de produção específicas, determinadas na história, não podendo ela ser qualquer uma.

Dentre as pesquisas lidas e que fazem parte do aporte teórico desse trabalho, houve uma diversidade de designações e definições para o migrante, a partir das especificidades de cada pesquisa e das características de cada grupo. O quadro que segue mostra a escolha designativa de alguns pesquisadores sobre o migrante bem como sua definição. Demarca-se também *imigrante*, termo jurídico que frequentemente aparece nas pesquisas:

Quadro 02

Pesquisa	Designação	Definição
Termo jurídico Lei de Migração 13.445/2017	Imigrante	Art. 1º § II – imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil.
Lopez (2016)	Deslocado Forçado	“Conceito abrange não apenas os refugiados, compreendendo migrantes advindos de diferentes

		processos de migrações forçadas ou de crise cuja situação de migração” (p. 71)
Rizental (2020)	Imigrante Refugiado	“Ao longo da pesquisa, a denominação escolhida para pensar discursivamente aqueles que chegam não foi imigrante, migrante, solicitante de refúgio ou refugiado, mas sim “imigrante refugiado”, trabalhando, desta forma, “no efeito equívoco da formulação, da definição, não seguindo assim [...]” a “tentativa de (des)limitação dos sentidos” (NOGUEIRA, 2018, p. 99)”. (p. 23)
<i>Quadro indicativo de designações do migrante, elaborado pelo pesquisador e embasado em leituras sobre a migração.</i>		

Imigrante é uma definição amplamente utilizada no âmbito jurídico que abrange o termo refugiado. A definição de *refugiado*, enquanto construto cultural, representa os valores de uma época, passível, portanto, de problematização (SOUSA, 2019). A autora advoga que a perseguição e a extraterritorialidade são características primordiais que destacam, na história, as práticas de refúgio, fazendo com que o sujeito refugiado ocupe lugares pré-estabelecidos.

Rizental (2017), ao trabalhar com esses lugares pré-estabelecidos do migrante, analisa os efeitos que compõem no significante *imigrante refugiado*, destacando a autora que “as marcas linguísticas permitiram compreender os equívocos e as tensões que produzem efeitos de sentido que materializam o discurso do acolhimento: nele observamos posições xenófobas, estereótipos que as reforçam, censura que deles decorrem” (p.113). Por assim dizer, essas designações podem levar a cabo a concepção errônea do migrante de crise como a causa e não a vítima da crise (CAMARGO, 2019).

A partir das designações que se dão ao migrante e das especificidades de cada grupo, há a formação de outras designações no que tange, por exemplo à relação ao que cada grupo estabelece com a língua. A seção seguinte destina-se a apresentar algumas dessas designações.

2.4. DESIGNAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA EM RELAÇÃO AO MIGRANTE

PFE, PLA, PLAc, PLE, PLF, PLH, PLNM, PSL: Quem dá conta? Inicia-se esta seção parafraseando o título “ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?”, de Jordão (2014), cujo trabalho “discute pressupostos e implicações dos termos *língua franca, internacional, global, estrangeira e adicional* relacionados ao inglês” (p. 13) [destaques da autora]. Semelhantemente, a língua portuguesa para pessoas advindas de outros países (ou ainda brasileiros) que não tenham o português como língua materna também tem designações cujos pressupostos e implicações carecem de discussão. Trabalhos como o de Flores (2013), Grosso (2010), Dutra (2021) e Miranda (2021) descrevem algumas das supracitadas áreas.

Para Jordão (2014), “escolher um termo e defendê-lo como preferível em relação a outros não contribui para uma análise crítica, podendo inclusive encobrir a variedade de sentidos possíveis e suas implicações ontológicas” (p.35). A autora, no entanto, adverte a necessidade da problematização do termo a ser usado, dado que essas questões são inevitáveis e produtivas no que tange às “preocupações identitárias, sociais, políticas, históricas e culturais na contemporaneidade” (p.35).

Assim, é por meio da situação em que o migrante se atribui ou a ele é atribuída, em sua relação com a língua portuguesa, que se formulam os termos específicos para cada grupo. PLA – Português Língua Adicional, PLAc – Português Língua de Acolhimento, PLE – Português Língua Estrangeira, PLF – Português Língua de Fronteira, PLH – Português Língua de Herança, Português para Hispanofalantes, PLNM – Português Língua Não Materna e PSL – Português Segunda Língua são algumas das terminologias dadas a fim de categorizar, identificar e diferenciar o ensino.

Necessário se faz entender que as designações acima não são fruto de simplórias tentativas de classificação. Constituem, antes, demarcações ideologicamente produzidas que visam reorganizar espaços e administrar conflitos e diferenças, tornando-se, portanto, um ato político. Todas as designações se dão, senão de outra forma, por meio do discurso.

Pêcheux (2014) pondera a respeito do sentido que uma palavra ou expressão pode ter, sendo diferente a partir da formação discursiva em que se inscreve. Nas palavras do autor

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente evidentes – conforme se refiram a esta ou àquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, 2014, p. 147 -148).

As designações acima exemplificam o postulado do autor, indicando que o sentido de cada uma se constitui em cada FD, mediante as CP, as FI, FS e a ideologia. Abarcar essas designações (e possíveis outras) em sua totalidade não é foco deste trabalho. Conjectura-se, inclusive, se tal empreitada é possível, uma vez que o uso de cada um desses conceitos “é indexado e depende das dinâmicas das biografias linguísticas dos sujeitos, assim como das dinâmicas próprias a cada comunidade de falantes na diáspora” (MELLO-PEIFFER, 2018, p. 1167).

Uma vez que para a AD uma palavra ou termo usado não significa por si só, mas deriva seus sentidos na FD e, por considerar fulcral suas definições, – sem as quais a análise ficaria comprometida – far-se-á um sintético percurso teórico acerca de algumas designações acima mencionadas, revisadas em literatura especializada e consideradas de suma importância para a compreensão do lugar que a língua portuguesa ocupa nos discursos do migrante e de seu entorno. Nas subseções seguintes, discorre-se acerca do PLE, PLA, PLAc e PFE.

2.4.1. Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Adicional (PLA)

O termo *língua estrangeira* figurava, até certo tempo, como termo mais recorrente para designar o ensino de português para migrantes. Isso pode, em parte, ser tomado como um ‘empréstimo’ do termo línguas estrangeiras (modernas) usado para designar o ensino de línguas como o espanhol, francês e inglês nas escolas de rede municipal e estadual no Brasil.

De acordo com Revuz “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância” (REVUZ, 1998, p. 215). No entanto, autores criticam que o termo ‘estrangeiro’ pode remeter a algo ‘estranho’ e a ‘algo que é de fora’, engendrando, dessa forma, discursos que marginalizam, insultam e até mesmo excluem o sujeito estrangeiro (GROSSO, 2010; RIBEIRO, 2020), sendo, portanto, evitado por muitos. Grosso (2010) pontua que a língua estrangeira é uma outra língua, de uma outra sociedade, “é a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade” (p. 63). A problematização em torno da adjetivação ‘estrangeira’ desencadeou o uso de outros termos, em destaque o Português Língua Adicional (PLA).

Em PLA, o termo ‘adicional’ pode ser recuperado dos estudos de línguas adicionais, pelos quais tal adjetivação é usada por aplicar-se a todas, exceto à primeira língua do estudante e por se referir aos alunos que não partilham do mesmo sistema simbólico (JUDD *et al*, 2003, p.85). Ribeiro (2020), entretanto, problematiza o termo PLA em detrimento de PLE ao ponderar que a generalização da definição e aplicação de *língua estrangeira* “parece inadequada para esse séc. XXI, sua substituição soa ainda mais inadequada por oferecer uma “coloração” diferenciada para aqueles que buscam, consciente ou inconscientemente, uma higienização do adjetivo *estrangeira*” (p.516, grifos do autor). Miranda (2021) também critica o uso indiscriminado do termo PLA, ao afirmar que tal uso pode invisibilizar problemas decorrentes das relações de poder entre as línguas nacional e internacional, esclarecendo que “não é possível tratar a aprendizagem de uma língua como simplesmente adicional às demais” (p. 93). Ainda de acordo com a autora, há discursos relacionados a determinadas línguas, como a língua inglesa, como sendo uma língua de ascensão social, o que, indubitavelmente, está relacionado às relações de poder.

É justa a problematização de Ribeiro (2020) anteriormente vista, sobretudo em estudos discursivos, nos quais um termo nunca é fruto do acaso, antes decorrente de fatores históricos, ideológicos e culturais. Ainda assim, é de bom alvitre ressaltar que, conforme Jordão (2014) ao escolher o termo adicional, objetiva-se destacar a natureza intercultural das sociedades contemporâneas, exaltando a “coexistência de várias línguas (...)” (p. 31) ainda que essa natureza intercultural não proporcione uma coexistência pacífica, dado que a interculturalidade pressupõe diferenças e conflitos (MAHER, 2007).

Válido é ressaltar que, embora seja amplamente difundido no âmbito dos estudos internacionais para se referir ao processo de ensino-aprendizagem de português para migrantes, o PLA, em seu bojo, contempla também brasileiros que não tenham o português como língua materna, como é o caso de muitos indígenas e também de pessoas surdas.

PLA figura, então, no Brasil, como um termo mais utilizado para o ensino-aprendizagem de português para migrantes, mas não unicamente concernente a esse grupo. A partir das possíveis especificidades desse processo para um determinado grupo, o PLA se ramifica e se delimita, como a área de Português para migrantes de crise, mais reconhecida como Português Língua de Acolhimento (PLAc), explicada na próxima seção de modo pormenorizado.

2.4.2. Português Língua de Acolhimento (PLAc)

PLAc tem sido amplamente usado em pesquisas com vistas às pessoas advindas de processos de migração de crise por entender que esse grupo possui especificidades que impedem seu entendimento como mera adaptação de outras áreas (LOPEZ, 2016, 2020a, 2020b). Lopez (2020a, p.173) compreende o termo ‘Português como Língua de Acolhimento’ como a denominação do

contexto de ensino de português para migrantes de crise no Brasil. Esse termo nasce no âmbito de uma política de estado de Portugal em 2001, o Portugal Acolhe – Português para Todos, e se populariza no nosso país por meio do texto da Profa. Rosane Amado, da Universidade de São Paulo, em 2013. Apesar de concordarmos com Anunciação (2017; 2018), para quem devemos ter cautela ao nos apropriarmos de um vocábulo que foi “importado” da realidade europeia – mais especificamente no cerne de uma política assimilacionista portuguesa que condiciona os direitos dos migrantes à comprovação da proficiência linguística em português-, acreditamos que o PLAc possa ser ressignificado e, cada vez mais, amparado pelo seu aspecto político, que promove a visibilidade para um grupo minoritarizado (MAHER, 2007), demandantes de políticas públicas no país (CAMARGO, 2019, p.173-174).

Assim sendo, o termo PLAc passa a ser usado em pesquisas com grupo de migrantes sendo entendido como uma ramificação da subárea de Português Língua Adicional e, portanto, referindo-se à pesquisa e ao ensino da Língua Portuguesa para migrantes

deslocados forçados (LOPEZ E DINIZ, 2018). Os autores utilizam a designação *deslocados forçados* por esta se referir “tanto aos refugiados – termo amplamente utilizado pelo ACNUR em seus relatórios (cf. ACNUR, 2016) – quanto aos demais imigrantes procedentes de diferentes processos de migração de crise, inclusive aqueles que recebem vistos humanitários no Brasil” (2018, s./p.).

Por ser uma área relativamente nova, sobretudo no âmbito de pesquisa, há poucas conceituações sedimentadas sobre o PLAc e mesmo essas ainda trazem muita discussão, como o próprio nome da área, por exemplo. O termo ‘acolhimento’ é por vezes problemático e tem sido discutido em pesquisas (ANUNCIACÃO, 2018; BIZON E CAMARGO, 2018; DINIZ E NEVES, 2018; GASPARINI E LIMA, 2020; LOPEZ, 2016, 2020a, 2020b, MIRANDA, 2021). Esses autores entendem que é errônea a ideia de que o português funciona para todos os migrantes como uma ‘língua de acolhimento’ tendo em vista que

Partir do princípio de que ele sempre o é – ou pode vir a sê-lo a depender da abordagem, método ou técnicas adotados pelo professor – é apagar os conflitos identitários que podem estar em jogo para alguns sujeitos quando passam a (ter que) se relacionar com o português. Para alguns, por exemplo, esse idioma pode ser, acima de tudo, uma “ferramenta de defesa pessoal” (LOPEZ, 2016). Para outros, talvez, a suposta “língua de acolhimento” possa representar “o risco do exílio” (REVUZ, 2006), na contradição com um desejo de ser e estar apenas na língua materna, no lar de onde nunca se imaginou querer sair um dia. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 105).

Miranda (2021) também entende que o PLAc não figura para todos os migrantes de igual forma, alegando que não é simplório o ato de eleger quais os contextos em que o ensino da língua portuguesa deva ser compreendido levando-se em conta a perspectiva de língua de acolhimento acima mencionada.

2.4.3. Português para Falantes de Espanhol (PFE)

Nascimento (2020) pontua que a localização geográfica do Brasil faz com que haja uma necessidade de se repensar o PFE, a qual se torna ainda maior quando se leva em consideração os recentes fluxos migratórios para o país (CAMARGO, 2019; MIRANDA, 2021). Dentre os nove países que fazem divisa territorial com o Brasil – Argentina, Bolívia, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela -

somente Guiana, Guiana Francesa e Suriname não têm o espanhol como língua oficial. Oficial e majoritária nos demais países, então, a língua espanhola mantém uma relação intensa com a LP, misturando-se uma à outra nas fronteiras desses países com o Brasil.

Muitas pesquisas em relação a migrantes falantes de espanhol levam em consideração a sua origem, herança linguística etc., denominando a especificidade de Português para Hispanofalantes (PHF). Neste trabalho, contudo, entende-se o PFE mais voltado para a capacidade de comunicação na língua espanhola e não necessariamente à origem do migrante. Desse modo, a título de exemplificação, um migrante de origem árabe que tenha aprendido o espanhol como língua adicional pode ser abarcado na especificidade do grupo de PFE, mas não de PHF. Pelo fato de espanhol e português terem a mesma origem linguística, questões afloram nessa área, desencadeando pesquisas com essa temática.

Celada (2002) analisa, sob uma perspectiva discursiva, o imaginário através do qual o brasileiro se relaciona com a língua espanhola, sob o efeito de um pré-construído segundo o qual o espanhol é uma língua “parecida” com o português e, portanto, “fácil”, o que engendra a ilusão de que a diferença entre as línguas espanhola e portuguesa seja algo facilmente “contornável”. Esse efeito de proximidade entre as duas línguas tem feito com que pesquisadores e professores passassem a diferenciar o ensino-aprendizagem de português para falantes de espanhol e o português para falantes de línguas consideradas “distantes”, como é o caso do árabe, chinês e japonês, por exemplo.

Nascimento (2020) reconhece a importância do ensino-aprendizagem de PLA direcionado aos falantes de espanhol. A autora problematiza, respaldando-se em Scaramucci (2003), a pouca visibilidade que se tem dado ao PFE, o que revela certa incoerência dada a localização geográfica entre Brasil e países cujo idioma oficial é o espanhol e também devido às relações econômicas que têm crescido entre esses países, conforme visto no início da seção.

Dentre as línguas românicas - italiano, romeno, francês, português e espanhol – todas consideradas línguas próximas dado suas raízes latinas, português e espanhol despontam como as que “mantém (a) maior afinidade entre si” (ALMEIDA-FILHO, 1995). Se por um lado, a proximidade e afinidade são apercebidas claramente entre falantes de espanhol e portugueses e vice-versa, por outro lado, “verifica-se que existe um número significativo de interferências linguísticas em alunos hispanofalantes de português,

mesmo em um contexto de imersão, pois sua língua materna, espanhol, parece influenciar de modo negativo a aprendizagem de português” (ROBLES E ROCHA, 2017, p. 641).

Nascimento (2020) pontua que grande parte dos autores que pautam seus trabalhos nas “interferências” assumem “uma postura depreciativa da intercompreensão” (p. 47), dado que há, por parte do estudante, uma “sensação de efetividade no entendimento que poderia lhes furtar uma percepção prudente acerca de suas proficiências no idioma aprendido” (NASCIMENTO, 2020, P. 47).

Celada (2002), quem também alude acerca da sensação de efetividade no entendimento de espanhol por parte do brasileiro, chama esse efeito de *ilusão de competência espontânea* (p. 39). Embora a autora centre sua pesquisa no sujeito brasileiro, suas ponderações são pertinentes, de igual forma, aos falantes de espanhol. Desse modo, a proximidade linguística entre espanhol e português e a forma como tal proximidade foi tratada historicamente

Propiciam uma posição pela qual o sujeito do aprendizado sente-se no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro. A proximidade, portanto, possibilitaria uma “ilusão de competência sobre a outra língua, postura esta que fica mais ou menos relativizada de acordo com o funcionamento individual e singular de certos parâmetros (CELADA, 2002, p. 41-42).

Para a autora, então, como um dos efeitos da ilusão de competência espontânea, há o *portunhol*, termo que funciona como “uma espécie de “curinga” que circula e se desloca por diferentes espaços, refere-se a diversos objetos, dentre eles designa a língua de mistura – entre espanhol e português – nas diversas fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos” (CELADA, 2002, p. 44).

Por tudo o que fora discutido, enfatiza-se a imperiosa necessidade de distinção na designação do PFE, não podendo esse grupo ser englobado indistintamente no grupo de PLA. Há casos em que a (s) especificidade (s) do participante conduzirá/condicionará o emprego de uma das terminologias estudadas, sendo essa instável e mutável a depender do discurso do sujeito e do contexto de aprendizagem. Na análise desse trabalho, as relações/não relações entre português e espanhol serão retomadas. Por ora, ressalta-se a imprescindibilidade dessas relações no cerne de pesquisas sobre a sala de aula de PLAc, onde migrantes de diversos países estudam, concretizando esse ambiente como essencial a questões relacionadas à cultura, um ambiente intercultural, portanto.

2.5. INTERCULTURALIDADE NA AULA DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES

A sala de aula de PLA/PLAc tem sido alvo de pesquisa de diversos autores (BIZON, 2013; 2018; BIZON E DANGIÓ, 2018; LOPEZ, 2016, LIMA E VIANINI, 2017; 2019, NASCIMENTO, 2020). Considerando-se a heterogeneidade dos migrantes, em específico dos aprendizes da Língua Portuguesa, a sala de aula de PLA e PLAc é considerada como um ambiente intercultural por essência. Por interculturalidade (MAHER, 2007), entende-se a “questão do conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (*ibidem*, p. 258).

A proposição de Maher (2007) é relevante para a pesquisa com pessoas cujas bases culturais são distintas, justamente pelo fato de que a autora entende que a interculturalidade é uma *questão de conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos*, o que presume uma crítica à ideia da interculturalidade como “um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2014, p. 73), não sendo negados pela autora a diferença entre culturas e nem os conflitos que dessa interação possam surgir.

