



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIEL GUILLERMO GORDILLO SÁNCHEZ

“AÚN MEJORANDO EL MUNDO”:
**EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES VENEZUELANOS/AS EM ESCOLAS
PARAIBANAS**

JOÃO PESSOA-PB
2024

DANIEL GUILLERMO GORDILLO SÁNCHEZ

“AÚN MEJORANDO EL MUNDO”:
EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES VENEZUELANOS/AS EM ESCOLAS
PARAIBANAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (PPGE/UFPB).

JOÃO PESSOA-PB
2024

S211a Sánchez, Daniel Guillermo Gordillo.

"Aún mejorando el mundo" : experiências de
estudantes venezuelanos/as em escolas paraibanas /
Daniel Guillermo Gordillo Sánchez. - João Pessoa, 2024.
286 f. : il.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação - Migração. 2. Educação - Estudos
culturais. 3. Educação intercultural. 4. Migrantes
venezuelanos/as. I. Carvalho, Maria Eulina Pessoa de.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:314.15(043)

DANIEL GUILLERMO GORDILLO SÁNCHEZ

“Aún mejorando el mundo”:
Experiências de estudantes venezuelanos/as em escolas paraibanas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (PPGE/UFPB).

JOÃO PESSOA, 25 DE MARÇO DE 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Orientadora (Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba

Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Melo-Pfeifer
Membra da Banca (Avaliadora Externa) – Universidade de Hamburgo

Prof. Dr. Milan Puh
Membro da Banca (Avaliador Externo) – Universidade Federal da Bahia

Prof^ª. Dr^ª. Jeane Félix da Silva
Membra da Banca (Avaliadora Interna ao Programa) - Universidade Federal de
Alagoas

Prof^ª. Dr^ª. Emília Maria da Trindade Prestes
Membra da Banca (Avaliadora Interna ao Programa) - Universidade Federal da
Paraíba

Prof. Dr. Timothy Ireland
Membro da Banca (Avaliador Interno ao Programa) - Universidade Federal da Paraíba

*Ya nadie se ama, el mundo está mal, el racismo vive
Me atrevo a pensar que es casi igual que antes inclusive
USA y Europa, humillando a los emigrantes que en tropas
Llegan a sus tierras con la ropa rota
Sin pan para meterse en la boca*

Un día en el barrio,
Canserbero.

AGRADECIMENTOS

Ser o primeiro da minha família extensa a atravessar as fronteiras nacionais da Colômbia, fazer estudos de pós-graduação e, seguidamente, alcançar o grau de Doutor, constitui para mim uma fonte de imenso orgulho, alegria e responsabilidade. No entanto, devo reconhecer que a minha chegada até este patamar só foi possível graças à contribuição inestimável de inúmeros seres, tanto humanos quanto não humanos, assim como pela rede de relações sociocosmológicas, pautadas no afeto, no cuidado, na generosidade e na confiança, que me sustentaram e ampararam ao longo dos últimos quatro anos.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar meu agradecimento aos/às jovens venezuelanos/as que participaram desta pesquisa. Admiro profundamente vocês e suas famílias. *Espero haber sido capaz de comprender los significados de todo lo que compartieron conmigo en estos años. Muchas gracias por la confianza depositada.*

À minha orientadora, a professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho, minha gratidão por trilhar esse caminho comigo, pelos ensinamentos, pelo carinho e pela interlocução. Se tivesse que começar tudo de novo, escolheria nossa parceria mais uma vez!

À minha avó Maria (*in memoriam*) que partiu deste mundo enquanto eu me aventurava por terras transoceânicas. A senhora não tinha conhecimento sobre a localização do Brasil, quanto mais da Alemanha, mas sempre nutriu esperança por mim, pelos meus sonhos e pelas minhas jornadas itinerantes. Sua humildade, perseverança e compreensão da vida – apesar de não ter passado por uma escola e nunca ter deixado seu vilarejo – constituem uma marca indelével que perpetuamente carregarei comigo.

Ao meu pai, a minha mãe e ao meu irmão, pela sua resiliência, compreensão, altruísmo e amor incondicional. Amo vocês. Imensamente. *¡Este es nuestro logro!*

A Angela, pela paciência e companheirismo. A todos/as os/as amigos/as brasileiros/as, que me ofereceram carinho, companhia e apoio ao longo desta jornada: Maycon, Rubens, Tharsiana, Mariana, Sara, Daniel, Juka, Bárbara, Ferrari, Yuri, Lila, Val, Mariana, Júnia, Anderson, Maria Aparecida e Jocenilson, dentre muitos/as outros/as.

A torcida colombiana e latina, em diáspora pelo mundo: Juan Diego, Maito, Alejo Tinoco, Lorena, Laura, Sebastián, Andrés, Diego, Isabel, Cindy, Iván, Álvaro e Alejandro Takaezu, *¡Gracias por el apoyo panitas!*

Aos colegas do PPGE/UFPB, em especial, Arilane, Marlon, Gabi, Marcos e Mayanne, agradeço pela leveza, pelo apoio e pelas conversas, especialmente durante o difícil período pandêmico da nossa formação.

À equipe e amigos/as da Missionsakademie, em Hamburgo, pela acolhida e amizade durante meu estágio doutoral, e pelos comentários sobre minha pesquisa: Sílvia, Kirsten, Matias, Brighton, Anton, Maraike, Yifan, Niza, Akin e Dennis. Aos funcionários da Universidade de Hamburgo e as bibliotecárias da biblioteca Martha Muchow, da Faculdade de Educação, obrigado pela paciência, amabilidade e orientações.

A professora Dra. Sílvia Melo-Pfeifer, da Universidade de Hamburgo, pela confiança, generosidade, parceria e inúmeros ensinamentos durante meu período sanduíche. *Danke schön!*

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante o doutorado e durante meu estágio doutoral na Alemanha. Ao Brasil, em reconhecimento às políticas públicas de fortalecimento e democratização do ensino superior, que oportunizam um sistema de educação público, gratuito e de alta qualidade, ao qual tive o privilégio de ter acesso.

Às professoras Dra. Jeane Felix e Dra. Emília Prestes, e aos professores Dr. Timothy Ireland e Dr. Milan Puh, por integrarem a banca de defesa da minha Tese. Muito obrigado pela disposição, pelas discussões e conversas acerca da minha pesquisa, pelo tempo dedicado à leitura deste texto e pelas valiosas contribuições.

E, por fim, e talvez pareça incomum, expresso minha gratidão aos meus gatinhos, Arya e Akiva, por me ensinarem essa maneira tão simples e ao mesmo tempo tão complexa de enxergar a vida. Por serem uma fonte inesgotável de atenção plena, essencial durante o período da escrita, e, sobretudo, por me mostrarem que é possível encontrar felicidade tanto em um *playground* quanto em uma simples caixa velha de papelão.

RESUMO

Com aproximadamente oito milhões de migrantes forçados/as ao redor do mundo, o fenômeno migratório venezuelano se destaca como um dos movimentos populacionais mais expressivos e sem precedentes nas Américas, impondo uma série de desafios complexos às sociedades receptoras. Por meio de um arcabouço teórico-metodológico interdisciplinar, que congrega contribuições dos estudos culturais da educação, dos estudos linguísticos e da antropologia, esta Tese investiga as experiências de quatro jovens migrantes venezuelanos/as que se estabeleceram no estado da Paraíba entre 2018 e 2021, matriculados/as em escolas públicas da região. Trata-se de um estudo etnográfico que foca em dois irmãos de 14 anos cursando o oitavo ano do ensino fundamental em João Pessoa, uma estudante de 15 anos, estudando o nono ano de forma remota na mesma cidade, e uma quarta participante de 16 anos, no último ano do ensino médio no Conde (PB), município da região metropolitana de João Pessoa. O objetivo central da pesquisa é desvendar os significados que esses/as jovens atribuem ao seu processo de adaptação e integração nas escolas públicas paraibanas, explorando os principais obstáculos e desafios educacionais que enfrentam nas instituições escolares. De modo semelhante, a Tese analisa as estratégias que os/as estudantes migrantes empregam para superar barreiras e assegurar oportunidades de escolarização, aprendizagem e socialização. O estudo evidencia que as dificuldades enfrentadas por esses/as jovens estão relacionadas, principalmente, à aprendizagem e ao domínio da língua portuguesa, ao período da pandemia da COVID-19, bem como à sua invisibilização no espaço escolar. Contudo, longe de assumirem uma posição passiva diante das adversidades, foi possível registrar a resiliência, os investimentos, os talentos e a criatividade dos/as jovens venezuelanos/as; estas qualidades não só facilitam a superação de desafios e barreiras cotidianas, dentro e fora do espaço escolar, mas também abrem caminho para o desenvolvimento de propostas educacionais interculturais e decoloniais, visando aprimorar o acolhimento desta população no sistema escolar brasileiro.

Palavras-chave: migrantes venezuelanos/as; educação e migração; estudos culturais da educação; educação intercultural.

RESUMEN

Con aproximadamente ocho millones de migrantes forzados/as alrededor del mundo, el fenómeno migratorio venezolano se destaca como uno de los movimientos poblacionales más expresivos y sin precedentes en las Américas, imponiendo una serie de desafíos complejos a las sociedades receptoras. A través de un marco teórico-metodológico interdisciplinario, que reúne contribuciones de los estudios culturales de la educación, de los estudios lingüísticos y de la antropología, esta Tesis investiga las experiencias de cuatro jóvenes migrantes venezolanos/as que se establecieron en el estado de Paraíba entre 2018 y 2021, matriculados/as en escuelas públicas de la región. Se trata de un estudio etnográfico que se centra en dos hermanos de 14 años cursando el octavo año de enseñanza primaria en João Pessoa, una estudiante de 15 años, estudiando el noveno año de forma remota en la misma ciudad, y una cuarta participante de 16 años, en el último año de enseñanza secundaria en Conde (PB), municipio de la región metropolitana de João Pessoa. El objetivo central de la investigación es revelar los significados que estos/as jóvenes atribuyen a su proceso de adaptación e integración en las escuelas públicas paraibanas, explorando los principales obstáculos y desafíos educativos que enfrentan en las instituciones escolares. Del mismo modo, la Tesis analiza las estrategias que los/as estudiantes migrantes emplean para superar barreras y asegurar oportunidades de escolarización, aprendizaje y socialización. El estudio evidencia que las dificultades enfrentadas por estos/as jóvenes están relacionadas, principalmente, al aprendizaje y al dominio del idioma portugués, al período de la pandemia de COVID-19, así como a su invisibilización en el espacio escolar. Sin embargo, lejos de adoptar una posición pasiva frente a las adversidades, fue posible registrar la resiliencia, los esfuerzos, los talentos y la creatividad de los/as jóvenes venezolanos; estas cualidades no solo facilitan la superación de desafíos y barreras cotidianas, dentro y fuera del espacio escolar, sino que también abren camino para el desarrollo de propuestas educativas interculturales y decoloniales, con el objetivo de mejorar la acogida de esta población en el sistema escolar brasileño.

Palabras clave: migrantes venezolanos/as; educación y migración; estudios culturales de la educación; educación intercultural.

ABSTRACT

With approximately eight million displaced people worldwide, the Venezuelan migratory phenomenon stands out as one of the most significant and unprecedented population movements in the Americas, bringing many complex challenges to host societies. Through an interdisciplinary theoretical-methodological framework that incorporates contributions from cultural studies in education, linguistic studies, and anthropology, this Thesis investigates the experiences of four young Venezuelan students who settled in Paraíba between 2018 and 2021 and enrolled in public schools in the region. This is an ethnographic study focusing on two 14-year-old siblings attending the eighth grade in João Pessoa, a 15-year-old student studying the ninth grade remotely in the same city, and a fourth participant, 16 years old, in the final year of high school in Conde (PB), a municipality in the metropolitan region of João Pessoa. The main goal of the research is to apprehend the meanings these young people attribute to their adaptation and integration process in the public schools of Paraíba, exploring the main educational obstacles and challenges they face in these institutions. Similarly, the Thesis examines the strategies that migrant students employ to overcome barriers and to get opportunities for schooling, learning, and socialization. The study highlights that the difficulties these young people faced were mainly related to learning and mastering the Portuguese language, the COVID-19 pandemic, and their invisibility in the school space. However, far from adopting a passive position in the face of adversities, it was possible to observe the resilience, investments, talents, and creativity of the young Venezuelans; these qualities not only facilitate overcoming daily challenges and barriers, both within and outside the school space but also show the way for the development of intercultural and decolonial educational policies, aiming to improve the reception of this population in the Brazilian school system.

Keywords: Venezuelan migrants; education and migration; cultural studies of education; intercultural education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os cadernos da Sara.....	206
Figura 2: A saga de Crepúsculo de Rocío	231
Figura 3: Interação virtual com José	242
Figura 4: O aplicativo Real Drum no tablet de José	243
Figura 5: Plaquinhas da escola antes da atividade	251
Figura 6: Estudantes da escola criando as novas plaquinhas	252
Figura 7: Confeccionando as plaquinhas colaborativamente	252
Figura 8: José colando as novas plaquinhas.....	253
Figura 9: Ernesto preparando as plaquinhas	253
Figura 10: As paredes da escola após a atividade de intervenção pedagógica	253
Figura 11: Ernesto pesquisando informações para a apresentação	256
Figura 12: A docente de Geografia e José, antes da atividade.....	257
Figura 13: Ernesto apresentando a geografia da Venezuela	258
Figura 14: José falando para seus/suas colegas.....	259
Figura 15: Ernesto com a palavra na segunda sessão.....	262
Figura 16: Ernesto e uma frase simbólica de Canserbero	262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases do desenho da pesquisa	168
Quadro 2: Convenções das transcrições.....	190
Quadro 3: Competências avaliadas na redação do ENEM.....	214
Quadro 4: Desvios avaliados na Competência 1 da redação do ENEM	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
COVID-19	Corona Virus Disease 2019, na <i>sigla</i> em inglês
EC	Estudos Culturais
ECE	Estudos Culturais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OBMIgra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE/UFPB	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
R4V	Plataforma Regional de Coordenação Interagencial R4V – Resposta a Venezuelanos e Venezuelanas
SISCONARE	Sistema de Informações sobre Refugiados
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1. Brasil na rota migratória das famílias venezuelanas	22
1.2. Educação e migração: desafios e perspectivas.....	25
1.3. A Paraíba no cenário migratório e na pesquisa brasileira	27
1.4. Perguntas da pesquisa	31
1.5. Organização da Tese	32
2. A CRISE NA VENEZUELA: NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	34
2.1. A nação de Bolívar.....	36
2.2. Após Chávez: queda do “ouro negro” e início da crise.....	39
2.3. A diáspora venezuelana como eco do colapso	45
3. A MIGRAÇÃO HUMANA COMO ÁREA DE ESTUDOS: CONCEITOS, APROXIMAÇÕES E TEORIAS.....	48
3.1. Migração e refúgio: definições e marcos normativos	51
3.2. O refúgio ao longo da história.....	53
3.3. Marcos legais e educação para migrantes no Brasil.....	59
3.4. A literatura acadêmica e a migração	63
3.4.1. A perspectiva econômica	65
3.4.2. Novos paradigmas: as redes sociais e os fatores socioculturais ...	69
3.4.3. A perspectiva do transnacionalismo	75
3.5. Reflexões teórico-analíticas sobre a educação e a migração.....	79
3.5.1. A migração venezuelana na literatura especializada	86
4. MARCO TEÓRICO: UMA BRICOLAGEM INTERDISCIPLINAR	89
4.1. Identidade, cultura, poder e jovens escolares contemporâneos.....	91
4.2. Os estudos inter(culturais) <i>sobre/desde</i> a América Latina.....	100
4.3. A(s) língua(s) em contextos de mobilidade.....	113
4.3.1. Português como Língua de Acolhimento.....	114
4.3.2. A translíngua em sala de aula	121
5. ENTRELACANDO TÉCNICAS E FERRAMENTAS: O PRISMA METODOLÓGICO	126
5.1. Posicionalidade e descentramentos metodológicos.....	134
5.2. A etnografia e as múltiplas dimensões da cultura	143
5.2.1. A autoetnografia como ponto de partida.....	144
5.2.2. A descrição densa, etnografia educativa e a pesquisa ação-participativa.....	147
5.2.3. A etnografia multissituada	151
5.3. Contexto da pesquisa e sujeitos participantes	154

5.4.	Desenho e fases da pesquisa.....	167
5.4.1.	Fase exploratória e de reflexão e fase de planejamento.....	169
5.4.2.	Fase de entrada ao cenário	170
5.4.3.	Fase de geração de dados: pesquisando <i>com e a partir</i> de jovens migrantes.....	175
5.4.4.	Fase de retirada do cenário e fase de elaboração do relatório.....	189
5.5.	Interpretação dos dados.....	192
6.	ERGUENDO PONTES ENTRE DESAFÍOS: LÍNGUA PORTUGUESA, PANDEMIA E ENEM.....	196
6.1.	Aqui perguntam o “sobrenome” e eu disse o que seria meu “apelido”.....	197
6.2.	A escrita, o ENEM e o sonho de entrar na universidade.....	210
6.2.1.	“Não tenho muito conhecimento sobre o que é democratizar o cinema aqui”: a prova de redação do ENEM.....	212
6.2.2.	O paradoxo da discussão sobre direitos humanos.....	219
7.	“FALO COMO SE FOSSE VENEZUELANA”: INVESTINDO NA ‘IDENTIDADE BRASILEIRA’ NA ESCOLA E NA IGREJA.....	222
7.1.	Os conceitos de investimento e socialização em contextos migratórios...	223
7.2.	Sara e sua busca pelo sotaque brasileiro	225
7.3.	A imersão literária da Rocío através de “Crepúsculo”.....	230
7.4.	Da Venezuela ao púlpito: a conversão de Ernesto e José dentro da Igreja Evangélica.....	234
7.4.1.	Religião, língua e identidade em contextos migratórios	236
7.4.2.	“ <i>Nosotros participamos de todos los trabajos de la iglesia</i> ”	238
7.5.	Re(escrevendo) a paisagem linguística da escola	248
7.6.	“ <i>Queremos hablar de Canserbero</i> ”: Geografias da Diversidade.....	254
	CONCLUSÕES	265
	REFERÊNCIAS	273

1. INTRODUÇÃO



Em 2022, o mundo registrou o maior fluxo de deslocamento forçado da história. Segundo o relatório mais recente do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR (2023), mais de 108 milhões de pessoas foram compelidas a deixar seus países de origem em 2022¹, fugindo de guerras, perseguições, desastres naturais e condições de vida extremamente difíceis. Esse mesmo documento revela que 67% dos/as deslocados/as forçados/as ao redor do mundo provêm de quatro países: Síria (em guerra civil desde 2011), Ucrânia (invadida pela Rússia em 2022), Afeganistão (ocupado pelos Estados Unidos em 2001 e hoje sob o regime Talibã) e Venezuela (que vem atravessando uma severa crise humanitária e econômica nos últimos anos).

A onda crescente de refugiados/as no mundo, como um mar que não conhece barreiras, cresceu 35% em comparação ao ano anterior, 2021. Da mesma forma, essa maré humana, despojada de seu lar e forçada a cruzar fronteiras, dobrou em tamanho em uma

¹ Buscando garantir a precisão dos dados em um cenário global de constante mudança, como é o caso da migração e do refúgio, ao longo do texto faço referências frequentes ao ano de publicação e atualização dos documentos citados. Considero isso vital para garantir a precisão temporal e a consistência das informações estatísticas apresentadas, bem como para a compreensão das leituras e interpretações apresentadas.

década. Assim, o relatório do ACNUR mostra que nunca houve tanta gente forçada a sair de suas casas, sítios, vilarejos, cidades e países, desenhando a imagem de um fenômeno em ebulição que tende a permanecer no horizonte: a migração e o refúgio, forças latentes da existência humana.

As estatísticas deste documento desmistificam um imaginário comumente disseminado nas discussões acerca desta temática: a ideia de que os/as refugiados/as buscam proteção apenas nos países mais ricos ou no denominado Norte Global. Esta suposição simplista não reflete a realidade complexa da migração forçada. Apesar de países como Estados Unidos e Alemanha estarem no topo da lista de solicitações de refúgio, conforme relatado pelo ACNUR, a realidade é que os/as refugiados/as se movem para lugares que estão ao seu alcance imediato.

Os dados indicam que 76% da população mundial dos/as deslocados/as forçados/as reside em países pobres, de baixa renda, ou do Sul Global. A proximidade geográfica desempenha um papel crucial nessa dinâmica de mobilidade, uma vez que 70% dos/as refugiados/as e deslocados/as forçados/as optam por se estabelecer em nações vizinhas. Esse contexto justifica o porquê de Turquia, Irã e Colômbia serem os países que mais recebem refugiados/as no mundo (ACNUR, 2023).

A Colômbia, país onde nasci, se destacava anteriormente como uma das nações que mais expulsava pessoas para o exílio, em virtude da guerra civil que enfrenta desde os anos de 1960. Contudo, em uma reviravolta surpreendente, hoje figura no topo da lista dos países que mais acolhem migrantes forçados/as e refugiados/as no mundo, cuja imensa maioria é oriunda da Venezuela, com a qual compartilha uma vasta fronteira que se estende desde as águas azuis do Caribe até as profundezas da Floresta Amazônica. Portanto, a mobilidade de venezuelanos/as para a Colômbia e outros países da região sul-americana, como o Brasil, caracteriza-se como um processo migratório “Sul-Sul”. Nesse sentido, importa frisar que a migração de indivíduos entre países considerados pobres, de baixa renda, ou em desenvolvimento, “não tem recebido atenção suficiente da literatura acadêmica” (Bartlett; Rodríguez; Oliveira, 2015, p. 1155).

Embora recebam apenas uma pequena fração da população forçada ao deslocamento, a postura adotada por alguns países do Norte Global frente a essa questão é, em ocasiões, notoriamente inadequada, se não francamente desumana. Lamentavelmente, não são raras as imagens divulgadas pela mídia internacional de tragédias envolvendo migrantes forçados/as. Cenas de embarcações carregadas de famílias africanas naufragando enquanto tentam alcançar a Europa são frequentes – o

episódio mais recente vitimou 78 indivíduos no Mar Mediterrâneo². Outro exemplo são os veículos de carga clandestinos utilizados por redes de tráfico humano, repletos de migrantes da América Central e América do Sul que aspiram adentrar o território estadunidense. A última ocorrência desse tipo, envolvendo um caminhão no Texas, culminou na morte de mais de 50 migrantes, incluindo crianças, vítimas do calor intenso e da desidratação³. Devido à falta de condições seguras para atravessar as fronteiras, as pessoas acabam se arriscando e se tornando vítimas não apenas de eventos trágicos, mas também de redes criminosas que buscam se aproveitar de sua vulnerabilidade e tirar lucro de sua grave situação.

A migração, e principalmente o refúgio, é um tópico primordial na arena internacional, com presença constante na televisão, no rádio, nos jornais e nas redes sociais. Esta questão é frequentemente retratada como uma “crise”, ou, na melhor das hipóteses, como uma “polêmica”, principalmente nos períodos eleitorais, como se o ato de acolher pessoas que foram arrancadas de suas redes de afeto, cultura, linguagem, religião e sociabilidade fosse um assunto “controverso” ou passível de “diferentes interpretações”. Temos observado como a temática em questão se tornou a bandeira dos movimentos de extrema-direita de alguns países. Estes, por mais que tentem disfarçar suas posturas com eufemismos e malabarismos retóricos, não conseguem ocultar a natureza intrinsecamente racista e xenófoba de sua agenda política. É crucial fazer aqui uma ressalva importante: os indivíduos mais rejeitados geralmente detêm uma característica que os torna simultaneamente mais vulneráveis e percebidos como mais incômodos e ameaçadores: são pobres.

Assim, concordo com a filósofa Adela Cortina (2020) quando argumenta que, em muitas circunstâncias, lidamos mais com “aporfobia” do que com xenofobia. Este conceito, que se inspira no termo grego *aporos* (pobre, sem recursos, desamparado), permite compreender por que pessoas ricas e grandes personalidades do mundo esportivo, da moda e dos negócios podem migrar de um país para outro sem despertar “polêmicas”, enquanto famílias de baixa renda, que fogem da fome, de desastres naturais, de guerras e da miséria, enfrentam uma série de obstáculos, incluindo, literalmente, muros físicos erguidos nas fronteiras, com o propósito explícito de impedir seu deslocamento, resultante da necessidade primária de sobrevivência. Cortina identifica a presença de um

² Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-europe-65901005>. Acesso em: 10 ago. 2023.

³ Disponível em: <https://edition.cnn.com/2022/06/29/us/san-antonio-migrant-truck-deaths/index.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

preconceito, uma “fobia”, voltada especificamente para a população refugiada: a de que esses indivíduos não possuem nada de positivo a agregar às sociedades receptoras, apenas trazendo consigo uma série de problemas:

É o pobre que, segundo dizem os despreocupados, aumentará os custos da saúde pública, tomará o trabalho dos nativos, será um potencial terrorista, trará valores muito suspeitos, removerá, sem dúvidas, o “bem-estar” de nossas sociedades, nas quais indubitavelmente há pobreza e desigualdade, mas incomparavelmente em menor grau do que sofrem os que fogem das guerras e da miséria. (Cortina, 2020, p. 20).

Vale dizer que o território dos países que compõem o Sul Global também tem sido palco de episódios que põem em risco a vida dos/as migrantes e, da mesma forma, de eventos de discriminação, racismo, xenofobia e aporofobia, atitudes que parecem ser intrínsecas à natureza humana. Em setembro de 2021, diante do êxodo massivo de cidadãos/cidadãs afegãos/afegãs, após a retomada do poder pelo Talibã, o governo brasileiro emitiu uma portaria para a concessão de visto temporário com o objetivo de acolhida humanitária a esses/as refugiados/as. No entanto, o processo de abrigo e integração não se concretizou de maneira eficaz, resultando em migrantes acampados no Aeroporto Internacional de Guarulhos, em São Paulo. Diante da indiferença das autoridades responsáveis e em razão das precárias condições de alojamento, os/as migrantes contraíram escabiose, uma doença popularmente conhecida como sarna. Quando tentaram ser realocados/as para uma cidade no litoral de São Paulo, a administração local alegou que “colocariam em risco a saúde dos moradores da cidade”, chegando ao ponto de mobilizar a Guarda Civil Municipal para impedir a entrada dos ônibus com esta população⁴.

Ao mesmo tempo, nos últimos anos, a travessia pela selva do Darién, extensa região vegetal que faz fronteira entre a Colômbia e o Panamá, tornou-se notória por seus perigos. Essa rota, marcada pela presença de contrabandistas e organizações criminosas, é reconhecida como uma das mais letais para migrantes forçados/as de todo o mundo. Muitas dessas pessoas, oriundas de várias nacionalidades e até mesmo de continentes distantes como a Ásia, são impulsionadas pelo *american dream* e, para alcançar os Estados Unidos, se submetem a uma exaustiva jornada a pé que dura vários dias, enfrentando, além dos riscos associados à criminalidade, desafios como a fauna hostil e

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/15/aeroporto-de-guarulhos-volta-a-ter-afegaos-acampados-a-espera-de-abrigo-precisamos-de-local-provisorio-com-estrutura-diz-voluntaria-de-ong.ghhtml>. Acesso em: 06 jul. 2023.

as severas condições climáticas da floresta tropical que une a América Central e a América do Sul⁵. Aqueles/as que conseguem alcançar o solo panamenho prosseguem sua jornada por terra até o norte do México. Lá, enfrentam, novamente, o desafio de cruzar a fronteira de forma “ilegal”, expondo-se a uma série de riscos, incluindo a ameaça representada pelos famosos “coiotes”, contrabandistas que cobram taxas elevadas pelos seus serviços e frequentemente colocam os/as migrantes em situações de perigo e exploração.

Nesse cenário, torna-se crucial que os países do Sul Global recebam apoio internacional para garantir que os/as novos/as moradores/as possam se estabelecer de forma segura e estável, evitando assim que sejam forçados/as a tomarem decisões extremas e se lançarem em jornadas perigosas. É preciso salientar que essas nações enfrentam enormes desafios para acolher os expressivos contingentes de refugiados/as e deslocados/as forçados/as, uma vez que carecem dos recursos necessários para lhes prestar assistência adequada e garantir um acolhimento digno. Além disso, esse grupo de países enfrenta, simultaneamente, as já complexas e históricas questões de fome, violência, pobreza e desigualdade, decorrentes de séculos de invasões, colonialismo, neocolonialismo e imperialismo.

Para ilustrar, vejamos novamente o caso específico da Colômbia. Nesse país, em 2016, estava em curso a assinatura e o início da implementação do Acordo de Paz, uma iniciativa destinada a encerrar cinco décadas de conflito armado entre as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia - Exército do Povo (FARC-EP) e o Estado colombiano. Justamente nesse momento crucial da sua história, que poderia simbolizar um impulso para o desenvolvimento, a sonhada paz e a efetiva presença do Estado no território (quase inexistente, até então), a crise venezuelana começou a revelar os primeiros sinais de uma intensidade sem precedentes.

A Colômbia, atualmente, enfrenta dificuldades significativas para garantir a efetivação do mencionado Acordo de Paz e, ao mesmo tempo, para receber e integrar os milhares de migrantes venezuelanos/as. Denúncias de racismo, discriminação e xenofobia são frequentes e, infelizmente, uma retórica “anti-venezuelana” já se enraizou no discurso político e nas agendas partidárias, em todos os espectros políticos. Paradoxalmente, o país vizinho já acolheu milhões de refugiados/as e migrantes colombianos/as durante o final

⁵ Para aqueles/as que desejam aprofundar-se neste fenômeno, sugiro o recente documentário produzido pela CNN: https://www.youtube.com/watch?v=MOWthjWmS2s&ab_channel=CNN. Acesso em: 06 jul. 2023.

do século XX e início do século XXI, nos períodos mais acirrados do conflito colombiano e da guerra entre cartéis de narcotraficantes.

De acordo com o ACNUR (2023) mais de 2,5 milhões de pessoas venezuelanas migraram para Colômbia, número que inclui migrantes, refugiados/as, pessoas em situações semelhantes ao refúgio e pessoas que necessitam de proteção internacional (*people in need of international protection*, em inglês), classificação discutida mais adiante. Os dados mais recentes da Plataforma Regional de Coordenação Interagencial R4V – Resposta a Venezuelanos e Venezuelanas (doravante R4V), recurso essencial para pesquisadores/as da temática da migração na região das Américas, apontam que, até dezembro de 2023, aproximadamente 8 milhões de pessoas já haviam deixado a Venezuela. Desse modo, tendo em vista que a população venezuelana é de aproximadamente 30 milhões de indivíduos, podemos afirmar que mais de 20% dela emigrou nos últimos sete ou oito anos, uma proporção que continua a crescer diariamente. Nesse cenário, é crucial salientar que o fenômeno migratório venezuelano não tem precedentes na história contemporânea das Américas e é considerado um dos episódios de deslocamento mais severos no cenário global.

1.1. Brasil na rota migratória das famílias venezuelanas

As cenas de famílias venezuelanas, incluindo crianças, carregando mochilas e percorrendo rodovias, sob o sol intenso, em direção às fronteiras com a Colômbia e o Brasil, países com os quais a Venezuela mantém fronteiras terrestres, além da Guiana, se tornaram um retrato emblemático da trágica situação. O Brasil emergiu recentemente como um destino importante na rota migratória dos/as venezuelanos/as, sendo o terceiro país sul-americano que mais recebe esta população, atrás da Colômbia e do Peru. Em novembro de 2023, o Brasil havia acolhido cerca de 500.000 migrantes e refugiados/as oriundos/as do país caribenho (R4V, 2023). Esse contingente soma-se aos mais de 1.700.000 migrantes, de diversas nacionalidades, que residiam no Brasil até 2022, conforme aponta o levantamento do Observatório das Migrações em São Paulo, do Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Universidade Estadual de Campinas - NEPO⁶.

⁶ Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio>. Acesso em: 02 ago. 2023.

Ao olharmos para as áreas urbanas do Brasil, é impossível ignorar a presença de pessoas venezuelanas em situação de extrema vulnerabilidade, frequentemente solicitando ajuda nas ruas e nos sinais de trânsito, espelhando a dura realidade do deslocamento forçado. Certamente, o panorama do refúgio no Brasil foi profundamente impactado pelo ritmo vertiginoso do êxodo venezuelano; para visualizar sua magnitude, em retrospectiva, em 2017 o Brasil abrigava 10.145 refugiados/as formalmente reconhecidos/as. A maior parcela desses reconhecimentos foi concedida a migrantes da Síria, que, até então, representavam 35% da população oficialmente reconhecida como refugiada no país⁷.

Conforme dados apresentados na última edição do relatório “Refúgio em Números” do OBmigra⁸ (Junger *et al.*, 2023), um documento produzido periodicamente com base em informações do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)⁹, até 2022 o Brasil contabilizou um total de 65.840 reconhecimentos de refúgio, um aumento impressionante de aproximadamente 550% em relação aos números de seis anos atrás. Desse grupo, agora a maioria de reconhecimentos é de nacionalidade venezuelana.

O mesmo relatório indica que, em 2022, o Brasil recebeu 50.355 solicitações oriundas de 139 países, mais que o dobro do ano anterior. Desses pedidos, 67% foram feitos por venezuelanos/as. No mesmo ano, o CONARE concedeu o *status* de refugiado/a a 5.795 pessoas, 77,9% das quais eram venezuelanos/as. A principal justificativa para o reconhecimento desta condição foi a “Grave e Generalizada Violação dos Direitos Humanos”, representando 82,4% do total de fundamentações expressadas pelos/as migrantes forçados/as para adquirir este *status* (*Ibid.*).

Um dos aspectos mais relevantes para a presente pesquisa, levantado no relatório de Junger *et al.* (2023), reside no fato de que a maioria das solicitações de refúgio no Brasil oriundas de venezuelanos/as provém de indivíduos com menos de 15 anos; esta faixa etária, população em idade escolar, constitui 36,9% do total de solicitantes em 2022. De modo semelhante, os/as venezuelanos/as compõem cerca de 82,5% do total de

⁷ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/04/11/de-101-mil-refugiados- apenas-51-mil-continuem-no-brasil/> Acesso em: 23 fev. 2023.

⁸ Órgão resultante de uma parceria entre o Ministério do Trabalho, por meio do Conselho Nacional de Imigração, e a Universidade de Brasília, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre os fluxos migratórios internacionais no Brasil. Através de estudos teóricos e empíricos, o OBmigra busca identificar estratégias para aprimorar a inovação social e as políticas públicas relacionadas às migrações internacionais. Mais informação em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/1715-obmigra>. Acesso em 02 set. 2023.

⁹ Órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil, que analisa e delibera sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado/a. Mais informações em: <https://www.gov.br/mj/pt-br>. Acesso em: 02 set. 2023.

solicitantes de refúgio menores de 15 anos de todas as nacionalidades, evidenciando a expressiva participação de crianças e adolescentes oriundos/as do país caribenho na dinâmica de deslocamento forçado em direção ao Brasil.

Há de ser notado que este cenário particular se conecta a uma realidade global mais ampla, uma vez que, apesar das crianças corresponderem a 30% da população mundial, elas compõem 41% do total de refugiados/as (ACNUR, 2023). Azevedo e Barreto (2020) apontam que, embora o número de crianças cruzando fronteiras internacionais esteja aumentando drasticamente, ainda existem poucos estudos focados em explorar as experiências escolares desses sujeitos após o ato migratório. Para as pesquisadoras, “poucos estudos vêm retratando essa problemática no campo da educação” (*Ibid.*, p. 88), sugerindo que a literatura produzida sobre o assunto tende a ser “adultocêntrica” (Aguiar, 2023), invisibilizando as trajetórias, vivências e narrativas da população em idade escolar que se desloca entre as fronteiras nacionais.

No contexto brasileiro, o crescimento no número de crianças e adolescentes provenientes da Venezuela se espelha nas estatísticas e tendências gerais do contingente da população migrante. Essa constatação é registrada por Oliveira e Tonhati (2022), que analisam várias fontes de dados que possuem registros migratórios, como o Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra), o Sistema de Tráfego Internacional - Medida de Alertas e Restrições (STI-MAR) e os dados do processo de reconhecimento de refugiados/as, geridos pelo CONARE.

A referida pesquisa demonstra que há, em curso, dois fatos sociais emergentes na migração internacional para o Brasil, que vem se desenvolvendo desde 2015. Em primeiro lugar, um processo de feminização da migração, caracterizado pelo aumento do número de mulheres migrantes oriundas de países do Sul Global, como Venezuela, Haiti, Cuba e Paraguai. E, simultaneamente, há um padrão caracterizado por um aumento na presença de crianças e adolescentes imigrantes em todos os 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Por meio da análise de dados do Censo Escolar, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os pesquisadores identificam um crescimento exponencial na demanda por escolas em todos os segmentos da educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (*Ibid.*).

No ensino fundamental, etapa educacional frequentada por três dos/as quatro participantes venezuelanos/as desta pesquisa, Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020) identificaram uma tendência crescente nas matrículas de estudantes migrantes,

registrando um aumento expressivo de 132,5% entre 2010 e 2019. Em relação ao ensino médio, etapa frequentada por uma das estudantes participantes do estudo, observaram um aumento de 130,4% nas matrículas de alunos/as estrangeiros/as entre 2010 e 2019 (*Ibid.*).

Assim, é importante ressaltar que, atualmente, os/as venezuelanos constituem a nacionalidade com maior número de migrantes matriculados/as nas escolas públicas brasileiras em todos os níveis de ensino, sendo seguidos por outras nacionalidades do hemisfério Sul, como haitianos/as e bolivianos/as (Oliveira; Cavalcanti; Costa, 2020; Oliveira; Tonhati, 2022). Isso indica a necessidade de um estudo mais profundo sobre a população escolar migrante no Brasil, com especial atenção aos/às venezuelanos/as, protagonistas na definição da atual conjuntura migratória no país.

1.2. Educação e migração: desafios e perspectivas

Apesar da crescente relevância do fenômeno migratório tanto no Brasil quanto globalmente, e do impacto significativo que este exerce sobre o campo pedagógico e educacional, constata-se que o tema ainda ocupa uma posição secundária nas discussões acadêmicas. De um modo geral, os/as especialistas tendem a priorizar os efeitos econômicos deste fenômeno, demonstrando que “não se tem dado atenção suficiente às políticas sociais e especialmente às políticas educacionais para aqueles afetados pela migração” (Bartlett, Rodriguez; Oliveira, 2015, p. 1155).

Resulta esclarecedora a seguinte citação de Clifford Jansen, um dos pioneiros da sociologia da migração, apresentada por Peixoto (2004), que elucida como a migração começou a ser moldada no campo acadêmico:

A migração é um **problema demográfico**: influencia a dimensão das populações na origem e no destino; é um **problema econômico**: muitas mudanças na população são devidas a desequilíbrios econômicos entre diferentes áreas; pode ser um **problema político**: tal é particularmente verdade nas migrações internacionais, onde restrições e condicionantes são aplicadas àqueles que pretendem atravessar uma fronteira política; envolve a **psicologia social**, no sentido em que o migrante está envolvido num processo de tomada de decisão antes da partida, e porque a sua personalidade pode desempenhar um papel importante no sucesso com que se integra na sociedade de acolhimento; e é também um **problema sociológico**, uma vez que a estrutura social e o sistema cultural, tanto dos lugares de origem como de destino, são afetados pela migração e, em contrapartida, afetam o migrante” (Jansen, 1969 *apud* Peixoto, 2004, p. 4; grifo meu).

Esta passagem permite observar que, tradicionalmente, a migração não tem sido concebida como um “problema educacional” autônomo, com suas próprias complexidades, tensões, nuances e especificidades. Ao mesmo tempo, subestima-se a conexão dos processos educacionais com aspectos sociológicos, psicológicos, culturais, econômicos e políticos.

O estado da arte levantado por Roldão, Ferreira e Branco (2021), sobre a produção acadêmica de teses e dissertações acerca da migração no Brasil, publicadas entre 2013 e 2018, revelou a pouca ênfase dada ao tema dos processos educacionais. Esta revisão identificou “uma grande lacuna nas pesquisas acadêmicas referente ao processo de escolarização das crianças e adolescentes imigrantes, evidenciando um campo emergente de pesquisa que proporcione “vez” e “voz” a esses atores sociais em seu processo escolar” (*Ibid.*, p. 64-65).

Além de abordar variáveis econômicas, as produções acadêmicas sobre a migração frequentemente se concentram em questões de direito ou relações internacionais, focando em análises sobre a aplicação das convenções que definem o refúgio, entre outros tópicos (Nunes; Hederique, 2021). Portanto, “no campo da educação, são escassos os estudos que relacionam o refúgio com a inserção das crianças na escola e seus possíveis obstáculos” (*Ibid.*, p. 662). A lacuna na literatura especializada sobre os pontos de convergência entre migração e educação evidencia uma discrepância entre a dimensão desta realidade no Brasil e o seu volume de investigações acadêmico-científicas, sinalizando uma área de conhecimento que necessita de maior atenção e desenvolvimento teórico e empírico.

Isto se torna um paradoxo, pois os/as filhos ocupam um papel decisivo nos projetos migratórios, com as famílias tomando decisões orientadas, justamente, a melhorar a qualidade de vida das novas gerações (Diez, 2020). Além disso, é importante ressaltar que os/as jovens migrantes muitas vezes são obrigados/as a deixar abruptamente amigos/as, rotinas, tradições e laços afetivos. Eles/as se veem forçados/as a se integrar em novas redes de sociabilidade e, em alguns casos, a aprender uma nova língua, como é o caso dos/as participantes deste estudo.

No caso da criança entendemos que ela é vítima da decisão dos pais (tem que acompanhá-los) quanto à imigração, mas tanto quanto eles, ou ainda em maior grau – por não terem plena consciência das razões para a imigração –, sofrem os conflitos vividos pelos pais e família quanto à inserção social (aqui), relacionada ao desligamento (lá) como emigrantes. (Rodrigues *et al.*, 2014, p. 236).

Já na escola, além de enfrentarem uma situação de vulnerabilidade e o desafio da integração, os/as estudantes migrantes se deparam com os mesmos problemas sociais vividos por muitas crianças e adolescentes brasileiros/as: escassez de vagas e professores/as nas escolas, infraestrutura deficiente, violência urbana, tráfico de drogas, moradias em áreas de risco, falta de assistência social e psicológica, entre outros. Importa também destacar que a escola desempenha um papel crucial como espaço de sociabilidade, convivência e exercício da cidadania, muitas vezes sendo o primeiro ponto de contato das famílias migrantes com a sociedade local. Nesse contexto educativo, os/as estudantes migrantes “podem melhorar suas condições de vida no novo território e se perceberem como cidadãos respeitados” (Azevedo; Barreto, 2020).

1.3. A Paraíba no cenário migratório e na pesquisa brasileira

As pesquisas realizadas pelo OBMigra, voltadas para a análise demográfica dos/as estudantes migrantes em escolas brasileiras, apontam que certos estados do país concentram o maior número de alunos/as estrangeiros/as matriculados/as no sistema educacional básico (Junger *et al.*, 2023). Estes incluem São Paulo, Amazonas, Roraima, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina. Além de Roraima, estado que faz fronteira com a Venezuela e principal porta de entrada para migrantes venezuelanos/as, e do Amazonas, estado adjacente a Roraima, que tem se tornado gradualmente um destino secundário, os demais estados citados têm desempenhado um papel histórico importante na inserção laboral da força de trabalho migrante no Brasil, uma vez que fazem parte das áreas mais afluentes e industrializadas do país.

Há de ser destacado que, mesmo que existam alunos/as da Venezuela matriculados/as em escolas por todo o território nacional, há uma tendência de que a produção acadêmico-científica sobre o tema reflita, apenas, a supracitada distribuição espacial dessa população. A minha revisão da literatura especializada sobre migração e educação no Brasil indica que há uma predominância significativa de estudos originários nas regiões Sul e Sudeste, em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte ou Curitiba, que abrigam, historicamente, uma maior proporção das famílias migrantes.

O estado da arte elaborado por Vilela e Lopes (2011), que examina a produção acadêmica sobre migração internacional nos programas de pós-graduação do Brasil,

identificou que 73,9% de toda a pesquisa científica situa-se na região Sudeste, enquanto o Nordeste, desde onde redigo este texto, fica com apenas 5% das teses e dissertações sobre o assunto. Além disso, a investigação em questão, com mais de uma década desde sua publicação, não identificava a educação como uma categoria ou uma preocupação teórica significativa para os/as pesquisadores/as que abordavam a migração no Brasil (*Ibid.*).

As recentes dinâmicas migratórias demográficas delineiam uma área emergente e promissora para a pesquisa acadêmica. Nesse contexto, a universidade deve assumir um papel transformador e emancipador, podendo e devendo gerar conhecimento que contribua para a formulação de políticas públicas educacionais eficazes, contextualizadas e fundamentadas cientificamente. Em palavras de Vettorassi e Dias (2017, p. 12), “não podemos compreender o migrante e sua mobilidade sem questionar o ‘estatuto social e científico’ dado pelo Estado ou pela academia a esse sujeito”. Desse modo, embora seja uma área de estudo ainda em desenvolvimento no Brasil, ela tem o potencial de fornecer *insights* sobre as características, realidades e desafios enfrentados por estudantes migrantes no novo ambiente escolar.

A presente Tese é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), na linha de Estudos Culturais da Educação. Importa mencionar que, até o momento da redação deste trabalho, não se registram outras dissertações e teses, seja no PPGE/UFPB ou em outros programas de pós-graduação nas universidades públicas e privadas do estado da Paraíba, dedicadas à análise da migração internacional sob uma ótica educacional, que envolva diretamente a população migrante em idade escolar residente neste estado. Neste cenário, vale registrar, também, que no estado da Paraíba vivem, atualmente, mais de 1.100 migrantes e refugiados/as oriundos/as da Venezuela¹⁰.

A UFPB (Campus I) está situada na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, cuja população é de aproximadamente quatro milhões de habitantes. O Nordeste

¹⁰ Este número inclui 700 migrantes e refugiados/as não indígenas, conforme indicado por fontes da ONU em 2022 (Disponível em: <https://t.ly/HyNaP>), além de 400 migrantes da etnia indígena venezuelana Warao, de acordo com dados de 2023 do governo do estado da Paraíba (Disponível em: <https://t.ly/FfpXX>). É importante destacar a dificuldade em encontrar dados atualizados, organizados e devidamente formatados sobre este tema. A única fonte que sistematiza o quantitativo de migrantes por estado brasileiro é o NEPO (<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/imigracao-venezuelana/>), entretanto, seu banco interativo foi atualizado pela última vez em 2019. Portanto, dada a magnitude do fenômeno migratório venezuelano, é possível assumir que, hoje, a quantidade de migrantes deste país residindo no estado da Paraíba pode ser bem maior. Além disso, não se conseguiu determinar a quantidade de migrantes venezuelanos/as em idade escolar que residem na Paraíba, uma vez que as autoridades educacionais consultadas afirmam não possuir tal informação.

do Brasil, região constituída pelos estados de Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, tradicionalmente tem sido um propulsor de migrantes internos/as. Ao ter indicadores socioeconômicos menos favoráveis, muitos/as de seus/suas habitantes buscam oportunidades de trabalho em regiões mais prósperas e industrializadas, como o Sul e o Sudeste. Conseqüentemente, o Nordeste não registra uma entrada recente e expressiva de migrantes e, até pouco tempo, o acolhimento desta população, no âmbito das políticas públicas, era uma discussão totalmente inexistente.

Assim, o cenário atual de chegada de migrantes forçados/as da Venezuela, iniciado em meados 2018 com a vinda das primeiras famílias¹¹, apresenta uma nova, inédita e complexa dinâmica para esta região específica do Brasil. Esta conjuntura traz uma série de demandas emergentes e novos desafios tanto no âmbito político quanto acadêmico e epistemológico. Portanto, é possível afirmar que estamos atravessando um período de efervescência que possui o potencial de desencadear inovações teórico-metodológicas e renovar o panorama atual dos estudos sobre migração e educação no Brasil e no continente sul-americano.

Em um episódio pessoal de minha jornada migratória à Paraíba, dada em março de 2018, após seis anos morando no Sul do Brasil, constatei a ausência de familiaridade da população local com presenças estrangeiras. Alguns meses depois de minha chegada e ao iniciar atividades docentes em uma escola estadual do Conde (PB), na região metropolitana de João Pessoa, experiência catalizadora deste estudo, meus/minhas novos/as colegas e alunos/as decidiram me conferir o título honorário e afetivo de “gringo”, assumindo para a maioria o papel de primeiro colombiano – e estrangeiro – que cruzou seu caminho.

Nem sempre a minha presença era bem-vista no entorno escolar, principalmente entre o corpo docente, que, paradoxalmente, se mostrava mais preconceituoso que os/as alunos/as da escola. Sim, tive que ouvir indiretas de colegas como “os migrantes estão tirando os nossos empregos” na sala dos professores, um ambiente contaminado pela retórica do trumpismo tropical, que estava em seu auge naquele momento. Até hoje considero que eu nunca consegui ser encaixado na taxonomia local daquela comunidade escolar, mesmo tendo trabalhado ali dois anos, até sair para começar o Doutorado no PPGE/UFPB, em 2020. Curiosamente, ainda hoje, pessoas que me conhecem desde então

¹¹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2018/07/04/mais-de-100-imigrantes-venezuelanos-se-instalam-no-nordeste-brasileiro.htm>. Acesso em: 06 fev. 2024.

frequentemente me confundem com “boliviano”, provavelmente devido ao imaginário vinculado à migração boliviana prevalente no Sul e Sudeste, reproduzido na mídia com certa frequência. Alternativamente, me atribuem a nacionalidade espanhola, uma suposição, digamos, previsível, quando consideramos alguém cuja língua materna é o espanhol.

Ao longo de minha atuação naquela escola fui confrontado com situações, nem sempre positivas, que levantaram reflexões e questionamentos sobre a articulação entre migração e educação, principalmente quando acompanhei a integração de dois estudantes venezuelanos/as, dos quais uma aluna tornou-se participante desta pesquisa. Essa experiência provocou profundas inquietações acerca das práticas pedagógicas e didáticas na referida instituição, notadamente pouco ou nada habituada à presença de público escolar migrante. Assim, constatei que as instituições educacionais locais deviam enfrentar o desafio emergente de elaborar estratégias e abordagens pedagógicas que contemplassem a nova realidade proposta pela chegada de estudantes venezuelanos/as.

Neste contexto, esta Tese explora as vivências de quatro jovens¹² migrantes/as (três formalmente reconhecidos/as como refugiados/as pelas autoridades competentes), oriundos/as da Venezuela, que chegaram ao estado da Paraíba entre 2018 e 2021. Para tanto, a pesquisa adota a etnografia como abordagem metodológica central, empregando uma combinação diversificada de técnicas e instrumentos de geração de dados. O grupo pesquisado inclui dois irmãos que, durante o período do trabalho de campo, tinham 14 anos e cursavam o oitavo ano do ensino fundamental em uma escola pública de João Pessoa; uma jovem com 15 anos, matriculada em uma escola pública da mesma cidade, cursando o nono ano de forma remota; e, a quarta participante, uma aluna de 16 anos que estava no terceiro e último ano do ensino médio, numa escola estadual do município do Conde (PB), município da região metropolitana de João Pessoa.

¹² Inspirado em Felix (2012), neste estudo opto por usar os termos “jovens” ou “jovens migrantes” para me referir aos/as protagonistas deste trabalho, reconhecendo que a juventude é uma construção social e cultural vivenciada de maneiras diversas e marcada por variadas formas de representação. Esta perspectiva se diferencia da visão da juventude/adolescência como uma etapa “natural” do desenvolvimento humano, na qual os/as adolescentes são vistos como sujeitos em transição para a vida adulta, conforme argumentado por estudos ancorados em uma abordagem biopsíquica. Seguindo a autora, compreendo que a juventude não representa uma fase “natural” da vida, mas sim uma posição social, contextualizada, envolvida em disputas de poder, e caracterizada por ser plural, fluida e contingente.

1.4. Perguntas da pesquisa

Esta Tese tem como finalidade responder uma questão central, subdividida em três perguntas específicas: **Quais são os percepções e significados que jovens migrantes venezuelanos/as atribuem ao seu processo de adaptação e integração em escolas públicas do estado da Paraíba?** Quais são os principais obstáculos e desafios enfrentados pelos/as estudantes venezuelanos/as, em relação às suas experiências educacionais? Quais estratégias são utilizadas por eles e elas para assegurar oportunidades de escolarização, socialização e aprendizado no novo contexto educacional e social? Quais reflexões e propostas podem ser apresentadas para o processo de acolhimento e inclusão de estudantes migrantes nas escolas brasileiras, com base nas percepções e narrativas dos/as jovens venezuelanos/as?¹³

A investigação dessas perguntas espera, portanto, contribuir com um olhar crítico e interdisciplinar para o entendimento do fenômeno migratório e suas implicações educacionais no Brasil, se apoiando na própria voz dos/as jovens venezuelanos/as. Assim, nesta Tese, pretendo navegar por mares ainda pouco explorados da literatura especializada, que se mostram, de certa forma, turbulentos, devido à ausência de navegantes prévios, conforme evocado pela imagem que abre esta Introdução. Uma imagem que também captura tanto a literalidade da jornada perigosa enfrentada por muitos/as migrantes forçados/as pelo mundo afora, quanto a simbologia dos desafios e incertezas que permeiam suas experiências em terras desconhecidas.

Para enriquecer visualmente o texto e ilustrar a essência das discussões de cada capítulo, incorporamos as obras de Sara, uma jovem participante deste estudo, dotada de excepcional habilidade artística, e que se conhecerá com mais detalhes nas próximas páginas. Suas ilustrações, utilizando tinta óleo sobre papel Canson, digitalizadas e dispostas no início dos capítulos, servem como um complemento visual que dialoga com as minhas análises, além de representarem pequenos fragmentos que compõem sua imensa vocação artística.

Assim sendo, ao contrário do que pensam os/as aporofóbicos/as, considero que os/as migrantes forçados/as venezuelanos/as contribuem positivamente para a sociedade

¹³ A escolha de enunciar os objetivos desta pesquisa em forma de perguntas foi uma decisão metodológica que visa realçar o caráter exploratório e indagativo do estudo. Ao transformar essas perguntas em ações representadas por verbos no infinitivo, tais como explorar, analisar e compreender, os objetivos subjacentes à investigação podem ser elucidados de maneira alternativa.

brasileira, independentemente de sua condição de extrema vulnerabilidade. O excerto do título da Tese “*Aún mejorando el mundo*” (ainda melhorando o mundo) busca, então, evidenciar como as identidades, línguas, culturas, saberes e talentos destes/as jovens tensionam, enriquecem, descentram, e, com isso, melhoram a nossa compreensão da educação e do mundo. Ao mesmo tempo, “*Aún*” (ainda), entendido como advérbio de tempo, indica a continuidade ou a persistência da migração no Brasil, e no âmbito global, um fenômeno que continua em expansão, apesar da xenofobia e da aporofobia, conforme as primeiras reflexões da Introdução deste trabalho. “*Aún mejorando el mundo*” é, também, um fragmento de uma icônica música do rapper venezuelano *Canserbero*, crucial para entender as experiências dos/as quatro jovens que protagonizam esta Tese, cujo alcance e significado será desvendado ao longo da leitura.

1.5. Organização da Tese

Esta Tese está estruturada conforme segue: no Capítulo 2, procedo à exposição da crise na Venezuela, mediante uma análise dos eventos recentes que configuraram o fenômeno atual de migração forçada. Destaca-se que o colapso do país caribenho resulta da interação de múltiplos fatores, econômicos, sociais, políticos e geopolíticos. Portanto, não detalho, desde uma perspectiva historiográfica, as especificidades da situação venezuelana; em vez disso, ofereço uma visão geral dos principais atores e problemáticas que compõem este fenômeno complexo e multifacetado, que desencadeou a crise humanitária atual.

No Capítulo 3 desenvolvo um quadro conceitual focado nas categorias de migração e refúgio, a partir de documentos, normativas e diretrizes nacionais e internacionais, analisando como estas noções são operacionalizadas no contexto brasileiro. Igualmente, elaboro uma revisão da literatura acadêmica sobre a migração internacional, destacando as principais categorias analíticas levantadas nesta discussão e explorando como a educação é concebida no debate acadêmico brasileiro.

O Capítulo 4 estabelece o marco teórico desta Tese, onde abordo os conceitos, teorias e paradigmas que guiam a análise e interpretação dos dados empíricos. Explora-se o campo dos Estudos Culturais da Educação, caracterizado por sua adaptabilidade e natureza rizomática, o que o torna especialmente adequado para examinar questões complexas e interdisciplinares, como a migração no contexto educacional. Da mesma

forma, se estabelece um diálogo teórico com os estudos linguísticos e com a antropologia, fundamental para compreender a realidade dos atores sociais envolvidos neste estudo.

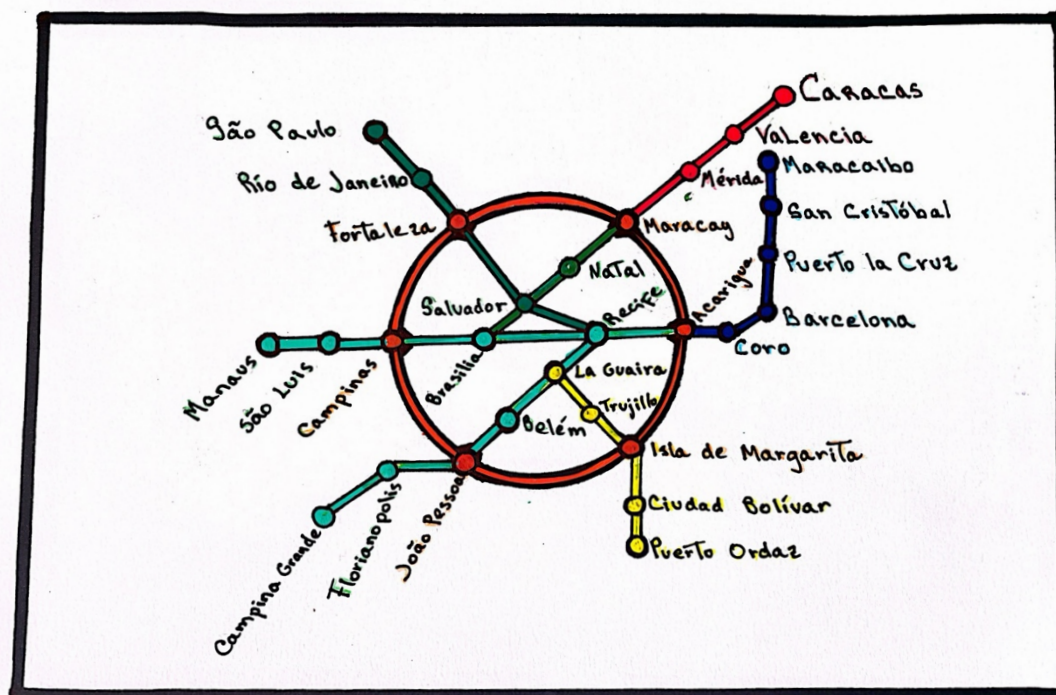
No Capítulo 5, se discutem as particularidades metodológicas da pesquisa, incluindo a diversidade de técnicas e instrumentos etnográficos utilizados para a geração e interpretação dos dados empíricos. São apresentados os/as quatro participantes do estudo e se aborda a relevância da posicionalidade do pesquisador, aspecto crucial para compreender a origem desta investigação. Da mesma forma, detalha-se o desenho da pesquisa e as etapas executadas.

O Capítulo 6 aborda como o aprendizado do português do Brasil dos/as quatro jovens venezuelanos/as é afetado por uma variedade de fatores, incluindo o contexto em que vivem, suas interações com a comunidade local, objetivos pessoais, experiências escolares e características individuais. Ressalta-se a importância de considerar as diversas necessidades e contextos de cada estudante, o que permite dimensionar de forma contextualizada e singular os obstáculos e desafios enfrentados por eles e elas dentro e fora da escola. Além disso, discuto o impacto significativo da modalidade do ensino remoto, imposto pela pandemia de COVID-19, nas suas oportunidades de socialização e no aprendizado do português falado no Brasil.

O Capítulo 7 explora os processos de tensionamento e negociação das identidades dos/as participantes desta pesquisa. Através dos conceitos de investimento e socialização, esta seção detalha como os/as jovens migrantes, de forma estratégica, tecem suas identidades e diferenças, engajando-se neste processo de forma crítica, participativa e reflexiva. Tal abordagem permite uma compreensão profunda das maneiras pelas quais eles e elas negociam e posicionam suas identidades para otimizar seu aprendizado e facilitar sua integração social, dentro e fora da escola, contexto no qual os espaços religiosos desempenham um papel essencial.

Nas conclusões, apresento uma síntese concisa das constatações e descobertas realizadas ao longo da Tese. Além disso, detalho as limitações do estudo, sugerindo direções para futuras investigações, destacando possíveis áreas e fenômenos do campo da migração e educação que merecem mais atenção acadêmica e podem ser explorados por novos/as pesquisadores/as.

2. A CRISE NA VENEZUELA: NOTAS INTRODUTÓRIAS



Apesar de frequentemente abordada na mídia, a migração venezuelana ainda é vista de forma nebulosa ou simplista no Brasil. Os comentários em sites de notícias e nas redes sociais revelam a profusão de estereótipos, reducionismos e preconceitos em relação ao assunto. Muitos discursos chegam, inclusive, a revitimizar os/as migrantes, injustamente atribuindo a eles/elas a culpa pela crise devido às suas supostas “escolhas políticas”, negligenciado o fato de que essas pessoas deixam seu país, não por vontade própria, mas porque foram compelidas a partir em busca de um futuro promissor.

No âmbito escolar, a realidade não é muito diferente. Nas duas instituições educacionais que visitei para a realização do trabalho de campo desta Tese, com raras exceções, me deparei com um enorme desconhecimento acerca da crise e da consequente mobilidade venezuelana por parte dos corpos administrativo, docente e discente. Dentro do microcosmo escolar, a trajetória dos/as estudantes venezuelanos/as se assemelha a linhas de metrô invisíveis, que atravessam silenciosamente o tecido social, sem que haja tensões, questionamentos, mudanças ou intersecções com as rotas diárias da comunidade escolar brasileira.

A presença destes indivíduos percorre o cotidiano educacional como um trem que passa despercebido, sem paradas programadas para reflexões, trocas de experiências ou enriquecimento mútuo. Reconhecer e explorar essas intersecções invisíveis, ou

invisibilizadas, poderia transformar o ambiente escolar em um espaço híbrido de encontros e desencontros, onde cada parada oferece uma chance de (re)descobrir e (re)valorizar a riqueza contida na migração humana.

De tal modo, existe uma marcante responsabilidade coletiva em combater a desinformação, educar e aprofundar este debate no sistema escolar e na sociedade brasileira. Conforme apontam Cararo e Souza (2020), é essencial promover reflexões e trazer contribuições que contextualizem e esclareçam as pessoas neste cenário repleto de suposições, “achismos” e julgamentos acerca dos/as migrantes que residem no Brasil. Assim, para desmistificar mitos, clichês e concepções equivocadas acerca da migração venezuelana, é fundamental compreender o cenário que precipitou a migração em massa oriunda da nação caribenha. Tal entendimento permite avaliar adequadamente as condições estruturais que provocam o exílio de milhões de migrantes forçados/as venezuelanos/as.

No contexto educativo, é essencial adotar um enfoque freireano, concebendo a prática pedagógica como essencialmente política. Assim, a escola deve oportunizar cruzamentos e interseções pedagógicas que permitam debater e refletir acerca das desigualdades sociais, impulsionando a transformação do mapa social circundante. Sob essa ótica, ao explorar as origens e impactos da crise venezuelana, os/as estudantes e docentes podem ter a oportunidade de aprimorar sua capacidade de análise crítica, capacitando-se para tornarem-se cidadãos/ãs do mundo, conscientes, bem-informados/as e abertos/as à diversidade.

Assim sendo, este capítulo oferece um panorama introdutório sobre a crise venezuelana, a partir de uma revisão dos eventos recentes que moldaram o atual processo de migração forçada da Venezuela. Como aponta Sayad (1998) o estudo da migração requer “o estudo das condições sociais que a engendraram” (p. 14), portanto, esta análise resulta essencial para entendermos a expressiva presença venezuelana nas cidades e escolas brasileiras, assim como a vulnerabilidade que esta população enfrenta.

É importante ressaltar que crises como a experimentada pelo país vizinho não decorrem de uma única causa, mas da complexa interação entre fatores econômicos, sociais, políticos e geopolíticos. Por isso, não é minha intenção nesta seção aprofundar nas especificidades, interesses e protagonistas da conjuntura venezuelana atual, que possui vastas implicações historiográficas, mas sim proporcionar um entendimento geral dos principais componentes deste fenômeno multifacetado.

Segundo Vaz (2017), a crise contemporânea da Venezuela ocorre pela combinação de três fatores fundamentais: a fragilização da governabilidade e a erosão da legitimidade do presidente vigente, Nicolás Maduro; a contínua degradação e desestabilização tanto da macro quanto da microeconomia; e o exacerbamento da crise social evidenciado pelos elevados índices de criminalidade e violência. A seguir, elaboro uma análise que conecta esses três elementos, visando fornecer uma perspectiva abrangente do complexo panorama atual enfrentado pela nação caribenha.

2.1. A nação de Bolívar

A Venezuela, oficialmente denominada República Bolivariana da Venezuela, situa-se no norte da América do Sul e foi colonizada pelo Império Espanhol. Em virtude de sua experiência histórica, sua população é marcada pela influência de povos indígenas, africanos e europeus. A nação é dividida em 23 estados, com Caracas como sua capital. Outras cidades proeminentes incluem Maracaibo e Valência. A oeste, a Venezuela faz fronteira com a Colômbia, país com o qual compartilha não só uma vasta fronteira, mas também diversas tradições, costumes, símbolos e eventos históricos. Um exemplo notável é a *arepa*, um prato à base de milho frequentemente acompanhado por diferentes recheios. Ao sul, a Venezuela faz fronteira com o Brasil, e a leste com a Guiana, abrangendo uma porção significativa da Amazônia em seu território.

Além da região continental, a Venezuela conta com várias ilhas situadas no Mar do Caribe, ao norte do país, que já foram um renomado destino turístico internacional. O idioma oficial é o espanhol e o catolicismo predomina como religião entre sua população. A moeda oficial é o bolívar venezuelano, porém, devido à depreciação da moeda local, é cada vez mais comum observar a circulação de dólares nas ruas. Até alguns anos atrás, o país contava com aproximadamente 31 milhões de habitantes, mas esse número vem decrescendo acentuadamente devido ao fluxo migratório. Notavelmente, a Venezuela é país amplamente conhecido pelas suas reservas de petróleo, o que, combinado com sua rica diversidade ambiental e demais recursos naturais, posiciona-a como uma nação de grande relevância na geopolítica global e na economia mundial.

A alteração do nome oficial do país (de República da Venezuela para República Bolivariana da Venezuela) foi decretada sob a liderança de um dos personagens centrais e emblemáticos da história recente da Venezuela: Hugo Chávez. Para compreender o

cenário contemporâneo venezuelano, sua figura é fundamental. Chávez, um militar e político, filho de professores, presidiu o país de 1999 a 2013.

Profundo admirador de Simón Bolívar – herói da independência do jugo espanhol de nações como Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia –, Chávez era marcado pela postura antagônica em relação aos Estados Unidos, pela notável oratória e carisma e pelo ideal de reconstituir a *Gran Colombia*, uma confederação regional, que teve Bolívar como seu primeiro presidente, e que existiu brevemente após as independências no início do século XIX. É importante destacar que, hoje, existem praças, ruas, bairros e locais comemorativos batizados com o nome de Bolívar, nas nações que em outrora fizeram parte desse projeto integracionista.

Assim, o projeto *bolivariano* defendia a integração dos países latino-americanos e o fortalecimento de movimentos e iniciativas anti-imperialistas.

O discurso chavista traduzia-se numa mescla de elementos da doutrina católica, de linguagem popular e indígena, com uma base metodológica política socialista, um renascimento da esperança do sonho do que Simón Bolívar representava. Sua campanha era feita para as massas, na qual, não tivera até então representação significativa na política e ansiava por essa chance. (Santos; Vasconcelos, 2016, p. 2).

Nascido na cidade de Sabaneta, no estado de Barinas, Chávez ganhou destaque nacional devido à tentativa malsucedida de golpe contra o então presidente Carlos Perez em 1992, em um contexto de insatisfação popular e acusações de corrupção contra o governo. Após esse levante armado, amplamente coberto pela mídia local e internacional, Chávez e outros militares foram detidos. No entanto, dois anos depois, devido a pressões populares, foram anistiados pelo então presidente Rafael Caldera, que havia assumido o governo da Venezuela após o *impeachment* de Perez em 1993. Foi nesse cenário que Chávez optou por buscar o poder através da política partidária, culminando em sua vitória nas eleições presidenciais de dezembro de 1998, com 56% dos votos, contra 39% de seu principal oponente.

Eleito com promessas de justiça social e solução para a crise de governabilidade, o mandato de Hugo Chávez foi marcado pelo estabelecimento de políticas públicas voltadas à redistribuição de renda e à implementação de programas sociais destinados às camadas mais vulneráveis da população. Foram observados avanços significativos na questão fundiária, além de um estímulo ao poder popular, que fomentou a expansão dos conselhos comunais, organizações similares a associações de bairro (Santos;

Vasconcelos, 2016). A Venezuela também diminuiu significativamente o analfabetismo e chegou a ostentar o título de país com menor desigualdade social da América Latina, reduzindo a pobreza de 49% para 26,4% nos primeiros dez anos do governo Chávez, além de significativa diminuição no desemprego (Cararo; Souza, 2020).

Paralelamente, adotou-se uma retórica marcadamente nacionalista e estatista que limitava a atuação de empresas multinacionais e privadas em diversas áreas. Setores tidos como estratégicos pelo governo, tais como telecomunicações, energia elétrica e indústria de minerais, foram estatizados (Santos; Vasconcelos, *op. cit.*). Preponderantemente, houve uma inclinação à intervenção do Estado na economia, especialmente no setor petrolífero, que é o principal recurso natural do país e objeto de cobiça das potências estrangeiras. Diante desses países, especialmente os Estados Unidos, com sua histórica e sistemática intervenção na política e economia da América Latina, Chávez se posicionou como um destacado e constante crítico.

Segundo a visão da *Revolución Bolivariana*, como foi batizado o projeto político de Chávez, os lucros obtidos com o petróleo deveriam ser geridos exclusivamente pelo Estado, ao invés de entidades privadas ou estrangeiras. Seriam, portanto, direcionados a subsídios e programas públicos para beneficiar a população venezuelana nas áreas de saúde, cultura, educação e moradia. As políticas implementadas durante o governo de Chávez alcançaram proeminência e reconhecimento no cenário internacional e o carismático líder se estabeleceu como uma figura disruptiva e revolucionária no panorama global. Nesse contexto, a Venezuela se destacou como uma potência na região, fortalecendo o Mercosul, bloco regional estabelecido no início dos anos de 1990, tanto ideológica e politicamente, quanto economicamente.

É relevante destacar que muitas das medidas do projeto *bolivariano* foram sustentadas pela alta dos preços internacionais do petróleo na primeira década do século XXI. O período próspero vivenciado pelo país caribenho se tornou um atrativo para migrantes de diversas nacionalidades, incluindo milhares de colombianos/as que buscavam refúgio da violência política que assolava a Colômbia desde a década de 1960. A Venezuela, então, emergiu como um polo econômico e de inovação no continente, atraindo migrantes, estudantes, empresários e turistas em busca de refúgio, oportunidades, lazer e negócios.

O *chavismo*, movimento ligado aos seguidores de Hugo Chávez, além de ter conquistado um notório suporte popular em todo o país, também garantiu, de forma estratégica, respaldo dos militares nos quartéis, que até os dias atuais permanecem fiéis

ao oficialismo. Concomitantemente, o *chavismo* se legitimou e consolidou como a principal corrente política no país, vencendo eleições em vários estados e reelegendo Chávez para três mandatos consecutivos (1999-2001, 2001-2007 e 2007-2013).

2.2. Após Chávez: queda do “ouro negro” e início da crise

O ponto de inflexão dessa situação começa com dois eventos marcantes. Primeiramente, a queda dramática dos preços do petróleo no mercado global. De um valor de 138 dólares americanos por barril em 2008, desceu para 36,6 dólares em 2015 (Sánchez, 2016). Levando em conta que mais de 90% da receita de exportação da Venezuela era oriunda desta *commodity*, a economia foi profundamente afetada. A excessiva dependência do “ouro negro” expôs a Venezuela a riscos significativos e comprometeu a diversificação e a competitividade de sua economia. Analistas alegam que a gestão chavista não conseguiu modernizar a malha produtiva e industrial do país, adotando um modelo econômico em que importar produtos estrangeiros era mais vantajoso do que produzi-los localmente (Sánchez, 2016; Cararo; Souza, 2020).

A abrupta desvalorização dos preços internacionais do barril de petróleo, aliada à desindustrialização de outros setores econômicos, colocou a Venezuela em apuros para manter o financiamento de seus programas sociais. Como resultado, a população sentiu intensamente os efeitos desses reveses econômicos. Em 2015, o país registrou uma inflação de 180,9% e uma retração do Produto Interno Bruto (PIB) de cerca de 5,7% (Banco Central da Venezuela, 2016 *apud* Sánchez, 2016). Este cenário foi marcado por uma significativa desvalorização da moeda local, juntamente com a falta de itens essenciais da cesta básica. No momento da redação desta Tese, o salário mínimo na Venezuela estava em torno de 5,0 dólares americanos.

O segundo evento que gerou profunda instabilidade foi a morte de Hugo Chávez em 2013, após quase dois anos de luta contra o câncer. Sua doença e subsequente falecimento coincidiram quase que simultaneamente com o início do declínio econômico, político e social da Venezuela. O então vice-presidente, Nicolás Maduro, que havia desempenhado outros cargos estratégicos no governo chavista, como o Ministério de Relações Exteriores, assumiria as bandeiras da *Revolución Bolivariana*, sendo chamado a defender e prolongar o legado e a memória do Chávez.

Originário do movimento sindical, Maduro foi escolhido pelo chavismo para representar o oficialismo nas eleições subsequentes, convocadas após o falecimento do

líder militar; a partir desse momento, inicia um movimento para eternizar Chávez como uma fonte constante de capital político e mobilização popular. Seus discípulos e aliados equiparam a figura do Chávez ao patamar de um herói mítico (Santos; Vasconcelos, 2016), e até os dias de hoje, seus discursos e imagens são amplamente divulgados pelos veículos de comunicação do governo.

As eleições de 2013 revelaram, pela primeira vez em mais de uma década, as fragilidades do oficialismo. Embora tenha saído vitorioso, o triunfo de Maduro foi por margem estreita, com 50,6% dos votos, enquanto o opositor, Henrique Capriles, alcançou 49,1%. Maduro, com menos carisma, destreza política e influência internacional que seu antecessor, teve que enfrentar uma situação econômica e social radicalmente distinta: “Em menos de um ano, viu faltarem produtos básicos nas prateleiras do país, a inflação disparar, a economia desacelerar, e a moeda, já em espiral descendente, se desvalorizar ainda mais” (Santos; Vasconcelos, 2016, p. 5). Cararo e Souza (2020, p. 229) enumeram algumas das repercussões dessa conjuntura:

O PIB do país caiu 37% entre 2013 e 2017, 27% da população deixou de ter acesso à cobertura básica de serviços de saúde. • 81% não tiveram acesso a serviços de saneamento no ano de 2015. • Os gastos do governo com serviços essenciais, como saúde, não passaram de 3,1% em 2015.

Dessa forma, o primeiro mandato de Maduro (2013-2019) foi caracterizado por imensos desafios em sustentar as políticas sociais, ao passo que o desabastecimento, o desemprego e a escassez de produtos essenciais se intensificavam. Nesse cenário, houve uma “precarização das condições de trabalho e a explosão da economia informal e da criminalidade” (Vaz, 2017, p. 3). As taxas de homicídio dispararam rapidamente, fazendo da Venezuela o país mais violento do continente americano (Sánchez, 2016).

O governo frequentemente atribui a responsabilidade da situação a adversários externos, sustentando que o país enfrenta uma guerra econômica orquestrada pelo setor privado, políticos da oposição e forças internacionais interessadas nas vastas reservas de petróleo. Além disso, é crucial reforçar o fato de que Maduro conta com o respaldo das forças armadas, uma aliança solidificada por Chávez ao longo de sua gestão, como mencionado anteriormente. Desde o começo do projeto *bolivariano*, os militares têm desempenhado papéis de destaque na administração, não apenas ocupando posições-chave na burocracia estatal, mas também assumindo cargos de liderança nos ministérios e empresas estatais. Essa relação simbiótica entre o governo e os militares tem sido um

pilar fundamental para a sustentação do chavismo durante os últimos anos, apesar da grave crise econômica.

O colapso da economia e o declínio social têm repercutido diretamente na vida cotidiana da população, que, nas urnas, passou a adotar uma perspectiva mais crítica em relação ao governo Maduro. Em 2015, se confirmou o desgaste da *Revolución Bolivariana* perante o povo, com uma notável retração de seu potencial eleitoral. Nas eleições parlamentares realizadas no final daquele ano, a *Mesa de la Unidad Democrática* – uma coalizão de oposição composta por vários partidos de direita – conquistou pouco mais de 2/3 das cadeiras da Assembleia Nacional, órgão que exerce o poder legislativo na Venezuela, tradicionalmente sob controle do chavismo.

Certamente, este fato desafiou o oficialismo como alternativa política e deixou em evidência ainda mais a baixa popularidade do presidente, intensificando a crise institucional em um país onde as manifestações nas ruas, fortemente contidas pelas forças de segurança, já eram uma constante.

Este resultado refletiu de modo contundente a crescente insatisfação popular com o governo de Nicolas Maduro, manifesta nos protestos ocorridos no início de 2014 que produziram mortes e que levaram à prisão de lideranças opositoras, dentre os quais o ex-Prefeito de Caracas. Na raiz do descontentamento popular está a crise de abastecimento de alimentos e outros produtos de consumo básicos, de medicamentos e os sucessivos cortes de energia em todo o país. (Vaz, 2017, p. 2).

Apesar do marcante triunfo da oposição no parlamento, Sánchez (2016) destaca que o governo se mostrou reticente em coexistir com a Assembleia Nacional recém-eleita, obstaculizando suas ações e iniciativas através do poder judiciário, acusado de estar alinhado ao chavismo. Cararo e Souza (2020, p. 231) argumentam que um dos fatores da crise política se deve, precisamente, “à falta de independência e transparência entre os três poderes (Legislativo, Judiciário e Executivo), severa repressão aos opositores, restrição à liberdade de imprensa e recorrência à violência”. De modo semelhante, Silva e Angel (2023) enfatizam que o governo aparelhou instituições-chave como o Tribunal Supremo de Justiça (TSJ) e o Conselho Nacional Eleitoral (CNE), usando-as para limitar a participação política da oposição. Essa situação tem sido amplamente condenada por várias nações ao redor do mundo, resultando no isolamento da Venezuela no palco internacional.

Poucas semanas após a posse do novo parlamento de maioria opositora, o TSJ declarou a Assembleia Nacional em “desacato”. Tal decisão baseava-se no argumento de que três deputados eleitos no estado do Amazonas não poderiam assumir seus cargos devido à impugnação nas eleições locais dessa região. A partir desse momento, o TSJ invalidou todas as ações e decisões da Assembleia Nacional e, em 2017, decidiu assumir plenamente suas funções. Esta manobra foi rotulada como um “autogolpe de Estado” tanto pelos partidos opositoristas quanto por governos e entidades internacionais. Como consequência, houve uma ruptura institucional e um agravamento da mobilização social, manifestações massivas e enfrentamentos com as forças policiais por todo o país, resultando na morte de dezenas de pessoas.

Há de ser apontado que a oposição ao governo vigente enfrenta dificuldades em se organizar, articular e convergir para uma estratégia unificada visando superar a crise. É fundamental destacar que a oposição venezuelana abrange uma ampla variedade de partidos e movimentos, que se estendem desde a esquerda moderada — incluindo alguns dissidentes do chavismo que não se identificam com Maduro — até setores de direita e extrema direita. Dada essa diversidade, cada grupo possui suas próprias estratégias, interesses e agendas, o que resulta em um ambiente atravessado por desconfiança e falta de coesão.

Em meio a fissuras e divergências internas, a *Mesa de la Unidad Democrática* decide abster-se das eleições presidenciais de 2018, citando a falta de transparência no processo eleitoral, a ausência de garantias e de observadores internacionais nos comícios. Essas eleições, marcadas pela maior taxa de abstenção na história da Venezuela, reconduziram Maduro à presidência até 2025, com 67,8% dos votos, segundo dados oficiais — números esses que a oposição considera terem sido manipulados. O segundo mais votado, o militar ex-chavista Henri Falcón — duramente criticado pela oposição por sua participação, a qual, argumentavam, legitimava o pleito — obteve 20,9% dos votos. No entanto, Falcón, após o término das eleições, repudiou os resultados, denunciando irregularidades, compra de votos e fraudes. Atualmente, continua se posicionando no espectro político como opositor ao chavismo.

O resultado da citada eleição presidencial não obteve reconhecimento da maioria dos países sul-americanos, bem como de potências ocidentais, incluindo os Estados Unidos e a União Europeia, que, a partir desse momento, passaram a classificar a Venezuela como uma ditadura. Desde então, diversos países implementaram embargos e impuseram sanções econômicas a empresas e indivíduos venezuelanos, acusando-os de

violações de direitos humanos, lavagem de dinheiro e envolvimento com o narcotráfico. Em contrapartida, Rússia, Turquia e China, aliados estratégicos de Maduro no xadrez geopolítico global, validaram e reconheceram sua vitória. Esse grupo de defesa do governo venezuelano atual também inclui Bolívia, Cuba e Nicarágua. Apesar desse apoio, as sanções e os embargos econômicos aplicados à Venezuela, especialmente pelos Estados Unidos, intensificaram seu isolamento diplomático e inviabilizaram transações no mercado financeiro, exacerbando sua já frágil situação econômica.

Dentro desse cenário instável e conturbado, surge o jovem político Juan Guaidó, o rosto mais proeminente dos antichavistas naquele momento, chegando a ser presidente da Assembleia Nacional da Venezuela. Em janeiro de 2019, diante de uma multidão reunida em uma praça de Caracas, Guaidó autodeclarou-se “presidente interino” do país, comprometendo-se a liderar um processo de transição rumo a “eleições democráticas, justas e transparentes”. Esse momento, amplamente coberto pela mídia local e internacional, divulgado e comentado nas redes sociais, marcava uma possível mudança de direção política e governamental no país.

Guaidó tornou-se o porta-voz de uma oposição extremamente fragmentada, com muitos de seus/suas líderes no exílio, detidos/as ou politicamente inabilitados/as. Seu ímpeto desafiou a legitimidade do presidente eleito, lançando uma inédita campanha diplomática e internacional contra seu mandato. Em sua jornada, Guaidó visitou diversos líderes globais, incluindo os então presidentes da Colômbia e do Brasil, chegando até a designar embaixadores “sem instalações diplomáticas” e representantes políticos em variadas nações. Em um movimento sem precedentes e fora do comum, ele foi reconhecido oficialmente como o “presidente” da Venezuela, por países como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e a União Europeia, além de doze nações latino-americanas, incluindo Brasil e Colômbia, e ainda contou com o respaldo da Organização dos Estados Americanos (OEA).

No entanto, a despeito das promissoras declarações do Guaidó, sua iniciativa não conseguiu gerar mudanças palpáveis na estrutura de poder venezuelana. Os anos subsequentes evidenciaram que sua autodeclaração como “presidente interino” teve mais peso simbólico e retórico do que efetivo e prático. Atualmente, sua influência política está em declínio. Seu entorno político – que havia recebido financiamento de diversos países para suas atividades internacionais – enfrentou acusações de corrupção em 2021,

conforme revelado por uma investigação do jornal americano *The Washington Post*¹⁴, e, em dezembro de 2022, a própria oposição pôe fim a seu “governo interino” em votação na Assembleia Nacional.

Assim sendo, embora a ascensão do jovem político tenha gerado altas expectativas no âmbito nacional e internacional, intensificando a pressão sobre o chavismo e catalisando grandes manifestações populares, ele começou a perder credibilidade, apoio e sustentação política. Além disso, vale ressaltar que durante sua emergência no cenário político, o controle das instituições governamentais e a gestão da Venezuela permaneceram firmemente sob o domínio de Maduro.

É importante notar que em 2022 a Venezuela experimentou uma ligeira retomada econômica, devido a três fatores essenciais: a melhora do preço internacional do barril de petróleo (decorrente da guerra na Ucrânia), a dolarização dos salários e o ingresso de remessas dos/as milhões de venezuelanos/as no exterior, paralisado durante a pandemia do COVID-19 (Silva; Angel, 2023). Este período também evidenciou um pragmatismo renovado por parte do governo, manifestando-se em um setor privado mais autônomo, permitindo, por exemplo, que as empresas anunciassem seus preços em dólares americanos. Paralelamente a essas mudanças, e após anos de embates e acirramentos, o governo manteve canais de diálogo abertos com a oposição.

Certamente, o veto à produção de petróleo russo pelos países ocidentais, no contexto do conflito na Ucrânia, provocou mudanças nas relações políticas entre Venezuela e Estados Unidos, tradicional comprador do óleo cru venezuelano. Como resultado, algumas sanções econômicas contra o governo de Maduro foram aliviadas no primeiro semestre de 2022, possibilitando, dentre outras coisas, que a companhia petroleira norte-americana Chevron retomasse parcialmente suas operações em solo venezuelano. Esse movimento proporcionou à nação caribenha um significativo estímulo político e econômico, mesmo sendo a única nação sul-americana a respaldar abertamente a Rússia na guerra.

Silva e Angel (2023) destacam que, diante dessa conjuntura, em 2022 o governo venezuelano lançou uma forte campanha publicitária e de propaganda com o lema “*Venezuela se arreglo*” (Venezuela se arrumou). Como parte dessa estratégia, também introduziu na televisão local o programa “*Super Bigote*”, uma caricatura inspirada no presidente Nicolás Maduro, onde é retratado como um super-herói que combate o

¹⁴ Disponível em: https://www.washingtonpost.com/world/the_americas/venezuela-guaido-troconis-asset-recovery/2021/01/01/6c307afe-1a24-11eb-82db-60b15c874105_story.html. Acesso em 12 out. 2023.

imperialismo e os bloqueios internacionais. No entanto, os autores argumentam que, mesmo com essa tentativa de redesenhar a imagem do país, a crise venezuelana ainda está longe de ser resolvida, considerando a contínua hiperinflação, a persistente pobreza extrema e a erosão dos direitos civis e políticos.

Um artigo da BBC News Brasil, publicado em maio de 2023¹⁵, fundamentado nas avaliações de prestigiados economistas, evidenciou uma nova retração econômica, atribuída a uma série de fatores, tais como: a dolarização desordenada vivenciada pelo país, que, apesar de trazer certa estabilidade ao mercado, ocorreu de maneira informal e espontânea, sem qualquer tipo de regulação estatal – e diante dos recentes esforços do governo em reinstaurar o bolívar como moeda oficial; a incapacidade da Venezuela de capitalizar a oportunidade de ampliar as vendas de petróleo no contexto da invasão da Ucrânia pela Rússia, devido às limitações logísticas atuais que restringem o aumento da produção; e a natureza intrínseca da economia local, marcadamente improdutiva e pouco competitiva, resultado de seu isolamento internacional e das sanções ainda em vigor. A mesma reportagem aponta que três de cada dez domicílios venezuelanos dependem das remessas enviadas por parentes residentes no exterior, explicando que indivíduos e famílias continuam saindo do país por causa do clima de tensão e incerteza política, que retroalimenta a crise econômica, social e humanitária da Venezuela. De acordo com o Observatório Venezuelano de Finanças, a Venezuela encerrou o ano de 2023 com uma inflação acumulada de 193%¹⁶.

2.3. A diáspora venezuelana como eco do colapso

Diante desse panorama, muitas famílias venezuelanas enxergam na migração para o exterior a única alternativa para escapar do cenário de violência e escassez. Sair do país emerge como a solução definitiva para romper o círculo da pobreza, da fome e da insegurança. Isso justifica os quase oito milhões de venezuelanos e venezuelanas que já se afastaram do país, até o momento de escrita deste texto, cifra que aumenta diariamente. Segundo o governo federal brasileiro, aproximadamente 800 migrantes chegam ao país por dia¹⁷, em busca de refúgio da crise humanitária. A imensa maioria atravessa a

¹⁵ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cw4p2lxdyzo>. Acesso em: 07 nov. 2023.

¹⁶ Disponível em: <https://observatoriodefianzas.com/>. Acesso em: 07 nov. 2023.

¹⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/especial-venezuelanos#:~:text=A%20chegada,Aproximadamente%2C%20800%20por%20dia>. Acesso em: 07 out. 2023.

fronteira a partir da cidade de Santa Helena de Uairén, no estado de Bolívar, rumo à cidade de Pacaraima, no estado de Roraima. Importa destacar que Pacaraima se destaca como uma estação inicial reconhecida pelos/as quatro participantes desta pesquisa, marcando o ponto de partida de suas trajetórias antes de seguirem rumo ao Nordeste brasileiro. Nesse contexto, esta cidade fronteiriça simboliza um marco inicial significativo em suas jornadas de mobilidade e esperança.

Cabe destacar que, ao chegar ao Brasil, a população migrante venezuelana frequentemente encontra-se em condições precárias, sem os recursos necessários para seguir sua jornada de maneira segura. Muitos/as desses/as migrantes enfrentam vulnerabilidade no novo país: passam extensos períodos nas ruas, se submetem a trabalhos informais com baixa remuneração e, em alguns casos, tornam-se vítimas de tráfico humano e exploração laboral. Alguns optam por prosseguir a viagem a pé, buscando carona ou tomando ônibus quando conseguem o dinheiro necessário. O objetivo de muitos é chegar a cidades como Boa Vista (capital do estado de Roraima) ou Manaus (capital do Amazonas), onde há mais possibilidades de emprego. No entanto, a chegada expressiva dessas pessoas aos centros urbanos brasileiros tem gerado episódios de intolerância e xenofobia.

Cararo e Souza (2020) destacam a crise social vivenciada em Pacaraima, uma cidade pequena com uma população entre 10 e 15 mil habitantes. Em 2016, a cidade viu a chegada de mais de 1,5 mil venezuelanos/as, que, diante da falta de abrigos, foram forçados/as a montar barracas, dormir nas ruas e pedir esmola. A despeito de grande parte desses/as migrantes permanecer por um curto período no referido município fronteiriço, apenas em trânsito para outros destinos, as autoras salientam que sua presença se tornou uma fonte de tensão social, exacerbando sentimentos discriminatórios e episódios violentos.

Em resposta à crescente tensão, e diante das limitações de Pacaraima e do estado de Roraima em fornecer serviços essenciais de saúde, educação e assistência social à população venezuelana, em 2018 o Governo Federal reconheceu a urgência da situação e instituiu o Comitê Federal de Assistência Emergencial, bem como a *Operação Acolhida*, uma grande força-tarefa humanitária executada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de agências da ONU e de mais de 100 entidades da sociedade civil. Esta estratégia visa estabelecer uma instância de governança intersetorial voltada ao acolhimento

humanitário e assistência emergencial a migrantes e refugiados/as venezuelanos/as, garantindo uma adequada recepção, identificação, atendimento médico, regularização documental e integração social¹⁸.

Um dos pilares da citada operação é a estratégia de interiorização. Seu objetivo principal é aliviar a pressão sobre o estado de Roraima, distribuindo as demandas de recepção e acolhimento dos/as migrantes ao redirecioná-los/as para outras regiões e centros urbanos do Brasil. Dessa forma, busca-se proporcionar mais e melhores oportunidades de integração socioeconômica e cultural. O deslocamento para outras unidades da federação é voluntário e gratuito e conta com o apoio, a assistência e o acompanhamento da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização Internacional para as Migrações (OIM) e outros atores internacionais. É importante registrar que os/as quatro participantes deste estudo, e suas famílias, chegaram ao estado da Paraíba através deste programa de interiorização.

Segundo dados oficiais¹⁹, desde o início da estratégia de interiorização, cerca de 150 mil pessoas foram realocadas e todos os estados brasileiros já contam com a presença de migrantes venezuelanos/as. Salienta-se que cerca de 44% desse total pertencem à faixa etária de 0 a 19 anos, indicando um grande número de crianças e adolescentes buscando refúgio da crise. Essas cifras sublinham o significativo desafio que o sistema educacional brasileiro enfrenta ao receber, acolher e integrar esses indivíduos. A eficácia dessa integração demanda uma estratégia ampla e sincronizada em políticas públicas, juntamente com uma colaboração intensificada entre os diversos níveis governamentais: federal, estadual e municipal.

Neste capítulo, busquei fornecer uma visão geral da crise venezuelana, destacando sua complexidade multidimensional, e detalhando o contexto político, econômico e social inerente a esta conjuntura, tanto no âmbito local quanto internacional. Apesar de sinais modestos de recuperação, a situação econômica e social do país caribenho permanece extremamente desafiadora, fazendo com que a emigração se apresente como a única alternativa viável. Assim, esta análise serve de base para entender os catalisadores da diáspora venezuelana e os fatores que impulsionam a migração humana no mundo, temas que serão explorados de forma teórica e conceitual na próxima seção.

¹⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>. Acesso em: 20 nov. 2023.

¹⁹ Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em 20 nov. 2021.

3. A MIGRAÇÃO HUMANA COMO ÁREA DE ESTUDOS: CONCEITOS, APROXIMAÇÕES E TEORIAS



O Brasil é um país profundamente marcado pela diversidade de povos, como demonstrado no célebre ensaio histórico-antropológico *O Povo Brasileiro – A formação e o sentido do Brasil*, onde Darcy Ribeiro destaca a miscigenação como uma característica preponderante da sociedade brasileira, resultante da confluência de três matrizes culturais e étnicas: a indígena, a europeia (principalmente portuguesa) e a africana. Zanforlin (2011) e Oliveira (2020) argumentam que a imigração é intrínseca à história brasileira, manifestando-se em diferentes períodos históricos, destacando também a migração asiática durante o século XX. Essa miscelânea de culturas e tradições influencia e tensiona o projeto de nação, contribuindo para a percepção do país como um lugar multicultural e diverso.

Nos últimos anos, o debate sobre diversidade e migração no Brasil adquiriu novas dimensões, particularmente devido à chegada de migrantes haitianos/as, bolivianos/as, sírios/as, colombianos/as e, notavelmente, venezuelanos/as, ressaltando a relevância dos fluxos migratórios originários do hemisfério Sul. Contudo, mesmo com esse aumento contínuo na migração, ainda é um desafio identificar e compreender as características,

necessidades e obstáculos enfrentados pelos diversos grupos migratórios presentes no Brasil.

As minhas observações etnográficas, dentro e fora do ambiente escolar, evidenciam um notório desconhecimento sobre as populações migrantes que escolhem (ou são forçadas a vir para) o Brasil como sua nova morada. Tenho percebido uma tendência generalizada de se referir a todos os indivíduos provenientes de países da América do Sul simplesmente como “bolivianos”, independente de sua origem étnica. Por outro lado, é comum que os conceitos de migração e refúgio sejam utilizados de maneira indistinta ou até mesmo como sinônimos no imaginário popular. A mídia, em sua tentativa de simplificar narrativas intrincadas para seu público, frequentemente recorre ao uso intercambiável desses termos, potencializando o equívoco.

Ao refletir sobre as representações coletivas, estereótipos sociais e imaginários que permeiam a percepção pública no Brasil acerca dos/as migrantes, Cararo e Souza (2020) compilam uma série de inverdades, notícias falsas e concepções equivocadas propagadas no senso comum, como por exemplo, que os/as migrantes “roubam o trabalho dos brasileiros”, “não estão qualificados”, “se estão fugindo é porque coisa boa não fizeram”, “são criminosos”, “aumentam a criminalidade”, “não se esforçam para falar português” e “são ilegais”. Também registram reclamações de que o Brasil “já tem problemas demais para gastar dinheiro com refugiados” e que o país “está lotado de imigrantes e refugiados”.

A partir de uma análise rigorosa de relatórios, informações provenientes de entidades governamentais e instituições internacionais, as autoras evidenciam que, embora o Brasil seja o quinto maior país do mundo em extensão territorial, ele acolhe apenas 0,04% dos/as refugiados/as globais. Esta porcentagem é significativamente inferior à média mundial, que se situa em torno de 3,4%. As autoras também ressaltam que os/as migrantes compõem menos de 1% da população total do Brasil (o que contrasta com os mais de 3 milhões de brasileiros/as vivendo no exterior) e representam apenas 0,31% do total de empregados no país, demonstrando que este grupo, de fato, enfrenta taxas de desemprego comparativamente mais altas. De modo semelhante, destacam que os/as migrantes representam apenas uma fração muito pequena da população carcerária no país, desmistificando a ideia equivocada de que essa população está associada ao aumento da criminalidade.

Vale assinalar que a migração nem sempre é um ato voluntário e espontâneo em que pessoas e famílias tomam livremente a decisão de continuar suas vidas em outros

lugares. Existe uma diversidade de fatores que podemos categorizar como “forçados” ou “involuntários”, que impulsionam as pessoas a se deslocarem de seus locais de origem, como é o caso dos/as venezuelanos/as. A OIM (2009, p. 43) explica que a migração forçada é o movimento populacional em que existe “coação, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem”, tais como guerras civis e/ou crises econômico-sociais, em que a vida das pessoas está em risco.

Assim, Cararo e Souza (2020) destacam a necessidade de expandir a discussão em torno dos conceitos, realidades e especificidades culturais e históricas que envolvem o fenômeno migratório no Brasil. Adotando uma perspectiva crítica, apontam que o país se apresenta como uma nação multicultural, aberta aos deslocamentos oriundos de diferentes continentes, porém oferece limitadas opções de integração e acolhimento social. Recentemente, uma assessora técnica de uma organização humanitária no estado do Acre, diante do crescente número de migrantes venezuelanos/as que se dirigem a esse estado e, sobretudo, da escassez de políticas de proteção a esses indivíduos, afirmou que “*O Brasil abre os braços, mas não abraça*”, uma frase sintomática que evidencia o preconceito e a falta de suporte necessário para a integração dos/as migrantes venezuelanos/as no país²⁰.

Neste horizonte, este capítulo apresenta um quadro teórico-conceitual e normativo sobre os conceitos de migração e refúgio. Refletir sobre as leis e regulamentos específicos relacionados a estas categorias é essencial para lutar contra a desinformação e os estereótipos presentes nesta discussão. Acredito que este discernimento contribui para a promoção e defesa dos direitos das pessoas e famílias em situação de mobilidade, além de qualificar a compreensão de suas decisões, trajetórias e deslocamentos. Assim, este esforço visa a proporcionar um entendimento mais aprofundado e preciso da diáspora venezuelana e, conseqüentemente, dos/as jovens, migrantes forçados/as, que estão no cerne desta Tese. A segunda parte do capítulo é dedicada a uma revisão de literatura acadêmica sobre a migração, evidenciando as categorias analíticas e problemáticas que emergem neste debate. Da mesma forma, busco explorar como o tema da educação é abordado no campo dos estudos migratórios.

²⁰ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv234k0y9p1o>. Acesso em: 28 out. 2023.

3.1. Migração e refúgio: definições e marcos normativos

Em primeiro lugar, é essencial destacar que a migração é uma prática milenar, inerente à trajetória humana e à história das nossas sociedades.

O deslocamento também foi motivado pela vontade do ser humano de desbravar, se aventurar, melhorar de vida, progredir. Foi assim que avançamos enquanto sociedade, foi assim que muitas de nossas famílias prosperaram. Migrar é inerente à vida humana, um direito — mas nem sempre é um ato voluntário. (Cararo; Souza, 2020, p. 8).

A liberdade de movimento entre os países é assegurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. O Artigo 13 estipula que: “1. Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado. 2. Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país” (ONU, 1948). Embora seja um direito internacionalmente reconhecido e uma prática ancestral, a busca por migração e refúgio em outros países frequentemente enfrenta restrições impostas por ideologias e políticas nacionais.

Considera-se migrante qualquer indivíduo que altere seu local de residência, seja dentro das fronteiras de um país ou além delas, sem levar em conta as motivações, os meios ou as circunstâncias envolvidas nesse processo. Assim, o governo federal brasileiro se baseia nas definições da OIM e sustenta que o termo “migrante” é um termo amplo, operando como uma categoria²¹:

(...) guarda-chuva, não definido pela legislação internacional, refletindo um entendimento comum de uma pessoa que se desloca do seu local habitual de residência, dentro de um país ou cruzando uma fronteira internacional, temporária ou permanentemente, por várias razões.

Seguindo essa lógica, no documento intitulado “Glossário sobre Migração” da OIM, a migração é conceituada de maneira abrangente, indicando que ela envolve o deslocamento de indivíduos de diferentes características e perfis, seja entre países ou dentro de um mesmo território nacional. A migração, então, seria um:

²¹ Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/copy_of_base-legal-1/interiorizacao. Acesso em: 11 dez. 2022.

(...) movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos. (OIM, 2009, p. 40).

Atualmente, sob a constituição dos Estados-nação, que possuem fronteiras claramente demarcadas e marcos jurisdicionais específicos, tem se adotado o termo “migração internacional” para se referir à transição entre as fronteiras formalmente estabelecidas e delimitadas pelos países. Assim, a migração internacional é constituída pelos “movimentos de pessoas que deixam os seus países de origem ou de residência habitual para se fixarem, permanente ou temporariamente, noutra país” (*Ibid.*, p. 41).

Cabe ressaltar que cada país determina suas próprias limitações e políticas em relação à migração internacional, impondo mudanças nas leis, práticas e discursos com base em contextos políticos, sociais e econômicos específicos. Esse arcabouço jurídico e político reflete as percepções e as prioridades de uma nação em determinado momento histórico, influenciando diretamente as condições e as possibilidades da migração.

No Brasil, por exemplo, o processo migratório para o país apresentava-se como complexo e limitado até recentemente. Durante a era da ditadura militar, foi instituída a Lei 6.815 de 1980, denominada Estatuto do Estrangeiro, impondo um viés autoritário sobre a migração internacional. Essa lei restringia significativamente a entrada de migrantes e impedia a livre circulação de pessoas nos países do Cone Sul, os quais, naquele momento, também se encontravam sob regimes autoritários.

Ao focar na questão da ordem pública, “Esse arcabouço jurídico enquadrava o imigrante como **ameaça à segurança nacional**, colocando a marca de indesejáveis naqueles que pretendessem viver no Brasil sem que tivessem sido convidados” (Oliveira, 2020, p. 42; grifo meu). O Estatuto do Estrangeiro previa a negação do visto de entrada àqueles/as com participação em algum movimento social ou partidário. Ao mesmo tempo, não permitia a participação política dos/as migrantes e estipulava sua expulsão do território inclusive antes de uma sentença judicial.

Esse marco legislativo permaneceu em vigor por diversas décadas. Contudo, em 2017, sofreu mudança significativa, impulsionada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, pela Lei do Refúgio de 1997 (cujo teor será elucidado posteriormente), bem como por uma série de dispositivos normativos internacionais. Sobretudo, foi crucial a “mobilização dos setores sociais que abraçam a causa do migrante” (Oliveira, 2020, p.76), que desempenhou um papel fundamental nesse processo crítico de revisão e

atualização legislativa. Dessa forma, foi instituído o novo marco regulatório das migrações com a promulgação da Lei 13.445, em 24 de maio de 2017. Esta lei representa uma mudança paradigmática, ao reconhecer os migrantes como sujeitos detentores de direitos, afastando-se da perspectiva anterior que os enquadrava como potenciais ameaças à segurança nacional (Brasil, 2017).

A Lei 13.445 é considerada um modelo de “vanguarda por outras nações” (Cararo; Souza, 2020, p. 27), na medida que garante os direitos humanos à população migrante, rejeita qualquer forma de xenofobia e discriminação, e fomenta a recepção humanitária, bem como a inclusão social e laboral dos/as estrangeiros/as que escolhem o Brasil como sua nova residência. Esta normativa também estabelece diretrizes específicas para residentes de áreas fronteiriças, apátridas e brasileiros/as que estejam em situação de turismo ou emigração.

Um aspecto particularmente notável da Lei 13.445 se encontra no seu artigo 45, que assegura que “ninguém será impedido de ingressar no País por motivo de raça, religião, nacionalidade, pertinência a grupo social ou opinião política” (Brasil, 2017). De forma complementar, o artigo 61 estabelece um claro compromisso humanitário, ao prever que nenhuma pessoa será deportada, expulsa ou repatriada para um local onde sua vida ou integridade pessoal estejam em risco ou sob ameaça.

Embora a legislação brasileira tenha dado passos significativos ao reconhecer e assegurar os direitos humanos e a proteção dos/as migrantes e refugiados/as, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as disposições legais se traduzam em ações concretas e eficazes. Em palavras de Ruano e Lopes (2019, p. 91), “ (...) não houve, infelizmente, em consonância com a nova legislação, ações por parte do poder público federal que visassem estabelecer uma pauta consistente em relação às políticas de acolhimento destinadas a essa população”. Portanto, a lacuna entre uma legislação humanista e a implementação de políticas públicas efetivas é um desafio latente, exigindo não apenas a conscientização na sociedade, mas também a mobilização de recursos e ações concretas, assim como a coordenação entre as diferentes esferas do governo.

3.2. O refúgio ao longo da história

A primeira menção a pessoas refugiadas está formalmente registrada na Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados das Nações Unidas de 1951, onde foi estabelecido um acordo internacional com o objetivo de abordar a situação humanitária

das pessoas deslocadas na Europa pós-Segunda Guerra Mundial. Pela primeira vez, em nível global, se propõe um marco conceitual e jurídico do refúgio. Assim, segundo esta convenção, um/a refugiado/a é aquela pessoa que:

Temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele²².

A convenção defende enfaticamente que refugiados/as não devem ser sujeitos a discriminação em virtude de raça, religião ou país de origem. Nesse sentido, garante a esses indivíduos o acesso a direitos humanos fundamentais, assegurando-lhes condições equivalentes às dos cidadãos nacionais em setores essenciais, tais como educação, emprego, seguridade social, saúde e acesso à justiça.

Conforme estabelecido por este tratado, os Estados signatários, entre os quais se inclui o Brasil, assumiram o compromisso de prover auxílio nas esferas humanitária, administrativa e jurídica, além de emitir documentos de identificação para os/as refugiados/as que chegam aos seus territórios. Além disso, se comprometem a cooperar estreitamente com o ACNUR, a fim de assegurar a plena aplicação das disposições contidas na normativa. Isso implica a criação e o monitoramento de leis, práticas, regulamentações e decretos específicos, visando a proteção e o suporte adequado às pessoas refugiadas.

Indivíduos classificados como refugiados/as, neste marco, enfrentam condições extremas permeadas por violência e situações de risco, comumente vinculadas a guerras ou conflitos armados duradouros. São pessoas compelidas a cruzar fronteiras internacionais em busca de segurança, proteção e abrigo. Portanto, “uma palavra é obrigatória para que um estrangeiro obtenha a condição de refugiado: **perseguição**” (Cararo; Souza, 2020, p. 15; grifo meu). Em contraste com os/as migrantes internacionais regulares, para os/as refugiados/as, retornar ao seu país de origem não é uma alternativa possível, uma vez que suas vidas estariam em iminente perigo.

²² Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Em resposta aos novos padrões de deslocamento forçado que emergiram após a metade do século XX, o marco conceitual do refúgio passou por uma série de debates e atualizações, mediadas por diversos instrumentos jurídicos internacionais. Dentre eles, destaca-se o Protocolo de Nova York de 1967, que expandiu o escopo da Convenção de 1951, previamente mencionada, incluindo os eventos ocorridos após a Segunda Guerra Mundial e abrangendo as pessoas afetadas por conflitos fora do continente europeu.

De modo semelhante, é de suma importância mencionar a Declaração de Cartagena (Colômbia), promulgada em 1984, a qual amplia ainda mais a compreensão e o alcance do fenômeno do refúgio no mundo. De acordo com esse documento, considerado paradigmático pelos/as especialistas, são igualmente reconhecidos/as como refugiados/as aqueles indivíduos que fogem de situações de generalizada violação aos direitos humanos, agressão estrangeira, instabilidade e outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública.

Nessa perspectiva, a violação de direitos humanos – não apenas decorrente de conflitos armados, mas de situações estruturais de violência – é reconhecida como uma motivação legítima para a busca de refúgio em outras nações, contribuindo para a evolução do entendimento internacional sobre o assunto, em uma perspectiva mais ampla e inclusiva:

(...) além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação massiva dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública. (ACNUR, 1984, p. 3; tradução minha).

A legislação brasileira adota esta concepção progressista acerca do refúgio, o que se reflete nos mecanismos, providências e alcances desta prática no país. Esses aspectos são abordados de forma detalhada na Lei nº 9.474, de 1997, documento essencial para a compreensão das políticas atuais de acolhimento a refugiados e refugiadas no Brasil. Conforme estabelecido em seu primeiro artigo, será reconhecida a condição de refugiado/a à pessoa que

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

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

III - **devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.** (Brasil, 1997; grifo meu).

No que concerne ao ingresso em território nacional, a legislação supracitada enfatiza que a entrada, considerada irregular, não constitui um impeditivo para que o/a estrangeiro/a solicite refúgio junto às autoridades competentes. Da mesma forma, assegura categoricamente que, sob nenhuma circunstância, será realizada a deportação de pessoas em situação de risco, seja por ameaças à vida ou à liberdade, decorrentes de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou manifestação de opiniões políticas. De forma análoga, a Lei nº 9.474 de 1997 cria o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, hoje responsável por receber, analisar e decidir sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado/a no Brasil.

Como se pode observar, em contraste com o processo de migração internacional (que apenas implica a solicitação de vistos quando necessário, bem como a locomoção voluntária de indivíduos de um país para outro), o *status* de refúgio demanda um suporte jurídico e administrativo robusto, envolvendo uma multiplicidade de atores, órgãos e procedimentos institucionais, tanto nacionais quanto internacionais.

Embora não haja discrepâncias significativas entre as condições de migrante e de refugiado/a, em termos de acesso a direitos fundamentais como educação, saúde, assistência social, trabalho e aposentadoria, por vezes os/as migrantes se referem aos/as refugiados/as como pertencentes a uma espécie de “elite” migratória. Isso se deve ao apoio logístico e financeiro, assim como à orientação e ao acompanhamento oferecidos por diversas instituições, instâncias formais e agentes internacionais, que conferem aos/as refugiados/as um suporte essencial em seu processo de integração e estabelecimento em um novo país.

Entretanto, é crucial destacar que o processo de reconhecimento de refúgio é lento e nem sempre culmina em aprovação, dado o volume de solicitações e a complexidade dos casos envolvidos. No Brasil, os pedidos são efetuados através do SISCONARE (Sistema de Informações sobre Refugiados) e submetidos à análise e avaliação, processo que pode durar entre 12 e 24 meses, após o envio da solicitação. Uma vez realizado o pedido, é gerado um protocolo ou documento de refúgio provisório, válido por um ano,

exigindo, assim, que o/a migrante atualize seus dados pessoais anualmente nesse sistema. Após a atualização, é necessário procurar a Polícia Federal para a emissão de um novo documento provisório, até que se tenha um desfecho definitivo por parte do CONARE.

Vale assinalar que a solicitação de refúgio em solo brasileiro traz consigo particularidades específicas em relação à mobilidade internacional do solicitante. Caso a pessoa em processo de solicitação deixe o território brasileiro por qualquer motivo, deve comunicar tal deslocamento ao CONARE por meio de e-mail, sendo imprescindível que retorne ao Brasil em um prazo máximo de noventa dias. O não cumprimento dessa condição pode resultar na extinção do processo de solicitação de refúgio. Dessa forma, para os/as migrantes que necessitam entrar e sair do Brasil frequentemente por razões diversas, a solicitação de refúgio pode não ser a opção mais apropriada.

A abrangência jurídica e conceitual do refúgio, estabelecida por instrumentos tanto nacionais quanto internacionais, discutidos acima, amplia nossa compreensão acerca do/a refugiado/a no Brasil e no mundo. Essa ampliação permite reconhecer que o refúgio pode ser buscado não apenas por indivíduos que fogem de perseguições, guerras civis ou conflitos armados, mas também por aqueles que, em seus países de origem, se veem destituídos das condições mais elementares de sobrevivência, como emprego, segurança, alimentação e saúde. Essas pessoas, impelidas pela necessidade de uma vida digna, empreendem jornadas em busca de um lugar que possa lhes oferecer proteção e amparo.

No caso específico da situação venezuelana, discutida no Capítulo 2, os/as migrantes que abandonam o país caribenho enfrentam uma série de dificuldades econômicas, sociais e humanitárias similares, que englobam escassez de produtos básicos, mortalidade infantil, desemprego, pobreza, hiperinflação de três dígitos, instabilidade política e um aumento acentuado nos níveis de violência, impactando direta ou indiretamente todos os domicílios venezuelanos. Logo, a saída da Venezuela para outros países emerge como a única opção viável para viver dignamente.

Nesse cenário, estamos diante de um contingente populacional cujas razões para emigrar apresentam-se de maneira relativamente uniforme, o que acarreta uma complexidade adicional nos processos de avaliação, análise e comprovação das condições necessárias para a obtenção do *status* de refugiado/a. Em outras palavras, o panorama crítico e sem precedentes da crise humanitária na Venezuela nos leva a concluir que qualquer migrante venezuelano/a que tenha deixado o país na última década pode ser considerado/a, potencialmente, um/a refugiado/a.

Esta premissa permite entender a formulação do termo “pessoas que necessitam de proteção internacional” (*people in need of international protection*, em inglês) por parte do ACNUR em 2022, mencionada brevemente na Introdução desta Tese. Segundo esta organização, essa expressão abrange:

Pessoas que estão fora de seu país ou território de origem, tipicamente porque foram deslocadas à força através de fronteiras internacionais, que não foram categorizadas sob outras categorias (solicitantes de asilo, refugiados, pessoas em situações análogas ao refúgio), mas que provavelmente precisam de proteção internacional, incluindo proteção contra o retorno forçado, bem como acesso a serviços básicos em uma base temporária ou de longo prazo²³. (*Ibid.*, p. 4).

A definição de “pessoas que necessitam proteção internacional” viabiliza a caracterização de um grupo de migrantes forçados/as em condição de elevada vulnerabilidade que necessita urgentemente de auxílio humanitário. Embora esses indivíduos possam apresentar as mesmas demandas e características de refugiados/as ou solicitantes de refúgio, não são formalmente reconhecidos com essa condição jurídica. .

O ACNUR (2023) indica que o novo termo “pessoas que necessitam proteção internacional” passou a englobar os/as venezuelanos/as antes categorizados como “venezuelanos deslocados no exterior” (*Venezuelans displaced abroad*, em inglês). Desse modo, a orientação atual é substituir este último termo pela nova classificação.

Esta mudança de perspectiva é resultado de pressões e da necessidade de atualizar as compreensões sobre a dinâmica do refúgio. Jørgen Carling (2023), pesquisador influente na área, é uma das vozes críticas à abordagem tradicional da ACNUR, que separava de maneira rígida migrantes vs refugiados/as. Ele cunhou o termo “visão residualista” para descrever essa concepção, criticando-a por sugerir erroneamente que migrantes, por definição, não necessitam de ajuda legítima ou de proteção internacional. Neste trabalho compartilhamos a visão “inclusivista” proposta pelo autor, em grande medida também adotada pela nova classificação do ACNUR.

Esta visão é especialmente pertinente no caso venezuelano, em que todo/a migrante poderia, eventualmente, se tornar um refugiado/a. Assim, o pesquisador norueguês argumenta que a categoria contemporânea de “migrante” engloba qualquer indivíduo que tenha se deslocado de sua residência habitual, sem levar em conta o *status*

²³ No original: People who are outside their country or territory of origin, typically because they have been forcibly displaced across international borders, who have not been reported under other categories (asylum-seekers, refugees, people in refugee-like situations) but who likely need international protection, including protection against forced return, as well as access to basic services on a temporary or longer-term basis.

legal ou os motivos da mudança; incluiria desde refugiados/as, trabalhadores/as estrangeiros/as, vítimas de tráfico, até cônjuges em trânsito e estudantes internacionais, entre outros indivíduos. Portanto, quando nesta Tese utilizo os termos “migrante”, “migrante forçado/a”, “jovem migrante” ou “estudante migrante”, estou me referindo a todos/as os/as jovens participantes desta pesquisa, mesmo que uma delas não tenha solicitado nem possua formalmente reconhecimento de refugiada.

3.3. Marcos legais e educação para migrantes no Brasil

Embora o Brasil tenha avançado em termos da legislação para migrantes e refugiados/as, não se registram ações por parte do poder público federal que visem estabelecer uma pauta consistente em relação às políticas de acolhimento linguístico e acadêmico destinadas a essas populações (Ruano; Lopes, 2019). Portanto, no que diz respeito ao âmbito educativo, carecemos de instrumentos que orientem e regulamentem de forma detalhada as particularidades, protocolos e procedimentos administrativos e pedagógicos necessários para o atendimento adequado da população migrante em idade escolar. Embora seja muito sucinta, a Resolução nº 1 de 2020, emitida pelo Conselho Nacional de Educação, representa o marco legal mais significativo e recente sobre o tema, e será examinada em detalhes ao final desta seção.

Esta situação evidencia uma série de desafios associados ao acolhimento adequado de estudantes migrantes nas escolas públicas brasileiras. Entre eles, estão a falta de preparação dos profissionais da educação, a carência de material didático adequado e a ausência de diretrizes claras para avaliação do desempenho acadêmico, bem como para identificar as necessidades específicas dos/as estudantes estrangeiros. Além disso, ressalta-se a ausência de uma política linguística nacional que respalde o ensino do português para migrantes no sistema escolar, ou a promoção de seus repertórios linguísticos próprios, buscando assim facilitar a comunicação, o acompanhamento das aulas e sua melhor integração.

Entretanto, é crucial mencionar que o direito à educação escolar, sem discriminação ou diferenciação, está assegurado na Convenção da UNICEF sobre os Direitos da Criança de 1990. Este tratado internacional, do qual Brasil é signatário, afirma que todas as crianças devem ter acesso pleno e efetivo à educação, sem sofrer discriminação de qualquer natureza, incluindo sua origem nacional.

No plano nacional, o direito à educação é garantido em diversos dispositivos jurídicos e normativos, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069 de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394 de 1996). Em primeiro lugar, a Constituição Federal em seu artigo 205 afirma que a “educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988; grifo meu).

De modo semelhante, o ECA, que estabelece direitos e deveres para crianças e adolescentes, definindo regras e diretrizes para a proteção integral dessa faixa etária, destaca que os direitos enunciados:

(...) aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Brasil, 1990, art. 3).

Posteriormente, o artigo 53 do mesmo documento estabelece que crianças e adolescentes têm direito à educação, assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como o direito de serem respeitados/as por seus educadores (*Ibid.*). Por sua vez, a LDBN, que estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil, afirma em seu artigo 23 que “a escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais” (Brasil, 1996).

Como observado, as três leis mencionadas universalizam e democratizam o ensino básico, garantindo seu acesso a todos/as os/as residentes em território brasileiro, independentemente de sua origem ou nacionalidade. Isso delineia um marco legal que salvaguarda a presença de crianças e adolescentes estrangeiros/as no sistema educacional brasileiro. No entanto, vale destacar que nenhuma dessas normativas aborda de maneira específica as demandas e particularidades da população migrante em idade escolar, negligenciando assim as características e necessidades específicas desse grupo²⁴.

²⁴ Analisando os conteúdos e habilidades propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constatei que as referências a processos migratórios e seus protagonistas são escassas. De maneira geral, a migração não ocupa uma posição de destaque ou centralidade nos currículos escolares. As poucas menções a esse tema restringem-se principalmente às disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental, estando praticamente ausentes no Ensino Médio. Ressalto, ainda, que identifiquei uma habilidade específica

O tema educacional, no contexto migratório brasileiro, é abordado de forma superficial na Lei nº 9.474 de 1997 (Lei de Refúgio) e na Lei nº 13.445 de 2017 (Lei de Migração), já discutidas neste capítulo. A Lei de Migração, em seu terceiro artigo, estabelece que a política migratória do país deve ser pautada por princípios que incluem o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (Brasil, 2017). Já o artigo quarto assegura ao/à migrante o direito “à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (*Ibid.*).

A Lei de Refúgio, ao abordar a temática, ressalta a necessidade de flexibilidade por parte das instituições educacionais no que tange à documentação exigida dos/as refugiados/as, reconhecendo as dificuldades específicas enfrentadas por esta população para o acesso à educação. Por isso, enfatiza que “o reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (Brasil, 1997).

Tendo em vista os dispositivos legais mencionados, as instituições escolares são proibidas de recusar a matrícula de estudantes migrantes e refugiados/as, além de terem a obrigação de promover processos de acolhimento e integração adequados. No entanto, como demonstrado por Nunes e Heiderique (2021) e Roldão (2022), dentre outros/as pesquisadores/as, estes/as alunos/as e suas famílias continuam enfrentando barreiras nas escolas devido à falta de documentação completa, traduzida e atualizada. Em geral, as instituições escolares não reconhecem documentos como a certidão de nascimento ou o protocolo de refúgio, impossibilitando a efetivação da matrícula, prática que pode ser considerada ilegal e que aumenta a condição de vulnerabilidade desta população.

A pressão gerada pelo influxo massivo de famílias venezuelanas em todos os estados brasileiros levou o Conselho Nacional de Educação a emitir, em novembro de 2020, a Resolução nº 1²⁵. Essa normativa visa abordar e fornecer diretrizes para a inclusão e o atendimento adequado dessa população no sistema educacional do país, representando

na BNCC que associa o fenômeno migratório ao “terrorismo” e ao “conflito entre grupos e culturas”, o que pode perpetuar estereótipos e preconceitos. Pesquisa apresentada na 3ª Reunião Científica Regional da Anped Norte (Sánchez; Sobral, 2020).

²⁵ Disponível em: <https://shorturl.at/dDHO4>. Acesso em 08 nov. 2023.

um esforço para responder à nova configuração do panorama migratório no Brasil, pautado pela diáspora venezuelana.

Sua relevância reside no fato de que, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhece a necessidade urgente de proteção internacional para as crianças e adolescentes venezuelanos/as que residem no Brasil. Além disso, a resolução aborda questões específicas relacionadas à população migrante nos estabelecimentos de ensino, como matrícula, documentação, avaliação, seriação escolar, aprendizado do português e combate ao *bullying*. De forma resumida, podemos destacar alguns elementos essenciais que traz o documento.

Em primeiro lugar, a resolução confirma que a matrícula de migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio deve ser garantida imediatamente quando solicitada. Isso deve ocorrer sem a necessidade de apresentação de documentação que comprove escolaridade anterior, documentos traduzidos do país de origem, ou mesmo considerando uma condição migratória irregular ou a expiração da validade dos documentos de residência fornecidos.

De modo semelhante, estabelece que, na falta de documentação comprobatória de escolarização anterior, as instituições educacionais devem conduzir um processo de avaliação e classificação, utilizando a língua materna do/a estudante e/ou o critério da faixa etária, principalmente nas etapas de educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental. Adicionalmente, enfatiza que as avaliações de equivalência e classificação devem levar em consideração a trajetória, língua e cultura do/a aluno/a, promovendo assim uma recepção acolhedora no contexto escolar.

Ao mesmo tempo, a Resolução CNE nº 1/2020 ressalta que as escolas devem formular atividades e iniciativas de acolhimento voltadas para o combate à discriminação, segregação, *bullying* e xenofobia. Sublinha que os estabelecimentos educacionais devem criar oportunidades de capacitação para professores/as e funcionários/as, focadas na inclusão de estudantes não brasileiros/as. Além disso, enfatiza que o sistema escolar deve valorizar a cultura dos/as estudantes migrantes e proporcionar-lhes o ensino do português como língua de acolhimento - PLAc.

Em suma, a promulgação desta resolução representa um passo crucial, pois aborda temas que, até então, não haviam sido explicitamente tratados no conjunto de leis e normativas que regulamentam a educação para migrantes no Brasil. Reflete um esforço do governo brasileiro para enfrentar os desafios impostos pela migração venezuelana nas instituições de ensino, fornecendo diretrizes para as escolas e profissionais da educação.

O documento evidencia que a inclusão escolar de migrantes transcende a mera garantia de matrícula, mencionando a necessidade de estratégias de apoio e monitoramento para a adaptação linguística, pedagógica e cultural dos/as alunos/as no ambiente escolar. Isso revela uma percepção aprofundada de que a experiência migratória também engloba a necessidade de se integrar e se sentir parte de um local e de uma comunidade, contribuindo para a formação de um sentido de pertencimento (Zanforlin, 2011).

Não obstante, a resolução acaba por delegar uma carga excessiva de responsabilidades às escolas, isentando o poder público do cumprimento de suas responsabilidades. Apesar de articular adequadamente princípios norteadores para o processo de acolhida e integração dos/as estudantes migrantes, o documento em questão se mostra contraditório com a realidade da maioria das instituições públicas de ensino, as quais não possuem a estrutura, o preparo e os recursos suficientes para planejar, executar e avaliar os pontos e procedimentos levantados pela Resolução nº 1 de 2020.

Essa situação contribui para que a resolução, apesar de suas boas intenções, assuma um caráter mais orientador, baseado em princípios gerais que não refletem um apoio institucional que ajude a sua materialização. Na minha compreensão, ela falha ao não especificar procedimentos concretos para a implementação, execução e avaliação das políticas propostas, o que é essencial para garantir a efetividade das ações e assegurar os direitos educacionais dos/as migrantes no sistema escolar. Dessa forma, recai sobre os/as gestores/as e docentes a responsabilidade por “fazer dar certo” o acolhimento, o que acaba por sobrecarregá-los/as. Nesse cenário, a jornada em direção à consolidação de marcos legislativos robustos, que respaldem e fomentem uma abordagem educacional verdadeiramente humanitária, sensível, transformativa, intercultural e plurilíngue, ainda é extensa e demanda empenho contínuo e comprometimento do Estado e da sociedade civil. Isso inclui a provisão de assistência social, psicológica, apoio pedagógico, recursos linguísticos e suporte sociocultural, visando estabelecer e consolidar uma política nacional efetiva para a recepção e inclusão de estudantes estrangeiros/as no sistema educacional brasileiro.

3.4. A literatura acadêmica e a migração

O fenômeno da mobilidade humana é caracterizado por sua complexidade e pluridimensionalidade, englobando uma variedade de referências e suscitando debates em

múltiplas esferas acadêmicas. A riqueza e diversidade do tema se refletem na vasta gama de produções científicas, incluindo artigos, livros, teses e dissertações, bem como na realização de eventos e na formação de grupos de pesquisa dedicados ao estudo da migração. Esses trabalhos abordam a temática sob diferentes prismas, utilizando variadas categorias analíticas, lentes teóricas e perspectivas disciplinares.

Esta seção, portanto, tem como objetivo traçar um panorama acerca do tratamento conferido à migração no universo da pesquisa científica, com ênfase particular no cenário brasileiro. Será realizada uma síntese das categorias, conceitos e postulados teóricos, a partir de um balanço de revisões sistemáticas que têm ampla aceitação e são frequentemente citadas no âmbito acadêmico brasileiro. Trata-se das obras: *Theories of international migration: a review and appraisal* (Massey et al., 1993), *Teoria das migrações internacionais* (Sasaki; Assis, 2000), *La Explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra* (Arango, 2003), e *As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas* (Peixoto, 2004). Busco destacar os aspectos mais relevantes desses estudos, estabelecendo um quadro geral sobre o arcabouço teórico-conceitual que envolve a migração internacional.

Arango (2003) argumenta que há um vasto mosaico de teorias, paradigmas, hipóteses e postulados que emergiram ao longo do último século, buscando compreender o fenômeno da migração internacional. O sociólogo espanhol ressalta que, apesar de cada abordagem teórica oferecer perspectivas valiosas, ancoradas em observações empíricas, nenhuma delas, isoladamente, é capaz de dar conta da complexidade e do caráter dinâmico da migração contemporânea.

Na mesma linha de raciocínio, Peixoto (2004), ao examinar os fundamentos das diversas teorias sobre migração internacional, enfatiza a natureza interdisciplinar deste campo de estudos. Ressalta ainda ser imperativo o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e especialistas para uma compreensão abrangente do fenômeno migratório. Assim, o pesquisador afirma que é fundamental adotar uma leitura cruzada do assunto, pois “as migrações (como os outros fenômenos do social) são temas cuja complexidade não pode ser exaurida por nenhum olhar disciplinar isolado” (Peixoto, 2004, p. 13).

À vista destas considerações, é possível afirmar que para compreender a migração, com todas as suas características, dinâmicas e particularidades, não convém adotar um paradigma de maneira absoluta, isolada ou generalista. Portanto, a seguir, são apresentadas três perspectivas que categorizam as teorias explicativas da migração: a econômica, a sociocultural e a do transnacionalismo. Esta última perspectiva,

profundamente enraizada na visão sociocultural, apresenta um valor heurístico significativo para esta pesquisa. Ela oferece um arcabouço analítico que possibilita a compreensão de como os/as jovens migrantes criam e navegam por campos sociais dinâmicos, nos quais tensionam, confrontam e entrelaçam suas identidades, línguas, preferências, tradições e vínculos sociais.

3.4.1. A perspectiva econômica

De modo geral, os/as especialistas sustentam que a reflexão teórica sobre migração tem suas raízes firmadas na ciência econômica. Não obstante, a migração não era necessariamente abordada como um tema autônomo e central para os/as economicistas, mas sim como um fenômeno secundário, com repercussões nas discussões demográficas, geográficas e sociológicas.

Sasaki e Assis (2000) argumentam que, para a sociologia clássica, representada por figuras proeminentes como Malthus, Durkheim, Marx e Weber, a migração era percebida como um elemento analítico de menor importância, sendo uma consequência do capitalismo e dos processos modernos de industrialização e urbanização. A atenção acadêmica estava principalmente voltada para questões como o aumento da população e o êxodo rural, além de suas implicações na oferta de empregos e nas condições de trabalho nos centros urbanos, como expressam as autoras:

Para estes autores portanto, a migração era analisada como consequência do desenvolvimento do capitalismo, que, por sua vez, dá-se através da industrialização, urbanização e mobilidade populacional. Assim, a migração é uma preocupação secundária para estes autores, naquele contexto. (*Ibid.*, p. 3).

Foi durante a transição do século XIX para o XX que a migração começou a ganhar maior relevância teórico-conceitual, sob a égide da ciência econômica, cujos fundamentos e perspectivas influenciaram significativamente a sociologia das migrações (Sasaki; Assis, 2000; Peixoto, 2004). Nesse cenário, se destaca a hegemonia da teoria neoclássica, particularmente proeminente durante as décadas de 1960 e 1970, que abordava a migração através da ótica das disparidades espaciais ou geográficas entre capital e trabalho (Massey *et al.*, 1993; Sasaki; Assis, 2000; Arango, 2003; Peixoto, 2004). Nesse contexto, as pessoas migrantes eram predominantemente percebidas como

trabalhadores/as que se deslocavam por conta das “disparidades nas taxas salariais entre diferentes países” (Sasaki; Assis, 2000, p. 6).

Arango (2003) e Massey *et al.* (1993) apontam que a teoria neoclássica integra tanto a perspectiva *micro* (considerada o cerne desta corrente teórica), que se concentra nas decisões individuais, quanto a perspectiva *macro*, que aborda os processos globais e regionais de redistribuição espacial dos fatores de produção no mercado de trabalho. É importante destacar, no entanto, que essas duas dimensões não são necessariamente excludentes e, frequentemente, os/as especialistas recorrem a ambas para elaborar suas teorias sobre a mobilidade humana, a partir de proposições, hipóteses e princípios oriundos de ambas as abordagens.

Peixoto (2004) direciona sua análise para as teorias sociológicas de migração, e também registra a influência do paradigma neoclássico nesse campo. De modo análogo, ele identifica dois grandes blocos analíticos, ambos partilhando características semelhantes: “a coexistência de explicações sociológicas de tipo “micro” – como as que envolvem o processo racional de tomada de decisão; e de tipo “macro” – como as que se referem à existência de “forças” que impelem à migração” (*Ibid.*, p. 8).

Este autor sublinha a dificuldade em estabelecer limites claros entre as dimensões micro e macro, enfatizando a existência de uma relação de complementaridade entre as diferentes teorias e campos do conhecimento dedicados a explicar a migração internacional. Por essa razão, sua categorização das teorias em vertentes micro e macro, respondem, apenas, a uma “necessidade de organização do panorama teórico” (*Ibid.*, p. 14).

Como mencionado anteriormente, a perspectiva micro da teoria neoclássica releva a decisão racional do indivíduo migrante, que busca otimizar sua situação material através da ação de emigrar. Peixoto (2004) observa que, nos estudos acerca da migração internacional, os fatores materiais frequentemente são priorizados, interpretando-se o fenômeno principalmente em termos de empregabilidade, desemprego e níveis de renda. Com isso, salienta que os/as teóricos/as que adotam a abordagem neoclássica geralmente:

(...) consideram que, no centro dos processos migratórios, se encontra a decisão de um agente racional que, na posse de informação sobre as características relativas das regiões A e B, e de dados contextuais respeitantes à sua situação individual e grupal, se decide pela permanência ou pela migração. (*Ibid.*, 2004, p. 5).

O argumento é que o indivíduo que opta por sair de seu país adota uma postura racional e de maximização de benefícios, que lhe permite escolher um destino onde acredita que será mais produtivo e obterá um retorno financeiro mais elevado (Arango, 2003). Assim, sua decisão é atravessada por uma análise de custo-benefício que considera os custos tangíveis associados a sua movimentação, entre os quais, destacam-se:

o custo material da viagem, o custo de manutenção durante a mudança e a procura de emprego, o esforço envolvido em aprender uma nova língua e cultura, a dificuldade de adaptação a um novo mercado de trabalho e o custo psicológico de cortar velhos laços e forjar novos. (Massey, *et al.*, 1993, p. 434; tradução minha).²⁶

Neste debate cabe ressaltar a ascensão da corrente teórica conhecida como Nova Economia das Migrações (*New Economics of Migration*), que visa reformular e expandir os princípios fundamentais da vertente micro da teoria neoclássica (Massey *et al.*, 1993). Esta corrente de pensamento introduz novos conceitos e categorias analíticas para a compreensão da mobilidade humana, questionando a ideia de que as decisões migratórias são feitas de maneira “solitária” e autônoma, defendendo que “as decisões migratórias não são tomadas por indivíduos isolados, mas sim por unidades maiores de pessoas interconectadas – geralmente famílias ou lares – nas quais as decisões são tomadas coletivamente” (Sasaki; Assis, 2000, p. 7). Portanto, se enfatiza que a migração é uma estratégia coletiva de famílias para minimizar riscos econômicos e melhorar o bem-estar geral, ao invés de focar apenas na maximização da renda individual. Essa abordagem destaca a relevância de fatores sociais e familiares, assim como a importância das remessas, no processo migratório.

Por outro lado, a abordagem macro se concentra nas forças estruturais da economia mundial, com a unidade de análise transferindo-se do indivíduo para o sistema e seus componentes. Essa perspectiva busca uma interpretação mais “objetiva” da migração, deixando de lado variáveis de natureza subjetiva, psicológica ou individual. Sob esse ângulo, o processo migratório não é visto como resultado das decisões autônomas das pessoas, mas sim como uma consequência das condições, desigualdades e disparidades econômicas globais – incluindo diferenças em salários, oferta de mão de obra e capital – em nível tanto nacional quanto internacional. Assim, este enfoque sobre

²⁶ No original: material cost of travelling, the cost of maintenance while moving and looking for work, the effort involved in learning a new language and culture, the difficulty experienced in adapting to a new labor market, and the psychological cost of cutting old ties and forging new ones.

a migração internacional, definido por Peixoto (2004) como “macrossociológico”, foca nos fatores estruturantes ou coletivos que influenciam as decisões migratórias dos agentes sociais.

Massey *et al.* (1993) explicam que os postulados *macro* concebem a migração internacional como resultado de variações geográficas na disponibilidade e necessidade de mão de obra. Assim, “os países com uma grande dotação de trabalho em relação ao capital têm uma baixa remuneração, enquanto os países com uma dotação limitada de trabalho em relação ao capital são caracterizados por um alto salário” (*Ibid.*, p. 433; tradução minha).²⁷

Neste enfoque, a migração internacional é vista como um mecanismo “benéfico”, que, no longo prazo, “corrige” as disparidades existentes no cenário econômico mundial. Esse “equilíbrio” ocorreria à medida que os/as trabalhadores/as se deslocam de regiões com abundância de mão de obra e salários reduzidos para países onde a mão de obra é mais escassa e os salários são mais altos, fomentando assim uma redistribuição mais equitativa dos recursos produtivos (Arango, 2003). Sob essa perspectiva, compreende-se que “não existe imigração sem uma procura econômica específica” (Peixoto, 2004, p. 23), dado que setores econômicos de países mais desenvolvidos buscam ativamente “atrair” migrantes de países pobres. Em síntese, a concepção macro da migração sustenta que há variáveis sociais e estruturais que transcendem a instância individual de racionalização, relacionadas às dinâmicas particulares do mercado de trabalho mundial (*Ibid.*).

A teoria do sistema-mundo, fundamentada nas ideias do sociólogo Immanuel Wallerstein, situa-se no âmbito dos processos macrossociais que explicam a migração internacional. Ela propõe que, além da demanda por trabalho em determinadas regiões, existe um desequilíbrio estrutural causado pela expansão do capitalismo global. Esse fenômeno geraria um “mercado de trabalho global”, no qual donos e administradores do capital dos países desenvolvidos buscam, nos países em desenvolvimento, recursos como terras, matérias-primas, novos mercados consumidores e força de trabalho (Massey *et al.*, 1993). As relações de interdependência e desigualdade entre os países do centro e da periferia impactam, sobretudo, os últimos, criando um proletariado desenraizado e propenso a migrar para os países ricos (Arango, 2003). Segundo essa perspectiva, as forças estruturais da economia capitalista mundial, marcadas pelo domínio dos países

²⁷ No original: Countries with a large endowment of labor relative to capital have a low equilibrium market wage, while countries with a limited endowment of labor relative to capital are characterized by a high market wag.

industrializados, de certa forma “transportam” trabalhadores/as da periferia para o centro (Peixoto, 2004). Assim, a migração se tornaria previsível e ocorreria de maneira inevitável ao longo do desenvolvimento do capitalismo (Massey *et al.*, 1993, p. 445). Não obstante, essa teoria tem sido criticada por seu caráter reducionista e por apresentar uma visão unilateral da história, considerando as pessoas como agentes passivos, vítimas das manobras geopolíticas das grandes potências econômicas (Arango, 2003).

Finalmente, a teoria das instituições também se enquadra dentro das abordagens macro, ressaltando o papel de diversas organizações, tanto legais quanto ilegais, na promoção da migração (Massey *et al.*, 1993). A literatura enfatiza a importância das instituições no acompanhamento, suporte, regulação e incentivo da mobilidade, tais como “organizações empregadoras (empresas privadas e públicas, Estado etc.), agências de emprego, associações de apoio a migrantes, entidades financeiras, departamentos governamentais ligados direta ou indiretamente às migrações e habitação” (Peixoto, 2004, p. 28). Neste contexto também é mencionado o papel de instituições que buscam o lucro, fomentam práticas de trabalho análogo à escravidão e incentivam a migração ilegal e clandestina, fornecendo informações, documentos e assistência para a mobilidade. Dentro dessa classificação, é possível citar, por exemplo, os “coiotes” que facilitam a travessia de migrantes latino-americanos/as desde o México para os Estados Unidos.

Importa ressaltar, também, a atuação de organizações voluntárias e humanitárias comprometidas com a proteção dos direitos dos/as migrantes, que trabalham para combater sua exploração, discriminação e vitimização. Tais instituições trabalham no plano internacional para derrubar barreiras e facilitar a recepção, integração e acolhimento da população migrante em condição de vulnerabilidade. Um exemplo notável é o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), já mencionado nesta Tese, que foi inicialmente criado para auxiliar milhões de pessoas deslocadas durante a Segunda Guerra Mundial. Com o tempo, o ACNUR ampliou seu escopo e responsabilidades para atender também às necessidades de pessoas afetadas por conflitos armados e guerras em diversas partes do mundo (Cararo; Souza, 2020).

3.4.2. Novos paradigmas: as redes sociais e os fatores socioculturais

A teoria neoclássica, frequentemente criticada pelas ciências humanas e sociais por sua unidimensionalidade, tende a conceber o/a migrante como um *homo economicus* que toma decisões de maneira isolada, movido/a unicamente por uma racionalidade

econômica, alheia a motivações coletivas ou sociais. Desse modo, a teoria neoclássica falha ao não abarcar a heterogeneidade e a complexidade das migrações internacionais na contemporaneidade (Massey *et al.*, 1993; Arango, 2003). Diferentemente, as abordagens teóricas das ciências humanas e sociais apontam que a migração é “raramente um assunto individual” (Carnicer, 2016, p. 22), sendo um fenômeno orientado socialmente, onde as pessoas decidem se locomover em função de relações construídas nas estruturas coletivas, redes sociais e grupos étnicos mais amplos (Sasaki; Assis, 2000).

Entre os modelos teórico-conceituais que contestam a visão de que apenas fatores econômicos e financeiros explicam a mobilidade humana, destaca-se a teoria de redes sociais. Esta teoria salienta que os/as migrantes “estão inseridos em redes de conterrâneos, familiares ou, inclusivamente, agentes promotores da imigração (como os “engajadores”), que **forneem a informação, as escolhas disponíveis, os apoios à deslocação e à fixação definitiva**” (Peixoto, 2004, p. 29; grifo meu). Massey *et al.* (1993) e Arango (2003) argumentam que as redes sociais construídas pelos indivíduos perpetuam as migrações, uma vez que ajudam a formar e consolidar comunidades migrantes em países de destino. Segundo eles, a permanência dos deslocamentos internacionais tem um vínculo estreito com as conexões, recursos e informações compartilhados entre migrantes e potenciais migrantes. Estas redes desempenham um papel crucial na redução da incerteza, dos custos e dos riscos associados ao processo de deslocamento internacional.

Neste contexto, os/as teóricos/as das redes sociais destacam a importância da presença e circulação de um *know-how* e de um capital social que impulsiona e amplifica os fluxos migratórios. Esse capital circula através das redes de comunicação dos/as migrantes e seus contatos nos países de origem, incentivando novos/as candidatos/as a arrumar as malas e partir. Com acesso a essa informação essencial, os indivíduos tendem a se concentrar em localidades com fortes conexões pré-existentes, muitas vezes descartando outros destinos teoricamente viáveis (Sasaki; Assis, 2000). Afinal, migrar para lugares onde já existem compatriotas, conhecidos/as, amigos/as e parentes estabelecidos/as é considerado muito mais seguro, pois isso proporciona o apoio logístico, financeiro e emocional necessário para iniciar um novo projeto de vida.

Nesta dinâmica, um/a migrante estabelecido/a pode, por exemplo, auxiliar um/a recém-chegado/a a encontrar emprego e obter documentação, indicar escolas para os/as filhos/as ou prestar assistência linguística em consultas médicas. Os/as pioneiros/as do processo migratório também podem oferecer hospedagem, proteção e apoio, além de facilitar o acesso a recursos tanto tangíveis quanto intangíveis. Esses recursos podem

resultar em condições mais favoráveis para a inserção dos/as novos/as migrantes na sociedade de acolhimento, contribuindo para uma melhor adaptação e integração.

A migração de longa distância se vincula a muitos riscos: segurança pessoal, conforto, renda, possibilidade de satisfazer as relações sociais. Onde parentes, amigos, vizinhos e colegas de trabalho já têm bons contatos com o possível destino, a confiança sobre as redes de informações interpessoais estabelecidas minimizam e diluem os riscos. (*Ibid.*, p. 11).

Considerando as reflexões anteriores, é possível afirmar que as pessoas não agem meramente como “agentes econômicos”, mas também como atores integrados em complexas redes de sociabilidade, afeto, amizade e solidariedade. Em palavras de Massey *et al.* (1993, p. 449; tradução minha):

Cada novo migrante deduz os custos da posterior migração a partir de um conjunto de amigos e parentes, e algumas dessas pessoas são induzidas a migrar, o que amplia ainda mais o conjunto de pessoas com vínculo no exterior, o que, por sua vez, reduz os custos para novas pessoas, fazendo com que algumas delas migrem, e assim por diante²⁸.

Assim, compreende-se que a decisão de migrar nunca é totalmente ou exclusivamente racional, sendo influenciada por fatores não econômicos, como os culturais, sociais, religiosos e emocionais. Portanto, o marco teórico das redes sociais não apenas explica a origem das migrações, mas também elucidada como elas se sustentam, se configuram e evoluem ao longo do tempo, impulsionando deslocamentos futuros e tornando “autossustentável” o fenômeno migratório (Portes; Dewind, 2006).

Nessa ótica, Sayad (1998) defende a necessidade de se superar a visão dos/as migrantes como meros/as “trabalhadores/as” em busca de melhores salários. O sociólogo argelino argumenta que, embora a migração envolva um deslocamento no espaço físico, este também é um espaço repleto de significados, permeado por aspectos biográficos, sociais, políticos e culturais. Portanto, reforça uma ideia que tem sido central nesta seção: a análise da migração requer a expansão do ângulo de análise e a adoção de uma abordagem multidisciplinar. Além disso, o autor mencionado enfatiza a importância da pesquisa de campo como meio para alcançar uma compreensão mais aprofundada desse

²⁸ No original: Every new migrant deduces the costs of subsequent migration for a set of friends and relatives, and some of these people are thereby induced to migrate, which further expands the set of people with ties abroad, which, in turn, reduces costs for a new set of people, causing some of them to migrate, and so on.

fenômeno. Isso permite ponderar e analisar de forma empírica os diversos aspectos envolvidos no ato migratório.

(...) todo itinerário do imigrante é, pode-se dizer, um itinerário epistemológico, um itinerário que se dá, de certa forma, no cruzamento das ciências sociais, como um ponto de encontro de inúmeras disciplinas, história, geografia, demografia, economia, direito, sociologia, psicologia e psicologia social e até mesmo das ciências cognitivas, antropologia em suas diversas formas (social, cultural, política, econômica, jurídica, etc.), linguística e sociolinguística, ciência política, etc. (*Ibid.*, p. 15).

A esse respeito, uma breve pesquisa etnográfica realizada com migrantes e refugiados/as colombianos/as em Santiago do Chile (Sanchez, 2017) revelou que, as diferenças macroeconômicas e salariais entre o Chile e a Colômbia seriam “necessárias, porém não suficientes” (*Ibid.*, p. 20) para compreender por que o Chile se tornou uma nova alternativa ao *american dream* para os/as migrantes colombianos/as. Embora o aspecto econômico fosse uma variável muito significativa, considerando que as taxas de desemprego no Chile eram, na época, muito menores em comparação com as da Colômbia, e o valor do peso chileno superasse em quatro vezes o peso colombiano, identifiquei a existência de redes sociais onde circulava um capital social (conjunto de recursos materiais e imateriais, presentes e futuros, disponíveis a um indivíduo dentro de uma rede de relações) que explicava a continuidade do fluxo migratório de meus compatriotas para o Chile.

Na referida pesquisa identifiquei a presença de um complexo arranjo sociocultural composto por vínculos, favores, promessas, laços, conexões e interações — intensificados pelas tecnologias de informação e comunicação — no qual ideias, mensagens e visões sobre *el sueño chileno* (o sonho chileno) eram compartilhadas. Dentro dessas redes, físicas e virtuais, circulavam representações coletivas e simbólicas em torno de ideais de prosperidade, segurança e desenvolvimento associados ao Chile, em nítido contraste com as noções de pobreza, insegurança e subdesenvolvimento, vinculadas ao contexto colombiano. Os/as migrantes colombianos/as frequentemente enviavam fotos pela internet dos imponentes prédios empresariais de Santiago para familiares e amigos/as, demonstrando orgulho e satisfação. Também compartilhavam imagens de suas viagens e momentos de lazer, sempre com sorrisos radiantes. Muitos visavam apresentar-se de maneira sofisticada no mundo virtual, destacando seus feitos e sucesso em terras estrangeiras.

No entanto, essa percepção contrastava com a realidade de empregos precários e mal remunerados no Chile, além de frequentes sentimentos de melancolia, solidão, insatisfação e saudade do clima tropical. Essas constatações ecoavam os relatos etnográficos de Sayad (1998) sobre migrantes argelinos/as na França, que evidenciam a discrepância entre a realidade vivenciada e a imagem de sucesso que procuram transmitir à família e amigos/as no país de origem. As histórias que exaltavam a vida na França frequentemente divergiam da realidade vivida pelos/as migrantes. Isso é evidenciado em um depoimento coletado por ele em campo, no qual uma pessoa contrasta as descrições otimistas que seus amigos faziam durante as férias nas aldeias argelinas com sua experiência real em Lyon:

Que França eu descobri! Não era nada do que eu esperava encontrar (...) É realmente preciso chegar aqui na França para conhecer a verdade. Aqui, a gente ouve dizer de coisas que ninguém conta lá. (...) nunca nos explicam a França como ela é antes que a conheçamos. A gente os vê voltar, estão bem vestidos, trazem malas cheias, dinheiro nos bolsos, a gente os vê gastar esse dinheiro sem cuidar; eles estão bonitos, estão gordos (...) Antes de saber, eu pensava que na França era sempre assim, que eram eles que traziam toda essa alegria... Não, o que esperar dos rostos da desolação? Eu percebi que a alegria não era deles, e que era até o contrário, eles vêm buscá-la na terra (...) É culpa nossa, dos emigrantes, como somos chamados: quando voltamos da França, tudo o que fazemos, tudo o que dizemos é mentira. (*Ibid.*, p. 34-36).

Segundo Sayad, os/as migrantes tentam construir uma imagem positiva de si mesmos/as no exterior como uma forma de compensar a marginalização e os desafios enfrentados. Diante dessas observações, tornou-se evidente que, além das remessas econômicas enviadas pelos/as migrantes, também ocorre um envio de “remessas culturais”. Essas remessas incluem ideias, percepções, construções simbólicas, identidades e mensagens que produzem impactos não econômicos (Levitt, 1998). Assim, embora os fluxos migratórios estejam intrinsecamente ligados ao contexto econômico, seus/suas protagonistas não devem ser reduzidos à condição de simples “vítimas” das dinâmicas do mercado internacional, movidos/as exclusivamente pelo objetivo de aumentar seus rendimentos. A migração é um fenômeno cultural complexo e multifacetado, no qual os sujeitos desempenham um papel ativo, criativo e crítico. As pessoas também são influenciadas por elementos afetivos e estéticos, desejos e imaginários, inclusive antes mesmo de iniciarem a jornada migratória.

Sayad (1998) sustenta que o processo migratório se inicia muito antes da viagem em si, no local de origem. O/a potencial migrante, então, começa a coletar informações e

a conceber um novo projeto de vida no exterior, influenciado significativamente pelos relatos e imagens construídos pelos/as conterrâneos/as que já emigraram. Sayad identifica, inclusive, uma “pressão social” existente nas aldeias da Argélia, incentivando a emigração para a França nos anos de 1960, motivada pelas representações positivas e idealizadas do país de destino. Dessa forma, para os/as jovens argelinos/as, a migração passou a ser vista quase como uma obrigação e um símbolo de *status*, adquirindo grande importância na economia simbólica da Argélia.

Isto ilustra um aspecto frequentemente desconsiderado pelas teorias economicistas da migração: os/as migrantes estabelecem uma variedade de relações com a sociedade de destino (inclusive de rejeição), carregando consigo suas identidades étnicas, linguísticas, religiosas e sociais, que são confrontadas e (re)negociadas no novo contexto. Desse modo, desafiam a noção de “assimilação” ou “aculturação”, que pressupõe que os/as indivíduos adotariam de forma implícita os valores, símbolos e tradições do país anfitrião.

As ideias em torno da “assimilação” ou “aculturação” foram inicialmente desenvolvidas por alguns membros da Escola de Chicago, uma influente corrente do pensamento sociológico que se dedicou ao estudo da migração nas grandes cidades dos Estados Unidos, a partir das primeiras décadas do século XX. A Escola de Chicago deu especial atenção ao senso de pertencimento e às interações sociais que se seguiam ao processo migratório, particularmente no contexto da migração interna da população afro-americana do Sul para os estados do Norte dos Estados Unidos. As premissas adotadas por esta escola foram importantes para a compreensão da migração sob uma ótica sociocultural, sendo consideradas “referências essenciais para iniciar qualquer discussão sobre a mobilidade e suas consequências” (Zanforlin, 2011, p. 68).

Um dos conceitos amplamente utilizado pelos membros da Escola de Chicago é o de *melting pot* (crisol de raças), que “passaria a se referir a esse processo de assimilação e/ou americanização dos imigrantes, não implicando, no entanto, no total abandono de seus valores e modo de vida” (Sasaki; Assis, 2000, p. 4). Uma das obras mais influentes nas discussões da Escola de Chicago é “The Polish Peasant”, de William Thomas e Florian Znaniecki, que busca entender “(...) os fatores que incidem, até as etapas que compreendem a possível assimilação no novo ambiente cultural” (Zanforlin, *op. cit.*, p. 74).

Robert Park, um dos pioneiros da Escola de Chicago, voltou seu foco para o estudo do processo de urbanização e propôs que a “assimilação” do/a imigrante ocorria em

quatro etapas. A última e definitiva seria alcançada quando “diferenças são diluídas, os valores misturados”, em concomitância com a “adoção de língua única, tradições e técnicas compartilhadas” (*Ibid.*, p. 75).

Neste contexto, o conceito de *melting pot* pressupõe a hegemonia de uma cultura monolítica e abraça uma visão romântica e estática das relações interétnicas, que denota uma “americanização” inexorável de negros/as, asiáticos/as e latino-americanos/as que migram para os Estados Unidos. Logo, apesar de conceber a noção de cultura como um elemento explicativo da migração, esta perspectiva implica a transição de uma diversidade para uma homogeneidade. Nesse processo, ocorreria uma “fusão” das diferenças étnico-culturais com os valores, símbolos, significados e narrativas da sociedade globalizante.

3.4.3. A perspectiva do transnacionalismo

Embora a Escola de Chicago seja um marco referencial para os estudos migratórios, uma vez que “transformou o tema da migração num problema sociológico” (Sasaki; Assis, 2000, p. 16), sua proposta de “aculturação”, “crisol de raças” ou *melting pot*, no contexto da migração, evidentemente, nunca se efetivou de fato nos Estados Unidos nem em qualquer outro contexto. Essa teorização não reconhecia adequadamente a diversidade e a especificidade dos diferentes grupos étnicos em mobilidade, que não só começavam a reafirmar suas identidades, religiões, línguas e culturas, enraizadas em suas terras natais, mas também se encontravam em alinhamento, ou até mesmo em conflito, com a cultura das sociedades receptoras, demonstrando que os indivíduos constroem identificações tanto “locais” quanto “globais”, desafiando a noção de uma cultura uniforme, estática e imutável (Hall, 2001). Como afirma Woodward (2000, p. 21), “a migração tem impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino”.

Consequentemente, essa abordagem foi descartada como ferramenta analítica para compreender os fluxos, relações, tensões e negociações inerentes à migração no contexto da globalização atual. Em resposta, a teoria do transnacionalismo emerge como um campo de estudos que diverge da ideia de uma cultura e uma língua totalizantes, sedimentadas por um espaço geográfico delimitado. Nesse contexto, Laclau (2000 [1990]) propõe não falar em uma sociedade inteligível como um todo, mas em “espaços do social”, profundamente fragmentados, mas não isolados, que só podem ser compreendidos a partir de discursos que expressam sentidos.

Portanto, o transnacionalismo sustenta que o/a migrante não rompe as relações sociais com seu país de origem, nem adota de maneira unidirecional os valores e normas da sociedade circundante. Assim, compreende a este indivíduo como inserido/a em espaços sociais mutáveis, estabelecendo uma série de concessões, negociações e estratégias durante o processo de mobilidade (Levitt; Jaworsky, 2007). Assim, esses “campos sociais”, resultado de processos que transcendem as fronteiras nacionais (Carnicer, 2016), favorecem a circulação e intercâmbio de bens, alimentos, produtos, dinheiro, informações e recursos simbólicos.

Fundamentada em teorias sociológicas e antropológicas, de cunho pós-estruturalista, a perspectiva do transnacionalismo estuda as diversas conexões que os/as migrantes mantêm com seus lugares de origem e as novas relações e sentidos que estabelecem no país de destino. Assim, permite entender o caráter deslocado, limitado e contingente que assumem as identidades (Laclau, 2000 [1990]), reconhecendo que elas são multi-situadas (Marcus, 1995), fragmentadas, dinâmicas e multifacetadas (Woodward, 2000; Hall, 2011; Norton, 2013). Conforme elucidado por Portes e Dewind (2006, p. 13; tradução minha),

O transnacionalismo representa, neste sentido, o oposto da noção “canônica” da assimilação como um processo gradual, mas irreversível de aculturação e integração dos migrantes na sociedade receptora e evoca, ao invés, a imagem de um movimento imparável de ida e volta, que lhes permite manter a sua presença em ambas as sociedades e culturas e aproveitar as oportunidades tanto econômicas quanto políticas que suas vidas duais apresentam²⁹.

Desde a perspectiva da sociolinguística, é possível afirmar que a abordagem transnacional reflete o caráter híbrido, deslocado e fragmentado das identidades e culturas, desafiando a ideologia do monolinguismo, fortemente associada à ideia de nação (Anderson, 2006; Erazo, 2020; Ribeiro, 2022). Este deslocamento crítico interpela profundamente a relação entre língua e identidade, conforme explicado por Norton (2013), que frisa que a identidade é constituída na e pela linguagem, portanto, toda vez que os indivíduos falam ou escrevem em uma língua específica, não estão apenas expressando e trocando informações, mas também organizando e reorganizando sua

²⁹ No original: El transnacionalismo representa, en este sentido, lo contrario de la noción “canónica” de la asimilación como un proceso gradual pero irreversible de aculturación e integración de los migrantes a la sociedad receptora y evoca, en cambio, la imagen de un movimiento imparable de ida y vuelta que les permite mantener su presencia en ambas sociedades y culturas y aprovechar las oportunidades tanto económicas como políticas que plantean estas vidas duales.

matriz de significados e estabelecendo formas para se relacionar com a alteridade e com o mundo social.