O trabalho de Bizon (2013) exemplifica como os fatores culturais e sociais de alunos com bases culturais distintas afetam sua aprendizagem. A autora trabalha com as narrativas de alunos migrantes no Brasil, em específico acerca do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras) e o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Bizon (2013) entende as narrativas dos alunos como algo central não somente pela atuação na construção de posicionamentos interacionais, mas também por intervirem nos contextos sociais. Como afirma Bizon (2013),

optar por um aparato epistemológico que inclua a narrativa como instrumento de geração de registros e categoria de seleção dos dados também é parte de uma escolha política apoiada teoricamente na crença de que a narrativa importa, pois pode se converter em um instrumento que vai além de analisar contextos sociais particulares, sendo também capaz de intervir nesses contextos. (p. 98)

Bizon e Dangió (2018) analisam narrativas de dois estudantes haitianos e uma estadunidense e refletem sobre os processos de inserção desses estudantes no âmbito educacional. De acordo com os autores, uma narrativa é “potencialmente capaz de lançar luzes sobre particularidades dos processos de (re)territorialização de estrangeiros oriundos de países não centrais” (p.168). Os autores, alinhados a uma perspectiva performativa da linguagem, compreendem a importância do estudo das narrativas em relação aos processos identitários do migrante, sobretudo no que se refere, no caso particular da pesquisa dos autores, às questões de ordem identitária relacionadas ao processo de *racialização* (BIZON E CAVALVANTI, 2018, p. 228).

, isto é, “categorização discursiva do Outro como inferior/Subalterno” (BIZON E CAVALCANTI, 2018, p. 228) foi recorrente nas narrativas dos estudantes da pesquisa de Bizon e Dangió (2018), sobretudo naquelas dos alunos haitianos, os quais eram vistos de forma diferente pela sociedade na qual estavam. Os resultados da pesquisa corroboram o posicionamento de Buttler (2004, p.259) sobre racialização, uma vez que, para a autora a “ênfase não é social num sentido restrito, mas num imaginário socialmente articulado, na produção especular de expectativas raciais e na alienação visual e funcionamento visceral do significante racial”.

Considerando-se o ambiente intercultural da sala de aula de português para migrantes constituído por sujeitos também interculturais, e, dados seus diferentes percursos migratórios, fundamental é conhecer o aluno e o contexto no qual ele se insere... eis a importância de sua narrativa de vida. Destarte, o próximo capítulo destina-se a contextualizar os ambientes onde os participantes estudavam, a metodologia utilizada nesta pesquisa e, por fim, apresentar os participantes.

3. CONTEXTO, METODOLOGIA E PARTICIPANTES

3.1.CONTEXTO

3.1.1. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG:

A geração de registros dessa pesquisa se deu em uma instituição localizada no interior de Minas Gerais - o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG) -, sendo os participantes, à época do registro de pesquisa, alunos de um curso

ofertado pela instituição. Por se considerar essencial o contexto no qual o aluno está inserido para a aprendizagem e, para melhor compreensão de determinados eventos em suas narrativas, é primaz que se faça uma apresentação da instituição e sua relação com os processos de internacionalização:

Fundado em 1909, o CEFET – MG conta atualmente com 09 unidades no estado de Minas Gerais, sendo a maior instituição de ensino Tecnológico de Minas Gerais, sendo referência para alunos brasileiros e imigrantes. No que diz respeito ao aluno migrante, a Secretaria de Relações Internacionais (SRI), dentre outras funções, “promove a recepção e orientação de estrangeiros interessados em desenvolver estudos ou pesquisas nesta Instituição”¹². Dentre as ações empreendidas pela instituição no que tange ao Português como língua adicional, destacam-se a formação docente em PLE, o Curso Preparatório para o PEC-G e o Curso de Português como Língua de Acolhimento – PLAc.

A instituição tem promovido ações para além do âmbito local no que tange ao acolhimento do migrante, levando-se em conta não somente o aluno em si, mas também aqueles que estão em seu entorno, fazendo com que o processo de acolhimento seja mais integrador. Abaixo, há um quadro com os principais dados acerca da promoção da internacionalização da instituição, dados esses retirados do site da instituição, no setor da Secretaria de Relações Internacionais:

QUADRO 03

EVENTOS/AÇÕES	NÚMEROS
ACORDOS INTERNACIONAIS	30 (com diferentes países de diferentes continentes)
INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	14
AÇÕES LINGUÍSTICAS	08 (que abarcam a aplicação de exames de proficiência, a oferta de cursos de línguas, cursos, dentre os quais se encontra o curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).
Quadro de ações e eventos relacionados à internacionalização – CEFET.	

¹² Apresentação da Página da Secretaria de Relações Internacionais do CEFET-MG. Disponível em: <http://www.sri.cefetmg.br/1-apresentacao/>. Acesso em 11/06/2021.

Tendo o intuito de contextualizar o leitor, faz-se, abaixo, uma breve apresentação do programa no qual estavam inscritos os participantes, o Curso de Português Língua de Acolhimento – realizado pelo CEFET-MG.

3.1.2. Curso de Português Língua de Acolhimento e de Cultura Brasileira

O curso de Português como Língua de Acolhimento e de Cultura Brasileira teve início em 2016 e, desde então, tem contribuído para a sociedade migrante não somente no que diz respeito à aprendizagem de LP, mas também no que tange à interação social desses sujeitos. Ademais, o projeto capacita os profissionais a atuarem na área de PLAc dado o trabalho com o desenvolvimento e adaptação de materiais didáticos específicos para o PLAc e a possibilidade de o aluno, desde a graduação, atuar junto a estudantes de pós-graduação e professores para se especializar na área. Sobre o projeto, constata-se que

O CEFET-MG oferece curso de Português como Língua de Acolhimento e de Cultura Brasileira para refugiados, portadores de visto humanitário e imigrantes em situação de vulnerabilidade social. O projeto teve início no segundo semestre de 2016, cuja equipe é composta por alunos de graduação, mestrado, doutorado, professores e técnicos administrativos do CEFET – MG, além de contar com o apoio de voluntários de outras instituições.¹³

Dentre os objetivos do curso, destacam-se: 1) possibilitar o contato do imigrante com o meio acadêmico brasileiro; 2) favorecer o uso da língua portuguesa para situações comunicacionais cotidianas e para fins acadêmicos; 3) preparar o imigrante para a comunicação em ambiente de trabalho e 4) ampliar os conhecimentos acerca da formação da sociedade brasileira. No período de 2016 a 2019, o curso ofertado pelo CEFET já atendeu a 102 alunos de diferentes nacionalidades, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

¹³ Página da SRI sobre ações linguísticas (PLE – Português como Língua Estrangeira). Disponível em: <http://www.sri.cefetmg.br/turmas-de-plac-20172/> . Acesso em 11/06/2021.

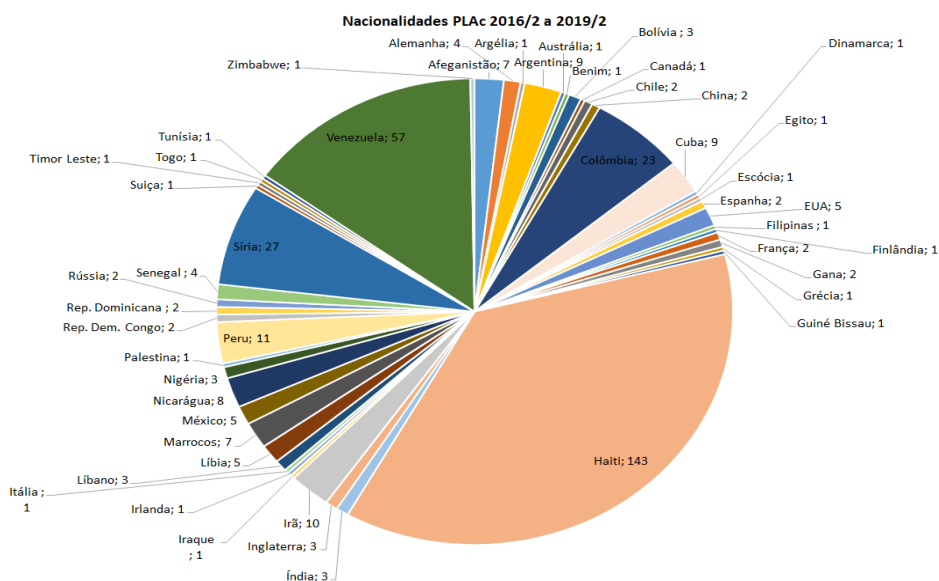


Gráfico 01 – Perfil dos alunos do PLAc – CEFET-MG (Site SRI)

Ao longo do desenvolvimento desse projeto, o CEFET-MG não tem medido esforços para proporcionar situações mais equânimes para o atendimento aos alunos. Dentre as ações linguísticas diretamente ligadas a esse grupo destacam-se 1) o projeto “PLAcquinho”, curso que visa ao atendimento de crianças migrantes, tanto no ensino quanto em assistência (creche) durante às aulas dos pais, possibilitando a muitos desses estudarem enquanto voluntários tomam conta de seus filhos e 2) o curso de formação em PLE, que oportuniza a formação específica em PLE àqueles que atuam ou pretendem atuar na área¹⁴.

3.2.METODOLOGIA

3.2.1. Processos metodológicos

Esta é uma pesquisa na qual temática e abordagem teórica se entrelaçam. Compreender a narrativa de migrantes, sob o viés discursivo, pressupõe que, embora haja um autor propriamente dito de cada narrativa, o que ali se narra não é efetivamente dito seu, isto é, de um autor, mas de um indivíduo que é interpelado em sujeito pelo discurso (PÊCHEUX,

¹⁴ Disponível em: <https://www.sri.cefetmg.br/formacao-docente-em-ple/> . Acesso em 21 de março de 2022.

1969 [2019]). Assim sendo, há, consoante visto, dizeres outros que ali operam e que dão lugar ao discurso, possibilitando a análise que se faz de uma narrativa.

Contudo, é necessário delinear as especificidades da pesquisa. Entende-se que a análise e a escolha dos recortes, além de outros aspectos, passam pelo crivo do pesquisador que impedem o entendimento dessas narrativas como algo “na íntegra”, isto é, da narrativa como um todo, o que permitiria, até certo ponto, o questionamento de uma pesquisa de cunho discursivo que tem as narrativas como *corpus* de análise. Ainda assim, ressalta-se a necessidade do diálogo com teorias que reconsiderem os modos de produção de conhecimento em ciências sociais que intervenham na prática social (MOITA LOPES, 2006).

Moita Lopes (2006) propõe a cisão de teoria e prática em pesquisas acadêmicas, sendo essa separação considerada um fazer investigativo da área a que o autor se dedica, a Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI), área que leva em conta questões de ordem e justiça sociais, problematizando a realidade do Outro, preocupando-se com “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

No âmbito dos estudos de narrativas de vida sob o viés discursivo, vale-se a utilização de uma análise que alterne entre a descrição e a interpretação (PÊCHEUX, 1990). Em se tratando dessa proposta, ressalta-se que

todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

Ao mencionar que os enunciados são descritíveis como *pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação*, o autor reafirma a especificidade da pesquisa, já que se trata de possíveis interpretações. Além disso, por serem esses enunciados linguisticamente descritíveis, isso não pode ser feito senão levadas em conta uma conjuntura social e política dada. Esses pontos de deriva são caros à interpretação na Análise de Discurso, questões essas pontuadas por Orlandi (2020):

[...] como deve proceder o analista? Que escuta ele deve estabelecer para ouvir para lá das evidências e compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência? (p.57)

O próprio pesquisador/analista é envolvido na interpretação (ORLANDI, 2020). Para que isso ocorra, é necessário introduzir-se a um dispositivo teórico cujo objetivo é “intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação” (idem, p.59). Nesse sentido, o material de análise – narrativas escritas – foi montado a partir de perguntas (ANEXO 01) as quais, a depender de sua escolha, para guiá-lo no processo de escrita, o participante poderia responder.

Orlandi (2012; 2020) afirma que o analista trabalha no *entremeio da descrição com a interpretação*, destacando que o pesquisador, na verdade, “se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (p. 61). É importante frisar que a AD versa sobre o discurso e não sobre o texto, assim, “o trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia)” (ORLANDI, 2020, p.70). A autora, portanto, argumenta que

Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso. Uma vez atingido o processo discursivo que é responsável pelo modo como o texto significa, o texto ou textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros que nem conhecemos – são parte. Eles tampouco estão relacionados apenas aos processos discursivos que eram objeto daquela análise em particular e permanecem abertos a novas análises. O que temos como produto da análise, é a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições (ORLANDI, 2020, p. 70)

Nos estudos originários das narrativas de vida, o método de análise de Bertaux (2010) já compreendia a importância da comparação e contraste entre narrativas, pois, ao fazer isso, identifica-se recorrências que possibilitam ao pesquisador tracejar hipóteses acerca de

possíveis generalizações provenientes das narrativas e permitir, também, reflexões profundas acerca dos muitos elementos que podem surgir a partir do *corpus*, este aqui entendido como “um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas” (PÊCHEUX, 2015, p. 165). É, entendendo o *corpus* tal como o significa Pêcheux, que se contesta, ainda em consonância a Pêcheux (2015), a ideia de um *corpus* ou *corpora* como apenas um banco de dados.

Far-se-á o uso do termo *geração de registros de pesquisa* em vez de *coleta de dados* neste trabalho porque, consoante Bizon (2013) e Lopez (2016), o sujeito pesquisador é um sujeito ideológico que é atravessado por questões de “linguagem, gênero, classe social, raça e etnia, não havendo nenhuma observação objetiva, apenas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado” (BIZON, 2013, p. 136), fazendo com que “nenhuma pesquisa consiga ser totalmente neutra e objetiva, mas sim numa conjuntura social e política determinada” (LOPEZ, 2016, p.99 -100). Assim, em se tratando de narrativas, fica-se inviabilizado o uso do termo ‘coleta de dados’.

Os registros desta pesquisa, por serem obtidos por seres humanos, demandam um cuidado que seja de responsividade ética. Nesse sentido, houve condições específicas para a montagem do corpus, as quais carecem ser melhor explicitadas. Para tanto, a próxima seção apresenta algumas considerações sobre tal empreitada.

3.2.2. Condições Gerais para Montagem do Corpus

É mister ressaltar que, para a montagem do corpus, a pesquisa buscou assegurar os protocolos éticos concernentes às diretrizes de pesquisas envolvendo seres humanos. Dessa forma, o projeto de pesquisa, assim como demais instrumentos utilizados para a geração de registros, foram devidamente submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da UFSJ (CEPSJ) para apreciação, sendo esses aprovados pelo Parecer de número 4.020.139, sob o CAAE nº 24932919.9.0000.5151 (ANEXO 02).

Todos os participantes atuaram de forma voluntária na pesquisa, sendo isso explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO 03) a eles enviado. O TCLE, tendo como objetivo explicar acerca da participação e uso das narrativas para o

registro de pesquisa, foi redigido e entregue aos participantes em duas línguas: um termo escrito em português e outro em uma língua que o participante tivesse maior contato – na maioria dos casos em sua língua materna (sendo cada termo entregue em duas vias para o aluno que deveria ler, assinar e devolver pelo menos uma delas assinada, seja aquela em língua portuguesa ou em língua de maior contato), indicando, portanto, sua anuência aos processos que se desenrolariam durante a pesquisa. Cumpre ressaltar, então, que todos os participantes dessa pesquisa se dispuseram a participar de forma voluntária, mediante a assinatura do TCLE e de explicações sobre a envergadura do processo.

Não de menor importância, é válido ressaltar que houve a solicitação, via e-mail, à Secretaria de Relações Internacionais (SRI) do CEFET, setor que atuava no acolhimento e se responsabilizava pelos alunos estrangeiros matriculados no curso de PLAc ofertado pela instituição. A comunicação com os participantes foi realizada somente após o aceite daqueles que legalmente respondiam pelo setor e também com anuência de coordenadores e professores do curso PLAc da instituição. Após todos os trâmites exigidos pelo Comitê de Ética estarem devidamente cumpridos, iniciou-se o registro de pesquisas por meio de narrativas escritas. Houve circunstâncias que desencadearam a restrição dos registros via textos escritos:

- 1) Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, cujas durações mínima e máxima são de 12 e 24 meses, respectivamente. Tendo esses prazos de integralização em consideração, e, por entender que o prazo para os trâmites de submissão e aprovação do projeto ao CEPSJ diminuiria e impactaria, obviamente, o tempo de realização das análises, bem como da escrita do trabalho em si, foi necessário buscar maneiras de dar celeridade no processo.
- 2) o *corpus* escrito, tão somente, torna os referidos processos de submissão e aprovação do CEPSJ mais céleres, devido à não necessidade de justificativa de uso de imagem e/ou áudio, fatores esses que exigem um cuidado ainda mais minucioso em termos de armazenamento de dados, por exemplo;
- 3) a imprecisão da (data de obtenção da) aprovação do projeto submetido ao CEPSJ, que, caso ultrapassasse a data de previsão do cronograma no projeto, implicaria a impossibilidade da realização dos registros. Dessa forma, antecipando os problemas,

optou-se por narrativas de cunho escrito, uma vez que poderia haver conflitos nos horários de encontro do participante e do pesquisador para a realização de entrevistas e também pelo fato do tempo despendido para a transcrição destas, o que, novamente, traria óbices ao tempo de integralização das pesquisas.

Outra questão que, embora a princípio não havia sido pensada como uma justificativa para o trabalho com narrativas escritas, mas que se tornou, talvez, a mais essencial e plausível, foi o advento do Coronavírus-19. O Parecer Consubstanciado de Aprovação pelo CEPSJ foi dado em abril de 2020, momento em que o Brasil já estava em estado de calamidade pelo isolamento social e medidas de segurança decretadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e, pior, pelo número de vítimas fatais da doença, que crescia exorbitantemente a cada dia, chegando a um total, até março de 2022, de 657.205 mortos (dados oficiais – Ministério da Saúde) ¹⁵.

Preservar, indistintamente, a saúde dos participantes e do pesquisador era fundamental nesse momento, o que inviabilizou qualquer espécie de contato/aproximação física. Já com relação aos meios tecnológicos, é preciso ressaltar que muitos dos participantes não dispunham de equipamentos tecnológicos que permitissem a realização de uma entrevista oral. Proporcionar condições iguais entre os participantes durante a pesquisa também é algo ético na pesquisa, tornando-se também uma justificativa para o trabalho unicamente com narrativas escritas, por estas mitigarem as diferenças entre os participantes.

De acordo com Moita Lopes (2009, p. 18), nas práticas interacionais cotidianas, há a defrontação direta com “sujeitos que têm raça, desejo, gênero, classe social, etc., ou seja, com sujeitos que têm a história marcada pelos seus corpos, é impossível ignorar a dimensão ética”. Pela relevância que a ética cumpre em pesquisas com pessoas, subdivide-se essa seção a fim de explicitar melhor 1) o papel do Comitê de Ética em pesquisas e 2) O Termo de Consentimento Livre-Esclarecido.

¹⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diaros-covid-19>. Acesso em 21 de março de 2022.

3.2.3. Comitê de Ética em Pesquisa

Regulamentada pela Resolução Nº 023 DE 28 de outubro de 2015 – Parecer 058/2015, o Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Unidades Educacionais de São João del-Rei (CEPSJ), a aprovação do projeto pelo comitê se torna medida necessária às pesquisas cujo objetivo envolva dados de pessoas. O CEPSJ é registrado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pelo Ministério da Saúde (MS), tendo por objetivo analisar, avaliar e orientar as implicações éticas nessas medidas de pesquisas que envolvam seres humanos, além de julgar casos de infração ao Código de Ética em seu âmbito de competência.