Neste sentido, pode-se afirmar que o transnacionalismo denota a necessidade de valorizar as formas como são construídos os diversos repertórios linguísticos dos/as falantes, compreendendo o fenômeno da comunicação na globalização como um processo multidirecional interconectado de signos e significados (García, 2009; Canagarajah, 2013). Lucena (2021) destaca a importância do prefixo “trans”, presente também em conceitos como *transculturalidade* ou *translinguagem* (a ser abordado na próxima seção), que surgem como ferramentas analíticas potentes para compreender as combinações complexas e inéditas de uso da língua na contemporaneidade (*Ibid.*). Assim, as formulações da linguagem enquanto construto transcultural:

Demandam-nos o entendimento de como a linguagem desafia estruturas sociais, uma vez que é regulada pelos contextos existentes de relações de poder e de como a linguagem, livre de autoritarismos pode ser uma promessa de diálogos mais democráticos, em um mundo onde os espaços de diálogo requeridos para uma democracia forte estão, dia a dia, desaparecendo (*Ibid.*, p. 29).

Levitt e Jaworsky (2007) destacam que a abordagem transnacional da migração ressalta a emergência de um processo que transpõe fronteiras geográficas, linguísticas, culturais e políticas, desafiando o conceito tradicional de “assimilação” das identidades sociais. Seguindo essa linha, Diez (2020) sustenta que os campos sociais transnacionais são espaços que conectam indivíduos através de relações diretas e indiretas, que ultrapassam as fronteiras formalmente estabelecidas. Nesse prisma, torna-se crucial reconhecer a formação de uma esfera pública interconectada, moldada por uma nova apropriação do espaço e potencializada pelo avanço da globalização e das tecnologias, problematizando as noções tradicionais de comunidade ou localidade (Gupta; Ferguson, 2008).

O/a migrante, conseqüentemente, pode ser descrito/a como um/a “transmigrante”, tendo em vista que mantém suas relações com a sociedade de origem “não em contradição, mas em conjunção com sua sociedade hospedeira” (Sasaki; Assis, 2000, p. 13). É frequente encontrar, em grandes cidades, bairros de migrantes ou locais marcados por características e narrativas culturais onde se entrelaçam pertencimentos comunitários diversos (Zanforlin, 2011). Assim, a perspectiva transnacional compreende que o/a migrante navega em uma dialética contínua entre o local e o global, assumindo múltiplas

identidades e estabelecendo conexões de variadas naturezas com novos atores sociais. Como Sayad (1988, p. 65) destaca:

Na medida em que dura a imigração, porque não se emigra (i.e., não se cortam os laços com seu universo social, econômico, cultural, habitual), e não se imigra (i.e., não se agrega, mesmo que marginal e muito superficialmente, a outro sistema social) impunemente (i.e., sem consequências), produz-se, entre os imigrantes, uma inevitável reconversão de suas atitudes em relação a si mesmos, em relação a seu país e em relação à sociedade na qual eles vivem cada vez por mais tempo e de forma contínua (...).

O conceito de transnacionalização entende o/a migrante “entre dois lugares” (Sasaki; Assis, 2000, p. 15), por isso, permite compreender as formas como ele/a estabelece relações familiares, de sociabilidade e alianças, tanto no país de origem quanto no país de destino. Esta noção ajuda a analisar como essas conexões são acionadas estrategicamente, adaptando-se às diversas circunstâncias que surgem. Portanto, “A comparação (lá e cá) é um aspecto importante para o pesquisador de imigração porque o migrante carrega marcas sobre o “antes” e o “depois” da mudança” (Rodrigues *et al.*, 2014, p. 231).

Nesse cenário, as tecnologias de informação e comunicação vêm transformando as identidades, representações e interações dos/as migrantes, oferecendo novas maneiras, canais e plataformas para a expressão da transnacionalidade, ampliando significativamente o alcance e a natureza dessas interações. Estas tecnologias, “longe de serem imposições que “aculturam” ou “colonizam” os atores sociais, têm lhes permitido desenvolver redes de intercâmbio, reciprocidade e comunicação” (Sánchez, 2017, p. 27). Assim, o indivíduo pode estar assentado fisicamente em uma cidade ou país específico, mas sua rotina é construída a partir de conexões, pessoas e recursos situados em outros lugares, com os quais estabelece relações mediadas tecnologicamente.

Em suma, a abordagem transnacional rompe com a visão estática, reducionista ou determinista do processo migratório, adotando uma perspectiva mais dinâmica e variável, que pondera a influência da globalização, das características da pós-modernidade e da hibridização cultural. Tal visão nos habilita a compreender as trajetórias e experiências dos/as participantes deste estudo, revelando que suas identidades estão em constante fragmentação e tensionamento, situadas em um contexto caracterizado por regimes de representação, disputa e legitimação de identidades e diferenças. Neste cenário, as narrativas dos/as jovens revelam a complexidade das interações entre os contextos

venezuelano e brasileiro, demonstrando como, nesse processo, eles/elas estabelecem posições identitárias e desenvolvem estratégias de adaptação no novo contexto social.

Tendo estabelecido a importância teórica da abordagem transnacional para compreender a complexidade das experiências migratórias e a construção das identidades em um contexto de globalização e hibridização cultural, é crucial agora voltar nossa atenção para um dos campos mais impactados por essas dinâmicas: a educação. Esta discussão nos permitirá compreender como as instituições escolares se configuram (ou não) como espaços de interação, negociação e expressão para os/as estudantes migrantes.

3.5. Reflexões teórico-analíticas sobre a educação e a migração

Esta seção direciona a lente de análise para o campo da educação, explorando como a migração tem sido investigada e compreendida na literatura especializada. Farei um levantamento das principais preocupações e abordagens teóricas de pesquisas qualitativas que estudam a presença migrante em instituições escolares, que julgo fundamentais para entender o tópico no contexto brasileiro. Esses estudos se distinguem por se fundamentarem em pesquisas empíricas conduzidas em estabelecimentos de ensino. Apresentarei esses trabalhos de forma cronológica e concisa, sistematizando as principais questões e propostas teóricas que compõem a nascente linha de estudos sobre educação e migração no Brasil.

Inicialmente, destaco o estudo de Rodrigues *et al.* (2014), que visa compreender a inserção de estudantes migrantes em uma escola privada em São Paulo. Os/as pesquisadores/as conduzem sua análise inspirados nas reflexões de Sayad, optando por não se concentrar nas questões econômicas do processo migratório, mas sim em destacar e analisar as características socioculturais dos sujeitos migrantes. Após apresentar dados quantitativos sobre a presença diversificada de estrangeiros/as nas escolas de diferentes níveis em São Paulo, buscam responder à seguinte pergunta: como a escola aborda os desafios educacionais diante de alunos que não falam português e como é considerada a cultura desses estudantes, incluindo o idioma, no ambiente escolar?

Na instituição onde foi realizada a pesquisa empírica, as nacionalidades predominantes eram chinesa e peruana. O estudo indica que as práticas pedagógicas adotadas por professores/as e gestores/as não são eficazes para valorizar a diversidade cultural dos/as migrantes em convívio com alunos/as brasileiros/as. Os/as estudantes estrangeiros/as não eram incluídos/as pelos/as professores/as nas atividades de sala de

aula, levando ao seu isolamento e desvalorização. A pesquisa também destaca uma preferência pelos/as estudantes chineses, mais bem percebidos/as que os/as peruanos/as, que eram tidos/as como desinteressados/as, o que sugere a existência de uma “hierarquia de culturas” no espaço escolar.

O artigo conclui afirmando que os/as professores/as “desconhecem e desconsideram o significado e as implicações de ser estrangeiro, imigrante” (*Ibid.*, p. 238). Os/as autores/as destacam a problemática de se adotar uma postura assimilacionista que acaba por censurar as histórias de vida e as experiências escolares dos/as estudantes migrantes, impondo a eles/as a adoção dos valores e símbolos dominantes na sociedade.

É preciso esclarecer que quando se diz “como são recebidos e tratados” na escola, não se trata de absorver o imigrante de maneira assimilacionista, prática que tende à homogeneização, na anulação dos sujeitos e de suas diferentes práticas, histórias tecidas em outros lugares. É preciso também investigar se essa prática assimilacionista acontece nas escolas. Trata-se de apontar que o assimilacionismo é encarado aqui como uma forma de acomodar o imigrante na identidade nacional. (*Ibid.*, p. 239).

Por sua vez, a pesquisa de Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015) oferece uma contribuição valiosa para o estudo da relação entre migração e educação, especialmente no contexto da América Latina e do Caribe. As autoras analisam a inserção de três diferentes grupos migratórios no sistema educacional: jovens de descendência haitiana na República Dominicana, colombianos/as no Equador e filhos/as de mães mexicanas que emigraram para os Estados Unidos e destacam uma discrepância entre o discurso sobre migrantes na região e as políticas públicas e ações efetivas para beneficiar esses grupos nas escolas. Observam que “a maioria dos países das Américas professam o respeito pelo direito do migrante à educação; no entanto, geralmente o acesso à educação é limitado, e o apoio às crianças (i)migrantes, raro” (*Ibid.*, p. 1155).

Esta pesquisa explora como as subjetividades de crianças e jovens migrantes são influenciadas pelas escolas, dentro de um contexto mais amplo de arranjos políticos e burocráticos. Utilizando uma abordagem foucaultiana, focaliza as estratégias empregadas pelo Estado para exercer controle sobre os indivíduos por meio do sistema educacional, identificando as barreiras que dificultam a inclusão desses migrantes e o pleno exercício de sua cidadania.

A escolarização expõe os migrantes à inscrição do poder do Estado em suas vidas diárias. Como um objeto de desejo que é constantemente

atravessado e reatravessado por noções de raça, etnia, nacionalidade, língua, e muito mais, a cidadania adquire uma dimensão corporal e íntima que molda as identidades migrantes (*Ibid.*, p. 1167).

O estudo destaca o papel das escolas como locais para a propagação de discursos nacionalistas, criando “fronteiras racializadas” – um conceito do antropólogo Didier Fassin – entre diferentes grupos sociais. Nesse contexto, observa-se a prevalência de estereótipos em torno dos/as migrantes dentro das escolas, evidenciando o racismo e a xenofobia arraigados na estrutura social. Além disso, o estudo analisa as respostas e estratégias com que os/as estudantes em questão lidam com situações de discriminação e minimizam as ameaças e riscos no novo ambiente escolar:

Uma delas era se concentrar em “se dar bem com as pessoas”, ou mostrar-se simpático. Como Angelo (16 anos) declarou: “Eu tenho uma estratégia, eu não presto atenção em ninguém e faço amizade com todos os alunos e professores. Mas às vezes eles me chamam de ‘negro’, ‘sombra’”. Outros alunos trabalhavam duro para aperfeiçoar sua pronúncia espanhola – e, em menor grau, a leitura e a escrita – a fim de demonstrar que são dignos de inclusão. (*Ibid.*, p. 1161).

Para administrar esse ambiente, os alunos selecionam cuidadosamente seus amigos da escola. Um menino afro-colombiano de 13 anos de idade explicou que, a fim de evitar a discriminação, ele só passava o tempo livre na escola com o primo e um outro amigo afro-colombiano. (*Ibid.*, p.1164).

Finalmente, as autoras salientam a existência de diversas questões “importantes para a linha nascente de investigação em torno de migração e educação” (*Ibid.*, 1167), que podem enriquecer o entendimento deste fenômeno. Entre estas, destacam-se: Como os alunos transgridem a produção de fronteiras racializadas? Como eles interpretam as suas experiências de vida diária em contextos onde novos rótulos visam a definir suas identidades? Quais são as condições de possibilidade que, em contextos específicos, facilitam o exercício de uma cidadania cultural por jovens migrantes e não migrantes? Que políticas, pedagogias e práticas promovem melhor a integração das (frequentemente multilíngues) crianças e jovens imigrantes multiculturais?

Por outro lado, destaca-se o dossiê "Migração e Educação" (vol. 38, nº 4), publicado em 2020 pela Revista Perspectiva, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina³⁰. Este dossiê reúne oito trabalhos que abordam

³⁰ Dossiê completo disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2936>>. Acesso em: 25 out. 2023.

o fenômeno da migração, tanto nacional quanto internacional, e sua relação com a educação em diferentes etapas e contextos, permitindo uma análise crítica dos elementos historiográficos, linguísticos, étnico-raciais e pedagógicos envolvidos na migração. Analisarei dois estudos presentes no dossiê, que se concentram na inserção de crianças e adolescentes estrangeiros/as no sistema escolar. Suas análises visam compreender o papel das escolas na inclusão desses/as alunos/as, identificando os principais obstáculos e barreiras que dificultam sua efetiva inclusão e integração no ambiente escolar³¹.

O primeiro estudo, realizado pela antropóloga e pesquisadora argentina Maria Laura Diez (2020), uma referência reconhecida no debate sobre diversidade escolar, analisa a migração boliviana em um bairro popular no norte de Buenos Aires, sob a perspectiva da antropologia da educação. A autora aborda como as gerações mais jovens de bolivianos/as interagem com o ambiente escolar e o mercado de trabalho, destacando as tensões e diferentes percepções associadas a essas esferas.

Diez observa que a migração boliviana para essa região começou na década de 1980, gerando um histórico significativo de territorialização e formação de associações civis e comunitárias. Essas associações têm contribuído para o estabelecimento de um enclave étnico-produtivo, com a participação ativa de várias gerações de migrantes, reforçando a coesão entre os membros da comunidade. Nesse contexto, crianças e jovens são incentivados/as pelos pais a se envolverem nesses espaços comunitários, que desempenham um papel crucial na manutenção das redes migratórias e na construção da identidade social do grupo.

No decorrer de seu trabalho etnográfico, que inclui a análise das trajetórias de vida de jovens bolivianos/as em escolas argentinas, a autora constata que esses/essas jovens tendem a resistir ao projeto nacionalizador e assimilacionista imposto pelo sistema escolar argentino. Assim como Rodrigues *et al.* (2014), Diez também identifica uma hierarquização étnico-racial das migrações na Argentina, que repercute no espaço escolar. Observa que a migração europeia no início do século XX é privilegiada, contribuindo para o imaginário de um país predominantemente branco. Em contrapartida, as migrações indígenas e latino-americanas são percebidas como problemáticas e indesejáveis.

³¹ Dos seis trabalhos restantes que compõem o referido Dossiê, quatro deles focam nas migrações internas no Brasil, que ocorrem principalmente em função da mobilidade laboral; um dos estudos se dedica a explorar o processo histórico das migrações na Europa após a Segunda Guerra Mundial; e o outro analisa as trajetórias escolares e familiares de mulheres angolanas que solicitaram refúgio na cidade de São Paulo.

A pesquisadora ressalta que a inclusão de crianças e adolescentes migrantes bolivianos/as nas escolas ocorre de maneira subordinada. Os professores frequentemente têm expectativas reduzidas em relação ao desempenho desses/as alunos/as, além de manterem visões negativas sobre suas formações escolares anteriores. Ao mesmo tempo, Diez observa que os livros didáticos disseminam representações distorcidas dos/as migrantes. Daí decorre o abandono escolar, mais comum no ensino médio, devido à falta de uma abordagem intercultural nas escolas, que valorize o pertencimento étnico-político das comunidades migrantes bolivianas.

O nível do ensino médio, por sua vez, tem mostrado dificuldades em avançar na questão da interculturalidade, o que significaria reconhecer os saberes, repertórios culturais e identidades dos alunos estrangeiros, bem como suas possíveis trajetórias escolares anteriores (*Ibid.*, p. 5; tradução minha)³².

Diez observa que a participação dos/as jovens bolivianos/as nas atividades de trabalho junto aos adultos é muito relevante, e contribui para o fortalecimento da identidade do grupo migrante e para o processo de sociabilidade nos empreendimentos produtivos e comerciais da comunidade. Nessa perspectiva de associação, os espaços comerciais são descritos como “um cenário de forte referência transnacional, onde se aposta no fortalecimento de lealdades, promovendo o caráter dos mais jovens, consolidando uma rede comunitária de fontes de trabalho” (*Ibid.*, p. 13; tradução minha)³³.

O trabalho, então, opera como uma instância formativa – e não está associado a uma noção de exploração infantil – na qual os/as jovens migrantes participam da reprodução social e material da comunidade boliviana que reside em Buenos Aires. Nesse movimento, o trabalho é visto como fonte de aprendizado de valores como esforço e disciplina. Contrariamente, a escola é percebida como uma instituição distante das experiências reais de vida desses/as alunos/as, falhando em se conectar com os interesses dos indivíduos migrantes e as dinâmicas locais. Portanto, a autora argumenta que as trajetórias educativas dos/as jovens migrantes são multidimensionais e se estendem além do ambiente escolar.

³² No original: El nivel secundario, a su vez, ha mostrado dificultades en avanzar sobre la temática de la interculturalidad, lo que supondría reconocer los saberes, repertorios culturales e identitarios de los grupos de referencia de los estudiantes extranjeros, así como también de las posibles trayectorias escolares previas.

³³ No original: escenario de fuerte referencia transnacional, donde se apuesta por fortalecer lealtades, forjar el carácter de los más jóvenes, consolidar una red de fuentes de trabajo comunitario.

O segundo artigo, de autoria de Gondin e Pinezi (2020), também se concentra na inserção de estudantes bolivianos/as no sistema escolar, porém na cidade de São Paulo. Destaca-se a história dessa corrente migratória na capital paulista, o que resulta na notável presença de estudantes bolivianos/as no sistema escolar público. A partir de um trabalho etnográfico realizado em uma escola municipal no bairro da Mooca, as autoras (2020) investigaram as interações entre os/as estudantes imigrantes e a escola, vista como uma rede de socialização que inclui professores/as, alunos/as e outros/as funcionários/as. Em suas observações, identificaram que a língua atua como um “elemento de organização da identidade e classificação da alteridade” (*Ibid.*, p. 15), criando estigmas e dificultando a integração dos/as estudantes bolivianos/as e suas famílias na sociedade local. Inclusive, observam que a diversidade cultural e linguística é percebida como um problema pelo corpo docente da escola, sendo frequentemente associada ao insucesso escolar.

A falta de domínio da língua portuguesa pelos/as estudantes bolivianos/as é vista como um obstáculo significativo no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os/as professores/as aparentemente não demonstram esforço para adaptar suas metodologias de ensino e estratégias didáticas para estabelecer formas de comunicação mais eficazes com os/as estudantes migrantes. Um dos docentes expressou que: “era difícil para os educandos se alfabetizarem, já que não falavam bem o espanhol, pois sua primeira língua seria um dialeto pouco conhecido, uma mistura de espanhol com uma língua indígena” (*Ibid.*, p. 5). Inspiradas nas teorias de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, as pesquisadoras argumentam que a língua tem um papel fundamental na produção de significados na vida social, influenciando diretamente os processos de inclusão e exclusão e delineando fronteiras entre diversas nacionalidades e culturas.

Baseadas em observações em sala de aula e em espaços de socialização, entrevistas com docentes e rodas de conversa, além de atividades lúdicas com os/as estudantes, Gondin e Pinezi evidenciam a predominância de uma perspectiva assimilacionista na escola estudada. Elas apontam que a instituição não apresenta nenhuma iniciativa ou projeto voltado para o ensino da língua portuguesa, seja durante o horário regular de aulas ou em atividades extracurriculares.

Portanto, predomina a concepção de que os/as alunos/as devem se adaptar à escola, reforçando a noção hegemônica de uma instituição monolíngue que desvaloriza a pluralidade cultural e linguística. Essa abordagem resulta em dificuldades para acolher adequadamente os/as estudantes bolivianos/as no sistema escolar. Em consequência, tais estudantes frequentemente encaram a escola como um ambiente hostil e tendem a

permanecer isolados, interagindo principalmente com seus compatriotas e utilizando sua língua materna.

Assim, como ressaltado no artigo anterior, as pesquisadoras afirmam a importância de se estabelecer uma educação multicultural/intercultural, que valorize a troca, a diversidade de línguas, o diálogo e o reconhecimento positivo da diferença, discussão a ser retomada nos próximos capítulos. Este enfoque é essencial para a “desconstrução de estigmas e na construção de sociedades mais democráticas” (*Ibid.*, p. 16).

O estudo de Azevedo e Barreto (2020), realizado no estado de Mato Grosso do Sul, uma região fronteiriça com o Paraguai e a Bolívia, foca na diversidade de nacionalidades presentes nas instituições educativas locais. As pesquisadoras investigam o acesso à educação básica por parte dos/as migrantes na Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, notando uma alta taxa de matrículas de estudantes originários principalmente do Paraguai, Japão, Portugal e Venezuela, distribuídos/as em todos os níveis da educação básica.

As autoras reconhecem que houve avanços significativos nas políticas públicas em relação ao acesso à educação para a população migrante. No entanto, argumentam que é necessário ir além do direito à matrícula e concentrar esforços na “formação dos profissionais da educação, especialmente os professores, para bem acolher esses alunos, assim como em considerar nos currículos escolares a valorização da diversidade cultural e da interculturalidade” (*Ibid.*, p. 97).

Assim, seu trabalho destaca a relevância da formação de gestores escolares e professores/as, acentuando a necessidade de estabelecer diretrizes e mecanismos que orientem estes/as profissionais para o acolhimento de alunos/as migrantes³⁴. Nesse cenário, as pesquisadoras enfatizam a importância de estudos aprofundados sobre as tradições, línguas e histórias de vida dos/as estudantes migrantes, considerados essenciais para criar processos de ensino-aprendizagem que sejam significativos e bem adaptados às realidades contextuais desses/as alunos/as:

A importância dos estudos que remetam à situação das crianças migrantes na educação brasileira se torna importante para ampliar as discussões acerca dessa problemática e assim garantir que os governantes municipais, estaduais e federais, especialmente do campo da educação, possam debruçar esforços e meios para oferecer formação

³⁴ Sobre a formação docente no contexto da migração venezuelana no Brasil, elaboramos uma reflexão em Sánchez e Carvalho (2020).

continuada aos profissionais da educação, assim como a buscar formas que garantam não apenas o direito às matrículas, mas o acolhimento e a inclusão desses alunos nas instituições escolares. (*Ibid.*, p. 100).

Igualmente, é importante mencionar a dissertação de mestrado de Roldão (2022), que realiza uma pesquisa empírica sobre o processo de escolarização de crianças haitianas e venezuelanas na cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina. O estudo, baseado em entrevistas com o corpo docente e atividades envolvendo os/as estudantes, aponta a falta de formação e apoio para que os/as professores/as possam trabalhar adequadamente com a população migrante em sala de aula. Além disso, destaca o desafio representado pela aquisição da língua portuguesa por parte dos/as alunos/as migrantes, o que frequentemente resulta em seu isolamento e frustração.

A tese de doutorado de Aguiar (2023) também examina as experiências de estudantes migrantes, em escolas do Rio de Janeiro, abrangendo crianças e adolescentes oriundos/as da Colômbia, Venezuela, Equador e Peru. De forma similar, a pesquisadora conduz entrevistas com professores/as para compreender suas vivências e desafios em sala de aula. A tese enfatiza a importância de desenvolver competências interculturais nas equipes escolares, ressaltando o papel do/a docente como um mediador essencial para apoiar a inclusão dos/as alunos/as estrangeiros. Além disso, sublinha a necessidade de criar espaços nas escolas que permitam aos/as estudantes migrantes se expressarem de diversas formas, contribuindo para reduzir sua sensação de exclusão no ambiente escolar.

Vale ressaltar que os estudos de Roldão (2022) e Aguiar (2023) oferecem, como resultado de suas pesquisas, materiais didáticos voltados para o acolhimento das populações migrantes no sistema escolar, com uma abordagem intercultural. Esses recursos, destinados ao uso em sala de aula, facilitam a explicação do fenômeno migratório de maneira didática, empregando imagens e ilustrações para enriquecer o aprendizado e a explanação dos conteúdos.

3.5.1. A migração venezuelana na literatura especializada

Os dois últimos trabalhos mencionados na seção anterior incluíram a participação de alguns estudantes venezuelanos/as. No entanto, também abrangem outros atores sociais da escola nas pesquisas, como o corpo docente e alunos/as de diferentes nacionalidades e faixas etárias. Considero que essa abordagem ampla pode comprometer a densidade dos dados etnográficos obtidos em campo, potencialmente negligenciando aspectos linguísticos e culturais particulares aos/as venezuelanos/as. Além disso, cada comunidade migrante traz consigo um conjunto único de circunstâncias históricas, jurídicas, culturais, políticas e socioeconômicas. Portanto, ao englobar um leque tão

diverso de participantes, essas pesquisas, na minha leitura, podem não captar de forma adequada as questões específicas relacionadas à integração e adaptação da população venezuelana nas escolas brasileiras. Isso se torna especialmente relevante quando consideramos a importância de estabelecer relações de confiança com os/as participantes, no âmbito de aproximações etnográficas, cruciais para a obtenção de informações significativas e detalhadas. Tal aspecto será mais explorado no Capítulo 5, dedicado à metodologia desta tese.

Há de ser destacado, também, que uma revisão inicial da literatura³⁵ evidenciou alguns esforços teórico-metodológicos que abordam, especificamente, a inserção de crianças e adolescentes venezuelanos/as nas escolas públicas brasileiras, trazendo questionamentos, evidências empíricas e abordagens analíticas. Identifiquei que a produção de pesquisa educacional sobre o tema se concentra principalmente na região de fronteira do estado de Roraima com a Venezuela, especialmente nas cidades de Pacaraima e Boa Vista. Como assinalado, essas localidades enfrentam uma demanda significativa de venezuelanos/as por vagas no sistema escolar, além de outros serviços públicos.

De maneira geral, os estudos analisados mantêm um diálogo interdisciplinar com outras subáreas das ciências humanas e sociais, destacando-se a influência de autores/as como Homi Bhabha, Néstor Garcia Canclini, Stuart Hall e Vera Maria Candau, figuras proeminentes dos Estudos Culturais. Estes teóricos oferecem lentes críticas que permitem compreender a migração venezuelana como um espaço contestado de significação, envolvendo relações de poder, desigualdades e lutas em torno da construção de identidades e da negociação da diferença.

As pesquisas também se fundamentam em conceitos da sociolinguística, da antropologia e da sociologia da educação, que almejam compreender as transformações e tensões geradas no ambiente escolar e nas dinâmicas sociais com a chegada de novos atores, identidades, línguas e culturas. Metodologicamente, há uma inclinação para aproximações etnográficas e qualitativas, com destaque para a observação participante e entrevistas na produção de dados. Essa orientação metodológica, que enfatiza o trabalho de campo, entrevistas e a imersão na vida escolar diária, emerge como ferramenta valiosa

³⁵ Esta análise faz parte do estudo intitulado “A migração venezuelana da perspectiva da educação e da escola: uma revisão inicial da literatura”, que apresentei no XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Sánchez, 2020). O corpus analítico desta pesquisa inclui um trabalho apresentado em evento, dois artigos de revistas acadêmicas e duas dissertações de mestrado, todos publicados entre janeiro de 2015 e agosto de 2020.

para explorar as experiências, expectativas, desafios e realidades dos/as estudantes venezuelanos/as nas escolas do Brasil.

Estas pesquisas, igualmente, indicam que a predominância do português como língua de instrução cria entraves e desafios significativos para a integração e adaptação dos/as alunos/as da Venezuela no contexto escolar brasileiro, criando obstáculos significativos para um modelo de educação que valorize a diversidade cultural e linguística. Neste cenário, se registra que as escolas brasileiras, inclusive nas áreas de fronteira caracterizadas por um hibridismo cultural e uma proximidade histórica com a Venezuela, demonstram certa hostilidade em relação aos/às alunos/as do país caribenho. A partir desta revisão, destaco que a pesquisa sobre a migração venezuelana no contexto das escolas públicas brasileiras está ainda em seus estágios iniciais, em grande parte devido à novidade deste fenômeno, que ganhou intensidade nos últimos anos.

Neste capítulo foi possível observar que a migração internacional, enquanto área de estudos, apresenta múltiplas facetas e desenvolvimentos, exigindo uma maior atenção ao contexto educacional, aspecto ainda pouco explorado nos estudos acadêmicos brasileiros. Conforme Vendramini (2020) observa, a perspectiva educacional sobre a migração “ainda se mostra tímida nos estudos sobre o tema” (p. 5). A migração na escola demanda respostas adaptativas e eficazes, tanto do sistema escolar quanto das autoridades públicas. A escassez de estudos centrados na população venezuelana e migrante no país representa um obstáculo significativo para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes que atendam à crescente presença deste público no sistema escolar. Esta lacuna na pesquisa dificulta a compreensão das experiências, expectativas, desafios e perspectivas de crianças e jovens migrantes.

Contudo, esta situação pode ser vista, também, como uma oportunidade para uma virada epistemológica nas ciências da educação. A migração, nesse sentido, pode atuar como um elemento provocador de novas indagações, reflexões e desafios, com o potencial de transformar a agenda de pesquisa nas universidades e contribuir com a formação docente. O papel da academia é fundamental, pois ela pode iluminar caminhos para abordar a questão migratória de maneira efetiva no sistema escolar, promovendo a valorização da diversidade cultural e a inclusão das múltiplas identidades e diferenças no ambiente educacional.

4. MARCO TEÓRICO: UMA BRICOLAGEM INTERDISCIPLINAR



Este capítulo delinea o marco teórico que fundamenta esta Tese, apresentando os paradigmas, princípios e conceitos que orientam a análise dos dados etnográficos. É importante salientar que esta pesquisa se origina na linha de Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e, portanto, se fundamenta, em grande parte, teórica e metodologicamente, nos Estudos Culturais (doravante EC), um campo notadamente rizomático, flexível e versátil, particularmente potente para tratar de temas multifacetados e interdisciplinares como a migração na educação.

Surgidos no contexto pós-guerra da Grã-Bretanha, na metade do século XX, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS, sigla em inglês) da Universidade

de Birmingham, há um consenso na literatura especializada de que os EC representam simultaneamente um movimento político e intelectual. Seus pioneiros, Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson, ligados à New Left inglesa, foram notáveis no ativismo político e envolvimento com movimentos sociais. Sensíveis aos problemas sociais e às relações desiguais de poder e condições dos grupos excluídos, os EC adotam uma postura crítica, ativa e propositiva em relação aos seus objetos de estudo, visando contribuir para a transformação das realidades sociais dos sujeitos (Félix, 2019). Estudam os fenômenos em sua especificidade, moldados e reconfigurados continuamente pelas diversas lutas culturais, priorizando:

a localidade (ao invés da universalidade) das investigações, a implicação (e não o afastamento) do(a) pesquisador(a) com o tema e os sujeitos investigados; a provisoriedade do conhecimento produzido; (...) o exercício das relações de poder como constituintes de todas as relações humanas, que se movimentam e se modificam a partir de marcadores interseccionais; o reconhecimento da existência de múltiplas e diversas manifestações culturais. (*Ibid.*, p. 20).

Descritos como uma “antidisciplina” (Urteaga, 2009, p. 2), embora sejam influenciados por correntes marxistas, pós-colonialistas, feministas e pós-estruturalistas, os EC emergem da “insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites” (Escoteguy, 1998, p. 88), não se enquadrando na estrutura de um campo de estudos tradicional com fronteiras e metodologias nítidas, ou uniformidade em termos de posicionamentos e agendas teóricas. Para Renato Ortiz (2004, p. 121), “os EC caracterizam-se por sua dimensão multidisciplinar, a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos e nas universidades”. De modo semelhante, Costa, Silveira e Sommer, (2003, p. 40) argumentam que eles são um “conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos”. Atualmente, pesquisas inspiradas nos EC provêm de subáreas como comunicação, tecnologia, sociologia, educação, letras, artes, música, antropologia e literatura, demonstrando sua ampla aplicabilidade e relevância interdisciplinar.

A flexibilidade e a capacidade dos EC em estabelecer interações com diversos conceitos tem sido crucial para abordar questões como poder, identidade, cultura e língua. No contexto específico desta pesquisa, que envolve estudantes migrantes venezuelanos/as em escolas públicas da Paraíba, tornou-se evidente que o processo de integração e acolhimento desses indivíduos está profundamente influenciado por questões identitárias e pelo processo de socialização e aprendizagem do português como uma nova língua.

Isso demandou o uso de ferramentas teóricas mais amplas, justificando a incorporação de referências de outros domínios científicos como os estudos linguísticos, área “guarda-chuva”, destacada pela sua ampla interdisciplinaridade e heterogeneidade, acolhendo campos como a linguística aplicada, a sociolinguística e a educação linguística. As discussões e tensionamentos deste(s) campo(s) proporcionam *insights* valiosos para uma melhor compreensão da relação entre língua-cultura-educação, bem como para compreender a realidade sócio-histórica dos sujeitos sociais em diversos contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Com base nessa perspectiva, este capítulo visa estabelecer um diálogo entre diferentes correntes teóricas e tradições disciplinares. Enquanto os EC formam a espinha dorsal desta discussão, também busco enriquecer a análise com contribuições de autores/as de outras áreas do conhecimento, frequentemente referenciados/as na literatura especializada não apenas do campo educação, mas também dos estudos linguísticos, dos estudos culturais da educação e da antropologia. Ao mesmo tempo, lanço mão da minha formação multidisciplinar³⁶, adquirida durante as etapas de graduação, mestrado e agora no doutorado, que proporcionou a base necessária para um engajamento e interesse profundos na construção de conexões e problematizações com uma vasta gama de fenômenos, contextos, leituras, conceitos e debates teóricos.

4.1. Identidade, cultura, poder e jovens escolares contemporâneos

A cultura é a principal unidade analítica dos EC e inicialmente foi abordada a partir da crítica literária inglesa. Urteaga (2009) destaca que, até a década de 1960, a literatura representava o principal símbolo e vetor da cultura, por meio da qual se divulgavam os grandes mitos e narrativas nacionais, e se congregavam os valores considerados cívicos, dentro do processo moderno de formação da identidade nacional inglesa. Cevalco (2011, p. 192) enfatiza que “a literatura era a disciplina central das humanidades nessa época da Inglaterra”, deste modo, os grandes clássicos e obras literárias eram sinônimos da alta cultura e da erudição.

Nesse cenário, os EC emergem como uma resposta intelectual à visão burguesa e elitista sobre a cultura, que considera que apenas as pessoas que leem os “livros clássicos” e apreciam balé “têm cultura” (Steinberg, 2015). Em contraposição, a conceitualização

³⁶ Os detalhes específicos dessa trajetória acadêmica e profissional serão abordados na seção 5.1.

de Raymond Williams propõe entender a cultura como parte das práticas cotidianas, relações humanas e processos vivenciados pelos indivíduos das classes populares. Neste movimento crítico, a cultura deixa de “ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 36).

Os EC, impulsionados pela proliferação dos meios de comunicação durante as décadas de 1950 e 1960, começaram a considerar o cinema, a música, a mídia, a publicidade, a televisão, a rádio e as subculturas urbanas como espaços legítimos de produção cultural e teorização social. Questionando os macro relatos elitistas e esteticistas que valorizavam apenas as grandes obras, consideradas canônicas, os EC afirmavam que há inúmeros grupos e indivíduos frequentemente ignorados e marginalizados nessa concepção tradicional de cultura. Argumentavam, então, que as pessoas comuns e os grupos populares possuem uma capacidade notável de produção simbólica, de resistência e criatividade, capazes de se apropriar, ressignificar e gerar novas formas culturais.

Também questionam a categoria classe como único fator explicativo para a compreensão da cultura, buscando novas formas de entender a sociedade. Assim, “a relação entre marxismo e *cultural studies* se inicia e se desenvolve através da crítica de um certo reducionismo e economicismo desta perspectiva, resultando na contestação do modelo base-superestrutura” (Escoteguy, 1998, p. 90; grifo da autora). Dessa forma, os EC alargam o espectro de análise dos processos culturais, incorporando variáveis como idade, gênero e identidade étnica (Urteaga, 2009); exploram, desde distintos ângulos, como as diferenças e desigualdades atravessam e moldam as relações sociais, indo além das tradicionais estruturas econômicas para fornecer explicações sobre as dinâmicas culturais. Sob essa ótica, não há apenas uma luta do operário contra o patrão, mas uma luta que “envolve o significado dos valores que estão em disputa. As próprias palavras participam desse processo de luta e registram derrotas” (Cevasco, 2011, p. 195). A partir dessa visão, percebe-se que não existe um antagonismo rígido entre os setores populares e hegemônicos, mas sim interações complexas, transações, empréstimos e cruzamentos entre eles, evidenciando que a cultura é um conceito altamente dinâmico, aberto e flexível.

Silva (2010) explica que os EC veem a cultura como um campo de batalha em torno da significação social, no qual “diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (p. 133). Nesta visão, a esfera cultural é vista como o espaço onde grupos subordinados

desafiam e contestam a imposição de significados que advêm dos grupos dominantes. Portanto, a cultura não é concebida como um construto rígido, estável ou pré-determinado, mas como uma categoria em constante fluxo, caracterizado por diferenças, tensões, conflitos, empréstimos e transformações contínuas.

Desse modo, a cultura está imersa em um complexo de estruturas de significados estabelecidos pelos indivíduos, grupos e coletivos sociais, em constante devir, (re)negociação e (des)construção. Nestor García-Canclini (2015), referência nos EC latino-americanos, oferece uma definição do conceito de cultura que caminha nessa direção: “[a cultura] abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de modo mais complexo, a cultura é o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (*Ibid.*, p. 41).

Assim, nesta Tese adoto essa perspectiva semiótica da cultura, focada na análise dos significados socialmente elaborados e na compreensão de como os atores sociais definem, classificam e interpretam a vida social. Sigo a abordagem interpretativista do conceito de cultura proposta pelo antropólogo Clifford Geertz, que a define como:

Sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (Geertz, 1989, p. 24).

A perspectiva de Geertz, que considera a cultura como um sistema de significados descritos e interpretáveis, sublinha a importância da proposta teórico-metodológica dos EC, que examinam as práticas culturais e suas relações com o poder, explorando como diferentes grupos sociais, em particular aqueles mais vulneráveis e marginalizados, criam, interpretam significados e constroem e negociam suas identidades. Dentro do contexto das migrações internacionais, esse diálogo conceitual fornece ferramentas analíticas valiosas. Conforme destacado por Woodward (2000) e Hall (2001), a migração internacional é um campo fértil para observar a natureza contraditória, conflitante e criativa da cultura, que está sempre inserida em sistemas de classificação, dinâmicas de poder e formações discursivas.

No Capítulo 3 observamos que a migração internacional pode ser compreendida a partir de seu caráter transnacional. Assim, o indivíduo que migra muitas vezes consome uma variedade de produtos, serviços, bens culturais, vestimentas, alimentos e

informações, tanto do país de destino quanto do país de origem. Essa interação multifacetada reflete a complexidade e a riqueza da mobilidade, na qual o/a migrante pode adotar uma identidade híbrida que é suscetível a mudanças ou reajustes, de acordo com as circunstâncias e contextos políticos, religiosos, culturais e linguísticos que enfrenta cotidianamente.

Ao teorizar a cultura dessa maneira, nos aproximamos da concepção de identidade adotada nesta investigação, igualmente dinâmica e processual, uma expressão móvel, “mutável e dependente do contexto” (Norton, 2013, p. 5), ou, em palavras de Stuart Hall (2001, p. 13), “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Portanto, no contexto da globalização e da pós-modernidade, com a migração atuando como um elemento de destaque, as identidades são “mais camisas do que pele” (Hobsbawn, 1997 apud Canclini, 2015, p. 45), transformando-se através dos (des)encontros e interações cotidianas entre pessoas, códigos, produtos e formas culturais.

Nas palavras de Renato Ortiz (2004, p. 119), atualmente é mais adequado falar não de uma carteira de identidade fixa, mas de uma carteira de diferenças “rica, complexa, indefinida, reveladora da diversidade de nossos itinerários ao longo da vida”. Não há dúvida de que o fenômeno da migração internacional tornou porosas as fronteiras nacionais e as distinções entre o “local” e o “global” ou entre o “tradicional” e o “moderno”. Nesse contexto, observa-se um cenário intercultural, marcado pela transição de “identidades culturais mais ou menos autocontidas para processos de interação, confronto e negociação entre sistemas culturais diversos” (Canclini, 2015, p. 49).

Seguindo essa perspectiva, Canclini (2015), ao analisar os fenômenos socioculturais no contexto da globalização, observa que as identidades e diferenças são articuladas e interconectadas, adquirindo novos sentidos e ressignificações.

Ao propormos estudar o cultural, abarcamos o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam ou intuem imaginariamente o social, concebem e gerem as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma limitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global), e os atores que a abrem para o possível. (*Ibid.*, p. 49).

Neste contexto, o processo de identificação vai além de uma mera categorização ou rotulação, constituindo-se como uma articulação ou construção que nunca se completa, unifica ou cristaliza de forma permanente (Hall, 2001). Conforme já salientado, as

identidades são caracterizadas pela sua natureza provisória, fragmentada e fraturada, (des)construídas multifacetadamente através de discursos, práticas e posições, estando em constante fluxo de mudança e transformação.

Os EC analisam, justamente, os processos de identificação e subjetivação de forma contextualizada e localizada (Felix, 2009). Seu terreno de investigação se circunscreve a uma multiplicidade de objetos e fenômenos, que englobam desde culturas populares e urbanas e meios de comunicação de massa até identidades étnicas, geracionais, sexuais e de gênero. Pesquisadores/as influenciados/as por esta corrente teórica investigam os regimes de representação e significação associados aos processos de identificação e subjetivação, caracterizados por imposições, tensões, negociações e assimetrias, evidenciando as interações entre cultura, identidade e poder. Assim, se dedicam especialmente a entender como os grupos sociais marginalizados e vulneráveis constroem seus próprios sistemas de valores e significados, e a examinar como desenvolvem estratégias de resistência frente às imposições dos grupos dominantes (Urteaga, 2009).

Como discutido anteriormente, as ciências sociais e humanas têm evidenciado que as variáveis econômicas são insuficientes para compreender integralmente o processo de migração internacional e os impactos que desencadeia no cotidiano dos indivíduos. Além de receber salários e ganhos materiais, e tomar decisões baseadas numa racionalidade econômica, os/as migrantes criam – e dissolvem – relações sociais, organizam-se em grupos e associações, se identificam e desafiam narrativas e elementos da sociedade receptora, e interpretam o mundo vivido dentro de uma matriz simbólica própria.

Assim, os EC proporcionam um entendimento de que, longe de serem “aculturados/as” ou perderem seus referenciais identitários, os/as migrantes são portadores/as de identidades sociais, religiosas, linguísticas e culturais diversas, as quais entram em diálogo, negociação e até mesmo conflito quando chegam ao país de destino. Em sua jornada itinerante, transitam entre sistemas culturais, (re)significando objetos e símbolos, se apropriam e adaptam repertórios culturais e linguísticos, que são empregados cotidianamente em processos de transação, negociação e intercâmbio.

Observaremos, nos Capítulos 6 e 7, que os indivíduos que migram também se manifestam culturalmente através da arte, da poesia, da música, dentre outras formas de expressão criativa, que representam formas de resistência e adaptação frente às dinâmicas de poder que enfrentam, as quais frequentemente se manifestam como discriminação, racismo e violência. Portanto, os EC possibilitam observar como a

experiência migratória está intrinsecamente ligada a políticas locais e globais, bem como a uma rede de relações de poder.

Frequentemente restringidos/as no acesso a serviços e direitos básicos, e sujeitos a formas estruturais de discriminação e mecanismos de exclusão, esses indivíduos desenvolvem projetos e estratégias para sobreviver e se adaptar às novas circunstâncias. Portanto, nesta Tese adoto uma perspectiva analítica que valoriza a agência, a criatividade e a capacidade de resiliência dos atores sociais. Particularmente, almejo compreender os processos pelos quais os/as jovens migrantes representam suas experiências como estrangeiros/as estudando em outro país, assim como a maneira como estabelecem e gerenciam estratégias para alcançar oportunidades de aprendizagem e socialização.

A educação é um domínio onde os EC têm contribuído significativamente, advogando por uma “uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37); e, por conseguinte, gerando novos debates, tensionamentos e temas de pesquisa, oferecendo formulações para (re)pensar metodologias, fenômenos, sujeitos, práticas e conceitos essenciais no contexto pedagógico. Da interação entre os EC e a educação, emergem discussões sobre relações de poder no currículo e na sala de aula, identidade nacional, representação, infância, cidadania, pedagogias culturais na pós-modernidade, raça, gênero, etnia e diásporas (*Ibid.*, 2003).

Os Estudos Culturais da Educação (doravante ECE) têm se valido dos aportes de outras áreas do conhecimento como os estudos de gênero, a teoria pós-colonial, a teoria pós-crítica da educação, a perspectiva foucaultiana e pós-estruturalista, os estudos de comunicação, dentre outras. A abordagem interdisciplinar dos ECE permite uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos educacionais em contextos culturais diversificados, ampliando as concepções de educação, pedagogia e currículo, ultrapassando os muros da escola, incorporando variados artefatos, meios e contextos surgidos com a pós-modernidade e a globalização (*Ibid.*, 2003).

No marco teórico-analítico dos ECE, a instituição escolar é concebida como um espaço marcado por tensões, hibridizações, mudanças e negociações de identidades e diferenças. Nesse contexto, ocorrem processos de representação, significação e subjetivação entre atores sociais que possuem diversos interesses e ocupam variadas posições de poder. Assim, Vera Maria Candau (2008, p. 15; grifo da autora), referência essencial neste debate, ressalta que a escola deve ser vista como um espaço de “*cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos”. Esta

definição é particularmente relevante para o este estudo, considerando a chegada de novas línguas, culturas e identidades às salas de aula brasileiras, através de milhares de estudantes venezuelanos/as.

Os ECE também analisam criticamente as diversas linguagens e artefatos pós-modernos que permeiam e influenciam as maneiras de aprender e ensinar, e que transformam as sociabilidades dentro e fora do espaço escolar³⁷. Bigum e Green (2011), por exemplo, examinam os processos atuais de escolarização e socialização dos/as jovens, e caracterizam a juventude como um campo de práticas e experiências definidas pela incerteza, pela contradição, pela arbitrariedade e pela diversidade de contextos e elementos que contribuem para a subjetivação e a construção das identidades. Assim, para estudar esses grupos, os pesquisadores propõem a adoção de uma abordagem analítica que considere “o ambiente educacional e cultural mais abrangente que existe além do sistema formal de escolarização” (*Ibid.*, p. 205).

Suas reflexões ajudam a compreender a emergência de um perfil de estudante pós-moderno, influenciado pela mídia e pelas tecnologias de informação e comunicação, fato que se evidenciou durante o trabalho de campo com os/as quatro jovens que participaram desta pesquisa. Bigum e Green (2011) sublinham o papel da televisão, da computação, do vídeo, dos meios de comunicação de massa e da música, como elementos que reorganizam a ação, o significado e as identidades juvenis. Nesse sentido, explicam que as práticas sociais das novas gerações são profundamente influenciadas pelas tecnologias, resultando na formação de uma identidade distinta daquela das gerações mais velhas. Esses/as jovens navegam por uma variedade de temporalidades, espaços e contextos, imersos a maior parte do tempo no ecossistema digital.

Portanto, os autores utilizam o termo “alienígenas” para descrever os/as estudantes da era pós-moderna – “outros/as” inesperados/as e desconhecidos/as, cuja existência é “ampliada” pelas próteses das novas tecnologias. Este processo é explicado a partir do conceito de “cyborg”, proposto pela filósofa Donna Haraway, como um híbrido de máquina e ser humano, ideia que a imagem com a qual iniciamos este capítulo procura evocar. Bigum e Green (2011) argumentam que os/as novos/as jovens, “alienígenas” que, segundo alguns, estariam apenas de “passagem” pelo ambiente escolar, são vistos/as,

³⁷ A obra “Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação”, coletânea de ensaios focalizados na área dos estudos culturais e sua aplicação à crítica educacional, organizada por Tomaz Tadeu da Silva (2011), constitui um valioso aporte para a reflexão sobre esses assuntos.

muitas vezes, como uma ameaça à ordem escolar tradicional, classificados/as por sua aparente deficiência, incompletude ou inadequação.

No entanto, eles explicam que esses indivíduos representam uma presença duradoura e transformadora, não são meros transeuntes temporários/as no cenário educacional. “Eles/as estão aqui para ficar e estão assumindo o comando” (*Ibid.*, p. 207), provocando tensionamentos nas nossas certezas e paradigmas sobre os processos educacionais e pedagógicos. Desse modo, criticam a demonização e o pânico moral frequentemente associados à presença destas formações juvenis contemporâneas em sala de aula. Esses discursos, marcados por um ceticismo, frequentemente sugerem um “declínio” da “alta cultura” (fato que ecoa as preocupações iniciais dos EC, já referidas neste capítulo), e um “enfraquecimento” dos processos tradicionais de educação, leitura e alfabetização, agora desafiados pela influência da televisão, videogames, rock e outros produtos e artefatos culturais e artísticos.

Steinberg (2015), ao abordar o conceito de pedagogia cultural e as possibilidades de subjetivação e produção de significados fora do espaço escolar formal, também menciona o preconceito existente em relação à capacidade formativa e mobilizadora das novas expressões da cultura popular, como programas de TV, filmes, discos, rádio e revistas, os quais “são vistos com condescendência e considerados indignos de análise acadêmica” (p. 213). Nesse cenário, Bigum e Green (2011) e Steinberg (2015) argumentam que educadores/as, pesquisadores/as e formuladores/as de políticas públicas devem adotar uma visão ampla e renovada, que reconheça as mudanças culturais e epistemológicas nas relações entre tecnologia e pedagogia, assim como entre escolarização e cultura midiática. Enfatiza-se, portanto, a tarefa dos/as pesquisadores/as em estudar o papel da cultura na educação e nos diversos veículos de transmissão cultural, formais e informais.

Educacionalmente, somos levados a avaliar o nexos cada vez mais importante entre a cultura da mídia e a escolarização pós-moderna, bem como os movimentos em direção à informatização e à tecnologização do currículo, tais como os que já são aparentes em nossas escolas e em nossa política educacional atual. Como educadores/as, devemos avaliar aquilo que já está ocorrendo em nossas salas de aula (Bigum; Green, 2011, p. 212).

Os educadores estão diretamente implicados na análise da cultura (ou deveriam estar), pois a cultura é transmitida pelos processos de ensinar e aprender, seja formalmente (em escolas) ou informalmente (através de processos sociais mais amplos, tais como a cultura popular. (...)) De

fato, a cultura é inseparável de habilidades humanas como aculturar-se, aprender e utilizar linguagem e símbolos. (Steinberg, 2015, p. 212).

Este apelo se torna crucial em uma era em que as salas de aula do ensino básico são cada vez mais habitadas por nativos/as digitais. Para esses indivíduos, nascidos e criados na revolução tecnológica e digital do século XXI, caracterizada pela geração e transmissão acelerada de informações e conteúdo digital, as redes sociais, as plataformas tecnológicas e a cultura da mídia são elementos naturais e integrantes do seu cotidiano, desempenhando papéis decisivos nos processos de identificação e nas suas formas de aprendizagem, sociabilidade e subjetivação.

É importante ressaltar que a relevância educacional da tecnologia foi intensificada no contexto da pandemia de COVID-19, quando as atividades de planejamento, ensino, aprendizagem, avaliação e socialização tiveram que migrar ao ambiente virtual. De certa forma, a experiência inédita do ensino remoto no isolamento social nos afastou das rotinas previsíveis e palpáveis da escola – tradicionalmente constituídas, com influência limitada da mídia digital e da cultura audiovisual –, e nos conduziu a um cenário novo, fragmentado, volátil e incerto, dependente das tecnologias de informação e comunicação. Nessa jornada, foi necessário superar visões apocalípticas sobre a presença de ferramentas como *WhatsApp*, *Instagram*, *Spotify* ou *Youtube* e utilizar essas plataformas como meios para fomentar a criação, discussão e democratização do conhecimento, por meio de grupos e comunidades online, *lives*, músicas, podcasts e videoaulas.

Nesse horizonte, a compreensão do entorno digital, com suas características, inovações, desafios, limites e possibilidades, torna-se fundamental para entender as formas de subjetivação dos/das adolescentes atuais, considerando a influência marcante das tecnologias nas relações sociais e na comunicação. Nesse contexto, os ECE ajudam a compreender as instituições escolares como espaços híbridos, onde ocorrem práticas e processos de negociação cultural, permeados por linguagens e tecno-realidades imaginadas e moldadas pelas novas gerações (Candau, 2008).

Cabe a nós, pesquisadores/as e profissionais da educação, principalmente aqueles/as dedicados/as a estudar a migração no contexto educacional, explorar e elucidar o impacto das tecnologias nos processos de aprendizagem, formação de subjetividades e interação social, e analisar como a cultura é expressa em novos cenários, etnograficamente apreensíveis. Como destaca Candau (2008, p. 16), “as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das

inquietudes das crianças e jovens de hoje”. De maneira similar, Steinberg (2015, p. 212) afirma que:

Os educadores estão diretamente implicados na análise da cultura (ou deveriam estar), pois a cultura é transmitida pelos processos de ensinar e aprender, seja formalmente (em escolas) ou informalmente (através de processos sociais mais amplos, tais como cultura popular).

Como será abordado no próximo capítulo, que trata dos princípios metodológicos desta Tese, as tecnologias digitais de texto, imagem e som são fundamentais na experiência migratória, sobretudo para as gerações mais jovens. Este conjunto de dispositivos, plataformas e aplicativos possuem um papel crucial em facilitar a comunicação e a expressão criativa, e auxiliam a formação ou manutenção de laços sociais durante o processo de adaptação, interação e inserção em novas sociedades.

A metáfora dos “alienígenas” na sala de aula, proposta por Bigum e Green (2011), se revela útil não apenas para compreender as dinâmicas juvenis contemporâneas, mas também para analisar a experiência dos/as jovens venezuelanos/as. Apesar de possuírem uma bagagem cultural diversa, são frequentemente percebidos/as como “outros/as”, visitantes exóticos/as e muitas vezes incompreendidos/as e isolado/as. Portanto, é essencial estarmos abertos/as, curiosos/as e preparados/as para compreender e acolher seus códigos, comportamentos, talentos e hábitos. Caso contrário, corremos o risco de nos tornarmos os/as verdadeiros/as alienígenas nas nossas próprias salas de aula para esses/as jovens, distanciando-nos das suas realidades, anseios e necessidades educativas:

Tendo em vista que será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em “outros/as”, com nossos poderes se desvanecendo, no momento mesmo em que os exercemos, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna, de forma mais geral? (Bigum; Green, 2011, p. 208).

4.2. Os estudos inter(culturais) *sobre/desde* a América Latina

Embora os EC tenham surgido originalmente no Reino Unido nos anos de 1960, na sua forma contemporânea se transformaram em um fenômeno internacional. Expandiram-se para os Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990 e, posteriormente, alcançaram outras regiões, se consolidando e institucionalizando nas academias de diversos países. Contudo, é importante destacar que os EC operam de forma bastante

heterogênea em diferentes contextos. Como menciona Escosteguy (1998, p. 87), a internacionalização dos EC não implica “que exista um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para outro e que opere de maneira similar em contextos nacionais ou regionais diversos”.

O antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2015) argumenta os EC latino-americanos já existiam em nossa região antes mesmo que tal etiqueta fosse oficialmente adotada no âmbito acadêmico dos países desenvolvidos, com seus primeiros trabalhos datando do século XIX. Ele também questiona a ideia estadunidense de que existiria um campo único e homogêneo de EC intitulado “Estudos Culturais Latino-Americanos”, um rótulo essencialista, homogeneizador e genérico, fazendo sentido apenas no contexto do mercado acadêmico globalizado dos Estados Unidos. Diante disso, o autor considera mais adequada a categoria de *Estudos Culturais sobre/desde a América Latina*, estreitamente vinculada com a discussão decolonial e intercultural:

(...) um pensamento crítico desde a América Latina e não simplesmente sobre a região aponta para as geopolíticas do conhecimento e para o lugar de enunciação, marca uma busca não apenas para diferenciar os Estudos Culturais do que se faz nos Estados Unidos sob esta etiqueta, como também para estabelecer uma conexão com as tradições de pensamento crítico latino-americanas. **Finalmente, emergem a colonialidade e a interculturalidade como problemáticas que estariam em jogo** (Restrepo, 2015, p. 28; grifo meu).

Assim sendo, as abordagens dos EC realizadas no Brasil e na América Latina diferem significativamente das suas contrapartes anglo-americanas (Ortiz, 2004; Restrepo, 2015). Na América Latina é particularmente relevante a discussão sobre a separação entre observador e objeto, importada da ciência moderna/positivista (Neira; Lippi, 2012; Steinberg, 2015), na qual não têm relevância os impactos sociais e políticos da atividade científica. Esta crítica integra o núcleo teórico dos estudos pós-coloniais ou decoloniais³⁸, que têm um papel crucial na evolução dos EC na região. A revisão histórica e crítica do projeto da modernidade na América Latina se concretiza na categoria de *colonialidade*, inicialmente cunhada pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), uma

³⁸ Não pretendo me aprofundar nas discussões teórico-conceituais sobre as diferenças entre estes dois termos, que muitas vezes apresentam significados semelhantes. No entanto, é importante destacar que ambos se referem a um conjunto heterogêneo e multidisciplinar de contribuições teóricas, políticas e investigativas em relação à problemática da colonização e à persistência das estruturas de dominação europeias e do capitalismo moderno. Nesse contexto, tais estudos questionam as condições estruturais de subalternidade e exploração, incentivando a construção de uma agenda descolonial/decolonial com caráter emancipatório, que incorpore os saberes e as contribuições dos movimentos sociais, das minorias e povos migrantes, dos afrodescendentes e sociedades indígenas.

chave analítica que promove a reflexão sobre o padrão de dominação, imperialismo e exploração global que se fortaleceu com o modelo de produção capitalista, principalmente nas outrora colônias europeias.

Quijano explica que a categoria sócio-histórica de “raça”, que emergiu com o colonialismo europeu nas Américas, foi essencial para estabelecer uma hierarquia social, econômica e identitária que justificasse e facilitasse a dominação sobre os povos indígenas e africanos.

(...) na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (*Ibid.*, p. 177).

A racialização do “novo” mundo possibilitou a marginalização, subalternização e subjugação dos seres humanos com base em sua origem étnica. Os diversos saberes, recursos e produtos culturais da América Latina foram apagados e reduzidos a uma única ordem cultural e epistêmica dominada pela Europa e pelo Ocidente. Esta dominação não se restringiu apenas ao controle do trabalho, mas também se estendeu à hegemonia sobre a subjetividade, a cultura e a produção de conhecimento (*Ibid.*).

A colonialidade, portanto, atua como um mecanismo ordenador e mantenedor das relações sociais e de poder, controlando a produção e reprodução de subjetividades, bem como as formas de concepção de conhecimento, conforme os modelos europeus de racionalidade moderna. Sob esta perspectiva, a tradição crítica latino-americana argumenta que os países da região ainda não se libertaram completamente do domínio colonial dos antigos impérios europeus, considerando que os processos ocorridos nos séculos XIX e XX representaram apenas uma relativa independência jurídico-política.

É importante salientar que essas estruturas de poder persistem mesmo após o fim do colonialismo, continuando a influenciar as sociedades contemporâneas, fato particularmente evidente no contexto atual da migração e do refúgio. Ao investigar os movimentos migratórios de congoleses/as, angolanos/as e bolivianos/as para o Brasil, Zanforlin (2011) destaca que as políticas migratórias muitas vezes refletem um ideal hegemônico eurocêntrico, característico da modernidade, que tende a posicionar as populações negras e indígenas em um patamar de subalternização e segregação,

rotulando-as como incivilizadas. Isto remete à “hierarquia de nacionalidades” em escolas permeadas pela migração, como se discutiu no Capítulo 3.

Grada Kilomba (2019), em sua obra “Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano”, entrevista duas mulheres migrantes – uma afro-germânica e outra afro-americana que residem na Alemanha – destacando os racismos diários presentes na sociedade que as acolhe. A pesquisadora portuguesa, cujo trabalho aborda temas como racismo, artes plásticas, realidade negra, descolonização e migração, observa que o racismo atualmente não se baseia mais em biologia, mas assume um caráter discursivo. Ele opera por meio de uma série de palavras, imagens, piadas e expressões que sugerem uma “incompatibilidade” entre religiões, línguas e nacionalidades, criando um ambiente onde a diferença não encontra espaço.

“De onde você vem?”, “Por que você está aqui?”, “Quando você pretende voltar?”, tais perguntas incorporam exatamente essa fantasia da incompatibilidade. A primeira vista, a ideia de superioridade não parece estar implícita nos novos racismos, apenas o pensamento inofensivo de que ‘nós não temos nada contra eles e elas’, mas aqueles/as ‘diferentes’ têm seus próprios países para viver, e portanto devem retornar, pois a presença deles é um distúrbio para a integridade nacional. (Kilomba, 2019, p. 113).

Dentro desse regime discursivo o indivíduo que migra é frequentemente confrontado/a com a exigência de justificar “por que decidiu vir para cá e não ficar lá”, sendo quase obrigado a expor, muitas vezes contra sua vontade, o processo – frequentemente violento e traumático, especialmente para quem está em condição de refúgio – de deixar seu país de origem. Kilomba (2019), portanto, argumenta que a decolonização envolve alcançar a independência e a autonomia, tornando-se sujeito de si mesmo. Nesse horizonte, o/a outro/a deixa de existir “apenas através da presença alienante do sujeito branco” (*Ibid.*, p. 227), e para isso é fundamental a conscientização de que o racismo é estrutural (e não individual ou esporádico), sendo produto de condições históricas de dominação e colonização ainda vigentes.

A decolonialidade, nesse cenário, permite ponderar a importância dos marcadores identitários presentes nos processos de mobilidade, entendendo-os como elementos estruturantes e resultantes das relações de poder construídas historicamente. Daí a necessidade de não desarticular os estudos sobre o fenômeno migratório do debate em torno da interseccionalidade e sua relação com categorias como raça, classe, identidade de gênero e orientação sexual.

Os diversos saberes, recursos e produtos culturais da América Latina foram apagados e reduzidos a uma única ordem cultural e epistêmica dominada pela Europa e pelo Ocidente. Esta dominação não se restringiu apenas ao controle do trabalho, mas também se estendeu à hegemonia sobre a subjetividade, a cultura e a produção de conhecimento (Quijano, 2005). Nesse contexto, defende-se a necessidade de um processo de descolonização que desafie e transforme as relações étnicas, ecológicas, trabalhistas, raciais, sexuais, epistêmicas e de gênero, que ainda conservam as marcas e lógicas da colonização, e que ajudam a manter as desigualdades raciais e a marginalização e subordinação de saberes e grupos sociais que não se classificam no padrão europeu (Quijano, 2005; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2018; Walsh, 2003, 2007, 2008). Portanto, incorporar a perspectiva decolonial ajuda a esclarecer a relação histórica entre poder e saber e seus efeitos na realidade sociocultural, política e científica das nossas sociedades. Os/as pesquisadores/as do programa modernidade/colonialidade desafiam a concepção eurocêntrica que promove uma narrativa única e universal sobre a história, o progresso e o desenvolvimento, problematizando a geopolítica do conhecimento e a dimensão epistêmica da colonialidade (Walsh, 2003; Restrepo, 2015).

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) propõem um novo paradigma epistemológico que valorize a diversidade, as identidades e a pluralidade dos saberes latino-americanos. No âmbito específico dos Estudos Culturais, ao tratar a inflexão decolonial, Restrepo (2015) destaca que esta abordagem crítica e transdisciplinar promove o surgimento das “epistemologias fronteiriças” e ressalta o papel ativo dos grupos subalternizados e colonizados como propulsores de novos regimes de conhecimento.

O dilema da identidade nacional levou a intelectualidade latino-americana a compreender o universo cultural (cultura nacional, cultura popular, imperialismo e colonialismo cultural) como algo intrinsecamente vinculado às questões políticas. Discutir “cultura” de uma certa forma era discutir política. O tema da identidade encerrava os dilemas e as esperanças relativos à construção nacional (Ortiz, 2004, p. 125).

Costa, Silveira e Sommer (2003) e Restrepo (2015) realizam um balanço histórico da constituição dos EC latino-americanos, demonstrando que estes se nutrem dos projetos intelectuais de figuras como Nestor Garcia-Canclini, Anibal Quijano, Daniel Mato, Beatriz Sarlo, Walter Mignolo, Jesus Martín-Barbero, Catherine Walsh e Santiago Castro-Gomez, entre outros/as representantes da tradição crítica latino-americana. Seus trabalhos, caracterizados por grande heterogeneidade e diversidade, abordam questões

como a mídia, as cidades e culturas urbanas, populações indígenas, migrantes, afrodescendentes e camponesas, além das transformações tecnológicas na América Latina.

Catherine Walsh, uma das pesquisadoras e militantes mais relevantes atualmente nos EC latino-americanos, com um trabalho destacado com os movimentos indígenas e afrodescendentes no Equador e da região andina, argumenta que existe uma primeira geração de EC latino-americanos, representada por Martín-Barbero e Canclini. Igualmente, identifica uma outra geração que formula um projeto de EC com um viés intercultural, interepistêmico e de orientação decolonial. Assim, em vez de se referir a Estudos Culturais Latino-Americanos, a autora propõe a denominação “Estudos (inter)culturais”.

É neste sentido que assumimos o intercultural nomeando nosso projeto como estudos (inter)culturais, assim pensando a partir desta região, das lutas, práticas e processos que questionam os legados eurocêntricos, coloniais e imperiais e pretendem transformar e construir condições radicalmente distintas de pensar, conhecer, ser, estar e conviver (Walsh, 2010 apud Restrepo, 2015, p. 29).

Vale assinalar que esta perspectiva crítica dos EC não busca ser isolacionista ou fundamentalista, no sentido de descartar autores/as, obras e vertentes clássicas, europeias e/ou anglo-americanas. Mato (2003) afirma que este conjunto de estudos propõe uma posição aberta, de diálogo e intercâmbio com esses paradigmas, reconhecendo sua importância dentro do processo de institucionalização dos EC, mas que não adota uma atitude de subordinação em relação ao cânone. O objetivo, portanto, é evidenciar as geopolíticas do conhecimento e construir uma agenda própria de pesquisa e renovação teórica:

(...) a institucionalização desse movimento pode se constituir para nós em uma oportunidade de intercâmbios intelectuais e de construção de alianças estratégicas para promover renovações de interesse no âmbito das universidades e sociedades latino-americanas, em que nós também podemos oferecer a esse movimento propostas renovadoras. (Mato, 2003, p. 105; tradução minha).³⁹

Em palavras de Restrepo (2015), esta proposta:

³⁹ No original: la institucionalización de ese movimiento puede constituirse para nosotros en una oportunidad de intercambios intelectuales y construcción de alianzas estratégicas para impulsar renovaciones de interés en el ámbito de las universidades y sociedades latinoamericanas, y que a nuestra vez también podemos brindarle a ese movimiento propuestas renovadoras.

Não descarta como insumos intelectuais relevantes autores europeus ou estadunidenses como Foucault, Bourdieu, Williams, Wallerstein, Rabinow, Thompson, Gramsci ou Marx, para mencionar apenas alguns. A partir de Chakrabarty (2008), cabe destacar que a atitude intelectual e política frente a esses autores não é a de descartá-los, mas de considerá-los *indispensáveis* e, ao mesmo tempo, *inadequados*. (Restrepo, 2015, p. 30; grifo do autor).

A crítica epistemológica da colonialidade tem encontrado espaço relevante no contexto educacional, surgindo como uma resposta indispensável aos modelos tradicionais de ensino, estrutura curricular e produção de material didático. Historicamente, tais modelos têm favorecido visões eurocêntricas e ocidentais, resultando na sub-representação ou na representação inadequada de histórias, indivíduos e culturas locais.

Candau (2008), ao analisar a presença de diversos grupos socioculturais nas instituições escolares, destaca a importância de reconhecer a ancoragem histórico-social dos conteúdos tradicionalmente abordados em sala de aula. A autora argumenta que os currículos frequentemente legitimam um conjunto de conhecimentos tratados como verdades inquestionáveis, construídos com base em paradigmas considerados absolutos e universais. Desse modo, a escola “acaba por se fundamentar na cultura ocidental e europeia, vista como detentora da universalidade” (*Ibid.*, p. 33). Diante disso, a autora ressalta a necessidade de examinar as raízes históricas e os mecanismos de poder subjacentes ao desenvolvimento do conhecimento curricular, que deveria abranger diversas matrizes culturais e experiências históricas. No Capítulo 7, apresento estratégias didáticas que visam enriquecer o currículo escolar, incorporando os repertórios, narrativas, vivências e saberes dos/as jovens venezuelanos, como meio de valorizar a diversidade na escola.

Como já discutido, a migração produz uma multiplicidade de possibilidades e instâncias para efetivação de novas práticas de identificação e significação, questionando as velhas certezas do Estado-nação e transformando a concepção de que as identidades seriam fixas, estáveis ou cristalizadas. A presença de distintas tradições, costumes, religiões, línguas e identidades nas salas de aula desafia o caráter monolíngüístico, monocultural, homogeneizador e padronizador que caracteriza a dinâmica escolar (Dayrell, 2001; Candau, 2008; Silva, 2010; Santos, Bahía, Gomes, 2016). Como afirma Paraíso (2012, p. 27),

nesses tempos, vivemos muitos desafios e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências.

Essa realidade exige a formulação de postulados e concepções sobre o fenômeno educacional, que permitam compreender a operacionalização do conceito de cultura no interior das práticas e relações sociais construídas no cotidiano escolar. O assunto da diversidade no contexto pedagógico assume, então, uma posição de destaque, pois “não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada, totalmente, das questões culturais da sociedade” (Candau, 2008, p. 13). Neste sentido, compartilho da visão de Lopes e Macedo (2011, p. 203) que asseveram que “não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação”.

Tal discussão conduz às noções de multiculturalidade e interculturalidade, que, abordadas a partir de diferentes lentes teóricas, têm se tornado cada vez mais centrais na literatura acadêmica e no debate sobre políticas públicas educacionais, essenciais para discutir os processos de integração e acolhimento das populações migrantes do ambiente escolar. Ambas são concepções multifacetadas e polivalentes, por vezes utilizadas como sinônimos, especialmente fora da esfera acadêmica especializada, que começaram a ganhar relevância na América Latina a partir das décadas de 1980 e 1990 – período em que a maioria dos países da região reconheceu, por meio de suas constituições nacionais e legislações, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Ainda, é importante destacar que os marcos que definem os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade são moldados por contextos específicos de cada sistema educativo e suas respectivas configurações político-sociais (Russo; Borri-Anadon, 2019; Candau, 2008). Realizarei uma revisão sucinta desses dois conceitos, fundamentada nas sistematizações e reflexões de autoras/es como Candau (2008), Mignolo (2008), Walsh (2008), Silva (2010) e Puh (2020).

Silva (2010) aponta que o conceito de multiculturalismo surgiu nos países do Norte, refletindo a diversidade cultural fruto da presença de grupos raciais e étnicos oriundos de grandes fluxos migratórios em direção aos países ricos. Argumentando que os diferentes grupos sociais compartilhariam uma “humanidade em comum”, o multiculturalismo, frequentemente descrito como liberal ou humanista, atua como um

instrumento político que reconhece e reivindica os direitos dos distintos coletivos sociais, enfatizando a convivência pacífica, a tolerância e o respeito entre as diversas culturas e povos (*Ibid.*).

De modo similar, Puh (2020), ao analisar a aplicação do conceito de multiculturalismo no ensino de línguas, com base nas ideias de Ayaz Naseem, identifica um multiculturalismo conservador, que promove uma cultura/língua comum totalizante. Nesse contexto, populações migrantes, indígenas e africanas “devem aceitar os valores e práticas sociais do local de recepção com intuito de garantir um funcionamento harmonioso” (*Ibid.*, p. 420).

O multiculturalismo conservador, semelhante ao liberal mencionado anteriormente, reconhece a diversidade cultural e linguística e as contribuições de diferentes povos e etnias. No entanto, sustenta o imaginário de um país monolíngue – com o português como língua dominante e “natural” no contexto brasileiro, por exemplo, minimizando a importância de estudar, promover e valorizar as outras línguas presentes no rico cenário linguístico do país. Neste modelo, a adesão ao sistema vigente por parte dos diferentes grupos sociais é vista como fundamental, sendo condição para o estabelecimento de uma sociedade equilibrada, pacífica e harmoniosa (Puh, 2020).

O mesmo pesquisador destaca que a abordagem conservadora do multiculturalismo no Brasil tende a ignorar ou deslegitimar variantes do português que surgem do contato com outras línguas, como o “portunhol”, frequentemente utilizado por migrantes oriundos/as de países hispânicos. Ao mesmo tempo, esta perspectiva inviabiliza a criação de espaços para outras línguas distintas das hegemônicas ocidentais (inglês, francês, italiano, espanhol), consideradas “exóticas” ou “distantes”, provocando o que ele classifica como “orientalismo linguístico”.

Fazer línguas e etnias se misturarem e criarem uma sociedade acrítica, pacífica, sem polarizações, isenta política e ideologicamente representa uma estratégia de um outro conservadorismo que pode não negar mais a existência de uma sociedade múltipla, mas continua querendo transformá-la em algo uno e mono. Portanto, continua próxima do conservadorismo “tradicional”, que está se reinventando e insistindo novamente em uma sociedade, que pretende preservar as suas tradições, seu modo de ser em detrimento dos chamados perigos da globalização e das migrações. (*Ibid.*, p. 424).

Candau (2008) também analisa as diversas concepções do multiculturalismo, destacando sua natureza polissêmica. Ela identifica uma versão assimilacionista deste conceito, alinhada com as duas abordagens mencionadas anteriormente, que promove a

integração de minorias e grupos marginalizados à cultura hegemônica, incentivando-os a adotar os valores, mentalidades, símbolos e conhecimentos da maioria. Neste modelo de multiculturalismo, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas,

(...) todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. (*Ibid.*, 2008, p. 21).

A mesma autora reconhece a existência do multiculturalismo diferencialista, uma abordagem que se opõe ao modelo assimilacionista e enfatiza a importância do reconhecimento e da expressão das diferenças culturais. Este modelo sustenta a necessidade de criar espaços específicos para que as identidades coletivas possam se manifestar e interagir livremente, incentivando grupos sociais a preservar ou celebrar suas matrizes culturais de base. Embora este tipo de multiculturalismo valorize a formação de comunidades com seus próprios bairros, clubes e associações, a autora aponta para suas limitações, considerando-o essencialista, isolacionista e estático. Tal abordagem, ao enfatizar a separação das diferentes culturas, pode inadvertidamente promover a criação de “*apartheids*” socioculturais, onde a diferença é isolada e as interações entre culturas são limitadas (*Ibid.*).

Para Candau (2008), as perspectivas assimilacionista e diferencialista são as predominantes nas sociedades atuais. Walter Dignolo (2008), filósofo argentino, complementa essa visão ao questionar a multiculturalidade ou multiculturalismo, descrevendo-o como “uma invenção do Estado-nacional nos Estados Unidos para conceder cultura enquanto mantém epistemologia” (p. 317). O multiculturalismo, nesta leitura, opera dentro de um modelo neoliberal e se caracteriza por seu caráter inclusivo, porém assimilacionista e integrador de certos elementos culturais ou identitários em um esquema dominante ou a um grupo majoritário, sem transformar as estruturas epistêmicas subjacentes (*Ibid.*).

Na tentativa de superar as abordagens tradicionais do multiculturalismo (conservador, liberal, assimilacionista, diferencialista), emergem novas propostas e paradigmas. Puh (2020) destaca a perspectiva conhecida como liberal ou de esquerda, que valoriza a importância das diferenças entre grupos com atributos distintos. Ele argumenta que o estudo e a análise dessas diferenças podem contribuir para o

entendimento das causas das desigualdades linguísticas e culturais. Acrescenta, entretanto, que esta vertente tem sido criticada por correntes mais marxistas, que a consideram “acadêmica”, por não oferecer estratégias concretas ou reflexões propositivas para combater as desigualdades. Em consonância com esta ideia, Candau (2008) critica a superficialidade com que o multiculturalismo liberal aborda as interações entre diferentes grupos sociais, “sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade” (p. 25).

Igualmente, Puh (2020) destaca a emergência do multiculturalismo crítico, inspirado nas ideias de Paulo Freire. Esta proposta visa “criar um diálogo entre as partes envolvidas, oferecendo meios de reflexão crítica, introspecção e conscientização que seriam veículos para negociar e reafirmar a condição multilíngue da sociedade” (p. 421-422). No entanto, o autor observa que, no contexto do ensino de línguas, essa perspectiva é praticamente inexistente, apontando os significativos desafios para a sua implementação no âmbito educacional e pedagógico.

Para Silva (2010), a concepção de multiculturalismo crítico aborda as diferenças culturais inseridas no contexto das relações de poder e dos interesses das culturas dominantes. O autor sinaliza que essa perspectiva, inspirada em premissas pós-estruturalistas e materialistas, contempla a diferença como um processo linguístico e discursivo ligado ao poder e às práticas de significação, as quais pautam os parâmetros do considerado como “diferente” ou socialmente aceito. Esta visão coloca em xeque as noções antes mencionadas de tolerância, harmonia e respeito, problematizando os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base da discriminação, as assimetrias sociais e a desigualdade na sociedade.

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra a “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. (*Ibid.*, p. 88).

Puh (2020) ressalta as abordagens que substituem “multi” por prefixos como “inter”, “pluri” e “trans”, formas alternativas de abordar culturas e línguas, visando superar as posturas dogmáticas do multiculturalismo, que, na sua leitura, tendem a congelar identidades e ignorar as diferenças internas dentro dos grupos sociais. Nesse

cenário, o interculturalismo incorporaria uma visão das culturas em relação e do dinamismo dos choques, interações e conflitos entre os grupos sociais. Puh cita Canclini para elucidar as distinções entre multiculturalidade e interculturalidade, sendo este último um termo que transcende a simples coexistência de grupos, línguas e culturas, envolvendo um processo mais dinâmico e interativo, no marco das estruturas de poder.

De um mundo multicultural – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro, intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. **Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas.** Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (Canclini, 2015, p. 17 *apud* Puh, 2020, p. 425; grifo meu).

Na mesma linha de pensamento, Candau (2008) enfatiza a importância da interculturalidade como um conceito que incorpora uma consciência dos mecanismos de poder subjacentes às relações entre diferentes grupos socioculturais. Segundo ela, as relações culturais são historicamente construídas e permeadas por tensões, desequilíbrios, hierarquias, preconceitos e práticas discriminatórias. Candau defende, portanto, um modelo educacional intercultural que promova um projeto comum fundamentado no diálogo genuíno entre as culturas e no reconhecimento mútuo.

Nota-se que a perspectiva intercultural no Brasil e em outros países da América Latina surgiu no contexto das políticas educacionais dirigidas às populações indígenas, catalisando um movimento que visava superar a perspectiva assimilacionista que dominava a relação entre os povos indígenas e as sociedades nacionais (Russo; Borri-Anadon, 2019). Assim, a interculturalidade deve ser compreendida dentro de uma luta decolonial, sendo um termo cunhado por intelectuais indígenas com o objetivo de reivindicar direitos epistêmicos historicamente negados (Mignolo, 2008).

Walsh (2007) destaca que a educação, como a conhecemos atualmente, é um legado de estruturas coloniais e neocoloniais e, frequentemente, negligencia perspectivas, histórias e saberes não eurocêntricos. Ela propõe, então, uma abordagem crítica que reconheça as relações de poder que influenciam o currículo escolar, assim como a necessidade de “construir processos educativos que façam pensar e agir criticamente e de outro modo, enfrentando e desafiando as relações e estruturas dominantes (...)” (*Ibid.*, p.

26; tradução minha). Nesse contexto, considera que a interculturalidade é um caminho possível para transformar a educação, pois questiona os processos de opressão, discriminação e colonização efetivados pelas potências europeias na América Latina (*Ibid.*, 2008).

Assim, Walsh considera que a interculturalidade representa um projeto social, cultural, político e epistêmico que reconhece a validade de outros regimes de conhecimento e de outras formas de ser, pensar e agir no mundo. No mesmo sentido, Puh (2008) identifica propostas mais abrangentes do multiculturalismo com vieses mais propositivos e assertivos, como é o caso da educação antirracista e da educação antiopressão, essenciais dentro do projeto intercultural. A primeira foca na raça como um dos elementos bases para a discussão sobre as culturas que são invisibilizadas e silenciadas, enquanto a segunda questiona os modos como a educação pode oprimir e reforçar as opressões já existentes.

A interculturalidade enfatiza a importância de reconhecer e valorizar não só as culturas e línguas presentes no contexto educativo, mas também as culturas de grupos minoritários, considerando suas relações de poder nas sociedades nacionais (Russo; Borri-Anadon, 2019). Deve ser entendida como uma experiência vivida, pensada desde a colonialidade, que reflete um pensamento crítico e alternativo ao legado eurocêntrico da modernidade e ao modelo geopolítico do conhecimento do Norte global (Walsh, 2001 apud Candau, 2008).

À luz dessas considerações, considero que a presença de estudantes estrangeiros/as em sala de aula traz o enorme desafio de construir caminhos possíveis para materializar a interculturalidade no chão da escola. Acredito que esta noção, como abordagem educacional, epistemológica e política, é um processo contínuo de (des)aprendizagem, (des)construção e (auto)reflexão, que deve ser ancorado em valores de respeito, equidade e justiça social. Uma educação embasada em uma perspectiva intercultural, pois, deve promover o exercício da cidadania e o respeito aos direitos humanos, criando ambientes que acolham saberes, crenças, línguas e tradições de distintos povos.

Compreendo a interculturalidade, também, como um espaço de negociação onde as desigualdades e assimetrias presentes na sociedade são não apenas reconhecidas, mas também enfrentadas e questionadas. Portanto, esta empreitada exige, também, uma reflexão crítica sobre as diversas formas de hierarquização, discriminação e opressão que eventualmente emergem dos encontros culturais, religiosos e linguísticos, dentro e fora

do cotidiano escolar. A interculturalidade exige dos/as envolvidos/as no fenômeno pedagógico a habilidade de identificar, questionar e desconstruir preconceitos, crenças e estereótipos relacionados às diferenças culturais, nacionais, linguísticas, étnicas, de gênero, religiosas e de classe social.

Tal processo requer a adoção de estratégias que reconheçam, valorizem e promovam a diversidade de pertencimentos, referenciais identitários e repertórios linguísticos de todos/as os/as estudantes, sem exceção, nas salas de aula. Isso significa oferecer uma educação que seja adequada e adaptada, ao contexto e trajetória de cada estudante e às suas necessidades individuais de aprendizado, expressão e socialização.

Portanto, enfrentamos o desafio de repensar as estruturas educacionais de modo que se reconheça, respeite e integre verdadeiramente a rica diversidade de culturas, línguas e experiências presentes no ambiente escolar, especialmente em contextos com populações migrantes. Nesse cenário, se faz necessário explorar mais profundamente a dinâmica da língua na educação, discutindo as distintas concepções e práticas pedagógicas que podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de alunos/as migrantes.

4.3. A(s) língua(s) em contextos de mobilidade

Como assinalado, o esforço de promover diálogos ou interações interculturais não está isento de conflitos, descontinuidades e embates. Como pontua Canclini (2015), esse processo coloca em evidência a articulação entre diferenças, desigualdades, interesses, procedimentos de inclusão-exclusão e formas de exploração, em que a língua tem um papel preponderante. Influenciados pelas teorias da linguística, os Estudos Culturais sustentam que a língua desempenha um papel crucial nos sistemas de classificação, significação e representação, assim, compreende-se que toda prática de significação opera dentro de formulações discursivas, às quais a língua recorre para dar significado às coisas, eventos e interações sociais (Hall, 1997, 2001; Silva, 2010).

Em relação à interação entre culturas, identidades e povos, Woodward (2000) argumenta que a construção do “outro” está ligada à construção do nosso próprio conceito de “eu”, portanto, observa a prevalência de uma organização discursiva binária que se manifesta em termos de “nós” e “eles”, masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, migrante/nativo, etc. Nesse processo, a língua é usada para legitimar formas de hierarquização das identidades e diferenças, e, simultaneamente, para

representar os/as outros/as, nomeando, desconhecendo, valorizando, ignorando ou desqualificando, processos em que “a produção da identidade do ‘forasteiro’ tem como referência a identidade do ‘habitante do local’” (*Ibid.*, p. 46). Elias e Scotson (2000), em sua obra clássica *Os Estabelecidos e os Outsiders*, realizada na comunidade de Winston Parva, nas redondezas de Londres, demonstram que a estigmatização e o preconceito operam como construções discursivas que perpetuam relações de poder, privilegiando posições e recursos materiais e simbólicos para determinados grupos – “estabelecidos” – em detrimento dos “outsiders”, frequentemente vítimas de depreciações, clichês e difamações.

No contexto escolar, são comuns as situações de racismo, xenofobia, glotofobia (discriminação baseada na língua de um indivíduo ou grupo social), *bullying* e *cyberbullying*, entre outras formas de preconceito e segregação. É indiscutível que este cenário demanda a implementação de políticas que não apenas combatam todas as formas de discriminação, mas que também reconheçam e valorizem a identidade linguística dos/as “outsiders”, dentro de um contexto mais amplo de ideologias monolíngues, hierarquias e relações de poder.

A visão intercultural de cunho decolonial permite pensar a educação para estudantes migrantes além de uma mera questão linguística, como poderia ser o ensino de português. É um convite para pensar em um processo pedagógico, epistemológico e político integral, que permeie o currículo escolar, a formação docente, os materiais didáticos, as metodologias de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais e as rotinas diárias nas escolas. Considero que, nesse cenário, a perspectiva de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, apesar de suas limitações, representa uma abordagem inovadora que pode fomentar um ambiente escolar inclusivo e diversificado, uma vez que veicula uma nova compreensão sobre os migrantes que frequentam o espaço escolar.

4.3.1. Português como Língua de Acolhimento

É importante salientar que apesar dos crescentes desafios trazidos pelo fenômeno migratório, o Brasil ainda apresenta uma carência significativa em termos de políticas linguísticas e educacionais, em nível federal, para a população migrante⁴⁰. Esta lacuna

⁴⁰ No que concerne às políticas de saúde, deve-se ressaltar que esforços já estão sendo empreendidos para elaborar a primeira política pública nacional de saúde voltada para migrantes, refugiados/as e apátridas. Esta política visa, também, articular, consolidar e promover, em âmbito federal, as ações que algumas

tem sido consistentemente apontada por pesquisadores/as, profissionais e militantes envolvidos/as diretamente com os/as migrantes e refugiados/as. Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021) identificam algumas ações nessa direção, por parte de Organizações Não Governamentais (ONGs) e de alguns estados como São Paulo, mas afirmam que, de um modo geral, “No que concerne à Educação Linguística de grupos minoritarizados, tanto em nível da educação básica, quanto na esfera do Ensino Superior, observam-se, atualmente, iniciativas isoladas que funcionam, na maioria das vezes, sem apoio do Estado” (*Ibid.*, p. 11). Essa realidade é corroborada por Lopez (2022), que afirma que “o Brasil praticamente não conta com políticas linguísticas que promovem o ensino do português e de outras línguas para migrantes em seu território, o que vem sendo alvo de críticas por diferentes pesquisadores de áreas de interesse das migrações” (*Ibid.*, p. 139).

Cursino (2022) observa que dentro das ações realizadas no âmbito da educação linguística para migrantes se encontram os programas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), implementados, principalmente, por instituições de educação superior, através de projetos de extensão, assim como por ONGs. A abordagem do PLAc está intimamente ligada ao diálogo sobre a inclusão de identidades e diferenças nos processos de ensino-aprendizagem, visto na seção anterior. Assim, considero fundamental apresentar e contextualizar este termo, em virtude das circunstâncias específicas em que se desenvolveu o trabalho de campo e se estabeleceu a relação com os/as quatro jovens que são o foco deste estudo.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que a abordagem do PLAc é considerada uma especialização dentro do campo mais amplo do Português como Língua Adicional (PLA), conforme afirmam Lopez e Diniz (2018). Vale destacar que o PLA é um termo frequentemente utilizado de forma intercambiável com o de Português como Língua Estrangeira (PLE) na literatura acadêmica.

Schlatter e Garcez (2018) apresentam uma preferência pelo termo PLA em detrimento da noção de PLE, considerando a primeira designação mais abrangente e inclusiva. Segundo estes linguistas, a denominação “estrangeira” impõe limitações ao uso e à apropriação social da língua em um contexto de imersão, distanciando-a de um processo efetivo de integração. O termo “adicional”, por outro lado, enfatiza o valor aditivo que o aprendizado da língua portuguesa traz aos/às educandos/as, complementando outras línguas já presentes em seu repertório linguístico.

prefeituras já vêm realizando. Mais informações em: <https://folha.com/paxj7qdf>. Acesso em: 07 de dez. 2023.

Esse aspecto é particularmente relevante em contextos multilíngues, como em comunidades surdas, indígenas, imigrantes ou descendentes de imigrantes. Assim, optar pela denominação “língua adicional”, de acordo com os autores, ressalta a importância de integrar este aprendizado no cotidiano dos/das estudantes, incentivando-os/as a utilizar o novo idioma como uma ferramenta de expressão e engajamento em suas próprias comunidades (*Ibid.*).

Retomando a discussão do PLAc, Cursino (2022) e Lopez (2022) explicam que sua origem se encontra em Portugal, que teve um aumento significativo no número de migrantes na década de 2000. Diante desse cenário, o governo português desenvolveu ações para regularizar o status e promover a integração social desses indivíduos, muitos dos quais entravam no país de maneira ilegal. A aprendizagem do idioma português foi considerada, portanto, fundamental para a inserção social, especialmente no plano econômico, sendo condição para que o/a migrante agisse como agente social ativo e exercesse uma cidadania plena e consciente. Assim, em 2007, Portugal lançou o Plano para Integração dos Imigrantes, resultando na expansão do projeto *Portugal Acolhe - Português para Todos*, focado no ensino do português para migrantes em situação de vulnerabilidade (Cursino, 2022; Lopez, 2022).

Na década de 2010, o Brasil começa a adotar o conceito de PLAc como embasamento teórico e pedagógico para ações linguísticas direcionadas a migrantes forçados/as recém-chegados/as ao país. Este processo foi impulsionado pelo aumento significativo no fluxo migratório, especialmente de haitianos/as afetados/as pela histórica crise econômica e social intensificada pelo terremoto de 2010, bem como de sírios/as, em fuga da guerra, de congoleses/as, fugindo dos conflitos armados na República Democrática do Congo, e, mais recentemente, de venezuelanos/as deixando seu país por conta da grave crise social e econômica (Lopez, 2022). Assim, desde então, diversas universidades brasileiras e ONGs começaram a se mobilizar para oferecer cursos de PLAc, principalmente no âmbito da extensão, destinados a pessoas em situação de deslocamento forçado (Cursino, 2022).

É importante ressaltar que no Brasil o PLAc assume características distintas da versão portuguesa, desenvolvendo uma agenda epistemológica própria (Cursino, 2022; Lopez, 2022). Lopez (2022), em sua tese de doutorado, explora o processo de institucionalização do PLAc tanto em Portugal quanto no Brasil, a partir de uma análise abrangente de monografias, dissertações e teses que abordam este tema nos dois países, demonstrando que a própria designação de PLAc, embora tenha surgido inicialmente em

Portugal, no Brasil tem sido problematizada com maior dinamismo, adquirindo uma identidade específica e se institucionalizando no debate entre especialistas.

Uma das teses centrais do referido trabalho é que o termo PLAc possui condições de produção e operacionalização diferenciadas, em particular devido aos modos como o público-alvo é delimitado nas pesquisas e ações educacionais. No país europeu o discurso é marcado fortemente pela visão do/a migrante trabalhador/a-profissional, dentro de um viés mais econômico, enquanto no país sul-americano o termo gera subjetivações de migrante de crise, em particular de refugiado/a. Da mesma forma, no contexto brasileiro, o PLAc abrange jovens migrantes, diferentemente da abordagem predominante na versão portuguesa, onde o foco tende a ser migrantes adultos/as; no Brasil, inclusive, têm sido criadas novas denominações específicas para estes programas, quando voltados para o público infantil, tais como “PLAczinho” ou PLAquinho” (*Ibid.*).

De modo semelhante, Cursino (2002) argumenta que no Brasil muitas das ações e pesquisas do PLAc frequentemente abordam aspectos político-pedagógicos relacionados ao acolhimento linguístico dos/as migrantes, como a omissão do Estado, os processos de (re)territorialização vividos por pessoas em deslocamento forçado, e a construção de suas identidades. Nesse sentido, nas aulas de PLAc, os/as alunos/as não somente aprenderiam um novo idioma para a comunicação, mas também se engajariam em um processo de interação sociocultural, no qual suas identidades, trajetórias e experiências são reconhecidas e valorizadas, ressaltando-se a função do/a professor nesse processo:

É preciso que, a todo momento, professores e pesquisadores se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público (Lopez; Diniz, 2018, p. 4).

Ao examinar as características recentes da migração internacional no Brasil e as distintas experiências de ensino de PLAc, Lopez e Diniz (2018, p. 3), pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), propõem a seguinte definição:

Entendemos PLAc como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e

democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (Bizon, 2013, p. 123).

É possível compreender, portanto, que a proposta do PLAc transcende o mero ensino de língua, buscando atender necessidades mais específicas e urgentes dos/as migrantes forçados/as. Lopez (2022) evidencia que as pesquisas brasileiras enfatizam, justamente, a importância de uma formação docente atenta e sensível às especificidades da população migrante. Os trabalhos analisados pela autora também realçam a necessidade de incorporar uma abordagem intercultural em sala de aula, que reconheça e valorize as identidades e diferenças dos/as alunos/as; nesse horizonte, o/a professor/a numa perspectiva aberta e intercultural, pode assumir o papel de mediador/a, fornecendo recursos para que o/a aprendiz possa utilizar o conhecimento adquirido na transformação de sua própria realidade (*Ibid.*).

Portanto, ao contrário de uma aula convencional de língua estrangeira focalizada em gramática, vocabulário ou fonética, a abordagem do PLAc busca ser mais holística e multifacetada, exigindo, assim, um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento e com diferentes esferas da sociedade, para atender de maneira integrada e colaborativa às complexas necessidades dos/as migrantes forçados/as. Como afirmam López e Diniz (2018, p. 4):

O PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil.

Apesar de recente, o campo acadêmico e profissional do PLAc no Brasil vem se estabelecendo como um terreno fértil para estudos, debates e (re)leituras, conforme demonstrado por Lopez (2022). Nesse cenário, diversos/as pesquisadores/as têm apontado alguns obstáculos e desafios, tanto burocráticos-políticos quanto de ordem conceitual e pedagógica, que questionam o caráter diferenciado e aparentemente progressista do PLAc. Muitas dessas análises se fundamentam em perspectivas decoloniais, assim como em teorias do multiculturalismo e do plurilinguismo, e compreendem o/a migrante como um sujeito sócio-histórico complexo, portador de diversas línguas, epistemologias, religiões e culturas.

Nesta discussão, destaca-se o trabalho do professor Leonardo Diniz, da UFMG, cujas pesquisas problematizam o caráter monolíngue, neocolonizador e assimilacionista

que assumem as abordagens PLA/PLE e PLAc no Brasil, inspirando estudos de mestrado e doutorado. Diniz (2015) considera que estas visões de ensino de português, especialmente para grupos migrantes, muitas vezes pressupõem que o aprendiz deve falar, escrever, agir e pensar como um/a falante nativo/a, baseando-se na premissa de que a integração do indivíduo ocorre primariamente por meio da adesão ao idioma dominante. Sob essa ótica, ele considera que a mera proficiência na língua portuguesa não seria suficiente para assegurar processos de territorialização não precários para migrantes em situação de vulnerabilidade. Assim, destaca a necessidade de:

(...) afastarse de posições nacionalistas – no limite, xenófobas – de valorização de determinadas variedades do português (em detrimento de outras), de forma a abrir espaço para práticas que possibilitem o desenvolvimento da proficiência nessa língua por meio de experiências de sensibilização para a discursividade e heterogeneidade constitutivas das práticas languageiras, visibilizando vozes e culturas historicamente silenciadas. (*Ibid.*, p. 7).

Nesse contexto, é importante questionar o papel instrumental de *uma* língua e sua relação intrínseca com o processo de formação dos Estados-nacionais. Anderson (2006) concebe a nação como uma comunidade política imaginada, que emerge de um sentimento suficientemente forte para gerar solidariedade entre indivíduos que pouco têm em comum. Sob essa ótica, a língua, enquanto produto histórico e político, socialmente construído, foi chave para formar a base da consciência nacional e do pertencimento coletivo. Junto a outros símbolos usados para forjar a identidade nacional, como o hino, a bandeira e os brasões, chamados de “mitos fundadores” (Silva, 2010), a língua transmitiria, pois, o espírito de *uma* nação.

Erazo (2020) argumenta que durante a colonização da América Latina, marcada por processos violentos e devastadores de silenciamento das línguas locais, surgiu a ideia de uma suposta unidade linguística (espanhol/português), que visava criar uma identificação coletiva e coesão social, inclusive criando “uma imagem pejorativa do indivíduo bilíngue ou plurilíngue, que era considerado como traidor ou como um ser inculto” (*Ibid.*, p. 66; tradução minha)⁴¹. A pesquisadora observa que as repercussões da ideia de homogeneidade linguística se observam atualmente no campo de ensino de línguas, principalmente em contextos de mobilidade. E argumenta que, na perspectiva monolíngue, as marcas do contato linguístico são frequentemente vistas como erros,

⁴¹ No original: una imagen peyorativa del individuo bilingüe o plurilingüe, quien era considerado como traidor o como un ser inculto.

interpretadas como sinais da “incompetência” do/a falante e consideradas como elementos que contribuem para a impureza da língua em processo de aquisição (*Ibid.*).

Por exemplo, no contexto de migrantes venezuelanos/as que estão aprendendo Português no Brasil, a visão monolíngue tende a ver o uso consciente ou inconsciente de expressões e palavras em espanhol, sua língua materna, como inadequado e contraproducente para o processo de aprendizagem. Nesse cenário, é importante assinalar que, embora seja um direito linguístico dos/as migrantes aprender a língua majoritária do país em que estão inseridos/as, cada sujeito também tem o direito de identificar-se positivamente com sua(s) língua(s) materna(s) e ser respeitado por essa identificação, independentemente de seu estatuto (Friedrich; Melo-Pfeifer; Ruano, 2021).

São importantes, sim, políticas que as incorporem aos repertórios linguísticos dos aprendizes e que sejam reconhecidas como legítimas em quaisquer contextos. Ou seja, aquilo que é feito cotidianamente pela comunidade precisa ser reconhecido oficialmente pelo Estado não somente com relação ao valor que ela tem intrinsecamente, mas incorporando as contribuições linguísticas para a planificação estatal (Puh, 2020, p. 428).

López e Diniz (2018) consideram, portanto, que o PLAc não deveria ser concebido como a única política linguística adotada para promover o acolhimento da população migrante no Brasil. Reconhecem sua importância e pertinência, mas enfatizam a necessidade de implementar políticas linguísticas pluri/multilíngues, que promovam e valorizem as línguas trazidas pelos/as migrantes (*Ibid.*). Na perspectiva plurilíngue, as alternâncias e outras marcas de contato entre as línguas são vistas como importantes para o processo de aprendizagem, sendo consideradas vetores de aprendizagem; elas podem ser utilizadas como recursos e estratégias para a aprendizagem e a comunicação em outras línguas, incluindo as línguas maternas (Erazo, 2020).

De modo semelhante, Cursino (2022), ao explorar as percepções sobre o ensino de língua portuguesa, a partir de conversas com alunos/as migrantes de diversas nacionalidades que residem no Brasil, destaca a necessidade de reposicionar o conceito e as práticas didáticas do PLAc. Amparada nas ideias de autores como Paulo Freire, Aníbal Quijano e Walter Mignolo, sua pesquisa ressalta que, em algumas ocasiões, esta abordagem dissemina valores modernos/coloniais, resultando em novas formas de subalternização. E afirma que “a área de PLAc deve assumir sua sala de aula, bem como seus construtos teórico-metodológicos, como um espaço em que a língua alvo e aquelas

que compõem o repertório do alunado, não livres de tensões, coexistem e se cruzam” (*Ibid.*, p. 120).

Cursino salienta que o PLAc pode se beneficiar de uma perspectiva plurilíngua, em que a bagagem linguística, cultural e epistêmica do/a aprendiz, em vez de ser considerada um obstáculo, seja vista como um recurso didático no próprio processo de aquisição da língua portuguesa. Neste sentido, a compreensão da educação linguística da autora, certamente, é condizente com a concepção dinâmica e híbrida de escola adotada nesta Tese, conforme já discutido.

O PLAc, todavia, pode ir além do mero trabalho com as línguas nacionais, aceitando as línguas e os conhecimentos que se constroem nas fronteiras – **e aqui penso a sala de aula como um lugar fronteiriço, local de encontro de múltiplas línguas, culturas e epistemes**. As conversas com as/os participantes revelam que elas/eles desejam falar de si, de seu país, de suas origens, de suas vivências. (Cursino, 2022, p. 120; grifo meu).

Zambrano (2021), por sua vez, também objeta às políticas migratórias que consideram obrigatório o ensino da língua majoritária no Brasil como a única forma para propiciar a integração dos/as migrantes de crise. Lançando mão de um referencial teórico semelhante ao da autora anterior, composto por reflexões teóricas de Bell Hooks, Paulo Freire e Walter Mignolo, a pesquisadora argumenta que o PLAc pode se tornar uma ação de dominação do Estado-nação, que defende a manutenção de uma única língua dentro de um território delimitado. Por isso, Zambrano vislumbra uma abordagem transgressiva para o PLAc, que valorize e acolha a língua materna dos/as estudantes migrantes, sendo esta uma forma de desafiar o modelo de “educação bancária”, assim como as relações de poder nas políticas linguísticas migratórias. A pesquisadora argumenta que isto pode ocorrer por médio da translinguagem, conceito que abordo na próxima seção, central para descrever a natureza metodológica do trabalho de campo da presente pesquisa.

4.3.2. A translinguagem em sala de aula

Em um ambiente cultural e linguisticamente diverso como o dos/as jovens venezuelanos/as estudando no Brasil, é possível que as interações de ensino-aprendizagem sejam atravessadas por práticas translinguageiras. Como será detalhado nas próximas seções, fui professor de PLAc para os/as mencionados/as alunos/as, predominantemente utilizando nossa língua materna, o espanhol, com o objetivo de

facilitar a aprendizagem e a nossa comunicação. Não me recordo de ter conscientemente decidido adotar práticas translinguageiras, no entanto, ao longo dos encontros, especialmente no final de 2022 – quando os/as estudantes apresentavam maior fluência na língua portuguesa – percebi, com base nas contribuições teóricas dos estudos linguísticos, que a translinguagem surgia de forma espontânea.

Antes de prosseguir com a apresentação deste termo, importa frisar que, dada a presença simultânea da língua espanhola e da língua portuguesa, as mencionadas aulas poderiam ser vistas, de certa forma, como ambientes bilíngues de aprendizagem⁴², no sentido leigo ou coloquial do termo. Todavia, minha compreensão sobre este fenômeno se distingue significativamente da visão normativa e convencional de bilinguismo, que frequentemente assume uma perspectiva hegemônica, absoluta e fixa do conceito de língua, invisibilizando os recursos linguísticos, relacionais e semióticos das diversas populações que moram no Brasil (Lucena, 2021).

Segundo Ofelia Garcia (2009), os termos *bilíngue* e *bilinguismo* não se referem ao uso de dois códigos monolíngues separados, mas constituem uma perspectiva plural, cujas práticas devem ser ampliadas para “refletir sobre as complexas redes comunicativas multilíngues e multimodais do século XXI” (*Ibid.*, p. 5; tradução minha)⁴³. Nesse sentido, a autora argumenta que, considerando a presença de refugiados/as, migrantes, povos indígenas e membros de grupos minoritários autóctones que estão aprendendo a língua majoritária de uma sociedade, mas que já possuem uma ou mais línguas maternas, a educação bilíngue pode ser levada a cabo em duas ou mais línguas. Essa seria, pois, “uma forma de fornecer educação significativa e equitativa, assim como uma educação que construa tolerância com relação a outros grupos culturais e linguísticos (...) e fomente a valorização da diversidade humana” (*Ibid.*, p. 6)⁴⁴.

A visão de Garcia sobre o bilinguismo⁴⁵ é particularmente relevante quando consideramos que, além do espanhol e do português, os/as estudantes venezuelanos/as que fizeram parte desta pesquisa estão – ou estiveram – em contato frequente com outras línguas. Por exemplo, com a língua inglesa, que faz parte do currículo escolar de todos/as

⁴² Há de ser destacado que nenhuma das três escolas visitadas adota um modelo formalmente reconhecido como de “educação bilíngue”.

⁴³ No original: to reflect the complex multilingual and multimodal communicative networks of the twenty-first century.

⁴⁴ No original: is a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups (...) and foster appreciation for human diversity.

⁴⁵ Vale destacar que a autora apresenta diversos modelos de bilinguismo, que ultrapassam o escopo deste estudo, mas que podem ser consultados na parte III de sua obra.

eles/as, sendo, inclusive, palco para atividades didáticas que serão descritas no Capítulo 7. Além disso, dois dos/as quatro jovens tiveram contato com a língua indígena *taurepang*, em sua região natal na Venezuela, uma etnia que também está presente em território brasileiro⁴⁶. Logo, o nosso contexto etnográfico evidencia, em consonância com Erazo (2020), que a natureza fluida e mutável do fenômeno do bilinguismo o torna complexo e desafiador de definir. A pesquisadora adota o termo *bi-plurilinguismo*⁴⁷, cunhado por outros/as autores/as do campo dos estudos linguísticos, que representa justamente uma visão plural e dinâmica do bilinguismo no contexto da globalização e dos movimentos híbridos entre línguas e culturas, seja no nível institucional, coletivo ou individual (Garcia, 2009).

Assim, a exposição da perspectiva aqui adotada sobre o bilinguismo, ou bi-plurilinguismo, conduz ao conceito de translinguagem (*translanguaging* em inglês, *translenguaje* em espanhol), denota o uso da língua não apenas enquanto sistema (lexical e sintático), mas sobretudo enquanto prática social e cultural. Essa noção, como mencionado anteriormente, caracteriza alguns momentos da nossa abordagem etnográfica e é especialmente pertinente na discussão sobre o PLAc, pois fornece alternativas para a implementação de práticas pedagógicas emancipatórias e críticas, contribuindo significativamente para o enriquecimento do ensino e aprendizado de línguas em contextos migratórios.

García (2009) define a translinguagem como uma prática pedagógica na qual falantes bilíngues usam diversas línguas, criando discursos que facilitam a comunicação, permitem atribuir sentido às palavras e construir significados. Ao ser um processo contínuo, que desafia a tradição monolíngue que assume os idiomas como unidades separadas, a translinguagem “torna óbvio que não existem fronteiras claras entre as línguas dos bilíngues” (*Ibid.*, p. 47).

Canagarajah (2013) conceitualiza a prática translingual como a combinação ou mescla de idiomas, que inclui o uso de múltiplas línguas em uma única conversa ou até

⁴⁶ Os/as Taurepang estão localizados/as no estado de Roraima, no Brasil, em uma área fronteira com a Venezuela e a Guiana. Na Venezuela, habitam a Gran Sabana, localizada no sudeste do estado de Bolívar.

⁴⁷ É essencial destacar há uma grande quantidade de termos empregados por diferentes autores/as, fundamentados em seus respectivos contextos acadêmicos, tradições disciplinares e objetos de pesquisa, que visam capturar a complexidade e a heterogeneidade linguística do mundo atual, sobretudo em situações de contato entre sistemas linguísticos distintos, como é o caso do nosso objeto de estudo. Não pretendemos aprofundarmos nesse debate neste trabalho, mas, para uma compreensão detalhada dessas categorias e suas nuances, recomendamos consultar a obra de Erazo (2020), onde são apresentados os debates internacionais e os conceitos relacionados à alternância transcódica e às interferências resultantes do contato linguístico em contextos plurilíngues.

mesmo em uma única frase; em vez de separar estritamente as línguas que conhecem, os/as falantes recorrem sincronicamente a seu repertório linguístico e aos seus sistemas de significados na comunicação. Portanto, o autor argumenta que a prática translingual está intimamente ligada a questões de identidade, pois permite que os indivíduos se expressem de maneiras que são mais autênticas e confortáveis para eles. Ao mesmo tempo, essa prática promove um exercício autorreflexivo da alteridade, pois busca compreender os interesses, símbolos e significados dos/as interlocutores/as.

Na comunicação translingual, diferenças e variações no uso da língua (como sotaques ou referências culturais) são negociadas colaborativa e reciprocamente entre os/as falantes, enriquecendo seu repertório linguístico, e reconhecendo a legitimidade de todas as formas de expressão. A translinguagem, portanto, se diferencia da clássica concepção de *code-switching*, que incorpora uma perspectiva dualista em que o/a falante faz uso, ora de uma língua, ora de outra, de forma alternada (Garcia, 2009; Lucena, 2021). Lucena (2021, p. 30) afirma que “Enquanto, na concepção de *code-switching*, línguas são enumeradas e compreendidas como códigos separados e não interativos, a translinguagem afasta a ideia de um sistema dualista e assume o sistema linguístico como unitário”.

A mesma autora sugere que as práticas translíngues passam a ser compreendidas como estratégicas e criativas, que potencializam os recursos linguístico-semióticos dos/as falantes e respondem aos desafios e mudanças trazidas pela diversidade, pela tecnologia e pela mobilidade, em distintos cenários sócio-históricos. Nesse sentido,

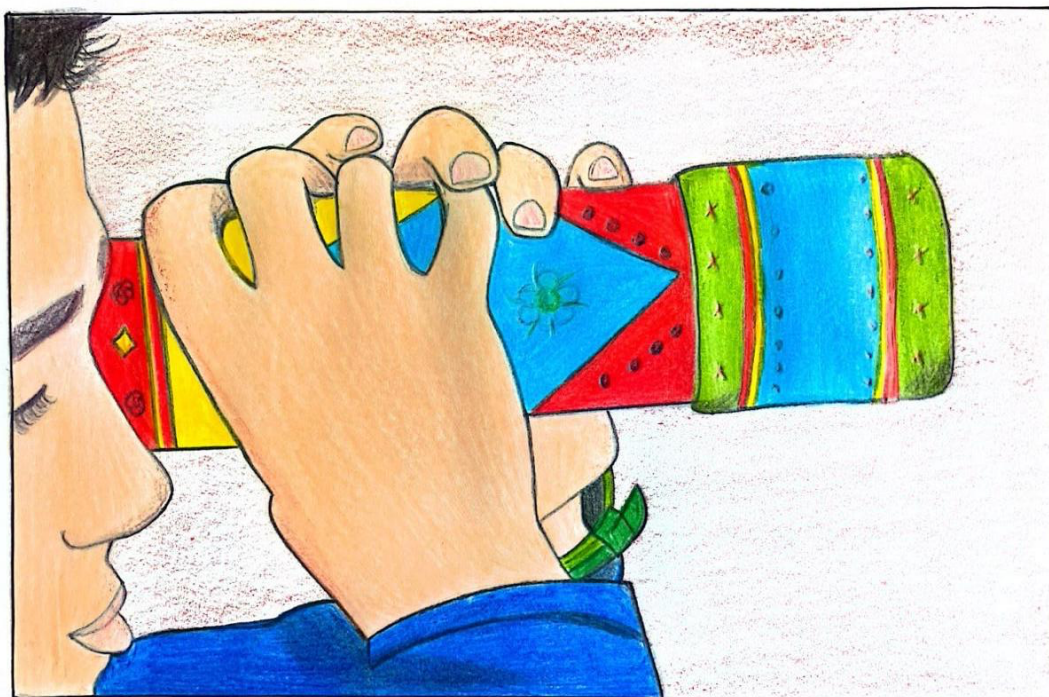
translinguajar não significa somente alternar códigos, uma vez que os falantes, com base na perspectiva da translinguagem, não mudam simplesmente de língua, alternando códigos monolíngues separados. Ao translinguajar, falantes levam a cabo suas intenções comunicativas, utilizando recursos de seus repertórios linguísticos e a compreensão política e histórica de que têm de seus mundos bilíngues. (Lucena, 2021, p. 30).

À vista dessas premissas, é possível afirmar que a prática translingual caracterizava certos momentos dos nossos encontros de PLAc os/as estudantes venezuelanos/as. Na maioria das vezes, comunicávamo-nos em espanhol, o que certamente facilitava a aprendizagem e compreensão dos conteúdos e atividades didáticas; no entanto, em ocasiões eles/elas também se aventuravam a falar em “portunhol”, que consideramos uma forma completamente legítima de expressão e socialização (Ribeiro, 2022; Aguiar, 2023). No final de 2022, dois deles decidiram começar a falar em português, demonstrando assim uma grande competência linguística.

Em poucas ocasiões, também recorriamos ao inglês para explicar semelhanças e diferenças entre o vocabulário do espanhol e do português, ampliando assim o escopo de reflexão sobre as línguas.

O marco teórico delineado neste capítulo ilumina a abrangência e a complexidade dos fenômenos e mudanças culturais e linguísticas em ambientes educacionais atravessados pela migração. Há de ser ressaltado que a “bricolagem” das teorias decoloniais, interculturais e plurilíngues constituem um alicerce fundamental que nos permite interpelar nosso objeto de pesquisa e nos equipa com as lentes críticas necessárias para examinar as complexidades inerentes às dinâmicas sociais presentes neste contexto diversificado. Dessa forma, a interdisciplinaridade teórica reforça o compromisso com uma investigação que é sensível às múltiplas camadas de realidade vivenciada pelos/as quatro jovens que participam desta Tese. Esta abordagem se reflete profundamente na metodologia adotada, a etnografia, que, como veremos é tão multifacetada e adaptável quanto as nossas ferramentas teórico-analíticas.

5. ENTRELAÇANDO TÉCNICAS E FERRAMENTAS: O PRISMA METODOLÓGICO



Nesta seção, delinheiro a abordagem metodológica adotada nesta Tese. Começo com uma discussão preliminar acerca das especificidades metodológicas da pesquisa, seguida de uma análise sobre a posicionalidade inerente ao estudo, crucial para compreender a estratégia metodológica empregada. Em seguida, descrevo o desenho e as fases da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, assim como os preceitos teóricos que orientam a sua interpretação.

A maior parte das teorias focadas na análise de fenômenos associados às desigualdades e à justiça social tem adotado metodologias de abordagem macro e quantitativa (Charmaz; Thornberg; Keane, 2018). Ao examinar o histórico das abordagens teórico-metodológicas em estudos sobre mobilidade migratória, Vettorassi e Dias (2017) salientam que, historicamente, a pesquisa em migrações foi permeada por uma orientação positivista, vinculada predominantemente a métodos quantitativos; essa tendência explica a predominância de explicações economicistas sobre o fenômeno da migração, como discutido no Capítulo 3.

No entanto, os/as autores/as também identificam um avanço progressivo de pesquisas qualitativas com um enfoque interdisciplinar, especialmente nas últimas décadas. Apesar disso, identificam uma significativa lacuna no que se refere a reflexões

sobre as abordagens metodológicas empregadas nos estudos sobre migração humana. Argumentam que “a riqueza do trabalho fica essencialmente centrada nas revelações de campo oferecidas pelos autores” (*Ibid.*, p. 8), relegando a discussão metodológica a um plano secundário.

Nesse contexto, à medida que o Brasil testemunha um aumento no número de migrantes e refugiados/as, se acentua a necessidade de explicitar os procedimentos e princípios metodológicos dos projetos acadêmico-científicos que interpelam este fenômeno em campo. Essa contribuição pode ser particularmente relevante para futuros/as pesquisadores/as cujo foco se volta à população migrante inserida no contexto educacional, pouco visibilizada na literatura acadêmica no Brasil (Bartlett; Rodriguez; Oliveira, 2015; Azevedo; Barreto, 2020; Vendramini, 2020; Nunes; Hederique, 2021; Roldão; Ferreira; Branco, 2021; Aguiar, 2023), e no âmbito das políticas públicas no (Oliveira; Tonhati, 2022).

O interesse desta investigação por estudar as vivências escolares de quatro jovens venezuelanos/as no Brasil conduz a uma abordagem qualitativa, uma perspectiva interpretativa que “faz o mundo visível” (Denzin; Lincoln, 2018), ao utilizar técnicas de coleta e análise de dados que buscam aprofundar a compreensão dos fenômenos em seu contexto específico. Esta abordagem permite captar os significados, concepções e representações que os sujeitos envolvidos atribuem às suas próprias experiências (Gibbs, 2009; Puig; Lafon; Alcaraz, 2009; Flick, 2009; Bisquerra, 2009). A aproximação qualitativa, voltada para a compreensão das ações humanas, não se restringe a um conjunto específico de métodos ou técnicas. Ela se alimenta de uma gama diversificada de tradições disciplinares e técnicas de pesquisa, incorporando elementos do feminismo, da etnografia, da hermenêutica, do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, entre outros campos (Denzin; Lincoln, 2018).

Deste modo, as avaliações e análises apresentadas neste estudo não buscam generalizações nem pretendem ter replicabilidade ou relevância estatística que possa representar a totalidade da população venezuelana em idade escolar no Brasil, características frequentemente presentes em investigações quantitativas. Como visto no capítulo anterior, os EC caracterizam-se pela provisoriabilidade e pela localidade do conhecimento produzido. Sob essa perspectiva, reconheço nesta pesquisa que existem “muitas formas de ser um estudante migrante ou refugiado/a”, e que tais experiências podem diferir significativamente de uma escola para outra, ou de uma cidade para outra, e podem ter diversas interpretações para outros indivíduos.

Portanto, entendo a situação dos/as jovens que protagonizam este trabalho como um fragmento de uma realidade em constante transformação, moldada por uma sucessão de acontecimentos e ações específicas, que procurei apreender durante o trabalho de campo e a escrita deste texto. Como afirma o antropólogo americano Clifford Geertz (1989, p. 34), “os achados etnográficos não são privilegiados, apenas particulares (...) O que é importante nos achados do antropólogo é sua especificidade complexa, sua circunstancialidade”.

Assim, em vez de buscar padrões generalizáveis, esta Tese se dedica a explorar diversas experiências individuais, cada uma contribuindo com uma cor, uma forma e um matiz único à composição deste trabalho. É importante destacar que, assim como um caleidoscópio não oferece duas visões exatamente iguais, a realidade desses/as jovens está em constante movimento, e continuará sendo moldada por uma sucessão de eventos, atores e ações específicas, podendo inclusive assumir cores e tonalidades completamente diferentes das apreendidas durante o trabalho de campo.

Meu objetivo, então, é construir uma narrativa tecida a partir das múltiplas experiências, perspectivas e vivências recolhidas em campo, reconhecendo que estas são intrinsecamente situadas, provisórias e contextualizadas. A intenção é que as vozes dos atores sociais não apenas sejam ouvidas, mas também postas em diálogo empírico e teórico, situando esta investigação dentro de uma abordagem crítica, dialógica e questionadora. Deste modo, anseio contribuir para “uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea” (Neira; Lippi, 2012, p. 612).

Pierre Bourdieu, no prefácio da obra *A imigração ou os paradoxos da alteridade*, do sociólogo argelino Abdelmalek Sayad, sublinha a abordagem ética e reflexiva da pesquisa com migrantes, e a importância de que as vozes dos/as participantes sejam ouvidas em seus próprios termos, “(...) sem jamais instituir-se como porta-voz, sem jamais se valer da palavra dada, como fazem tanto os defensores imprudentes das boas causas, para dar lições ou exhibir bons sentimentos” (Bourdieu, 1998, p. 9-10).

Em sintonia com essa perspectiva crítica, opto por uma abordagem que é contextualizada, temporalmente situada e historicamente embasada (Flick, 2009), objetivando desvelar as complexas camadas de significado, narrativas e experiências particulares que compõem as esferas de vida dos/as estudantes venezuelanos/as, sem perder de vista as tensões geradas pelas minhas próprias cosmovisões e leituras. Dessa

forma, a pesquisa é profundamente permeada tanto pela subjetividade quanto pela afetividade, refletindo meus múltiplos papéis sociais como migrante, professor e pesquisador no Brasil. Ancorado nas premissas de André (2012), enfrento o desafio de gerir minha própria subjetividade em todas as fases do estudo, garantindo que essa subjetividade não influencie negativamente as indagações, análises e interpretações deste estudo, e me permita compreender as representações, contradições e particularidades dos indivíduos envolvidos na investigação.

Conforme discutido anteriormente, o objeto desta pesquisa é notavelmente sub-representado na literatura científica disponível. Diante dessa lacuna, a metodologia deste estudo se ancora na teoria fundamentada (*grounded theory*, em inglês), estratégia de pesquisa qualitativa que se mostra muito potente para interpelar o objeto de pesquisa, uma vez que ela é eminentemente flexível e visa a geração de teorias emergentes a partir da coleta e subsequente análise de dados (Puig; Lafon; Alcaraz, 2009; Charmaz; Thornberg; Keane; 2018).

Esta perspectiva, ao focalizar dimensões micro e individuais, permite desenvolver uma análise detalhada tanto do discurso quanto das práticas individuais e coletivas observadas em campo (Charmaz; Thornberg; Keane; 2018). Sob essa lente analítica, minha preocupação não recaiu na validação de teorias preconcebidas ou hipóteses preexistentes. Ao contrário, a abordagem teórico-metodológica brotou intrinsecamente do contexto e da agência, das realidades e ações dos sujeitos sob escrutínio. Nessa confluência se estruturaram os caminhos metodológicos, os quais serão detalhadamente desvendados nas seções subsequentes.

Como mencionado anteriormente, a migração é um fenômeno que não pode ser esgotado em um único campo de estudo, e suas múltiplas e diversas facetas convergem e dialogam com áreas tão diversas quanto a geografia, as relações internacionais, a linguística aplicada, a antropologia, o direito, a história, a estatística e a educação. Dentro dessa teia interdisciplinar, os Estudos Culturais da Educação se mostram teórica e metodologicamente relevantes para esta investigação, dada sua preocupação em abordar conceitos como poder, identidade, cultura e língua.

Entre as complexidades das experiências migratórias de estudantes venezuelanos/as no Brasil e os alicerces teóricos que respaldam esta Tese, emergiu um arcabouço metodológico multifacetado, que me levou a interpelar o objeto de pesquisa em variados ambientes, temporalidades e formatos. É importante destacar que a estratégia metodológica foi progressivamente moldada durante a fase empírica da pesquisa. Como

se verá, isso de certa forma provocou um desajuste nos instrumentos e estratégias inicialmente planejados antes da incursão em campo. Tratou-se, pois, de um processo dinâmico e constante, no qual as descobertas empíricas impulsionaram ajustes e refinamentos metodológicos.

Charmaz, Thornberg e Keane (2018) argumentam que, no tocante à produção de dados, os/as pesquisadores/as se valem dos métodos que se alinham mais eficazmente ao problema de investigação específico com o qual estão lidando. Essa seleção metodológica, acrescentam, é moldada em resposta à interação com os dados obtidos, o que pode resultar no emprego de um único método ou em uma abordagem combinada e segmentada de métodos.

Essa perspectiva ecoa uma discussão basilar na literatura acadêmica dos Estudos Culturais da Educação. Ao refletir sobre as diversas metodologias que podem ser empregadas pelos ECE, e tendo em vista as influências teóricas que permeiam este campo, Steinberg considera pouco frutífero delinear um método de pesquisa universal. Ela enfatiza que “nenhum método deveria ser promovido sobre os demais – ao mesmo tempo, nenhum deles pode ser eliminado antes de um exame” (Steinberg, 2015, p. 215). Assim, a autora sugere que técnicas variadas como entrevistas, psicanálise, etnografia, análise de conteúdo ou pesquisas de opinião constituem métodos de pesquisa que um estudioso da educação poderá trazer à mesa durante seu estudo.

Steinberg sugere que a “bricolage” pode servir como uma alternativa para mitigar a dependência de uma única tradição metodológica e menciona que o termo foi inicialmente introduzido por Claude Lévi-Strauss. No entanto, o contexto em que o antropólogo francês empregou este termo não é detalhado. Considero essencial, mesmo que de maneira sucinta, contextualizar esta poderosa analogia, uma vez que ela não apenas se origina de uma obra seminal do pensamento antropológico contemporâneo, como também oferece uma lente caleidoscópica através da qual se pode entender melhor a pluralidade e diversidade de metodologias adotadas nesta investigação.

De um modo geral, a obra *O Pensamento Selvagem* de Claude Lévi-Strauss (1989) se debruça sobre a natureza do pensamento humano e desafia o pressuposto evolucionista ocidental e etnocentrista que subestima a capacidade dos povos originários de fornecerem explicações racionais para fenômenos sociais e científicos. Ao contestar a designação ocidental de mentes “primitivas”, comumente associada ao pensamento indígena, Lévi-Strauss se opõe à ideia de que os mitos indígenas sejam simplesmente “fantasiosos”, “arbitrários” ou “ilusórios”. Assim, argumenta que os mitos, na verdade,

constituem sistemas complexos de interpretação e compreensão tanto do mundo humano quanto do não humano, frutos de sofisticadas operações intelectuais.

Na elaboração de sua proposta teórica, o antropólogo francês recorre ao conceito de “bricolage” (em língua francesa) para ilustrar a natureza do pensamento indígena, que se aproveita de “elementos e meios ao seu alcance” no ambiente circundante. Na perspectiva do autor, o “bricoleur” é aquele que, de forma criativa, utiliza os recursos disponíveis a sua volta, empregando-os de formas inovadoras para conceber algo distinto ou resolver um problema. No âmbito da epistemologia indígena, isso se manifesta na forma como mitos, rituais e sistemas de crenças são (re)construídos, (re)configurados e (re)contados para se ajustar a novos contextos, conjunturas e situações. Assim, um mito pode ser modificado ou (re)interpretado, dependendo das necessidades e interesses da etnia indígena, sendo uma ferramenta essencial para lidar com a complexidade e a incerteza do mundo. Nesse sentido, o bricoleur, é um sujeito que “constrói” conhecimento, aproveita as oportunidades, ferramentas, resíduos e arranjos anteriores para a fabricação de novos construtos epistemológicos.

O livro em questão, além de influenciar as abordagens teórico-metodológicas dos estudos com povos indígenas, tem impactado diversas áreas das ciências sociais e humanas, com o termo “bricolage” sendo reinterpretado e redefinido por teóricos como Derrida e De Certeau. A bricolagem metodológica na teoria social denota uma abordagem interdisciplinar e flexível, cujo ecleticismo oferece uma utilidade significativa. O/a pesquisador/a, ao invés de aderir estritamente a um protocolo estabelecido ou a um conjunto fixo de técnicas, mescla diversos métodos, teorias e perspectivas para compreender um fenômeno social determinado. Sob esse prisma, o/a investigador/a “bricoleur” demonstra adaptabilidade, optando e amalgamando ferramentas conforme as condições específicas de seu estudo. Como afirma Steinberg (2015, p. 215), “os bricoleur pedagógicos procuram ampliar suas perspectivas através da diversidade metodológica”.

Um/a pesquisador/a qualitativo/a, conforme pontuado por Denzin e Lincoln (2018), é essencialmente um/a *bricoleur*, habilidoso/a em realizar um grande número de tarefas diversas, que vão desde entrevistar até intensa autorreflexão e introspecção. Nesse sentido, “O bricoleur teórico lê amplamente e tem conhecimento sobre os muitos 'paradigmas interpretativos (feminismo, marxismo, estudos culturais, construtivismo, teoria queer) que podem ser aplicados a qualquer problema específico” (*Ibid.*, p. 11-12; tradução minha).

A potência desta abordagem na pesquisa educacional tem sido registrada também por Nelson, Treichler e Grassberg (2011), que sugerem que os EC, na medida em que são compostos de uma alquimia que se aproveita de muitos campos do saber, não possuem uma metodologia que possam reivindicar como sua, portanto, ela deve ser entendida como uma bricolagem, pragmática, estratégica e autorreflexiva. Em vez de se ater estritamente a metodologias consagradas ou canônicas, os autores enfatizam que esta abordagem está aberta a possibilidades inesperadas e inimaginadas, podendo usar simultaneamente metodologias como análise textual, a semiótica, a etnografia, as entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática ou a análise de conteúdo (*Ibid.*).

Na mesma linha de raciocínio, Neira e Lippi (2012), ao conduzirem uma revisão histórica sobre a aplicação do conceito de bricolagem na pesquisa educacional, enfatizam sua riqueza e potencialidade para desconstruir hierarquias de dominação e subordinação, inerentes ao processo canônico de produção de conhecimento. Descrevem o movimento metodológico da bricolagem como “tecer uma colcha de retalhos”, em que as circunstâncias da pesquisa e as interações com os atores sociais dão forma aos métodos e técnicas de pesquisa empregados. Os autores também enfatizam que o trabalho baseado na bricolagem desafia a perspectiva positivista de produção de conhecimento, argumentando que “a subjetividade e o posicionamento político não são descartados” (*Ibid.*, p. 611). Com isso questionam a suposta neutralidade do trabalho científico e expõem as relações de poder subjacentes aos discursos científicos.

Ao analisar as formulações e contribuições do feminismo e do pós-estruturalismo crítico nos EC, Steinberg (2015) questiona a separação entre pensamento e sentimento (que seria a característica da ciência clássica moderna), sinalizando que os/as investigadores/as, na busca por “cientificidade”, costumam negar sua própria subjetividade e vozes interiores nos seus trabalhos e produções textuais. Nesse sentido, a autora critica os estudos tradicionais construídos a partir de uma perspectiva “fria” ou “racional”, destacando que os trabalhos feministas subvertem o princípio da interação “neutra” entre pesquisador/a e objeto pesquisado e introduzem sentimento e empatia no ato da investigação. Reconhecer a dimensão emocional e relacional da pesquisa, portanto, enriquece seu espoco, iluminando os caminhos trilhados na construção de saber, que se distancia de qualquer pretensão de linearidade ou universalidade.

O conhecimento produzido por meio da bricolagem não se escamoteia atrás de discursos de mérito científico e nem se rotula como universal. A bricolagem permite apresentar os conhecimentos elaborados com parcialidade, inserindo-os na complexidade contemporânea. Ela não se acovarda, **traz à tona os percursos que delineou para a construção dos conhecimentos**, assim como seus discursos adjacentes. (Neira; Lippi, p. 622; grifo meu).

No âmbito desta Tese, recorro à abordagem metodológica inspirada na noção de bricolagem, uma vez que conjugo uma variedade de técnicas, procedimentos e estratégias que aprimoraram a densidade qualitativa dos dados, recolhidos em três espaços etnográficos diferentes. A etnografia atua como o eixo central da abordagem metodológica desta pesquisa, assumindo uma natureza multifacetada. Em consonância com a ideia de que essa metodologia “implica a recusa a uma orientação definida previamente” (Peirano, 2014, p. 5), é fundamental assinalar que durante a fase empírica da pesquisa houve uma maleabilidade na adoção de diferentes técnicas emergentes. Essa flexibilidade foi o resultado direto de interações dialógicas com os/as participantes, um aspecto que será exposto e analisado com maior profundidade nas seções subsequentes.

É imperativo atentar a uma questão fundamental tanto na teoria dos EC quanto nos métodos qualitativos: a natureza (auto)reflexiva e subjetiva inerente ao processo investigativo. Essa discussão é profundamente vinculada ao conceito de *posicionalidade*, frequentemente usado na literatura acadêmica anglo-saxônica, ou “posicionalidade”, em português, e que constitui um pilar prático essencial na condução desta pesquisa.

Mariza Peirano (1995, p. 22) explica que “na antropologia a pesquisa depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador”. Seguindo essa linha de raciocínio, Flick (2009) argumenta que os métodos qualitativos incorporam o papel do pesquisador como um componente explícito na produção do conhecimento “em vez de simplesmente encará-lo como uma variável a interferir no processo” (*Ibid.*, p. 25). Nesse sentido, as reflexões do/a pesquisador/a sobre suas próprias atitudes, incertezas, impressões, irritações e sentimentos convertem-se em dados em si mesmos e integram a interpretação do estudo. André (2012) destaca a importância da autoreflexão por parte do pesquisador, ao afirmar que este deve possuir tanto sensibilidade quanto honestidade intelectual para reconhecer os elementos pessoais que podem afetar sua pesquisa, com o objetivo de identificá-los e torná-los explícitos ao leitor.

Face ao exposto, a posicionalidade releva a importância de explicitar a posição social, cultural, de gênero, política e pessoal do pesquisador dentro do cenário de sua

investigação e coloca em evidência como essas variáveis influenciam e são influenciadas pelo processo de pesquisa. Como bem apontam Charmaz, Thornberg e Keane (2018, p.421; tradução minha), “O exame da posicionalidade do pesquisador é crucial na pesquisa sobre justiça social porque o pesquisador e o pesquisado frequentemente ocupam posições diferenciadas e desiguais de poder e privilégio de acordo com a classe, a etnia e outras linhas sociodemográficas”. Assim, a reflexão subjetiva se tornou determinante não apenas nas escolhas metodológicas e na construção das relações com os participantes, mas também na forma como os dados são interpretados neste estudo. Portanto, consoante a postura crítica articulada anteriormente, a explicitação da minha posicionalidade torna-se não apenas desejável, mas obrigatória, em um trabalho acadêmico ancorado na metodologia qualitativa e sob a rubrica dos Estudos Culturais da Educação.

5.1. Posicionalidade e descentramentos metodológicos

Antes de tudo, é crucial reconhecer minha condição de migrante, posição identitária que venho assumindo desde 2012, quando me desloquei de minha cidade natal, Bogotá, capital da Colômbia. Assim como os/as quatro participantes deste estudo, também deixei meu país de origem, enfrentando desafios de adaptação, aprendizado de um novo idioma e integração no contexto acadêmico e cultural brasileiro. Confrontei-me com episódios de racismo e discriminação, muitos dos quais infelizmente ancorados em estereótipos ligados ao narcotráfico, às FARC e a figuras como Pablo Escobar. Adicionalmente, enfrentei glotofobia devido à minha dificuldade inicial em me expressar fluentemente em português. Há de ser notado que essas situações foram particularmente intensas nos estados do Paraná e Santa Catarina, regiões onde vivi por cerca de seis anos.

Em 2011, concluí minha graduação em Biblioteconomia pela *Pontificia Universidad Javeriana* em Bogotá, uma renomada instituição de ensino privada na Colômbia. Essa realização foi possível graças a bolsas de estudo e ao meu emprego em bibliotecas públicas, que me sustentaram financeiramente durante esse período. No ano seguinte, em 2012, fui agraciado com uma bolsa de estudos para cursar uma segunda graduação no Brasil, desta vez em Antropologia. Naquele momento, o Brasil se encontrava no centro dos holofotes globais, destacando-se como a sexta maior economia mundial. Era, certamente, um país em ascensão que prometia oportunidades tão vastas quanto suas extensas e famosas praias, que certamente atraíram este *montañero*, nascido

e criado a 2.600 metros acima do nível do mar, nas alturas da Cordilheira dos Andes, onde a temperatura média ronda os 15 graus.

Durante quatro anos estudei Antropologia na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), uma instituição de ensino superior recém-fundada, exatamente durante esse período de destaque regional que o Brasil aspirava ocupar. Localizada em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, na tríplice fronteira com a Argentina e o Paraguai, a UNILA se destaca por sua missão internacional e multicultural, reunindo em seu corpo docente e discente representantes tanto do Brasil quanto de outros países da América Latina e do Caribe. Esta experiência me confrontou com o espelho multifacetado da alteridade, revelando o mosaico pulsante da diversidade latino-americana, entrelaçado pelos goles de mate argentino, pelas rodas de *tereré* paraguaio e do chimarrão gaúcho, e pelas degustações das *arepas* venezuelanas e das *pupusas* salvadorenhas.

Em 2016, me mudei para Florianópolis, estado de Santa Catarina, para dar continuidade aos meus estudos com o mestrado em Antropologia Social no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). Enfrentei um cenário histórico completamente oposto àquele que inicialmente me acolheu, tendo em vista que naquele período o Brasil estava imerso no tumultuado processo de *impeachment* da primeira presidenta eleita do país, em meio a uma grave crise econômica e política, conjuntura que criou um terreno propício para a emergência do fascismo em um país que mal havia completado trinta anos de democracia desde a primeira eleição presidencial após a ditadura militar.

Já em 2018, após a defesa da minha dissertação, que tratou sobre as representações do povo indígena Guarani nos livros didáticos usados nas escolas públicas de Foz do Iguaçu (PR), tracei meu caminho até o nordeste brasileiro, estabelecendo-me no estado da Paraíba. Na capital, João Pessoa, onde resido atualmente, realizei minha terceira graduação em Letras-Espanhol. Em 2020 dei mais um salto acadêmico ao iniciar o Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), tendo sido agraciado com uma bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Durante esses últimos cinco anos no estado da Paraíba, tive a valiosa oportunidade de lecionar as disciplinas de língua espanhola e práticas de leitura e produção de texto, tanto no sistema estadual de educação básica, quanto no ensino superior, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Vale mencionar um breve interlúdio no primeiro semestre de 2023, quando vivi em Hamburgo, Alemanha, realizando um estágio na

Faculdade de Educação da *Universität Hamburg*, experiência viabilizada por uma bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior, também concedida pela CAPES. Foi nessa cidade do norte da Europa que realmente experimentei o que é o frio, fazendo com que Bogotá, em comparação, parecesse um refúgio tropical.

Nesta dança constante entre terras e culturas, eu poderia ser caracterizado tanto como um migrante interno/regional, dada a minha circulação dentro das regiões do imenso Brasil, quanto como um migrante internacional, considerando minha origem colombiana. Importa destacar que quando nos aprofundamos nos estudos migratórios, é incontestável a relevância da interseccionalidade, bem como a necessidade de compreender a dinâmica da mobilidade populacional por meio das diversas lentes fornecidas pelos marcadores da diferença. Embora minha trajetória possua semelhanças com a dos/as participantes desta investigação, ela também me confere certos privilégios nas intrincadas dinâmicas étnico-raciais, sociais e de poder que permeiam nossas sociedades, profundamente desiguais.

Primeiramente, sou um indivíduo de uma família de classe média, filho de professores de escola pública, que optou por migrar ao Brasil de forma voluntária. Essa decisão foi motivada pelas adversas condições em meu país de origem, relacionadas, principalmente, à segurança pública e à falta de investimento na educação, sendo esta última consequência direta da primeira, uma vez que o Estado colombiano argumentava não ter recursos para educação e cultura, porque estava combatendo a ameaça terrorista representada pelos grupos guerrilheiros e narcotraficantes.

Embora nunca tenha enfrentado necessidades básicas na Colômbia, decidi deixar meu país devido à falta de perspectivas futuras, especialmente no que se refere ao meu desejo de continuar minha vocação acadêmica e de pesquisa. Vale ressaltar que desde que desembarquei em terras brasileiras, assumi o título de “bolsista e colecionador de diplomas profissional”, aproveitando ao máximo as oportunidades de bolsas de estudo e auxílios financeiros oferecidos pelas diversas instituições acadêmicas do Brasil, onde tive o enorme privilégio de aprimorar minha formação e ver reconhecido meu esforço.

Essas oportunidades não apenas me proporcionaram uma formação acadêmica de qualidade, mas também me permitiram conhecer a Europa pela primeira vez, tornando-me o primeiro membro da minha família a atravessar o Atlântico. Consegui realizar um semestre de estudos na Alemanha, como assinalado antes, uma conquista que, indubitavelmente, teria sido uma quimera na Colômbia. No meu país natal, o sistema de

ensino superior adota um modelo comercial inspirado nos Estados Unidos, limitando o acesso à pós-graduação quase exclusivamente às classes sociais mais privilegiadas.

Quanto a esse aspecto, é crucial destacar que iniciei o contato com os/as quatro jovens desta Tese na condição de professor-pesquisador. Esta posição trouxe, sem dúvida, uma carga simbólica e estabeleceu uma dinâmica hierárquica e de autoridade em nossas relações e interações em campo. Com o objetivo de mitigar essa estrutura de poder, procurei desde o primeiro encontro desconstruir tal dinâmica; nessa empreitada, respaldei-me no meu conhecimento acerca das questões socioculturais, linguísticas e políticas da Venezuela, um entendimento facilitado pela proximidade geográfica e pelos laços históricos entre nossos países.

Finalmente, é relevante destacar que sou um homem, cisgênero, e, para minha surpresa, identificado como “branco” durante um trâmite em uma repartição pública brasileira – uma categorização que, como antropólogo e filho de famílias camponesas *mestizas* ou *criollas* (termos que geralmente designam os indivíduos fruto da miscigenação entre espanhóis, indígenas e negros), considero complexa, relativa e, até hoje, indefinida. Da mesma forma, é importante destacar que embora tenha sido criado em um ambiente católico na Colômbia — onde o catolicismo é a religião predominante —, pessoalmente não me identifico como adepto de qualquer credo religioso. No entanto, possuo uma postura curiosa e aberta em relação a diversas expressões de espiritualidade, que abrangem desde práticas meditativas e o budismo oriental até o espiritismo no contexto brasileiro. A pertinência desta informação será elucidada e contextualizada com mais detalhe no Capítulo 7.

A partir dessa experiência pessoal, que me permitiu entender de perto os complexos desafios e tensões que fazem parte da vida do/a migrante, nasce uma convicção firme acerca da urgência de produzir reformas substanciais na sociedade e nas políticas públicas, no intuito de favorecer o acolhimento digno e eficaz da população migrante. É essa consciência que alimenta a motivação para a formulação e realização deste estudo, que visa melhorar as condições de acolhimento e integração para estudantes migrantes e refugiados/as em instituições educacionais públicas brasileiras. Conforme destacado no Capítulo 4, os EC se destacam, justamente, por um profundo engajamento político, empenhando-se em desnaturalizar, problematizar e analisar grupos sociais ou coletivos em situações de marginalização, opressão ou discriminação. Essa abordagem está intrinsecamente vinculada ao compromisso de compreender e buscar transformações nas realidades sociais dos sujeitos sob investigação.

Minha jornada migrante tem sido permeada por (re)encontros e (des)aprendizagens, (re)posicionamentos, vivência essa que me confere uma compreensão sensível, empática e, em certos aspectos exclusiva, sobre a experiência da alteridade venezuelana em território brasileiro. Dessa forma, “ser um migrante enquanto estudo outros migrantes” enriquece minha abordagem analítica e política sobre o tema investigado, uma abordagem inevitavelmente influenciada por minhas próprias vivências, dilemas e trajetórias. Dentro deste contexto, assumo uma postura crítica, engajada e orientada para a mudança em relação ao objeto de estudo desta tese. Assim, este trabalho está alinhado com o movimento crítico mencionado por Steinberg (2015, p. 2206), originado de “um acadêmico apaixonado que se liga emocionalmente com aquilo que está procurando conhecer e entender (...) um pesquisador em educação alinhado com essa perspectiva é um ser humano que estuda outros seres humanos focalizando o mundo interior de suas experiências”.

É importante destacar que, embora o metadado de “nacionalidade” dos/as autores/as não esteja contemplado no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, minhas análises preliminares e a familiaridade com os sobrenomes locais, sugerem que a vasta maioria dos/as pesquisadores/as, mestres/as e doutores/as, que abordam a temática migratória venezuelana – e das populações migrantes em geral – no sistema educacional brasileiro, através de dissertações e teses, são, muito provavelmente, brasileiros/as. De maneira análoga, conforme salientado na Introdução, essas pesquisas frequentemente são desenvolvidas em universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil, tradicionalmente mais prósperas e robustas economicamente em comparação ao Nordeste brasileiro, região de onde redijo este texto.

Estas observações conduzem à reflexão realizada pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1993), que destaca a emergência de um novo “sujeito epistêmico” no contexto do surgimento das escolas teóricas da antropologia latino-americana a partir do final do século XX. Ainda que sua análise esteja focada, principalmente, nos estudos dos povos indígenas, acredito que sua abordagem pode ser estendida a outros domínios do saber. Oliveira identifica o aumento progressivo da autonomia que a antropologia periférica, produzida em países em desenvolvimento, tem conquistado em relação à antropologia dominante, representada pelos países do Norte Global. Seu estudo destaca a forma como o campo antropológico tem se tornado menos centralizado e mais plural, à medida que as vozes das periferias ganham espaço e legitimidade.

Sobre este ponto, importa realçar que esta investigação se insere em uma geopolítica do conhecimento local (e, evidentemente, global), que enriquece o debate sobre migração e educação no Brasil a partir de um olhar que se distancia dos centros universitários metropolitanos e hegemônicos, tradicionalmente responsáveis pela formulação de paradigmas científicos nas ciências sociais e humanas. Assim, com esta empreitada científica aspiro contribuir com o processo de “descentralização” na emergente produção de conhecimento acerca da migração venezuelana nas escolas brasileiras, diversificando as perspectivas e vozes no cenário acadêmico.

Oliveira (1993) frisa que este movimento é caracterizado pela emergência de um novo perfil de pesquisador, um “sujeito epistêmico” proveniente de regiões periféricas, que desafia as estruturas coloniais historicamente arraigadas na produção de conhecimento, em que acadêmicos europeus e norte-americanos estabeleciam suas pesquisas focadas nas populações do Sul Global. Assim, o autor identifica um paradigma epistemológico distinto, em que investigadores locais passam a documentar e refletir suas próprias realidades e comunidades. Nas palavras do antropólogo brasileiro:

Não mais um estrangeiro, alguém que observe de um ponto de vista (ou horizonte) constituído no exterior, porém, agora, um membro da sociedade colonizada em sua origem (agora uma nova nação), observador eticamente contrafeito de um processo de colonização dos povos aborígenes situados no interior dessa mesma nação. (*Ibid.*, p.18)

Oliveira enfatiza a relevância deste deslocamento epistemológico, sustentando que ele confere uma singularidade às investigações, visto que o pesquisador “passa a incorporar uma prática política, quando não em seu comportamento, certamente em sua reflexão teórica” (*Ibid.*, p.19). Nesta redefinição das relações desiguais de poder e das fronteiras entre acadêmicos/as ocidentais e os chamados “exóticos” (Peirano, 2014), fica evidente que o/a pesquisador/a latino-americano/a tem um compromisso distinto com o objeto de sua pesquisa. Ele ou ela pode desempenhar um papel fundamental tanto na geração de conhecimento quanto no progresso social e intelectual de suas respectivas regiões.

Esta abordagem evidencia uma postura teórico-metodológica e política enraizada em uma conexão mais íntima e vivencial com os fenômenos e dilemas analisados, diferindo da abordagem que pesquisadores/as transoceânicos/as, ou aqueles distantes cultural, social, religiosa e/ou linguisticamente, poderiam estabelecer com os sujeitos investigados. Imersos nas mesmas realidades dos/as participantes das suas pesquisas, os

novos sujeitos epistêmicos não apenas compartilham reflexões e inquietações da cotidianidade com os atores estudados, mas também almejam, através de seus estudos, impulsionar melhorias concretas no bem-estar das comunidades às quais pertencem e dos indivíduos com os quais estabelecem relações.

Assim, considerando as reflexões anteriores, é importante ressaltar que minha abordagem à diáspora venezuelana no Brasil apresenta nuances distintas daquelas observadas em pesquisas realizadas por acadêmicos brasileiros/as, com repercussões significativas para a aproximação metodológica empregada. Um dos aspectos primordiais dessa distinção reside no fator linguístico: tanto minha língua materna quanto a dos/as participantes desta pesquisa é o espanhol. Adicionalmente, com o domínio do português e com mais de uma década de vivência no Brasil, adquiri não apenas compreensão profunda das nuances da sociedade anfitriã, mas também cultivei uma visão de “outsider” permanente. Nesse contexto, poderíamos dizer que me encontro em uma posição liminar, habitando um espaço intermediário, um entre-lugar, ou, como diria Victor Turner (1991), estou “*betwixt and between*”, que me capacita a navegar, transitar, dialogar e tensionar ambas as estruturas culturais, políticas, sociais e linguísticas das quais faço parte.

Ao ponderar sobre o método etnográfico, a antropóloga Mariza Peirano enfatiza a importância da dimensão linguística e comunicativa na produção do que ela designa como “boas etnografias”. Estas, segundo a autora, “(i) consideram a comunicação no contexto da situação (cf. Malinowski); (ii) transformam, de maneira feliz, para a linguagem escrita o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo, transformando experiência em texto; (iii) e detectam a eficácia social das ações de forma analítica” (Peirano, 2014, p. 9).

Quanto à primeira condição, a antropóloga defende que é imperativo “ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial, que ela apenas “diz” e “descreve”, com base na relação entre uma palavra e uma coisa” (*Ibid.*, p. 10). Dessa forma, realça a dimensão performativa e simbólica da linguagem, que entrelaça expressões e palavras a atos e comportamentos concretos, que compõem o mundo vivido. A linguagem, sob essa perspectiva, não é mero espelho passivo do mundo, mas um instrumento ativo na moldagem e compreensão da realidade, capaz de gerar significados e veicular relações, emoções, ideias e valores.

Bourdieu (1998) resalta a relevância do domínio linguístico dentro da metodologia nas migrações internacionais, no prefácio da obra *A imigração ou os paradoxos da alteridade*, de Abdelmalek Sayad, sociólogo argelino e seu discípulo. Neste livro, que foca na experiência dos migrantes argelinos na França, Sayad (1998) postula

que a migração vai além de um simples deslocamento geográfico, uma vez que também constitui um espaço qualificado culturalmente, sendo a língua uma das suas realizações mais significativas, chave de acesso aos repertórios socioculturais dos migrantes.

O domínio da língua espanhola se mostrou não apenas como um recurso comunicativo essencial durante as minhas interações com os/as estudantes venezuelanos/as, mas também como um ativo metodológico. A língua comum me permitiu estabelecer um vínculo de confiança e uma relação afável com os/as participantes da pesquisa, o que foi fundamental para compreender de maneira mais aprofundada e autêntica seus dilemas, narrativas, contextos e subjetividades.

Os encontros, bem como as interações presenciais e virtuais, conversas e aulas de PLAc, foram conduzidos, em grande parte, em língua espanhola. Embora os/as participantes tenham inicialmente exibido uma certa reserva e timidez, progressivamente foram se sentindo mais à vontade ao se comunicarem em espanhol. Sentindo-se frequentemente compelidos a falar e escrever em português no ambiente escolar, eles/elas valorizaram a oportunidade de se expressar em sua língua materna durante nossas interações, encontrando nelas um espaço de familiaridade, compreensão, segurança e, sobretudo, de escuta ativa.

Utilizar a língua materna de indivíduos que foram obrigados a migrar — considerando que nenhum deles/as fez a escolha consciente de deixar seu país de origem, mas submeteu-se à decisão de suas famílias — facilitou minha compreensão do peso emocional inerente à experiência migratória e me permitiu identificar suas dificuldades específicas em relação a expressões idiomáticas, tradução de termos e nuances linguísticas entre o espanhol e o português. Além disso, a capacidade de entender suas referências culturais tornou-se patente — e potente — quando os/as estudantes venezuelanos mencionavam comidas, músicas (em especial as do rapper Canserbero) e festividades típicas de sua terra natal, evocando memórias saudosas e enriquecendo nossas interações, pois em ocasiões os/as participantes me perguntavam como eram certas tradições na Colômbia ou no Brasil.

Nesse horizonte, o trabalho de campo desta investigação se mostrou altamente reflexivo e relacional, dadas as características e trajetórias dos/as participantes e do pesquisador, demonstrando que o conhecimento não se revela “ao” pesquisador como se fosse um objeto externo, mas sim “no” pesquisador, demonstrando que ele é um participante ativo no processo de construção de conhecimento, conforme destaca Guber (2011, p. 50):

(...) a reflexividade inerente ao trabalho de campo consiste no processo de interação, diferenciação e reciprocidade entre a reflexividade do sujeito cognoscente – senso comum, teoria, modelos explicativos – e a dos atores ou sujeitos/objetos de pesquisa⁴⁸.

O método etnográfico, ao buscar compreender as culturas segundo seus próprios termos, valores e lógicas, tem o poder de familiarizar o que inicialmente pode parecer distante ou exótico. Contudo, ele também impõe o desafio de estranhar o que nos é próximo (André, 2012), uma exigência que se revelou particularmente desafiadora no contexto desta Tese, dada minha condição de migrante, que pode introduzir certos vieses epistemológicos. Embora a proximidade possa oferecer *insights* profundos e uma compreensão íntima das experiências dos sujeitos, o estranhamento permite ao pesquisador observar com uma lente crítica aspectos que podem ser invisíveis, mostrando a importância metodológica “do insólito da experiência, da necessidade de examinar por que alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem” (Peirano, 2014, p. 3).

André (2012) explica que é natural que as escolhas, observações e análises das investigações sejam atravessadas pelos pontos de vista filosóficos, crenças, princípios políticos e ideologias do/a pesquisador/a. Mas recomenda que é importante diferenciar opiniões preestabelecidas das descobertas proporcionadas pela investigação. Assim, baseando-me nas orientações desta autora, busquei filtrar tais concepções por meio do amparo teórico e da adoção de estratégias metodológicas, como a triangulação de fontes documentais, atores sociais e abordagens teóricas para interpretação dos dados. André (2012) explica que essas precauções metodológicas, em contínuo diálogo com a teoria, facilitam o alcance de um “distanciamento crítico”, que, embora não represente neutralidade, contribui para preservar a integridade e o rigor do processo investigativo.

Este esforço de distanciar-se deliberadamente da familiaridade possibilita uma abordagem mais equânime, prevenindo inferências e preconceitos associados ao que é amplamente reconhecido. Neste movimento dialético, o etnógrafo deve equilibrar uma proximidade relativa com o grupo e o contexto estudado, ao mesmo tempo em que mantém um certo grau de distanciamento analítico. Este equilíbrio é crucial para qualificar e refinar as categorias de pensamento, práticas e relações que são observadas em campo. Assim, no contexto desta Tese, foi imperativo adotar um processo de autoexame rigoroso para reconhecer, analisar e refletir sobre minhas próprias concepções

⁴⁸ No original: la reflexividad inherente al trabajo de campo consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente – sentido común, teoría, modelos explicativos – y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.

e perspectivas pré-existentes, na tentativa de favorecer novas descobertas e ângulos de análise.

5.2. A etnografia e as múltiplas dimensões da cultura

A etnografia é a meticulosa arte de documentar e analisar as complexidades e características das culturas humanas, a partir das vozes daqueles que constroem o cotidiano. Em sua origem etimológica, *ethno*, proveniente do grego *ἔθνος*, significa povo, comunidade, nação ou sociedade, enquanto *grafia*, também derivada do grego *γραφία*, remete a representação, escrita ou descrição. Originária na ciência antropológica, seus primórdios situam-se nos estudos de povos indígenas, de comunidades nas ilhas do Pacífico e de linhagens africanas e se propõe a visibilizar “realidades/agências desconhecidas no senso comum, especialmente no senso comum acadêmico” (Peirano, 2014, p. 5).

Amplamente empregada nas ciências sociais e humanas, é uma abordagem profundamente imersiva que busca, através da observação participante e da convivência com os atores sociais, capturar e descrever *in loco* as práticas e comportamentos sociais. Esta observação participante, que exige a aceitação e o reconhecimento da presença do etnógrafo por parte da comunidade estudada, sugere que “o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação” (Oliveira, 1996, p. 21).

Portanto, o etnógrafo não é um mero espectador, mas um participante engajado que deve construir uma rede de relações sociais sobre o alicerce de um vínculo sólido e apreensível pelos sujeitos estudados, o que lhe permite envolver-se em suas atividades e interagir da maneira mais natural possível no campo. Ao se reconhecer como um participante ativo no processo de construção de conhecimento, o/a pesquisador/a deve estar disposto a reaprender e a ver o mundo a partir de novas perspectivas. Afinal, as monografias antropológicas não são totalmente “teorias dos etnógrafos”, elas resultam do diálogo com os sujeitos, impondo uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida (Peirano, 2014).

Há um certo consenso na literatura de que Bronisław Malinowski foi um dos pioneiros principais do método etnográfico, devido à sua abordagem ousada e aprofundada de trabalho de campo junto com os nativos das ilhas Trobriand, no Pacífico

Ocidental, durante a segunda década do século XX. Todavia, desde os dias do antropólogo polonês, o método etnográfico tem se tornado cada vez menos “transoceânico” e tem se transformado e diversificado, em resposta a críticas epistemológicas, inovações teóricas, diálogos com outras disciplinas, mudanças tecnológicas e discussões sobre as condições de trabalho de campo.

Com a emergência da “virada reflexiva” nos anos 1970 e 1980, caracterizada por uma intensa autocrítica da prática antropológica, intensificaram-se os debates sobre a reflexividade e a ética do etnógrafo, os resquícios coloniais envolvidos nas empreitadas etnográficas, a pretensão por objetividade nas pesquisas, as dinâmicas de poder entre o etnógrafo e os sujeitos estudados, assim como as abordagens retóricas e literárias da escrita etnográfica (Guber, 2011). De um modo geral, hoje pode-se afirmar que a etnografia moderna é mais reflexiva, aberta, colaborativa e atenta à complexidade da mobilidade e hibridização das culturas, intensamente moldadas por um mundo cada vez mais globalizado.

Nesse contexto de diversidade, renovação e flexibilidade metodológica, minha abordagem etnográfica é enriquecida por diversas correntes: a autoetnografia, que denota uma análise que provém da minha trajetória pessoal e profissional; a etnografia educacional, que se concentra nos pormenores do ambiente institucional educativo; e a etnografia multissituada, que aborda a interconexão de múltiplas localidades e escalas para uma compreensão mais holística de fenômenos sociais, culturais e tecnológicos.

5.2.1. A autoetnografia como ponto de partida

A prática etnográfica contemporânea demanda uma atitude crítica e reflexiva sobre as relações de poder e as complexidades envolvidas na construção do conhecimento. Essa exigência, como argumentado anteriormente, encontra ressonância clara na posicionalidade inerente a esta Tese, que ilustra como meu próprio processo de subjetivação e os distintos marcadores de diferença influenciam o estudo. Esse aspecto se torna crucial quando analisamos o método da autoetnografia, cuja exploração sistemática teve início por volta dos anos 1970, conforme elucidam Ellis e Bochner (2000).

Na autoetnografia o investigador empreende um rigoroso exercício de introspecção para reconhecer e tornar explícitas as dimensões de subjetividade, experiência e afetividade que permeiam o trabalho investigativo e profissional (Canagarajah, 2012), compreendendo que os limites entre o pessoal e o cultural são

indistintos (Ellis; Bochner, 2000). O prefixo “auto” serve precisamente para indicar que a pesquisa é conduzida e representada a partir do ponto de vista do eu, seja estudando as próprias experiências ou aquelas da comunidade (*Ibid.*). Com essa consciência metodológica, os pesquisadores “utilizam suas próprias experiências na cultura de forma reflexiva para se voltarem para si mesmos e olharem mais profundamente para as interações entre si e os outros⁴⁹” (*Ibid.*, p. 740; tradução minha).