Dentre as atribuições do CEPSJ, ressalta-se o encargo da avaliação ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos que sejam realizados pelas três instâncias da Universidade Federal de São João del-Rei – docentes, técnicos e discentes – ou ainda de projetos de outras instituições. A avaliação dos projetos é emitida, necessariamente, por meio de pareceres consubstanciados sobre os aspectos éticos das atividades de pesquisa, com possíveis impactos dessas atividades sobre o bem-estar geral dos participantes e os direitos fundamentais do ser humano.

Para composição do CEPSJ, são necessários sete membros, no mínimo. Dentre cada sete membros, 01 (um) deve ser um representante de usuários – indicado pelo Conselho Municipal de Saúde de São João del-Rei ou por movimentos sociais/e ou por entidades representativas de usuários, 05 (cinco) docentes e 01 (um) discente regularmente matriculado na UFSJ.

O CEPSJ segue as disposições da Resolução CNS/MS 466/2012, bem como as das legislações complementares, expedidas pelo CNS, que estabelecem as diretrizes e normas reguladoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Cumpre ressaltar que todas as etapas do processo de submissão do projeto são realizadas de forma virtual (via Plataforma Brasil – sistema oficial para transmissão dos protocolos), não tendo o(s) proponente(s) do projeto contato com os avaliadores, garantindo a confidencialidade de ambas as partes e tornando as informações/dados do participante estritamente sigilosos.

Sendo o projeto aprovado, o CEPSJ passa a ser corresponsável no que se refere aos aspectos éticos e legais da pesquisa realizada, ressaltando-se a responsabilidade do pesquisador, sendo essa de natureza indelegável e indeclinável.

3.2.4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

De acordo com as determinações do CEP, em se tratando de pesquisas com seres humanos, é importante que o participante possa se manifestar de forma consciente, livre e esclarecida¹⁶. Nesse sentido, o TCLE deve conter a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa. É importante que o participante seja informado do detalhamento dos métodos que serão utilizados. Também é necessário que seja informado ao participante que, ainda que o termo esteja por ele assinado, ele pode se retirar da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar, sem qualquer prejuízo pessoal. O TCLE deve ser assinado após o participante estar devidamente ciente de todos os trâmites da pesquisa, sendo um direito do convidado-participante o questionamento sobre todos os procedimentos relacionados à pesquisa e um dever de o pesquisador esclarecer esses questionamentos.

O TCLE (ANEXO 03) desenvolvido para esta pesquisa foi redigido com o objetivo de prestar o máximo de informações concernentes à pesquisa. Nesse sentido, O TCLE foi subdividido em objetivo geral, razões do convite, mecanismos garantidores de confidencialidade e privacidade, identificação do participante, procedimentos detalhados utilizados na pesquisa, tempo de duração da pesquisa, guarda dos questionários, benefícios diretos e indiretos da pesquisa, previsão de riscos ou desconfortos e procedimentos para minimizá-los, divulgação dos resultados da pesquisa, uso de imagem e considerações finais.

3.3. PARTICIPANTES

Nesta seção, apresentam-se os sete participantes da pesquisa. Explica-se essa parte: houve alunos que decidiram participar da pesquisa (3), porém não entregaram suas narrativas e apresentaram justificativa para tal, houve casos também de alunos (2) que responderam ao questionário de forma curta, basicamente respondendo “sim” ou “não” a todas as

¹⁶ Apesar de a concepção de um sujeito consciente e livre ir de encontro à perspectiva com a qual trabalhamos na AD, optamos por deixar os termos tal qual aparecem nas resoluções do CEP por entendermos que haja a necessidade de expressar, por meio dos termos consciente e livre, a não obrigatoriedade da participação na pesquisa e também a ciência do participante acerca de todos os processos desta, devidamente explicados por meio do TCLE.

perguntas, sendo essas desconsideradas para quantificação e qualificação dos dados e também houve, já em parte avançada da pesquisa, uma subtração de narrativas (17) para uma análise mais aprofundada e restrita aos migrantes de crise. Válido também é destacar que além dos descritos acima, 15 migrantes não manifestaram interesse em participar da pesquisa, aqui incluídos aqueles que recusaram a proposição e os que nem sequer responderam/retornaram o contato previamente feito.

Abaixo, então, há uma apresentação feita por cada participante. Os nomes foram substituídos por fictícios, a fim de preservar-lhes a identidade. Funcionando como parte de uma biografia, as apresentações servem para informar acerca da vida do migrante, numa tentativa de auxiliar na compreensão de alguns aspectos das condições de produção do discurso de participante. Entretanto, “... seria muita ingenuidade pensar que com apenas alguns dados de uma biografia bem resumida é possível abarcar em sua totalidade a identidade do ser humano” (MACHADO, 2016, p. 113). Passa-se a elas:

DIEGO – Meu nome é DIEGO, Eu tenho 30 anos sou casado tenho dois (2) filhos que nasceram no Brasil eu veio do Haiti na cidade leogane oeste do Haiti. Eu veio de uma família mãe e pai com 6 filhos.deixo eles entrei no Brasil em maio no ano 2016 eu não tinham ninguém só um amigo meu eu conheci lá, ele estava no a qui no Brasil antes de mim agente se converso e mim aceito na casa dele. Ele mim ajudou a conseguiu meus documentos e saber um pouco da cidade, mas todos os tempos eu falava portuguesa passei 6 meses sem conseguir trabalha no foi fácil pra mim mas... agente deixo família, amigos, cultura, país veio do outro país e outra cultura não é nada fácil mas segura firme consegui meu primeiro emprego sem carteira assinada foi uma esperianca dura.

EMMANUEL¹⁷ – Oí boa tarde eu sou EMMANUEL tenho 34 anos tenho 6 anos aqui no Brasil. não fuma nos não uso drogas graças a senhor Jesus Cristo gostaria ficar aqui ata o fin da minha vida falou Português, Espanhol, francês, Creyol Sou do Haiti mas eu foi morar no República Dominicana quando eu tinha 20 anos. gosto de trabalhar ir na igreja escutar 🎧 música 🎵 não poder deixar para trás gosto comer tropeiro comida 🍲

¹⁷ Migrante que enviou sua apresentação via mensagem de WhatsApp. As imagens em sua apresentação simbolizam um fone de ouvido (🎧), notas musicais (🎵) e um recipiente – panela – contendo comida (🍲), inseridas para ilustrar sua escrita sobre a ação de escutar, a música e a comida mineira, respectivamente.

mineiro o meu português não está muito bom. Eu escolher o Brasil porque o meu país é muito ruim para arrumar um serviço como tudo os pais sabe Haiti é um país muito pobre eu escolher o Brasil para eu tem uma vida melhor porque como eu viu o Brasil é um país muito boa muito colaboradores por isso eu escolher para eu tem uma vida mas saudável.

MOHAMMED – Sou da Síria e tem 36 anos. Eu sou engenheiro. Falo árabe e veio para o Brasil como imigrante não como refugiado. Tenho dois filhos no Brasil e minha mulher também. Ela fala português melhor eu. Eu quero morar no Brasil para sempre.

NAYARA – Hola! Mi nombre es NAYARA, soy de nacionalidad Colombiana y llegue a Brasil el día 2 de febrero de 2018. Inicialmente llegué porque me case con un hombre de nacionalidad Siria y él estaba como refugiado en Brasil y aún no tenía sus papeles como pasaporte para poder salir del país. Mi intención era quedarme aquí uno o dos años hasta que él pudiera resolver su situación. Nunca estudié portugués antes y tampoco tuve la intención de vivir en Brasil pero el destino me trajo aquí¹⁸.

PAULO – Falo crioulo haitiano e francês, espanhol inglês e português. Vim para o Brasil alguns anos depois do terremoto que assolou o país em 2010. Eu vim em 2013 e pretende ficar, mas se aparecer a oportunidade de sair, vou sair.

SARA – Boa noite, meu nome é SARA. Sou venezuelana, morando há dois anos em Brasil, casada com (nome do marido) e mãe de três filhos. Meu filho mais velho migrou para no Chile, o do meio mora aqui e a mais nova também, ela chegou em novembro de 2017. Sai de meu país por causa da crise humanitária que está acontecendo lá, gerada por a situação política. Tendo consequências econômicas, social, praticamente sai fugindo da catástrofe nacional. Mas infelizmente meu coração quebrou porque deixe minha vida

¹⁸ Olá. Meu nome é Nayara, sou de nacionalidade colombiana e cheguei ao Brasil em 02 de fevereiro de 2018. Inicialmente cheguei porque me casei com um homem de nacionalidade síria e ele estava como refugiado no Brasil e ele não tinha seus papéis como passaporte para poder sair do país. Minha intenção era ficar aqui um ou dois anos até que ele pudesse resolver sua situação. Nunca estudei português antes, tampouco tive a intenção de morar no Brasil mas o destino me trouxe aqui [tradução nossa].

toda, mais doloroso ainda deixe meus seres amados. E aí não sei quando vou ver eles de novo. Escolhi Brasil porque como falei, tenho um filho morando neste país há 9 anos, ele conseguiu comprar a passagem para meu marido e também para mim, com ajuda de uns amigos para quem trabalha. Ele é veterinário formado na Venezuela, com mestrado y doutorado da UFMG. Eu nunca pensei em morar no Brasil, só queria vim para visitar a meus filhos, mais a crise ficou pior y saímos de nosso país para buscar qualidade da vida e obter recursos, para logo enviar remessas a nossa família que ficou lá.

THIAGO – Sou Thiago, tenho 35 anos, sou palestino, nasci na Líbia e morei maior parte da minha vida em Damasco, capital da Síria. Sou químico e pós graduado em Engenharia de Produção. Cheguei no Brasil no final do ano de 2014, como refugiado sírio. Sou casado com uma brasileira, mineira, e tenho um filho de 4 anos. Minhas paixões são viajar e cozinhar. Sou grato e apaixonado pelo Brasil, terra de gente bonita e acolhedora. Shukran!

4. ANÁLISE

De início, serão analisadas imagens de migrantes sobre si, sobre o referente (Brasil) e o outro (brasileiro) e as antecipações¹⁹ nas narrativas desses migrantes. Por conseguinte, será feita uma análise sobre as imagens de acolhimento brasileiro e as contradições identificadas nas narrativas dos migrantes. Em terceiro plano, serão analisadas questões relacionadas às imagens de PLA/PLAc e sua aprendizagem, especificando as imagens sobre a aprendizagem de português por migrantes em sua relação à língua espanhola. Por fim, serão analisadas as imagens do português em relação ao migrante e ao entorno, sobretudo no que diz respeito ao amparo/desamparo do migrante.

¹⁹ Todas as imagens, a rigor, podem ser pensadas como antecipações. Por questões de clareza no texto, de agora em diante, ao utilizarmos o termo antecipações, estaremos nos referindo às imagens que o migrante tem da imagem que brasileiro tem do migrante.

4.1. IMAGENS DE MIGRANTES SOBRE SI, SOBRE O BRASIL/BRASILEIRO E AS ANTECIPAÇÕES

Conforme já estabelecido, para a AD as palavras derivam seus sentidos a partir da FD em que estão inscritas, cabendo a elas não significar por si só. Desse modo, as designações do migrante nas narrativas possibilitam analisar as formações discursivas e os pré-construídos em seus discursos. Falar em refugiado, intercambista ou migrante, por exemplo, engendra efeitos de sentido diferentes a partir da FD no discurso. Embora ultrapassem o âmbito da sala de aula, as SD aqui analisadas impactam diretamente esse contexto, afetando também a forma como o migrante (não) aprende a língua portuguesa²⁰.

A partir da FS em que estão inseridos, posições começam a se definir e se projetam, então, imagens dos sujeitos. No discurso, imagens de migrantes são forjadas por meio dos lugares sociais que eles, enquanto sujeitos, ocupam. Nas narrativas de vida é comum a projeção da imagem do sujeito A (migrante) como origem de seu discurso, o que, portanto, confere a ilusão de veracidade/verdade daquilo que é dito. Da perspectiva pècheutiana à qual este trabalho se filia, depreende-se, aí, o funcionamento da ideologia. Os migrantes, interpelados em sujeitos, projetam imagens que se estabelecem em seus discursos pelas CP, havendo, portanto, efeitos de sentido engendrados pelos seus dizeres.

O *status* de migração que o sujeito ocupa é algo recorrente nas narrativas analisadas, exemplificando a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A ($I_A^{(A)}$) visto no quadro das formações imaginárias. Também recorrentes são as antecipações que o sujeito migrante faz da imagem que o outro tem dele ($I^A(I^B(A))$).

Nessa análise, busca-se observar, em um primeiro momento, quais imagens o sujeito migrante projeta de si. Em seguida, de igual intento, aquelas que o migrante cria do Brasil (referente) e do brasileiro (outro) – de acordo com as projeções imaginárias de Pêcheux (1969) – que ocupam, por vezes, posições intercambiáveis²¹. Por fim, analisam-se as antecipações projetadas pelo migrante acerca das imagens que o outro (brasileiro) cria do próprio migrante. Esse movimento contínuo de imagens sobre si, sobre o outro (e o referente) e as antecipações, associadas aos lugares sociais dos sujeitos migrante e

²⁰ Embora não tenhamos abordado os impactos da aprendizagem informal para o contexto de sala de aula de PLA/PLAc, partimos do pressuposto de que esse fator afeta o processo de ensino.

²¹ Nas narrativas, por vezes, a menção ao país e/ou ao brasileiro pode ser interpretada de modo cambiável, por processo de metonímia. Ao dizer, por exemplo, que o Brasil é acolhedor, entende-se que as pessoas (os brasileiros) são acolhedoras.

brasileiro, pode ser melhor explicitado e analisado a partir de uma adaptação do quadro das formações imaginárias anteriormente mencionado. Desse modo, tem-se:

I_{Mig} (MIG) = Qual a imagem que o migrante faz de si?

I_{Mig} (O/R) = Qual a imagem que o migrante faz do outro (Brasileiro) e do referente (Brasil)?

I_{Mig} (I_o (MIG)) = Qual a imagem do migrante derivada da antecipação da imagem que outro projeta sobre o sujeito migrante?

Em tentativa de resposta às questões supracitadas, analisam-se, abaixo, três quadros²² com recortes das narrativas de vida dos migrantes. No quadro 01, há projeções da imagem do migrante sobre si. No quadro 02, imagens projetadas pelo migrante em relação ao outro, isto é, ao brasileiro e ao referente Brasil. Já no quadro 03, apresentam-se sequências discursivas do migrante acerca da antecipação por ele projetada sobre a imagem que o outro faz dele em contraste com a imagem que ele faz de si.

Em relação ao quadro 01 apresentado abaixo, as I_{Mig} (MIG) recuperam dizeres sobre o migrante, condicionando-os, consoante Baeninger e Peres (2017) e Clochard (2007), como migrantes de crise.

	Imagem que o migrante projeta de si I_{Mig} (MIG)
Nayara	SD 01: Inicialmente <u>llegué porque me case con un hombre de nacionalidad Siria y él estaba como refugiado en Brasil y aún no tenía sus papeles como pasaporte para poder salir del país. Mi intención era quedarme aquí uno o dos años hasta que él pudiera resolver su situación.</u> ²³²⁴
Emmanuel	SD 02: Eu sou refugiado <u>porque eu não conseguia o visto para vir no Brasil.</u>

²² Embora haja, anteriormente, a numeração de 03 quadros, opta-se por iniciar a contagem dos quadros na análise, pelo entendimento de que os três primeiros funcionam de modo diferente dos quadros elaborados na análise. Nesses, o intuito é agrupar as sequências para melhor compreensão leitora das imagens analisadas em cada um.

²³ Todas as traduções das SD são minhas e os todos sublinhados foram adicionados para enfatizar aspectos que quis enfatizar na análise. Demais ocorrências como caixa alta, pontuações e uso coloquial/não padrão da língua escritos pelos migrantes foram mantidos e transpostos *ipsis verbis*.

²⁴ Inicialmente, cheguei porque me casei com um homem de nacionalidade síria e ele estava como refugiado no Brasil. [...] tampouco tinha a intenção de viver no Brasil. Minha intenção era ficar aqui por um ou dois anos até que ele pudesse resolver sua situação.

Mohammed	SD 03: <u>I came to Brazil due to war in my country, and I want to live me and my family in Peace, I came to Brazil as immigrant not as Refugee.</u> ²⁵
Diego	SD 04: Mas no tudo não viemos <u>para trabalhar sustentar família, mas viemos pra conseguir nossos sonhos.</u>
Sara	SD 05: Saí de meu país <u>por causa da crise humanitária</u> que está acontecendo lá, gerada por a situação política. Tendo consequências econômicas, social, <u>praticamente saí fugindo da catástrofe nacional.</u>
Thiago	SD 06: Fui obrigado a deixar a Síria <u>por causa da guerra civil</u> , vim para o Brasil como refugiado.
Paulo	SD 07: <u>Depois do terremoto em 2010</u> , a publicidade da Embaixada do Brasil <u>me disse que no Brasil a vida é melhor.</u> Eu vim para o Brasil e [...]

Os participantes se enquadram como migrantes de crise, conforme visto em Baeninger e Peres (2017) e Lopez (2020). As narrativas mostram a complexidade das migrações transnacionais discutidas por autores como Baeninger e Peres (2017), Lopez (2018, 2020a, 2020b) e Miranda (2021).

Os recortes acima feitos das narrativas dos sete migrantes correspondem às imagens desses sujeitos sobre si no que tange ao seu *status*, analisados por meio das razões pelas quais adentram em território brasileiro. As justificativas se dão por meio de lexias que indicam o motivo pelo qual o migrante saiu de seu país. *Porque, por causa, devido a, para* (e sua forma coloquial *pra*) são as que destacam e evidenciam a explicação. Na última sequência, há uma justificativa não materializada por itens lexicais, mas passível de associação à fala do sujeito: “a publicidade me disse que no Brasil a vida é melhor (por isso) eu vim para o Brasil e [...]”.

Guerra, terremoto, falta de visto, crise humanitária, guerra civil, catástrofe nacional, busca de vida melhor, construir sonhos são algumas causas ligadas a ideologias que se delineiam pelos conflitos, sejam político-geográficos, sejam de ordem pessoal, os quais podem levar um sujeito a sair de seu país. Essas razões se apresentam não somente como marcas linguísticas no processo discursivo da projeção da imagem do sujeito migrante para si e para o sujeito B (nesse caso, o pesquisador) mas também como o enquadre do migrante em determinada categoria, seja migrante, refugiado, solicitante de asilo etc. Visto na SD 03 que a designação de si enfatizando o status de vinda ao Brasil *como*

²⁵ Eu vim para o Brasil devido a guerra em meu país e eu quero viver com minha família em paz. Eu vim para o Brasil como imigrante não como refugiado.

imigrante, não como refugiado marca uma identificação do sujeito, uma imagem projetada no seu discurso.

As *I_{Mig}* (MIG) são caras à compreensão do discurso do sujeito migrante, sobretudo no que tange ao corpus selecionado, narrativas de vida. Essas imagens são ampliadas posteriormente, junto ao quadro das antecipações, para prosseguimento da análise. Por ora, passa-se à análise da imagem que o migrante tem do Brasil e do Brasileiro, também de suma importância para o trabalho com as antecipações.

QUADRO 02	
<p>Imagem do migrante sobre o Brasil</p> <p><i>I_{Mig}</i> (R)</p>	<p>SD 08: Eu escolher o Brasil porque o meu país é muito ruim para arrumar um serviço como tudo os país sabe Haiti é um país muito pobre eu <u>escolher o Brasil para eu tem uma vida melhor porque como eu viu o Brasil é um país muito boa muito colaboradores por isso eu escolher para eu tem uma vida mas saudável</u>.(Emmanuel – HAITI)</p>
	<p>SD 09: No Haiti as pessoas pensam sair para os Estados Unidos, França e outros países desenvolvidos. <u>O Brasil não é muito falado porque é país emergente</u>. Depois do terremoto em 2010, A publicidade da Embaixada no Brasil me disse que <u>no Brasil a vida é melhor. Eu vim para o Brasil e vi que era mentira pura</u>. (Paulo – HAITI).</p>
	<p>SD 10: Eu sou pedagogo <u>mas aqui não tem chance para mim. Não tem futuro para o estrangeiro no Brasil. Porque aqui no Brasil tem a questão da aposentadoria</u>. Eu vou ter que trabalhar muito tempo para aposentar e não vou conseguir porque aqui eu comecei a trabalhar tarde (Paulo – HAITI).</p>
	<p>SD 11: I chose Brazil because many countries were rejecting us and <u>Brazil open borders to Syrian</u>. I have never imagine that <u>I would live in Brazil because it is very far away from my country</u>. I am very happy that I am living in Brazil, Brazilian People are Friendly and they are always trying to help foreigners, <u>there is no Racism in Brazil</u> which is very important for me and my family. (Mohammed – SÍRIA).²⁶</p>
	<p>SD 12: [...] vim para o Brasil como refugiado depois que <u>Brasil abriu a porta para os sírios que estão na situação de refugio</u>, escolhei Brasil porque <u>foi um dos poucos países que facilitaram a entrada de forma legal para o país, sem burocracia e sem dificuldades</u>. Desde que cheguei no Brasil <u>eu fiquei</u></p>

²⁶ Eu escolhi o Brasil porque muitos países estavam nos rejeitando e o Brasil abriu as portas para os sírios. Eu nunca imaginei que eu iria morar no Brasil porque é muito longe do meu país. I estou muito feliz porque eu estou morando no Brasil, os brasileiros são muito amigáveis e eles estão sempre tentando ajudar as pessoas estrangeiras, não há racismo no Brasil, o que é muito importante para mim e minha família (Tradução minha)

	<p><u>encantado com esse país e consegui me adaptar muito rapido</u>, claro que tive que acostumar com o novo lar, com cultura diferente, língua diferente e adotar novos hapitos e novos costumes (Thiago – SÍRIA).</p> <p>SD 13: Aqui no Brasil eu casei com uma mulher brasileira e hoje a gente tem um menino de 3 anos, por isso não pretendo deixar de morar no brasil, <u>um lugar onde eu tenho certa estabilidade, liberdade e proteção</u>, mas também sou aberto para qualquer mudança no futuro se for necessário (Thiago – SÍRIA).</p> <p>SD 14: La adaptación fue lenta pero puedo decir que al fin me pude adaptar, pasé muchas situaciones, <u>conocí a muchas personas que me hicieron cambiar mi perspectiva del país y verlo de una forma más positiva</u>. Mi hija nació en Brasil el 2 de febrero de 2019, exactamente un año después de que llegué. <u>Ya Brasil hace parte de nuestra historia y de nuestro corazón</u> (Nayara – COLÔMBIA). ²⁷</p>
<p>Imagem do migrante sobre o brasileiro</p> <p><i>I_{Mig} (O)</i></p>	<p>SD 15: Eu quero te agradecer <u>a todo mundo que minha ajudo e qui continuaria a mim no Brasil</u> eu fico grato por isso é por conta um pouco da minha história e do meu país que não é tão fácil obrigado. (Diego – HAITI)</p> <p>SD 16: <u>Eu comecei a conviver com o povo, nós temos uma cultura diferente</u>, o haitiano gosta de falar e fazer gestos ao mesmo tempo, <u>o brasileiro não gosta</u>. O haitiano tem uma cultura de falar alto, porque nós nasce desse jeito e não no Brasil. <u>Qualquer pessoa no Haiti se elogia a esposa, o homem agradece, mas não acontece no Brasil, fala que isso é falta de respeito. Até procuram para matar você</u>. (Paulo – HAITI)</p> <p>SD 17: I am very happy that I am living in Brazil, <u>Brazilian People are Friendly and they are always trying to help foreigners</u>, there is no Racism in Brazil which is very important for me and my family. Actually, I don't feel much different, maybe because <u>Brazilian People are very friendly</u>, I really feel that because I had visited many countries because of my job and <u>I have never found such friendly people and always like to help everywhere (supermarkets, hospitals, airports)</u> (Mohammed – SÍRIA). ²⁸</p>

²⁷ A adaptação foi lenta mas posso dizer que ao fim eu pude me adaptar, passei muitas situações, conheci muitas pessoas que me fizeram mudar minha perspectiva do país e vê-lo de forma mais positiva. Minha filha nasceu no Brasil em 02 de fevereiro de 2019, exatamente um ano depois de que cheguei. O Brasil já faz parte de nossa história e de nosso coração.

²⁸ Eu estou muito feliz porque eu estou morando no Brasil, os brasileiros são muito amigáveis e eles estão sempre tentando ajudar as pessoas estrangeiras, não há racismo no Brasil, o que é muito importante para mim e minha família, eu realmente sinto isso por causa do meu trabalho e eu nunca encontrei pessoas tão amigáveis e que sempre gostam de ajudar em todos os lugares (supermercados, hospitais, aeroportos) (Tradução minha).

	SD 18: No modo geral eu acho que <u>o povo brasileiro muito acolhedor, aqui a gente tem tudo apoio, as pessoas sempre nos ajudou, o povo brasileiro nos recebeu de braços abertos, e isso facilitou muito processo de adaptação, sempre quando encontrar com novas pessoas, elas me dizem " seja bem vindo ao Brasil, boa sorte"</u> (Thiago – SÍRIA).
--	--

A migração sempre se fez presente na constituição do país, conforme visto no panorama histórico dessa pesquisa. O Brasil figura no cenário internacional como país acolhedor de migrantes (RIZENTAL, 2017). A título de exemplificação do acolhimento brasileiro, pode-se citar a resolução do CONARE, Nº 17, 20 de setembro de 2013, a qual permite a entrada de sírios no Brasil quando muitos países, temendo ataques terroristas, a proibiam. Por meio dessa resolução, os sírios, em específico, têm seu pedido de refúgio diretamente concedido.

Nos recortes da narrativa dos dois sírios participantes da pesquisa encontram-se enunciações relacionadas a essa resolução indicando que o Brasil *facilitou a entrada dos sírios, sem burocracia e sem dificuldades*. Desse modo, ainda na materialidade das SD, tem-se o Brasil como um país que *abriu a porta e abriu as fronteiras* para esses migrantes, sendo o povo brasileiro alguém que *os recebeu de braços abertos*.

Rizental (2017) discute sobre o Brasil enquanto “país de braços abertos” a partir de uma reportagem da BBC News feita com Dilma Rousseff em 2015, à época presidenta do Brasil. De acordo com a autora, a imagem sobre o país de braços abertos “mobiliza formações discursivas que foram construídas a partir de uma memória” (p. 53). Desse modo, é por meio do interdiscurso que se recupera tal ideia. Da mesma forma que o brasileiro recupera já-ditos sobre os migrantes, consoante visto, o inverso também ocorre, sendo o Brasil/brasileiro ressignificado pelos já-ditos recuperados na memória.

Majoritariamente imaginado de forma positiva, o Brasil é projetado como país *acolhedor, colaborador, pacífico, encantador, lugar de estabilidade, liberdade e proteção*. Por outro lado, ainda que pouco recorrente, o Brasil é visto como um país de poucas possibilidades – *aqui não tem chance para mim/ não tem futuro para o estrangeiro no Brasil/ A Publicidade da Embaixada no Brasil me disse que no Brasil a vida é melhor. Ei vim para o Brasil e vi que era mentira pura* – que contrastam com as adjetivações anteriormente empregadas. A ideia de país de braços abertos, ainda que também menos recorrente, é

contrastada, conforme visto na SD 16 acerca do brasileiro que *procura para matar* o migrante. Há, decerto, uma contradição constitutiva no discurso dos migrantes, o que reforça a heterogeneidade reverberada a partir das experiências de cada sujeito. Essa contradição é reforçada quando se analisam as antecipações no quadro abaixo:

QUADRO 03
<p>Antecipação que o Migrante Projeta sobre a Imagem que o Outro tem sobre o Migrante I_{Mig} (I_o (MIG))²⁹</p>
<p>SD 19: <u>Cuando las personas me ven no piensan que soy Colombiana, piensan que soy árabe entonces me preguntan cosas de los países árabes. Cuando les digo que soy Colombiana casada con árabe, entonces piensan que soy musulmana porque él me obligo o que lo hice por amor (kkkkkkk) esa parte en verdad es graciosa (Nayara – COLÔMBIA).</u>³⁰</p> <p>SD 20: <u>“Haiti tem televisão, tem rádio?”. São perguntas que fazem para mim. Para mim, Haiti não tem NADA, é um deserto...não tem nada. É ISSO QUE EU RESPONDO, EU FICO PUTO. Como você acha que eu vim para cá? Eu vim de avião. Falam que a gente come barro...é uma terra, que bate e coloca sal, nem todo mundo come. Eu não como, minha mãe não come. Tem gente que come sim, mas não é todo haitiano (Paulo – HAITI).</u></p> <p>SD 21: Em relação de como os brasileiros olham para nosso país e nossa cultura, a maioria das pessoas ficam curiosos de saber mais sobre nosso país como que é, qual a língua, onde fica, procurando saber como é nossa cultura, <u>mas em modo geral as pessoas me falam que as informações sobre nosso país negativa, guerra, terrorismo, homem bomba ets...</u>O que me deixa triste que <u>a imprensa foca muito no lado negativo e não mostra o lado bom da historia</u>, assim muita gente fica com informações distorcidas, por isso quando converso com as pessoas eu procuro explicar e informar melhor sobre nosso país. (Thiago – SÍRIA).</p> <p>SD 22: <u>Muitas pessoas pensam que refugiado é pessoa ruim. Talvez, pode até ter algumas pessoas que são ruim, não pode falar que não porque existe muito pessoa que são ruim mais não é todos porque todo mundo tem uma história diferente (Emmanuel – HAITI).</u></p> <p>SD 23: A funcionária que me recebeu meus documentos, me falou muito forte, com raiva, ela queria minha certidão de nascimento e eu não entendia, [eu] falava <u>“porque</u></p>

²⁹ Cf. Nota 20

³⁰ Quando as pessoas me veem, não pensam que sou colombiana, pensam que sou árabe e então me perguntam coisas dos países árabes. Quando eu lhes digo que sou colombiana casada com árabe, então pensam que sou muçulmana porque ele me obrigou, mas o fiz por amor (kkkkkkk), essa parte é, na verdade, engraçada.

prende uma folia de hipossuficiência econômica? “Como é que vem para o Brasil e não pode fazer pagamento da taxa? (Sara – VENEZUELA)

No quadro acima, nota-se um agrupamento de antecipações realizadas pelo migrante sobre as imagens que o outro tem do próprio migrante. Em relação ao último recorte, por exemplo, a pergunta que a migrante faz (*como é quem vem para o Brasil não pode pagar taxa?*) evidencia uma generalização do migrante de crise, isto é, a de que é um sujeito em extrema vulnerabilidade, sobretudo financeira. Eis um exemplo do que Lopez (2016) e Anunciação (2017) e Miranda (2021) compreendem como essencialização do migrante. Essa essencialização do migrante, válido ressaltar, é discutida em muitos trabalhos de PLAc e aflora em muitas narrativas que compõem o *corpus* dessa pesquisa.

A essencialização do migrante é antecipada na SD 23 pela projeção que a migrante faz da imagem que o outro tem dela, um sujeito economicamente carente incapaz de arcar com dispêndios essenciais no Brasil. Sara projeta isso em seu discurso ao relatar o que ela pensou que a funcionária lhe dizia, quando, pelo exposto, a atendente queria apenas sua certidão de nascimento, na relação I_{Mig} (I_o (MIG)).

Ainda em SD 23, projeta-se a imagem de uma migrante que é interpelada pelo discurso da falta (DINIZ E NEVES, 2018) e por sua essencialização (LOPEZ E MIRANDA, 2019; MAHER, 2007), projetada na antecipação de sua imagem pelo outro. Essa essencialização pode ser responsável pela totalização do sujeito migrante, constituindo-se em um estereótipo, isto é, uma imagem naturalizada de um sujeito carente e sem condições financeiras, imagem fruto do interdiscurso.

Em relação aos estereótipos analisados nas antecipações, os recortes das narrativas de Thiago e Nayara apresentam projeções antecipadas do outro em relação ao sujeito árabe. Na narrativa de Thiago, há a projeção de imagens antecipadas sobre a Síria – *guerra e terrorismo* – e os sírios – *homens-bomba*. Há, ainda nessa parte, a projeção da imagem feita pela mídia brasileira sobre o sírio – *imprensa foca muito no lado negativo e não mostra o lado bom da história* -, fazendo com que, em consonância à Galvão (2019, p.43), o discurso midiático produza sentidos “a partir de determinadas narratividades sobre os refugiados acionando diferentes memórias e significados que as inscrevem em certos espaços de interpretação e identificação”. Ao mencionar o lado negativo sobre o qual a mídia se atém, enfatizando a guerra, o terrorismo e o homem-bomba, recupera-se o

interdiscurso do migrante árabe como muçulmano ameaçador, presente em discursos estereotipados, xenofóbicos e racistas sobre migrantes de tal origem.

A narrativa de Thiago recupera a visão que demoniza (GALVÃO, 2019) o mundo árabe. Desse modo, embora haja curiosidade por parte das pessoas, a I_{Mig} (I_o (MIG)) está relacionada a estereótipos atrelados ao terrorismo e à guerra, isto é, majoritariamente a aspectos ruins.

Na SD 19, que também traz à tona imagens sobre o árabe, a I_{Mig} (I_o (MIG)) é projetada por meio do uso do *hijab* (véu islâmico tipicamente usado por algumas mulheres muçulmanas). O uso da vestimenta é entendido como objeto responsável pela projeção das imagens do brasileiro no que tange ao migrante, forjando a imagem do sujeito árabe. Há, aí, a imagem não somente da religião, mas também da origem da migrante – *não pensam que sou colombiana, pensam que sou árabe*. Ser muçulmano é antecipado nesse recorte também de forma ruim, uma vez que *pensam que ele* (o marido muçulmano) *a obrigou* (a conversão ao islamismo), fator que recupera a historicidade do discurso sobre o árabe que tem a mulher como subalterna ao homem. Todas essas antecipações também exemplificam tendências de essencialização do migrante.

Outro exemplo de essencialização do migrante é visto na SD 22. Nela, Emmanuel antecipa a imagem que *muitas pessoas tem do refugiado como pessoa ruim*. Como já visto no percurso histórico da migração, o entendimento do migrante como uma ameaça, pessoa ruim, perigoso etc. causa danos de força maior, não somente para aquele que migra, mas também para o país que o ‘acolhe’. Há, contudo, uma contradição que aponta para um discurso que funciona como defesa pessoal do migrante, dado que há a ideia de embate à essencialização do refugiado como pessoa ruim ao mencionar que não são todos ruins, *porque todo mundo tem uma história diferente*.

Para continuar a discussão das contradições vislumbradas nas SD 20 e 22, faz-se necessária a análise de mais SDs, algumas delas vistas anteriormente, as quais permitirão analisar outros direcionamentos que, de igual forma, contribuem com o escopo dessa pesquisa. Abaixo, portanto, há o quadro 04 que agrupa as SD recortadas para essa análise, sendo a coluna da esquerda destinada às antecipações da imagem que o migrante tem acerca da imagem que outro (brasileiro) tem dele (I_{Mig} (I_o (MIG))). Já a coluna da direita compreende recortes relacionados a elementos que contradizem tais antecipações.

QUADRO 04	
$I_{Mig} (I_o (MIG))$	Elementos Contraditórios em Relação à $I_{Mig} (I_o (MIG))$
EMMANUEL – HAITI	
SD 24: <u>Muitas pessoas pensam que refugiado é uma pessoa ruim.</u>	SD 25: <u>Eu sou refugiado porque eu não consegui o visto para vir no Brasil.</u>
SD 26: <u>Talvez pode até ter algumas pessoas que são ruim</u> , não pode falar que não porque existe muito pessoa que são ruim.	SD 27: <u>Mais não é todos</u> porque todo mundo tem uma história diferente. <u>Eu venho por uma vida melhor.</u>
NAYARA – COLÔMBIA	
SD 28: Nunca escutei comentário negativo sobre meu país, <u>mas sim muitos sobre minha religião</u> , infelizmente.	SD 29: <u>Sou mulher que usa o véu islâmico (hijab)</u> e a reação das pessoas em algumas ocasiões me fez sentir incomodada. Cheguei ao ponto de sentir-me perseguida pelos olhares das pessoas e vulnerabilizada pelos comentários fora de base. Por alguns meses não quis sair de casa sozinha, sem meu marido porque eu tive medo da reação das pessoas.
THIAGO – SÍRIA	
SD 30: Em relação de como os brasileiros olham para nosso país e nossa cultura, <u>a maioria das pessoas ficam curiosos de saber mais sobre nosso país</u> como que é, qual a língua, onde fica, procurando saber como é nossa cultura, mas em modo geral <u>as pessoas me falam que as informações sobre nosso país negativa, guerra, terrorismo, homem bomba ets...</u> O que me deixa triste que a imprensa foca muito no lado negativo e não mostra o lado bom da	SD 31: [...] por isso quando converso com as pessoas <u>eu procuro explicar e informar melhor</u> sobre nosso país.

historia, assim <u>muita gente fica com informações</u> <u>disturcidas</u> .	
PAULO – HAITI	
SD 32: “Haiti tem televisão?, Tem rádio” São perguntas que fazem para mim.	SD 33: <u>Para mim</u> , Haiti não tem NADA, é um deserto...não tem nada. Eu respondo... <u>EU FICO PUTO</u> . Como você acha que eu vim para cá? <u>Eu vim de avião</u> .
SD 34: <u>Falam que a gente come barro...é uma terra que bate e coloca sal.</u>	SD 35: <u>Nem todo mundo come. Eu não como, minha mãe não come.</u> Tem gente que come, <u>mas não é todo haitiano. Eu faço minha comida típica de lá. Arroz, feijão, quiabo, chuchu é a mesma coisa só o preparo do tempero que é diferente.</u>

Nas SD 24 e 26, há projeções que antecipam a imagem do migrante como uma *pessoa ruim*, mesmo que não seja unanimidade *existem pessoas que são ruins*. Nesse sentido, a I_{Mig} (I_o (MIG)) aponta para o risco dessa essencialização do migrante, em específico daquele cujo *status* é o de *refugiado*, demarcado na SD 24. As SD 25 e 27 descrevem respectivamente, uma justificativa para o fato de Emmanuel estar refugiado – *porque não conseguiu o visto* – e uma negação à possível inserção desse migrante no grupo de ‘pessoas ruins’, já que *não são todos que são ruins* e ele vem com intuito de *ter uma vida melhor*. Nota-se, nesse discurso, uma contradição em relação às suas antecipações vistas em SD 24 e 25, o que engendra efeitos de sentido que demarcam a resistência do migrante em relação à essencialização a ele imputada. Nesse sentido, em relação à narrativa de vida, essa resistência empregada em relação à antecipação permite configurar a narrativa de vida do migrante como forma de defesa pessoal.