Nesse contexto, este método se diferencia substantivamente das abordagens positivistas, que consideram qualquer elemento de subjetividade como um comprometimento à objetividade e à rigurosidade científicas (Steinberg, 2015). Em contrapartida, os textos autoetnográficos valorizam os dados qualitativos oriundos das emoções, dilemas e reflexões pessoais do pesquisador, emanadas de sua própria identidade. Esta abordagem, portanto, expõe a relação intrínseca entre subjetividade e linguagem, oferecendo uma perspectiva mais holística e complexa da realidade investigada (Canagarajah, 2012).

Ao valorizar a experiência subjetiva como uma fonte relevante de dados empíricos, a autoetnografia revela-se particularmente enriquecedora no contexto educacional. Esse método ilumina as múltiplas dimensões das relações entre as práticas pedagógicas do docente-pesquisador e as configurações identitárias dos estudantes. Nesse quadro, sujeito e objeto de pesquisa não são entidades separadas, mas sim intrinsecamente imbricadas. A experiência em sala de aula do investigador, sendo socialmente construída, localizada e posicionada, torna-se um componente fundamental para a interpretação e compreensão do fenômeno educativo (Canagarajah, 2012).

A presente pesquisa é profundamente inspirada por uma abordagem autoetnográfica. As avaliações, reflexões e ponderações aqui apresentadas estão imbuídas na minha experiência como professor na educação básica, função exercida entre os anos de 2018 e 2020. Essa jornada pedagógica transcorreu em uma escola de tempo integral no município de Conde (PB), onde alunos/as, professores/as e funcionários/as permanecem na escola de 7h30 até 17h. Essa vivência intensiva ofereceu uma plataforma excepcional que catalisou a formulação e desenvolvimento do presente estudo.

Inicialmente, fui contratado para o cargo de professor de língua espanhola para os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) e para o ensino médio (1º, 2º e 3º anos). Com o passar do tempo, fui “promovido” — um eufemismo para um cargo

⁴⁹ No original: use their own experiences in the culture reflexively to bend back on self and look more deeply at self-other interactions.

frequentemente evitado dentro do corpo docente— para o cargo de coordenador da área de linguagens, responsável pelas disciplinas de artes, educação física, língua espanhola e língua inglesa e língua portuguesa. Além disso, assumi temporariamente a disciplina de Sociologia durante um período em que a escola estava sem professor especializado nessa área, responsabilidade que me foi atribuída sob a justificativa de que “eu havia estudado antropologia”.

A escola onde trabalhei acolheu, alguns meses após minha entrada, pela primeira vez em quase duas décadas de existência, estudantes estrangeiros/as, ambos oriundos/as da Venezuela. Essa experiência expôs de forma contundente o despreparo do corpo docente e administrativo para acolher e compreender as realidades vivenciadas pelos estudantes migrantes. Também identifiquei que sua chegada provocou tensões e desencontros palpáveis em sala de aula, exacerbando a necessidade de um tratamento pedagógico que combatesse o *bullying* e as distintas formas de discriminação. Ficou evidente, portanto, a necessidade de desenvolver abordagens mais contextualizadas, sensíveis e interculturais para atender as demandas específicas dos/as migrantes e refugiados/as da Venezuela.

Nesse contexto de ruptura da cotidianidade, agindo como um antropólogo diligente, ativei minhas “antenas etnográficas” e mantive um caderno de campo para registrar observações e episódios que requeressem uma análise posterior mais aprofundada. Por exemplo, anotei questionamentos frequentes como “É verdade que eles [os/as migrantes venezuelanos] trazem a dengue para cá?”, feitos durante períodos de chuvas intensas, época em que normalmente há um aumento nos casos dessa doença. Essas questões eram levantadas não apenas por estudantes, mas também por membros do corpo docente! Estes registros autoetnográficos me permitiram uma sistematização preliminar das tensões e percepções que circulavam na comunidade escolar sobre os estudantes da Venezuela, demonstrando que o assunto devia ser amplamente debatido e visibilizado na academia e na sociedade civil.

Tal vivência, certamente, serviu como impulso inicial para o projeto de pesquisa que culminou na presente Tese. Posteriormente, a dimensão autoetnográfica também se materializou através de minha função docente, neste caso em contexto das aulas de PLAc com os/as quatro jovens que protagonizam esta Tese. Este cenário de ensino-aprendizagem se mostrou propício para a produção de dados empíricos, já que, inserido em um ambiente pedagógico diretamente com os/as estudantes, era possível observar e

anotar nuances, comportamentos e dinâmicas que talvez escapassem a um observador externo.

À luz das considerações anteriores, esta Tese reconhece minhas vivências no interior e exterior da sala de aula, ao passo que também dialoga com outras trajetórias, experiências e subjetividades. Esse “*locus* de fala” revela minhas interpretações, leituras e perspectivas acerca do fenômeno da migração no contexto educacional, dando visibilidade ao mundo “privado” que existe dentro do pesquisador. Me fundamento, desse modo, nos trabalhos do linguista Canagarajah (2012), que sublinha o valor heurístico da autoetnografia no campo do ensino de línguas, além de enfatizar a importância de integrar dimensões afetivas e identitárias em pesquisas acadêmicas neste campo. Esse método de pesquisa tem o potencial de enriquecer práticas e saberes locais, assim como pode influenciar positivamente a comunidade docente a partir de uma perspectiva profissional.

5.2.2. A descrição densa, etnografia educativa e a pesquisa ação-participativa

Embora a concepção sobre a prática da etnográfica tenha se transformado ao longo do tempo, o cerne deste método ainda ressoa a importância da imersão direta na vida cotidiana das comunidades em estudo, a participação ativa em suas práticas sociais e culturais e a meticulosa coleta, descrição, análise e interpretação dos dados durante o trabalho de campo. Como ponderado no clássico texto *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*, de Roberto Cardoso de Oliveira (1996), a etnografia se desdobra em três momentos estratégicos e interdependentes: observar (olhar) as relações e comportamentos sociais, interagir e escutar (ouvir) os sujeitos de estudo, e, finalmente, registrar (escrever) essas observações, conversas e interações. Em palavras Peirano (2014, p. 5):

Antropólogos hoje, assim como nossos antecessores, sempre tivemos/temos que conceber novas maneiras de pesquisar – o que alguns gostam de nominar “novos métodos etnográficos”. Métodos (etnográficos) podem e serão sempre novos, mas sua natureza, derivada de quem e do que se deseja examinar, é antiga.

De um modo geral, os/as etnógrafos/as se concentram na descrição das práticas, valores, sistemas de crenças, lógicas e significados dos atores sociais (Puig; Lafon; Alcaraz, 2009; Oliveira, 1996; Guber, 2011; André, 2012). Entretanto, a responsabilidade

do/a etnógrafo/a, se não se limita a meramente retratar o que é observado, ouvido ou sentido, busca ir “além da descrição empírica factual, na busca do ponto de vista do outro nos seus termos” (Dauster, 2004, p. 202). De modo semelhante, André (2012) explica que a pesquisa etnográfica não deve restringir-se apenas à caracterização de contextos, locais e indivíduos ou ao mero registro de suas declarações ou depoimentos, “Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (*Ibid.*, p. 45). Nesse cenário, o exercício etnográfico deve oportunizar a compreensão e a interpretação dos eventos em campo, trazendo à luz, de forma crítica, novas perspectivas e horizontes teóricos, conceitos e entendimentos sobre os fenômenos socioculturais.

Assim, concordo com Peirano (2014) quando afirma que a etnografia não é um mero “instrumento metodológico” ou um “retrato fiel” da realidade. Na verdade, a etnografia é, em si mesma, uma forma de teorização. Quando bem executada, ela não apenas contribui para a compreensão empírica da esfera social, mas também oferece insights teóricos significativos, “se é boa etnografia, será também contribuição teórica; mas se for uma descrição jornalística, ou uma curiosidade a mais no mundo de hoje, não trará nenhum aporte teórico” (*Ibid.*, p. 7).

Tais reflexões estão intimamente ligadas à formulação teórico-metodológica da “descrição densa” que ocupa um papel central neste estudo. Como assinalado anteriormente, entendo a cultura a partir de uma perspectiva semiótica, voltando minha atenção para o universo conceitual, simbólico e de significados no qual os sujeitos da pesquisa estão imersos. Compreendo que a trama social é composta por atos ou conjuntos desses atos, interpretados pelos indivíduos dentro de um arcabouço simbólico. Esta linha de pensamento, ancorada no pensamento de Clifford Geertz, sustenta que o ser humano está imerso em teias de significados, e, nesse horizonte, a etnografia está chamada trazer à tona o conhecimento oriundo do mundo vivido, da arena das lutas pela significação e pela produção de sentidos. O método etnográfico constitui, então, uma tentativa analítica para captar e interpretar os significados que se organizam em hierarquias e estruturas superpostas.

A descrição densa, proposta conceitual amplamente reconhecida do antropólogo norte-americano, transcende o mero registro automatizado ou de coleta rotineira de dados. Implica a habilidade de interpretar complexas estruturas conceituais de significados, por vezes irregulares, implícitas e desordenadas, que o etnógrafo “deve primeiro apreender e depois apresentar” (Geertz, 1989, p. 20). No entendimento de Geertz, as etnografias são

interpretações dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações e, dessa forma, ao produzi-las, o etnógrafo cria uma espécie de meta-texto, que pode ser entendido como ficcional, “no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de fictio – e não no sentido de que sejam falsas, não-fatuais ou meros experimentos de pensamento” (*Ibid.*, p. 25-26). Portanto, as responsabilidades do etnógrafo incluem:

(...) descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. (Geertz, 1989, p. 37-38).

Entender as nuances do “dito” no discurso social envolve a compreensão da língua utilizada, bem como a identificação dos subtextos culturais, metáforas e significados subjacentes explícitos e não explícitos. Este exercício pode ser particularmente complexo na instituição escolar, haja vista as inúmeras interações, interesses simbólicos, agências e estruturas conceituais que dialogam e se tensionam nesse local. Inspirado em uma perspectiva, freireana, acredito que o saber se constrói na maneira como as pessoas interagem com o mundo e com outras pessoas. Nesse contexto, minha atenção analítica é prioritariamente, embora não exclusivamente, focada nas experiências dos/as estudantes venezuelanos/as e nas maneiras como eles interpelam e são interpelados no ambiente escolar cotidiano. A etnografia fornece um arsenal variado de estratégias, técnicas e instrumentos que viabilizaram minha tentativa de realizar uma descrição densa das experiências de tais estudantes migrantes no ambiente escolar.

É importante mencionar que a pesquisa etnográfica começou a ganhar aceitação no campo educacional a partir dos anos de 1960. Até então, as abordagens mais positivistas e psicologistas aplicadas ao estudo do desempenho escolar não consideravam as experiências dos atores sociais envolvidos no processo educacional, bem como os aspectos culturais e sociais que incidiam no rendimento acadêmico (Puig; Lafon; Alcaraz, 2009). No campo dos Estudos Culturais da Educação, a etnografia tem emergido como uma ferramenta de investigação potente, capaz de desvelar os eventos comunicativos, culturais e pedagógicos que permeiam o ato de aprender e ensinar, bem como os múltiplos sentidos subjacentes a essas práticas (Escosteguy, 1998; Nelson; Treichler; Grassberg, 2011; Steinberg, 2015). De acordo com Escosteguy (1998, p. 90), “A escolha por trabalhar etnograficamente deve-se ao fato de que o interesse incide nos valores e sentidos

vividos. O estudo etnográfico acentua a importância dos modos pelos quais os atores sociais definem, por si mesmos, as condições em que vivem”.

Por outro lado, é importante anotar que a etnografia educativa permite realizar estudos em pequena escala e de forma processual (Puig; Lafon; Alcaraz, 2009). Esta abordagem metodológica permite não apenas captar a dinâmica e a complexidade das relações e interações que permeiam o dia a dia escolar, mas também identificar as estruturas de poder e os paradigmas organizacionais que regem o ambiente educativo (André, 2012). Com a finalidade de desvendar os sentidos, relações, valores, tensões e significados que elaboram os atores sociais, a abordagem etnográfica que emprego nesta pesquisa entende a escola como um:

espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados (...) um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (Giroux, 1986 apud André, 2012, p. 41).

André (2012) propõe três dimensões etnográficas que ampliam a compreensão da cultura escolar, abordando-a sob diversas perspectivas e níveis analíticos, e que serviram como pilares e diretrizes para este estudo. A primeira, a dimensão institucional-organizacional, abarca a organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder e tomada de decisões, bem como a rede intrincada de relações e agentes que participam do cotidiano escolar. Para explorar adequadamente essa dimensão, é imprescindível manter um contato próximo com a direção da instituição, a equipe técnico-administrativa e o corpo docente, além de acompanhar reuniões e atividades escolares.

A segunda dimensão é a instrucional ou pedagógica, que engloba as interações de ensino e aprendizagem entre professor, aluno e conteúdos programáticos, atividades didáticas, materiais de ensino, bem como os meios e a linguagem de comunicação entre docentes e estudantes. A terceira e última dimensão é a sociopolítica e cultural, que considera o contexto mais amplo e os determinantes macroestruturais que influenciam a prática educativa. Inclui reflexões sobre o momento histórico, as forças políticas e sociais atuantes, bem como as concepções e valores que permeiam a sociedade. Segundo a pesquisadora, esta dimensão exige uma análise mais profunda, que deve ser fundamentada nas situações concretas do dia a dia escolar, estabelecendo um movimento dialético entre teoria e prática.

A autora argumenta que essas dimensões não devem ser consideradas de forma isolada, mas sim como uma unidade complexa de múltiplas inter-relações. Sua proposta

metodológica, portanto, propõe entender a escola a partir de várias escalas de análise, fornecendo vias concretas para compreender os significados, ações, representações e interações que são construídas pelos diversos agentes envolvidos nas várias esferas e níveis que compõem o universo escolar.

Por outro lado, importa destacar que esta abordagem metodológica sistêmica e interativa para analisar e compreender a instituição escolar oportunizou a integração dos princípios da pesquisa-ação participativa, que reconhece a escola não somente como um ambiente propício à pesquisa, mas também como um espaço de ação e transformação social capaz de empoderar as comunidades envolvidas. Assim, ao longo das interações, descobertas e análises com a comunidade escolar, esta Tese incorporou, em uma fase do trabalho de campo, os princípios da pesquisa-ação participativa, metodologia significativamente desenvolvida na América Latina pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, pioneiro da *“Investigación acción participativa”* (pesquisa-ação participativa).

Fals (2008) argumenta que a pesquisa social não deve se limitar a um processo técnico de coleta de dados, mas também deve funcionar como um instrumento para promover a transformação e a intervenção social, visando uma sociedade mais justa e democrática. Neste contexto, as demandas e condições do trabalho de campo evidenciaram que esta pesquisa não apenas devia compreender a realidade social educacional, mas também possuía o potencial de agir ativamente para transformá-la. Assim, em uma das instituições escolares onde se desenvolveu a abordagem empírica, foi possível realizar atividades colaborativas de intervenção pedagógica. Essas ações envolveram estudantes e professores/as e foram especialmente significativas para valorizar as perspectivas, experiências e repertórios linguístico-culturais de dois jovens venezuelanos participantes do estudo, que desempenharam papéis ativos no planejamento e execução destas iniciativas.

5.2.3. A etnografia multissituada

Durante a segunda metade do século XX emergiram inovações no campo dos estudos migratórios relacionados à forma de conduzir pesquisas. Entre essas inovações, se destaca a adoção da etnografia multissituada como uma abordagem metodológica eficaz para captar a complexidade da mobilidade migratória contemporânea, permitindo explorar as interconexões múltiplas e heterogêneas entre o local e o global, em um

contexto marcado pela globalização e pelos avanços tecnológicos (Vettorassi; Dias, 2017).

A metodologia da etnografia multissituada foi concebida pelo antropólogo George Marcus em 1995 e introduziu uma série de inovações para a compreensão antropológica da cultura, com impactos em diversas outras disciplinas acadêmicas. Segundo Marcus, os/as estudiosos/as interessados/as em decifrar as mudanças culturais e sociais devem empregar estratégias empíricas que levem em conta a complexidade e a multiplicidade dos conceitos de espaço e lugar. Isso implica reconhecer que os indivíduos estabelecem vínculos e conexões em diferentes escalas espaciais e temporalidades.

De acordo com Marcus (1995), os estudos migratórios oferecem um campo fértil e potente para a aplicação da etnografia multissituada, já que envolvem populações em movimento e estabelecidas, que cruzam fronteiras e manifestam-se em contextos de exílio e diáspora. Estas dinâmicas, segundo o antropólogo norte-americano, não podem ser plenamente compreendidas se o etnógrafo limita sua investigação a uma única localidade. Sob essa perspectiva, torna-se imperativo reconhecer que as pessoas estabelecem vínculos, significados, redes e conexões sociais de maneira interligada e justaposta. Assim, cabe ao antropólogo rastrear indivíduos, trajetórias, histórias e biografias — até mesmo de forma virtual — com o objetivo de entender como se formam identidades que são simultaneamente temporais, espaciais, globais e locais.

A etnografia multissituada traz um contributo considerável para descrever as maneiras pelas quais o pesquisador pode obter informações, seguindo pessoas, conexões, associações e relações sociais, porque são substancialmente contínuas, mas espacialmente não contíguas através do espaço. Para os estudos migratórios, a etnografia multissituada converge em duas questões significativamente distintas: a busca por uma escala de análise do fenômeno maior do que uma dimensão local e o estudo das conexões entre os lugares que a mobilidade de sujeitos, informações e bens produz. (Vettorassi; Dias, 2017, p. 15).

O campo de estudos das migrações contemporâneas está marcado pelo paradigma transnacional e pela teoria da hibridização cultural, bem como pela mediação tecnológica, aspectos que foram delineados no capítulo teórico deste estudo. As tecnologias digitais de texto, imagem e som desempenham um papel crucial na experiência migratória, especialmente para as gerações mais jovens. Neste cenário, a abordagem multissituada me incentivou a explorar novas dimensões do fenômeno social do deslocamento

venezuelano, indo além da iminência da presença física, e a estar receptivo e preparado para decifrar e compreender os códigos complexos da pós-modernidade e da juventude.

Ao longo da execução do trabalho de campo, identifiquei que os/as protagonistas desta pesquisa, adolescentes migrantes, conferem significativa importância à internet, aplicativos digitais e redes sociais para fins de comunicação, entretenimento e até mesmo para a educação. Plataformas como *WhatsApp*, *Instagram*, *TikTok* e *YouTube* têm um papel substancial na construção e reprodução de identidades, formas de sociabilidade e subjetivação, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Isso levou a um reposicionamento do meu foco etnográfico. À medida que conhecia melhor os/as estudantes, constatei que a dimensão virtual de suas vidas demandava métodos inovadores para entender plenamente como eram construídos os significados e como estabeleciam conexões sociais. Essa esfera digital também revelou estratégias adaptativas para a interação e integração na sociedade brasileira, aspectos particularmente relevantes durante a pandemia de COVID-19.

É crucial enfatizar que os/as adolescentes venezuelanos/as estão inseridos/as em uma cultura juvenil globalizada, profundamente influenciada pela presença de novas tecnologias, redes sociais e plataformas digitais. As salas de aula contemporâneas da educação básica são predominantemente ocupadas por nativos digitais, indivíduos moldados pela revolução tecnológica e digital do século XXI. Esses/as jovens estão imersos em um ambiente marcado pela rápida produção, disseminação e consumo de conteúdo. Neste contexto, a cultura midiática atua como uma extensão natural de seu cotidiano, integrando-se de forma quase indistinguível à sua vida diária.

Em um estudo recente, Carrijo e Satler (2022) refletem sobre os desafios metodológicos associados à realização de pesquisas etnográficas com adolescentes no ambiente escolar. As pesquisadoras constataam a notável fluidez da cultura, das identidades e dos sistemas de significado, que se manifestam de forma complexa e multifacetada nesse grupo social. Sob essa ótica, entender a ecologia digital — com suas características, inovações, desafios, limitações e oportunidades — se torna fundamental para compreender os processos de formação da subjetividade dos adolescentes contemporâneos, especialmente em um contexto de interação entre diferentes culturas. Nesse cenário, como assinalado no capítulo anterior, as escolas devem ser vistas como espaços híbridos em que ocorrem práticas e processos de negociação cultural (Candau, 2008), permeados por diversas linguagens e “tecno-realidades” imaginadas, que contribuem para a complexa diversidade de experiências e identidades em formação

(Bigum; Green, 2011). Com base nessa argumentação, os/as educadores/as e pesquisadores/as devem reconsiderar suas próprias posições, métodos e abordagens em relação à geração mais jovem (Candau, 2008).

As formas pós-modernas em que opera a cultura, sem dúvida, geram tensões no âmbito da investigação científica, desafiando nossas certezas e paradigmas metodológicos estabelecidos. Como interessados/as em desvendar o fenômeno educativo, precisamos estar atentos às “rotas moventes e metamorfoseantes, seus destinos imprevisíveis e contraditórios e, especialmente, seus agentes – seres humanos multiplamente mediados, inquietos e curiosos” (Carrizo; Satler, 2022, p. 2).

Nesse sentido, a utilização da etnografia multissituada me convidou a presenciar novos cenários para desenvolver um relacionamento de confiança com os sujeitos da pesquisa, assim como compreender outros espaços cotidianos além da escola física, essenciais para a produção simbólica e identitária. Esta abordagem forneceu informações etnográficas valiosas, que enriqueceram meu entendimento dos fenômenos estudados. Em vez de assumir uma visão apocalíptica ou cética quanto à presença dessas plataformas tecnológicas, optei por utilizá-las como instrumentos analíticos para entender os diversos contextos em que os migrantes sociabilizam, constroem simbolicamente sua experiência migratória e forjam suas identidades. Inspirado na abordagem de Marcus (1995), busquei acompanhar os espaços virtuais frequentados pelos sujeitos da pesquisa, com a intenção de compreender a complexa rede de influências que moldam suas vivências.

5.3. Contexto da pesquisa e sujeitos participantes

A produção de dados empíricos para esta Tese ocorreu entre março e dezembro de 2022 e se deu em duas instituições educacionais públicas, localizadas no estado da Paraíba. Paralelamente, conduzi uma aproximação etnográfica com uma estudante por meio de plataformas digitais. A impossibilidade de observação empírica *in loco* na escola desta estudante deveu-se ao fato de que o estabelecimento estava em processo de reforma durante o período da pesquisa. Consequentemente, não foi viável realizar uma visita presencial à referida instituição.

É pertinente salientar que a fase de produção de dados ocorreu em um momento de relaxamento das medidas restritivas impostas devido à pandemia da COVID-19. Após quase dois anos em que as instituições educacionais permaneceram fechadas, as normas de distanciamento social e o uso obrigatório de máscaras começavam a ser suavizados ao

longo do ano de 2022. No entanto, o contexto da pesquisa ainda foi profundamente influenciado pelos protocolos de biossegurança em vigor, circunstância que representou um desafio considerável para o trabalho etnográfico, já que as máscaras e o distanciamento físico podem conferir um grau de impessoalidade e frieza às interações, potencialmente afetando a riqueza e a profundidade dos dados empíricos.

A primeira instituição escolar em que a pesquisa empírica foi conduzida é uma escola municipal situada relativamente próxima ao centro da cidade de João Pessoa, a capital do Estado da Paraíba, que conta com uma população estimada de 820.000 habitantes. Localizada em uma das principais vias de acesso ao centro da cidade, a escola oferece educação infantil e ensino fundamental no período matutino, das 7h às 11h30, e atende aproximadamente 320 alunos, moradores das imediações da escola, distribuídos em dez turmas distintas. A escola amplia sua oferta educacional ao proporcionar, três dias por semana, no período do contraturno, aulas adicionais em áreas extracurriculares. Estas incluem ensaios para a banda escolar, aulas de xadrez e diversas modalidades esportivas.

Em termos da infraestrutura, é possível afirmar que o estabelecimento é bem equipado, contando com facilidades como um auditório, uma quadra de futebol, um ginásio esportivo e uma biblioteca, com uma profissional responsável. Quanto ao corpo docente, a maior parte é composta por professores/as efetivados/as através de concurso público da prefeitura local, e há profissionais especializados para lecionar todas as disciplinas previstas no currículo escolar. O entorno da escola é caracterizado por bairros de classe média e classe média-baixa, sendo que há relatos frequentes de ocorrências de assaltos e outros incidentes de segurança na região, demonstrando a complexidade do contexto em que está inserida. É importante salientar que, até o momento da produção de dados para esta pesquisa, a instituição em questão não possuía um histórico de estudantes venezuelanos/as em sua população discente.

A segunda instituição de ensino é uma escola estadual situada no centro do município de Conde, localizado a cerca de 35 quilômetros de João Pessoa. Com uma população aproximada de 25.000 habitantes, Conde é considerada parte da região metropolitana da capital paraibana. Vale destacar que o referido município abriga uma das instituições mais ativas no acolhimento de migrantes venezuelanos: a Casa do Migrante, situada na área litorânea de Jacumã, que tem o apoio do Serviço Pastoral dos Migrantes do Nordeste. A escola registrou sua primeira matrícula de uma estudante venezuelana em 2018, ano que coincide com a primeira onda de venezuelanos realocados no estado da Paraíba.

Durante o período da pesquisa, essa instituição educacional contava com aproximadamente 1.500 estudantes matriculados/as nos três turnos. No turno da manhã, horário no qual foi conduzida a pesquisa, 550 alunos/as estavam matriculados no Ensino Médio, distribuídos em 13 turmas: seis turmas de primeiro ano, quatro de segundo ano e três de terceiro ano. As aulas ocorriam das 7h40 às 11h20. À tarde, havia mais 500 alunos no Ensino Médio, e no período da noite outros 450 frequentavam o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em comparação com a primeira escola, foram observadas algumas deficiências na instituição. Entre elas, destacam-se a carência de professores em algumas disciplinas e a superlotação das salas de aula, que comportavam entre 35 e 40 alunos. Além disso, as salas de aula sofriam com falta de ventilação adequada e a biblioteca não estava constantemente acessível aos estudantes.

A seleção dos/as participantes desta pesquisa ocorreu de maneira orgânica e espontânea, decorrente da dimensão autoetnográfica que permeia este estudo, intrinsecamente ligada à minha experiência como professor no sistema público de educação básica da Paraíba, durante o período de 2018 a 2020. Apresento os/as quatro estudantes de forma cronológica, seguindo a ordem em que os/as conheci, mencionando brevemente sua trajetória até o Brasil, bem como algumas características da sua personalidade e entorno familiar. Usarei nomes fictícios para me referir a cada um/as deles/as. Proteger a identidade dos/as participantes, três dos quatro, reconhecidos formalmente como refugiados/as no Brasil por parte das autoridades competentes, minimiza o risco de exposição a ameaças ou consequências negativas futuras, pois eles/elas e suas famílias fazem parte de uma população que enfrenta sérios riscos de perseguição ou represálias em seu país de origem. Por isso também omito o nome da instituição escolar onde foi realizada a pesquisa, bem como alguns detalhes que eventualmente possam facilitar a sua identificação e localização.

Antes de prosseguir, é pertinente mencionar a estrutura da educação básica na Venezuela, o que permite contextualizar adequadamente as trajetórias escolares dos/as estudantes em questão. Seguindo a fase denominada *educación inicial* que abrange a faixa etária de 0 a 6 anos — temos a *educación primaria*, destinada a estudantes de 6 a 12 anos e composta por seis anos letivos. Subsequentemente, os/as jovens ingressam na *educación media*, também conhecida como *bachillerato*, a qual se estende por cinco anos e é voltada para jovens de 12 a 17 anos. Existem exceções, como as escolas técnicas que oferecem um sexto ano adicional, concedendo aos alunos o título de técnico médio em alguma área prática ou profissional. No dia a dia, as pessoas venezuelanas costumam denominar os

anos do *bachillerato* como *séptimo año*, *octavo año*, e assim por diante, até chegar ao último ano, *once*, como uma continuação natural da contagem dos anos na *educación primaria*.

Esse esclarecimento é relevante porque frequentemente gera confusão entre os/as quatro participantes da pesquisa, que já estavam matriculados no ciclo do *bachillerato* na Venezuela quando chegaram ao Brasil. Eles/elas não compreendem como o ensino fundamental no Brasil tem duração de 9 anos — em contraste com os 6 anos da *educación primaria* na Venezuela. Além disso, o ensino médio brasileiro dura apenas três anos, em vez dos cinco que compõem o *bachillerato* venezuelano. Vale destacar que a decisão de matricular os/as estudantes venezuelanos/as em seus respectivos anos letivos, no Brasil, foi tomada pelas coordenações pedagógicas das escolas, com base na idade dos/as alunos/as.

SARA

Sara tinha 14 anos quando chegou ao Brasil. Ela é natural de Valencia, capital do estado de Carabobo, situado no Centro-Norte da Venezuela. Sua cidade natal é considerada a capital industrial do país. A jovem concluiu até o terceiro ano do *bachillerato* em seu país de origem (ou *noveno año*), faltando apenas dois anos para a conclusão do ciclo escolar, conforme a grade curricular venezuelana. Era outubro de 2019 ela cruzou os céus, acompanhada por sua mãe e sua irmã mais nova, em um voo que partiu de Boa Vista no estado de Roraima até João Pessoa, na Paraíba. Antes disso, as três haviam viajado de ônibus, partindo da cidade fronteiriça de Pacaraima — um trajeto que levou aproximadamente cinco horas.

O trio reencontrou o pai da família, que já trilhava o território paraibano há um ano, desempenhando as tarefas de cuidador de uma fazenda local. A família se estabeleceu na área rural do município de Conde, região metropolitana de João Pessoa, que contrastava fortemente com a realidade urbana de Valencia, mas que se tornou o novo lar e palco para as aspirações e desafios de Sara. Apesar da distância geográfica, Sara mantém uma conexão viva com sua cultura de origem por meio de seu apreço pelo *vallenato*, pela *bachata* e pela *salsa* — ritmos musicais intrinsecamente vinculados à identidade cultural venezuelana e latina. Utilizando seu telefone e os dados móveis, que são bastante instáveis devido ao sinal na área rural, ela frequentemente assiste a vídeos e escuta músicas desses gêneros, fortalecendo assim sua conexão com sua terra natal.

Semanalmente, ela se comunica com seus entes queridos na Venezuela e faz questão de cumprimentar amigos e familiares em seus aniversários, principalmente através do *WhatsApp*.

O patrão do pai, paraibano, ajudou a encontrar escolas para as filhas. A caçula, com 6 anos, começou sua jornada educacional na escola municipal mais próxima do sítio. Quanto a Sara, seu destino foi a escola técnica integral onde eu trabalhava naquela época, situada na periferia do município do Conde, e que disponibilizava tanto os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) quanto as três séries do ensino médio. Para esta última etapa, o estabelecimento oferecia o curso técnico em Hospedagem. A escola, que na época acolhia aproximadamente 120 estudantes, enfrentava diversas limitações: escassez de recursos materiais, uma estrutura precária e ausência crônica de professores/as. Esses fatores amplificavam os desafios já existentes na escolarização de estudantes em situação de vulnerabilidade, que era a esmagadora maioria. Vale ainda destacar a presença de estudantes e funcionários do quilombo da comunidade de Gurugi, situado a menos de dez quilômetros do Conde.

Sara não foi a primeira venezuelana a transpor as portas daquela escola, pois um compatriota seu já havia cruzado esse umbral alguns meses antes. A jornada dele até conseguir a matrícula foi marcada por obstáculos e entraves significativos, tendo em vista que, apesar da legislação em vigor, a instituição exigiu documentos traduzidos e apostilados. Ele e sua família, na condição de solicitantes de refúgio – que as instituições públicas deveriam reconhecer com empatia, tolerância e abertura –, não dispunham desses documentos, justificando que sua saída abrupta do país não lhes permitiu trazê-los.

A coordenadora pedagógica, então, com a mãe e o referido estudante aguardando na sua sala, percebeu a necessidade de uma mediação linguística e cultural. “Acho que você fala a língua deles”, disse ela, me convocando para intervir no encontro e facilitar o diálogo entre as partes. A situação demandou um delicado trabalho de sensibilização da equipe administrativa e pedagógica, e, principalmente, de mediação linguística. Consegui persuadi-los/las da importância de flexibilizar os procedimentos, e, finalmente, o tom da burocracia (e do preconceito) cedeu e a matrícula do jovem foi aprovada, superando barreiras que o haviam impedido de ingressar em outras instituições educacionais da região.

De certa forma, essa experiência prévia facilitou a matrícula de Sara, embora também tenham sido solicitados a ela documentos de sua escolaridade anterior, que ela

havia trazido por precaução. Sara começou a estudar na escola no final de outubro de 2019, finalizando o nono ano do ensino fundamental. Dada a presença do outro estudante venezuelano, a comunidade escolar possuía uma ideia preliminar acerca da situação de Sara e de seu potencial desafio social e linguístico, sendo imediatamente classificada como “a refugiada”.

Vale lembrar que na Venezuela ela somente tinha dois anos pela frente para terminar a educação básica, sendo que agora tinha três anos e dois meses. Apesar dessa extensão no tempo de estudos, ela e sua família optaram por efetuar a matrícula, motivados tanto pela relativa simplicidade do processo quanto pela oportunidade que esse período adicional proporcionaria para Sara se aclimatar e adaptar ao sistema educacional brasileiro, conforme o relato dela e de sua mãe. A escola era de ensino integral, com uma jornada das 7h30 às 17h, um modelo existente, porém pouco conhecido e fortalecido no país vizinho. Entretanto, naquele momento isso não representava um empecilho para Sara começar seus estudos.

Valendo-se do serviço de transporte escolar oferecido pela prefeitura do município de Conde, Sara se locomovia até a escola. O trajeto entre sua residência rural e a instituição educacional tinha uma duração aproximada de 30 minutos. Durante sua estadia no estabelecimento de ensino, ela recebia três refeições diárias: almoço e dois lanches. Apesar de sua timidez, era notável o interesse de Sara em buscar integração social. Ainda que o idioma e as circunstâncias pudessem ser barreiras, seu inconfundível sorriso orquestrava uma silenciosa, porém eloquente, vontade de se relacionar com os/as colegas da turma, principalmente nos espaços comuns da escola, como o refeitório, a quadra de esportes e os corredores. Os/as docentes da escola frequentemente elogiavam o comportamento exemplar dela, apesar de sua limitada participação em sala de aula devido à sua timidez.

É digno de notar o engajamento demonstrado pelo pai e pela mãe em relação à vida acadêmica da jovem, que se manifestava na participação ativa em reuniões escolares e outros eventos acadêmicos organizados pela escola. Havia um diálogo constante entre Sara e seus pais a respeito das suas vivências na escola, pois ambos estavam sempre bem-informados sobre as diversas atividades e ocorrências escolares. Esta atitude por parte dos pais evidenciava o significado atribuído à educação como um elemento fundamental no processo de integração e desenvolvimento de sua filha no contexto brasileiro.

A presença de Sara na escola produziu um efeito no âmbito sociocultural e das relações interpessoais entre o corpo discente. Sua chegada parecia ativar um interesse

renovado na disciplina de língua espanhola, que virou “a disciplina do momento”, da qual eu era o docente responsável para todas as turmas. Curiosamente, esse “fervor” veio predominantemente dos discentes do sexo masculino e a estudante venezuelana se tornou um ponto de referência para consultas aleatórias sobre gramática e vocabulário em espanhol. Alguns estudantes, de forma anedótica, pareciam inventar “dúvidas” apenas como pretexto para interagir com ela. Durante os intervalos, ela frequentemente utilizava seu telefone para compartilhar vídeos de seus gêneros musicais de preferência, contribuindo ainda mais para o enriquecimento cultural do ambiente escolar. Inclusive, alguns meses após a chegada de Sara, tornou-se comum que os alunos, em seus momentos de lazer, escutassem músicas de artistas latinos como Maluma ou Camila Cabello em seus dispositivos e caixinhas de som.

Na nossa escola, Sara cursou também o primeiro e o segundo ano do ensino médio nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, em um contexto fortemente mediado por tecnologias de ensino remoto e a necessidade de isolamento social imposta pela pandemia da COVID-19. É importante sublinhar que essa abrupta transição para o ambiente virtual trouxe uma série de desafios particulares para ela, sobretudo considerando que estava em uma fase incipiente de seu processo de integração sociocultural, linguística e acadêmica no Brasil.

A estudante considera que seu progresso educacional durante esses dois anos de ensino remoto foi substancialmente limitado, inclusive em relação ao aprimoramento de suas habilidades na língua portuguesa. O período de isolamento e a concomitante redução da interação com a comunidade local impactaram notavelmente sua experiência migratória enquanto estudante. Em contrapartida, a quarentena ofereceu-lhe uma oportunidade para se dedicar com afinco a sua paixão pelo desenho, alimentando aspirações profissionais na área do design.

Embora tenha me afastado da instituição educacional em questão no início de 2020 para iniciar meus estudos de doutorado no PPGE/UFPB, mantive um canal de comunicação constante com Sara e sua família durante a pandemia, predominantemente via trocas de mensagens no aplicativo *WhatsApp*. Durante esse período, tive a oportunidade de me encontrar com Sara e sua mãe em diversas ocasiões, sempre tomando precauções sanitárias rigorosas, seguindo as diretrizes de saúde pública. Optamos por realizar nossos encontros em uma área ao ar livre próxima à Lagoa, situada no centro de João Pessoa, e aderimos ao uso de máscaras faciais como medida de segurança adicional. Nesses momentos, compartilhamos reflexões sobre a pandemia, um momento desafiador

para o Brasil e para o mundo, e ofereci orientações sobre como acessar os recursos de saúde oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), um tópico particularmente relevante em virtude de uma condição médica delicada enfrentada pela mãe de Sara.

No período do trabalho de campo em 2022, Sara tinha 16 anos de idade. Insatisfeita tanto com a escassez de recursos humanos e materiais em sua escola inicial, quanto com sua experiência de aprendizagem durante a pandemia, ela decidiu por uma mudança de cenário. Assim, transferiu-se para outra instituição estadual de ensino no mesmo município, localizada nas imediações da escola anterior, o que lhe permitiu continuar utilizando o mesmo meio de transporte. Vários de seus/suas colegas também fizeram a transição para a nova escola, evidenciando uma busca coletiva por uma experiência educacional mais adequada.

O modelo de ensino em tempo integral revelara-se uma experiência exaustiva para Sara, portanto, a decisão de se transferir para uma escola com um horário tradicional foi um ato consciente e estratégico. A nova instituição proporcionava a flexibilidade de optar entre os turnos matutino ou vespertino, sendo que Sara escolheu o primeiro, o que lhe permitia cuidar de sua irmã mais nova à tarde. Isso se tornou particularmente relevante dado que sua mãe havia recentemente ingressado no mercado de trabalho como faxineira, contratada por uma vizinha próxima do sítio. Nesse contexto, o trabalho de campo foi realizado na nova instituição de ensino onde Sara decidiu cursar o terceiro e último ano do Ensino Médio.

ROCÍO

Originária de uma família em que seu avô materno possui ascendência espanhola e sua avó é originária do Haiti, com parentes dispersos em várias geografias globais, incluindo o país ibérico, Chile, Colômbia e Estados Unidos, Rocío sintetiza em sua própria existência as múltiplas camadas da diversidade cultural e da migração. Ela foi a mais jovem de um grupo de migrantes que partiu de Ciudad Guayana, importante porto fluvial venezuelano situado à beira do imponente Rio Orinoco, um dos maiores da América do Sul. O grupo embarcou em um ônibus para uma jornada de cerca de meio dia até Pacaraima, estado de Roraima, no Brasil. Acompanhando Rocío estavam sua mãe, que era proprietária de um salão de beleza na cidade natal, o então companheiro da mãe e seu filho, além de um empregado do salão. Quando cruzou a linha invisível que separa a Venezuela do Brasil no início de fevereiro de 2020, Rocío tinha apenas 13 anos.

Em Pacaraima, o grupo permaneceu por dois dias até receber vacinas e criar o CPF (Cadastro de Pessoa Física), um documento essencial no Brasil, que tem como principal objetivo identificar os contribuintes do Imposto de Renda. Para os migrantes, o CPF é de vital importância, pois permite a realização de diversos procedimentos, como a abertura de conta bancária. O grupo, que viajou com recursos próprios, acumulados ao longo do tempo, optou por não solicitar o protocolo de refúgio. Em vez disso, receberam um protocolo de residência temporária.

Após essa etapa, seguiram de ônibus para Boa Vista, a capital do estado, e posteriormente chegaram em Manaus, o coração da região amazônica. A fase subsequente de sua jornada foi marcada pelo primeiro voo do grupo, que os conduziu até João Pessoa, na Paraíba. A escolha por essa capital deveu-se à presença de um amigo venezuelano da mãe de Rocío, que já havia emigrado anteriormente e trabalhava de forma autônoma no setor de beleza na capital paraibana.

Após se estabelecerem em um bairro popular localizado na zona sul de João Pessoa no final de fevereiro de 2020, a primeira ação da mãe de Rocío foi procurar uma instituição de ensino adequada para a filha. Rocío tinha grandes expectativas em relação ao sistema educacional brasileiro, especialmente quando comparado ao contexto venezuelano, onde relatava a ausência de recursos materiais e de docentes, e frequentes greves. Para Rocío, uma jovem com um amor profundo pela literatura, a precariedade de sua escola na Venezuela era fonte de constante frustração. Ela conhece muito bem a história do libertador Simón Bolívar e lamenta que, em sua escola na Venezuela, as discussões se limitassem quase exclusivamente a ele.

A mãe de Rocío conseguiu localizar uma escola próxima a sua residência, que já tinha experiência no acolhimento de estudantes venezuelanos/as. No entanto, esses estudantes e suas famílias acabaram se mudando para outros estados brasileiros. Rocío foi inscrita no sétimo ano do Ensino Fundamental, de acordo com a nomenclatura educacional brasileira. Na Venezuela, ela havia finalizado o que seria equivalente ao primeiro ano do *bachillerato*, também conhecido localmente como “*séptimo año*”.

Apenas duas semanas após o começo da trajetória acadêmica de Rocío, a pandemia de COVID-19 irrompeu, alterando de forma abrupta a dinâmica da vida cotidiana. Essa fase constituiu um marco divisor profundamente desafiador em sua vida. Subitamente, ela se viu confinada em casa, em um país cuja língua e cultura ainda lhe eram desconhecidas. Agravando a sensação de isolamento estava a ausência angustiante de sua avó, uma presença central e acolhedora em sua vida.

Nosso encontro se deu justamente nesse período de reclusão forçada. A pandemia desvendou as injustiças, ambiguidades e a (in)eficácia do ensino remoto, especialmente para as populações mais vulneráveis, como os/as refugiados/as. Em meio a esse panorama, tomei a iniciativa de oferecer aulas virtuais de português, de forma gratuita e voluntária, para estudantes venezuelanos na Paraíba. O objetivo era não apenas mitigar as barreiras linguísticas enfrentadas por esses estudantes, mas também incentivar a formação de uma rede de apoio entre os venezuelanos da região.

As aulas foram oferecidas na perspectiva de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma área do conhecimento da qual me aproximei de forma autodidata, principalmente durante a pandemia, a partir da participação em eventos acadêmicos e da leitura de materiais didáticos. Minha compreensão e implementação desta abordagem foi significativamente aprimorada pelas minhas formações acadêmicas em Antropologia e Letras, assim como pela minha própria experiência de aprendiz do português como língua estrangeira.

Esta iniciativa fez parte do projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), denominado *Mobilang: Mobilidade, Cidadania e Plurilinguismo na Paraíba*⁵⁰, do qual sou colaborador. A divulgação das aulas foi efetuada por meio de redes sociais e grupos de *WhatsApp* específicos para a comunidade migrante. Iniciadas em julho de 2020, as sessões semanais ocorriam através da plataforma *Google Meet* e tinham uma duração de uma hora. Inicialmente, cinco estudantes venezuelanos se inscreveram, mas a participação oscilou ao longo do tempo por diversos motivos, incluindo a falta de acesso à internet.

Rocío se distinguiu como a única estudante sem registrar nenhuma falta, mantendo um elevado nível de interesse e engajamento durante as aulas. Ainda que se projetasse o encerramento do curso em consonância com o fim das medidas de isolamento e a retomada das atividades escolares presenciais, nossos encontros semanais virtuais com Rocío continuaram. Essa extensão se deveu ao fato de que sua escola, que havia entrado em um processo de reforma durante a pandemia, permanecia em construção em 2022 e, assim, ela passou três anos em aprendizagem remota. Nesse contexto, a maior parte dos dados colhidos para este estudo, em relação a Rocío, foi obtida por meio de interações virtuais.

⁵⁰ Mais informação sobre o projeto disponível em: <http://plone.ufpb.br/mobilang>. Acesso em 17 ago. 2023.

Nossos encontros via *Google Meet* continuaram até novembro de 2022. Nesse momento, Rocío estava concluindo o nono ano do ensino fundamental, enquanto eu estava na fase final do trabalho de campo da minha pesquisa. Nesses mais de dois anos construí um vínculo significativo não apenas com Rocío, mas também com sua mãe. Posteriormente, tivemos a oportunidade de nos encontrar pessoalmente. Fui convidado para um café na residência delas, onde pude realizar uma entrevista presencial com Rocío, encontro que serviu para aprofundar nossa relação e oferecer *insights* valiosos para a pesquisa.

Além de sua paixão pela literatura, Rocío é uma entusiasta do *Free Fire*, um popular jogo de batalha real disponível para dispositivos móveis. Ela se descreve como introvertida e tem um apreço especial pela disciplina de História na escola. Rocío também aspira seguir uma carreira em Psicologia no futuro.

ERNESTO E JOSÉ

Em meio à exuberância da floresta amazônica, um santuário de cachoeiras, variadas espécies de orquídeas e uma fauna diversificada, Ernesto e José, irmãos gêmeos, encontravam seu cotidiano, antes de vir para o Brasil. Desde muito pequenos seguiam seus pais em árduas jornadas às minas de diamante e ouro, localizadas nos confins do remoto vilarejo de El Pauji, não muito longe da fronteira da Venezuela com a Guiana. O ouro, vale mencionar, tornou-se a nova “moeda” em várias regiões venezuelanas nos últimos anos, em resposta à desvalorização da moeda local. Isso levou as pessoas a realizarem transações e negociações, como a compra de alimentos, utilizando este mineral como meio de troca.

Imersos na dura realidade do garimpo, uma opção de subsistência quando todas as outras falham, os irmãos aprenderam desde cedo os desafios desse ambiente implacável, longe da tecnologia e dos grandes prédios dos centros urbanos. Ambos se consideram versados em viver sob lonas e cozinhar com lenha, conhecedores da floresta e adaptados à solidão das semanas na selva. O valor da diária deles era de aproximadamente 15 reais, quantia que, segundo eles, se mostrava insuficiente diante do custo dos alimentos na mercearia da região. Depois de semanas de isolamento e trabalho intenso, retornavam brevemente à civilização em Ciudad Guayana, a mesma cidade de Rocío, para logo se perderem novamente nas entranhas amazônicas. Ambos os irmãos possuem um profundo conhecimento da fauna e da flora, assim como uma compreensão

dos processos que envolvem a extração, processamento e comercialização de minérios. Numa escola rural, ambos conseguiram terminar o sexto ano da *primária*.

A trajetória e as experiências vivenciadas por Ernesto e José forjaram neles um grau de maturidade e resiliência notável, especialmente considerando que tinham apenas 13 anos quando cruzaram a pé a fronteira de quase 17 quilômetros entre Santa Elena de Uairén e Pacaraima, em julho de 2021. A travessia dos gêmeos com seu irmão, dois anos mais novo, ocorreu durante um dos momentos mais críticos da pandemia de COVID-19, quando a fronteira entre Brasil e Venezuela, como tantas outras ao redor do mundo, estava fechada devido a rigorosas medidas de isolamento social impostas pelos governos. Vale lembrar que essa é a fronteira mais comumente escolhida por migrantes venezuelanos/as para entrar no Brasil e que, em condições normais, é um trajeto que leva aproximadamente 25 minutos de ônibus ou taxi para ser completado.

Contudo, apesar das restrições, a migração da Venezuela para o Brasil manteve-se em alta, alimentada pela grave crise humanitária que assola o país caribenho. Os/as migrantes, decididos/as a sair do seu país de qualquer forma, passaram a percorrer as chamadas *trochas*, caminhos rurais e informais que servem como corredores de ligação entre os dois países através da mata. Dependendo do estado físico dos/as viajantes e das provisões disponíveis, a travessia a pé pode levar aproximadamente três horas e meia ou até mais, tornando-se um árduo teste de resistência e perseverança.

Para se reunir novamente com seus filhos, o pai de Ernesto e José, que já atuava no setor da construção civil no sul do Brasil há dois anos, fez a viagem até Pacaraima. De lá, pegou uma *trocha* e caminhou em direção a Santa Elena de Uairén, onde seus três filhos o aguardavam, munidos de mochilas leves para tornar o percurso mais suportável. Após despedidas emocionadas de sua mãe e de suas duas irmãs, que ficaram na Venezuela, eles aguardaram o cair da noite para efetuar a travessia até o território brasileiro, evitando assim a detecção pelas autoridades de ambos os países.

O grupo se uniu a outros *trocheros*, migrantes com o mesmo objetivo de cruzar a fronteira, e enfrentaram uma longa e chuvosa caminhada noturna. Ao chegarem em Pacaraima nas primeiras horas da manhã, dirigiram-se para o quarto que o pai havia alugado previamente, e, pelo cansaço, dormiram mais de doze horas. Residiram nesse local por três meses, período no qual obtiveram a documentação como solicitantes de refúgio, assistidos pela Operação Acolhida. Como ressaltado anteriormente, esse programa, uma iniciativa do governo brasileiro em colaboração com instituições

internacionais, oferece diversas formas de auxílio e assistência aos/às migrantes da Venezuela.

Ernesto e José, acompanhados pelo pai e pelo irmãozinho, chegaram a João Pessoa em setembro de 2021. Assim como Sara e Rocío, enfrentaram o desafio do ensino remoto, uma modalidade quase impraticável para eles, dadas as barreiras linguísticas e o acesso limitado à tecnologia. Disponham apenas de um único telefone celular pertencente ao pai, com conectividade de internet muito limitada. Graças à assistência de membros de uma comunidade evangélica local, conseguiram acomodação em uma quitinete, numa favela próxima ao centro da capital paraibana, nas imediações do Rio Jaguaribe, com dois quartos e uma entrada independente. Entretanto, não tinham acesso à internet *Wi-Fi*.

Perto de sua residência, Ernesto e José foram matriculados no sétimo ano do Ensino Fundamental, enquanto o irmão mais novo foi inscrito no sexto ano. Contudo, somente Ernesto e José foram incluídos no atual estudo. Esta decisão se deu por conta da idade e maturidade deles, que tinham 14 anos em comparação com os 12 anos do irmão mais novo, e por estarem mais alinhados em termos de faixa etária com os outros participantes da pesquisa.

O ano de 2022 representou um divisor de águas no processo de integração de Ernesto e José na sociedade brasileira. Foi nesse período que tiveram a oportunidade de acessar o ensino presencial, entrar para a banda escolar e estabelecer relações mais estreitas com a comunidade local. Essa nova fase despertou neles uma paixão pela música que nunca haviam experimentado em seu país de origem: José se empenhou em aprender a tocar bateria, enquanto Ernesto dedicou-se ao trompete.

Além disso, Ernesto e José se engajaram na comunidade evangélica local, participando ativamente tanto em atividades religiosas quanto culturais. Embora tenham uma preferência por música gospel, devido ao seu envolvimento com a igreja, também são ouvintes de rap e *reggaeton*. *Bad Bunny*, artista de Porto Rico, figura entre seus artistas preferidos, assim como *Maluma*, *reggaetonero* colombiano. No Brasil, Ernesto e José redescobriram a obra de *Canserbero*, um rapper venezuelano célebre por suas incisivas críticas sociais e que faleceu em circunstâncias enigmáticas, em uma cidade próxima de Caracas. O contato com as músicas e letras do célebre artista, fez com que ambos se tornassem mais conscientes das complexas dimensões da crise venezuelana. Não há dúvida que o exílio lhes proporcionou um ângulo distinto para enxergar sua terra natal, enriquecendo seu entendimento tanto da crise quanto de sua própria identidade.

O apoio dos membros da igreja permitiu que eles adquirissem celulares, que frequentemente utilizam para explorar aplicativos relacionados a música e videogames. José foi além e criou um canal no *YouTube*, onde divulga amostras de sua habilidade no simulador de bateria *Real Drum*. Ambos são curiosos e possuem uma compreensão aguçada da situação política e econômica do mundo. Constantemente nutrem o desejo de que sua mãe, que permaneceu na Venezuela com seu marido e suas filhas, possa um dia reunir-se com eles no Brasil.

Ernesto e José têm uma relação muito próxima entre si, compartilhando não apenas os laços familiares, mas também diversos momentos, tanto no ambiente escolar quanto em atividades extracurriculares. Conheci os irmãos quando tinham 14 anos, em função de um pedido formulado pela administração da escola, conforme mencionado anteriormente. Mantemos um relacionamento próximo até hoje, caracterizado por uma amizade em que frequentemente trocamos músicas, fotografias, mensagens e vídeos por meio do aplicativo *WhatsApp*.

5.4. Desenho e fases da pesquisa

Nesta subseção são apresentadas as fases, instrumentos de produção e métodos de análise dos dados. Seguindo os princípios da bricolagem metodológica, a pesquisa assumiu o enfoque etnográfico, que foi se diversificando ao passo em que incorporava distintos instrumentos e técnicas metodológicas. Nesse sentido, o desenho da pesquisa é indutivo, flexível e emergente, e mostrou-se capaz de evoluir à medida que se obtinha conhecimento da realidade observada.

Para seu planejamento e execução, me baseie no arcabouço para o desenho da investigação qualitativa, proposto por Latorre, Del Rincón e Arnal (1996, p. 204-215), em sua obra *Bases metodológicas de la investigación educativa*, onde propõem seis fases para estruturar o planejamento e execução da pesquisa, desde sua concepção até a conclusão. Tais etapas são: (a) fase exploratória e de reflexão; (b) fase de planejamento; (c) fase de entrada no cenário; (d) fase de recolha e análise de informação; (e) fase de retirada do cenário; (f) fase de elaboração do relatório.

Adaptei esse modelo para elaborar o cronograma que consta no Quadro 1 e posteriormente faço uma breve descrição de cada uma dessas etapas. É relevante notar que as etapas 1 e 2, bem como as 5 e 6, foram consolidadas, uma vez que ocorreram de forma quase simultânea.

Quadro 1: Fases do desenho da pesquisa

Fase da pesquisa	Ações/Atividades	Período
1. Fase exploratória e de reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do tema e da problemática da pesquisa. - Elaboração das perguntas de pesquisa. - Revisão bibliográfica inicial. - Participação em disciplinas do Doutorado (PPGE/UFPB). - Realização de dois estágios de docência na UFPB. - Qualificação do projeto de tese. 	Março de 2020 a fevereiro de 2022
2. Fase de planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Contato institucional e autorização para realizar a pesquisa nas escolas. - Elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Elaboração de roteiro para entrevistas semiestruturadas. - Tramitação da autorização no Comitê de Ética da UFPB. 	Fevereiro a março de 2022
3. Fase de entrada ao cenário	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção e contato inicial com os participantes da pesquisa. - Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. - Contatos introdutórios com a comunidade escolar. - Observação e adaptação aos entornos escolares. 	Março a abril de 2022
4. Fase de produção de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Contato aprofundado com os participantes da pesquisa. - Estabelecimento de um vínculo de confiança. - (Re)formulação dos instrumentos de produção de dados. - Realização das aulas de PLAc. - Planificação e execução das atividades nas escolas. - Realização de oficinas nas disciplinas de Inglês e Geografia (Ernesto e José) 	Abril a dezembro de 2022
5. Fase de retirada do cenário	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação das atividades nas escolas. - Reuniões de confraternização com os/as participantes da pesquisa. 	Novembro de 2022
6. Fase de elaboração do relatório	<ul style="list-style-type: none"> - Organização, seleção e revisão do material etnográfico. - Transcrição dos encontros com os/as participantes da pesquisa. - Participação em eventos acadêmicos. - Revisão bibliográfica. - Realização de estágio doutoral no exterior. - Reuniões de orientação e coorientação. - Redação da presente Tese. 	Fevereiro a dezembro de 2023

Fonte: Adaptação de Latorre, Del Rincón e Arnal (1996)

5.4.1. Fase exploratória e de reflexão e fase de planejamento

A fase exploratória e de reflexão antecede minha admissão no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). A seleção do tema para esta pesquisa não foi resultado de um ato intelectual intencional ou premeditado; ao contrário, pode-se argumentar que, de certa forma, o tema “me escolheu”, ou que nos encontramos de forma recíproca. O contato com a problemática decorre da minha experiência profissional como docente na mencionada escola pública do município do Conde (PB), que acolheu estudantes venezuelanos/as, catalisando provocações e reflexões desde o ano de 2018.

Ao cursar as disciplinas de Teorias da Educação e Seminários em Estudos Culturais da Educação, em 2020, tive a oportunidade de vivenciar uma interação produtiva com colegas que me ajudaram a analisar criticamente algumas observações empíricas que eu já havia sistematizado anteriormente; além disso, conheci referências teóricas e autores/as que fundamentaram esta pesquisa. Vale destacar que o período de sua realização coincidiu com a pandemia nos anos de 2020 e 2021, o que possibilitou minha participação remota em eventos acadêmicos regionais e nacionais na área da educação, espaços de discussão que também ofereceram elementos adicionais relevantes para o planejamento da pesquisa⁵¹.

Uma vez que as perguntas da pesquisa foram estabelecidas e uma revisão inicial da literatura foi conduzida, juntamente com a elaboração de uma discussão preliminar em torno da problemática, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba (CEP/UFPB), com as autorizações prévias obtidas junto às redes de ensino estadual e municipal de João Pessoa para conduzir a investigação empírica nas escolas⁵². Com a obtenção de parecer favorável do CEP/UFPB⁵³, cujo processo de análise

⁵¹ Cito a apresentação de dois trabalhos em eventos da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: (Sánchez; Carvalho, 2022) e (Sánchez; Sobral, 2022).

⁵² Cabe ressaltar que no meu caso particular as autorizações das escolas foram obtidas com relativa facilidade. A autorização da rede municipal foi obtida com a Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação – DEGEF, situada na prefeitura de João Pessoa. Para isso, protocolei o projeto de pesquisa impresso e meus documentos de identidade e matrícula na UFPB. Algumas semanas após o requerimento, recebi, por e-mail, a carta autorizando a realização da pesquisa nas escolas municipais da capital paraibana. Por outro lado, para obter anuência da rede estadual, dirigi-me à 1ª Gerência Regional de Educação da Paraíba, localizada em João Pessoa, portando os mesmos documentos do processo anterior. Além disso, tive uma conversa breve com a pessoa responsável, funcionária da Secretária de Educação do Estado da Paraíba, que mencionou já ter observado indígenas venezuelanos nos semáforos da cidade e expressou expectativa quanto aos resultados da minha tese.

⁵³ Parecer n. 5.051.191 assinado em outubro de 2021 pela Profa. Eliane Marques Duarte de Sousa, da coordenação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O processo foi

demorou algumas semanas, fiquei habilitado a estabelecer um contato inicial formal com as escolas para começar a fase empírica de maneira formal.

Nesse horizonte, ambas as fases culminaram na qualificação do projeto de Tese, realizada em fevereiro de 2022. Elas não só forneceram uma visão mais nítida para a subsequente aproximação empírica, mas também resultaram em um *feedback* teórico e metodológico muito valioso.

5.4.2. Fase de entrada ao cenário

O trabalho de campo deste estudo foi formalmente conduzido entre março e dezembro de 2022. No entanto, já mantinha contato com Sara e Rocío desde muito antes desse período. Em relação a Ernesto e José, o primeiro contato ocorreu no ano de 2022. A entrada formal no cenário de pesquisa foi estabelecida formalmente quando os pais e mães dos/as quatro estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível em espanhol e português. De maneira análoga, os/as estudantes também expressaram verbalmente seu consentimento para participar da pesquisa.

Cabe ressaltar que o campo é composto por “cenários etnográficos diversos”, cada um com suas particularidades e nuances específicas, pontos de convergência e divergência, bem como tensionamentos e desafios. A dinâmica das interações com os diversos atores sociais presentes nas duas escolas visitadas variou significativamente de um cenário para outro. Detalho o processo de inserção nos contextos escolares dos/as quatro estudantes seguindo a ordem de apresentação dos participantes da pesquisa: Sara, Rocío, Ernesto e José.

Sara estava no terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual localizada no município do Conde (PB), na região metropolitana de João Pessoa, quando o trabalho de campo foi iniciado. Como mencionado anteriormente, eu já havia sido professor dela em uma escola anterior, situada no mesmo município, e mantinha contato com ela e sua família desde o final de 2018. Durante o período da pandemia, comuniquei a ela e a sua mãe sobre minha pesquisa de doutorado, e ambas expressaram interesse e concordância em que Sara participasse. Dessa forma, acordamos que a participação formal dela no estudo começaria em 2022.

Após obter autorização para a execução da pesquisa por parte da 1ª Gerência Regional de Educação da Paraíba e, subsequentemente, o aval do CEP/UFPB, organizei uma reunião com o diretor da escola. O contato com ele foi facilitado pela gestora da escola onde inicialmente conheci Sara e ele se mostrou receptivo e solícito.

Ao adentrar a escola, que eu não conhecia previamente, me deparei com alguns estudantes aos quais já havia lecionado na escola anterior e que, tal como Sara, haviam optado por mudança. Cumprimentaram-me com grande efusividade. Era o cenário típico de uma escola: o alvoroço dos/as estudantes, as demandas constantes das secretárias, a chegada dos pais e mães, imprevistos, conflitos entre alunos/as, e inspetores/as insistindo que os/as alunos se dirigissem para suas respectivas salas. Era a primeira vez, em quase dois anos de isolamento social, que me via cercado por tanta gente, uma experiência que inevitavelmente me causou uma mistura de desconforto e apreensão quanto à possibilidade de contrair COVID-19, algo que, de fato, acabou ocorrendo alguns meses depois.

O diretor já estava parcialmente informado sobre minha pesquisa de doutorado, graças à comunicação prévia com a secretaria estadual de educação. Em meio à agitação escolar, consegui encontrar um momento para me reunir com ele em sua sala. Expliquei que minha intenção era colaborar com Sara, particularmente aproveitando o retorno das atividades presenciais para auxiliá-la com o português — uma matéria em que ela sentia que não havia feito progressos significativos desde que tinha chegado ao Brasil. Também compartilhei um pouco da minha trajetória profissional, mencionando que já havia atuado como professor em uma escola próxima, e que vinha ministrando aulas de PLAc de forma virtual. Ele me deu sinal verde para prosseguir com a minha pesquisa e iniciar as atividades com Sara. Acordamos que eu iria à escola todas as segundas-feiras e trabalharia com a jovem na biblioteca, no contraturno, a partir das 11:40 horas.

Após a reunião com o gestor escolar, conversei brevemente com as secretárias, aproveitando a oportunidade para me apresentar, esclarecer o motivo da minha recente conversa com o diretor e explicar o propósito da minha visita à escola. Questionei sobre a presença venezuelana na instituição e notei que elas demoraram um pouco para se lembrar; finalmente me informaram que antes havia três estudantes, porém haviam abandonado a escola durante a pandemia. Confirmaram que, no turno da manhã, apenas Sara estava matriculada e a caracterizaram como uma aluna muito “quietinha”.

Na semana subsequente, iniciei oficialmente meu trabalho de campo na escola. Fiz questão de chegar às 10 da manhã, antes da minha sessão com Sara. Mantive essa

prática durante toda a fase de pesquisa de campo, tanto nesta escola quanto na outra, pois constatei que essa estratégia era etnograficamente rica, fornecendo-me dados adicionais valiosos (principalmente na escola de Ernesto e José, como será detalhado no último capítulo). Permanecer mais tempo me permitia observar a dinâmica escolar e interagir com a comunidade educativa, facilitando também que eles me conhecessem melhor.

Estabeleci relações iniciais com as funcionárias da limpeza, que curiosamente começaram a me chamar de *teacher*, fazendo uma associação bem-humorada entre meu sotaque de “gringo” e uma língua estrangeira, mesmo eu tendo esclarecido que era professor de espanhol. Também conversava com as secretárias e com as inspetoras, que geralmente se encontravam nos corredores, em sua missão de caçar estudantes “matando aula”. Todas elas frequentemente me questionavam sobre como acabei chegando ao Brasil, à Paraíba e, especificamente, ao Conde.

Geralmente, eu aguardava na sala dos/as professores/as, onde aproveitava para revisar o material que havia preparado para as aulas de PLAc com Sara. Ali, eu interagía com outros membros do corpo docente e, diga-se de passagem, desfrutava do conforto do ar-condicionado. Os/as docentes, que provavelmente não haviam sido informados/as pela administração sobre minha pesquisa, mostraram-se curiosos/as e receptivos/as. O professor de espanhol chegou até a me convidar para entrar em sua aula em algumas ocasiões, com o objetivo de praticar a pronúncia do idioma com um “falante nativo”. Quando eu não estava na sala dos/as professores/as, costumava perambular pelos corredores da escola, interagindo com os/as funcionários/as.

O primeiro encontro presencial com Sara, em março de 2022, serviu como uma oportunidade valiosa para conhecer suas dificuldades, dúvidas e necessidades. Também discutimos sua experiência de adaptação na nova escola, território inteiramente novo e desconhecido, bem como fizemos um planejamento inicial dos nossos encontros semanais. A partir deste diálogo, acordamos em focar nas quatro habilidades essenciais da língua portuguesa: compreensão auditiva, compreensão de leitura, expressão oral e escrita. Vale lembrar que, logo após sua chegada ao Brasil, veio a pandemia em 2020, e, com as medidas de isolamento social, Sara não tinha tido a oportunidade de praticar a língua em quase dois anos. O início do terceiro ano do ensino médio, em 2022, representou para ela um novo começo e as atividades comigo mais tarde evoluíram para preparação para o ENEM, uma transição que será detalhada no capítulo 5.

Por outro lado, minha “entrada no cenário” com Rocío ocorreu antes de 2022, como já mencionado anteriormente, devido às aulas de PLAc que comecei a ministrar de

forma voluntária e virtual durante a pandemia. É importante mencionar que o caso de Rocío se destaca entre os/as quatro estudantes analisados nesta tese, já que a interação com ela ocorreu majoritariamente em um ambiente virtual.

Conheci Rocío em 2020, durante as aulas virtuais de PLAc, nas quais sua mãe também participava ocasionalmente, visto que também estava no apartamento durante os encontros. Rocío estava bastante satisfeita com as aulas, que por vezes se transformavam em conversas informais. Os encontros virtuais ofereciam a Rocío uma oportunidade única para estabelecer uma forma dinâmica de interação social em um período em que o engajamento com a instituição escolar estava circunscrito à troca de atividades via *WhatsApp*. O plano inicial, acordado com Rocío e sua mãe, era de que uma vez cessadas as medidas de isolamento e retomadas as atividades presenciais nas escolas, continuaríamos com as aulas, em formato presencial, nas instalações da escola onde Rocío estudava na época. Adicionalmente, concordamos que ela também poderia se integrar à pesquisa do meu doutorado.

A escola municipal onde Rocío estava matriculada oferece educação até o nono ano do ensino fundamental e está situada a menos de cem metros de sua antiga residência⁵⁴. No entanto, a reforma que havia começado na escola em 2021 se prolongou além do esperado e, por essa razão, continuamos com os encontros virtuais ao longo de 2022. Em junho, fui convidado a almoçar na casa de Rocío e sua mãe. Devido ao prolongamento da reforma, que só foi concluída após o período da pesquisa etnográfica, não foi possível estabelecer um diálogo com os funcionários/as e professores/as da escola. Portanto, minhas fontes de informação neste caso se limitaram ao depoimento e às percepções de Rocío sobre estas pessoas.

Finalmente, minha inserção no contexto etnográfico de Ernesto e José ocorreu a partir de uma solicitação direta da escola municipal onde eles estudavam. A gestora escolar e o corpo docente estavam tendo dificuldades no acolhimento e integração dos novos estudantes venezuelanos e ela buscou ajuda externa, especificamente da UFPB, com o objetivo de abordar de forma contextualizada e diferenciada as necessidades e particularidades dos alunos. Vale destacar que a iniciativa de buscar apoio junto à universidade é louvável e reflete o comprometimento da diretora e de sua equipe, o que pude confirmar posteriormente.

⁵⁴ Destaco que a diretora dessa instituição educacional, por uma coincidência fortuita, era estudante de mestrado no PPGE/UFPB, e fomos colegas em uma disciplina. Ela estava a par tanto das aulas que eu oferecia a Rocío quanto do meu projeto de pesquisa.

Assim, meu contato pessoal foi encaminhado à gestora da instituição por uma professora do programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPB, que trabalha com indígenas venezuelanos/as da etnia Warao, e sabia da minha pesquisa de Doutorado e das minhas aulas de PLAc com os/as jovens venezuelanos/as. Após um telefonema, agendamos uma reunião exploratória no início de 2022, que incluiu a gestora escolar, as coordenadoras administrativa e pedagógica, a psicóloga e a assistente social da instituição. Nesse encontro, falei brevemente da minha trajetória pessoal e profissional, da minha pesquisa de Doutorado e das aulas virtuais de PLAc. Ao abordar a crise humanitária na Venezuela e contextualizar o processo da diáspora venezuelana no Brasil, as interlocutoras reconheceram a profundidade e a magnitude do fenômeno venezuelano, demonstrando uma postura receptiva e empática.

As profissionais relataram as barreiras linguísticas enfrentadas pelos irmãos, que estavam afetando negativamente seu desempenho acadêmico. Assim, concordamos unanimemente sobre a necessidade de implementar atividades e iniciativas voltadas ao acolhimento e integração desses/as alunos/as no cotidiano da escola. Para abordar esses desafios, elaboramos coletivamente um plano de ação, a ser desenvolvido durante o ano inteiro. Além disso, perguntei às participantes da reunião sobre a possibilidade de integrar os irmãos na minha pesquisa de Doutorado. Elas concordaram e sugeriram que eu obtivesse as autorizações formais necessárias junto à prefeitura de João Pessoa e ao Comitê de Ética da UFPB para prosseguir com o estudo. Finalmente, a gestora informou que avisaria ao pai dos meninos sobre as atividades que seriam desenvolvidas com seus filhos.

Conforme estabelecido na nossa conversa, eu visitaria a escola todas as terças-feiras para fornecer reforço escolar aos novos estudantes e também ministraria aulas de português para eles, na perspectiva do PLAc. Essas atividades seriam realizadas após o término das aulas regulares, às 11:30h. A estratégia também envolvia uma comunicação com o corpo docente acerca do desempenho dos/as alunos/as, visando identificar e implementar abordagens didáticas e pedagógicas eficazes para facilitar a sua integração no espaço escolar, especificadas no último capítulo desta Tese.

Após a reunião supracitada, as professoras convocaram os estudantes venezuelanos para um encontro privado comigo e, em seguida, se retiraram da sala. Os jovens entraram com um olhar misto de curiosidade, apreensão e hesitação, típico de estudantes que acreditam estar prestes a serem repreendidos. A atmosfera mudou significativamente quando eu os cumprimentei em espanhol: “Oi, sou colombiano e

também falo espanhol!” Nesse instante, uma ponte invisível de conexão foi estabelecida entre nós, forjada pela familiaridade do idioma. Os estudantes, que até então haviam passado cerca de cinco meses no Brasil e apenas algumas semanas em ensino presencial, demonstravam visível timidez, contudo conseguimos estabelecer um diálogo que se estendeu por aproximadamente cinco minutos. Apresentei-me, esclarecendo minha função e o propósito da minha presença na instituição, e indaguei se estariam interessados em participar de aulas de português e atividades de reforço escolar após o horário regular de aulas. Eles demonstraram concordância e se retiraram da sala.

Após obter as autorizações formais necessárias, retornei à escola e iniciei as atividades planejadas. Como componente da minha estratégia etnográfica, também optei por chegar à instituição algumas horas antes do programado. Esse tempo era utilizado para circular pelos corredores, interagir com os/as professores/as e dialogar com alguns estudantes. É importante ressaltar que, de certa forma, minha nacionalidade colombiana servia como um eficaz “quebra-gelo”, facilitando o estabelecimento de *small talks*, e a abertura para diálogos com os diferentes atores sociais presentes.

A receptividade nesta escola foi notavelmente mais acolhedora do que a experienciada na instituição onde foi conduzida a pesquisa com Sara. O corpo docente e a equipe administrativa sabiam dos objetivos subjacentes à minha presença e sempre estiveram dispostos a oferecer suporte em relação ao cumprimento dessas metas.

5.4.3. Fase de geração de dados: pesquisando *com* e *a partir* de jovens migrantes

Como descrito na fase anterior, minha principal função nas escolas seria oferecer aulas de português na perspectiva de PLAc, bem como reforço e apoio escolar aos/às estudantes venezuelanos/as, responsabilidade que assumiria até a conclusão do trabalho de campo em dezembro de 2022. Em termos dos procedimentos metodológicos, planejava conduzir entrevistas semiestruturadas com os/as estudantes, intercalando-as com as aulas.

Na entrevista semiestruturada, o entrevistador segue um roteiro de perguntas predefinidas, mas também tem a flexibilidade de explorar tópicos adicionais ou de fazer perguntas de acompanhamento com base nas respostas do/a entrevistado/a. Esta técnica permite uma abordagem mais adaptável e profunda para obter informações, na medida em que há espaço para que o/a entrevistado/a compartilhe suas ideias, opiniões e experiências de forma mais aberta (Bisquerra, 2009; Flick, 2009; Guber, 2011). Para

tanto, é fundamental, antes que nada, ter um roteiro de perguntas definido, disposto a adaptá-lo conforme necessário, estabelecer um local apropriado e tranquilo, bem como agendar e respeitar com pontualidade um horário específico para a entrevista.

A escolha da entrevista semiestruturada como principal técnica de produção de dados me levou a elaborar cuidadosamente um roteiro com perguntas específicas, antes de minha incursão empírica nas escolas. Este roteiro, escrito originalmente em espanhol, continha os seguintes questionamentos: Quando você chegou ao Brasil? Como foi seu percurso (avião, ônibus)? Você queria vir para o Brasil? O que você sabia do Brasil e do estado da Paraíba antes de vir? De quais aspectos da cultura venezuelana você sente mais saudade? Como você se sente na atual escola? Quais têm sido as maiores dificuldades e desafios na adaptação? Como tem sido a aprendizagem da língua portuguesa? O que você faz quando não entende algum conteúdo? O que têm de diferente a atual escola e a de seu país? O que você gostaria que fosse diferente na escola atual? Tem interesse em fazer um curso superior no Brasil? Você tem amigos/as brasileiros? Se sim, como eles/as são? São colegas da escola? Você acha que as pessoas da escola gostam (ou não) de você? Por quê? Qual é a sua matéria preferida na escola? Por quê? Qual é a matéria que menos gosta? Por quê? Em alguma ocasião tem se sentido discriminado/a? Por quê? Que hábitos/costumes/tradições da Venezuela você continua mantendo e que hábitos/costumes/tradições brasileiros você incorporou? Já sentiu vontade de voltar definitivamente à Venezuela? Por quê?

No entanto, a singularidade dos/as estudantes reconfigurou a abordagem metodológica inicialmente prevista para esta investigação. Tornou-se evidente que os/as jovens, após vivenciarem experiências complexas e, por vezes, traumáticas, antes de chegarem ao Brasil, tinham uma desconfiança natural em relação à autoridade, às instituições e à minha própria presença. É importante salientar que o Brasil não foi uma escolha deliberada para eles/elas como destino final, mas sim uma decisão tomada por seus pais e suas mães, à qual se viram obrigados a aderir. Esses fatores os colocavam em uma posição desconfortável para responder perguntas ou questionários, ou participar de pesquisas acadêmicas.

Ao mesmo tempo, os comportamentos e hábitos dos/as participantes desafiaram o uso da entrevista semiestruturada como instrumento central para a produção de dados, incentivando a busca por novas estratégias para acessar suas narrativas, histórias e experiências. Assim, minha abordagem etnográfica manifestou-se como uma

“bricolagem intelectual” (Peirano, 2014, p. 5), adaptando-se de forma responsiva e adaptativa às demandas dos atores sociais envolvidos.

(...) a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados” (André, 2012, p. 30).

Ao invés de simplesmente coletar dados empíricos “prontos” à nossa espera, foi imperativo exercitar, desde o início da incursão nas instituições escolares, o delicado ofício de construir laços de confiança com os sujeitos, uma condição *sine qua non* para a produção e revelação autêntica desses dados, processo que demandou tempo e, principalmente, paciência. Da mesma forma, precisei entender e conectar-me com as preferências, hábitos e comportamentos dos/as estudantes migrantes, fortemente vinculados aos circuitos de comunicação digital e às formas contemporâneas de consumo de informação.

Portanto, ao mergulhar nas complexas trajetórias de vida, realidades, dilemas, sonhos e aspirações dos/as participantes da pesquisa, a assertiva de Guber (2011, p.39, tradução e grifo meus) de que “A investigação não se faz *sobre* um grupo social, mas *com* e *a partir* dele” tornou-se cada vez mais evidente. Esse entendimento se alinha com a perspectiva de Charmaz, Thornberg e Keane (2018, p. 436; tradução minha; grifo dos autores), que afirmam que “Em muitos estudos sobre justiça social, conduzimos pesquisa *com* os nossos participantes e *não* sobre eles. Assim, começamos com os nossos participantes na investigação e aprendemos como os seus passados afetam o nosso presente e presença partilhados”⁵⁵. Menciono algumas situações etnográficas que ilustram esse movimento, ao mesmo tempo em que me debruço nas técnicas de geração de dados usadas durante o trabalho de campo.

O caso mais paradigmático foi o de Ernesto e José, irmãos que chegaram ao Brasil durante a pandemia. Conforme mencionado, tive a oportunidade de conhecê-los pessoalmente nas dependências da escola municipal em João Pessoa onde haviam se matriculado, a partir de uma demanda da gestão escolar, com o objetivo de promover espaços formativos de língua portuguesa para esses estudantes. A proposta de intervenção

⁵⁵ No original: For many social justice studies, we conduct research with our participants instead of on them. Thus, we start with our research participants and learn how their pasts affect our shared present and presence.

previa visitas semanais à escola, onde, após as aulas regulares e nas instalações da biblioteca, seriam efetuadas atividades de reforço escolar e de ensino da língua portuguesa, alinhadas à perspectiva do PLAc.

Com base no plano de trabalho acordado com a equipe da escola, planejei as aulas para Ernesto e José, utilizando como referência teórico-metodológica os princípios do PLAc, já apresentados no capítulo anterior, assim como material que já vinha empregando com Rocío, nas aulas remotas. Estes materiais são concebidos para promover eficazmente a interação e o diálogo dos/as aprendizes. Do conjunto de materiais usados em aula, dois livros ganharam destaque primordial. O primeiro foi *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*, editado por Oliveira (2018) e fruto da colaboração entre o Curso Popular Mafalda, o ACNUR e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo – CASP. Amplamente elogiado em diversos eventos relacionados à migração e inclusão escolar dos/as estudantes migrantes e refugiados/as no Brasil, destaca-se ao abordar, sob uma ótica intercultural, as variadas identidades culturais dos grupos migratórios que vêm para o Brasil. Adicionalmente, apresenta unidades didáticas temáticas, ricamente ilustradas e com atividades moldadas para o público juvenil, e materiais didáticos segmentados por níveis de proficiência: básico, intermediário e avançado⁵⁶.