Ainda em relação à resistência advinda das antecipações, a contradição estabelecida entre as SD 28 e 29 permitem questionar o funcionamento dos estereótipos. Na SD 28, há a menção aos *comentários negativos sobre a religião* (muçulmana) da migrante, que, por vezes é associada ao terrorismo, o que leva a imagem do migrante muçulmano como uma ameaça e, portanto, alguém temido. A SD 29, contudo, desliza para uma inversão desse temor. *A reação das pessoas em algumas ocasiões* fez com que a migrante tivesse receio de sair de casa sem o marido, que *perseguida pelos olhares das pessoas e vulnerabilizada pelos comentários fora de base, teve medo da reação das pessoas*. Há, nesse discurso, a

contradição dos lugares ocupados pelo migrante no jogo das imagens, dada a resistência da migrante à essencialização do muçulmano “árabe” como alguém perigoso.

Nas SD 30 e 31, as quais também estabelecem relação com questões concernentes ao árabe e os desdobramentos das antecipações, depreendem-se, na SD 30, essencializações como *as informações negativas sobre o país, guerra, terrorismo, homem-bomba etc.* Essas *informações distorcidas* que sempre focalizam *o lado negativo e não mostra o lado bom da história* fazem com que o migrante *procure explicar e informar melhor sobre o país quando conversa com as pessoas*, visto na SD 31. Novamente, percebe-se uma contradição entre I_{Mig} (I_o (MIG)) e a resistência à essencialização: por um lado, há a antecipação do árabe sempre atrelada a informações pejorativas desse sujeito e, por outro lado, vislumbra-se uma resistência do migrante à essencialização ao *explicar e informar melhor sobre seu país*.

Os pares de SD de Paulo, 32/33 e 34/35, também evidenciam contradições semelhantes àquelas até então apresentadas, por também possibilitarem movimentos de análise no que diz respeito à essencialização do migrante. É recorrente, na narrativa desse migrante, o embate entre as antecipações sobre ele e seu país (*Haiti tem rádio? Tem televisão? Falam que a gente come barro*) e a percepção da resistência a essas formas de essencializá-lo (*EU FICO PUTO, eu vim de avião, nem todo mundo come, não é todo haitiano, eu não como, minha mãe não come*).

O Haiti, desde há muito, é veiculado pela mídia como um país pobre (o mais pobre das Américas)³¹ e cujos acontecimentos recentes (como os já citados na introdução dessa pesquisa) demarcam ainda mais seu status de pobreza e a disseminação dessa visão unilateral do país. Nesse sentido, perguntas feitas a Paulo sobre as condições econômicas do país “*Haiti tem televisão? tem rádio*”? e os estereótipos empregados a quem dele é oriundo, *falam que a gente come barro*, são decorrentes, por vezes, da forma como a mídia apresenta o país (da mesma forma como Thiago narra anteriormente, sempre focando no lado negativo e não mostrando o lado bom).

Há, nas SD 33 e 35, um embate em relação ao que é projetado pela I_{Mig} (I_o (MIG)). A forma ironizada na SD 33, *para mim, Haiti não tem NADA*, somada à pergunta retórica

³¹ Disponível em: <https://exame.com/mundo/conheca-melhor-o-haiti-pais-mais-pobre-das-americas/> . Acesso em 21 de março de 2022.

como é que você acha que eu vim para cá? Eu vim de avião evidenciam esse embate e, assim como as outras SD analisadas, engendram uma contradição e uma resistência à essencialização, que se contrapõem às I_{Mig} (I_o (MIG)).

Na seção seguinte, contradições no discurso continuam a ser analisadas.

4.2. IMAGENS DO ACOLHIMENTO BRASILEIRO: CONTRADIÇÕES NO DISCURSO

Em relação às narrativas de migrantes, o processo de acolhimento no Brasil é ressaltado em seus textos, seja de modo positivo ou negativo. Há, contudo, narrativas que afirmam, a princípio, um processo positivo de acolhimento por parte do brasileiro, e que, posteriormente, deslizam para um discurso contrário, levando, portanto, à necessidade de análises que melhor interpretem esses dizeres, uma vez que “a interpretação se alimenta exatamente dessa contradição: ao mesmo tempo em que os discursos se confraternizam, eles se digladiam no campo social” (GREGOLIN, 2001, p. 65). Rizental (2017) aponta uma visão antagônica no discurso de um migrante em relação ao acolhimento no Brasil, mostrando que “o Brasil acolhe, mas...”, fazendo com que sejam mobilizados certos sentidos acerca de tensões em um imaginário de acolhimento. Em algumas SD's pode-se vislumbrar tal visão antagônica:

SD 36: *Eu escolher o Brasil porque o meu país é muito ruim para arrumar um serviço como tudo sabe Haiti é um país muito pobre eu escolher o Brasil para eu tem uma vida melhor porque como eu viu o Brasil é um país muito boa muito colaboradores por isso eu escolher para eu tem uma vida mas saudável. [...] Como eu não sou daqui do país eu não quero que ninguém achar ruim. Se outro Haitiano fas isso, pode ser outro, mas eu, sempre trato fazer as coisas certas, por exemplo o trabalho eu sempre trata chegar mais cedo qu todo mundo e, se eu vou largar do serviço as 5 horas por exemplo, eu trata largar do serviço 5 e 10, 5 e 5 minutos para a pessoa não achar falha em mim como eu não sou daqui. [...] Por isso acho que ninguém nunca me xingou, por enquanto, quem sabe o dia da manhã pode ser pior para mim. Eu nunca vou no lugar errado, para alguém achar ruim. Eu vou no lugar certo para não dar problema para mim. (Emmanuel – HAITI).*

O migrante projeta uma imagem do Brasil, referente (R), como *um país muito bom e colaborador*, capaz de proporcionar *uma vida mais saudável*. Entretanto, no decorrer da narrativa, há um elemento contraditório em relação à ideia de país colaborador, o qual permite vislumbrar um antagonismo em relação ao país colaborador e acolhedor ora anunciado. Nessa SD, também é enunciado que algumas pessoas podem generalizar o

migrante haitiano, levando a práticas preconceituosas e, por consequência, desencadeando ações contrárias ao acolhimento. Emmanuel sugere uma explicação para agir da forma como age, mas seu discurso aponta para desdobramentos outros caso seu agir fosse diferente, o que justifica a necessidade incessante do migrante buscar *sempre fazer as coisas certas*. Assim, problematiza-se a forma como se dá o acolhimento do migrante.

Nesse sentido, na SD 36, Emmanuel relata vigiar seu agir, recrudescida pelo temor do porvir, uma vez que esse é incerto e *o dia da manhã pode ser pior*. Se existe esse temor, o ambiente não é projetado como cooperador, tampouco acolhedor. De forma antagônica à imagem generalizada do migrante, Emmanuel projeta para si uma imagem de sujeito de *bem, que vai no lugar certo, que faz as coisas certas* e que *não vai no lugar errado para não ter problema*.

Em SD 36, então, o embate estabelecido permite analisar o processo de acolhimento do migrante no Brasil. Nela, há uma exemplificação de contradições na narrativa do migrante ao afirmar o acolhimento brasileiro de forma positiva (*país muito bom, colaborador, que propicia uma vida mais saudável*) mas apontando para situações que evidenciam o contrário do acolhimento (*se eu vou largar do serviço as 5 horas por exemplo, eu trata de largar do serviço 5 e 10, 5 e 5 minutos por isso acho que ninguém nunca me xingou, por enquanto, quem sabe o dia da manhã pode ser pior para mim, eu nunca vou no lugar errado, para alguém achar ruim. Eu vou no lugar certo para não dar problema para mim*). O acolhimento é narrado de formas diversas pelos migrantes que podem também contestar ou afirmar o ideal de acolhimento ao longo de toda a narrativa. Houve ambos os casos no *corpus* montado.

Ainda em relação às contradições no processo de (não) acolhimento do migrante, analisa-se a próxima SD:

SD 37 - No Haiti as pessoas pensam sair para os Estados Unidos, França e outros países desenvolvidos. O Brasil não é muito falado porque é país emergente. Depois do terremoto em 2010, A publicidade da Embaixada no Brasil me disse que no Brasil a vida é melhor. Eu vim para o Brasil e vi que era mentira pura. Não consegui estudar, NÃO CONSEGUI FAZER NADA. Eu sou pedagogo, mas não consegui um trabalho (Paulo – HAITI).

Após o terremoto de 7.2 de magnitude ocorrido em 2010 no Haiti, muitos haitianos vieram para o Brasil, onde conseguiam o visto humanitário e a promessa da Embaixada

do Brasil, conforme depreendido da SD 37, de uma vida melhor. Contudo, essa questão é contestada na mesma sequência. O advérbio de negação *não* aparece de forma categórica para ressaltar que *não conseguiu estudar, não conseguiu trabalhar, NÃO CONSEGUIU FAZER NADA*, o que representa o oposto do que lhe fora dito *sobre a vida melhor no Brasil*. O uso de letras maiúsculas na comunicação é empregado em substituição ao grito e/ou fala alterada do locutor³².

Desse modo, a frustração decorrente da situação anterior (prometida) e a posterior (vivenciada) pelo migrante faz corroborar a crítica anterior acerca do referente – Brasil – como um país acolhedor, um país de braços abertos. Pertinente, embora não seja o escopo do trabalho, é a metáfora utilizada por Rizental (2017) sobre o Brasil de portas/braços abertos, uma vez que, para a autora, aqueles migrantes trazidos por empresas multinacionais “entram pela porta da frente” ao passo que aqueles provenientes da crise, “entram pela porta dos fundos”.

Ainda em relação às imagens sobre o Brasil, ao afirmarem que recebem a ajuda do brasileiro em relação à chegada, estadia inicial, em sala de aula etc., nenhum migrante menciona a possibilidade de contribuir com algo para o país. Recupera-se o pensamento de que “sempre se diz algo a partir do silêncio” (ORLANDI, 1997, p.23), isto é, no não dizer há um dito. Esse silêncio materializado no discurso do migrante produz efeitos de sentido sobre a sua imagem enquanto migrante de crise, uma vez que, ao não dizer e não se ver como sujeito capaz de contribuir com o país, o migrante se coloca no lugar daquele que vem apenas para ser ajudado, inferiorizando-se e, por consequência, dando lugar à sua essencialização, aí operando o discurso da falta.

O discurso, enquanto prática histórica, opera como materialidade da ideologia. Ao não se narrar como alguém cujo processo de imersão contribua (ou possa contribuir) para o país em que está, o migrante é afetado pela ideologia em funcionamento, a ideologia segundo a qual, no processo de acolhimento, ele não tem nada a contribuir, apenas a receber, conforme critica Lopez (2016, 2018). O que opera é um não-dito que identifica uma posição de desigualdade, de relações de poder entre migrante e nacional. Essas relações produzem certa naturalização, a qual, mediante esses efeitos de evidência, determinam os lugares do migrante acolhido. Desse modo, os lugares do migrante acolhido e do

³² Disponível em: <https://portuguese.stackexchange.com/questions/3499/o-uso-de-letras-mai%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

brasileiro acolhedor são formados e perpetuados ao longo da história, corroborando a imprescindibilidade da análise das imagens dos migrantes nesse trabalho.

4.3. PLA/PLAc E SUA APRENDIZAGEM

4.3.1. Imagens sobre o português e sua aprendizagem

O sujeito migrante traz consigo, ao adentrar em território brasileiro, imagens diversas acerca da língua portuguesa, podendo essas serem mantidas, alteradas, refutadas ou ressignificadas a partir de suas experiências com a língua e o meio social em que convive. É contumaz nas narrativas dos migrantes asserções que caracterizem o português e sua aprendizagem consoante as ponderações feitas por Diniz (2021) e Lopez (2018) sobre, respectivamente, o discurso da falta e da obrigação nessa aprendizagem. Observa-se o que fora exposto na seguinte SD:

SD 37: Conseguiu outro emprego melhor que trabalhou durante sábado também aí não teve tempo pra continua a estuda a língua portuguesa mas tudo isso a gente sempre foca na inteligência pra fala pouco melhor por que a chave um estrangeiro no Brasil é fala primeiro e depois para conseguiu outro mas Graças a Deus agente os dois trabalho e fala um pouco... (Diego – HAITI).

Comparando o português a uma chave, o sujeito metáforiza a importância da língua para sua inserção na sociedade. O termo *chave*, dicionarizado, apresenta sete significados, sendo explicado sob as designações de: artefato, dispositivo, elemento, instrumento, objeto, peça e símbolo³³.

A metáfora de que o *português é a chave para o estrangeiro no Brasil* representa, portanto, a língua como um instrumento para o sucesso, uma vez que ela apareceu e aparece, normalmente, “não como um fim *per se*, mas como um **instrumento**, um meio para se atingirem outros objetivos” (DINIZ, 2010, p. 85) [grifos e destaques do autor]. O autor conclui que é a partir de um mecanismo de antecipação da imagem do Brasil no mundo que o português se torna um produto de Mercado, justamente por ser representado como um instrumento para o “sucesso”, sendo tal representação reproduzida no discurso do migrante sobre os efeitos da ideologia.

³³ Dicionário Aurélio on-line. <http://dicio.com.br>. Acesso em 21 de março de 2022.

Nessa perspectiva, é possível associar o imaginário delineado pelo autor à idealização da língua inglesa como mercadoria que, supostamente, seria garantia de sucesso profissional e de inclusão na sociedade globalizada. Autores como Leite (2013) e Gasparini (2009) problematizaram a aquisição e o “domínio” da língua inglesa como garantia de sucesso nos âmbitos acadêmico e de trabalho, sendo a língua, segundo eles, representada como um produto. Similarmente ao *status* da língua inglesa no mundo, o panorama atual da língua portuguesa como língua de comunicação internacional e pluricêntrica (SOLLAI E PARMA, 2018; NASCIMENTO, 2020) pode ocasionar sua imagem de forma igual, um instrumento para o sucesso.

Eis o que preside o efeito discursivo enquanto ponto de contato entre fatores de cunho linguístico e ideológico, isto é, “o discursivo representa no interior de funcionamento da língua os efeitos da luta ideológica, e inversamente, ela manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia” (PECHÊUX, 2015, p. 136). É por meio da ideologia que se alude à aprendizagem da língua portuguesa como fator inerente à mudança na qualidade de vida do migrante, e é a partir da interpelação ideológica que se reproduz a obrigatoriedade de aprendizagem da língua portuguesa.

A ideologia opera, portanto, de forma a configurar o português e sua aprendizagem como solução dos problemas, conforme apontado na SD abaixo:

SD 38: Daqui alguns tempos me imagino mais feliz, falando e escrevendo muito bem português, trabalhando como professora de infantil, e também dando aulas particulares de espanhol, recebendo o salário que mereço e enviando remessas muito boas para minha família. Eu acho que vou permanecer no Brasil por um tempo longo, porque ainda falta muito para melhorar a situação em meu país (Sara – VENEZUELA).

Essa SD coaduna com SD 37 dada a projeção da imagem do português como um instrumento. Depreende-se da SD 38 que falar e escrever muito bem o português é um dos motivos para que a migrante alcance a *felicidade*. A projeção desse sujeito parece seguir etapas na qual a aprendizagem de português supostamente levaria à felicidade.

Na SD acima, o português é entendido como algo que proporciona felicidade, o que coaduna com a imagem metaforizada da chave pelo migrante Diego. Nesse sentido, a aprendizagem de português é metaforizada como chave que dá acesso a determinadas passagens para a felicidade, o que ressoa o ideário do português como um *instrumento para o sucesso* (DINIZ, 2012). A chave permitirá abrir a porta em direção à felicidade almejada pelos migrantes. Assim, a configuração do português como uma chave para a

felicidade articula-se ao discurso segundo o qual o português é algo obrigatório.

A ‘obrigatoriedade’ da aprendizagem da LP, ainda que de forma velada, é intensificada nas narrativas desses migrantes, podendo essa obrigação ser atribuída ao discurso da falta. Isso mostra os efeitos do assimilacionismo de que falam Anunciação (2018) e Camargo (2019). Conforme aponta Anunciação (2018), a assimilação é reforçada por meio de regras e normas impostas ao migrante a fim de que ele se “encaixe” em determinados padrões, fazendo com que ela se transforme em “mecanismo e pré-requisito para a sobrevivência na e à sociedade e aos poderes regulatórios” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 43).

Anunciação (2018), ao tratar sobre os efeitos de silenciamento que o PLAc pode causar aos migrantes, reitera que a assimilação pode se dar por meio de regras e normas, como a exigência de capacidade de comunicação em LP para pleitear uma vaga na universidade ou a obtenção da nacionalidade brasileira ou ainda, como aqui mostrado, uma vaga de trabalho. A SD 39 permite elucidar a proposição da autora:

SD 39: Fora da sala, quando tive que tirar minha identidade na Polícia Federal, passei por uma situação ruim, a funcionária que me recebeu meus documentos, me falou muito forte, com raiva, ela queria minha certidão de nascimento e eu não entendia, falava “porque prenhe uma folia de hipossuficiência econômica?”, “Como e que vem para Brasil e não pode fazer pagamento da taxa? Minha filha estava perto de mim e pediu para explicar. Logo quando tudo acabou e saímos, minha filha me contou o que havia falado a funcionária, fiquei com impotência, mas me motivou para apreender português e não deixar acontecer mais coisas como essa. (Sara– VENEZUELA).

Nessa SD, aprender o português é configurado como algo que evita a impotência ao lidar com situações nas quais seu uso se apresenta como imprescindível, como na Polícia Federal. Camargo (2018) analisa duas narrativas de migrantes cujos processos de solicitação de refúgio e obtenção de outros documentos foram dificultados pelo fato do não-conhecimento da língua, seja por parte do migrante que não sabia português ou dos profissionais envolvidos na emissão de documentação que não sabiam a língua do migrante. Na SD 39, de igual forma, o português comparece como algo que permitiria evitar a impotência. A aprendizagem da língua, então, está associada a algo que traz seguridade e autonomia. Nesse sentido, tal aprendizagem é configurada como uma forma de defesa pessoal (LOPEZ, 2016), configuração essa que ocorre em outras narrativas, como na SD abaixo:

SD 40: Tem vocabulário no português que não existe “pega o trem para mim”. Você que acabou de chegar tem que se adaptar ao sistema...” O zé, chega aí” [...] No trabalho tem coisas que voce fala que acha que é legal e não é. Eu tenho um colega de trabalho brasileiro que me chamou: você quer ir lá em casa para comer churrasco e fazer suruba com minha mulher.” Eu não sabia o que era. Eu perguntei para um grupo que estava na rua uma vez que é suruba? Ficaram rindo de mim. Meu colega de trabalho não podia ter feito isso comigo. Também no posto onde trabalhava, perguntei para o cliente: “Sua mulher é gostosa?”. Ele queria me bater, quase me bateu. Não entendeu que é a forma que perguntamos se a mulher vai bem. (Paulo – HAITI)

Configurada como forma de *adaptação* ao ambiente, a aprendizagem da LP faz com que se possa evitar situações ruins decorrentes da falta de conhecimento da língua. Tal aprendizagem permite o discernimento das situações em que o migrante fala algo que ele *acha que é legal e não é*. Mais que isso, o português é apontado como forma de desfazer mal-entendidos, aqui relacionados às lexias *suruba* e *gostosa*, os quais resultaram em situações desagradáveis para o migrante como as pessoas rindo dele e, pior, querendo agredi-lo. Tendo que se *adaptar ao sistema*, a aprendizagem de português é projetada como uma forma de *defesa pessoal* (LOPEZ, 2016).

Instrumento para o sucesso, chave para a felicidade, modo de evitar a impotência, forma de propiciar a autonomia e segurança, defesa pessoal... essas são algumas formas pelas quais a LP é imaginada pelo migrante. Todas elas, em maior ou menor grau, apontam para a necessidade ou obrigatoriedade da aprendizagem de português.

Esse caráter de obrigatoriedade é arraigado por ideologias assimilacionistas, sobretudo em se tratando de relatos de muitos migrantes de crise, em cujas narrativas marca-se a presença do discurso da falta. Assim, em consonância a Lopez (2020b), entende-se que “a língua portuguesa deve ser encarada como um ativo, uma ferramenta, por assim dizer, para diminuir a vulnerabilidade do migrante em contextos em que o uso da língua portuguesa se faz obrigatório ou, ainda, em casos extremos, em situações de risco ou perigo que possam depender da língua portuguesa para sua superação” (p.131). A SD 40 exemplifica a ponderação de Lopez, dado que o conhecimento dos usos do léxico *gostosa* na situação de risco exposta – quando o brasileiro queria bater no migrante pela pergunta *sua mulher é gostosa?* – poderia ter evitado esse caso extremo.

Lopez (2018) entende a língua portuguesa como algo importante para a inserção do migrante, podendo certamente ajudar em diferentes sentidos. Lopez (2020b) retoma esse pensamento e, ao explicar sobre o português como uma obrigação, pondera que “não se

pode afirmar que [a língua] certamente será uma via – muito menos única – para ascensão social de migrantes no nosso país” (p.133). Nesse sentido, Lopez (2020a) contrasta a aprendizagem da língua enquanto ativo e obrigação, afirmando que o ensino de PLAc pode ser, ao mesmo tempo, “encarado como um recurso, um ativo (SÁ; FERNANDES, 2016), que, conseqüentemente, abriria espaço para o exercício de (re) existência (ANUNCIACÃO, 2017; 2018), ou uma obrigação que pode acabar se tornando mais um lugar de opressão” (p.20-21).

Lopez (2020b), ainda sobre o ideal de obrigação da aprendizagem da LP, menciona casos como os migrantes provenientes de países cujo *status* político-social é mais favorável ou aqueles falantes de línguas de prestígio que “sequer precisam aprender o português para viverem e alcançarem boas oportunidades de emprego no Brasil” (p.133). Nessa conjuntura, há, ainda, o ideal da não obrigação de aprendizagem de português por migrantes oriundos de países de línguas próximas à língua portuguesa, como é o caso do espanhol, cuja proximidade tipológica pode servir de justificativa para tal, ao passo que migrantes de países de línguas distantes ao português teriam, então, necessidade/obrigação de aprendizagem. A próxima seção traz considerações a esse respeito.

4.3.2. A Língua Portuguesa em relação à língua espanhola

Nas narrativas de muitos migrantes é recorrente a comparação entre a língua materna e a língua que está sendo aprendida, no caso o português. Essa comparação desponta como algo inerente ao processo de aprendizagem do aluno (REVUZ, 1998). Entretanto, no que concerne ao ensino de PLA para falantes de espanhol, essas comparações têm sido problematizadas, dadas as especificidades desse grupo, em pesquisas no campo da LA (ALMEIDA FILHO, 1995; NASCIMENTO, 2020).

Nas narrativas de falantes de espanhol é recorrente a confrontação entre as línguas portuguesa e espanhola, sendo a língua portuguesa imaginada ora como fácil/similar ora como difícil/diferente da língua espanhola. Esses discursos díspares com relação à proximidade entre as línguas referidas, apontados nas SD subsequentes, permitem abordar encaminhamentos para algumas imagens da língua portuguesa pelos alunos falantes de espanhol.

SD 41: Desde o dia em que cheguei, comecei a pensar como poderia aprender português porque eu havia tido uma experiência prévia na Turquia, estive morando lá por nove meses mas não haviam muitas pessoas que falavam inglês, foi uma experiência muito difícil estar em outro país sem poder me comunicar e não queria que isso se passasse no Brasil. Por outro lado, sabia que a língua [portuguesa] por ser parecida com o espanhol, tem muitas vantagens, coisa que é totalmente diferente com o idioma turco. (Nayara – COLÔMBIA)

Por terem origem românica, espanhol e português têm léxico e sintaxe compartilhados em grande medida, configurando-se como línguas parecidas. Há uma imagem, por muitos alunos que têm o espanhol como língua materna, de que aprender português é “mais fácil”, se comparado a outras línguas cuja origem não é românica, conforme pode-se observar acima, pela comparação das línguas portuguesa e turca em relação ao espanhol, ecoando no pressuposto de competência espontânea delineado por Celada (2002).

No que concerne ao ensino de português para hispanofalantes³⁴, Almeida Filho (1995, 2001) não nega essa proximidade, aliás, pelo contrário, o autor a reafirma e coaduna com a ideia de que muitos cursos são desenvolvidos especificamente para hispanofalantes dadas essas questões de proximidade. Entretanto, Almeida Filho (1995) chama a atenção para os discursos que sobre esses migrantes têm sido reverberados, pois considerar que todo falante de origem hispânica pode aprender a língua portuguesa naturalmente é, para o autor, algo que pode ser enganoso, consoante visto na SD nº 41, a qual traz ponderações acerca do espanhol e português e da concepção do migrante sobre a língua antes da imersão no país, reafirmando, posteriormente, a dificuldade de aprendizagem:

SD 42: Cuando empecé a aprender Portugués me di cuenta de dos cosas. La primera que no es tan parecida al español como nosotros pensamos, claro que hay cosas que podemos entender pero también hay muchos sonidos que no tenemos en español y son un desafío para los hispanohablantes. Por otro lado a veces nos puede confundir y pensamos que una palabra es parecida o tiene el mismo significado y eso nos lleva a malos entendidos (Nayara – COLÔMBIA).³⁵

³⁴ Em nossa pesquisa, utilizamos o termo ‘falantes de espanhol’ por haver participantes que, embora não tenham origem hispânica, falam espanhol como língua adicional. Entretanto, deixamos o termo hispanofalantes utilizado pelos autores Almeida Filho e Nascimento por suas pesquisas se restringirem aos migrantes hispanofalantes.

³⁵ Quando comecei a aprender português me dei conta de duas coisas. A primeira é que ele não é tão parecido com o espanhol quanto pensávamos, claro que há coisas que podemos entender mas também há muitos sons que não temos em espanhol e são um desafio para os hispanofalantes. Por outro lado, as vezes nós podemos confundir e pensamos que uma palavra é parecida e tem o mesmo significado e isso nos leva a mal-entendidos.

Na SD 42, há a heterogeneidade constitutiva do ideal de proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa por meio da contradição ao discurso da facilidade na aprendizagem. Esse discurso é tomado, por vezes, como aplicável a todos os hispanofalantes, inclusive para a própria migrante antes da experiência de imersão no Brasil, já que, em seu relato, a aprendizagem seria, a princípio, mais fácil. Dentre as dificuldades, sons e palavras heterossemânticas representam comum *desafio* não somente para ela, mas para os hispanofalantes de um modo geral, conforme apontado.

A narrativa de Nayara, que fora escrita em espanhol, deixa entrever o desafio mencionado anteriormente. A escrita em sua língua materna certamente é mais fácil, obviamente menos desafiadora. Chama a atenção, na narrativa de Nayara, o fato de que, como um todo, ela se dá em primeira pessoa do singular, exceto no excerto acima, escrito em primeira pessoa do plural. Essa troca nas marcas de pessoalidade, na materialidade em que o discurso é realizado, aponta para um deslocamento de posicionamento do sujeito, sujeito que deixa de projetar a imagem de *si*, tão somente, para projetar a imagem do *nós* (falantes de espanhol).

Desse modo, a contradição entre a facilidade ou não da aprendizagem de português deixa entrever a heterogeneidade no discurso dos falantes de espanhol, engendrando configurações distintas de aprendizagem em relação à proximidade entre as línguas.

A confrontação do pressuposto de proximidade entre as línguas como fator facilitador para a aprendizagem, presente nos discursos de muitos dos migrantes, aqui, trabalhados, coaduna, consoante já apontado por Nascimento (2020, p.103), “um afastamento das perspectivas dos sujeitos abordados às teorias sobre a facilidade de aprendizagem de português por hispanófonos”. Nas sequências discursivas acima, a aprendizagem de português é imaginada de forma contraditória, o que demonstra a heterogeneidade que atravessa os dizeres, em específico, aqui, a heterogeneidade discursiva dos migrantes falantes de espanhol.

Pelo estabelecido, ecoa-se o trabalho de Nascimento (2020), cujas narrativas de alunos hispanofalantes não constituem o português como mais fácil somente pelo fato de falarem uma língua próxima, o que enaltece a crítica da pesquisadora a algumas pesquisas que entendem a aprendizagem de hispanofalantes de tal forma. Segundo a autora,

permitimo-nos destacar a nítida diferença entre os registros supra discutidos e aqueles apresentados por meio de pesquisas anteriores (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017), de acordo com as quais para hispanofalantes a aprendizagem de português se configuraria enquanto um processo pouco desafiador devido à proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa. (NASCIMENTO, 2020, p. 178).

A referência à proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola também se faz presente em alguns relatos de alunos que não têm o espanhol como língua materna, como é o caso do migrante Paulo:

SD 43 –Eu vim para o Brasil sem falar nada de português...eu fazia gestos para indicar que eu estava com fome, para saber os preços. Eu falo espanhol, então eu falava portunhol eu aprendia o vocabulário bom e o vocabulário ruim porque muitas palavras que as pessoas me ensinavam era palavrões. (Paulo – HAITI).

Pelo que se pode analisar da SD 43, o processo de aprendizagem de português por falantes de espanhol é imaginado como um ativo-facilitador para a aprendizagem/comunicação em LP. Essa SD é particularmente interessante no que tange à imagem do falante de espanhol pois, ao enfatizar que *fala espanhol*, o migrante afirma que *então falava portunhol*. No mínimo, o espanhol opera como uma língua de apoio para a interação com o brasileiro. Nesse caso, opera uma essencialização do migrante hispanofalante como aquele que, necessariamente, consegue se comunicar, por meio do portunhol, com o brasileiro, ideologia essa recuperada no discurso acima por um migrante cuja língua materna não é o espanhol.

Isto posto, de modo geral, por mais que os discursos de falantes de espanhol se contraponham a um efeito de sentido de facilidade em relação à aprendizagem da língua portuguesa, o discurso das pessoas do entorno tende a apagar possíveis dificuldades em função de tal proximidade entre as línguas.

A próxima seção apresenta um recorte sobre uma particularidade nas narrativas: o amparo e desamparo do migrante. Passa-se a ela.

4.4. IMAGENS DO PORTUGUÊS PARA MIGRANTES E O ENTORNO: (DES)AMPAROS

Pêcheux (1997), ao levar em consideração que o enunciado deve contar com um “mecanismo discursivo específico”, pressupõe as condições de produção deste como um fator inerente ao processo discursivo que afeta o sujeito. Cumpre destacar, ainda em relação aos dizeres do autor, que o sujeito está inserido no interior de relações de forças as quais constituem o espaço social que ele ocupa. Assim, é a partir do lugar do qual o sujeito fala que seu dizer é constituído.

Apesar de não restrito ao ambiente de sala de aula, a maioria das imagens sobre a aprendizagem de LP pelos migrantes que participaram da pesquisa se dá nesse âmbito. Imagens distintas são projetadas, havendo, contudo, algumas reincidências, como a imagem da LP como algo que ampara o migrante:

SD 44: Meus planos iniciais eram sobre renascimento, sobre começar uma nova vida, começar do zero. Primeiro passo era começar a aprender a idioma para que eu consigo comunicar com as pessoas e integrar na sociedade (Thiago – SÍRIA).

Nessa SD, a aprendizagem de português, semelhante à comparação a uma chave (que abre portas) – anteriormente analisada – é imaginada como essencial para os planos de renascimento do migrante, para *começar uma nova vida, começar do zero*, identificada pela *lexia primeiro passo*. Sua situação inicial no país, tendo que *começar do zero*, está associada à questão imposta a muitos migrantes que, longe de seu país e de sua família, se veem desamparados em um outro lugar, desamparo esse que supostamente poderia ser superado com a aprendizagem da língua, a fim de que o migrante pudesse se *comunicar com as pessoas e integrar na sociedade*. A falta de contato prévio com o português é recuperada em outras narrativas de migrantes de crise:

SD 45: Um dos limites que me irritava era não saber nada de português, só falava “Obrigada” essa palavra é minha chave em esta outra experiência de vida que estou tendo. Não havia estudado português antes de vir. Comecei quando cheguei convidada por minha filha, quem me falou do programa PLAC em CEFET, ao princípio fiquei confusa porque não entendia nada, com medo, vergonha de não saber responder alguma pergunta, a primeira aula foi difícil, fiquei com dor de cabeça (Sara – VENEZUELA).

Não ter estudado português antes de vir ao Brasil e, portanto, não saber nada da língua são marcantes na narrativa da migrante, fato que a deixa irritada, confusa, com medo e vergonha. Por assim dizer, há um sujeito desamparado durante o primeiro contato com uma língua adicional, conforme já observado por Revuz (1998):

Começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação

de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender. O sentimento de regressão associado a essa situação é reforçado quando a aprendizagem privilegia, no início, como acontece frequentemente, um trabalho exclusivamente oral (p. 221) [destaque da autora].

A língua é imaginada, consoante visto nas SD 44 e 45, como um meio de integração na sociedade, meio pelo qual a comunicação ocorre. A metáfora da chave ressurgem em uma das sequências, corroborando a imagem do português como algo de suma importância para *esta outra experiência de vida* que o migrante está tendo. As experiências de vida variam, obviamente, de migrante para migrante. Contudo, em todas as narrativas analisadas, a aprendizagem de português está vinculada a uma imagem de amparo, como também se pode observar abaixo:

SD 46: Eu vim para o Brasil sem falar nada de português...eu fazia gestos para indicar que eu estava com fome, para saber preços. Eu falo espanhol, então eu falava portunhol eu aprendia o vocabulário bom e o vocabulário ruim porque muitas palavras que as pessoas me ensinavam era palavrões. Eu fiz um curso e melhorou bastante. (Paulo – HAITI)

A SD acima é retirada do início da narrativa do migrante. É marcante, nessa materialidade, o fato de *vir para o Brasil sem falar nada de português*, ideia formulada logo no início da narrativa, o que configura, pela ênfase dada ao fato de *não falar nada de português*, uma imagem do idioma como algo imprescindível. A comunicação dada por meio de gestos para questões essenciais, como indicar *que estava com fome*, supõe um desamparo estrutural. O desamparo advém do confronto com a LP como uma outra língua, “que joga com a incapacidade de jogar diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entonações menos conhecidas” (REVUZ, 1998, p. 222).

De acordo com Revuz (1998), o desamparo ao aprender outra língua se dá porque o sujeito é constituído pela língua materna e, quando ele se encontra com outra língua, há um abalo em suas estruturas, pois esse contato é experienciado pelo sujeito como “uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala ainda, (re) fazer a experiência da impotência de se fazer entender” (REVUZ, 1998, p. 221).

A aprendizagem de palavrões em situações corriqueiras é mencionada em SD 46. O âmbito de PLAc e a aprendizagem de português nesse contexto, então, são imaginados

como possibilidades de melhora frente aos desamparos vivenciados pelo migrante em situações cotidianas. Contudo, se por um lado, o cotidiano é “palco” para situações de desamparo, por outro lado, o âmbito da sala de aula é configurado como o oposto a isso, sendo, portanto, imaginado como um lugar onde há o acolhimento do migrante, no sentido de Bizon e Camargo (2018) e Gasparini e Lima (2020).

Dadas as possibilidades de análise das condições de produção do discurso de migrantes e seu lugar de fala nas formações discursivas, isto é, sujeito A que fala sobre um referente R - nesse caso o sujeito aluno que fala do referente professor, faz-se, novamente, uma adaptação do quadro das formações imaginárias de Pêcheux:

I_{MIG} (Prof)= Qual a imagem que o migrante tem do professor de PLAc?

O quadro que segue esboça algumas imagens do migrante em relação ao professor:

Imagem do Sujeito Migrante sobre o Professor de PLAc	
I_{MIG} (Prof)	<i>SD 47: <u>O professor nos dá oportunidade para sermos quem somos</u> (Paulo – HAITI).</i>
	<i>SD 48: <u>Eu estudei Português no CEFET – Básico 1, curso de 4 meses, eu conheci o (nome do professor) e ele ajudou muito a mim e a minha esposa</u> (Mohammed – SÍRIA).</i>
	<i>SD 49: <u>Los profesores fueron bastante acogedores y siempre estaban atentos a nuestras necesidades. A parte de ser una forma de aprender fue una forma también de socializar porque muchos de nosotros durante la semana no teníamos contacto con otras personas. Llegar a la sala de clase era otro mundo</u>³⁶. (Nayara – COLÔMBIA).</i>
	<i>SD 50: <u>Era um curso destinado para os refugiados sírios, a gente teve um profissor excelente que era voluntário que falava um pouco a nossa língua (Árabe) e ingels, eu fiz muitas amizades com os colegas que eram da síria também, um ajudava o outro. Nosso professor nesse curso se chama (nome do professor), ele é professor de geografia na USP, ele não somente ensinou a língua mas também apresentou a cultura e as tradições no Brasil, eu me lembro que uma vez ele levou a turma inteira para uma feira perto da escola [...]</u> (Thiago – SÍRIA).</i>

³⁶ Os professores foram bastante acolhedores e sempre estavam atentos a nossas necessidades. Além de ser uma forma de aprender foi uma forma de socializar porque muitos de nós durante a semana não tínhamos contato com outras pessoas. Chegar à sala de aula era outro mundo

	<p><i>SD 51: Além disso, ter um coordenador/professor <u>muito engraçado que me dava confiança, segurança, a gente sentia motivação para seguir adiante</u>, sempre vou estar grata com ele (Sara – VENEZUELA).</i></p>
--	---

Nas SD's 47, 48, 49, 50 e 51, chama atenção os adjetivos empregados para se referir ao referente professor. Nesse segmento, *acolhedor, atento, excelente, voluntário e engraçado* são recuperados, além de outras formas de mencionar as atitudes do referente que possibilitam ao leitor outras adjetivações, quais sejam:

O professor nos dá a oportunidade para sermos quem somos – quem oportuniza.

Ele ajudou muito a mim e minha esposa – Solícito, altruísta.

Que me dava confiança, segurança – confiável, porto-seguro.

A gente sentia motivação – motivador.

A imagem que o migrante projeta do professor, I_{MIG} (Prof), contrasta com a imagem que o migrante projeta, por vezes, do brasileiro, I_{Mig} (O), conforme analisado anteriormente. Esse contraste enaltece o referente professor como aquele que única e verdadeiramente acolhe o migrante.