O segundo livro, *Brasileirinho: português para crianças e adolescentes*, escrito por Gonçalves (2017), embora concebido inicialmente para um público mais jovem, se mostrou eficaz ao proporcionar uma abordagem didática, lúdica e envolvente da língua portuguesa e da cultura brasileira. A obra é estruturada em 8 módulos, todos centrados no universo infantojuvenil e traz elementos como fábulas, canções, jogos, dramatizações, contextualizados no folclore brasileiro, favorecendo a interação e a inclusão ativa de estudantes estrangeiros no processo de aprendizagem.

Antes da primeira aula, solicitei à secretaria da escola que imprimisse o plano do curso, que posteriormente seria discutido e apresentado aos estudantes, assim como exercícios e dinâmicas “quebra-gelo” oriundas dos livros mencionados. Demonstrando grande prestatividade, a secretaria providenciou as impressões e se colocou à disposição para fornecer assistência e recursos necessários para a realização das atividades com Ernesto e José. No primeiro encontro, realizado em abril de 2022, o objetivo era familiarizar-me com os estudantes, compreender suas trajetórias e histórias, bem como

⁵⁶ Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259310>. Acesso em 05 jul. 2022.

identificar suas necessidades na escola. Neste sentido, optei por adaptar a primeira unidade didática do livro de Oliveira (2018, p. 8-15), intitulada *Cheguei ao Brasil*, que aborda vocabulário básico, saudações e expressões cotidianas em língua portuguesa. Além disso, oferece orientações cruciais para migrantes recém-chegados, explicando, por exemplo, os procedimentos para a obtenção do CPF; nos exercícios práticos, destaca-se a atividade de preenchimento da solicitação de documentação de residência para estrangeiros, apresentada à Polícia Federal, onde o aprendiz deve compreender o vocabulário referente à identificação pessoal.

Nesse contexto, solicitei aos alunos que se apresentassem e falassem de suas trajetórias, origens na Venezuela e o processo de vinda ao Brasil. Fui recebido por um silêncio marcante. Optei por me apresentar primeiro, visando favorecer um ambiente de confiança e possivelmente encorajar suas participações. Contudo, as respostas foram sucintas, restringindo-se aos seus nomes e às séries em que estavam matriculados. Na sequência, percebi uma postura marcadamente passiva dos estudantes, situação que sempre é desafiadora para um educador que almeja uma interação ativa do seu alunado. Eles apenas manifestaram uma dúvida, acerca do significado da palavra “endereço”, equivalente a “*dirección*” em espanhol. Concentramo-nos, então, na leitura dos conteúdos da unidade didática preparada para esse dia. Ao final, retornei para casa ponderando que, dada a natureza inaugural daquela aula, os estudantes poderiam estar se sentindo tímidos ou hesitantes em se manifestar.

Para minha consternação, a atitude dos irmãos manteve-se inalterada durante as primeiras quatro ou cinco semanas. Apesar de eu elaborar dinâmicas interativas, inclusive algumas que extrapolavam os materiais didáticos citados, as aulas eram confinadas estritamente ao conteúdo previamente planejado. Os alunos se limitavam às respostas padronizadas dos exercícios. Nos momentos em que eu optava por “desviar” do roteiro, buscando alcançá-los em um nível mais pessoal, subjetivo e narrativo, a reação era quase imperceptível. Crescia em mim uma sensação de inquietude, pois se as aulas não progrediam conforme antecipado, a introdução de minha pesquisa e a subsequente emergência de dados etnográficos tornavam-se ainda mais desafiadoras.

Vale dizer que, apesar de raramente enfatizado em livros, teses e dissertações na área da educação que assumem o enfoque etnográfico como método, construir uma relação de confiança e de empatia entre o/a pesquisador/a e seus/suas informantes não é uma tarefa simples. Ao adentrar um ambiente desconhecido, o/a investigador/a se depara com uma teia complexa de dinâmicas, tradições, regras e valores arraigados que podem

agir como barreiras à construção de uma relação genuína, estável e confiável com os atores sociais. Em determinados momentos, pode inclusive encontrar resistência por parte dos/as participantes da pesquisa, originada de um receio instintivo e compreensível perante o desconhecido ou estranhos/as. Apesar de compartilharmos a mesma língua materna e de existir uma aparente proximidade cultural que, teoricamente, favoreceria uma rápida conexão, a relação com Ernesto e José continuava surpreendentemente rígida.

Diante de tais desafios no campo, não é raro que o/a pesquisador/a experimente sentimentos de decepção, ansiedade e estresse, que podem comprometer o andamento do estudo. Tornaram-se célebres os diários e anotações pessoais de Malinowski, publicados postumamente e que não integram sua obra “oficial”. Nesses registros, o antropólogo polonês revela as tensões, frustrações e dilemas que enfrentou ao tentar se integrar na comunidade Trobriand. Malinowski confessou momentos de solidão, desencanto e até mesmo antipatia em relação aos nativos, evidenciando o contraste entre a objetividade científica desejada – comumente retratada nos textos acadêmicos – e a realidade emocional e subjetiva da pesquisa empírica, relegada a um segundo plano, ou aos cadernos de campo.

Na melhor das hipóteses, é possível que o/a pesquisador/a obtenha aceitação na comunidade e acesso relativo aos/às “nativos/as”, principalmente se já possui um histórico de interação com eles/elas ou se detém um respaldo institucional que lhe confere uma logística e/ou uma certa autoridade para conduzir seu estudo.

No entanto, é crucial entender que a aceitação inicial não se traduz em acesso irrestrito aos aspectos mais íntimos e significativos da vida comunitária, portanto, os dados etnográficos obtidos podem não ser tão densos, ricos ou representativos quanto necessário para uma pesquisa de cunho acadêmico. Esse cenário pode levar o/a pesquisador/a a uma coleta enviesada e unilateral de informações. E, ainda, sob a pressão de prazos – muitas vezes exíguos – para a publicação científica, o/a pesquisador/a pode inadvertidamente “forçar os dados para adaptá-los a seus modelos classificatórios e explicativos” (Guber, 2011, p. 49).

Por isso, observo com uma perspectiva crítica e cautelosa alguns estudos de mestrado e doutorado no contexto brasileiro que analisam experiências escolares de crianças e adolescentes, de várias nacionalidades, a partir das vozes dos/as estudantes, mas também da perspectiva da equipe administrativa e dos professores. Não coloco em dúvida as valiosas contribuições reflexivas dessas pesquisas, nem a importância de dar continuidade a tais estudos, mas acredito que a densidade dos dados recolhidos pode,

eventualmente, ser afetada, ao abordar simultaneamente atores sociais com características, vivências, línguas e perfis completamente distintos.

Minhas primeiras interações com Ernesto e José estavam circunscritas à dinâmica tradicional e hierárquica de professor-aluno. Eles, de maneira diligente, compareciam pontualmente às aulas, desempenhando seu papel como “estudantes”, executando as tarefas conforme solicitado. Contudo, a caixa de suas impressões mais profundas e dos labirintos de sua subjetividade permanecia trancada. A impessoalidade e a rigidez eram ainda mais acentuadas devido ao uso de máscaras e à tentativa de manter um distanciamento físico na mesa da biblioteca onde nos reuníamos, limitando a troca espontânea de expressões faciais e emoções. Depois de mais de um mês vendo-os semanalmente, eu apenas sabia que passavam grande parte do tempo livre na igreja e que moravam nas proximidades da escola. Romper essa dinâmica rígida demandou tempo, paciência, e certa dose de acaso.

Em uma determinada aula, os gêmeos apresentaram-se com um *tablet*, fruto de uma iniciativa municipal que disponibilizava esses dispositivos aos/às estudantes da rede pública. Tal política emergiu como resposta às adversidades impostas pela pandemia, período no qual muitos/as alunos/as, em especial os/as de escolas públicas, enfrentaram dificuldades em manter-se atualizados/as com as atividades educacionais remotas. O *tablet* estava equipado com um chip ou cartão SIM, possibilitando que Ernesto e José estabelecessem uma conta no *WhatsApp* e acessassem dados móveis para recursos educativos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele; e, embora possuísse certas restrições iniciais, foi prontamente “hackeado” pelos estudantes, permitindo-lhes a instalação de variados aplicativos e jogos, potencializando assim sua integração ao universo digital em múltiplas dimensões.

Naquela sessão, ambos solicitaram meu número pessoal de *WhatsApp*, que eu repassei, esperando que utilizassem o canal para questionamentos sobre o português ou assuntos escolares. Na mesma tarde, após as aulas, os alunos iniciaram uma série de compartilhamentos de piadas, memes e *shorts* – fragmentos de vídeos do *YouTube* e, predominantemente, do *Kwai*, plataforma de compartilhamento de vídeos curtos, amplamente popular entre os jovens. Embora esses vídeos fossem categorizados pelos irmãos como “humorísticos”, admito que, pessoalmente, não os encontrava particularmente divertidos. Não obstante, a despeito do conteúdo das interações virtuais não se alinhar diretamente com os objetivos centrais de nossos encontros presenciais, essa nova dinâmica virtual indubitavelmente introduziu nuances adicionais à nossa relação.

Nas semanas seguintes, era recorrente discutirmos, durante os nossos encontros, conteúdos que eles haviam compartilhado comigo via *WhatsApp*. Gradualmente, começaram a revelar informações mais pessoais sobre sua vida na Venezuela, o processo de migração para o Brasil e suas vivências diárias na escola e na igreja. Com o passar do tempo, o referido aplicativo não apenas se consolidou como uma ferramenta de comunicação, mas também como um valioso espaço etnográfico para a emergência de dados multimodais, como mensagens de texto, áudios, fotografias e vídeos. De modo semelhante, percebi que esse espaço se configurava como um local onde ocorriam, cotidianamente, práticas de produção e atribuição de significados. Nos “status” dos estudantes – ferramenta do *WhatsApp* onde é possível compartilhar textos, fotos, vídeos e mensagens que desaparecem após 24 horas – Ernesto e José expressavam seus sentimentos, locais que frequentavam e experiências importantes.

Assim, a aquisição do *tablet* possibilitou que os irmãos estreitassem laços com seus familiares que ficaram na Venezuela, com os quais tinham pouco contato até então. Paralelamente, o dispositivo auxiliou no fortalecimento de suas redes de sociabilidade no Brasil, facilitando a interação com amigos/as e conhecidos/as. Foi, ao mesmo tempo, essencial para que eles me interpelassem e me integrassem não apenas a sua lista de contatos no telefone, mas a seu círculo social mais próximo. Naturalmente, havia uma expectativa por parte deles de que eu também me tornasse ativo nessa arena de comunicação, compartilhando minhas próprias experiências e oferecendo *feedback* sobre o conteúdo que eles me apresentavam. Em resposta, passei a revelar-lhes facetas do meu dia a dia, além de tecer comentários sobre os conteúdos que me enviavam, sobretudo as músicas, que representam uma potente ferramenta de expressão emocional. Esta dinâmica ilustra a abordagem necessária para uma pesquisa *com e a partir* dos/as migrantes, na qual o/a pesquisador/a deve engajar-se com humildade, curiosidade e afinco nas esferas digitais e sociais dos indivíduos pesquisados:

O artesanato intelectual é mais do que a mera técnica de obtenção de dados. Não é uma técnica, é uma troca. Não há como utilizar o artesanato sem dar algo em troca do que se recebe. No artesanato, o observador é observado, o decifrador é decifrado. Sem o que não há interação, sem interação não há como situar e compreender; situar-se e compreender-se no outro (Martins, 2014, p.34 apud Vettorassi; Dias, 2017, p. 13).

À medida que as aulas prosseguiam, ficava patente o crescente grau de confiança e a apreciação das aulas que ambos demonstravam. No dia que antecedia nossos encontros, era comum receber mensagens de José, via *WhatsApp*, confirmando a

realização da aula, o que denotava um genuíno entusiasmo e interesse. Simultaneamente, os gêmeos buscavam decifrar e aprofundar o entendimento sobre quem era eu. Em um encontro em meados de maio, ao indagarem sobre meu local de residência e minha forma de locomoção até a escola, interpretei tal gesto como um marco significativo. Representava a primeira manifestação de interesse por parte dos estudantes, de forma presencial, de um detalhe pessoal do meu cotidiano, sinalizando um processo de transição no qual eu deixava de ser visto meramente como um ator externo.

Tornava-se claro que a minha inesperada presença em suas vidas havia instigado um ponto de inflexão em sua rotina. Eles, de maneira ativa, buscavam situar-me dentro do seu universo relacional e de significados, indagando sobre minha decisão de residir em João Pessoa, minha formação acadêmica, minha vida na Colômbia, meus hábitos e *hobbies*, entre outros detalhes. Fica claro, portanto, que assim como os/as antropólogos/as administram o “choque cultural” quando entram em campo, os sujeitos das pesquisas também experimentam uma sorte de “choque com o antropólogo”, em que o pesquisador deve ser apreendido e decifrado (Wagner, 2010).

Durante os primeiros meses da pesquisa de campo, observei que a temática religiosa era de grande interesse para Ernesto e José, dada sua mencionada participação nas atividades da igreja evangélica de sua comunidade. Eles frequentemente traziam para nossos encontros relatos associados aos cultos, eventos culturais e de evangelização em sua congregação, bem como reflexões oriundas de ensinamentos bíblicos. Diante disso, optei por aprofundar meu conhecimento acerca da religião e do templo que frequentavam, almejando uma participação mais ativa nas conversas e formulando questionamentos que ressoassem seus interesses.

Este processo demandou um exercício de autocrítica, pesquisa e reflexão para superar meus preconceitos, reticências e desconhecimentos acerca do tema. Pesquisar *com e a partir* dos estudantes significava, portanto, estar mais próximo de suas afinidades, gostos e curiosidades. Manifestar genuíno conhecimento e interesse nas questões que cativavam os gêmeos tornou-se fundamental para fomentar a emergência de suas narrativas, tanto aquelas vinculadas à religião quanto as independentes dela. Vale assinalar que esse tópico – que no começo eu entendia, apenas, como um “disparador” de outros assuntos e histórias – se tornou uma categoria central para a presente investigação, sobre a qual me debruçarei mais adiante.

A abertura demonstrada quando o tema religioso era abordado contrastava com o silêncio que predominava durante a entrevista semiestruturada. Tentei conduzir essas

entrevistas em duas ocasiões, levando em consideração as orientações metodológicas para o seu uso como técnica metodológica. No entanto, sempre que delimitava um momento específico para entrevistá-los, comunicando-lhes de antemão sobre o caráter formal do encontro e me preparava com meu caderno de campo e gravador, eles se fechavam. Mesmo desligando o aparelho, o silêncio, por não dizer indiferença, persistia. Eles claramente não se sentiam à vontade sendo interpelados dessa forma nem interessados nessa dinâmica de interação.

Em uma das tentativas, José chegou a apoiar seu braço na mesa onde nos reuníamos e tentou adormecer enquanto eu questionava Ernesto. Descobri, então, que os dados etnográficos emergiam mais espontaneamente em nossas conversas informais, presenciais e virtuais. Nessas interações, que por vezes adquiriam contornos de “entrevista”, as questões previamente estabelecidas no roteiro eram respondidas, bem como outras que surgiam naturalmente.

Por sua vez, a trajetória etnográfica com Sara também sofreu adaptações em resposta a demandas particulares apresentadas por ela, reconfigurando as estratégias iniciais da investigação empírica. Como já referido, os encontros semanais foram planejados essencialmente como aulas de língua portuguesa, abordando as quatro habilidades linguísticas: compreensão auditiva, compreensão de leitura, expressão oral e expressão escrita, já que Sara sentia que seu domínio do português não havia melhorado durante a pandemia. Adicionalmente, dadas as restrições de conectividade em sua residência, ela enfrentou desafios para participar das aulas online que ministrei durante esse período, das quais Rocío era aluna regular.

Sara apreciava a ideia de termos aulas particulares de Português na sua escola e mostrava-se disposta a colaborar com a minha pesquisa de doutorado, acreditando que sua participação poderia beneficiar outros/as estudantes venezuelanos/as. Similarmente ao planejado para Ernesto e José, eu tinha a intenção de intercalar essas sessões de ensino com a realização de entrevistas semiestruturadas, seguindo o roteiro de perguntas previamente elaborado. Entretanto, à medida que o ano letivo avançava, Sara começou a reconhecer os desafios específicos do terceiro ano do ensino médio no Brasil. Ela observou que as disciplinas do currículo possuíam conteúdos mais específicos, assim como exercícios e simulados, voltados para o ENEM, exame até então desconhecido para ela, mas frequentemente mencionado por seus/suas professores/as e colegas. A importância desse exame, especialmente para o acesso ao ensino superior, tornou-se evidente e simultaneamente inquietante para a jovem migrante. Sara percebeu que uma

boa pontuação poderia ser decisiva para sua entrada no curso universitário de design, pelo qual tinha um forte interesse.

Para Sara, o exame como um todo já representava uma fonte de insegurança. No entanto, a seção de redação, que exige a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo conforme a norma padrão da língua portuguesa, intensificava ainda mais seus receios. Sara reconheceu essa parte do ENEM como seu principal desafio e, em razão disso, expressou o desejo de que nossos encontros se concentrassem mais na estrutura e características da prova, com ênfase especial na prática de produção escrita. Essa nova abordagem, portanto, requeria a produção de textos pela jovem, em formato semelhante ao da prova, que eu posteriormente corrigia.

É importante notar que a seção de redação do ENEM aborda aspectos inerentes à realidade do Brasil, como saúde, educação, desigualdade, violência, direitos, entre outros. Apresenta textos motivadores que contextualizam tematicamente a produção escrita e estimulam o/a candidato/a a pensar sobre a questão. Além de defender um argumento, mobilizando conhecimentos adquiridos durante o Ensino Médio, ele/a deve elaborar uma proposta de intervenção social para a situação-problema formulada, respeitando os direitos humanos (Brasil, 2022). Nesse contexto, durante nossos encontros, realizamos simulados da seção de redação do ENEM com base em provas de anos anteriores, buscando familiarizar Sara com o formato e os temas abordados.

A jovem frequentemente expressava a dificuldade de escrever sobre temáticas relacionadas ao cenário brasileiro, argumentando “não encontrar as palavras certas”. Sentia que, além de não ter suficiente domínio da língua portuguesa, enfrentava o desafio de discorrer sobre conjunturas e situações que lhe eram estranhas, pois não estava imersa nas discussões locais. Por isso, as aulas assumiram um formato mais dialógico e dinâmico, em que explorávamos diversos aspectos e peculiaridades da cultura e da sociedade brasileira.

Frequentemente levantamos debates das diversas dimensões da realidade do Brasil – econômicas, sociais, culturais e políticas. Discutíamos acontecimentos recentes ou temas em destaque na mídia local, visando ajudar Sara a formar uma opinião e se posicionar acerca desses eventos com argumentos embasados. Ao mesmo tempo, tais atividades a ajudavam a expandir seu vocabulário em português, estimulavam ideias e a construção de análises críticas para a elaboração das produções textuais. A temática migratória e as vivências das minorias também eram pautas recorrentes em nossas discussões, em sintonia com a ênfase do ENEM nos direitos humanos. O ato de refletir

sobre a produção textual do ENEM em contextos mais amplos e estruturais da sociedade se alinha à compreensão bakhtiniana de que os gêneros discursivos escritos não são entidades isoladas, mas se moldam e se transformam em diálogo contínuo com outros textos e contextos (Bakhtin, 2003).

Conforme os encontros progrediam, constatei que Sara ia respondendo indiretamente a várias das questões previstas no roteiro da entrevista semiestruturada. Frequentemente, ela recorria às suas experiências pessoais, relatos e histórias ao refletir sobre os temas dos simulados, tais como “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”, “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, “Movimento migratório para o Brasil no século 21” – temas da redação do ENEM em anos anteriores, abordados em nossos encontros. Paralelamente, nossos diálogos espontâneos, antes e depois das aulas, somados ao conhecimento que já possuía dela desde que fui seu professor em 2018, 2019 e parte de 2020, me proporcionavam uma visão bastante abrangente de sua trajetória, essencial para os objetivos da investigação.

As experiências etnográficas com Ernesto, José e Sara, aqui descritas, revelaram as limitações da entrevista semiestruturada no formato tradicional. Apenas com Rocío pude conduzir uma entrevista seguindo o “modelo clássico”, realizada em sua residência e com a presença de sua mãe.

Embora a entrevista como técnica para obter dados empíricos seja particularmente eficaz com adultos/as, sua execução nesta investigação foi transformada diante dos contextos e agências dos/as participantes. As experiências e trajetórias de vida dos migrantes, particularmente quando ainda estão na adolescência, trazem consigo um mosaico de sensibilidades e perspectivas que nem sempre se alinham às abordagens metodológicas tradicionais. Além disso, a jornada migratória, principalmente do refúgio, é repleta de eventos marcantes e frequentemente traumáticos. Assim, uma abordagem de entrevista mais rígida e formal, com seu protocolo preestabelecido, pode não ser a mais adequada e, inclusive, pode ser contraproducente, pois pode constranger e não permitir a expressão livre das experiências dos indivíduos. Isso levanta a questão da necessidade de adaptar ou, talvez, reinventar técnicas de pesquisa para adequá-las a públicos e contextos específicos, de modo que se possa capturar a riqueza, a complexidade e a profundidade de suas vivências de maneira mais autêntica e sensível.

Diante desse cenário, fica claro que a abordagem metodológica que busca desvendar a realidade escolar de indivíduos migrantes deve ser tão flexível e adaptável quanto os sujeitos estudados. Logo, para penetrar nos significados que se constroem ao

redor desse fenômeno, é primordial adotar uma compreensão empática, acompanhada de uma escuta atenta e uma visão aberta, sensível e curiosa dos atores sociais e suas experiências. Nesta perspectiva, destaco que as aulas semanais com os/as estudantes se tornaram-se o palco principal para estabelecer uma relação dialógica, horizontal e reflexiva com os/as participantes da investigação.

Assim, neste texto, emprego a palavra “encontro”, que possui uma conotação mais abrangente, englobando os espaços de diálogo, reflexão, socialização e compreensão recíproca, e, da mesma forma, remetendo à dinâmica de ensino-aprendizagem desenvolvida nas aulas com os/as alunos/as venezuelanos/as. Estes encontros, um espaço etnográfico de extrema relevância e fluidez, foram gravados com o consentimento deles/delas e de seus pais e mães, e depois transcritos (ver próxima seção). Os encontros se revelaram extremamente valiosos, pois enquanto eu na posição de professor auxiliava os/as estudantes com conteúdos e exercícios para aprimorar suas habilidades na língua portuguesa, simultaneamente tinha a oportunidade de conhecê-los por meio de conversas informais. Além disso, as questões previstas no modelo de entrevista semiestruturada naturalmente se incorporavam aos nossos encontros.

Esta dinâmica dialógica também estava presente nas interações virtuais, majoritariamente via *WhatsApp*, meio pelo qual mantinha uma comunicação regular com os/as quatro participantes da pesquisa. Esse contato contínuo não só estreitava laços com o dia a dia dos estudantes, mas também me proporcionava uma compreensão de suas práticas sociais, hábitos, rotinas e relatos sobre seu cotidiano.

A frequência de contatos era mais intensa com Ernesto e José do que com Sara e Rocío, mas com todos/as eram compartilhados diversos conteúdos multimodais, incluindo mensagens de texto plano, mensagens de áudio, vídeos e fotografias, enriquecendo significativamente o acervo de informações etnográficas. A respeito das fotografias, capturadas em variados contextos pelos/as participantes e compartilhadas pelo *WhatsApp*, destaca-se não apenas a sua carga simbólica e afetiva, mas também sua habilidade de revelar significados que transcendem o discurso verbal. Como frisado por Vettorassi e Dias (2017, p. 17),

Afinal, o “enquadramento” de uma foto não é arbitrário. Assim como enquadramos as nossas memórias e determinamos aquilo que deve ou não ser lembrado, determinamos também quais espaços devem ser preenchidos pelos ângulos da fotografia, quais deles são dignos de se tornarem registros, quais deles devem ou não ser rememorados.

Por outro lado, além dos encontros presenciais com os/as estudantes e das interações via *WhatsApp*, a observação participante emergiu como uma valiosa fonte de informações etnográficas. Meu papel como professor deles/delas me permitiu desenvolver a observação participante nas escolas, um exercício que supõe a convivência nas situações cotidianas que conformam a realidade social pesquisada (Bisquerra, 2009). Frequentemente utilizada em estudos qualitativos, este tipo de observação exige que o/a pesquisador/a assuma um papel ativo dentro de um contexto social específico. Esse engajamento permite ao/à pesquisador/a integrar-se ao ambiente e participar das atividades e interações cotidianas, produzindo dados de forma mais profunda e imersiva (Guber, 2011).

Assim, minha condição de docente, e não apenas de pesquisador externo, facilitou minha imersão na realidade das duas escolas que visitei presencialmente, uma vez que tive acesso a espaços que podem ser restritos a outros atores, como salas de aula, reuniões de equipe docente e atividades extracurriculares. Adicionalmente, tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas dos/as estudantes, graças aos convites de seus/suas professores/as. Exemplos incluem a aula de espanhol na escola de Sara, e as aulas de inglês e geografia na escola de Ernesto e José. Durante essas observações, era essencial empregar todos os meus sentidos para captar, interpretar e descrever as complexidades e nuances das situações e realidades sociais que presenciava.

É importante ressaltar que, diferentemente de uma observação em contextos informais, a observação participante, enquanto técnica de pesquisa, deve ser conduzida de maneira sistemática e criteriosa, o que garante a organização e concretização das percepções e impressões. Assim, durante minhas visitas às escolas, eu estava atento a discursos, interpelações e comportamentos dos membros da comunidade escolar, bem como à maneira como interagiam com os/as estudantes venezuelanos. Além disso, seguindo a orientação de Bisquerra (2009), foi essencial registrar notas imediatamente após a visita. Portanto, ao final de cada visita, dedicava um momento para registrar minhas observações no meu caderno de campo.

Durante as visitas às escolas, ocasionalmente realizava observações de maneira indireta, com mínima ou mesmo sem qualquer participação ativa, em locais distintos da biblioteca, onde me reunia com os/as jovens migrantes – como salas de aula, corredores, auditório, portão de entrada/saída da escola, áreas comuns e na quadra de esportes. Esse tipo de observação tem um grande valor heurístico durante o trabalho de campo, conforme observado por Foote-Whyte em sua renomada etnografia na comunidade de Cornerville,

em Boston, habitada por imigrantes italianos/as: “Na medida em que sentei e ouvi, obtive respostas para perguntas que nem teria feito se estivesse obtendo informações somente através de entrevistas” (Foote-Whyte, 1975, p. 82). A técnica da observação livre ou discreta, também denominada observação flutuante pela antropóloga francesa Colette Pétonnet (2008), implica em:

permanecer vago e disponível em toda a circunstância, em não mobilizar a atenção sobre um objeto preciso, mas em deixá-la 'flutuar' de modo que as informações o penetrem sem filtro, sem a priori, até o momento em que pontos de referência, de convergências, apareçam e nós chegamos, então, a descobrir as regras subjacentes. (*Ibid.*, p. 102).

Este tipo de observação permitiu-me olhar os indivíduos que compõem a cena escolar desde uma perspectiva mais autêntica ou genuína, minimizando a possibilidade de minha presença influenciar ou alterar suas ações e comportamentos corriqueiros. A observação flutuante revelou essas dimensões às vezes não verbalizadas da experiência migratória, sendo possível observar como os/as estudantes migrantes se relacionam com os membros locais da comunidade escolar.

5.4.4. Fase de retirada do cenário e fase de elaboração do relatório

A fase de conclusão da minha imersão no cenário etnográfico coincidiu com o término do ano letivo dos/as quatro estudantes, em dezembro de 2022, quando usualmente se encerra o ano letivo nas escolas brasileiras. Promovi um último encontro na escola de Sara e outro na de Ernesto e José, com caráter de confraternização, uma tradição bastante presente no Brasil. Juntos, degustamos um bolo de milho, típico do nordeste brasileiro, e trocamos palavras alusivas ao período natalino em tom de despedida.

Entretanto, nesta pesquisa, acredito ser necessário relativizar o conceito de “retirada” do cenário etnográfico. Isso porque o contato com os/as estudantes venezuelanos/as persiste até o presente momento, tendo em vista que estabelecemos uma relação de amizade, com contatos frequentes. Isso ressalta que “a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar” (Peirano, 2014, p. 3). Meu engajamento afetivo, político e acadêmico com a temática migratória venezuelana permanece firme, e sinto-me profundamente conectado a essa causa.

A fase de elaboração do relatório iniciou-se com a transcrição dos encontros com os/as participantes. Considerando que o foco era o discurso sobre suas experiências,

atentei mais ao conteúdo das falas do que às características específicas dos enunciados de Sara, Rocío, Ernesto e José. Por esse motivo, optei por não adotar um protocolo de transcrição linguístico-fonético (que envolveria a utilização de símbolos descritivos dos sons da fala). Em vez disso, decidi seguir um protocolo de transcrição ortográfica padrão.

A transcrição foi realizada inicialmente em língua espanhola, uma vez que os encontros, em sua grande maioria, foram conduzidos neste idioma. Este processo baseou-se em uma adaptação das convenções propostas por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), frequentemente utilizadas em campos como sociologia, antropologia e linguística, conforme apresentado no Quadro 2. Com o objetivo de preservar a autenticidade das falas, a essência semântica das sentenças foi mantida tal como manifestada nos encontros e conversas presenciais e virtuais. No entanto, elementos como repetições, incoerências na concordância nominal/verbal e vícios de linguagem foram corrigidos ou ajustados para tornar a leitura mais fluida e compreensível, e foram omitidos quando necessário. Posteriormente, as transcrições foram traduzidas para o padrão culto da língua portuguesa.

Quadro 2: Convenções das transcrições

(.)	Pausa de menos de um segundo
(1.0)	Pausa de um ou mais segundos
(())	Comentário/anotação do pesquisador
[...]	Supressão de parte do texto
()	Inaudível
(-)	Transcrição em dúvida
-	Interrupção
MAIÚSCULA	Ênfase do participante, elevando a voz

Fonte: Adaptação de de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974)

Em paralelo, procedi à sistematização, organização e seleção das anotações do caderno de campo, as quais refletiam minhas observações e diálogos com os/as participantes da pesquisa, e alguns comentários decorrentes dos dados etnográficos multimodais obtidos via *WhatsApp*. Este último conjunto de dados englobou mensagens de texto e áudio dos/as participantes, das quais selecionei e transcrevi as consideradas mais relevantes. Além disso, incluiu fotografias e vídeos que os/as jovens compartilharam privadamente nos bate-papos e nos status de seus perfis pessoais. Registro, ainda, que durante os encontros foram realizadas diversas produções textuais pelos/as estudantes, no

âmbito das aulas de PLAc, materiais que também foram organizados e selecionados conforme sua relevância.

O corpus de dados, portanto, é constituído por múltiplas fontes, produzidas em contextos temporais e espaciais variados. Dada a vastidão de informações que emergiram, o processo de seleção exigiu uma meticulosa filtragem e uma revisão iterativa dos dados. Este exercício de “ida e volta” visava identificar as informações mais pertinentes e significativas, sempre tendo como norte de análise as questões centrais desta pesquisa. Assim, ao invés de me limitar à análise de uma sequência de entrevistas narrativas pré-estabelecidas, moldei minha própria narrativa através do registro, triangulação e interpretação arqueológica dos dados multidimensionais. Esta abordagem alinha-se à teoria fundamentada mencionada anteriormente. Nela, a metodologia de produção e entendimento dos dados não é predeterminada pelos/as pesquisadores/as. Ao contrário, emerge da maneira como os/as próprios/as participantes constroem e compartilham suas realidades e vivências (Charmaz; Thornberg; Keane, 2018).

Por sua vez, o processo de análise dos dados etnográficos esteve intrinsecamente vinculado a um exercício de categorização. Para tanto, seguindo as orientações metodológicas de Gibbs (2009), decidi elaborar uma tematização das transcrições realizadas, identificando partes de texto ou atributos dos dados considerados potencialmente úteis para a pesquisa, e agrupando-os em categorias e subcategorias analíticas. Assim, este exercício consiste em:

(...) identificar uma ou mais passagens do texto que exemplifiquem alguma ideia temática e ligá-las a um código, que é uma referência taquigráfica à ideia temática. Após a codificação, é possível acessar os textos codificados de forma semelhante e comparar de que forma variam entre casos e com textos codificados de outra forma” (Gibbs, 2009, p. 77).

Gibbs destaca que a teoria fundamentada é um notável exemplo de abordagem para conduzir o exercício de codificação ou categorização dos dados resultantes de uma aproximação qualitativa, uma vez que “permite gerar de forma indutiva ideias teóricas novas ou hipóteses a partir dos dados, em vez de testar teorias especificadas de antemão” (*Ibid.*, p.71). É crucial salientar que este procedimento não é linear, mas, ao contrário, cíclico, e que o/a pesquisador/a deve oscilar continuamente entre os dados obtidos, comparando-os e contextualizando-os em perspectiva.

5.5. Interpretação dos dados

Considerando que a preocupação nesta Tese é compreender o significado por trás das palavras, ações e contextos dos/as jovens venezuelanos/as, o processo de interpretação dos dados foi norteado por uma perspectiva hermenêutica. Sidi e Conte (2017) explicam que a abordagem hermenêutica é extremamente valiosa para a análise e interpretação de dados em pesquisas educacionais. Ela potencializa e aprofunda a compreensão da realidade e dos fenômenos educativos, auxiliando na interpretação dos discursos dos/as informantes e na contextualização dessas narrativas diante das demandas epistemológicas e dos referenciais teóricos estabelecidos.

A hermenêutica favorece a análise da experiência vivida e da produção de sentido, estando intrinsecamente ligada a trabalhos voltados para a interpretação e compreensão da existência humana em variados contextos. Nesta perspectiva, esta abordagem “reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos” (*Ibid.*, p. 1943).

De maneira análoga, a hermenêutica atribui um valor significativo ao contexto, reconhecendo sua importância primordial no processo de compreensão dos fenômenos sociais. Neste sentido, ela nos permite situar os dados dentro de um contexto histórico, linguístico, cultural e social mais amplo, facilitando a compreensão dos motivos pelos quais a hermenêutica se manifesta, direta ou indiretamente, nas pesquisas no campo da educação.

(...) todas as pesquisas educacionais apresentam a utilização da abordagem hermenêutica em alguma de suas fases, ou em muitas delas, para entender os discursos e os jogos de linguagem atinentes às questões da historicidade humana. Seja na fase da construção do problema de pesquisa, na interpretação de dados, na construção do referencial teórico ou em virtude das articulações contextuais, a hermenêutica está inserida. (*Ibid.*, p.1952).

Nesse sentido, a fase de interpretação dos dados é um momento crucial, em que “os conceitos e formas de compreensão relevantes são extraídos e empregados para iluminar a medida em que a pesquisa contribuiu socialmente para a resolução dos problemas e objetivos propostos” (*Ibid.*, p. 1950). Considerando a atenção dada às maneiras pelas quais as formas de poder atuam em diversas instâncias de subjetivação, e

reconhecendo que os indivíduos são produtos históricos dessas relações de poder, os EC têm recorrido à hermenêutica crítica para interpretar os dados qualitativos.

Ao refletir sobre o processo metodológico nos EC, Steinberg (2015) destaca o papel central da subjetividade na hermenêutica crítica, argumentando que ela “pressupõe a necessidade de levar em conta a consciência do próprio pesquisador juntamente com seus valores tácitos” (p. 229). Seguindo essa linha de pensamento, Neri e Lippi (2012) afirmam que “Ao invés de reprimir a subjetividade, a interpretação baseada na hermenêutica crítica busca entendê-la dentro do processo de construção de valores” (p. 612). Neste sentido, a abordagem hermenêutica considera também a intencionalidade de quem produziu ou coletou os dados no campo, noção que novamente reflete o componente autoetnográfico desta pesquisa.

Os mesmos autores destacam a relevância da hermenêutica no âmbito da teoria crítica, sublinhando a importância de abordar de maneira dialética e horizontal as interpretações dos sujeitos da pesquisa e as do/a investigador/a. Esta perspectiva está intrinsecamente ligada à compreensão semiótica da cultura, a qual possibilita desvendar e entender os múltiplos, profundos e complexos significados inerentes ao comportamento humano. Tal concepção ressoa a analogia da “descrição densa” proposta por Clifford Geertz, reconhecido como o pioneiro da antropologia hermenêutica ou interpretativa, abordagem que ganhou destaque a partir dos anos de 1950 como um paradigma fundamental na antropologia moderna.

O ato hermenêutico implica em produzir descrições densas dos textos sociais considerando seu contexto de produção, as intenções dos seus produtores e os significados mobilizados nos processos de sua construção. A finalidade da análise hermenêutica é desenvolver uma forma de crítica cultural que revele as dinâmicas do poder dentro dos textos sociais e culturais. (Neri; Lippi, 2012, p. 612).

A hermenêutica, como abordagem de interpretação, desenvolve uma forma de crítica cultural que busca desvendar as dinâmicas do poder e os significados embutidos nos textos sociais e culturais. Neste contexto, o âmbito pedagógico, permeado por uma complexa rede de significados, atores e interesses, emerge como um cenário potente para a realização desse tipo de análise:

Apesar dos limites do contexto, os hermenutas podem transcender descrições superficiais inadequadas de fatos descontextualizados e produzir descrições densas dos textos sociais/pedagógicos caracterizados pelo contexto de sua produção, pelas intenções de seus produtores e pelos significados mobilizados no processo de sua

construção. A produção desse tipo de descrição densa não segue qualquer passo a passo ou fórmula mecânica. Como acontece com qualquer forma de arte, a análise hermenêutica pode ser aprendida apenas no sentido de Dewey – na prática. (Steinberg, 2015, p. 230-231).

Neste Capítulo, delinee o arcabouço metodológico adotado nesta Tese, profundamente flexível, interdisciplinar e adaptativo. Comecei com uma análise crítica sobre a influência da minha posição social, cultural e linguística na pesquisa. Em seguida, introduzi os/as quatro participantes do estudo, detalhando suas trajetórias migratórias até o Brasil e fornecendo informações contextuais sobre suas escolas e aspectos de suas personalidades. Também descrevi, de forma pormenorizada, a dinâmica estabelecida com Sara, Rocío, Ernesto e José durante o trabalho de campo, e como essa interação desafiou minhas premissas e procedimentos metodológicos. Entendo que essa transparência não só reforça a integridade da investigação, mas também proporciona perspectivas enriquecedoras em termos metodológicos para futuros/as investigadores no campo.

A aproximação empírica demonstrou a complexidade das condições de interação entre o pesquisador e os/as informantes, ressaltando a importância de adotar variadas estratégias metodológicas, conforme propõe a literatura especializada. Na medida em que construía vínculos de confiança com os/as jovens venezuelanos/as, tornou-se evidente que as categorias de “nós” e “outros”, bem como sujeito e objeto, não eram construtos ontológicos estáveis, pois se transformaram em entidades fluidas, inseridas em relações multidimensionais.

Os percursos metodológicos previamente delineados passaram por reconfigurações significativas no trabalho de campo. A agência dos/as participantes originou desafios, rupturas e particularidades, demandando contínuas adaptações e inovações metodológicas, além de uma abordagem flexível. Esse dinamismo reforça a relevância de se distanciar do “epistemocentrismo” (Guber, 2011, p. 46), resistindo a determinismos teóricos e metodológicos, e concedendo espaço para que a vivência cotidiana oriente e aprofunde a análise crítica das interações estabelecidas com os interlocutores.

Para concluir esta seção, é importante mencionar novamente as perguntas da presente pesquisa, pois acredito na relevância de reafirmá-las neste momento, uma vez que nos próximos dois capítulos procederei a analisar os dados etnográficos recolhidos ao longo do trabalho de campo:

Quais são as percepções e significados que jovens migrantes venezuelanos/as atribuem ao seu processo de adaptação e integração em escolas públicas do estado da Paraíba? Quais são os principais obstáculos e desafios enfrentados pelos/as estudantes venezuelanos/as, em relação às suas experiências educacionais? Quais estratégias são utilizadas por eles e elas para assegurar oportunidades de escolarização, socialização e aprendizado no novo contexto educacional e social? Quais reflexões e propostas podem ser apresentadas para o processo de acolhimento e inclusão de estudantes migrantes nas escolas brasileiras, com base nas percepções e narrativas dos/as jovens venezuelanos/as?

Tentarei respondê-las nas próximas páginas.

6. ERGUENDO PONTES ENTRE DESAFÍOS: LÍNGUA PORTUGUESA, PANDEMIA E ENEM



No tocante à língua, migrantes e refugiados/as que deixam seus países de origem em direção a novas nações enfrentam um desafio duplo: por um lado, preservar sua(s) língua(s) de herança, entendida(s) como aquela(s) língua(s), não majoritária(s) na sociedade receptora, transmitida(s) no ambiente familiar de uma geração para outra, que nutrem os laços afetivos e identitários da comunidade migrante (Friedrich; Melo-Pfeifer, Ruano, 2021). Nesse sentido, destacamos que os/as quatro participantes desta pesquisa foram alfabetizados/as em espanhol na Venezuela. Eles e elas emigraram para o Brasil acompanhados de suas famílias, o que lhes permite manter o espanhol como língua de comunicação cotidiana no lar. Essa prática se intensificou, conforme observaremos nas próximas páginas, durante o período da pandemia de COVID-19, em que os/as jovens permaneceram em casa, o que contribuiu, indiretamente, para a preservação da sua língua de herança.

Por outro lado, dominar a língua do país anfitrião, ou da sociedade receptora, se torna um pilar essencial para o funcionamento diário e para alcançar objetivos futuros, incluindo oportunidades educacionais e profissionais, assim como uma participação mais plena na vida comunitária no novo país. Todos os/as participantes da pesquisa

reconhecem que dominar a língua portuguesa é essencial, pois ela atua como uma “ponte” que facilita o acesso a novas oportunidades no Brasil. Entretanto, cada um/a trilha seu próprio caminho neste sentido, com as coordenadas disponíveis e desejáveis, moldando o aprendizado deste idioma de maneira singular.

Portanto, é importante ressaltar que o processo de aprendizado do português está fortemente influenciado pelo contexto circundante, pelas oportunidades para interagir com a população local, pelos objetivos do/a estudante, por experiências traumáticas na escola, ou fora dela, e/ou pela própria personalidade do/a aprendiz. Os/as quatro jovens estudam em três escolas distintas e residem em bairros diferentes, lembrando que Ernesto e José, que são irmãos, frequentam a mesma instituição e moram juntos. À vista disso, é fundamental reconhecer a diversidade de perfis, contextos, demandas e necessidades linguísticas, sociais e culturais entre eles e elas. Há de ser apontado que todos/as experienciaram o ensino remoto e sofreram o isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, um fato social preponderante que impactou suas oportunidades de socialização e aprendizagem do português. Essas situações são abordadas neste capítulo, analisando-se como elas emergem especificamente nas realidades de Sara, Rocio, Ernesto e José.

Como assinalado anteriormente, esta Tese reconhece que existem múltiplas formas de ser um estudante migrante venezuelano/a no Brasil. Assim, resalto que as análises expostas a seguir são incompletas, provisórias e sempre (in)certas. Por isso, é possível afirmar que as situações etnográficas analisadas também são transitórias, representando um fragmento, historicamente localizado do objeto de pesquisa, que, por sua vez, se fragmenta em diferentes conjunturas e realidades.

6.1. Aqui perguntam o “sobrenome” e eu disse o que seria meu “apelido”

Primeiramente, é importante destacar que todos/as os/as participantes da pesquisa reconhecem que nas escolas brasileiras conseguem aprender mais e ter melhores condições para estudar do que nas escolas venezuelanas. De um modo geral, eles/elas enfatizam que, em suas experiências escolares prévias na Venezuela, enfrentavam frequentes interrupções no fornecimento de energia elétrica nas instalações das escolas. Esses inconvenientes estavam associados a outros problemas estruturais, como a falta de recursos materiais, de transporte para aqueles/as que viviam longe da escola, greves e escassez de professores/as, muitos/as dos/as quais optaram por emigrar devido aos baixos

salários. Essa realidade é evidenciada em um depoimento de Rocío, que, apesar de ter tido apenas duas semanas de aula presencial em João Pessoa, percebeu uma grande diferença:

Rocío: Porque en Venezuela a veces ni había profesores y si ponían a los profesores era ahí alguien que llegaba y decía: yo soy de matemáticas, ponía cualquier cosa y ya. Porque a veces hasta decían: vino una suplente y esa es la señora que vive aquí en la casa de la esquina, vino a dar clases aquí [...] y eso. Era tipo, bueno, hoy no hacemos nada porque esas señoras lo único que hacían era sentarse y decir: hagan lo que quiera, pero no hagan ruido⁵⁷. (Encontro 23/09/2022).

No sistema escolar brasileiro, entretanto, os/as referidos/as estudantes enfrentam uma série de desafios cotidianos de outra índole. O fator linguístico é destacado como o principal obstáculo em seu processo de adaptação nas escolas brasileiras. Igualmente, como será exposto, as barreiras comunicacionais não se restringiam apenas à língua em si, mas também abrangiam dimensões mais amplas, que refletiam estruturas institucionais rígidas e despreparadas para acolher população migrante em idade escolar. Nesse sentido, me baseio em Jesús Martín-Barbero (2000), que entende a comunicação, no contexto da educação, como um ecossistema informacional, permeado pela interação de diversos atores sociais que estabelecem práticas e relações sociais.

É importante ressaltar que Rocío, Sara e José não tinham tido contato com a língua portuguesa antes de chegarem ao Brasil. Apenas Ernesto teve uma experiência breve com o idioma em 2017, quando passou 26 dias na UTI em Boa Vista, capital do estado de Roraima. Sua internação foi consequência de uma cirurgia de apêndice, realizada no território brasileiro devido à gravidade iminente e à falta de medicação nos hospitais públicos de sua região na Venezuela. Durante sua estadia no hospital, ele conta que ouvia as enfermeiras falando em outra língua, mas não compreendia muito bem o que diziam.

Assim, a percepção sobre a dificuldade de entender – e se fazer entender – em uma segunda língua é uma constante em todas as conversas com os/as estudantes, principalmente durante os primeiros meses do trabalho de campo. Rocío, por exemplo, compartilhou suas impressões sobre quão desafiador foi não compreender nada em seu

⁵⁷ No intuito de preservar a autenticidade das narrativas dos/as jovens migrantes venezuelanos/as, bem como respeitar e valorizar sua língua materna, apresentarei seus depoimentos em espanhol, com a respectiva tradução para o português, em nota de rodapé: Porque na Venezuela às vezes nem tinha professores e se colocavam professores era alguém que chegava e dizia: eu sou de matemática, colocava qualquer coisa e pronto. Porque às vezes até diziam: veio uma substituta e essa é a senhora que mora aqui na casa da esquina, veio dar aulas aqui [...] e isso. Era tipo, bom, hoje não fazemos nada porque essas senhoras só faziam era sentar-se e dizer: façam o que quiserem, mas não façam barulho.

primeiro dia de aula, e, nesse processo, não receber nenhum tipo de assistência por parte da instituição. Havia chegado à escola, muito ansiosa, diante do novo cenário, acompanhada de sua mãe, que solicitou permissão para ficar com a filha durante o dia, no intuito de facilitar sua transição à nova vida escolar. No entanto, essa solicitação foi negada pela coordenação escolar.

Daniel: ¿Sentías sentimientos de frustración ese día?

Rocío: No, yo me sentía abandonada.

Daniel: porque ellos no dejaron que tu mamá se quedara...

Rocío: Si, y tener tu un familiar que más o menos te oriente y no sentir, coño: cambio de país, cambio de idioma, cambio de compañeritos, profesores que nunca he visto y encima no entender nada⁵⁸. (Entrevista 23/09/2022).

O diálogo reflete o impacto emocional que a migração pode ter nos/as estudantes, especialmente quando são colocados/as em um ambiente linguístico-cultural sem o suporte institucional adequado, provocando uma sensação de abandono. Inclusive, Rocío relata que tal situação, em que sentiu uma enorme sensação de vulnerabilidade, levou-a a não ir à escola no dia seguinte, confessando, na nossa conversa, que inventou uma “dor de barriga” para poder ficar em casa.

É importante registrar que, apesar da aparente proximidade entre o português e o espanhol, existem diferenças notáveis, nos âmbitos ortográfico, fonético-fonológico e gramatical, que podem ser desafiadoras para indivíduos hispanofalantes e lusofalantes, principalmente no contexto escolar, onde necessitam compreender e produzir discursos especializados. As falas dos/as estudantes venezuelanos/as evidenciam a existência de muitos falsos cognatos (também conhecidos como “falsos amigos” ou heterosemânticos), que são palavras em idiomas diferentes que, por conta de sua grafia e/ou pronúncia, aparentam ter um significado comum, mas na realidade possuem sentidos distintos, levando a confusões em certas situações comunicativas.

Um exemplo é a palavra “sobrenome” em português, cujo equivalente semântico no espanhol é “*apellido*”. Entretanto, esta palavra se assemelha a outra em espanhol, “*sobrenombre*”, que faz referência ao “apelido”, em português. Isto desorientou Rocío,

⁵⁸Daniel: Você sentia sentimentos de frustração nesse dia? Rocío: Não, eu me sentia abandonada. Daniel: Por que eles não deixaram sua mãe ficar... Rocío: Sim. E ter um familiar que mais ou menos te oriente e não sentir, poxa, mudança de país, mudança de idioma, mudança de coleguinhas, professores que nunca vi e ainda por cima não entender nada.

que, nos seus primeiros dias na escola, enfrentava risos dos/as colegas quando respondia que seu “sobrenome” era *Rochi*, ao invés de *Gómez*, que é de fato seu sobrenome:

Rocío: Y también cuando me preguntaron mi nombre y todo eso. Yo tuve una confusión porque aquí preguntan el “sobrenombre” y yo dije lo que sería mi “apellido” aquí, y yo dije: Rochi, y las personas se rieron⁵⁹. (Entrevista 23/09/2022).

As dificuldades de comunicação causadas pelos “falsos amigos” eram frequentes. Durante uma aula de PLAc, Ernesto e José fizeram uma lista das palavras que comumente causavam confusões nas interações com colegas e professores/as, como “rato” (que em espanhol significa “um momento”, e não o animal), “exquisito” (termo usado para descrever algo “delicioso”, e não algo estranho ou bizarro) e “oficina” (referindo-se ao que em português seria “escritório”, e não um local de reparos de carros), dentre outras, que possuem significados distintos dos que estavam habituados.

De modo semelhante, foi possível identificar que a dificuldade em compreender palavras em português não só interferia na socialização, mas também na assimilação dos conteúdos escolares em sala de aula. Quando alguns conceitos eram apresentados no quadro pelo/a docente, a grafia de certas palavras impedia o pleno entendimento das ideias, causando estresse e frustração. Isso fica claro em um comentário feito por Rocío:

Rocío: Si ((o/a profesor/a)) escribe en una pizarra lo que puede pasar es que ciencias es ciencias, matemáticas es matemáticas, la matemática es universal son números, pero... dime tú ¿historia?, dime tu ¿geografía? porque hasta, hasta los nombres de los países aquí son diferentes [...] España no se escribe España, porque aquí no existe la ñ, se escribe con una n y una h. Y no es el Ecuador, es Equador, con la letra Q⁶⁰. (Entrevista 23/09/2022).

Como a estudante mencionou, a letra “ñ” do alfabeto em espanhol é frequentemente substituída pelas consoantes “nh” da língua portuguesa. Tal fenômeno está presente em outro “falso amigo” com uma pronúncia muito parecida, como a palavra em espanhol “*niño*” (com seu equivalente semântico em português, “menino”) e a palavra em português “ninho” (com seu equivalente semântico em espanhol, “nido”). Quando

⁵⁹E também quando me perguntaram meu nome e tudo isso. Eu tive uma confusão porque aqui perguntam o “sobrenome” e eu disse o que seria mi “apellido” aqui, e eu disse: Rochi, e as pessoas riram.

⁶⁰Se escreve em um quadro, o que pode acontecer é que ciências são ciencias, matemáticas são matemáticas, a matemática é universal são números, mas... diga-me você, história? diga-me você, geografia? porque até, até os nomes dos países aqui são diferentes [...] Espanha não se escreve Espanha, porque aqui não existe o ñ, se escreve com um n e um h. E não é o Ecuador, é Equador, com a letra Q.

Ernesto se referia na escola aos “*niños*” jogando bola, querendo dizer “meninos” – uma das palavras mais usadas no ambiente escolar – percebia que seus colegas tinham dificuldade em entender, até que ele fazia gestos, e a mensagem finalmente era compreendida no contexto.

A barreira linguística também era um elemento presente na didática do corpo docente, prejudicando a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula. Os/as estudantes argumentam que os/as professores geralmente falam muito rápido, o que dificulta ainda mais a compreensão em certas disciplinas, devido à sua especificidade terminológica. Isso é demonstrado em uma das falas da Sara:

Sara: Porque ellos ((os/as profesores/as)) hablan y hablan, lo más básico entiendo, pero a veces hay palabras de materias, por decir, sociología, biología, que no sé qué significan, ¿entiendes? [...] en biología él ((o professor)) habló del contenido como 'tejido óseo', 'tejido muscular', 'ossos'. Entonces le pedí que por favor me explicara mejor qué quería decir, pero él daba la definición de la palabra y yo tampoco entendía⁶¹. (Encontro 09/05/2022).

A fala de Sara, assim como minhas observações etnográficas na sua escola, indicam que ela possui uma compreensão geral do português usado no cotidiano, sendo capaz de entender e produzir discursos simples e coerentes sobre assuntos familiares ou pessoais. Apesar de sua timidez, ela possui habilidades para manter breves conversas com seus/suas colegas nos corredores, no portão da escola, e em outros espaços da instituição. Em algumas ocasiões, fora da escola, Sara já tem atuado como intermediária para sua mãe, ajudando a resolver questões de saúde nos hospitais públicos do município, o que evidencia que ela pode se envolver ativamente em várias situações comunicativas.

Contudo, assuntos abstratos, técnicos ou acadêmicos apresentam um desafio maior. Além do obstáculo propriamente linguístico, o depoimento anterior demonstra que a estudante se depara ainda com outra dificuldade: a explicação do professor de biologia permanecia inacessível, pois ele continuava usando a língua de instrução para explicar o termo. Provavelmente, um conhecimento, mesmo que básico da língua espanhola (da palavra “*hueso*”, por exemplo, que em português significa “osso”), por parte do docente, poderia resolver este labirinto de palavras e, concomitantemente, melhorar a prática

⁶¹ Porque eles falam e falam, o mais básico eu entendo, mas às vezes tem palavras de matérias, por dizer, sociologia, biologia, que eu não sei o significado, entende? [...] em biologia ele falou o conteúdo de tipo ‘tejido óseo’, ‘tejido muscular’, ‘ossos’. Aí eu pedi para ele me fazer o favor de explicar melhor o que queria dizer, porém, ele falava a definição da palavra e eu também não entendia.

didática do docente. Já com o professor de matemática, Sara nem cogitou expressar a dúvida que tinha em relação ao conteúdo de uma aula sobre polinômios. Ao perceber que o profissional não falava nem entendia espanhol, qualquer tentativa de comunicação era inviável:

Sara: Yo pensaba, cómo esa persona me iba a explicar sí yo era nueva y, además, él no sabía hablar español. O sea, cómo el profesor de matemática me iba explicar él a mí algo, sí yo no lo entendía a él ni él me entendía a mí? Era imposible⁶². (Encontro 02/05/2022).

Essa situação, que afetava seriamente sua compreensão na disciplina, contrastava fortemente com a proximidade que Sara costumava ter com seus/suas professores/as na Venezuela. Ela destaca a importância de manter uma relação dialógica com o corpo docente e seus efeitos benéficos para o processo de escolarização. Por isso, questiona este aspecto nas escolas brasileiras, comparando a postura dos/as professores na Venezuela e no Brasil. A estudante caracteriza, com desagrado, a abordagem dos/as docentes no Brasil como sendo menos proativa em conhecer os/as alunos/as e suas necessidades.

Sara: Yo no entiendo. Un profesor se hace responsable de tus inquietudes, de tus dudas que tú quieras preguntar, cualquier información. Cosa que, en mí, o sea, en todas las escuelas que yo estudié en Venezuela no había eso. [...] si tenías una duda tú le preguntas al profesor de su materia [...] si tenías algún problema con tú profesor él podía ayudarte a resolverlo. Allá los profesores siempre tenían curiosidad: ¿ah, que significa esto? entonces uno le va diciendo, pero a veces aquí evito preguntarles a ellos⁶³. (Encontro 16/05/2022).

O relato dela pondera duas dimensões críticas do papel do/a docente: a capacidade – ou, neste caso, a ausência dela – de desenvolver empatia com o/a estudante, diretamente relacionada com uma hierarquia mais rígida e uma menor reciprocidade na relação educativa. Embora isso possa refletir diferenças nas culturas escolares, tal aspecto muito provavelmente está intrinsecamente ligado ao entrave linguístico, que complica o

⁶² Eu pensava, como essa pessoa iria me explicar se eu era nova e, além disso, ele não sabia falar espanhol. Ou seja, como o professor de matemática iria me explicar alguma coisa, se eu não o entendia e ele também não me entendia? Era impossível.

⁶³ Eu não entendo. Um professor se responsabiliza pelas suas inquietações, pelas suas dúvidas que você quer perguntar, qualquer informação. Coisa que, em mim, ou seja, em todas as escolas em que estudei na Venezuela, não havia isso [...] se você tinha uma dúvida, você perguntava ao professor da matéria [...] se você tinha algum problema com o seu professor, ele podia ajudar a resolvê-lo. Lá, os professores sempre tinham curiosidade: 'Ah, o que significa isso?' então a gente vai explicando, mas às vezes aqui evito perguntar a eles.

entendimento mútuo, o que evidencia a necessidade de uma sensibilização intercultural do corpo docente.

Neste contexto, é interessante ressaltar que na escola da Sara, com exceção do docente de espanhol (que, por sinal, também ministrava inglês, dada a falta de recursos humanos na instituição), os/as demais professores/as não tinham nem ideia do que significava “*buenos días*” em espanhol. Alguns professores com quem conversei, inclusive, chegaram a afirmar que achavam o inglês “mais fácil” do que o espanhol, refletindo uma ideologia linguística alinhada ao prestígio e ao *status* global da língua inglesa, independentemente das características linguísticas objetivas do espanhol, e da posição regional do Brasil na América do Sul, fazendo fronteira com sete países onde o espanhol é a língua oficial. Evidentemente, esta visão dificulta a implementação de estratégias didáticas adaptativas e contextualizadas, sensíveis aos desafios linguísticos e pedagógicos dos/as estudantes oriundos/as da Venezuela ou que tenham o espanhol como língua materna.

Foi curioso registrar que tanto Sara quanto Rocío, cujas escolas incluíam espanhol no currículo (uma hora-aula semanal), estavam convencidas de que os seus respectivos professores desta disciplina, na verdade, não falavam espanhol. Após algumas tentativas de conversa, as estudantes constataram que eles conheciam apenas um punhado de palavras e forçavam um “castelhano” baseado no sotaque e nas gírias da Espanha, que ambas as estudantes achavam pitoresco e distante. Suas falas, portanto, denotam que era promovida no espaço escolar uma variação linguística da língua espanhola pouco conectada às dinâmicas culturais e identitárias latino-americanas, reproduzindo um imaginário eurocêntrico que atravessa as práticas de ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil.

De acordo com a perspectiva crítica decolonial, o ensino de línguas está longe de ser neutro, estando intrinsecamente ligada a dimensões políticas, dinâmicas sociais e relações de poder historicamente instituídas (Moita-Lopes, 2006). Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil tende a favorecer uma ideologia que assume o espanhol da Espanha como o “padrão”, negligenciando a riqueza da herança ancestral, os sotaques e as variações linguísticas presentes na América Latina (Paraquett, 2012; Santos; Souza; Fernandes, 2021; Zeulli, 2022). Considero que as variações regionais da língua espanhola, tais como a venezuelana, a colombiana, a boliviana, entre outras, não devem ser vistas como inferiores ou estigmatizadas no ambiente escolar. Ao contrário, devem ser reconhecidas como expressões de um conhecimento frequentemente

relegado à periferia, mas que simbolizam sistemas culturais e linguísticos que enriquecem a nossa compreensão e valorização da diversidade. A crescente chegada de estudantes migrantes vindos/as da Venezuela às escolas brasileiras pode servir como um catalisador para mudanças e transformações nesse discussão, essencial na nova realidade das escolas brasileiras.

É importante reconhecer que, independentemente da fluência dos/as reponsáveis pela disciplina de língua espanhola no sistema escolar, estes/as profissionais têm o potencial de desempenhar um papel fundamental como mediadores/as e agentes sensibilizadores na promoção da diversidade linguístico-cultural (Aguiar, 2023), decorrente da presença de estudantes venezuelanos/as. Esses/as educadores/as podem impulsionar iniciativas que forneçam suporte linguístico adicional aos/às colegas que atendem estudantes migrantes em sala de aula. Isto pode envolver a elaboração de glossários com expressões e/ou termos técnicos básicos, a simplificação ou tradução de explicações, e até a realização de sessões de sensibilização sobre a língua espanhola. Tais iniciativas podem beneficiar-se da integração e do protagonismo dos/as estudantes migrantes, que atuariam como colaboradores/as ativos/as. No Capítulo 7 descrevo duas experiências didáticas que indicam possíveis caminhos para trabalhar nessa direção.

Em relação a este ponto, Sara mencionou a ideia de implementar um tipo de tutoria para auxiliar na adaptação de um/a estudante migrante durante as primeiras semanas no novo ambiente escolar. Ela inclusive sugere que esse tutor ou tutora seja um/a estudante da própria escola, o que poderia facilitar a transição não apenas em relação aos processos internos da escola, mas também na adaptação à própria sociedade brasileira:

Sara: Puede ser, por ejemplo, en mi caso yo viniendo de otro país no sabía el idioma. Tener como un guía, ya que somos inmigrantes, no sabemos de las cosas nuevas de otro país, sus leyes, sus formas de estudiar. Puede ser un propio estudiante que acompañara al migrante, hasta adaptarse a las cosas nuevas [...] porque es como por decir, yo cuando llegue, por ejemplo, yo quedaba muy perdida en las cosas⁶⁴. (Encontro 13/06/2022).

As ações e estratégias de tutoria e adaptação da população escolar migrante venezuelana poderiam se conectar diretamente à promoção de um debate abrangente

⁶⁴ Pode ser, por exemplo, no meu caso, vinda de outro país, eu não sabia o idioma. Ter como um guia, já que somos migrantes, não sabemos das coisas novas de outro país, suas leis, suas formas de estudar. Pode ser um próprio estudante que acompanhe o migrante, até se adaptar às coisas novas [...] porque é como se, por exemplo, quando cheguei, eu me sentia muito perdida nas coisas.

sobre as características gerais, história e situação atual da Venezuela. Minhas observações etnográficas e autoetnográficas, tanto nas escolas dos/as participantes desta investigação, quanto na instituição de ensino onde trabalhei anteriormente, demonstram que o corpo docente e administrativo das escolas brasileiras tem um conhecimento limitado sobre a Venezuela, muitas vezes desconhecendo fatos básicos como a sua fronteira com o Brasil, assim como as causas e consequências da crise humanitária que afeta o país caribenho. O Capítulo 2 desta Tese procura ser uma contribuição nesta matéria, pois ilustra a complexidade e o drama humanitário venezuelano, servindo como material informativo sobre o tema, propício para adaptações discussões em sala de aula.

Esta lacuna na formação dos/as profissionais da educação representa um obstáculo institucional significativo para a implementação de políticas de acolhimento eficazes, que não apenas prejudica os/as alunos migrantes, mas também limita o desenvolvimento de um pensamento crítico entre os/as estudantes brasileiros/as, fragilizando a promoção dos direitos humanos e da diversidade no sistema escolar. Em um mundo cada vez mais globalizado, é essencial que os sistemas educacionais se preparem e se transformem para acolher diferentes códigos culturais, línguas e realidades. Nesse sentido, considero que gestores/as e docentes informados/as estarão melhor equipados/as para cimentar um ambiente escolar mais empático com as experiências vividas pelos/as alunos/as migrantes venezuelanos/as.

Além disso, considero crucial que o sistema escolar desenvolva um modelo de comunicação institucional que pondere a presença de alunos/as migrantes, assim como suas habilidades, necessidades e possíveis dificuldades durante seu processo de escolarização. Como será problematizado no próximo capítulo, a chegada de estudantes migrantes exige que as instituições escolares adotem uma abordagem pedagógica intercultural, empática e sensível, que facilite a identificação e o desenvolvimento dos talentos e repertórios culturais dos/as alunos estrangeiros/as, reconhecendo suas identidades, línguas e contribuições no ambiente escolar.

As imagens que enriquecem cada capítulo desta Tese evidenciam o notável talento de Sara nas artes gráficas. Essa habilidade acompanha a jovem desde sua infância na cidade de Valencia, e continua sendo exercitada agora, em solo brasileiro. A Figura 1 apresenta uma seleção de fotografias de alguns de seus cadernos do terceiro ano do ensino médio, que reafirmam seu excepcional dom artístico, que tive o prazer de apreciar durante o trabalho de campo em sua escola.

Figura 1: Os cadernos da Sara



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022).

Apesar disso, os interesses e habilidades de Sara recebem pouco reconhecimento na comunidade escolar. Na conversa subsequente, ela revela que não tem aulas de desenho na escola, o que indica uma ausência de oportunidades e espaços para o desenvolvimento de suas habilidades artísticas dentro da execução do currículo escolar:

Daniel: ¿En la escuela te dan clases de dibujo o algo así?

Sara: No, la verdad no, dibujo no me han dado nada. Solamente por mí cuenta, en la casa.

Daniel: ¿Y en la clase artes no dibujan?

Sara: No, desafortunadamente no hemos colocado en práctica. Dijeron que va ser ahora en el cuarto bimestre.

Daniel: ¿Y alguien aquí en la escuela sabes que tú dibujas tan bonito?

Sara: Algunas personas. He hecho algunas láminas para la clase de biología⁶⁵. (Encontro 07/11/2022).

⁶⁵ Daniel: Na escola eles te dão aulas de desenho ou algo assim? Sara: Não, na verdade não, não me deram nada de desenho. Só por minha conta, em casa. Daniel: E na aula de artes vocês não desenhavam? Sara: Não,

O relato de Sara também sugere que a disciplina de artes, por ser excessivamente teórica e limitar-se ao uso de livros didáticos, não está conseguindo desempenhar adequadamente seu papel de promover o desenvolvimento artístico do corpo discente e de prover um ambiente propício à expressão criativa. Dessa forma, o talento da jovem fica conhecido apenas em um contexto restrito (na aula de biologia), evidenciando uma falha na comunicação e na valorização das habilidades, aptidões e preferências dos/as estudantes migrantes que frequentam a instituição. Nesse sentido, conforme argumenta Aguiar (2023), as instituições escolares falham em assegurar aos/às estudantes migrantes a oportunidade de participação, “não apenas por meio da voz, mas também através de diversas formas de expressão” (*Ibid.*, p. 139).

Um outro exemplo ilustrativo da falta de comunicação e acompanhamento institucional é o caso de Rocío, que relatou que, no seu primeiro dia de aula, percebeu que nenhum dos/as seus/suas professores/as sabia de sua presença na escola. A mesma estudante relata que, após o decreto de quarentena devido à pandemia de COVID-19, em meados de março de 2020, ela não foi informada sobre a transição das aulas para o formato virtual. Ela e sua mãe descobriram, um mês depois, e quase que por acaso, que as aulas haviam prosseguido, mas agora através de atividades e encontros pela internet:

Daniel: ¿Y cuándo empieza la pandemia y las clases empiezan a ser virtuales, tú tenías internet? ¿Podías acompañar las clases?

Rocío: Sí tenía internet. Pero, de hecho, nos enteramos de que había clases virtuales como un mes después de que comenzaran, porque no estábamos enteradas de nada de eso.

Daniel: ¿Nadie de la escuela te dijo que habían clases virtuales?

Rocío: No. Nos enteramos por una conocida que tenían nuestras vecinas [...] ella fue la que dijo que acá al lado había una estudiante de la escuela, de séptimo que acababa de llegar, que era venezolana y que no estaba haciendo ninguna tarea [...] y fue cuando ellos empezaron a crear un grupo, y me fueron integrando⁶⁶. (Entrevista 23/09/2022).

De modo semelhante a Sara, cuja arte permanece velada nas estruturas da instituição educacional, a trajetória de Rocío ilustra a maneira pela qual estudantes

desafortunadamente não colocamos em prática. Disseram que vai ser agora no quarto bimestre. Daniel: E alguém aqui na escola sabe que você desenha tão bonito? Sara: Algumas pessoas. Eu fiz alguns desenhos para a aula de biologia.

⁶⁶ Daniel: E quando começa a pandemia e as aulas passam a ser virtuais, você tinha internet? Conseguia acompanhar as aulas? Rocío: Sim, eu tinha internet. Mas, na verdade, ficamos sabendo que havia aulas virtuais cerca de um mês depois de começarem, porque não estávamos informadas sobre isso. Daniel: Ninguém da escola lhe disse que havia aulas virtuais? Rocío: Não. Ficamos sabendo por uma conhecida das nossas vizinhas [...] foi ela quem disse que aqui ao lado havia uma estudante da escola, do sétimo ano, que tinha acabado de chegar, que era venezuelana e que não estava fazendo nenhuma tarefa [...] e foi então que eles começaram a criar um grupo e me integraram nele.

migrantes podem ser relegados à marginalidade e à invisibilidade dentro do contexto acadêmico. A conversa anterior demonstra que houve uma clara falha de comunicação e uma negligência por parte da escola, principalmente no contexto emergencial da pandemia. Como comentado acima, os/as docentes não foram informados/as pela gestão sobre a presença de Rocío; entretanto, vale ressaltar que estes profissionais estiveram em contato com ela durante as primeiras duas semanas do mês de março de 2020, um período que deveria ter sido suficiente para perceberem a presença de uma aluna estrangeira na sala, situada na primeira fileira, devido à sua necessidade de compreensão.

Mesmo assim, ela não foi integrada nas dinâmicas virtuais de ensino. Resulta interessante observar a maneira como Rocío finalmente recebeu a informação – através de uma conhecida das vizinhas –, o que reflete a importância das redes comunitárias como fonte crucial de informação e apoio, dada a ausência de suporte institucional. Nesse contexto, torna-se igualmente importante que a gestão escolar não só mantenha o corpo docente adequadamente informado sobre a chegada de estudantes migrantes às instituições de ensino, mas também que implemente um sistema de acompanhamento mais efetivo do seu processo de escolarização e socialização através de profissionais como orientador/a educacional, psicólogo/a escolar e assistente social escolar.

A pandemia de COVID-19, especialmente nos seus períodos mais críticos, entre 2020 e 2021, quando a maioria das escolas permaneceu fechada no Brasil, apresentou desafios únicos para os/as alunos, mas para os/as migrantes esses desafios foram amplificados. Rocío, que chegou ao Brasil em fevereiro de 2020, vivenciou apenas duas semanas de aulas presenciais no sétimo ano do ensino fundamental, antes da transição para o modelo virtual. Ela experimentou o ensino remoto de maneira mais intensa, aproximadamente por três anos, pois no ano de 2022, enquanto a maioria das escolas retomava as aulas presenciais (incluindo as escolas de Sara, Ernesto e José), a sua permanência fechada devido a reformas prolongadas. Assim, ela completou o sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental à distância. Vale assinalar que ela era a única entre os/as participantes da pesquisa que possuía internet *Wi-Fi* em sua residência, bem como um dispositivo para participar das atividades virtuais. No entanto, durante nossos encontros, ela mencionava que tinha dificuldade para entender alguns professores nas aulas virtuais, que falavam muito rápido e, às vezes, não dispunham de um microfone de qualidade suficiente para uma boa compreensão.

Sara chegou ao Brasil em outubro de 2019 e, um mês depois, foi matriculada no nono ano do ensino fundamental na escola onde eu trabalhava, no Conde (PB). Somente

teve alguns meses de ensino presencial, pois, com o decreto de isolamento social em meados de março de 2020, enfrentou o desafio de cursar o primeiro e o segundo anos do ensino médio inteiramente *online*. Morando em uma área rural, tinha um telefone, que trouxe da Venezuela, mas não contava com sinal de internet para acompanhar as aulas remotas, situação que gerava uma imensa decepção e sensação de injustiça.

Ernesto e José, por sua vez, chegaram ao Brasil em julho de 2021, durante a pandemia, e se matricularam na escola em setembro do mesmo ano, terminando o sétimo ano do ensino fundamental de forma remota; apenas em fevereiro de 2022 puderam frequentar as aulas presenciais pela primeira vez, quando começaram o oitavo ano. Embora a instituição escolar disponibilizasse algumas atividades impressas para serem retiradas e devolvidas na secretaria, ambos sentiram que aprenderam muito pouco e que seu desempenho durante o período da pandemia não foi satisfatório. A dificuldade durante esses meses era, principalmente, devido à falta de telefone ou dispositivos adequados para acompanhar as aulas e atividades virtuais. Essa situação é evidenciada no depoimento de José:

José: [...] no teníamos un celular para ver las clases y a veces usábamos el de mi papá, pero no entendíamos nada [...] es por eso que nuestras notas fueron bajas. Preferimos la enseñanza presencial. Lo online simplemente no existe para nosotros⁶⁷. (Encontro 11/05/2022).

Considerando a temporalidade da chegada dos/as jovens migrantes ao Brasil e o surgimento da pandemia global, podemos afirmar que Sara, Rocío, Ernesto e José estavam em uma fase inicial de seu processo de integração sociocultural, linguística e acadêmica no novo país. Certamente, as circunstâncias extraordinárias das quarentenas e do isolamento social reduziram seu contato com a população local, criando diversas barreiras para a integração e acentuando as desigualdades educacionais existentes entre os/as estudantes migrantes e os/as colegas que tinham os recursos necessários para continuar o aprendizado de forma *online*.

Nesse sentido, todos/as relataram ter sofrido atrasos significativos em seu processo de escolarização no Brasil. A dificuldade no aprendizado da língua portuguesa é um desafio frequentemente mencionado pelos/as jovens; de um modo geral, enfatizam que a ausência de interação presencial com colegas e professores/as restringiu bastante as

⁶⁷[...] não tínhamos um celular para assistir às aulas e às vezes usávamos o do meu pai, mas não entendíamos nada [...] é por isso que nossas notas foram baixas. Preferimos o presencial. O online simplesmente não existe para nós.

oportunidades de praticar a língua, evidenciando a importância do contato face a face como um componente crucial e insubstituível neste processo – apesar dos avanços tecnológicos.

6.2. A escrita, o ENEM e o sonho de entrar na universidade⁶⁸

Dentre as quatro habilidades básicas que nos permitem agir socialmente no uso de uma língua – escutar, falar, ler e escrever –, a escrita é a que apresenta mais desafios para os/as participantes desta investigação. A cultura escrita, enquanto um conjunto de práticas, valores e conhecimentos, é essencial para o processo avaliativo escolar, desde respostas em testes e exames, até trabalhos e redações. Nesse contexto, a dificuldade que representa escrever em português é evidenciada no seguinte excerto da Sara:

Sara: Para leer, me va mucho mejor, porque escucho, oigo a los muchachos ((os/as colegas da turma)), entonces interpreto cómo se dicen las palabras, pero a la hora de escribir, es muy difícil, porque escribo muchas palabras en español⁶⁹. (Encontro 16/05/2022).

A menção da Sara sobre escrever muitas palavras em sua língua materna indica uma interferência linguística, fenômeno muito comum entre falantes de múltiplas línguas, em que emergem elementos da língua nativa, ou dominante, durante a utilização de uma segunda língua. Deve-se destacar que o português apresenta alguns acentos não encontrados na língua espanhola, como o acento circunflexo (^) e o til (~). Além disso, os/as estudantes devem lidar com a presença da crase (') e da cedilha (ç).

As atividades de ensino-aprendizagem com os/as jovens venezuelanos/as, e principalmente os simulados de produção textual, no âmbito das aulas de PLAc, me permitem afirmar que sua escrita apresenta deficiências em relação à concordância nominal e verbal, uso do gênero masculino e feminino, falsos cognatos e questões gramaticais, como o emprego da crase – mencionada acima. É notável, também, o desconhecimento de conectivos de coesão textual, assim como uma associação equivocada entre a conjunção “e” e o verbo ser na terceira pessoa do singular “é”.

⁶⁸ Esta seção contém fragmentos reescritos, em língua portuguesa, do artigo intitulado: “Are human rights the rights we have? ENEM’s essay and Venezuelan students in Brazil” (Sánchez; Carvalho, 2024), publicado recentemente na revista *Momento - Diálogos em Educação*, coautorado com a minha orientadora de Tese, a professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

⁶⁹ Para ler, eu me saio muito melhor, porque eu escuto, ouço os meninos, então eu interpreto como as palavras são ditas, mas na hora de escrever, é muito difícil, porque escrevo muitas palavras em espanhol.

Entretanto, vale destacar que estas são ocorrências que também podem ser identificadas em estudantes nativos/as, brasileiros/as.

Os sinais ortográficos costumam causar estranhamento e insegurança, como evidenciado no comentário de Rocío, que recorre ao uso de um tradutor em seu celular como estratégia para atenuar essas dúvidas, devido à falta de interação presencial com seus colegas e professores:

Rocío: Muchas veces ((escrever)) es difícil porque confundo los acentos [...] entonces cuando tengo que escribir las palabras bien, olvido donde tienen esos acentos y tengo que escribir la palabra en el traductor para saber cómo es⁷⁰. (Interação virtual 13/12/2022).

A competência de escrever proficientemente em português é uma demanda constante durante o processo de escolarização, especialmente no contexto da disciplina de língua portuguesa. No ensino médio, fase em que Sara se encontrava quando da realização do trabalho de campo, espera-se que os/as estudantes compreendam e sejam capazes de produzir uma variedade de gêneros textuais, usando a norma padrão da língua portuguesa do Brasil, de acordo com as regras e convenções formais. Essa habilidade não é apenas um requisito acadêmico, mas também uma ferramenta essencial para a expressão e a participação efetiva em diversos contextos sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece e enfatiza essa necessidade, ao detalhar as competências e habilidades específicas da disciplina de língua portuguesa para o ensino médio. O documento destaca a importância do domínio da língua na construção de significados e na atuação em diferentes esferas da sociedade:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. (Brasil, 2018, p. 498).

Um dos gêneros textuais mais solicitados na escola é o gênero dissertativo-argumentativo, de vital importância na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, desenvolvido e aplicado pelo INEP para avaliar as competências e habilidades adquiridas pelos/as estudantes ao longo da etapa final da Educação Básica. O

⁷⁰ Muitas vezes é difícil porque confundo os acentos [...] então, quando tenho que escrever as palavras corretamente, esqueço onde eles são colocados e tenho que escrever a palavra no tradutor para saber como é.

ENEM é considerado o principal exame nacional de acesso ao ensino superior no Brasil, sendo utilizado pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior da rede privada.

É importante assinalar que entrar na universidade é um dos objetivos de todos/as os/as participantes da pesquisa: Sara deseja se tornar designer, Rocío quer estudar psicologia, enquanto Ernesto e José também almejam ingressar na universidade, embora ainda não tenham definido seus cursos. De um modo geral, as famílias venezuelanas com as quais tive a oportunidade de conversar, demonstram que “as oportunidades educacionais representam um critério importante na decisão de migrar” (Carnicer, 2016, p. 24), evidenciando a educação como um pilar fundamental em seus interesses simbólicos e projetos de vida no Brasil. Neste contexto, obter uma boa nota no ENEM constitui um passo fundamental para os/as jovens que desejam alcançar o ensino superior.