A SD 49 permite contestar o processo de imersão no país como algo sempre positivo, como muito se apregoa em propostas de intercâmbio, uma vez que há a afirmação de que, mesmo já no Brasil, *muitos durante a semana não têm contato com outras pessoas*, ressaltando a falta de socialização como uma situação vivenciada por muitos migrantes de crise. Nesse sentido, a sala de aula, espaço para a aprendizagem formal de português, é imaginada como lugar que ampara a migrante, tanto pelo fato de ela encontrar pessoas na mesma situação (migrantes de crise e aprendendo português) quanto pelos professores, quem, de acordo com Nayara, são bastante acolhedores e sempre atentos às necessidades dos alunos, havendo a projeção da sala de aula como *outro mundo*.

Esse recorte exemplifica algo que foi unânime nas narrativas dos migrantes: o professor como sujeito que ampara, como aquele que acolhe. De acordo com Pêcheux (1969), o *objeto imaginário*, isto é, o ponto de vista do sujeito sobre o referente, é resultado das formações imaginárias. É por meio dessas formações que os migrantes constituem as

imagens que surgem em seus processos discursivos, nos quais, sob a evidência do sentido, eles identificam a si e ao outro. Pelo que pode ser depreendido nas narrativas dos migrantes, o professor é projetado como alguém que não apenas ensina a língua e lida com aspectos profissionais, mas um sujeito que é responsável por realmente “acolher” o migrante. O referente professor é, então, idealizado como amigo e responsável profissionalmente, sendo ressaltado seu compromisso com o acolhimento.

Com efeito, tudo aquilo que é dito o é a partir de uma interpelação ideológica e discursiva, sendo, portanto, primaz que se considere a relação entre o sujeito e as condições de produção que afetam o seu dizer, o seu lugar de fala e outros elementos que de seu discurso aflorem. Narrativas de vida, então, possibilitam o entrelaçamento desses termos, das histórias contadas, das interpretações feitas, enfim... narrativas de vida possibilitam pesquisa.

4.5. RESULTADOS DE ANÁLISE

O sujeito ilusoriamente tem o controle sobre o que diz, podendo haver, em seus discursos, certos deslizos que evidenciam a ilusão do controle sobre o que é dito. Esse dizer do sujeito tem relação com outros dizeres já ditos, o pré-construído (PÊCHEUX, 2014), um dos elementos constituintes da dupla forma do interdiscurso, junto com o processo de sustentação, os quais, válido é ressaltar, encontram-se sob o domínio das formações ideológicas.

Nesse sentido, é pelo viés ideológico que se recuperam os já ditos em dizeres sobre os migrantes acerca do processo de migração para o Brasil, dizeres esses relacionados à historicidade da língua bem como do próprio sujeito migrante, inscrito em determinadas formações ideológicas. É a partir do pertencimento a determinada formação ideológica, portanto ocupando uma determinada posição no jogo de relações sociais, que as formações imaginárias se constituem.

O quadro das formações imaginárias possibilitou a descrição e interpretação das imagens projetadas no discurso do sujeito migrante, imagens essas fulcrais para a compreensão de aspectos relacionados à migração no Brasil, sobretudo no que tange à LP e sua aprendizagem.

O material analisado não teve por intuito o trabalho com a singularidade do sujeito em suas narrativas, mas sim as imagens forjadas no discurso desses migrantes em articulação com o linguístico e o histórico. Nota-se tal articulação, na materialidade discursiva, pela inscrição de autoria do texto, isto é, um sujeito autor que relata fragmentos de sua história na narrativa, estabelecendo posições, e que, por meios linguísticos, condiciona seu dizer. Assim, tal qual argumenta Orlandi (2008), “o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais” (p. 17). Desse modo, o dizer de um sujeito é sempre condicionado por outros dizeres, não sendo ele a origem de seu discurso, fazendo com que deslizos (PÊCHEUX, 1969 [2019]) possam ocorrer.

Depreende-se, do material analisado, esse condicionamento recuperado no dizer do migrante pelas projeções antecipadas de si a partir do Brasil, do Brasileiro, do outro/referente e de si. Todos esses dizeres compreendem a operação do interdiscurso, trazendo à tona efeitos de sentido engendrados pelos discursos da falta e da obrigatoriedade da aprendizagem de LP por migrantes, revisados em literatura específica sobre estudos migratórios.

Quanto ao discurso da falta, a análise das I_{Mig} (MIG) e $I_{Mig} (I_o$ (MIG)) evidenciaram, em alguns casos, traços que apontam para a classificação do migrante como aquele que está sempre na falta. Essa associação do migrante às suas supostas faltas implica em sua totalização, uma generalização que produz, pelo interdiscurso, uma essencialização do migrante de crise, o que pode engendrar discursos que o invisibilizem, demonizem e o ignorem, conforme visto. Em I_{Mig} (MIG), especificamente, ao não se projetar como alguém capaz de contribuir com a sociedade brasileira, mas como alguém que somente é ajudado, engendra efeitos de sentido em seu dizer, reiterando sua essencialização. Por outro lado, há, em muitas SD's, a resistência dos migrantes aos discursos que o essencializem.

Sobre a obrigatoriedade de aprendizagem de português, que também contribui para o discurso da falta, observa-se uma espécie de anuência do sujeito migrante com essa condição. Em seus discursos, aprender português é configurado como algo capaz de proporcionar melhoria de vida em diversos aspectos, sobretudo na situação financeira, analisados pelas metáforas atribuídas à (aprendizagem da) LP: *primeiro passo e chave*, configurando a LP como um instrumento para o sucesso.

Ainda em relação às imagens sobre a aprendizagem de PLAc, as narrativas de migrantes falantes de espanhol apresentam particularidades por haver comparações entre as línguas portuguesa e espanhola no processo de aprendizagem. Há, em muitas narrativas, a retomada da imagem de maior facilidade na aprendizagem de português por falantes de espanhol. Outras apontam dizeres contrários, refutando essa ideia. Há, ainda, narrativas que mencionam pontos de encontro entre as línguas (sons, grafia, etc.) e também destoantes (vocabulário, sons, palavras heterossemânticas etc.). Essa análise demonstra como a heterogeneidade se forja nas imagens projetadas sobre o português para sujeitos inscritos no entremeio das FD'S.

A heterogeneidade presente nas narrativas, as quais propiciaram questões de análise em relação às I_{Mig} (MIG) e I_{Mig} (I_o (MIG)), se fez interessante pelos desdobramentos também observados nas projeções do migrante sobre o Brasil (referente) – I_{Mig} (R) – e sobre o brasileiro (outro) – I_{Mig} (O). Embora haja recorrência das imagens do Brasil e brasileiro como acolhedores por parte dos migrantes, muitas narrativas apresentam contradições que permitem questionar tal acolhimento, projetando-se imagens do referente e do outro que vão de encontro a um acolhimento propriamente dito.

Então, ainda em relação ao acolhimento, a sala de aula de PLA/PLAc constitui, para o migrante, um espaço para além da aprendizagem da língua: representa espaço de interação, convívio social e lugar de fazer amizades, lugar de amparo, portanto. Não deixando de lado a ideia do (s) conflito (s) que possa (m) surgir nesse ambiente – uma vez que a interculturalidade já a pressupõe – o professor é, por meio do que fora apreendido das narrativas, quem proporciona amparo e amizade, sendo o sujeito professor projetado como aquele que vai além do ensino da língua, algo que é intrínseco à efetividade da interculturalidade e impacta, conseqüentemente, a aprendizagem da língua.

De modo geral, a análise de narrativas de vida propiciou reflexões sobre fatores de ordens diversas, presentes no discurso de migrantes. Ainda incipientes em estudos da AD, as narrativas de vida constituíram-se como objeto de análise importante para esse campo. Em relação aos estudos migratórios, os quais também carecem de pesquisas com foco no aluno de PLAc, a análise propiciou resultados sobre as imagens que a LP ocupa no discurso de migrantes e(m) sua relação com discursos como o da falta e da obrigatoriedade da aprendizagem de português. Ponderações sobre o amparo/desamparo,

relação do português com o espanhol e a interculturalidade se fizeram fulcrais nesse estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto nova materialidade discursiva, as narrativas de vida permitiram elucidar questões caras à AD. Por meio da materialidade nas narrativas, pôde-se analisar as imagens projetadas por esses sujeitos, interpretando, assim, como a ideologia opera no âmbito do processo discursivo, reverberando a asserção de Pêcheux (1795) de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, corroborando o sujeito migrante como iludido pelo controle de seu dizer quando, na verdade, seu dizer é condicionado por já-ditos.

As designações dos sujeitos em imersão no Brasil – imigrante, imigrante deslocado forçado, migrante, refugiado etc. – e as designações das áreas de ensino a eles conferida – PLA, PLAc, PLE etc. constituem-se como algo caro à análise empreendida, dado que elas não surgem, consoante fora visto, como fruto do acaso. Visam nomear e classificar, sim. Mas também visam administrar conflitos, engendrando efeitos de sentido a partir do lugar social no qual se inscreve o sujeito migrante.

Narrativas de vida possibilitaram abordagens de ideologias veladas e desveladas no discurso dos migrantes, sobretudo em relação às imagens que esses sujeitos têm sobre a (aprendizagem da) LP, de si, do outro (brasileiro) e do referente (Brasil). Os elementos de resistência analisados nas narrativas em relação à essencialização do migrante reiteram a ideia do Brasil como um país que recebe o migrante, mas não o acolhe.

À vista do desamparo recuperado nas narrativas de alguns migrantes, a aprendizagem da língua portuguesa é projetada como forma de propiciar o amparo, fazendo com que haja a integração do sujeito na sociedade e a possibilidade de melhorias nos padrões de vida, algo que, contudo, precisa ser mais problematizado, uma vez que esse discurso, se tomadas como verdade indelével, pode ocasionar a regressão de perspectivas colonialistas da migração – nítidas em dois momentos históricos: a invasão de Portugal no Brasil (1500) e a Era Vargas (1930-1945).

Instituições promotoras de cursos de PLA/PLAc, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, devem, para promover a interculturalidade, fomentar o acolhimento como

uma proposta responsiva e ética, proporcionando não somente a educação dos migrantes, mas também a do entorno, isto é, fazer com que os resultados ultrapassem os muros das universidades. Tal empreitada se faz premente a fim de fazer-se questionar discursos, como o discurso da falta, da obrigatoriedade do ensino de PLAc para migrantes e outros pautados em práticas autoritárias, eugenistas e xenofóbicas, o que, sem dúvida, repercute não somente na vida dos migrantes, também na vida de todos, apresentando-se, aí, uma questão de humanidade.

O estudo de narrativas de vida de migrantes trouxe resultados caros à AD e à área de PLAc. Possibilidades de pesquisa afloram devido a carência do olhar acadêmico para a área. O contexto de pesquisa – curso formal de ensino de PLAc – pode ser ampliado em futuras pesquisas narrativas, registrando-se a aprendizagem de PLAc em contextos informais onde a aprendizagem ocorre, como em centros de ocupação de migrantes, por exemplo. Outra possibilidade, para citar apenas duas, e ainda tendo o centro de ocupação como contexto, é uma pesquisa, vista sob a ótica da AD Francesa, que busque compreender, em situações de interação entre migrantes e brasileiros, as imagens que esses sujeitos fazem de si, do outro, e da cultura brasileira.

Pesquisas como essa demonstram a importância de estudos acerca das imagens em relação ao migrante e sua constituição discursiva dado que esse migrante não é um indivíduo, antes um sujeito que fala a partir de um determinado lugar e frente às condições de produção do discurso, onde operam a historicidade e ideologia – fatores pelos quais o sujeito se inscreve em determinadas FDs.

Recuperando fatores histórico-ideológicos acerca da migração, determinadas essencializações do migrante intensificam práticas xenofóbicas, podendo, na visão de algumas pessoas “respaldar” discursos autoritários e eugenistas (como comumente se tem presenciado, a partir de 2018, após a posse de Jair Messias Bolsonaro para presidente do Brasil) que causam a regressão das situações de migração que até então se tem paulatinamente conquistado. Essas situações, de bom alvitre mencionar, são muitas das vezes conquistadas por meio de pesquisas, as quais “movem o olhar da sociedade” para questões sociais. Que cada vez mais, pesquisas cujo escopo seja o de promover uma sociedade equânime possam ocupar lugar na academia e que, ainda mais, todos desenvolvam um olhar crítico-reflexivo para situações nas quais haja preconceito e discriminação, a fim de erradicá-las. Eis, aí, uma questão de humanidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol. Campinas: Pontes Editores, 1995.

_____. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora?. Ver. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1. n.1, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 22 de junho de 2021.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113 . Acesso em: 22 de julho de 2021.

ANUNCIACÃO, R. Somos mais que isso: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Despossessão e ao Não Reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325573> . Acesso em 10 de junho de 2021.

ANUNCIACÃO, R. F. M. A Língua Que Acolhe Pode Silenciar? Reflexões Sobre o Conceito de “Português Como Língua de Acolhimento”. In: BIZON & DINIZ (orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. v. 13. n.1. Revista X: Curitiba, 2018.p.35-56. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61201/36648> Acesso em 15 de janeiro de 2021.

AYDOS, M. R. *Migração Forçada: Uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006)*. 2010. 180 fl. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>. Acesso em 20 de julho de 2021.

BEARTAUX, D. *L'Enquête et ses Méthodes – Le Récit de Vie*. 3.ed Armand Colin, 2010.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269528>. Acesso em 04 de junho de 2021.

BIZON, A. C. C. Vozes do Programa emergencial ‘Pró-Haiti’: Narrativas de racialização do ‘ser haitiano’. In: BIZON & DINIZ (orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. v. 13. n.1. Revista X: Curitiba, 2018.p.57-86. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61201/36648> Acesso em 15 de junho de 2021.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER *et al* (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas,SP: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

BIZON, A. C. C.; CAVALCANTI, M. C. Narrating lived experiences from the margins: the voices of two undergraduate students from the Democratic Republic of Congo at a brazilian university. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. *Multilingual Brazil*. Language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York and London: Routledge, 2018.

BIZON, A, C, C; DANGIÓ, G. V. Vozes do Programa Emergencial Pró-Haiti: Narrativas de Racialização do “Ser Haitiano”. Revista X. v.13. n.1, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61201> . Acesso em: 04 de abril de 2021.

BRANDÃO, H. H. N. A Escrita de Estudantes Pré-Universitários: Representação e Estereotipia, 2007. (p.239-250).

BUTLER, J. *Undoing gender*. Nova York: Routledge, 2004.

CAMARGO, H. R. E. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise*. 272 p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2019.

CARVALHO, A.S.T. O Discurso da “Santidade” em Narrativas de Vida de São Francisco de Assis e de Francisco Cândido Xavier. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte: 2016.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CLOCHARD, O. *Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité*. In: EchoGéo (online), n. 2, 2007. Disponível em: <https://echogeo.revues.org/1783> . Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

COSTA, E. J. (Des)Encontros Entre a Não Criminalização das Migrações na Lei 13.445 e o Português como Língua de Acolhimento (PLAC) p. 105-123. In: ROCHA, A, R; GINLENO, R. S. S. (Orgs.). *Português Língua Estrangeira e Suas Interfaces*. v.1. n. 1. Pontes, 2021. Disponível em http://www.letramagna.com/artigos_23/artigo34_23.pdf . Acesso em 15 de abril de 2021.

COSTA, L. R.; SOUZA, J. E. M.; BARROS, L.C.A. Um Histórico da Política Migratória Brasileira a partir de seus marcos legais (1808 -2019) (p. 167-184). Revista GeoPantanal. n. 27. Corumbá/MS, 2019.

DE FINA, Anna. Narrative and Identities. In: DE FINA, Anna; GERGAKOPOULOU, Alexandra. (org) *The handbook of narrative analysis*. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DINIZ, L. R. A. Mercado de Línguas: A Instrumentalização Brasileira do Português como Língua Estrangeira: Campinas, Editora RG, 2010.

DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. 396 fl. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876149&fd=y> . Acesso em 22 de julho de 2021.

DINIZ, L.R.A; BIZON, A.C.C. “Não podemos fazer do Brasil a casa da mãe Joana”: uma perspectiva de resistência para políticas migratórias de extrema direita. Revista X. v. 15. n. 4. p. 30-40. Universidade Federal do Paraná – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76226>. Acesso em: 05 de junho de 2021.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de invisibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro (p. 87-110). In: BIZON & DINIZ (orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. v. 13. n.1. Revista X: Curitiba, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248>. Acesso em 23 de janeiro de 2021.

DINIZ, L. R. A. *Para Além das Fronteiras: A Política Linguística Brasileira de Promoção Internacional do Português*. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

DINIZ, L. R. A.; COTINGUIBA, M.L.P. Políticas Linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? – Entrevista com o professor Leandro Rodrigues Alves Diniz por Marília Lima Pimentel Cotinguiba. RE-UNIR, V.8, p. 231 – 242, 2021.

DUTRA, M. C. P. Português como Língua de Herança: Famílias na Diáspora Brasileira e sua Relação com a Língua Portuguesa. *Dissertação* (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Minas Gerais, Brasil: 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/wp-content/uploads/sites/119/2021/05/Dissertacao-Mestrado-Maira-Candian-2021.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

FLORES, C. M. M. Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: BIZARRO, R.; R. MOREIRA, M^a & FLORES, C. (Orgs.). (2013) Português Língua Não Materna: Investigação & Ensino. Lisboa: Lidel, pp. 35-46.

FRAZÃO, S. Política (i)migratória brasileira e a construção de um perfil de imigrante desejado: lugar de memória e impasses. *Antíteses*, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 1103 – 1128, 2017.

GAEZLER, V. *Construções Imaginárias e Memória Discursiva de Imigrantes Alemães no Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55984> . Acesso em 15 de junho de 2021.

GALVÃO, V. K. G. Refugiado: Que lugar de sujeito é esse? Análise do Discurso De e Sobre Refugiados no Brasil. *Dissertação* (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil: 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6957> . Acesso em 20 de julho de 2021.

GASPARINI, E. N. Língua Inglesa e Ideologia. *Solta a voz*. Goiânia, v. 20, n. 1, p. 1-12, 2009.

GASPARINI, E. N.; LIMA, H. H. (2020). Análise do discurso e formação de professores de português como língua de acolhimento. *Gláuks - Revista De Letras E Artes*, 20(1), 131-151. <https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.169>. Acesso em 15 de junho de 2021.

GREGOLIN, M. R. Sentido, Sujeito e Memória: Como que Sonha Nossa Vã Autoria? In: GREGOLIN, M. R. & BARONAS, R. (orgs.) *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. 1. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2001.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61 -77, Brasília, 2010.

GUIMARÃES, E. R. J. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. A Marca do Nome. RUA, Campinas, SP, v.9. n.1, p. 19-31, 2015. DOI: [10.20396/rua.v9i1.8640746](https://doi.org/10.20396/rua.v9i1.8640746). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640764>. Acesso em 22 de julho de 2021.

JORDÃO, C. M. *ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? Revista Brasileira de Linguística Aplicada*: Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. pp. 13-40. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em 10 de junho de 2021.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. (Eds.) *Teaching additional languages*. UNESCO. International Academy of Education: International Bureau of Education, 2003.

KELLY, C. Demography and International migration. In: BRETTELL, C.; HOLLIFIELD, J. *Migration Theory*. Talking across disciplines. New York: Rotledge, 2000, pp. 43-60.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEITE, P.M.C.C. *Yes, Vamos Correr para “Dominar” a Língua: Como a língua Inglesa é Representada em Dois Textos da Revista Veja*. P.247. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de São João del-Rei: São João del-Rei, 2013.