6.2.1. “Não tenho muito conhecimento sobre o que é democratizar o cinema aqui”: a prova de redação do ENEM

A investigação sobre o assunto do ENEM e os/as estudantes migrantes no Brasil tem recebido atenção limitada no meio acadêmico, configurando-se como um aspecto ainda subexplorado na pesquisa educacional, sobretudo se consideramos o tamanho do Brasil e a multiplicidade de fluxos migratórios presentes no território. O conjunto de estudos existentes sobre esta temática inclui um resumo de evento, dois artigos científicos, um capítulo de livro, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. Tais trabalhos, publicados ao longo dos últimos cinco anos, evidenciam que se trata de uma área de pesquisa emergente; no entanto, se percebe que ainda nenhuma pesquisa se debruçou especificamente sobre as experiências dos/as estudantes migrantes venezuelanos/as com a prova nacional do ENEM⁷¹.

É relevante destacar que os/as participantes das pesquisas analisadas são jovens adultos/as, com ensino médio completado em seus países de origem e já inseridos/as no mercado de trabalho brasileiro. Assim, até o momento, a literatura sobre migrantes e

⁷¹ A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio de pesquisadoras associadas ao Projeto Pró-Imigrantes, tem demonstrado um engajamento significativo e produtivo nessa discussão. Seus estudos proporcionam reflexões importantes sobre as necessidades e demandas dos/as migrantes em relação ao ENEM, especialmente aqueles/as provenientes do Haiti, oferecendo possíveis práticas pedagógicas que podem auxiliar em uma preparação mais eficiente e democrática, com ênfase na interculturalidade e no multiculturalismo crítico.

ENEM não abrange estudos específicos com adolescentes que estejam cursando o ensino médio em escolas brasileiras. A inclusão dessa faixa etária no corpo da literatura especializada poderia fornecer *insights* valiosos sobre as situações sociais e educacionais vivenciadas por esses atores sociais, possibilitando uma compreensão mais completa dos desafios e oportunidades enfrentados por migrantes durante o processo de preparação e realização da referida prova. Nesse cenário, acredito que as experiências de Sara podem preencher uma lacuna significativa no estado da arte, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos desafios e entraves que este exame apresenta para os/as jovens migrantes.

Em primeiro lugar, é importante frisar que Sara considera que a escola não ofereceu suporte adequado para informá-la e situá-la sobre a prova do ENEM, suas características e estrutura principal. Da mesma forma, ela relata que a instituição não prestou auxílio no processo de inscrição para o exame. Por isso, foi necessário que eu a auxiliasse nesse procedimento através do site do INEP; para tanto, levei meu notebook à escola da Sara e utilizei os dados móveis do meu celular para compartilhar internet e realizar o procedimento. Essa falta de orientação fez com que Sara demorasse para dimensionar a importância do ENEM e seu papel fundamental no acesso às universidades públicas brasileiras.

Sara: Yo ni sabía que existía prueba del ENEM. Y después fue que escuché por ahí, ustedes tienen que hacer el ENEM, que es para la Universidad, no sé qué.

Daniel: Exacto. El ENEM es una prueba nacional que las universidades aquí piden en el proceso de admisión, para poder estudiar una carrera. ¿Ya sabes dónde está el curso de diseño?

Sara: No. Solo me dijeron que no está en todas las universidades.

Daniel: ¿Acá en la escuela no te han orientado con relación a eso? ¿Sabes que universidad hay acá en el estado de Paraíba?

Sara: No, yo no sé qué universidad hay aquí⁷². (Encontro 09/05/2022).

Este diálogo sugere que a escola de Sara não forneceu informações adequadas para as decisões relacionadas ao ensino superior. Essa falta de diretrizes, que espelha uma negligência da instituição escolar, dificulta a tomada de decisões bem-informadas e pode

⁷²Sara: Eu nem sabia que existia a prova do ENEM. E depois foi que ouvi por aí, vocês têm que fazer o ENEM, que é para a Universidade, não sei o quê. Daniel: Exato. O ENEM é uma prova nacional que as universidades aqui exigem no processo de admissão, para poder estudar uma carreira. Você já sabe onde fica o curso de design? Sara: Não. Só me disseram que não está em todas as universidades. Daniel: Aqui na escola não te orientaram sobre isso? Você sabe quais universidades tem aqui no estado da Paraíba? Sara: Não, eu não sei que universidade tem aqui.

impactar negativamente no futuro acadêmico e profissional dos/as estudantes migrantes. Novamente, observamos uma falha na comunicação institucional da escola, que resultou em uma falta de orientação adequada sobre aspectos cruciais de sua educação, como o processo de admissão ao ensino superior e informações sobre o ENEM. Neste sentido, é fundamental garantir que a comunicação seja inclusiva e acessível, especialmente para alunos/as migrantes que podem enfrentar barreiras linguísticas e culturais. Portanto, as escolas devem construir essa “ponte” para a universidade, com recursos, estratégias e um compromisso genuíno com a diversidade e a inclusão.

O ENEM contém 180 questões fechadas em quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, além de uma redação. A prova de redação exige que os/as estudantes produzam um texto em prosa, dissertativo-argumentativo. Para tanto, são apresentados textos motivadores que contextualizam tematicamente a proposta da redação e estimulam o/a candidato/a a pensar sobre a questão. Além de defender um argumento, mobilizando conhecimentos adquiridos durante o Ensino Médio, o discente deve elaborar uma proposta de intervenção social para a situação-problema formulada, respeitando os direitos humanos (Brasil, 2022)

A proposta de redação do ENEM deve abordar temáticas relacionadas à sociedade brasileira, requerendo do/a participante um repertório sociocultural sobre as problemáticas, debates, realidades e fenômenos que acontecem no Brasil. Assim, por exemplo, os temas da redação dos últimos três anos foram: desafios para a (re)inserção socioeconômica da população em situação de rua no Brasil, em 2023; desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil, em 2022; invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil, em 2021; o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira, em 2020.

O texto elaborado pelo/a candidato/a é avaliado de maneira independente, e sua nota considera cinco competências, explicitadas no Quadro 3, atribuindo entre 0 e 200 pontos para cada uma delas:

Quadro 3: Competências avaliadas na redação do ENEM

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil, 2022, p. 7.

No tocante à segunda competência, foi possível observar que Sara enfrenta dificuldades no reconhecimento da estrutura do gênero textual dissertativo-argumentativo, o que repercute em seu desempenho na disciplina de língua portuguesa. Em suas palavras:

Sara: La escritura es muy difícil. Y portugués es la materia que llevo más o menos, yo reconozco que ella ((a profesora)) manda hacer un texto, yo puedo cumplir con el trabajo, ok. Solo que la redacción ya tiene que estar ordenadamente, correctamente escrita y todo eso, argumentativa, la opinión, todo, entonces son detalles que hice que me quedara en esa materia⁷³. (Encontro 13/06/2022).

Ela encontrava desafios ao formular a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, mantendo a coesão e a coerência – “*Solo que la redacción ya tiene que estar ordenadamente, correctamente escrita*” – como mencionado no relato acima. Da mesma forma, sentia insegurança para elaborar teses, desenvolver argumentos coerentes – “*argumentativa, la opinión, todo*” – e analisar criticamente diferentes pontos de vista. Evidentemente, o desconhecimento da língua portuguesa agravava a situação.

Na Competência 1 do Quadro 3, fica evidente a necessidade de proficiência na variante formal da língua portuguesa, que contempla “o conhecimento das convenções da escrita, dentre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico” (Brasil, 2022, p. 11), aspectos estes ainda não compreendidos plenamente por Sara e pelos/as outros/as participantes deste estudo. A estrutura sintática e os desvios são avaliados na redação, portanto, o/a candidato/a deve estar atento/a aos aspectos descritos no Quadro 4.

Quadro 4: Desvios avaliados na Competência 1 da redação do ENEM

Convenções da escrita:	acentuação, ortografia, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica (translineação);
------------------------	---

⁷³A escrita é muito difícil. E português é a matéria que eu levo mais ou menos, eu reconheço que quando ela manda fazer um texto, eu posso cumprir com o trabalho, ok. Só que a redação já tem que estar ordenada, corretamente escrita e tudo mais, argumentativa, a opinião, tudo, então são detalhes que fizeram com que eu ficasse retida nessa matéria.

Gramaticais:	regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, tempos e modos verbais, pontuação, paralelismo sintático, emprego de pronomes e crase;
Escolha de registro	adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade
Escolha vocabular:	emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e são apropriadas ao contexto em que aparecem.

Fonte: Brasil, 2020, p. 12.

As interações e conversas com Sara revelavam que ela possuía dificuldades com o gênero dissertativo-argumentativo e apresentava uma falta de confiança e autonomia ao escrever textos formais em língua portuguesa. Os dados registrados em campo indicam que tais limitações estão intrinsecamente ligadas à pouca sensibilidade por parte do corpo docente, à ausência de apoio institucional para fornecer treinamento especializado, bem como às práticas linguísticas da cultura escolar, fortemente enraizadas em uma perspectiva monolíngue e hegemônica do português. A seguinte conversa com Sara ilustra bem essa situação:

Daniel: ¿Alguna vez has sufrido *bullying* aquí en la escuela?
Sara: No, lo único que, no fue *bullying*, fue la anterior profesora de portugués. [...] Porque ella mandó hacer un trabajo, entonces yo le planteé la cuestión de que, o sea, diciéndole que soy venezolana, ¿cómo hago?, o sea, ¿qué podría decirme ella?
Daniel: Como, ¿ayuda?
Sara: Sí. Ella no sugirió cómo hacer, pero lo único que me dijo fue: “Eso no es problema mío”, o sea, “yo estoy enseñando en portugués, tú tienes que hacerlo en portugués”. Y yo me quedé así ((a estudiante arregala os olhos)), porque acababa de llegar a un país que no conocía, ni el idioma, entonces no sabía qué hacer. Al final, sé que empezó la pandemia y no hicimos el trabajo, pero diría que fue algo injusto [...] Si me hubiera orientado, tú puedes buscar aquí, o cualquier otra cosa, puedo ayudarte, pero no lo hizo.
Daniel: Me imagino que esa situación te generó estrés, ¿verdad?
Sara: Sí, y yo, como, ¿y ahora qué hago? Entonces le pregunté a los estudiantes, a los compañeros de clase. Les dije, o sea, ¿cómo puedo hacer?, porque era nueva y eso, ellos me dijeron que podía buscar en Google, que podía traducir, y como era nueva, busqué en Google y anoté exactamente lo que decía allí, pero ahora que ha pasado el tiempo, me he dado cuenta de que no siempre la traducción de Google es correcta. [...] entonces tuve esa dificultad, eso sucedió y me marcó, o sea, no siento que haya sido correcta esa forma de dirigirse a alguien⁷⁴. (Encontro 09/05/2022).

⁷⁴ Daniel: Você já sofreu alguma vez bullying aqui na escola? Sara: Não, somente, não foi bullying, foi a professora anterior de português. [...] Porque ela mandou fazer um trabalho, então eu lhe coloquei a questão de que, ou seja, dizendo-lhe que sou venezuelana, como podia fazer, ou seja, o que ela poderia me dizer. Daniel: Tipo, ajuda? Sara: Sim. Ela não sugeriu como fazer, mas a única coisa que ela me disse foi: “Isso não é problema meu”, ou seja, eu “estou ensinando em português, você tem que fazer em português”. E eu fiquei assim ((a estudante arregala os olhos)), porque era recente que eu tinha chegado a um país que eu

A estudante faz referência a uma experiência que gerou desconforto e sensação de desamparo e injustiça. O relato em questão remonta a fevereiro de 2020, apenas 4 meses após sua chegada ao Brasil, e algumas semanas antes do início da pandemia, quando Sara estava cursando o primeiro ano do ensino médio na primeira escola que frequentou neste país, local onde nos conhecemos. Nesse momento crucial de adaptação ao novo ambiente educacional, a vivência negativa com a professora de língua portuguesa teve um impacto significativo no processo de adaptação da jovem, pois, conforme ela mesma reconhece, foi algo que “a marcou” e que emerge imediatamente quando interpelada sobre situações de discriminação no Brasil.

Na nova escola, onde Sara cursou o terceiro ano do ensino médio em 2022, após o período pandêmico, ela encontrou mais apoio por parte da professora de língua portuguesa, que se mostrou paciente e se empenhou em corrigir os erros da estudante. Apesar disso, a jovem ainda enfrentava desafios, principalmente durante as redações, frequentes nesta matéria; além das dificuldades previamente citadas na estruturação de textos dissertativo-argumentativos, Sara destaca sua tendência a reutilizar palavras e conceitos, sugerindo uma limitação em seu vocabulário e repertório linguístico em português.

Sara: Porque la profesora hace muchas redacciones. Entonces, al menos cuando leo un texto, me surgen ideas [...] solo que en la redacción tienes que poner todo en orden, como dijiste, el inicio, después el desarrollo, con tu opinión y después la conclusión. Pero, a veces empiezo con una idea y repito esa idea de nuevo abajo, ¿entiendes?⁷⁵. (Encontro 16/05/2022).

Diante da demanda pedagógica apresentada por Sara, dedicamos os nossos encontros de setembro, outubro e novembro (mês em que ela apresentou o ENEM) de

não conhecia, nem o idioma, então eu não sabia o que fazer. No final, sei que a pandemia começou e não fizemos o trabalho, mas eu diria que foi algo injusto [...] Tivesse me orientado, você pode procurar aqui, ou qualquer outra coisa, posso te ajudar, mas não fez isso. Daniel: Eu imagino que essa situação te gerou um estresse, né? Sara: É, e eu, como, e agora o que eu vou fazer? Então perguntei aos estudantes, aos colegas de sala. Eu disse a eles, ou seja, como posso fazer, porque eu era nova e tal, eles me disseram que podia buscar no Google, que podia traduzir, e como eu era nova, fui procurar no Google e anotava exatamente o que estava lá, mas agora que o tempo passou, percebi que nem sempre a tradução do Google está correta. [...] então tive essa dificuldade, isso aconteceu e me marcou, ou seja, não sinto que tenha sido correto essa forma de se dirigir a alguém.

⁷⁵ Porque a professora faz muitas redações. Então, pelo menos quando eu leio um texto, surgem ideias para mim [...] só que na redação você tem que colocar tudo em ordem, como você disse, o início, depois o desenvolvimento, com a sua opinião e depois a conclusão. Porém, às vezes eu começo com uma ideia e repito essa ideia novamente abaixo, entende?

2022 à realização de simulados das redações da referida prova, praticando com os temas de anos anteriores. Em um desses simulados, focado no assunto “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” (proposta de redação de 2019), ficou evidente que, ao se sentir insegura para escrever com suas próprias palavras, a estudante acabou fazendo cópias literais de trechos dos textos motivadores – algo que, diga-se de passagem, é comum também entre os/as alunos/as brasileiros/as. Ao ser questionada sobre isso, ela declarou:

Sara: Sí ((a estudante sorri, timidamente)), yo tengo que leer, analizar y hacerlo con mis propias palabras, y la verdad es que eso se volvió muy difícil para mí. Es porque no tengo mucho conocimiento sobre lo que es democratizar el cine aquí, pero no pude desarrollarlo mucho, como dirigir correctamente, usar palabras, como diría, correctas, como más avanzadas⁷⁶. (Encontro 19/09/2022).

Sara nunca tinha ido ao cinema, nem na Venezuela nem no Brasil. Por isso, a proposta de redação se tornou mais desafiadora e complexa para ela, devido à falta de um plano de referência ou memória afetiva sobre o tema, o que dificultou a produção de argumentos e ideias relevantes. Ela relata dificuldades em usar palavras “*correctas*” ou “*más avanzadas*” para dissertar sobre o tema proposto. Essa dificuldade é comum também em outros temas abordados nos simulados do ENEM, como a intolerância religiosa no Brasil, a redução das desigualdades entre as regiões brasileiras, entre outros tópicos que estão fortemente ligados ao contexto nacional.

Importa frisar que a dificuldade dos/as estudantes em compreender o contexto da redação do ENEM não é exclusiva da comunidade de migrantes venezuelanos/as, como demonstrado por Oliveira (2019b) em seu trabalho com alunos/as de origem haitiana. Por exemplo, a afirmação de uma de suas estudantes “*eu não consigo falar nada porque eu não sabe nada sobre índio*” (*Ibid.*, p. 178), argumentando que ela nunca tinha visto um indígena, ilustra a dificuldade de posicionar-se e argumentar sobre assuntos com os quais os/as migrantes não têm convivência direta.

⁷⁶Sim, eu tenho que ler, analisar e fazer com minhas próprias palavras, e a verdade é que isso se tornou muito difícil para mim. É porque não tenho muito conhecimento sobre o que é democratizar o cinema aqui, mas eu não pude desenvolver muito, tipo endereçar corretamente, usar palavras, como diria, corretas, como mais avançadas.

6.2.2. O paradoxo da discussão sobre direitos humanos

Durante o trabalho de campo, foi possível observar que os/as jovens venezuelanos/as têm um acesso limitado a bens culturais como internet, televisão, cinema, museus ou rádio, o que restringe significativamente o conhecimento deles/as sobre a cultura, a política e as discussões da sociedade brasileira. Minhas conversas com eles e elas demonstraram que a pandemia de COVID-19 exacerbou as barreiras para sua integração e participação social efetiva. A falta de socialização com a população local impactou sua capacidade de compreensão e argumentação sobre tópicos relevantes da contemporaneidade do Brasil. Isso denota a necessidade de que os/as estudantes tenham mais exposição ao idioma português em contextos variados, considerando que, em suas casas, eles/elas se comunicam com seus parentes em espanhol. A retomada das atividades presenciais, aliada a condições sanitárias favoráveis, contribuiu positivamente para esse processo.

Considerando que os temas das redações do ENEM se restringem a aspectos socioculturais do Brasil, tais como saúde, educação, desigualdade, violência e direitos, e que as competências avaliadas nessa prova priorizam habilidades no domínio da variante formal da língua portuguesa, concordo com Oliveira (2019b, p. 75) quando afirma que a prova é criada “essencialmente, para falantes de português como língua materna”. Isso coloca os/as migrantes em clara desvantagem, pois são avaliados pelos mesmos critérios que os/as participantes brasileiros/as. É esperado que suas redações estejam, de certa forma, padronizadas ou alinhadas com as vivências, crenças, problemáticas e debates predominantes no contexto brasileiro, respeitando o critério homogêneo da norma da língua portuguesa. Tal standardização supõe um viés que pode afetar o desempenho de estudantes com perfis linguísticos e culturais diferentes.

Ao mesmo tempo, e, paradoxalmente, identifiquei outro obstáculo significativo para que Sara alcançasse uma performance satisfatória na prova de redação do ENEM. Esta prova pede que o/a estudante formule uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos, sendo esta a quinta competência avaliativa, presente no Quadro 3, anteriormente apresentado. De acordo com a cartilha do participante do ENEM, a proposta de intervenção é uma “(...) ocasião para que você demonstre seu **preparo para exercitar a cidadania e atuar na realidade em consonância com os direitos humanos** (...)” (Brasil, 2022, p. 21; grifo meu).

Primeiramente, os dados etnográficos produzidos com Sara confirmam que a jovem não compreendia a natureza e o propósito dessa intervenção. Em um dos encontros, ela questionou se a proposta de intervenção seria apenas uma “ideia” que ela precisava escrever. Assim, tornou-se necessário esclarecer que a finalidade do texto vai além de uma simples ideia: trata-se, na verdade, de uma sugestão de ação, proposta ou medida prática visando apontar caminhos possíveis para resolver, mudar ou mitigar uma questão social específica, do contexto brasileiro, especificada no enunciado da redação.

Por outro lado, minhas observações etnográficas revelaram que o conceito de “direitos humanos” é percebido de forma nebulosa e não é totalmente compreendido pelos/as estudantes venezuelanos/as. Ao questionar, em sala de aula, o primeiro aluno venezuelano com quem interagi no Brasil (e que não fez parte desta pesquisa) sobre o significado de direitos humanos, ele respondeu: “São os direitos que temos?” As interações com Sara confirmam essa observação.

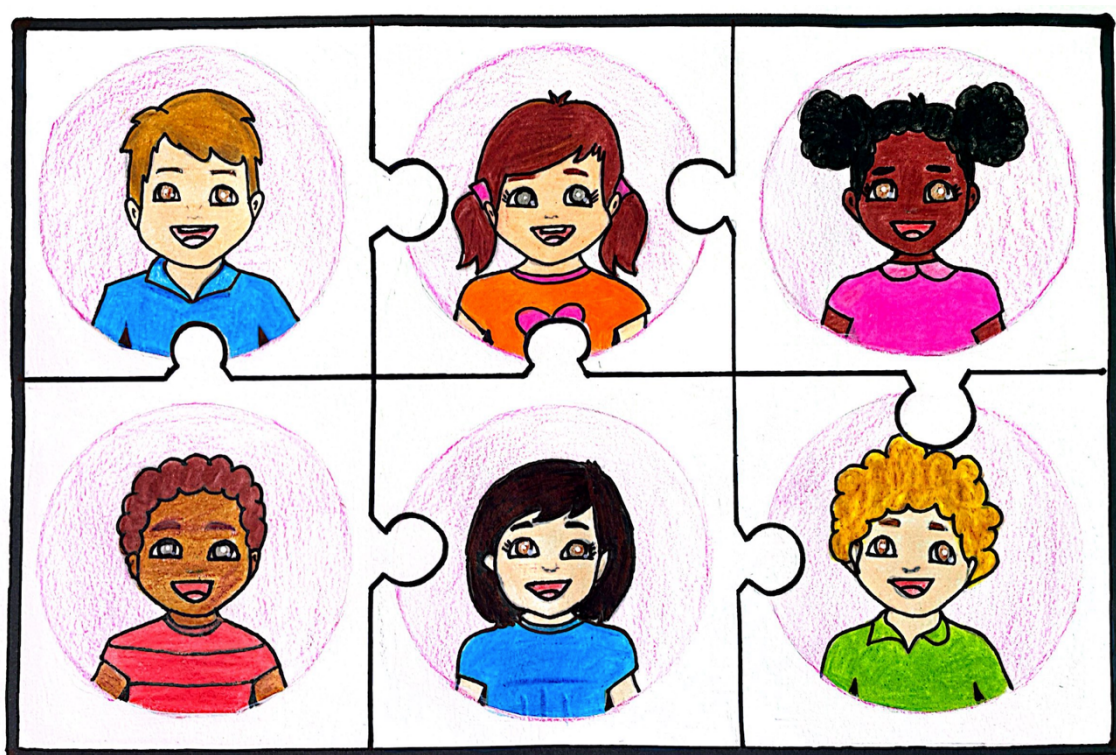
É importante ressaltar que os direitos humanos são um conceito-chave nas discussões nacionais e internacionais sobre migração e refúgio, ao enfatizarem, justamente, a igualdade e a não discriminação, destacando que todo indivíduo tem, dentre outros, o direito à educação, conforme discutido na seção 3.1. Assim, embora Sara não relate ser vítima de *bullying* ou racismo explícito cotidianamente, é possível afirmar que enfrenta discriminação institucional (Gomolla; Radke, 2009), que se reflete em uma estrutura que não oferece oportunidades, recursos nem espaços formativos para o aprimoramento de suas habilidades na prova de redação do ENEM.

Acredito que negar aos/as estudantes venezuelanos/as a oportunidade de se prepararem adequadamente para a referida prova, a partir de suas especificidades, demandas e necessidades, constitui uma violação aos direitos humanos. Compreendemos, então, que os exames impõem agendas, ideologias e conhecimentos e, com isso, podem perpetrar relações de poder (Shohamy, 2001). A ausência de suporte institucional para o ENEM demonstra como as estruturas de poder podem afetar as oportunidades dos/as aprendizes de praticar uma língua (Norton, 2013), acentuando desigualdades e erguendo barreiras, em vez de pontes, à integração dos/as estudantes venezuelanos/as que cursam o último ano do ensino médio, como Sara. Vale destacar que Rocio, Ernesto e José, também enfrentarão em breve este exame, crucial para o acesso ao ensino superior. Portanto, a experiência de Sara pode ser emblemática da situação enfrentada por muitos/as outros jovens venezuelanos/as no Brasil.

Neste contexto, destaca-se a relevância de as escolas criarem e promoverem ambientes, metodologias e recursos que facilitem o acesso dos/as estudantes migrantes aos temas sociais brasileiros, promovendo conhecimentos e discussões essenciais para propostas de intervenções mais sólidas nas redações do ENEM. É fundamental, então, garantir que eles e elas tenham as mesmas oportunidades educacionais que seus/suas pares brasileiros/as e sejam estimulados/as a participar ativamente na sociedade onde estão inseridos/as.

No cotidiano das instituições educacionais, é fundamental desenvolver encontros que facilitem a integração, a socialização e a troca de experiências entre estudantes brasileiros/as e migrantes. Neste processo, os/as docentes têm um papel emancipador e transformador, uma vez que podem favorecer atividades de intercâmbio e diálogo intercultural, auxiliando os/as alunos migrantes na construção de novos conhecimentos sobre o Brasil. Ao mesmo tempo, esses espaços permitiriam aos/às estudantes migrantes socializarem e expressarem suas identidades, repertórios linguísticos e culturas no ambiente escolar.

7. “FALO COMO SE FOSSE VENEZUELANA”: INVESTINDO NA ‘IDENTIDADE BRASILEIRA’ NA ESCOLA E NA IGREJA



A imersão dos/as participantes deste estudo na cultura escolar e na sociedade brasileira, assim como seu engajamento no aprendizado da língua portuguesa, desencadearam um movimento de tensionamento de suas próprias identidades, decorrente do contato com novos sistemas de valores, normas, símbolos, tradições, crenças, práticas e conhecimentos. É essencial assinalar que este processo transcende a mera assimilação tácita e passiva destes elementos, desdobrando-se em uma meticulosa negociação, (re)organização e sincronização de suas identidades, que compõem um vibrante mosaico, determinado e (re)definido pela interação com o ambiente circundante e pelos objetivos pessoais de cada jovem.

Neste capítulo, portanto, à luz dos conceitos de investimento e socialização, analiso como a “miscelânea de identidades” de Sara, Rocío, Ernesto e José é delicada e estrategicamente colorida a partir de uma análise crítica, participativa e reflexiva. Da mesma forma, reflito sobre como os espaços religiosos podem funcionar como locais de integração e acolhimento, especialmente quando a escola não consegue integrar esses/as alunos/as de maneira plena e eficaz.

7.1. Os conceitos de investimento e socialização em contextos migratórios

Em seu trabalho precursor nos estudos sobre a relação entre aprendizagem de línguas e identidades sociais, Norton (2013) propõe o conceito de “investimento”, como uma alternativa ou extensão ao conceito de “motivação”, vigente em certas vertentes teóricas sobre aprendizagem de línguas. Desse modo, enquanto a motivação é um construto psicológico que descreve o desejo do indivíduo de aprender uma língua, o investimento, abordado dentro de uma ótica socioantropológica, implica um envolvimento ativo na aquisição de um idioma, fundamentado, sobretudo, na expectativa de futuros ganhos sociais, materiais e/ou simbólicos. Portanto, pode-se argumentar que, ao “investir” no domínio de uma nova língua, o/a migrante visa acessar recursos materiais, culturais ou simbólicos potencialmente disponíveis dentro de uma rede de relações caracterizada por conhecimento e reconhecimento mútuo, refletindo o conceito de capital social conforme delineado por Bourdieu (1998a).

Baseada em premissas pós-estruturalistas, Norton destaca que as comunidades linguísticas atravessadas pela migração, longe de serem consensuais ou homogêneas, são complexas e conflituosas, marcadas por disputas de verdade, representação e poder. Dentro deste cenário, o investimento feito pelos indivíduos em mobilidade não é apenas um esforço para adquirir o idioma da sociedade receptora. Constitui, também, um movimento em busca de pertencimento a contextos ou comunidades específicas, que epelha a potência da agência dos indivíduos para adquirir diversas posições nas hierarquias sociais e se engajar em certas práticas culturais e linguísticas. Nesta perspectiva, o indivíduo não somente internaliza e reproduz conhecimentos e códigos culturais da sociedade receptora ou do país anfitrião, mas também os filtra, seleciona e reinventa, atribuindo significados próprios ao seu mundo social e estabelecendo diversas estratégias de socialização para alcançar seus objetivos materiais e simbólicos.

Simões, Recnick e Rodrigues (2021), por meio de um diálogo produtivo entre os estudos culturais e a sociologia da infância, argumentam que o processo de socialização transcende a simples adaptação e reprodução passiva, especialmente no que se refere às crianças, perspectiva que pode ser igualmente aplicável aos/às adolescentes participantes desta pesquisa, enfatizando a natureza ativa de suas práticas e escolhas cotidianas. As autoras argumentam que este fenômeno, intrinsecamente ligado ao processo de negociação e produção das identidades em contextos de diversidade cultural, deve ser

compreendido como um movimento criativo, crítico e contínuo, que ocorre na interação com o outro:

Os processos de socialização se dão em contextos transculturais, nos quais a chamada globalização possibilitou (e ainda possibilita) que as fronteiras sociais sejam fluidas, fazendo com que esses processos de socialização sejam, ao mesmo tempo, de constituição das identidades. (...) Os indivíduos interagem, constroem realidades e se constituem enquanto sujeitos em diálogo com as construções identitárias históricas contextualizadas num tempo e espaço. (*Ibid.*, p. 12).

Em diálogo com esta compreensão, Souza (2016), que estuda comunidades migrantes de brasileiros/as na Europa, explica que a socialização constitui o processo pelo qual os indivíduos aprendem como se comunicar de forma culturalmente apropriada e eficaz nas interações sociais com outros grupos sociais. Assim, esta definição reconhece que os indivíduos são agentes ativos na aquisição de habilidades sociais, culturais e linguísticas, ponderando criticamente suas aspirações e demandas durante sua experiência migratória. Observamos, portanto, que o processo de aprender um novo idioma está intrinsecamente ligado às identidades dos/as aprendizes e às possibilidades de mudança que percebem e materializam para si mesmos/as. Nesse sentido, no contexto escolar, o processo de socialização de estudantes migrantes deve ser entendido dentro de um quadro mais amplo que abrange suas estratégias de mobilidade, mecanismos de escolarização e integração (Santos; Bahia; Gomes, 2016).

Há de ser apontado que o tipo de investimento, de acordo com Norton (2013), depende da posição de identidade que ocupa – ou pretende ocupar – o indivíduo, e pode ocorrer em situações concretas dentro e fora dos ambientes formais de aprendizagem. Portanto, a referida autora entende que o investimento é uma categoria dinâmica e mutável, correlata ao contexto, às circunstâncias sociais e aos objetivos próprios do/a aprendiz. À luz dessa concepção, torna-se fundamental reconhecer que esta Tese se debruça sobre a realidade de jovens que foram compelidos/as à migração forçada.

Sara, Rocío, Ernesto e José não escolheram vir para o Brasil, pois essa decisão foi tomada por seus pais e mães em resposta à grave crise humanitária que afeta a Venezuela. Apesar dessa circunstância, os/as jovens não se colocam em uma posição passiva ou vitimista no Brasil, embora suas realidades materiais imediatas estejam caracterizadas pela vulnerabilidade socioeconômica. Conscientes do sombrio panorama de seu país, reconhecem que retornar não é um caminho possível e, portanto, veem-se diante da necessidade de tecer uma nova existência. Essa percepção os/as impulsiona a “investir”

e desempenhar um papel ativo em suas novas realidades, buscando maneiras de contribuir para o bem-estar deles/as e suas famílias, transformando adversidades em oportunidades. Assim, a análise do investimento e da socialização destes/as jovens denota sua capacidade de resiliência, na contingência de reconstruírem suas vidas em um contexto completamente desconhecido.

Importa destacar que a intensidade do investimento e da socialização no aprendizado do português varia entre os/as quatro estudantes, respondendo a situações e conjunturas particulares, bem como em função de suas personalidades, demandas e necessidades. Isso explica as diversas estratégias adotadas por eles e elas em relação ao processo de escolarização e integração na escola e na sociedade brasileira. Os dados etnográficos demonstram que cada jovem adota diferentes posições identitárias e estabelece práticas e formas de investimento distintas, que, inclusive às vezes podem ser contraditórias.

7.2. Sara e sua busca pelo sotaque brasileiro

Como observado no Capítulo 6, a trajetória escolar de Sara no Brasil sublinha a importância de enriquecer seu repertório de conhecimentos com uma compreensão abrangente sobre a sociedade e a cultura brasileiras, especialmente diante de seu objetivo de fazer um curso superior. Para atingir esse propósito, a jovem necessita desenvolver uma compreensão ampla e crítica que inclua não apenas fatos contemporâneos do Brasil, mas também conhecimentos sobre seu contexto social, político e cultural. Conforme discutido, isto é imprescindível para que ela possa elaborar uma proposta de intervenção bem fundamentada na prova de redação do ENEM.

Esta demanda, crucial para o seu futuro, impulsiona-a a engajar-se em um processo de negociação e transformação identitária, intimamente ligado à sua jornada de aquisição e domínio da língua portuguesa do Brasil, tanto no contexto escolar quanto fora dele. O seguinte excerto de Sara, dado durante uma conversa sobre os desafios diários que ela enfrenta ao se expressar em português na escola, resulta revelador:

Sara: El problema conmigo es la pronunciación. Por ejemplo, yo digo *Como você está?* ((a estudante faz sinal gestual de aspas)) y yo misma veo que hablo como si fuera venezolana, y yo he puesto cuidado que las

outras personas de acá lo dicen de otra forma, *como cê tá*, o algo así⁷⁷.
(Encontro 09/05/2022).

A estudante percebe claramente as diferenças entre sua maneira de falar e a forma local, demonstrando uma aguçada consciência linguística, atenta às variações coloquiais e informais (“*como cê tá*”) da língua portuguesa falada no Brasil. Igualmente, ela identifica a língua como elemento articulador das diferenças (Carnicer, 2016), colocando em evidência, com certa insatisfação, sua posição identitária como estrangeira e aprendiz do português, que ela percebe como problemática ou nociva (“*o problema comigo é a pronúncia*”).

Ao fazer essa comparação, Sara reconhece a pronúncia como um marcador notório de identidade e origem, o que a leva a se questionar sobre a necessidade de alcançar uma identidade linguística “desejável” por meio de um trânsito de um sotaque “venezuelano” para um mais “brasileiro”. Nesse sentido, a jovem observa que a língua constitui “um capital simbólico que delata a origem social e deste modo, abre e legitima o acesso a determinadas posições e exclui de outras” (*Ibid.*, p. 25). Sua fala veicula a ideologia do *native-speakerism* (falante nativo/a), explicada pelo sociólogo e linguista Adrian Holliday (2015), amplamente difundida nos espaços de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo este autor, o dualismo entre falantes “nativos/as” e “não nativos/as” é um construto cultural, enraizado na visão individualista ocidental. Este enquadramento tende a rotular os/as falantes “não nativos/as”, especialmente aqueles de culturas não ocidentais, como incapazes e culturalmente inferiores, revelando uma perspectiva racista e colonialista. Holliday (2015) propõe a noção de *native-speakerism* para explicar o preconceito e a desvalorização que atingem, principalmente, professores/as “não nativos/as” de língua inglesa, cujas competências pedagógicas e repertórios culturais são completamente ignorados. Tal abordagem reforça estereótipos e subestima as contribuições desses educadores/as, devido à classificação baseada em origem étnica e cultural.

Considero que o conceito de *native-speakerism*, que é multidirecional conforme afirma Holliday (2015), resultante da empresa colonial e reflexo da colonialidade — estrutura de poder e dominação persistente nas sociedades latino-americanas —, é particularmente útil para compreender as percepções e ideologias linguísticas que Sara

⁷⁷O problema comigo é a pronúncia. Por exemplo, eu digo Como você está? e eu mesma vejo que falo como se fosse venezuelana, e eu tenho percebido que as outras pessoas daqui dizem de outra forma, como cê tá, ou algo assim.

introjetou. O esforço de soar menos venezuelana, “excluindo ‘uma falante não nativa’ imaginada e culturalmente deficiente”⁷⁸ (*Ibid.*, p. 20), na visão de Sara, a posicionaria de forma mais vantajosa para ter acesso a recursos, redes e posições identitárias. Assim, adotar um modo de falar foneticamente mais “local”, que oculte sua proveniência, se torna relevante dentro de sua matriz de significados e investimentos, evidenciando uma estratégia para mitigar estereótipos, tornando-a mais integrada e aceita na nova sociedade.

Desse modo, a jovem considera que poderá se expressar, e ser reconhecida socialmente, de maneira mais legítima, participando mais plenamente da sociedade. Em palavras de Norton:

Se os aprendizes investem em uma segunda língua, eles o fazem com a compreensão de que adquirirão uma gama mais ampla de recursos simbólicos e materiais, o que, por sua vez, aumentará o valor de seu capital cultural. Os aprendizes esperam ou têm a esperança de ter um bom retorno sobre esse investimento – um retorno que lhes dará acesso a recursos até então inalcançáveis. (2013, p. 50)⁷⁹.

Para tanto, ela desenvolve uma variedade de estratégias que lhe permitem aprimorar suas habilidades em português, adaptando-as às suas condições pessoais, à sua personalidade e às características dos atores sociais com quem interage diariamente na instituição escolar. A seguinte conversa registra esses aspectos:

Daniel: ¿Y tú qué haces para aprender portugués?
Sara: Bueno, yo he aprendido más portugués escuchando. Porque cuando tu escuchas a la persona, ves su pronunciación, como ella habla, su acento.
Daniel: ¿Y tú no lees en portugués?
Sara: La verdad es que ni en español. En verdad, solo cuando voy a hacer las tareas leo. Hay esas personas que leen todo el día, les gusta los libros, yo no.
Daniel: ¿Y acá en la escuela tienes amigos o personas para practicar?
Sara: Mis amigos están en Venezuela. Acá tengo algunos conocidos y hablo para hacer trabajos y eso. Es que yo no soy muy sociable, más cerrada. Y la verdad es que yo veo que las personas acá son muy distintas a uno, en la manera del trato. Con las muchachas a veces yo trato de crear una conversación, y no se involucran, uno tiene que hacerle caso a las cosas que ellas hablan, y no les interesa lo que uno está diciendo. Entonces, como que no te escuchan. Es como si uno no estuviera hablando.
Daniel: ¿Y no te preguntan cosas de Venezuela?

⁷⁸ No original: excluding an imagined and culturally deficient ‘non-native speaker’ subaltern.

⁷⁹ No original: If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hitherto unattainable resources.

Sara: Hace como dos meses comencé a hacer trabajos con una chica, ella me pregunta algunas cosas, pero hablar así de amistad, no.
Daniel: ¿Y fuera de la escuela practicas portugués?
Sara: Algo que me gusta leer son frases motivadoras e inspiradoras que veo en internet, porque tienen palabras curiosas, y también leo lo de las noticias.
Daniel: ¿Cómo así lo de las noticias?
Sara: Si, cuando veo las noticias en la casa, veo los titulares y lo que pasa, el periodista hablando.
Daniel: ah, y ¿cuáles canales ves?
Sara: La TV Globo⁸⁰. (Encontro 29/08/2022).

Ao final da conversa anterior, se percebe que Sara dá grande valor à experiência de ouvir falantes nativos/as em contextos reais de comunicação, evidenciando, mais uma vez, a importância que ela atribui ao sotaque local. Deste modo, compreender e replicar as estruturas e padrões sonoros ouvidos é uma estratégia útil para ela, empregada para aprimorar sua competência linguística. Este recurso tem muita relevância, sobretudo, diante das limitadas oportunidades que ela tem na escola para socializar com seus pares.

Sara sente que seus esforços para se engajar em bate-papos frequentemente não encontram reciprocidade (*“Entonces, como que no te escuchan. Es como si uno no estuviera hablando”*) sugerindo uma sensação de exclusão e uma dificuldade em estabelecer conexões significativas com seus/suas colegas brasileiros/as, certamente, pouco ou nada habituados/as a interagir com estudantes oriundos/as de outros países. Neste caso etnográfico podem existir diversas dinâmicas em jogo na interação entre os/as alunos/as brasileiros/as e Sara. A relutância em interagir com a jovem venezuelana pode ser atribuída a um sentimento de superioridade, talvez relacionado à sua situação de refugiada; a uma insegurança dos/as alunos/as brasileiros/as quanto à capacidade de se comunicarem com Sara em espanhol; a uma atitude glotofóbica (Ribeiro, 2022) que

⁸⁰Daniel: E o que você faz para aprender português? Sara: Bom, eu tenho aprendido mais português ouvindo. Porque quando você escuta a pessoa, você vê a pronúncia dela, como ela fala, o sotaque. Daniel: E você não lê em português? Sara: Na verdade é que nem em espanhol. Na verdade, só leio quando vou fazer a lição de casa. Há pessoas que leem o dia todo, gostam de livros, eu não. Daniel: E aqui na escola, você tem amigos ou pessoas para praticar? Sara: Meus amigos estão na Venezuela. Aqui eu tenho alguns conhecidos e falo com eles para fazer trabalhos e isso. É que eu não sou muito sociável, sou mais fechada. E na verdade é que eu vejo que as pessoas aqui são muito diferentes de nós, na maneira de tratar. Com as meninas, às vezes eu tento criar uma conversa, e elas não se envolvem, você tem que prestar atenção no que elas estão falando, e elas não se interessam pelo que você está dizendo. Então, é como se não te escutassem. É como se você não estivesse falando. Daniel: E não te perguntam coisas sobre a Venezuela? Sara: Faz como dois meses que comecei a fazer trabalhos com uma garota, ela me pergunta algumas coisas, mas conversar assim, de amizade, não. Daniel: E fora da escola, você pratica português? Sara: Algo que gosto de ler são frases motivacionais e inspiradoras que vejo na internet, porque têm palavras curiosas, e também leio sobre as notícias. Daniel: Como assim sobre as notícias? Sara: Sim, quando assisto às notícias em casa, vejo as manchetes e o que está acontecendo, o jornalista falando. Daniel: Ah, e quais canais você assiste? Sara: A TV Globo.

discrimina o modo de falar da estudante, ou, simplesmente, a um sentimento indiferença e/ou desinteresse.

É necessário realizar mais pesquisas empíricas para compreender com maior precisão esta situação. Em qualquer caso, a ausência de interação e laços com os/as colegas na escola afeta o desejo de Sara de fazer parte da “comunidade imaginada”, conforme discutido no marco teórico deste estudo. A estudante se empenha ativamente na busca por conexões (“*Con las muchachas a veces yo trato de crear una conversación*”), na esperança de se inserir na dinâmica coletiva e fazer parte do grupo. Neste movimento, é possível identificar um anseio por alcançar um senso de pertencimento, que veicula uma dimensão emocional e comunitária.

Como argumenta Wätzold (2023, p. 79), “a identidade é mais pessoal e menos coletiva, enquanto pertença envolve relação com um grupo, seu caráter relacional tem a ver com a manutenção de laços sociais e com o estreitamento de compromissos com um grupo.”. Contudo, as iniciativas da jovem não alcançam o resultado esperado (“*y no se involucran, uno tiene que hacerle caso a las cosas que ellas hablan, y no les interesa lo que uno está diciendo*”), evidenciando uma barreira do entorno para a criação e manutenção de um sentimento de pertencimento.

Os Estudos Culturais, como exposto, permitem compreender que as identidades são construções sociais dinâmicas e em constante transformação e conflito, ao invés de entidades estáticas, cristalizadas ou predefinidas. Isso implica que as identidades sociais são continuamente moldadas e (re)criadas através de estímulos e interações sociais e culturais, em um contexto mais amplo de relações de poder. Logo, a experiência de Sara mostra que língua não é um meio neutro de comunicação ou troca de informações: ela é um instrumento relacional que permite (re)modelar matrizes de significados e formas de pensamento, assim como estabelecer regimes de representação sobre o outro. Constitui, portanto, uma forma de interagir com o mundo social, que favorece – ou restringe – o acesso a recursos, redes sociais, atividades e posições sociais (Woodward, 2000; Elias; Scotson, 2000; Norton, 2013; Carnicer, 2016).

É importante anotar que o desafio de dominar um novo idioma, estabelecer novas amizades e integrar-se à sociedade local desafia diretamente a agência dos/as quatro jovens protagonistas desta Tese. Isso desencadeia um novo processo de identificação, expandindo sua compreensão do mundo e de si mesmos/as. A experiência de Rocío, que, assim como Sara, se identifica como uma pessoa mais tímida e introvertida, revela novos

caminhos, estratégias e até interpretações distintas sobre a necessidade de adotar uma “identidade brasileira”.

7.3. A imersão literária da Rocío através de “Crepúsculo”

Ao contrário de Sara, que tem aversão à leitura, Rocío é uma leitora entusiasta e utiliza a literatura para aprimorar seu conhecimento do português. Ela considerava suas habilidades linguísticas limitadas, especialmente porque, exceto pelas primeiras duas semanas de março de 2020, passou o restante daquele ano e dos anos de 2021 e 2022 estudando remotamente, tendo em vista a chegada da pandemia de COVID-19 e a prolongação de reformas em sua escola.

Levando em conta as limitadas oportunidades de interação com brasileiros/as e o prolongado isolamento que a fez sentir como se “não estivesse realmente vivendo no Brasil”, conforme ela mesma enfatiza, Rocío solicitou a sua mãe que adquirisse livros escritos em língua portuguesa em um *Sebo* da cidade, estabelecimento que vende livros usados a preços acessíveis. Entre as leituras que mais cativaram Rocío estava a coleção Anne de Green Gables (com 13 volumes), da escritora Lucy Maud Montgomery, e a saga “Crepúsculo”, escrita por Stephenie Meyer (composta por 4 volumes). Esta última, que combina romance, elementos de fantasia sobrenatural e suspense, explorando temas como amor, o dilema entre o bem e o mal, sacrifício e a importância das escolhas individuais. Sua popularidade, ampliada ainda mais pela adaptação cinematográfica, deve-se a sua narrativa envolvente, personagens chamativos e ao fascínio pelos mitos de vampiros e lobisomens.

Os temas abordados em “Crepúsculo” proporcionaram a Rocío uma oportunidade ímpar para refletir sobre sua própria vida e desafios. As nossas conversas revelam que a leitura da referida obra foi uma fonte de companhia e aprendizado, oferecendo apoio emocional, educacional e cultural, especialmente durante o difícil período de isolamento social. Isso demonstra que a leitura, em contextos de aprendizagem de um idioma, é capaz de fomentar o desenvolvimento linguístico, despertar a curiosidade, estimular a imaginação e facilitar a transmissão cultural (Wätzold, 2023). A leitura de Crepúsculo ajudou Rocío a se familiarizar com novos substantivos e verbos em português, como “vilarejo”, “andarilho”, “condescendente”, “pirar”, “empoeirar” e “vasculhar”, dentre muitos outros, abordados em nossos encontros virtuais. Do mesmo modo, ela menciona

que adotava a estratégia de ler em voz alta as palavras e trechos dos livros para aprimorar sua pronúncia.

Apesar de já ter lido toda a saga, Rocío às vezes revisita os volumes e os conserva como seu tesouro. Ela me mostrou a coleção quando nos encontramos pessoalmente em sua residência, na ocasião da entrevista (Figura 2). A jovem fez questão de frisar que ainda não tem o quinto e mais recente livro da saga, intitulado “Sol da meia-noite”, obra complementar que conta a história do ponto de vista de outro personagem, publicado em 2020 e ainda não disponível no *Sebo*, localizado no centro de João Pessoa.

Figura 2: A saga de Crepúsculo de Rocío



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022).

Para Rocío, aprender novas palavras e expressões em português por meio da literatura representava não só uma fonte de entretenimento, mas também um método alternativo de aprendizado, distinto do ambiente formal da escola, que podia exercitar desde sua residência. Devido à natureza impessoal do ensino virtual, para a jovem, dotada de um espírito literário, cada nova palavra descoberta em suas jornadas diárias de leitura tornava-se uma estrela no céu de sua constelação linguística.

Durante nossos encontros de PLAc, ela frequentemente expressava o quão desafiador era compreender e falar português. Não obstante, percebia sua importância, acreditando que uma melhor competência na língua poderia melhorar seu desempenho escolar e possibilitar uma participação mais ativa nas interações remotas com colegas e professores/as. Neste cenário, Rocío via na leitura uma estratégia viável e eficaz que aumentava sua confiança na compreensão do idioma, e a preparava para o eventual retorno às aulas presenciais, que acabou ocorrendo em 2023. Portanto, os nossos encontros se transformaram, também, em um espaço onde Rocío compartilhava suas

impressões sobre os livros, essencial para esclarecer suas dúvidas e curiosidades sobre palavras e expressões contidas nas obras.

Vale assinalar que, ao contrário de Sara, Ernesto e José, Rocío ainda não decidiu se permanecerá no Brasil a longo prazo. Suas únicas certezas são, por um lado, que não retornará à Venezuela, e, por outro, que concluirá o ensino médio no Brasil. Conforme mencionado na seção 5.3, o avô de Sara e vários de seus parentes residem na Espanha. Por isso, tanto ela quanto sua mãe contemplam a ideia de que a jovem migre para o país europeu após finalizar o ensino médio, uma decisão que se alinha com seu 18º aniversário. Ao atingir a maioridade, ela não precisará da autorização do pai – que permanece na Venezuela e com quem mantém um relacionamento distante – para sair do país.

Por conseguinte, para ela, assumir uma “identidade brasileira”, seja por meio do domínio da língua ou da socialização com a comunidade local, não se apresenta como uma prioridade imediata. De fato, ela mantém uma conexão forte com sua terra natal, seus parentes, comidas e gostos musicais. Deve-se frisar, não obstante, que ela teve limitadas oportunidades para realizar um investimento nesse sentido, principalmente por passar a maior parte do tempo em casa ao longo de três anos. A escola, na minha perspectiva, teve responsabilidade quanto a isso por não favorecer durante a pandemia a criação de redes de apoio ou projetos colaborativos entre os/as estudantes, que pudessem ser conduzidos de forma virtual, promovendo a integração de Rocío, pelo menos de forma *on-line*. Além disso, a jovem não teve acesso a serviços diferenciados de aconselhamento/suporte emocional, ou a sessões de tutoria individual com seus/suas docentes, que poderiam ter sido cruciais para auxiliá-la em seus desafios pessoais, linguísticos e educacionais.

Esta situação causou um desconforto ainda maior em 2022, quando Rocío começou a observar crianças e adolescentes de seu bairro, todos/as de máscara, retomando as aulas presenciais, enquanto sua escola permanecia fechada devido às já mencionadas reformas. Tendo em vista que a biblioteca da escola de Rocío também estava inacessível, a jovem criticava a falta de bibliotecas ou centros culturais na cidade de João Pessoa. Ela ressalta que, além da Biblioteca Estadual Augusto dos Anjos, localizada no centro da cidade, longe de sua residência, não havia outras opções disponíveis para ela acessar livros e materiais de leitura nas redondezas:

<p>Rocío: Uno busca todo eso [bibliotecas], mi mamá y yo cuando salimos, yo le hablo de eso y ella dice vamos a ver si por aquí hay una</p>
--

biblioteca pública cerca para ver si tú puedes leer y no, no hemos encontrado⁸¹. (Encontro 01/09/2021).

O excerto revela sua iniciativa em buscar alternativas para compensar a falta de um processo de escolarização formal e presencial. No entanto, também denota uma barreira no acesso a recursos educacionais e culturais, evidenciando uma lacuna na infraestrutura local e nas políticas públicas de fomento à leitura na área em que Rocío mora, que poderiam ajudar a integrar populações migrantes na comunidade de João Pessoa.

Após mais de dois anos vivendo no Brasil, até o período da pesquisa de campo, é possível afirmar que o círculo social de Rocío era bastante limitado, restringindo-se principalmente aos/às conhecidos/as de sua mãe, que trabalha como faxineira e manicure; essas pessoas, todas adultas, em algumas ocasiões faziam visitas a sua casa, para tomar café ou comer um lanche; assim, o processo de socialização de Rocío com pessoas nativas e de sua faixa etária era bastante limitado. O seguinte depoimento demonstra que ela não mantinha interações sociais duradouras com outros/as adolescentes ou com colegas da escola:

Daniel: ¿Conversas con alguno de tus compañeros de tu salón?
Rocío: No.
Daniel: ¿Y con personas de la cuadra o del barrio?
Rocío: No en esta calle. Pero en la calle de atrás todos los muchachos se drogan, así que ni modo [...] además, yo soy muy exigente con mis amistades, no me junto con cualquiera. Al principio conocí a una chica Katia, de la escuela. Nos vinimos juntas como dos veces, pero ya se salió del colegio, porque se casó ((a jovem franze o cenho)), o algo así⁸². (Entrevista 23/09/2022).

O relato de Rocío reflete o isolamento social, influenciado pelo contexto social e pela sua personalidade, mas também pela preocupação com a segurança em uma região da cidade afetada pelo microtráfego. Ademais, ela se descreve como “muito exigente” em relação às amizades, enfatizando a busca por relações de qualidade e por pessoas que compartilhem valores similares ou ofereçam interações mais significativas. A situação da

⁸¹A gente procura tudo isso, minha mãe e eu quando saímos, eu falo sobre isso e ela diz vamos ver se tem uma biblioteca pública perto para você poder ler, e não, não encontramos.

⁸²Daniel: Você conversa com algum dos seus colegas da sala? Rocío: Não. Daniel: E com as pessoas do seu quarteirão ou do bairro? Rocío: Não nesta rua. Mas na rua de trás, todos os garotos usam drogas, então nem pensar [...] além disso, eu sou muito exigente com minhas amizades, não me junto com qualquer um. No início, conheci uma garota, Katia, da escola. Nós voltamos juntas umas duas vezes, mas ela já deixou a escola porque se casou, ou algo assim.

colega Katia, também da sétima série do ensino fundamental, que decidiu morar com um rapaz sendo apenas uma adolescente, parece causar confusão e perplexidade em Rocío, que mencionou não estar acostumada com esse tipo de situação na Venezuela.

Dessa forma, para Rocío, o aprendizado da língua portuguesa tem um caráter mais prático, focado nas necessidades cotidianas e nas demandas imediatas, especialmente no que diz respeito às aulas remotas virtuais e atividades escolares. Essa estratégia se torna particularmente valiosa considerando que a jovem não possui contatos sociais com muitas pessoas, uma situação moldada pelo ambiente social, pela situação da sua escola, pelos seus objetivos e projetos pessoais, assim como pela sua percepção do mundo.

As vivências de Sara e Rocío em relação a sua escolarização e integração no Brasil apresentam um contraste marcante com as experiências de Ernesto e José. Estes últimos, como exploro na seguinte seção, se destacam pelo seu dinamismo e pelo desejo ativo de se integrarem na sociedade brasileira, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Neste movimento, o cenário religioso adquire um lugar de destaque.

7.4. Da Venezuela ao púlpito: a conversão de Ernesto e José dentro da Igreja Evangélica⁸³

O ano de 2022 foi um divisor de águas para Ernesto e José, que chegaram ao Brasil em meados do ano anterior, em plena pandemia de COVID-19, quando os decretos de quarentena e isolamento social estavam em vigor. A flexibilização gradual das medidas restritivas em 2022 possibilitou que os irmãos iniciassem as aulas presenciais e aumentassem a frequência de saídas de sua residência, localizada em um bairro da periferia de João Pessoa. Essa mudança contribuiu significativamente para que se familiarizassem mais com a sociedade e a cultura brasileiras.

Por exemplo, José ressalta que morar longe da fronteira com a Venezuela teve um efeito positivo no aprendizado do português e na interação com pessoas locais. Na cidade fronteiriça de Pacaraima, estado de Roraima, eles tinham contato sobretudo com outros/as migrantes forçados/as venezuelanos/as que também atravessavam a divisa a pé, pela *trocha*, e recebiam assistência das autoridades no marco da Operação Acolhida:

⁸³Esta seção constitui uma versão rescrita em português do manuscrito “Nosotros participamos de todos los trabajos de la iglesia: Venezuelan Young Migrants’ Linguistic Investment and Language Socialisation within a Religious Community in Brazil”, coautorado com a professora Dra. Sílvia Melo-Pfeifer, aceptado para ser publicado na *Applied Linguistics Review*, ISSN: 1868-6311.

José: En Pacaraima solo hay venezolanos en todos los lugares, no hay brasileños como aquí, entonces no hablábamos portugués, y no convivíamos con la gente de aquí⁸⁴. (Encontro 05/11/2022).

Em Pacaraima ele se sentia em uma “bolha” cultural e linguística, que limitava sua exposição a situações autênticas de comunicação e convívio com brasileiros/as. Passar a residir em um ambiente com presença predominante de nativos/as, ou melhor, com menos conterrâneos/as, representou uma etapa crucial em seu processo de abertura e negociação identitária. Seu depoimento evidencia que ele estava ativamente entusiasmado em aprender a língua portuguesa falada no Brasil e construir relações com indivíduos da sociedade receptora.

Em João Pessoa, Ernesto e José tiveram oportunidades significativas para investir e se engajar nesse sentido, especialmente através do seu envolvimento com a igreja evangélica de sua comunidade⁸⁵, processo que teve impactos muito significativos em seu processo de aprendizagem e subjetivação. Esse movimento em direção à fé evangélica resulta particularmente interessante ao se considerarem suas próprias afirmações de que, na Venezuela, não frequentavam igrejas nem aderiam a qualquer religião, apesar do predomínio católico no país caribenho.

Importa ressaltar que, como em qualquer pesquisa etnográfica, o foco de observação desta Tese era aberto e, embora a religião não constituísse uma categoria analítica pré-definida, este era um tema recorrente nas narrativas dos referidos irmãos. Isto se alinha com as experiências de outros/as estudiosos/as da migração, como Wang e Piller (2022) e Gilanyi (2022), cujos estudos demonstram que a religião foi um fator inesperado, mas crucial para compreender as experiências dos/as migrantes e seus processos de identificação e integração nas sociedades receptoras.

Por isso, antes de prosseguir com a caracterização do cenário religioso que possibilitou a Ernesto e José uma integração mais plena e profunda no Brasil, é crucial ponderar o contexto mais amplo de pesquisas etnográficas e qualitativas focadas neste tópico. Isso envolve uma análise da interação entre religião, língua e identidade na literatura especializada, a qual está publicada, predominantemente, em língua inglesa. Farei, na sequência, uma síntese dessas contribuições.

⁸⁴Em Pacaraima só tem venezuelanos em todos os lugares, não tem brasileiro como aqui, então não falávamos português, e a gente não convivia com o pessoal daqui.

⁸⁵O nome específico da igreja não será mencionado neste trabalho, visando proteger a identidade e a segurança dos irmãos, e de sua família, considerando a sua vulnerabilidade e necessidade de proteção associadas à condição de refugiados.

7.4.1. Religião, língua e identidade em contextos migratórios

A literatura acadêmica tem destacado a interconexão entre o desenvolvimento do multilinguismo e a participação na vida social religiosa, especialmente a partir do século XXI, que marcou o início do desenvolvimento sistemático da relação entre língua e religião como um subcampo da sociolinguística. (Omoniyi, 2012; Mukherjee, 2013; Souza, 2016b). Em relação ao papel das igrejas e organizações religiosas no aprendizado ou manutenção de línguas em contextos de mobilidade, a literatura científica geralmente tem seguido duas direções: uma que examina como essas instituições promovem espaços e atividades educacionais para o aprendizado e/ou manutenção da(s) língua(s) de herança, promovendo o pertencimento cultural e identitário da comunidade migrante; e outra focada em como facilitam o aprendizado da língua majoritária, da sociedade receptora ou do país anfitrião, facilitando o processo de integração dos indivíduos que emigram. Farei uma breve revisão de cada uma destas perspectivas.

No primeiro bloco teórico (Dzialtuvaite, 2006; Baquedano-López, 2008; Rosowsky, 2013; Souza, 2016a; Joo; Chik; Djonov, 2023), os estudos destacam a importância das igrejas e espaços religiosos no processo de manutenção e transmissão da(s) língua(s) de herança, bem como no fortalecimento dos laços comunitários entre migrantes que vivem em países de língua inglesa. As pesquisas abordam os processos de manutenção de idiomas como o coreano, lituano, português e espanhol, além da promoção da herança cultural e linguística de minorias étnicas historicamente estabelecidas, em países do denominado Norte Global (Austrália, Reino Unido e Estados Unidos). Atualmente, essas comunidades de migrantes enfrentam desafios e tensões decorrentes das ideologias associadas ao prestígio e à utilidade do inglês como língua majoritária. Portanto, essas contribuições sublinham a complexa intersecção entre a manutenção da língua de herança, práticas religiosas, formação de identidade e interações sociais no contexto da globalização e da pós-modernidade.

O segundo bloco de estudos (Chao; Xia; Kuntz, 2013; Kristjánsson, 2018; Han, 2014; Gilanyi, 2022; Wang; Piller, 2022) analisa como os ambientes religiosos facilitam o aprendizado da língua predominante ou do idioma oficial do país anfitrião. Estes estudos investigam migrantes residindo em países como Estados Unidos, Canadá e Austrália, revelando como as igrejas financiam e organizam ambientes para o aprendizado da língua inglesa. Portanto, mostram como estas organizações fornecem

redes de apoio, assistência linguística e oportunidades para socialização e comunicação, enquanto simultaneamente transmitem valores e ensinamentos da fé cristã, transformando e tensionando a identidade dos indivíduos. Em resumo, este conjunto de trabalhos revela que os espaços religiosos não servem apenas como locais de fé, mas também como instituições sociais que facilitam a conexão das comunidades migrantes com a sociedade local, promovendo sua inclusão social e econômica.

O levantamento anterior enriquece a compreensão do nosso objeto de pesquisa, permitindo traçar paralelos e contrastes. Ambas as abordagens teóricas - seja sobre a manutenção da(s) língua(s) de herança ou sobre a aquisição da língua da sociedade receptora - evidenciam que as instituições religiosas desempenham um papel crucial na vida dos/as migrantes, favorecendo experiências educacionais e culturais catalisadoras para a negociação identitária. Sobretudo, essas organizações oferecem um suporte linguístico diversificado para a aprendizagem de línguas, estendendo-se além do sistema educacional formal. Isso ressalta a importância dos espaços não formais de integração e educação linguística, que proporcionam caminhos alternativos e complementares para os processos de acolhimento, socialização e aprendizagem.

Entretanto, há de ser apontado que a maior parte da literatura científica sobre a convergência entre religião, língua e identidade tende a focar, por um lado, na manutenção da língua de herança em contextos de migração do tipo Sul-Norte (comunidades de migrantes oriundas de nações pobres, ou em desenvolvimento, passando a viver em países como Alemanha, Austrália, Canadá, Reino Unido ou Estados Unidos), enquanto relativamente pouca atenção tem sido dada à migração Sul-Sul (indivíduos de países pobres, ou em desenvolvimento, emigrando para outras nações em condições econômicas semelhantes).

Por outro lado, com respeito à literatura sobre a aquisição da língua majoritária ou do país anfitrião, que é de particular interesse para a análise do nosso objeto de pesquisa, os estudos focam, exclusivamente, em programas de Inglês como Segunda Língua (ESL), facilitados por instituições religiosas nos países do Norte Global. Assim, não é abordado o papel dessas instituições como locais de aquisição de outros idiomas, nos países do Sul Global, como é o caso do aprendizado da língua portuguesa no Brasil por parte dos/as venezuelanos/as.

Adiciona-se a essa constatação uma situação especial: neste momento estamos testemunhando a primeira onda da migração venezuelana para o Brasil, e para outros países do mundo. Como destacado na introdução desta Tese, a crise na Venezuela tem se

intensificado nos últimos anos, com a migração em massa de sua população ocorrendo há menos de uma década. Nesse cenário, ainda não existem estudos que analisem como os contextos religiosos favorecem programas de educação linguística, seja ensinando a língua do país anfitrião, ou promovendo ações para a manutenção do espanhol, a língua materna da diáspora venezuelana.

Assim, o caso de Ernesto e José emerge como potencialmente paradigmático, oferecendo uma oportunidade ímpar para iluminar as dinâmicas linguísticas, identitárias e culturais em jogo. Como se verá, esta situação etnográfica tensiona e enriquece a produção científica sobre o assunto, trazendo novas perspectivas sobre as redes e instituições religiosas como importantes contextos de socialização, acolhimento e aprendizagem. Assim, a análise de suas narrativas sobre estas vivências pode revelar elementos valiosos sobre os processos de socialização e aquisição linguística em situações de migração Sul-Sul, contribuindo significativamente para o incipiente corpo acadêmico e fornecendo diretrizes para futuras políticas de integração linguística e cultural.

A próxima seção, então, visa desvendar as camadas de significado encontradas nas histórias e narrativas de Ernesto e José, explorando como o processo de negociação identitária foi influenciado através das interações e do contato com a comunidade evangélica da cidade de João Pessoa. Tal análise também permite descobrir as estratégias e investimentos dos irmãos para assegurar novas oportunidades de socialização e aprendizagem da língua portuguesa falada no Brasil.

7.4.2. “*Nosotros participamos de todos los trabajos de la iglesia*”

Após o deslocamento para o Brasil, Ernesto e José estabeleceram um vínculo duradouro com a religião por diversos motivos. As redes evangélicas desempenharam um papel crucial desde o início de sua jornada no novo território. Quando a família estava em Pacaraima, eles conheceram membros da igreja evangélica que forneceram orientações sobre como solicitar o *status* de refugiado perante as autoridades responsáveis, bem como assistência financeira para comprar passagens de avião e ônibus para viajar até João Pessoa. Desde então, pastores e membros da comunidade evangélica têm oferecido diversos tipos de amparo, fundamentais para o estabelecimento de Ernesto, José e sua família na capital paraibana. Isto inclui provisões de comida, informações essenciais e apoio psicológico e emocional. Além disso, eles receberam ajuda financeira para comprar

alguns eletrodomésticos e também foram presenteados com telefones celulares, que embora fossem usados, têm sido de grande utilidade para os irmãos, sempre curiosos com as questões tecnológicas.

O envolvimento de Ernesto e José com a igreja ocorreu paralelamente a outro fenômeno substancial: com o retorno ao ensino presencial, os irmãos, que nunca haviam tocado nenhum instrumento na Venezuela, passaram a participar dos ensaios da banda escolar, como uma forma de se engajar em novas atividades. Eles decidiram aprender a tocar trompete e praticavam três vezes por semana, no período da tarde, no ginásio da escola. Tive a oportunidade de conhecer e conversar várias vezes com o professor da banda, que destacou não apenas o talento deles, especialmente o de Ernesto com o referido instrumento, mas também seu empenho e dedicação durante os ensaios. Portanto, as tardes dos irmãos eram divididas entre os ensaios com a banda escolar e as atividades religiosas na igreja evangélica do bairro.

Ao longo da aproximação etnográfica, tornou-se evidente que as atividades com a comunidade evangélica tinham grande significado para os irmãos. Eles participavam frequentemente de rituais religiosos como cultos e serviços de adoração na igreja, além de viagens e atividades culturais em municípios próximos. É relevante notar, por exemplo, que durante um evento da igreja eles experimentaram pela primeira vez a *feijoada*, o prato nacional e, talvez, o mais famoso do Brasil.

A relevância do contexto religioso foi evidenciada em nossas aulas de PLAc. Como mencionado, uma das habilidades mais desafiadoras para os/as estudantes venezuelanos era a escrita em português. Portanto, preparei uma sessão focada neste aspecto, na qual os irmãos deviam escrever um texto de 10 linhas em português, sem usar nenhum dicionário ou tradutor virtual, sobre uma experiência relevante vivenciada no Brasil. O enunciado específico do exercício era o seguinte: “Escreva 10 linhas em português, sobre sua experiência mais significativa no Brasil até agora. Pode ser sobre qualquer evento, em qualquer lugar, mas deve ser realmente significativo para você”. A composição de Ernesto foi particularmente simbólica:

Um domingo estávamos José, e outras 5 pessoas e eu, esperando o dia mais feliz das nossas vidas estávamos prestes a nos batizar nas águas numa igreja sede no bairro de Manaíra aqui em João Pessoa. Quando chegamos na igreja estava terminando a Escola Bíblica Dominical, e esperamos que terminasse para que depois o pastor da Igreja, esperamos, o pastor, ele fez uma coisa que chamam de conversão de fé. É uma decisão que nós como cristão fazemos quando vamos nos batizar nas águas e depois que ele fez isso, vamos nos batizar, eu não sei explicar muito a sensação que se sente quando desce aquelas águas foi um dos momentos mais feliz da minha vida.

Um domingo estávamos José, outras 5 pessoas e eu, esperando o dia mais feliz das nossas vidas estávamos prestes a nos batizar nas águas numa igreja sede no bairro de Manaíra aqui em João Pessoa. Quando chegamos na igreja estava terminando a Escola Bíblica Dominical, e esperamos que terminasse para que depois o pastor da Igreja, esperamos, o pastor, ele fez uma coisa que chama conversão de fé. É uma decisão que nos colocou como cristão fazemos quando vamos nos batizar nas águas e depois que ele fez isso; vamos nos batizar, eu não sei explicar muito a sensação que se sente quando desce aquelas águas foi um dos momentos mais felizes da minha vida. (Produção textual de Ernesto, 14/09/2022).

Vários elementos podem ser analisados na produção textual do estudante. Primeiramente, ele demonstrou um excelente progresso em sua proficiência em português e comunicou efetivamente suas experiências, ideias e sentimentos. Em segundo lugar, ele escolheu relatar uma experiência da igreja (e não da escola, aonde vai diariamente), o que reflete o papel significativo dessa instituição em sua vida e o significado emocional da dimensão religiosa. Descrever o evento como “o dia mais feliz de nossas vidas” indica que a religião serve como uma fonte de alegria e realização pessoal. Seu batismo representa não apenas sua aceitação na comunidade religiosa, o que oportuniza um sentimento de pertencimento, mas também sua disposição para participar plenamente de suas práticas e rituais.

Ernesto e José também passaram a frequentar a escola dominical (mencionada na produção textual supracitada), um programa educativo focado principalmente em crianças e adolescentes, cujo objetivo é ensinar princípios e histórias bíblicas. Durante uma interação virtual via *WhatsApp*, questionei José sobre onde ele sentia que aprendia mais português, se na igreja ou na escola. Ele respondeu que era na igreja, destacando a possibilidade de se socializar mais, assim como a paciência e solidariedade dos seus

membros em relação ao seu nível de português. Ele também compartilha comigo um material didático utilizado nas sessões do mencionado espaço formativo:

Daniel: ¿Dónde creen que aprendieron más portugués, en la escuela o en la iglesia?

José: Creo que fue en la iglesia, porque allí tuvimos más “contactos” con las personas y eso. También nos ayudaban en ciertas palabras que no entendíamos así.

Daniel: ¿Se sentían mejor comprendidos en la iglesia?

José: Sí, claro.

Daniel: ¿Y ustedes trabajan con algún tipo de material en la iglesia?

José: Sí. La Iglesia es, como la vida cotidiana. Por ejemplo hay culto normal, y domingo hay escuela. Solamente que comparada con la escuela, la escuela de domingo es una hora de clase. Clase sobre la palabra de Dios, claro, y ahí ellos le dan una revista que trae como como si fuera una materia que trae varios contenidos, trae 12 contenidos que es un trimestre completo. Es una escuela dominical, se llama la Escuela Dominical.

Daniel: ¿Tienes una foto de la revista?

José: Sí, ya te mando:



(Interação virtual 29/06/2022)

Os irmãos desenvolveram o hábito consistente de leitura da Bíblia, preferindo-a em vez de se dedicarem a livros de literatura, como é o caso da Rocío, por exemplo. Em nossas conversas, ficou evidente que ambos já possuem um conhecimento profundo do conteúdo bíblico, bem como do jargão e das expressões em português relacionadas aos textos que podem ser encontrados na Bíblia. Portanto, torna-se evidente que, no ambiente acolhedor proporcionado pela igreja evangélica e seu coletivo de fiéis, Ernesto e José

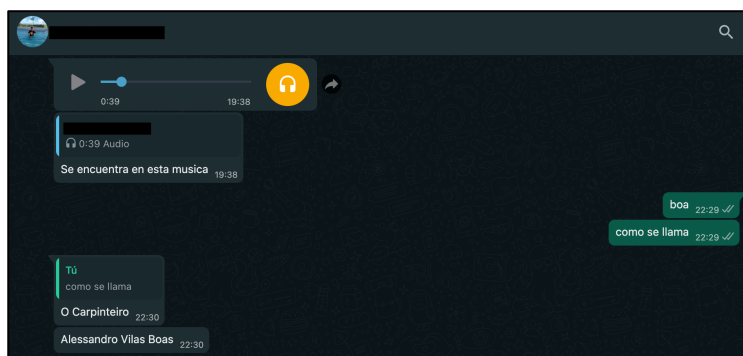
⁸⁶Daniel: Onde vocês acham que aprenderam mais português, na escola ou na igreja? José: Acho que foi na igreja, porque lá tivemos mais “contatos” com as pessoas e isso. Também nos ajudavam com certas palavras que não entendíamos. Daniel: Vocês se sentiam mais compreendidos na igreja? José: Sim, claro. Daniel: E vocês trabalham algum tipo de material na igreja? José: Sim. A igreja é, como a vida cotidiana. Por exemplo tem um culto normal, e domingo tem escola. Só que comparada com a escola, a escola de domingo é uma hora de aula. Aula sobre a palavra de Deus, claro, e lá eles te dão uma revista que é como se fosse uma matéria que traz vários conteúdos, traz 12 conteúdos que é um trimestre completo. É uma escola dominical, chama-se Escola Dominical. Daniel: Você tem uma foto da revista? José: Sim, já te mando.

encontraram condições mais favoráveis para aprimorar o aprendizado do seu português, em comparação com o ambiente escolar, que por vezes se mostrava rígido e apático.

Como mencionado, o contexto da igreja possibilitou que ambos os irmãos explorassem e compartilhassem seus talentos e paixão pela música, uma atividade permeada pelos ensinamentos e princípios evangélicos. José, embora tenha desistido de tocar trompete alguns meses depois, manteve seu fervoroso interesse pelo universo musical, voltando sua atenção para a bateria. Inicialmente, sem ter um instrumento físico à disposição, dedicava-se a assistir vídeos no *YouTube* para aprender técnicas deste instrumento, improvisando paus de madeira como baquetas e usando tampas de panelas e outros materiais caseiros como pratos e tambores, emulando uma bateria de forma criativa, um verdadeiro “bricoleur”. Além disso, baixou em seu tablet e em seu telefone o aplicativo *Real Drum*, um simulador de bateria para dispositivos móveis, que replica virtualmente a experiência de tocar uma bateria real, oferecendo uma interface interativa onde é possível tocar diferentes componentes de um kit de bateria, como caixa, bumbos, pratos e toms.

É crucial ressaltar que grande parte desses samples, ou *covers* (interpretações de músicas originalmente executadas por outros/as artistas), criados por José no aplicativo *Real Drum* e posteriormente exportados para o formato *mp3*, são de música gospel, o que sugere uma influência direta dos valores e mensagens da religião em suas preferências musicais. José, até a data atual, tem o hábito de me enviar esses áudios semanalmente pelo *WhatsApp*, que frequentemente avalio, dando minha opinião – principalmente sobre a qualidade da bateria no áudio. Um exemplo disso é a Figura 3, que mostra um trecho da música “O Carpinteiro”, do pastor e músico mineiro Alessandro Vilas Boas, cuja letra reflete uma profunda devoção e entrega à proteção divina.

Figura 3: Interação virtual com José



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

Os hábitos de consumo de ambos os irmãos, estão, certamente, também alinhados com temáticas evangélicas. Quando questionados sobre o tipo de música que ouvem em casa, responderam que nos seus telefones sintonizam principalmente a CPAD FM 96,1, uma emissora gospel da cidade de João Pessoa. Embora pudessem ouvir uma emissora venezuelana, ou outra brasileira, essa escolha deliberada demonstra o seu desejo de se familiarizarem com o português enquanto cultivam suas crenças cristãs.

Vale destacar que, quando as músicas escolhidas por José para simular no aplicativo não são de cunho religioso, elas geralmente são de Canserbero, um rapper venezuelano sobre o qual se discutirá mais adiante, cuja obra tem exercido uma profunda influência nos dois irmãos. Na Figura 4, é possível ver como o aplicativo simulador de bateria funciona, enquanto o jovem interpreta “*Mañana será otro día*”, uma música do artista venezuelano.

Figura 4: O aplicativo *Real Drum* no tablet de José



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

Não há dúvida que o contexto religioso ganhou relevância na trajetória musical e artística dos irmãos, ao lhes proporcionar a oportunidade excepcional de utilizar os instrumentos da banda da igreja da comunidade, onde havia não apenas trompete e bateria, mas também violão, contrabaixo, teclado e caixas de som. Este fato favoreceu o desenvolvimento dos interesses musicais e simbólicos de Ernesto e José, bem como a socialização com os membros da igreja, residentes do bairro. Com o tempo, ambos se tornaram membros ativos da banda principal da igreja, cuja sede se encontra em um bairro nobre da cidade, participando de congressos e eventos voltados para um público jovem.

Eles também passaram a participar da *mocidade*, um grupo dentro da igreja destinado a adolescentes e jovens adultos/as. Nesse espaço, os membros aprendem, de

forma descontraída, sobre a Bíblia e desenvolvem sua fé, ao mesmo tempo em que se engajam em atividades de serviço comunitário e socializam em um ambiente que compartilha valores religiosos e morais.

Em outra interação virtual, José me enviou uma foto na qual aparece de terno, tocando bateria durante uma reunião com a mocidade. No contexto deste bate-papo, o jovem expressa claramente a alegria de poder tocar bateria e estabelecer amizades na igreja, destacando um contraste significativo com suas experiências na escola.

Daniel: Genial tu foto, y en la iglesia te dejan tocar libremente la batería?
José: Sim, gracias a Dios.
José: En realidad, hoy a las 11 de la noche voy para una vigila.
Daniel: Qué bueno. ¿Y en la escuela tienes esa posibilidad?
José: En la escuela infelizmente no hay instrumentos.
Daniel: Ahh, que bueno. ¿Y dónde va a ser la vigília?
Daniel: ¿Vas con personas conocidas?
José: Templo Central
José: Sí 😊.
Daniel: Que bueno. ¿Oye y tienes más amigos en la iglesia o en la escuela?
José: Bueno, yo diría que en la iglesia.
José: Pero con el tiempo voy a conocer más personas.
Daniel: Ahh, sí, claro.
José: 😊😊😊⁸⁷. (Interação virtual 09/08/2022).

Ao integrarem a banda da igreja e interpretarem regularmente um vasto repertório evangélico, Ernesto e José encontraram um caminho singular para abraçar e vivenciar a língua portuguesa. Neste movimento, observei que compreender e memorizar as letras dessas canções teve um impacto positivo no seu processo de aquisição do vocabulário, na compreensão auditiva e na familiaridade com as estruturas linguísticas. Além disso, as interações sociais com os “*hermanos*” e as “*hermanas*” (irmãos e irmãs, como se referem a outros/as fiéis da igreja) ofereceram oportunidades valiosas para praticarem a fala, conhecerem gírias e entenderem o uso cotidiano da língua em situações comunicativas autênticas.