LIMA, H.H; VIANINI, C. Gêneros Oraís do Contexto Acadêmico no Ensino de Português como Língua Adicional: Desenvolvimento de Material Didático (p.407-427). In: *Revista Olhares e Trilhas* [recurso eletrônico]. Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica. Vol.21. n. 03, 2019 – UBERLÂNDIA: EDUFU, 2019. ISSN: 1983-3857. Disponível em <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.3.45348>. Acesso em 22 de julho de 2021.

LEJEUNE, P. *L'Autobiographie en France*. Paris, Armand Colin, 1971.

LOPEZ, A. P. de A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/RMSA->

[AJTNHQ/disserta_o_poslin_ana_lopez_2016.pdf?sequence=1](#). Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

_____. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? *Revista X - Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. BIZON & DINIZ (Orgs.) Curitiba, v. 13, n. 1, pp. 9-34, 2018.

_____. *O professor de Português como Língua de Acolhimento: entre o ativismo e a Precarização*. Vertentes e Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados – Fólio Revista de Letras. v.12. n.1. Vitória da Conquista, 2020a. Disponível em <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6680> . Acesso em 09 de junho de 2021.

_____. Algumas Considerações Sobre o Termo Português como Língua de Acolhimento. (p. 120-144). In: MARTORELLI, A. B. P.; SOUSA, S. C. T.; VIRGULINO, C. G. C. (Orgs.). *Vidas em Movimento: Ações e Reflexões Sobre o Acolhimento de Pessoas em Situação de Refúgio*. 1.ed. João Pessoa, UFPB: 2020b. Disponível em <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/832/776/6442-1?inline=1> . Acesso em 15 de junho de 2021.

LOPEZ, A.P.A; DINIZ, L. R. A. *Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados*. Brasília, v.9. Fac 9. p. 16-28, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forçados. Acesso em 27 de abril de 2021.

MACHADO, I. L. Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade... e na adversidade. In: GOMES, M. C.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Orgs.). *Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade*. Viçosa: Arca, 2009. p. 103-117.

_____. Le rôle du récit de vie dans le discours politique de Lula. **Argumentation et Analyse du Discours**, n. 7, p. 1-14, 2011. Disponível em: <http://aad.revues.org/1166> . Acesso em: 10 de junho de 2021.

_____. Uma analista do discurso face aos ditos de dois políticos: narrativas de vida que se entrecruzam. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 3, p. 68-81, nov. 2012.

_____. O Prefácio visto como uma prática discursiva onde diferentes vidas e obras se entrecruzam. *Revista de Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1129-1139, set.-dez. 2014.

_____. Percursos de vida que se entremeiam a percursos teóricos. In: SANTOS, S. P. e MENEZES, W. A. (Orgs.). *Discurso, Identidade, Memória*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015, p. 83-96.

_____. Reflexões sobre uma corrente de Análise do Discurso e sua Aplicação em Narrativas de Vida. 1.ed. Grácio Editor: Portugal, 2016.

_____. Apresentação “*Dossiê: discurso, memória e migrações*”. *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 28, n.01, p. 419-432, 2020.

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

_____. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.): *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MARIANI, B. *O Comunismo Imaginário: Práticas Discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança. Que Português? Que Língua? Que Herança? *Domínios de Lingu@gem*, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40451> Acesso em 13 de janeiro de 2022.

MIRANDA, Y. C. C. *Narrativas em curso: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo como Linguista Aplicado. In: *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. MOITA LOPES, L. P. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. A vida sociocultural em construção: interação, situacionalidade, alteridade e ética. In: PEREIRA, M.; BASTOS, C. PEREIRA, T. (orgs.). *Discursos socio-culturais em interação - interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

NASCIMENTO, Marina de Paulo, M.Sc., Universidade Federal de Minas Gerais, fevereiro de 2020. *Representações de hispanofalantes latino-americanos sobre a*

aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras. Orientador: Christian Jean-Marie Régis Degache. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33735> . Acesso em: 15 de junho de 2021.

NOGUEIRA, L. Os Sentidos de Imigrante e de Refugiado: uma prática social e política de definição. In: ORLANDI, E., MASSMANN, D. e DOMINGUES, A. S. (Org). *Linguagem, Instituições e práticas sociais*. Pouso Alegre, Univás, 2018, p. 81-102.

NOSSIK, S. << Introduction: Le récit de soi entre conformisme et émancipation >>, Semen [En ligne], 37/2014, mis em ligne le 22 avril 2015, consulte le 15 octobre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/semen/9860>; DOI: <http://doi.org/10.4000/semen.9860> . Acesso em: 18 de junho de 2021.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. *Discurso e Texto*. Formulação e circulação dos sentidos, Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Terra à vista – Discurso do Confronto: velho e novo mundo*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

_____. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 13.ed. Pontes Editores: Campinas – SP, 2020.

OROFIAMMA, R. *Les figures du sujet dans le récit de vie en sociologie et en formation*. Informations sociales, n. 145, p. 68-81, jan. 2008.

PATARRA, N. L; FERNANDES, D. Brasil: país de imigração? *Revista Internacional em Língua Portuguesa III Série*. N.24. 2011. P. 65-96. Disponível em: <http://emetropolis.net/artigo/64?name=o-brasil-pais-de-imigracao>. Acesso em: 10/02/2022.

PÊCHEUX, M. (*Ouverture*), in Conein B. et al. (editores), *Matérialités discursives*, Lille, Presses Universtaires de Lille, 15-18, 1981.

_____. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 4.ed. Pontes Editores, Campinas, SP: 2015.

_____. *Análise Automática do Discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

_____. *Análise Automática do Discurso*. In: GADET, F. e T. HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Pucchinelli Orlandi et al. 5.ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.

REVUZ, Christine. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: Signorini, Inês (Org.) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998:213-230.

RIBEIRO, J. Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas: identidades e [Re]invenções em contexto de integração. Vertentes e Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados – Fólio Revista de Letras. v.12. n.1. *Vitória da Conquista*, 2020. Disponível em <http://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6755>. Acesso em 22 de julho de 2021.

ROBLES, A; ROCHA, N. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.641-680, 2017.

RIZENTAL, S. S. Das tensões em um imaginário de acolhimento aos sentidos de e sobre refugiados (p.20- 41). In: MARTORELLI, A. B.; SOUSA, S. C. T.; VIRGULINO, C. G. C. (Orgs.). *Vidas em movimento: Reflexões Sobre o Acolhimento de Pessoas em Situação de Refúgio*. 1.ed. Editora UFPB: 2020. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/832/776/6442-1?inline=1> . Acesso em 07 de junho de 2021.

RIZENTAL, S. S. *No sobe e desce das gangorras: sentidos que rompem fronteiras*. Entremeios, v. 23, p. 59-75, 2020.

SÁ, P. R.; FERNANDES, D. M. A vulnerabilidade social de migrantes: uma análise qualitativa dos haitianos e sírios residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte a partir dos critérios da CEPAL. *Anais do XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*. 2016.

SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil*. 206 fls. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOLLAI, S.; PARMA, A. As Línguas Portuguesas do Mundo: Representações Pluricêntricas de Português Língua Estrangeira (PLE) numa amostra de material didático. *Revista Hispania*. Disponível em: <https://10.1353/hpn.2018.00116> . Acesso em 10 de abril de 2021.

SOUSA, S. V. M. O conceito de refugiado: historicidade e institucionalização. 30º Simpósio Nacional de História, Recife: 2019. Disponível em: https://snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1554764413_ARQUIVO_HISTORICIDA_DEDOCONCEITODEREFUGIADO_ANPUH-RECIFE.PDF. Acesso em 21 de junho de 2021.

ZOPPI-FONTANA, M. Lugares de Enunciação e Discurso. Revista Leitura – Análise e Discurso, n.23 (pp. 15-24), Campinas: UNICAMP. Disponível em: <https://10.28998/01036858.1999n23p15-24> . Acesso em 21 de abril de 2021.

_____. Identidades (in)formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. Organon, v. 17. n. 35. UFRGS: 2003. P. 245- 282. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30027>. Acesso em 12 de junho de 2021.

_____. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. Simpósio Temático 59 – 13º Women’s Worlds & Fazendo Gênero 11 (Anais do Evento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil: 2017.

6. ANEXOS

(Anexo 01) - Guia Semiestruturado da Narrativa

GUIA DA NARRATIVA	<i>Projeto: Interculturalidade na sala de aula de PLA/PLAc: Experiências de Aprendizagem e perspectivas discursivas</i>
--------------------------	---

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado(a) a escrever uma narrativa sobre sua história! A intenção é que você escreva sobre seu processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e situações vivenciadas por você durante sua estadia no Brasil. Pensamos em algumas perguntas que podem te ajudar a escrever sua narrativa, mas você não precisa seguir à risca todas as perguntas e nem responder a todas elas. Fique à vontade para escrever sobre outras questões que julgar necessárias e que não foram contempladas no guia.

- Que bom que você vai nos contar a sua história sobre a aprendizagem de português no Brasil! Para começar, você pode nos contar de qual país você veio, como e porque veio ao Brasil? Quais eram seus planos?

- Você já havia estudado Português antes de vir para o Brasil? Se sim, por quanto tempo e como estudava (sozinho, em aulas particulares, escola de idioma etc.)?

- Quando chegou ao Brasil, como foi seu processo de adaptação ao país?

- Já na sala de aula, como se dá a sua aprendizagem de português? Comente suas impressões sobre a língua. E com relação aos seus colegas e professor (a), com se dá a interação entre vocês? Houve alguma situação específica que mais chamou a sua atenção (algum desentendimento entre

você e seus colegas/professor (a), ou alguma situação engraçada em sala de aula, alguma situação de estranhamento por serem pessoas de países diferentes)? Se sim, comente um pouco como foi e o porquê, em sua opinião, isso aconteceu.

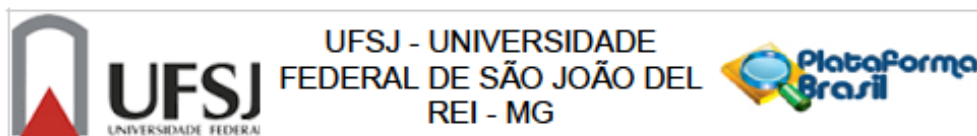
- E fora da sala de aula, como se dá a aprendizagem de português? Você já passou por alguma situação engraçada ou ruim? Conte um pouco sobre o processo de acolhimento

- No Brasil você conseguiu manter contato com a Cultura de seu país de alguma forma? Conte-nos sobre isso. O que as pessoas (estudantes, professores e demais pessoas com quem você tem contato) falam sobre seu país? Como você se sente em relação a isso?

- Como você se imagina daqui a algum tempo? Você pretende permanecer no Brasil? Se não, por quanto tempo pretende ficar? Se sim, qual o motivo que te levou a essa decisão?

Agradecemos a sua colaboração! É muito bom conhecer um pouco da sua história! Caso tenha algo mais a escrever, teremos prazer em ler. :)

(ANEXO 02) - Protocolo de Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Pessoas da Universidade Federal de São João del-Rei.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Interculturalidade na sala de aula de PLA/PLAc: Experiências de Aprendizagem e perspectivas discursivas

Pesquisador: HIAGO HIGOR DE LIMA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 24932919.9.0000.5151

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.020.139

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa versa sobre "o estudo de Português Língua Adicional (PLA) e sua área afiliada, o Português Língua de Acolhimento (PLAc), que é recente e ainda há grandes espaços a serem ocupados no que diz respeito ao ensino-aprendizagem nessas áreas."

Em relação ao PLA, ".... usa-se o termo 'adicional' por este se aplicar a todas, exceto a primeira língua do estudante, e por referir-se aos alunos que não compartilham do mesmo sistema simbólico, neste caso, o português. Ao escolher o termo adicional, objetiva-se destacar a natureza intercultural das sociedades contemporâneas, exaltando a "coexistência de várias línguas (...)". Já o PLAc é uma área afiliada ao PLA, voltada especificamente para o público imigrante, advindos de diferentes processos de deslocamento forçado..."

Para o pesquisador "Não se pode dissociar o processo de ensino-aprendizagem de PLA/PLAc no Brasil do contexto atual no qual tal prática se insere: globalização e intensificação do processo de internacionalização, novo cenário político, novos fluxos migratórios e leis de migração, entre outros diversos fatores, todos eles estritamente relacionados às políticas linguísticas. Por considerar essenciais os discursos de alunos, sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de línguas, justifica-se pertinente estudá-los e analisá-los, a fim de que se possa tecer relações entre o processo de experiências de aprendizagem de cada grupo, comparando-as e contrastando-as.

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 2:56
Bairro: Fábricas CEP: 36.307-352
UF: MG Município: SAO JOAO DEL REI
Telefone: (32)3379-5598 E-mail: cepsj@ufs.edu.br

Página 01 de 04

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado Sr. **participante**,

“Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Interculturalidade na sala de aula de PLA/PLAc: Experiências de Aprendizagem e perspectivas discursivas”, desenvolvida pelo pesquisador Hiago Higor de Lima (mestrando pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ), sob orientação do Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini (Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ).

Sobre o objetivo geral

Esta pesquisa tem como objetivo principal estudar os discursos concernentes à aprendizagem de Português como Língua Adicional e Português como Língua de Acolhimento. Por meio das narrativas de alunos sobre aprendizagem de português, acreditamos ser possível identificar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, tais como a criação de subsídios para o planejamento de cursos e métodos de ensino da língua, quer adicional, quer de Acolhimento. Desse modo, dar voz ao aluno, aprendiz de português, faz-se crucial para a pesquisa. Tendo esse objetivo geral, partimos do pressuposto que podem ser arrefecidas/formadas crenças sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa em seus múltiplos contextos, comparando-os e contrastando-os.

Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)

O convite se deve à sua situação como aluno migrante, uma vez que, sendo estudante de língua portuguesa, pode, e muito, contribuir para o projeto. A sua participação é voluntária, isto é, ela **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, sendo toda a avaliação será realizada de forma individual sem a presença de outros voluntários no local de exame.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento.

Identificação do participante ao longo da pesquisa

No presente projeto, você será identificado por um nome fictício, não sendo, de forma alguma, divulgada sua identidade.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá em escrever uma narrativa sobre o seu processo de aprendizagem de língua portuguesa, respondendo a um guia semiestruturado, com perguntas simples, tais como: Por que você estuda português?; Como você começou a aprender a língua?; Você estuda quantos dias/horas por dia? O que você acha mais difícil na aprendizagem da língua?; O que você mudaria no seu curso? entre outras perguntas de mesmo teor pedagógico. É importante ressaltar que as perguntas serão feitas em português ou na sua língua materna, podendo você respondê-las em qual delas desejar.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

A pesquisa pode ter, em média, duração de duas horas. Você deve apenas responder ao questionário, podendo escrever mais coisas além das perguntas, caso queira. Também é importante ressaltar que você não é obrigado a responder a todas as questões, ficando livre para escrever como e sobre o que quiser, mantendo, claro, o tema da pesquisa. E que poderá ser interrompido por solicitação do participante.

Guarda dos questionários coletados na pesquisa

As narrativas escritas serão armazenadas pelo pesquisador principal em um armário com chave, esta portada única e exclusivamente pelo pesquisador principal. É importante frisar que o seu nome JAMAIS será divulgado e/ou terá sua narrativa exposta com identificação de seu nome. De antemão, usar-se-á um nome fictício para resguardar a identidade do participante.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPESJ.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa

Como benefício direto aos participantes teremos, a curto prazo, a possibilidade de buscar melhorias no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Estudar as experiências de aprendizagem permitirá ao participante refletir sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem de PLA/PLAc. Esse benefício se estende a longo prazo, uma vez que se pode consolidar melhorias no processo ensino-aprendizagem para os próximos professores e alunos. Além disso, a pesquisa contribui para encontrar semelhanças e diferenças entre a área de PLA e sua ramificação, PLAc, o que pode, e muito, contribuir para o aluno se inserir/adequar melhor na sociedade e comunidade de falantes de português como língua materna, tornando-se, inclusive, mais crítico em relação ao seu processo de aprendizagem.

Previsão de riscos ou desconfortos e procedimentos para minimizá-los

Pela possibilidade de lidar com narrativas de alunos que podem ter vindo para o Brasil contra sua vontade, em decorrência dos mais diversos motivos (guerras, desastres

ecológicos, perseguição política, religiosa, sexual etc.) Os riscos para os participantes da pesquisa são possíveis emoções ao rememorar situações possivelmente ruins pelas quais os participantes possam ter passado. As reminiscências podem vir à tona durante a escrita das narrativas, podendo causar algum sentimento de dor nos participantes. Com o intento de minimizar tais riscos, pode-se criar o mecanismo de aproximação primeiro...considerando que os alunos estão matriculados em cursos específicos de língua portuguesa para estrangeiros, uma alternativa é assistir a algumas aulas a fim de criar um vínculo afetivo.

Apresentaremos e discutiremos em uma oficina um estudo sobre as experiências de estudantes (trabalho intitulado "Experiências de Aprendizagem de Português como Língua Adicional no Contexto Universitário", de autoria de Carolina Vianini Amaral Lima (UFSJ) e Hiago Higor de Lima (UFSJ), demonstrando como a pesquisa será feita, sendo estas similares. Há também a alternativa de trabalhar com uma aula extra de língua portuguesa - o que é um benefício para você, conforme solicitado acima) sobre o livro "Pequenos experientes, grandes experiências, que aborda narrativas de crianças sírias contando sobre o que passaram na Síria durante a guerra e como sobre(vivem) no Brasil. Assim, acreditamos que as narrativas presentes no livro podem contribuir para motivá-lo e, inclusive, inspirá-lo a escrever. Contudo, se mesmo assim você se sentir incomodado e desconfortável em participar poderá se retirar do estudo sem nenhum prejuízo a qualquer momento.

É de suma importância frisar que você NÃO é obrigado a responder aquelas perguntas com as quais não se sentir bem, ficando isento da responsabilidade de responder a todas as questões. Você pode, inclusive, não responder o questionário se se sentir incapacitado.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e na dissertação/tese. Os resultados de forma individual serão repassados aos participantes e/ou seus responsáveis estando a equipe de pesquisadores à disposição para eventuais esclarecimentos.

Uso da Imagem

Não serão feitas imagens durante a realização dos procedimentos neste estudo e nem gravação de vídeos. Somente textos escritos poderão fazer parte dos dados para estudo ou divulgadas em periódicos e reuniões científicas.

Considerações finais:

Não haverá nenhum custo pela sua participação neste estudo. O pesquisador responsável irá arcar com todos os gastos da pesquisa. Por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta sobre este estudo ou sobre os seus direitos como participante do estudo. Se outras perguntas surgirem mais tarde, poderá entrar em contato com os pesquisadores.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Tel e Fax - (0XX) 32- 3379- 5598.

. E-mail: cepsj@ufsj.edu.br

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, cep: 36301-160, Campus Dom Bosco

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com o pesquisador responsável: Hiago Higor de Lima

Email: hiagohigor7@gmail.com

Telefone: (--) ---- ----

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação e/ou de minha criança na pesquisa e concordo em participar. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada (s).

São João del-Rei, 20 de junho de 2020.

NOME DO PARTICIPANTE	
Nome do Responsável	Assinatura do Responsável
Nome do Pesquisador	Assinatura do Pesquisador