⁸⁷Daniel: Genial a tua foto, e na igreja eles te deixam tocar bateria livremente? José: Sim, graças a Deus. José: Na verdade, hoje às 11 da noite vou para uma vigília. Daniel: Que bom. E na escola, você tem essa possibilidade? José: Na escola, infelizmente, não há instrumentos. Daniel: Ahh, que bom. E onde vai ser a vigília? Daniel: Você vai com pessoas conhecidas? José: Templo Central José: Sim 😊. Daniel: Que bom. Ei, você tem mais amigos na igreja ou na escola? José: Bom, eu diria que na igreja. José: Mas com o tempo vou conhecer mais pessoas. Daniel: Ahh, sim, claro. José: 😊😊😊.

Diante do ambiente favorável para interagir e se instruir com a comunidade religiosa, Ernesto e José escolheram participar ativamente e aproveitar ao máximo os recursos e as redes de sociabilidade oferecidas pela igreja evangélica. Essa decisão evidencia sua agência e destaca a busca estratégica por espaços complementares de socialização e aprendizado da língua. A fala de Ernesto reflete claramente essa intencionalidade:

Ernesto: Nosotros participamos de todos los trabajos de la iglesia [...] con los niños, con las mujeres, con los nuevos convertidos, que son los nuevos de la iglesia, en el evangelismo, en los congresos de la mocidade, nosotros dos, y para él ((el pastor)) fue muy bueno porque casi nadie quería⁸⁸. (Encontro 19/10/2022).

A fala do jovem denota um compromisso significativo com as atividades com diferentes grupos etários da comunidade religiosa, demonstrando a versatilidade e capacidade de adaptação dos irmãos. O fato de o pastor considerar a participação deles muito boa, “*porque casi nadie quería*”, sugere que eles preencheram uma lacuna importante, oferecendo seu tempo e energia em áreas que talvez fossem negligenciadas ou carentes de voluntários/as.

Nesse sentido, não há dúvida que se sentir parte dessa comunidade teve efeitos claros em seu desenvolvimento pessoal, na sua espiritualidade, no processo de construção e negociação de sua própria identidade e na forma de interpretar e enxergar o mundo social. Ao final do meu trabalho de campo, em dezembro de 2022, eles não apenas se identificavam como fervorosos cristãos evangélicos, mas ocasionalmente também pregavam – em português – nas favelas nos finais de semana, o que demonstra seu crescente domínio da língua e sua capacidade de apropriação e disseminação dos ensinamentos evangélicos.

Durante uma conversa sobre as diferenças entre as variantes evangélica e católica do cristianismo, José manifestou firmemente que “*los católicos son idólatras y no aceptan la verdad de Dios*”⁸⁹, após me explicar as diferenças entre ambas as doutrinas, conforme interpretações dos livros da Bíblia. Sua declaração reflete a adoção categórica das crenças e valores da comunidade evangélica em que ambos estão inseridos, bem como

⁸⁸Ernesto: Nós participamos de todos os trabalhos da igreja [...] com as crianças, com as mulheres, com os novos convertidos, que são os novos da igreja, no evangelismo, nos congressos da mocidade, nós dois, e para ele foi muito bom porque quase ninguém queria.

⁸⁹Os católicos são idólatras e não aceitam a verdade de Deus.

a internalização e reprodução desses ensinamentos em seu sistema de valores e visão moral e espiritual do mundo.

Assim, de acordo com a perspectiva de Norton (2013), interpreto o aprendizado de línguas não como uma habilidade abstrata cultivada em ambientes formais, mas como uma prática social e cultural dinâmica e intrincada, em que a identidade é constantemente negociada e tensionada. Esse processo pode ser influenciado pela interação com indivíduos de diversos perfis, pela utilização de artefatos culturais e/ou pela imersão em diferentes temporalidades e espaços diversificados. Dessa forma, também compreendo que o investimento também pode assumir uma natureza multimodal e multissensorial, demonstrando a importância do mundo virtual nesse processo.

Sobre este ponto, é importante mencionar que, em novembro de 2022, José criou um canal no *YouTube* onde constantemente publica vídeos e *shorts* (fragmentos de vídeos) dele mesmo tocando bateria na igreja, bem como *covers* utilizando o *Real Drum* em seu tablet ou telefone. A imensa maioria dessas músicas é de cantores/as e pastores/as brasileiros/as do gênero musical gospel, incluindo Valesca Mayssa, Israel Santos, Eyshila, Paulo Neto, Anderson Freire e o já citado Alessandro Villas Boas.

Nos vídeos mais recentes do referido canal, que já alcançou mais de trezentos/as inscritos/as até o momento de escrita desta Tese, José também oferece tutoriais sobre como usar o aplicativo *Real Drum*. Notavelmente, ele dá as instruções em língua portuguesa, portanto, seu público-alvo parece ser predominantemente brasileiro, ou lusófono, especialmente aqueles/as interessados/as nas temáticas evangélicas, tecnológicas e/ou musicais. Nesse sentido, é perceptível seu esforço para adotar o português como língua de expressão e interação (respondendo também neste idioma aos comentários dos/as internautas nos vídeos postados), no intuito de se posicionar dentro de um nicho virtual específico.

Conforme argumenta Carnicer (2016), esta situação etnográfica ilustra que, embora os espaços transnacionais, como a internet e as redes sociais, sejam multilíngues, eles também representam arenas de competição e de disputa, o que significa que as línguas não coexistem em condições de igualdade. É evidente que José, de forma estratégica e intencional, evita usar sua língua materna, o espanhol, nos conteúdos disponíveis no canal. Também não se apresenta como refugiado venezuelano, nem faz nenhuma referência a seu país natal. De modo semelhante, vale ressaltar que a frase de apresentação do canal, posicionada imediatamente abaixo do nome deste, na interface gráfica do *Youtube*, é o verso “Tudo posso naquele que me fortalece”, um trecho

conhecido da Bíblia, especificamente de Filipenses 4:13, que transmite uma mensagem de fé e coragem, reforçando o recorte temático e linguístico deste espaço.

Assim como Sara, a tentativa de José de adotar uma “identidade brasileira” ou uma “identidade evangélica” pode ser interpretada como uma estratégia planejada para evitar a categorização simplista de refugiado venezuelano, mitigando potenciais preconceitos e facilitando o acesso a posições sociais mais elevadas na sociedade brasileira. Ao compreender a religião como uma fonte de refúgio, respeitabilidade e recursos (Hirschman, 2004), observa-se que acionar determinadas práticas culturais e linguísticas, juntamente com a criação de conteúdo alinhado aos interesses e valores do público evangélico brasileiro, serve como uma ferramenta estratégica para construir e expandir o capital social de José, facilitando assim uma integração mais profunda e a obtenção de reconhecimento e aceitação dentro da comunidade local.

Nesta seção, observei como o processo de construção das identidades de Ernesto e José está intrinsecamente ligado ao aprendizado da língua portuguesa, sendo intensificado em contextos religiosos. A necessidade de dominar um novo idioma levaram os irmãos a se engajarem em dinâmicas comunicativas que transcendem a sala de aula, encontrando na igreja um ambiente propício que oferece dois níveis de desenvolvimento interconectados: ao mesmo tempo em que aprendiam a língua portuguesa através da socialização com outros/as jovens, também se familiarizavam com os preceitos evangélicos.

É crucial enfatizar que Ernesto e José não são simplesmente receptores passivos de uma conversão religiosa ou cultural. Eles demonstram uma agência ativa e se engajam de forma intencional em atividades e rituais evangélicos. Diferentemente da escola, nesses espaços, eles perceberam que podem estabelecer amizades, explorar novos lugares, aprender sobre música, acessar recursos materiais e simbólicos, bem como alcançar posições sociais. Portanto, aproveitam os recursos e oportunidades disponíveis nos espaços religiosos para melhorar seu português, impulsionar sua criatividade, criar laços com pessoas locais e, dessa forma, se integrar à sociedade brasileira.

Por outro lado, é fundamental reconhecer a profunda vulnerabilidade econômica, emocional e social enfrentada por eles no Brasil, decorrente da dolorosa decisão de terem que deixar para trás sua mãe, parentes, amigos e animais de estimação em sua terra natal. Nessa situação, os membros da igreja atuam como substitutos da família extensa e dos amigos/as, proporcionando espaços acolhedores de escuta ativa e suporte emocional (Souza, 2016; Wang; Piller, 2022; Joo; Chick; Djonov, 2023). Assim, a decisão de

frequentar a igreja e participar de suas atividades deve ser compreendida através de uma perspectiva ampla, que transcende a simples visão do aprendizado de língua. Ao atender necessidades que são tanto materiais quanto espirituais e emocionais, a instituição religiosa oferece um sentido de comunidade, crucial para o bem-estar dos indivíduos.

7.5. Re(escrevendo) a paisagem linguística da escola

Um dos objetivos das minhas visitas à escola de Ernesto e José era proporcionar aulas de PLAc, além de identificar e implementar estratégias didáticas e pedagógicas que facilitassem a sua integração no ambiente escolar. Conforme mencionado no Capítulo 5, foi a equipe gestora desta instituição que procurou a UFPB em busca de auxílio para atender às necessidades dos estudantes venezuelanos, demonstrando grande abertura e receptividade à implementação dessas atividades.

Entretanto, como também discutido, foi preciso dedicar um período substancial para estabelecer uma conexão de confiança e proximidade com os dois jovens. Inicialmente, nossas interações se configuraram dentro de uma dinâmica típica de professor e alunos, apesar de termos a mesma língua materna; somente após várias semanas de encontros conseguimos desenvolver uma relação mais horizontal e espontânea, mudança fundamental para concebermos e executarmos coletivamente atividades que fossem além do escopo tradicional de ensino e aprendizagem das nossas aulas de português na biblioteca.

A nova relação com Ernesto e José foi significativamente enriquecida após minha participação no *5th LoCALL training week*, um evento virtual realizado em junho de 2022, no marco do projeto *LoCALL (LOcal Linguistic Landscapes for global language education in the school context)*, em português “Paisagens Linguísticas Locais para o ensino global de línguas no contexto escolar”, coordenado pela professora Dra. Sílvia Melo-Pfeifer, da Universidade de Hamburgo, e que envolve a colaboração de outras instituições europeias de educação superior.

O termo “paisagens linguísticas” engloba o estudo da linguagem visível no espaço público, sendo empregado para analisar a presença – ou a ausência – das línguas em diferentes formatos e dispositivos, como em sinais, símbolos, anúncios, placas de rua, publicidade e outros textos visíveis. Assim, o evento mencionado abordou este conceito a partir de um enfoque interdisciplinar; foram apresentadas diversas discussões, práticas

e experiências didáticas em que se operacionalizava esta noção como ferramenta para fomentar a consciência linguística e valorizar a diversidade cultural no contexto escolar.

O conceito de paisagens linguísticas oferece perspectivas valiosas sobre as comunidades linguísticas, permitindo a identificação das ideologias e políticas linguísticas em vigor. Assim, a análise das paisagens linguísticas constitui uma via para entender as dinâmicas linguísticas, sociais e culturais de uma localidade – uma escola, uma rua, um bairro, dentre outros espaços urbanos. Deste modo, este conceito revela as relações de poder e as disputas pela representação, fornecendo “indícios sobre a presença de diferentes comunidades linguísticas, sobre as suas hierarquias e estatutos, as suas ocupações socioeconômicas no tecido social, a sua voz e, paradoxalmente, também o seu silêncio ou silenciamento” (Melo-Pfeifer; Lima-Hernandes, 2020, p. 1033).

No universo da instituição escolar, um local com um enorme fluxo e composição de cartazes, placas, regras, informações e representações diversas, a concepção das paisagens linguísticas contribui para compreender criticamente como são representadas – ou não - as identidades, culturas e línguas, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar sobre a presença de estudantes pertencentes a minorias étnicas, povos migrantes e refugiados/as e/ou falantes de outras línguas. Assim, a perspectiva das paisagens linguísticas pode ser considerada como uma estratégia do campo das abordagens plurais no ensino-aprendizagem (Melo-Pfeifer; Lima-Hernandes, 2020), enfoque educacional que coloca em prática atividades didáticas que envolvem, ao mesmo tempo, múltiplas (mais de uma) variedades linguísticas e culturais (Candelier, 2013).

Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021) explicam que as abordagens mais comuns no acolhimento de migrantes e refugiados/as nas escolas tendem a enfatizar a aprendizagem da língua majoritária ou predominante do país receptor, consumando uma perspectiva monolíngue que não reconhece ou valoriza os repertórios linguísticos e comunicativos pré-existentes dos/as alunos/as. Por outro lado, as mesmas pesquisadoras argumentam que as abordagens plurais “são entendidas como abordagens pedagógico-didáticas que tomam a diversidade linguística e cultural e a competência plurilíngue dos aprendentes como recursos cognitivos, afetivos e processuais no ensino de línguas” (*Ibid.*, p. 9). Assim, as abordagens plurais reconhecem e valorizam a bagagem cultural e as habilidades prévias do/a aprendiz, reforçando a identificação positiva com sua língua materna e até mesmo utilizando-a como um recurso cognitivo e afetivo durante o processo de aprendizado de um novo idioma.

Nesse contexto, a exposição às diversas línguas presentes nos ambientes escolares tensionados e enriquecidos pelas diásporas migratórias, através das inúmeras plaquinhas e avisos que regulam os rituais e a dinâmica cotidiana escolar, pode aprimorar a formação não só dos/as estudantes, mas também do corpo docente, funcionários/as e de toda a comunidade escolar. A perspectiva das paisagens linguísticas, portanto, constitui uma prática pedagógica e política que é ao mesmo tempo sensível e crítica em relação aos repertórios linguísticos e às histórias de vida dos/as indivíduos em situação de mobilidade, favorecendo a criação de novos significados e sentidos, bem como o desenvolvimento de uma consciência plurilíngue no ambiente escolar.

As constatações e o aprofundamento na literatura sobre as paisagens linguísticas, propiciadas pelo evento mencionado no início desta seção, motivaram-me a propor a Ernesto e José um exercício de intervenção na paisagem linguística de sua escola. Os estudantes se entusiasmaram com a ideia e, posteriormente, informei à gestão da escola sobre a atividade, destacando sua relevância e aplicabilidade em instituições escolares com presença significativa de estudantes migrantes.

A proposta foi prontamente aprovada pela gestão da instituição, sem quaisquer objeções. Junto com a coordenadora pedagógica, concordamos em envolver os/as estudantes e professores/as da instituição e decidimos que a intervenção pedagógica ocorreria no contexto da disciplina de língua inglesa, uma vez que o currículo da escola não incluía a disciplina de língua espanhola. O docente responsável pela referida disciplina demonstrou grande receptividade à ideia, propondo trabalhar ambas as línguas estrangeiras - inglês e espanhol – nesta atividade de intervenção pedagógica.

Assim, aproveitamos os momentos em que eu aguardava na sala dos/as professores/as, antes das aulas de PLAc com Ernesto e José, para planejar a atividade conjuntamente. Decidimos intervir em um conjunto específico de avisos, escritos em língua portuguesa, que refletiam ações e valores que procuravam a criação de um ambiente positivo e reflexivo, bem como a promoção da saúde mental e o bem-estar na comunidade escolar. Essas plaquinhas estavam afixadas nos corredores dos dois pavimentos da escola e incluíam mensagens como força, fé, respeito, sorria, acredite, respire, entre outros (Figura 5). Portanto, como primeiro passo, juntamente com Ernesto e José, percorremos a escola e fizemos um inventário das plaquinhas, que totalizavam aproximadamente trinta, e listamos todas as palavras no caderno de Ernesto.

Figura 5: Plaquinhas da escola antes da atividade

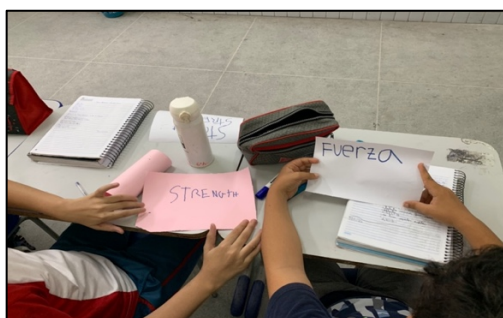


Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

Posteriormente, em colaboração com o professor de inglês, planejamos uma oficina para a turma de Ernesto e José, 8^oA, que denominamos “valores plurilíngues” e teve duração de aproximadamente duas horas-aula (1h40 minutos). O principal objetivo da atividade era traduzir as plaquinhas originais para o espanhol e para o inglês, oferecendo aos/às alunos/as a oportunidade de reconhecer e praticar o vocabulário e a pronúncia das palavras selecionadas em ambos os idiomas. Sobretudo, buscávamos que a turma desenvolvesse uma compreensão crítica e intercultural acerca das diferentes formas de expressar os valores e ações que enfeitavam as paredes da sua instituição, bem como da ampla diversidade que a paisagem linguística da escola poderia assumir, especialmente considerando a presença de colegas migrantes oriundos da Venezuela.

Durante a atividade, fornecemos dicionários para que os/as alunos/as pudessem encontrar os termos equivalentes nas duas línguas e confeccionar as novas plaquinhas por conta própria (Figura 6); a ajuda de Ernesto e José foi crucial para realizar as traduções para o espanhol. Adicionalmente, com o apoio da secretaria escolar, providenciamos os materiais necessários para a elaboração das novas plaquinhas, como tesouras, fita adesiva, cartolina e lápis marcador. Também oferecemos suporte contínuo aos/às estudantes ao longo de todo o processo (Figura 7). No final da oficina, fiquei encarregado de guardar as plaquinhas até o próximo encontro com Ernesto e José, quando as colocaríamos nas paredes da instituição escolar.

Figura 6: Estudantes da escola criando as novas plaquinhas



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

Figura 7: Confeccionando as plaquinhas colaborativamente



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

Na semana seguinte, quando reencontrei o professor de inglês, ele expressou uma avaliação positiva da atividade, mencionando que a turma apreciou a atividade didática e que ele mesmo enriqueceu seu vocabulário com novas palavras em língua espanhola. Isso demonstra que explorar as paisagens linguísticas pode também ajudar os/as docentes a se tornarem mais conscientes da diversidade linguística nas escolas onde ensinam, evidenciando que eles e elas podem ser agentes de mudança em suas próprias comunidades escolares (Lourenço; Melo-Pfeifer, 2023).

Posteriormente reencontrei os irmãos e colocamos as plaquinhas em inglês e espanhol acima e abaixo dos termos equivalentes em português. Foi a primeira vez que nosso encontro não ocorreu na biblioteca e que realizávamos atividades manuais, o que proporcionou uma interação mais fluída e uma conversa mais descontraída com os jovens. Nesse dia, percebi que a natureza da atividade deixou Ernesto e José empolgados e ambos se sentiam satisfeitos ao ver palavras de sua língua materna representadas na escola, demonstrando que a atividade, de certa forma, os empoderava e ajudava a melhorar sua

autoestima. Por isso, arrumaram e afixaram as plaquinhas com grande entusiasmo (Figura 8 e Figura 9).

Figura 8: José colando as novas plaquinhas

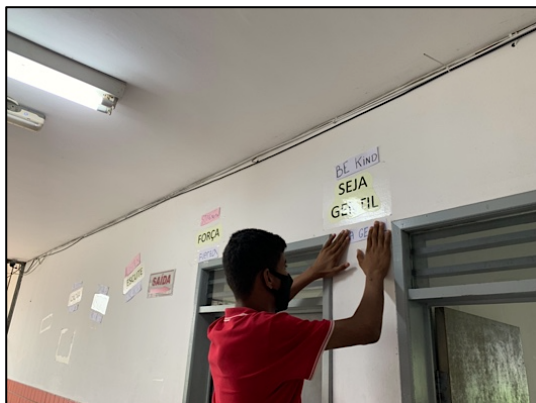


Figura 9: Ernesto preparando as plaquinhas



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

O novo aspecto visual da escola, que pode ser apreciado na Figura 10, espelha a diversidade da população escolar da instituição e provocou reflexões e questionamentos na comunidade. Ressalto o contraste marcante entre as plaquinhas em português, escritas em computador e impressas em cor preta, e as plaquinhas feitas à mão, exibindo várias caligrafias e cores usadas por cada aluno/a durante a atividade de “valores plurilíngues”.

Acredito que a aparência manual traz um toque de personalização e autenticidade, uma “marca pessoal” de cada estudante, simbolizando tanto um senso de propriedade e diversidade quanto uma expressão criativa em relação à intervenção pedagógica.

Figura 10: As paredes da escola após a atividade de intervenção pedagógica



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

Ocorreram momentos em que algumas pessoas indagavam sobre o propósito das novas plaquinhas, e, nesse sentido, a coordenação pedagógica, o professor de inglês e a turma dos irmãos venezuelanos desempenharam um papel crucial na divulgação da mensagem e do significado da atividade, estimulando a comunidade escolar a pensar sobre as conexões e desafios em um mundo cada vez mais globalizado e atravessado por movimentos migratórios. É relevante destacar que, até o término do trabalho de campo, no final do ano 2022, as plaquinhas permaneceram afixadas na escola. Este exercício foi o ponto de partida para outra atividade didática, na qual Ernesto e José também assumiram um papel central de destaque. Desta vez, decidimos conduzir uma atividade na disciplina de geografia, narrada na seção a seguir.

7.6. “*Queremos hablar de Canserbero*”: Geografias da Diversidade

A intervenção pedagógica anteriormente descrita conferiu uma visibilidade e um protagonismo especial a Ernesto e José, que, durante as últimas semanas, já vinham consolidando sua presença na banda da escola. Os/as docentes comentaram que os viam mais integrados com seus pares, e, de forma bem-humorada, diziam que eles até já estavam flertando com as meninas. De forma gradual, os irmãos começaram a se envolver mais nas aulas e a aprimorar seu desempenho nas provas e tarefas escolares, conforme relatos que obtive em conversas informais com a coordenadora pedagógica da instituição. Eu mesmo já havia notado uma mudança significativa de seu domínio da língua portuguesa, em comparação com os primeiros meses do trabalho de campo. Ao mesmo tempo, observava que eles circulavam com mais frequência pelos corredores da escola e pela quadra de futebol durante o recreio, demonstrando uma crescente confiança e uma maior apropriação do espaço escolar.

Na semana posterior à atividade dos valores plurilíngues, enquanto eu estava preparando o material de uma aula de PLAc na sala dos/as professores/as, como habitualmente, a docente responsável pela disciplina de geografia da escola entrou na sala e tivemos uma breve, mas produtiva conversa. Ela me cumprimentou, elogiou a referida atividade e comentou que havia notado um progresso notável nas notas dos irmãos venezuelanos e um aumento no engajamento com sua disciplina. Em seguida, sugeriu a realização de outra atividade pedagógica a ser executada na turma de Ernesto e José, no mês de agosto, também no formato de oficina e com uma duração de duas horas-aula, onde os estudantes venezuelanos pudessem compartilhar aspectos da geografia da

Venezuela, além de fatos históricos, tradições culturais e detalhes sobre suas jornadas migratórias até o Brasil.

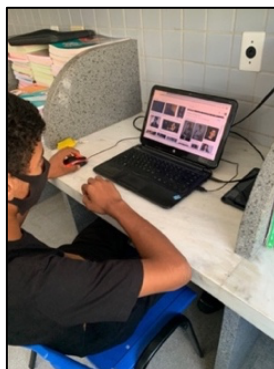
Ao apresentar a proposta aos irmãos, eles, com um misto de coragem e hesitação, indagaram se precisariam falar em público. Com um aceno afirmativo, expliquei que a atividade os teria como protagonistas novamente, pois, nesse dia ambos seriam “os professores” da turma. Diante disso, concordaram, mas com uma condição: pediram minha ajuda durante a oficina. Assegurei-lhes que estaria ao lado deles, apoiando-os na apresentação, e, com esse compromisso, eles finalmente aceitaram o desafio.

Com isso em mente, dedicamos os encontros das duas semanas subsequentes à preparação da oficina, alinhando-a às demandas da professora, assim como às ideias, opiniões e expectativas de Ernesto e José. Assim, munido do meu notebook e utilizando a internet compartilhada do meu telefone, mergulhamos juntos na biblioteca da escola em uma jornada de pesquisas e (re)descobertas da Venezuela, explorando sua geografia, história e as tradições mais emblemáticas.

É importante destacar que os irmãos assumiram proativamente a tarefa de realizar pesquisas na internet, compilar informações relevantes sobre seu país e selecionar as imagens que melhor ilustrariam a apresentação, conforme seus critérios e preferências (Figura 11). Eu apenas providenciei orientações pedagógicas sobre a estrutura dos *slides*, levando em conta o limite de tempo, as dimensões das imagens e a compreensão das informações escritas por parte da audiência.

Vale assinalar que foi necessário, ensinar, ou lembrar, como usar um computador, já que era a segunda vez que Ernesto e José tinham contato com um notebook. No entanto, ambos demonstraram grande facilidade de aprendizado, o que não surpreende, considerando sua inteligência, destreza e curiosidade, principalmente quando se trata de tecnologia. Além disso, vinham manuseando um tablet há meses, recebido por meio de um programa público da prefeitura de João Pessoa, portanto, estavam familiarizados com vários aplicativos e com o entorno *web*. Assim, rapidamente se adaptaram ao uso do meu notebook para poder desenvolver a apresentação.

Figura 11: Ernesto pesquisando informações para a apresentação



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

A partir das informações e imagens, elaboramos uma apresentação em *PowerPoint* intitulada “Venezuela: cultura, geografias e trajetórias”. A estrutura da apresentação foi a seguinte: inicialmente, foram apresentados alguns *slides* com dados gerais sobre a Venezuela, incluindo população, área, religião, clima, língua oficial e principais cidades. Em seguida, se destacaram algumas personalidades notáveis nas áreas de arte, cultura e história, como Simón Bolívar, Andres Bello, Yulimar Rojas e Simón Rodríguez. Na sequência, foram incluídas informações e ilustrações sobre os diversos povos indígenas da Venezuela, o que levou a discutir o assunto das fronteiras deste país com outras nações do continente sul-americano, com ênfase especial na divisa da região amazônica com o Brasil, habitada por diversas etnias.

Ernesto e José fizeram questão de incluir *slides* sobre o turístico e imponente Monte Roraima, localizado na tríplice fronteira entre Brasil, Guiana e Venezuela, que detém a maior parte do monte, o que os enche de orgulho. Eles queriam destacar o Monte Roraima em sua apresentação, não apenas pela sua beleza natural e significado turístico, mas também por uma razão pessoal profundamente enraizada nas suas memórias de infância. A visita ao monte com seu pai, quando ainda eram crianças, marcou-os de tal maneira que sentiram a necessidade de compartilhar essa experiência especial. Do mesmo modo, a discussão sobre as fronteiras proporcionou uma oportunidade valiosa para abordar o atual fenômeno migratório venezuelano em direção ao Brasil, com foco na movimentação intensa de pessoas de Santa Elena de Uairén (Venezuela) a Pacaraima (Brasil).

O final da apresentação contou com algumas impressões pessoais dos irmãos, que compartilharam experiências e fotos da internet do cotidiano venezuelano, as complexas problemáticas enfrentadas em seu país de origem e a jornada subsequente até o Brasil. A

política inevitavelmente entrou em cena, com os estudantes expressando críticas contundentes ao governo atual da Venezuela. A apresentação culminou com um *slide* que destacava os planos de vida de Ernesto e José no Brasil, revelando sua intenção de cursar uma faculdade e o desejo contínuo de se aprofundar e crescer no mundo da música.

No dia da apresentação, a professora de geografia desempenhou um papel fundamental. Ela foi essencial tanto na organização do espaço do auditório escolar, local onde foi realizada a atividade, quanto no ajuste do videoprojetor para a exibição dos *slides* (Figura 12). Além disso, contribuiu significativamente para amenizar o alvoroço entre os/as estudantes durante o evento, que estavam naturalmente curiosos/as para ouvir o que seus colegas de turma tinham a dizer.

Figura 12: A docente de Geografia e José, antes da atividade



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

Ernesto liderou de forma exemplar este momento, apesar de estar nervoso, utilizando a apresentação do *PowerPoint*, exibida na televisão do auditório (Figura 13), como roteiro para sua fala. José, um pouco mais tímido para falar em público, fez algumas intervenções pontuais. Eu também tezi alguns comentários e, de tempos em tempos, fazia o papel de “puxador de orelhas” de alguns estudantes do fundão, que murmuravam sobre o conteúdo apresentado. Importa assinalar que era a primeira vez que a turma estudava aspectos da Venezuela, além do que era comumente retratado pela mídia brasileira. Por isso, os/as discentes mostraram grande curiosidade em relação às comidas típicas, à pronúncia das palavras em espanhol e a outros fatos históricos e culturais do país caribenho.

Figura 13: Ernesto apresentando a geografia da Venezuela



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

É importante destacar que, com o objetivo de tornar a oficina mais dinâmica, a professora de geografia fez perguntas estimulantes, convertendo partes da apresentação em um verdadeiro “diálogo intercultural”. Demonstrando sensibilidade e uma postura informada e crítica em relação à migração no Brasil, ela enriqueceu significativamente a discussão. Assim, a atividade foi, aos poucos, assumindo um formato de perguntas e respostas, comparações entre as culturas brasileira e venezuelana, comentários sobre o português e o espanhol, e reflexões que possibilitaram à turma refletir coletiva e criticamente sobre a situação humanitária que enfrenta a Venezuela.

Os/as estudantes da plateia fizeram algumas perguntas sobre o processo migratório de Ernesto e José, que, por sua vez, falaram abertamente sobre suas trajetórias e desafios diários (Figura 14). Vale ressaltar que ambos demonstraram uma notável resiliência, maturidade e habilidade para falar em público (certamente exercitada nos espaços religiosos), em língua portuguesa, ao narrar situações sensíveis que poderiam ser consideradas traumáticas para outros indivíduos de sua faixa etária. Os irmãos encaram sua nova jornada com uma perspectiva flexível e otimista, reconhecendo que, apesar dos obstáculos que enfrentam na escola e na sociedade brasileira, relacionados com racismo e discriminação, estão em uma situação melhor no Brasil.

Figura 14: José falando para seus/suas colegas



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

De maneira geral, em conjunto com a professora de geografia, concluímos que a atividade foi extremamente bem-sucedida. Como a docente destacou, “uma coisa é estudar o assunto lendo o livro, outra coisa é ter a pessoa na nossa frente”, enfatizando a relevância de incorporar as perspectivas e saberes de estudantes migrantes em sala de aula. Isso se mostra particularmente valioso quando se busca compreender temas contemplados no currículo, pois, neste caso, durante o terceiro bimestre a turma de Ernesto e José estava estudando os aspectos demográficos, políticos e sociais do continente americano, tornando a contribuição dos irmãos ainda mais pertinente e enriquecedora.

À vista disso, alguns dias depois, a professora me contatou via *WhatsApp* e sugeriu repetir a atividade, mas desta vez na outra turma do oitavo ano, o 8ºB. Ao levar a proposta a Ernesto e José, fui recebido por uma resposta pronta e decidida, que transbordava segurança. No entanto, fizeram uma observação importante: “*Queremos hablar de Canserbero*” (Queremos falar de Canserbero) na edição 2.0 da apresentação.

Canserbero, nascido em Caracas, foi um renomado cantor de rap e hip-hop eleito recentemente o melhor rapper em língua espanhola pela Revista Rolling Stone⁹⁰. Sua morte em 2015, no auge de sua carreira artística e com apenas 26 anos, em circunstâncias ainda controversas e misteriosas, continua sendo objeto de investigação até o momento em que escrevo este texto. As letras de Canserbero mergulham profundamente em temas existencialistas e capturam a essência de sentimentos como o amor, a solidão e a angústia, perceptíveis em músicas como “*Maquiavélico*”, “*Es épico*” e “*Jeremías 17-5*”.

⁹⁰Mais informação disponível em: <https://es.rollingstone.com/50-grandes-en-la-historia-del-rap-en-espanol/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

Em outras composições, que se destacam como poesia social devido ao seu teor político, como “*De Venezuela*”, “*Un día en el barrio*” e “*Mucho Gusto*”, o artista lança denúncias contundentes sobre a injustiça, a luta de classes e a desigualdade social. Em suas músicas, chegou a dedicar várias rimas ao ex-presidente Hugo Chávez e, nos últimos anos de sua vida, intensificou suas críticas ao governo venezuelano. Suas letras refletiam um olhar crítico sobre os desafios enfrentados pelas sociedades latino-americanas, marcando-o como uma voz influente e contestadora no cenário musical regional e internacional.

Antes de se mudarem para o Brasil, Canserbero era um artista pouco conhecido por Ernesto e José. Devo admitir que, assim como eles, eu também conhecia superficialmente a obra do rapper. No entanto, a empolgação contagiante dos dois me conduziu a uma imersão profunda em suas instigantes rimas. Conforme mencionado anteriormente, grande parte da infância e início da adolescência destes jovens foi vivida na selva amazônica, onde acompanhavam sua mãe e seu pai nas árduas tarefas do garimpo. Em consequência, eles não tinham acesso à tecnologia, à música ou a outros bens culturais. Como começaram a trabalhar desde muito jovens, precocemente desenvolveram a maturidade e a consciência do que significa viver com responsabilidades típicas de um adulto, sem muito espaço para brincadeiras, lazer ou expressão criativa e artística.

No Brasil, a vida de Ernesto e José sofreu uma transformação radical, marcada por práticas transnacionais que tiveram profundas implicações em seu processo identitário. Liberados da obrigação de trabalhar, eles aproveitaram a oportunidade para se dedicarem integralmente aos estudos e ao cultivo de sua espiritualidade, conforme discutido anteriormente. De modo semelhante, passaram a dispor de tempo e espaço para explorar novos universos culturais, bem como para desenvolver seu lado artístico, crítico e questionador, absorvendo, alternando e re(interpretando) elementos e códigos culturais tanto da sociedade brasileira quanto da venezuelana. Esse movimento lhes permitiu contemplar a Venezuela sob uma nova perspectiva, e, durante esse processo, a (re)descoberta da obra de Canserbero representou um relevante marco cultural, social, político e estético.

Como destacado, as músicas de Canserbero não apenas refletem as realidades sociais complexas, mas também ecoam temas universais de injustiça, luta e esperança, bastante frequentes quando analisamos qualitativamente os processos migratórios. Certamente, em uma Venezuela marcada por turbulências políticas e desafios

socioeconômicos (hoje bem mais agudos do que os que o artista presenciou em vida), suas letras oferecem uma voz poderosa para os/as marginalizados/as, oprimidos/as e desfavorecidos/as. Sua mensagem articula as frustrações e aspirações de muitos/as venezuelanos/as perambulando pelo mundo afora, tornando-se um símbolo de resistência e consciência social. Assim, é possível afirmar que a obra de Canserbero opera como um reflexo da realidade vivida por Ernesto, José, Sara e Rocío, que, como jovens que foram forçados/as a migrar, conhecem muito bem a experiência de abandonar pessoas amadas, enfrentar desesperança e solidão, sofrer injustiças e lidar com distintos mecanismos diários de exclusão.

As interações etnográficas com Ernesto e José, especialmente durante a segunda metade do ano de 2022, revelaram uma conexão profunda com os versos e rimas de Canserbero e frequentemente os irmãos faziam referências a elas durante os nossos encontros presenciais e virtuais, demonstrando a influência significativa de sua obra em sua nova trajetória no Brasil. Sob a ótica teórica do transnacionalismo, é possível afirmar que, ao redescobrirem as canções deste artista, os jovens migrantes estabeleceram um elo cultural com sua terra natal, mantendo uma conexão estética e política com suas raízes, as quais agora conseguem analisar sob uma perspectiva distanciada e atravessada por suas novas experiências morando no Brasil.

A música, como um bem artístico de consumo global, possui a capacidade de transcender fronteiras, proporcionando novos sentidos sobre a própria identidade e sobre a experiência migratória, moldando e enriquecendo a visão que Ernesto e José têm de si mesmos e dos/as outros/as. Neste cenário, os irmãos vieram, no convite para realizar uma segunda edição da oficina, no âmbito da disciplina de geografia, uma oportunidade não apenas para compartilhar fragmentos de suas identidades e trajetórias, mas também para transmitir as mensagens sociais profundas que Canserbero expressava em suas composições musicais.

Assim, na primeira semana de setembro de 2022, foi conduzida a edição 2.0 da atividade didática, com os irmãos demonstrando maior confiança e segurança em suas falas. Eles claramente apreciaram ser o foco de atenção, exibindo segurança ao compartilhar sua história e apresentar seu país para a outra turma do oitavo ano, com a qual não tinham muito contato cotidiano. Desta vez, embora eu também estivesse no “palco”, como na primeira sessão, minha participação foi mínima (Figura 15). O controle da apresentação esteve firmemente nas mãos de Ernesto e José, que ocasionalmente

contaram com o apoio da professora de geografia para dinamizar a atividade através de questionamentos, assim como para manter o silêncio da audiência.

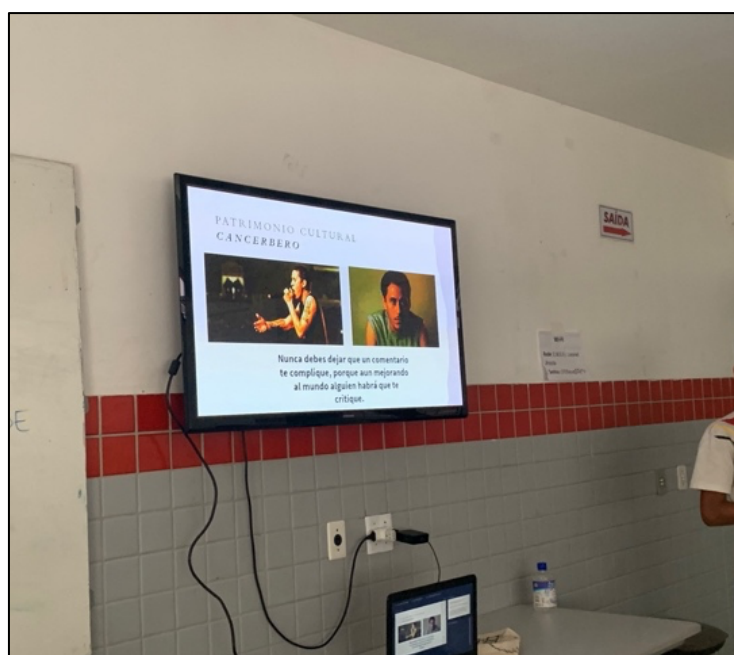
Figura 15: Ernesto com a palavra na segunda sessão



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022).

O conteúdo desta apresentação se manteve em grande parte similar ao da primeira edição. No entanto, nesta ocasião, enriquecemos a narrativa com vários *slides* e conteúdos dedicados à vida e obra de Canserbero (Figura 16). Com essa adição, Ernesto e José buscavam proporcionar aos/às seus/suas colegas uma visão diferente, melhorada e crítica, das realidades complexas de seu país natal, abordando, de forma artística, temas como violência e injustiça através das estrofes e rimas do rapper.

Figura 16: Ernesto e uma frase simbólica de Canserbero



Fonte: (Acervo fotográfico do autor, capturada durante pesquisa de campo, 2022)

As canções de Canserbero se tornaram um veículo poderoso para Ernesto e José, não só para expressar suas experiências pessoais durante a atividade, mas também para fomentar um diálogo reflexivo mais amplo sobre as questões sociais e humanitárias da Venezuela, estimulando a consciência e a empatia entre seus/suas colegas brasileiros/as. Os jovens venezuelanos demonstraram especial interesse em incluir uma frase específica em um *slide* (Figura 16), carregada de muitos sentidos, extraída da música “*De mi muerte*” (Da minha morte), lançada em 2012:

Nunca debes dejar que un comentario te complique
Porque aún mejorando el mundo alguien habrá que te critique
 (Nunca debes deixar que um comentário te complique
 Porque mesmo melhorando o mundo, alguém haverá que te critique)

Ao selecionar essa frase para a apresentação, Ernesto argumenta que a enxerga como um lembrete de aceitação, resiliência e superação. De fato, a canção “*De mi muerte*”, em sua totalidade, é um convite aos/às ouvintes para refletirem sobre a própria existência e buscarem viver de forma plena e feliz. O nome da referida canção, diante do precoce desaparecimento de Canserbero, ressoa como uma mensagem quase premonitória que perpetua sua memória para as novas gerações de venezuelanos/as, mantendo viva a chama de sua arte. Dessa forma, a letra encoraja a encarar a tragédia com alegria, a amar sem temer julgamentos e a deixar um legado positivo diante da inevitabilidade da morte.

Durante a apresentação, ambos os irmãos enfatizaram que eles e sua família não são “criminosos” nem vieram ao Brasil para tirar o emprego de ninguém, uma acusação que já ouviram antes em Pacaraima e em João Pessoa. Ao invés disso, destacam que sua intenção é contribuir positivamente para a sociedade brasileira, mencionando que participam de atividades sociais na igreja, que não se envolvem com drogas ou com pessoas na rua e que se esforçam para manter um bom desempenho escolar. Assim, afirmam que por meio de suas contribuições e ações, estão, de fato, *mejorando el mundo*, como diz a estrofe da música, demonstrando o valor e a importância dos/as migrantes para a sociedade brasileira. Esta reflexão significativa e potente motivou, também, a minha escolha deste fragmento para compor o título desta Tese.

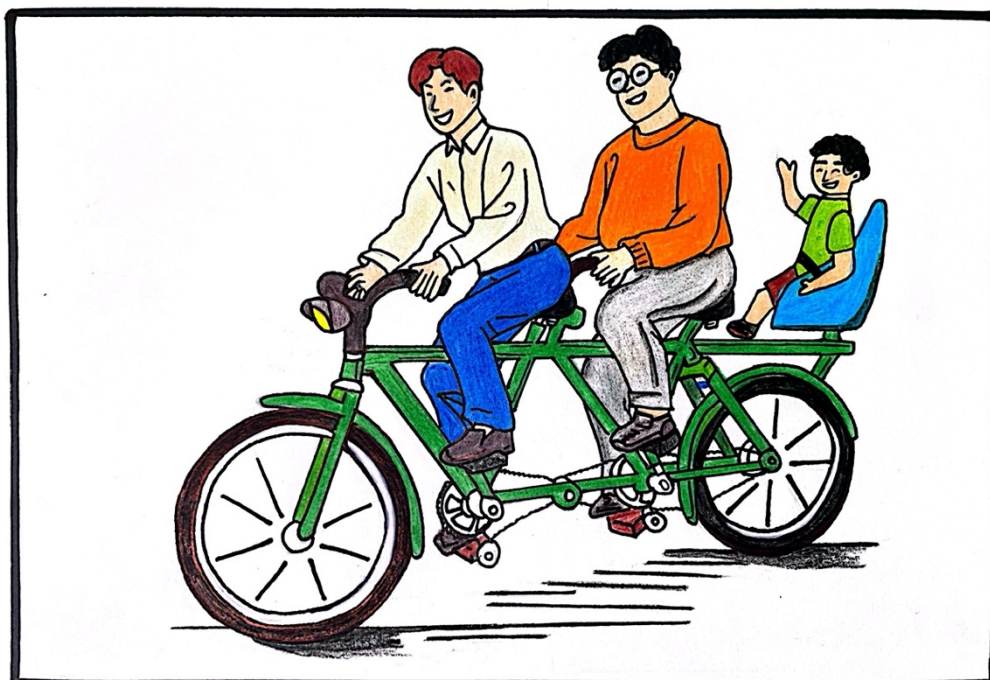
Entretanto, José ressalta que as contribuições das populações migrantes para os países anfitriões nem sempre são reconhecidas ou valorizadas por todos/as. Ele explica

que, independentemente dos esforços para contribuir e se adaptar a um novo ambiente – o que inclui aprender uma nova língua, compreender e respeitar regras e rituais, dentro e fora da escola, dentre outras situações – sempre existirão críticas, preconceitos e estereótipos, em suma, *alguien habrá que te critique*. Os irmãos compreendem que, ao percorrerem caminhos em terras distantes de sua pátria, sempre carregarão consigo a bagagem identitária de “refugiados”, o que, infelizmente, os torna alvos potenciais de ataques, preconceitos e discriminação.

Apesar desta realidade, a frase “*Nunca debes dejar que un comentario te complique*” tem um significado simbólico especial para Ernesto e José. Ela ressalta a importância de manter a autoconfiança, a autoestima e a esperança em um futuro melhor, a despeito dos desafios enfrentados. Com esta compreensão, os irmãos demonstram uma enorme capacidade de valorizar suas histórias pessoais, assim como de reconhecer a importância de suas forças, capacidades e investimentos cotidianos.

Portanto, na percepção dos estudantes, a mencionada frase de Canserbero ecoa as nuances da jornada migratória, um trajeto intrincado onde a aceitação e a integração não se apresentam como portos seguros ou garantidos, mas sim como horizontes em constante deslocamento, esquivos, que demandam esforços persistentes, na esperança de que, em algum momento, possam finalmente ser alcançados. Com esta reflexão foi concluída a apresentação, que foi recebida com uma calorosa salva de palmas, simbolizando o reconhecimento da turma pela coragem e resiliência de Ernesto e José, que continuam a construir valentemente seus caminhos no Brasil.

CONCLUSÕES



Uma pesquisa, sobretudo no âmbito de um Doutorado, não está jamais “concluída”, apesar de necessitar, por exigências formais, de um “fim” que culmina na elaboração do documento escrito. Assim, esta Tese, certamente, apresenta lacunas e insuficiências, decorrentes das escolhas teórico-metodológicas adotadas, das características do objeto de estudo, bem como das condições específicas do campo. Esses aspectos, longe de diminuir o valor da empreitada acadêmico-científica, devem ser entendidos como marcas inevitáveis do processo de pesquisa, refletindo a complexidade e os desafios inerentes à pesquisa social, principalmente com jovens migrantes. Ao mesmo tempo, sublinham a natureza provisória do conhecimento produzido e a constante necessidade de revisão, questionamento e problematização dos paradigmas epistemológicos que definem a prática acadêmica.

Neste arremate provisório, inicialmente sintetizo os aportes e contribuições teóricas e práticas derivadas do estudo, traçando um breve panorama das constatações e descobertas obtidas em resposta às perguntas de pesquisa formuladas no projeto de investigação. Considero que elas representam um valioso recurso capaz de enriquecer o debate sobre o fenômeno migratório no estado da Paraíba e no Brasil, com o objetivo de possibilitar uma compreensão mais aprofundada, abrangente e crítica deste tópico.

Posteriormente, procedo à especificação das limitações inerentes a esta Tese, fornecendo um mapa para futuras investigações, indicando caminhos através dos quais os próximos estudos podem expandir, aprofundar ou, de alguma forma, navegar pelas questões ainda não totalmente exploradas ou resolvidas por este estudo.

Em primeiro lugar, é importante destacar que as trajetórias e vivências de Sara, Rocío, Ernesto e José revelam a migração não apenas como um fenômeno de deslocamento físico-geográfico, mas como um processo complexo que engloba transformações culturais, linguísticas, religiosas, sociais, emocionais, políticas e epistemológicas. Desse modo, a inserção desses indivíduos nos ambientes educacionais brasileiros desafia o conceito tradicional de homogeneidade nacional e linguística, prevalecente no projeto de Estado-nação e, conseqüentemente, nas instituições de ensino.

De uma perspectiva intercultural e decolonial, acredito que o sistema educacional no Brasil deve transcender a perspectiva romântica ou folclórica acerca da diversidade cultural, abordando de maneira crítica as tensões, conflitos e desafios emergentes da crescente diáspora venezuelana. De modo semelhante, esta Tese denota a importância de estudar a migração Sul-Sul, um fenômeno ainda pouco explorado na literatura especializada, que apresenta particularidades e dinâmicas específicas. Torna-se evidente a necessidade de desenvolver e articular pesquisas que examinem esse tipo de mobilidade, com o objetivo de fornecer respostas mais eficazes diante da complexa realidade que representa para países pobres ou em desenvolvimento receber contingentes de milhares de pessoas de outras nações, em iguais ou condições mais desfavoráveis.

Por outro lado, foi possível perceber que gestores/as, docentes e discentes encontram-se notavelmente desprovidos de suporte e informação acerca da presença de estudantes venezuelanos/as nas escolas paraibanas. Vale assinalar, também, que não dispomos de informações atualizadas, de acesso público, sobre o número desses/as estudantes matriculado/as no sistema escolar, o que inviabiliza a implementação de ações específicas e contextualizadas para garantir um processo de escolarização bem-sucedido. Este “apagão de dados” evidencia a necessidade premente de um diálogo coordenado em nível federal, em sinergia com as esferas estaduais e municipais, que forneça recursos tanto quantitativos quanto qualitativos sobre este fenômeno, capacitando todas as partes envolvidas a reconhecer e abordar esta nova realidade com o rigor e a urgência que indubitavelmente demanda.

Observei que as escolas visitadas durante o trabalho de campo carecem de um protocolo formal, institucionalizado, que assegure integralmente o direito à educação, em

todas as suas dimensões, inclusive a linguística, para os/as estudantes migrantes. Essa lacuna resulta na invisibilização deles/delas dentro do corpo discente, impedindo o reconhecimento e a atenção adequada às suas necessidades específicas, talentos e repertórios linguístico-culturais. Constatei, então, que as normativas legais relacionadas à migração e educação no Brasil ainda não foram plenamente socializadas e implementadas no cotidiano escolar. Essa discrepância entre a legislação existente e sua aplicação prática nas escolas sublinha a necessidade de um debate mais profundo sobre essa questão. Nesse contexto, ressalto a responsabilidade do Estado e do poder público em assumir um papel ativo nesse processo, tomando a iniciativa de socializar, implementar e fiscalizar a legislação pertinente. É fundamental que haja um comprometimento e uma articulação para a efetivação das políticas públicas, garantindo que as normativas não apenas existam formalmente, mas que sejam vivenciadas no chão da escola.

A barreira linguística é tida como um dos principais desafios no processo de escolarização dos/as jovens migrantes. Os dados etnográficos indicam que nas instituições escolares o pessoal docente e administrativo não está familiarizado com o espanhol, língua materna desses/as estudantes, o que complica significativamente a comunicação. Do mesmo modo, as escolas frequentemente negligenciam os desafios enfrentados pelos/as estudantes venezuelanos/as até chegar ao Brasil, incluindo a dificuldade de ler, falar, entender e, sobretudo, escrever em português. Isso se torna especialmente problemático nos primeiros dias após a chegada do/a estudante, período em que ele/ela se sente particularmente desorientado/a, e, além disso, ainda está processando o trauma da migração forçada, durante a qual deixou para trás familiares, animais de estimação e amigos/as em seu país de origem. As narrativas dos/as jovens indicam que professores e colegas podem desempenhar o papel de mediadores no processo de acolhimento e adaptação da população escolar migrante, o que, sem dúvida, exige preparo e vontade política das instituições escolares.

Igualmente, destaco a necessidade de mobilizar uma reflexão crítica sobre o ENEM como um dos mecanismos de acesso às instituições de educação superior no Brasil, em especial para estudantes migrantes e refugiados/as. Acredito que os critérios avaliativos desta prova não levam em consideração as dimensões sociais, culturais e linguísticas do público escolar migrante. Por isso, é fundamental contemplar a inclusão de refugiados/as e migrantes em situação de vulnerabilidade na discussão sobre a democratização do ensino superior no Brasil. Até o momento de redação desta Tese, Sara

ainda não estava matriculada na universidade, pois suas notas no ENEM não atingiram o ponto de “corte”, ou a nota mínima necessária para ingressar no curso de design. Nesse contexto, merece destaque a implementação de vestibulares especiais de algumas universidades brasileiras para atender refugiados/as, migrantes forçados/as e portadores/as de visto humanitário⁹¹. Nesse cenário, é crucial, também, ampliar o escopo de investigação para entender, empiricamente, essas dinâmicas e desenvolver estratégias eficazes que promovam um modelo de educação com justiça social.

A pandemia de COVID-19 representou um desafio sem precedentes para a sociedade global, afetando profundamente todos os aspectos da vida cotidiana. Entre os/as mais vulneráveis a essas mudanças estão os/as estudantes migrantes e refugiados/as, cujas experiências e relatos mostram a necessidade urgente de políticas e práticas inclusivas, sensíveis e adaptativas em tempos de crise global. Levando em conta os alertas científicos sobre a possibilidade real de futuras pandemias, torna-se essencial oferecer suporte adicional aos/as alunos/as migrantes, que enfrentam desigualdades e desafios adicionais devido a sua condição. Esse suporte deve abranger o acesso facilitado à tecnologia e à internet, assistência linguística, serviços de saúde mental e programas voltados para a integração social.

Por outro lado, considero imperativo que o sistema escolar promova projetos e estratégias que incorporem e valorizem as trajetórias e habilidades dos/as jovens venezuelanos/as, bem como as multifacetadas expressões das narrativas, identidades e diferenças que trazem consigo. Desconsiderar os múltiplos aspectos dessa diversidade, optando por uma abordagem assimilacionista, equivale a lançá-los/as outra vez em um espaço de invisibilidade, violência e desrespeito aos seus direitos fundamentais, realidade da qual anseiam se distanciar.

Este trabalho expôs uma série de iniciativas que, embora pontuais e de certa forma inesperadas (no sentido de não terem sido metodologicamente planejadas), mostram caminhos tangíveis para valorizar a diversidade cultural por meio de estratégias e atividades didáticas que promovam o protagonismo dos/as estudantes venezuelanos/as, bem como a colaboração e articulação com o corpo docente e discente. Acredito que a migração venezuelana oferece uma ampla gama de conexões com diversos temas curriculares, representando uma oportunidade ímpar para o sistema educacional brasileiro

⁹¹ Sugiro a leitura das pesquisas de Rocha, Azevedo e Mendes (2022), bem como de Peres, Adão e Fleck (2023), que realizam um levantamento e uma análise crítica sobre este assunto, indicando as instituições que têm desenvolvido ações e políticas relacionadas a esta temática.

enriquecer o currículo escolar ao integrar esses saberes e epistemologias. Essas iniciativas, sem dúvida, necessitam ser discutidas, consideradas e avaliadas no contexto institucional mais amplo e no âmbito das políticas públicas educacionais e linguísticas, visando à integração efetiva e ao reconhecimento da contribuição desses/as estudantes no ambiente educacional.

As percepções e relatos dos/as participantes da pesquisa sobre seu processo de integração, adaptação e escolarização destacam a necessidade de repensar a educação sob uma perspectiva que valorize seus talentos, interesses e curiosidades. Nesse contexto, torna-se fundamental que as escolas estabeleçam uma conexão efetiva com eles e elas, criando espaços e condições em que possam se expressar cultural e artisticamente e estabelecer novas formas de socialização e interação com seus pares. Isso pode ser alcançado, por exemplo, por meio da oferta de aulas e instrumentos musicais, adequados às necessidades de alunos/as como Ernesto e José; fornecimento de materiais e organização de atividades voltadas para o desenho e a pintura, atendendo aos interesses de jovens como Sara; ou ainda, através da ampliação de coleções bibliográficas infantojuvenis e da realização de atividades de promoção da leitura, respondendo assim às preferências de Rocío.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a resiliência, criatividade e capacidade dos/as estudantes venezuelanos/as em estabelecer estratégias diárias para se adaptar ao novo contexto brasileiro, dentro e fora da escola. Assim como ciclistas em um *tandem* — uma bicicleta projetada para duas ou mais pessoas—, cada jovem desempenha um papel único, empregando forças distintas e ações próprias para garantir oportunidades de aprendizado e socialização, que variam de acordo com suas circunstâncias e contextos individuais. Neste estudo, busquei compreender a relação e a sincronia dessas estratégias e investimentos, entendendo como elas moldam as suas experiências migratórias, que estão em constante movimento e transformação.

Igualmente, ressalto a proeminência de sua agência e a habilidade em provocar reflexões críticas, catalisando transformações metodológicas significativas no trabalho etnográfico realizado. Estabelecer uma relação de confiança com eles/as representou um desafio considerável, mas se tornou um dos pilares mais importantes deste estudo. Não há dúvida que esse processo enriqueceu a qualidade dos dados etnográficos que afloraram durante a pesquisa, que carregam a capacidade inventiva e crítica dos atores sociais que participaram deste estudo.

Os/as quatro jovens descobriram no Brasil maneiras inovadoras de superar barreiras e forjar novos caminhos em um ambiente frequentemente desconhecido e desafiador. Com inspiração em um fragmento artístico de Canserbero, “*La vida es un viaje no una estación*” (A vida é uma viagem, não uma estação), é possível afirmar que Sara, Rocío, Ernesto e José vivenciam um estado de fluxo contínuo. Apesar de todos/as serem migrantes forçados/as estudando no Brasil, “subidos/as na mesma bicicleta”, cada um/a, à sua maneira, pondera, avalia e (re)interpreta as situações e oportunidades do dia a dia de forma singular, em uma constante negociação de suas identidades e processos de subjetivação. Afinal, encarar a vida como uma viagem implica em olhar para frente, para o horizonte, compreendendo que novas estações, experiências e conjunturas surgirão, revelando rotas, demandas e destinos imprevisíveis.

Por outro lado, se tornou evidente que, quando a instituição escolar não atende às suas necessidades de escolarização forma completa, os/as próprios estudantes buscam satisfazer seus interesses e preferências, inclusive fora do ambiente formal escolar. O caso de Ernesto e José é talvez o mais expressivo neste sentido, pois eles encontraram na igreja e na rede evangélica maiores oportunidades de socialização e aprendizado do que na escola, assim como uma compreensão mais profunda e paciente por parte de seus membros. Os pastores, assim como os demais membros da igreja, se mostraram mais receptivos para acolhê-los e integrá-los à comunidade, fornecendo espaços e recursos simbólicos e materiais essenciais para seu desenvolvimento. Ernesto e José demonstram, portanto, que a participação no círculo social evangélico brasileiro oferece diversas oportunidades para a socialização, a expressão criativa e a aquisição da língua portuguesa falada no Brasil, principalmente através do engajamento em práticas rituais que são mediadas por linguagens, tecnologias e artefatos diversos.

Portanto, ao considerar que a abordagem metodológica desta Tese se concentrou primariamente no ambiente escolar, destaco a importância de conduzir pesquisas etnográficas diretamente em espaços religiosos, no intuito de explorar, com maior profundidade e densidade teórico-metodológica, o fenômeno migratório e suas variáveis educacionais e culturais, em espaços formativos distintos da escola. De acordo com os Estudos Culturais da Educação, os processos educacionais e pedagógicos transcendem os limites físicos das escolas, abarcando uma diversidade de práticas, artefatos e contextos que favorecem a aquisição e produção de conhecimento, bem como a assunção de diversas posições de subjetivação pelos indivíduos.

Nesse sentido, uma abordagem que envolva os atores, contextos, rituais e artefatos religiosos possibilitaria uma análise mais detalhada da noção de “pedagogia cultural”, que, como dito acima, reconhece a educação como um fenômeno que ocorre em múltiplos espaços sociais e culturais, não se restringindo apenas às instituições formais de ensino. Da mesma forma, esta empreitada permitiria explorar o conceito de “comunidades de prática”, amplamente debatido na antropologia da educação e em outras disciplinas, facilitando a compreensão de como a aprendizagem se manifesta por meio da participação ativa em práticas sociais dentro de uma comunidade específica. Esta perspectiva em outros cenários etnográficos, que não tínhamos condições de explorar nesta Tese, tem o potencial de enriquecer o entendimento sobre os processos educativos nos contextos migratórios. Ao abordarmos a primeira geração da diáspora venezuelana no mundo, essa discussão oferece um grande potencial para enriquecer o debate global sobre o aprendizado de línguas em contextos religiosos.

Da mesma forma, acredito que a pesquisa em instituições e práticas religiosas pode favorecer o entendimento sobre as políticas linguísticas em contextos com presença migrante. Observações etnográficas adicionais nestes cenários poderiam esclarecer se as igrejas brasileiras estão promovendo o monolinguismo institucional, que, neste contexto, parece favorecer o português, excluindo espaços ou oportunidades para a manifestação do espanhol, língua materna dos/as jovens venezuelanos. Esta questão é especialmente relevante diante das sedimentações históricas e coloniais associadas ao processo de evangelização nas Américas, que privilegiou certas línguas e fez desaparecer outras.

Da mesma forma, enfatizo a importância de investigar o fenômeno da migração no contexto educacional sob a perspectiva dos/as docentes. Embora tenha tido a oportunidade de conversar e interagir com diversos/as professores/as durante o trabalho de campo, reconheço a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e detalhada com essa população, considerando que este estudo priorizou as vozes de Sara, Rocío, Ernesto e José. O atual cenário migratório no Brasil exige profissionais da educação capacitados/as para compreender integralmente as múltiplas facetas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes provenientes de outros países. Neste contexto, o tema apresenta uma oportunidade valiosa para examinar de maneira crítica as percepções e desafios diários enfrentados pelos/as educadores em sala de aula, sua formação curricular nas universidades, assim como suas potenciais contribuições para o desenvolvimento de um modelo educacional que seja intercultural, decolonial e promova a justiça social.

Em suma, apontados esses limites e possibilidades de futuros estudos, resta enfatizar que, considerando o estado atual da pesquisa sobre os temas discutidos nesta Tese, bem como a crescente intensidade do fenômeno de migração de venezuelanos/as no Brasil ao longo dos últimos anos, encontramos-nos perante um campo de estudo com vasto potencial e desdobramentos. Este debate permite não apenas explorar e tensionar diversas categorias e conceitos fundamentais à pesquisa educacional e social, mas também fomentar diálogos enriquecedores com outras áreas do conhecimento. De forma similar, é crucial enfatizar que, para que a investigação acadêmica exerça um impacto concreto na população estudada, é necessário buscar uma interação proativa com os/as formuladores/as de políticas públicas, essenciais para a implementação efetiva de mudanças significativas na realidade escolar.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS – ACNUR. **Declaración de Cartagena sobre los Refugiados**. 1984. Disponível em: <https://www.acnur.org/media/declaracion-de-cartagena-sobre-los-refugiados>. Acesso em: 06 jul. 2023.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS – ACNUR. **Global trends: forced displacement in 2022**. 2023. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**. London: Verso, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

AGUIAR, Gabriela. **Meu portuñol fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras**. 2023. 416 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023

ARANGO, Joaquín. La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. **Migración y desarrollo**, n. 001, p. 1-30, oct., 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/660/66000102.pdf>. Acesso em 06 jul. 2022.

AZEVEDO, Ana Paula; BARRETO, Ketlin. A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. **TraHs**, n. 6, p. 86-102, 2020. Disponível em: <https://www.unilim.fr/trahs/2368>. Acesso em 06 jul. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAQUEDANO-LÓPEZ, Patrícia. A pragmática da leitura de orações: aprendendo o ato de contrição em aulas de educação religiosa baseadas no espanhol (doutrina). **Text and Talk**, v. 28, n. 5, p. 581–602, 2008.

BARTLETT, Lesley; RODRIGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabriela. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>. Acesso em 06/07/2021.

BIGUM, Chris; GREEN, Bill. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais da educação**. Petrópolis, Vozes, 2011. p. 203-237.

BISQUERRA, Rafael. **Metodología de la investigación educativa**. Editorial La Muralla, S.A., 2009.

BOURDIEU, Pierre. Um analista do inconsciente. *In*: SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 65-69.

BRANDÃO, Carlos. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300003>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponível em: <https://shorturl.at/firvU>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 1 maio. 2020.

BRASIL. **Refúgio em números – 3ª Edição**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2018.

CANAGARAJAH, Suresh. Teacher development in a global profession: An autoethnography. **Tesol Quartely**, v. 46, n. 2, p. 258-279, jun. 2012.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global English and cosmopolitan relations**. Nova York: Routledge, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: _____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.13-37.

CANDELIER, Michel (org.). **MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas, competencias y recursos**. Estrasburgo: Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3SZid0K>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CARARO, Aryane; SOUZA, Duda Porto de. **Valentes: histórias de pessoas refugiadas no Brasil**. São Paulo: Editora Seguinte (Edição Kindle), Grupo Companhia das Letras, 2020. 397 p.

CARLING, Jørgen. The phrase ‘refugees and migrants’ undermines analysis, policy and protection. **International Migration**, n. 61, p. 399–403, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/imig.13147>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CARNICER, Javier A. Multilinguismo e educação em famílias transnacionais entre o Brasil e a Alemanha. *In*: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam (org.). **Um olhar sobre as diferenças: A interface entre projetos educativos e migratórios**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 18-34.

CARRIJO, Ana; SATLER, Lara. Articulações teórico-metodológicas em uma experiência etnográfica com adolescentes. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, n. 53, e-111888, p. 1-19. 2022. DOI: <https://doi.org/10.19132/1807-8583202253.111888>. Acesso em: 14 ago. 2022.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: _____. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. p. 9-24.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CEVASCO, Maria. Entrevista com Maria Elisa Cevasco. *In*: SANCHEZ, Tatiana (org.). **Estudos Culturais: uma abordagem prática**. São Paulo: Editora Senac, 2011. p. 191-198.

CHAO, Xia; KUNTZ, Aaron. Programa de ESL baseado na igreja como um mundo figurado: aprendizes adultos imigrantes, linguagem, identidade, poder. **Linguistics and Education**, v. 24, n. 4, p. 466–478, 2013.

CHARMAZ, Kathy; THORNBERG, Robert; KEANE, Elaine. Evolving Grounded Theory and Social Justice Inquiry. *In*: DEZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5ª ed. SAGE Publications Ltd: Londres, 2018. p. 411-443.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

CURSINO, Carla Alessandra. Português como língua de acolhimento pelas vozes de migrantes de crise. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), v. 12, n. 25, p. 107-123, jan.-abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51951/ti.v12i25.p.107-123>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

DAUSTER, Tania. Entre a Antropologia e a Educação; – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *In: Ilha Revista de Antropologia*, v.6, n.1 e n.2, p.197-207, 2004.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In: DAYRELL, J (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p.136-161.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. The discipline and practice of qualitative research. *In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5ª ed. SAGE Publications Ltd: Londres, 2018. p.1-26.

DIEZ, Maria Laura. Experiencias formativas y migración latinoamericana: aportes de la etnografía a una perspectiva intercultural en educación. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-21 out./dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e67056>>. Acesso em: 05 maio. 2022.

DINIZ, Leonardo. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**. Porto Alegre. v. 10, 2015. .

DZIALTUVAITĖ, Jurgita. O papel da religião na escolha da língua e identidade entre imigrantes lituanos na Escócia. *In: OMONIYI, Tope; FISHMAN, Joshua A. (ed.). Explorações na Sociologia da Linguagem e Religião*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006. p. 79-86.

EITO, Antonio. Las redes sociales y el capital social como una herramienta importante para la integración de los inmigrantes. **Acciones e Investigaciones Sociales**, n.21, p.185-204, dic., 2005.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. *In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna, S.L. Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 733-768.

ERAZO, Angela. **Comunicación plurilingüe en la educación**: Una aproximación etnográfica de la intercomprensión en ambientes universitarios. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press, 2020.

ESCOTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 9, dezembro 1998, semestral. p. 87-97. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BORDA, Orlando Fals. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). **Peripicias**, n. 110, 2008 [1999], p. 1-14.

FÉLIX, Jeane. Estudos Culturais e os Estudos de gênero: diálogo, aproximações e distanciamentos, p. 19-29. *In*: GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra (org.). **Pelas Frestas: pesquisas em estudos culturais da educação**. Ed. CRV, Curitiba, 2019.

FÉLIX, Jeane. **“Quer teclar?”: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FERREIRA, Luciane Corrêa; SILVA, Daiane Joice da; MELO, Livia Elisa Lemos; LIMA, Yasmin Guimarães de; VIEIRA, Ana Luíza Ferreira. Português como Língua de Acolhimento e os desafios do acesso a uma universidade pública no Brasil. **Letrônica Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2022.1.41235>.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. *In*: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 77-86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIEDRICH, Tatyana; MELO-PFEIFER, Sílvia; RUANO, Bruna. Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos brasileiro e alemão. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 29, nº. 1-27, p. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5711>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. *In*: _____ **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989. p. 13-41.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILANYI, Lisa. Language and Religion in the Lives of Two Transnational Sojourners. *In*: MOLONEY, Robyn; MANSOUR, Shenouda (ed.). **Language and Spirit: Exploring**

Languages, Religions and Spirituality in Australia Today. Sydney: Palgrave Macmillan, 2022. p. 263-285.

GIROUX, Henry. **Border crossings: Cultural workers and the politics of education**. New York: Routledge, 1992.

GOMOLLA, Mechtild.; RADKE, Frank (ed.). **Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule** [Institutional Discrimination. The production of ethnic difference in schools]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

GONDIN, Janaina; PINEZI, Ana Keila. Língua, identidade e alteridade: um estudo sobre as relações entre alunos brasileiros e bolivianos em uma escola paulistana. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-17 out./dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65980>>. Acesso em: 05 maio. 2021.

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

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Más allá de la “cultura”: espacio, identidad y las políticas de la diferencia. **Antípoda Revista de Antropología y Arqueología**, n.7, p. 233-256, jul.-dic. 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAN, Huamei; VARGUESE, Manka. Language Ideology, Christianity, and Identity: Critical Empirical Examinations of Christian Institutions as Alternative Spaces. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1569525>. Acesso em: 05 ago. 2023.

HIRSCHMAN, Charles. The Role of religion in the Origins and adaptation of Immigrants Groups in the United States. **International Migration Review**, v. 38, n. 3, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00233.x>. Acesso em: 01 jan. 2024.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism: Taking the concept forward and achieving cultural belief. In: SWAN, A.; ABOSHIHA, P.; HOLLIDAY, A. (ed.). **(En)countering Nativespeakerism: Global Perspectives**. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 11-25.

JOO, Sun Jung; CHIK, Alice; DJONOV, Emilia. Church is like a mini Korea: the potential of migrant religious organisations for promoting heritage language maintenance. **Applied Linguistics Review**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0052>. Acesso em: 12 dez. 2023.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; TONHATI, Tania; LIMA COSTA, Luiz Fernando. **Refúgio em números**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRISTJÁNSSON, Carolyne. Church-sponsored English as a second language in western Canada: Grassroots expressions of spiritual and social practice. *In*: WONG, Mary Shepard; MAHBOOB, Ahmar (ed.), **Spirituality and English Language Teaching**: Religious explorations of teacher identity, pedagogy, and context. Bristol: Multilingual Matters, 2018. p. 172–194.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000 [1990].

LATORRE, Antonio, Del Rincón, Delio, y Arnal, Justo. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Hurtado Ediciones, 1996.

LEVITT, Peggy. Migration Driven Local-Level Forms of Cultural Diffusion. **International Migration Review**, v. 32, n. 4, p. 926-948, winter, 1998.

LEVITT, Peggy; JAWORSKY, B. Nadya. Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends. **Annual Review of Sociology**, n.33, p. 129–156, abr., 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Papyrus Editora, 1989.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPEZ, Ana Paula; DINIZ, Leonardo. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, v. 9, 2018, p. 31-56.

LOPEZ, Ana Paula. **Processos e percursos da institucionalização da área de Português como Língua de Acolhimento em Portugal e no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

LOURENÇO, Mónica; MELO-PFEIFER, Sílvia. Conclusion: Linguistic Landscapes in Education—Where Do We Go Now? *In*: MELO-PFEIFER, Sílvia (ed.). **Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education**: Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom. Genebra: Springer Nature, p. 321-333.

LUCENA, Maria Inês. O papel da translanguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 2, p. 25–43, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1565. Disponível em:

<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1565>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MARTÍNEZ, Ubaldo. Teorías sobre las migraciones. **Migraciones & Exilios: Cuadernos AEMIC**, n.º. 1, p. 11-26, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, n. 18, p. 51-61, 2000. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i18p51-61. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MASSEY, Douglas; ARANGO, Joaquin; GRAEME, Hugo; KOUAOUCI, Ali; PELLEGRINO, Adela; TAYLOR, Edward. Theories of International Migration: a Review and Appraisal. **Population and Development Review**, v. 19, n. 3, p. 431-466, sep., 1993.

MATO, Daniel. Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder: crítica de la idea de ‘estudios culturales latinoamericanos’ y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, crítico y contextualmente referido. In: WALSH, Catherine (ed.). **Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2003. p. 73-111.

MARCUS, George. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review of Anthropology** 24, p. 95-117, 1995.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac e Naify, 2015.

MELO-PFEIFER, Sílvia; LIMA-HERNANDES, Maria. Paisagens Linguísticas: ideologias, discursos e práticas multilíngues nos espaços sociais. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 14, n. 4, p. 1024–1058, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-1>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, Niterói, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://shorturl.at/ckp29>. Acesso em: 18 out. 2022.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MUKHERJEE, Sipra. Reading language and religion together. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 220, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0010>. Acesso em: 27 jun. 2023.

NEIRA, Marcos; LIPPI, Bruno. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqngsFqxp7Rtf/?lang=pt>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

NEIRA, Marcos; LIPPI, Bruno. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqngsFqxp7Rtf/?lang=pt>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 07-38.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 07-38.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning**: extending the conversation. Bristol: Multilingual Matters, 2013, 216 p.

NUNES, Maria Fernanda. HEIDERIQUE, Dominique. “A escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o protocolo da Polícia Federal”: criança refugiada e educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.2, p. 662-678, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i2.67910>>. Acesso em: 24 dez. 2022.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista De Antropologia**, vol. 39, n.1, p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O movimento dos conceitos na antropologia. **Revista De Antropologia**, vol. 36, p. 13-31, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1993.111381>. Acesso em: 06 jul. 2023.

OLIVEIRA, Desirée. A preparação de imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente. In: Ferreira, Luciene [et al.], **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Editorial Mosaico, 2019a. pp.63-82.

OLIVEIRA, Desirée. **A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem**. 2019b. (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019b.

OLIVEIRA, Desirée. A escrita da redação do ENEM por uma aluna haitiana: mobilizando as capacidades de significação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 60.2, p. 535-549, mai./ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318139690711820210327>

OLIVEIRA, Antônio de. A transição na legislação migratória: um estudo empírico para o período 1980 – 2019. 2020. In: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M.

Imigração e refúgio no Brasil: Relatório Anual 2020, p. 41-79. Disponível em: <<https://shorturl.at/cftY7>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

OLIVEIRA, Tadeu, CAVALCANTI, Leonardo; COSTA, Luiz Fernando. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. **PÉRIPLoS, Revista de Pesquisa sobre Migrações**, v.4, n. 2, p. 200-234. 2020.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. p. 8-35.

OMONIYI, Tope. Multilingualism and religion. In: MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London: Routledge, 2012. p. 347-365.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES - OIM. **World migration report**. 2020. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES – OIM. **Glossário sobre migração**. 2009. Disponível em: <<https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>>. Acesso em: 30 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ORTIZ, Renato. Ensaios: Estudos Culturais. **Tempo Social**, n.16, v.1, 2004, p. 119-127. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702004000100007>>. Acesso em: 17 nov. 2023.

PARAISO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAISO, Marlucy; MEYER, Dagmar (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. **Revista Abehache**, n.2, v.1, p. 225-239, 2012. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/225-239.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIXOTO, João. As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas. **SOCIUS Working Papers**, n.11, p. 1-36. 2004. Disponível em:

<<https://socius.rc.iseg.ulisboa.pt/publicacoes/wp/wp200411.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2023.

PERES, Luise; ADÃO, Sebastião. A. FLECK, Carolina. São todos bem-vindos? uma análise comparativa das políticas de inclusão de refugiados e imigrantes em universidades da região sul do Brasil. **Universidad y Sociedad**, v. 15, n. 1, p. 108-119, 10 jan. 2023

PÉTONNET, Colette. Observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. **Antropolítica: revista contemporânea de antropología**, Niterói, n. 25, p. 99-111, 2 sem, 2008.

PORTES, Alejandro; DEWIND, Josh. Un diálogo transatlántico: el progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional. *In*: PORTES, Alejandro; DEWIND, Josh (ed.) **Repensando las migraciones: nuevas perspectivas teóricas y empíricas**. México, D.F.: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2006. p. 7-31.

PUH, Milan. “Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. **El tordo de Astier**, ano 11, nº. 20-21, julho de 2020. p. 415-432. Disponível em <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Puh.pdf>>. Acesso em: 02 feb. 2023.

PUIG, Marta; LAFON, Inés e ALCARAZ, Inma. Métodos de investigación cualitativa: *In*: BISQUERRA, Rafael (ed.). **Metodología de la investigación cualitativa**. Madrid: Editorial La Muralla, 2009, p. 293-328

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 117-142.

RESTREPO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. **Educação**, v. 38, núm. 1, enero-abril, 2015, p. 21-31. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84838252004.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

RIBEIRO, Jocenilson. **Xenofobia e intolerância linguística: Discursos sobre estrangeiridade e hostilidade Brasileira**. Pontes Editores: São Paulo, 2022.

ROCHA, Stéfani; AZEVEDO, Rômulo; MENDES, Geovana. Educação Superior para Refugiados: uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 88 n.1, p. 147-162. 2022. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8814828>.

R4V- PLATAFORMA REGIONAL DE COORDENAÇÃO INTERAGENCIAL PARA REFUGIADOS E MIGRANTES DA VENEZUELA. **Plan de respuesta regional Enero – Diciembre 2021. 2021**. Disponível em: <<https://www.r4v.info/es/document/rmrp-2021-es>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

R4V- PLATAFORMA REGIONAL DE COORDENAÇÃO INTERAGENCIAL PARA REFUGIADOS E MIGRANTES DA VENEZUELA. **Refugiados y migrantes de**

Venezuela. Disponível em: < <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>>. Acesso em: 04 dez. 2023.

RODRIGUES, Leda; SOARES, Cybele; MIYAHIRA, Elbio; CUNHA, Marinaldo; MOLINARI, Simone. Migração contemporânea e educação. **Cadernos Ceru**, v. 25, n.1, p. 225 – 240. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v25i1p225-240>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

ROLDÃO, Sandra; FERREIRA, Jacques; BRANCO, Veronica. Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n.2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/re.v10i2.36960>. Acesso em: 08 ago. 2023.

ROLDÃO, Sandra. **O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville - SC.** 2022. 365 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Joinville, 2022.

ROSOWSKY, Andrey. Faith, phonics and identity: reading in faith complementary schools. **Literacy**, v. 47, n. 2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00669.x>. Acesso em: 01 feb. 2024.

RUANO, Bruna; LOPES, Sérgio. Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná: avaliação em contexto de migração e refúgio. **Em aberto**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 89-101, jan./abr. 2019.

RUSSO, Kelly; BORRI-ANADON, Corina. Interculturalidade e inclusão na educação no Brasil e no Quebec: diferentes concepções, semelhantes desafios. **Periferia**, v. 11, n. 3, p. 24-51, 2019. DOI: 10.12957/periferia.2019.45645.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SÁNCHEZ, Raúl. Venezuela 2015: Un régimen híbrido en crisis. **Revista de Ciencia Política (Santiago)**, v. 36, n. 1, p. 365-381, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2016000100016>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SANCHEZ, Daniel. "Antropologia reversa" e tecnologias digitais no contexto da migração internacional. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 194, p. 17-30, 2017. Disponível em: <https://shorturl.at/IIMT7>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SANCHEZ, Daniel. A migração venezuelana da perspectiva da educação e da escola: uma revisão inicial da literatura. In: **XXV EPEN**, Faculdade de Educação da UFBA; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020. Anais eletrônicos... Caxambu, 2020, p. 1-6. Disponível em: <https://shorturl.at/hvIPR>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SANCHEZ, Daniel; SOBRAL, Marcos. Migração, gênero e sexualidade – trilogia de marcadores essenciais para a educação brasileira: breve análise da BNCC. In: **3ª Reunião ANPED Norte**; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020.

Anais eletrônicos... Palmas, 2021, p. 1-7. Disponível em: <https://shorturl.at/ejyC5>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SANCHEZ, Daniel; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Formação de professores/as no contexto de inclusão escolar de alunos/as migrantes venezuelanos/as. In: **XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste**; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020. Anais eletrônicos... Uberlândia, 2020, p. 1-3. Disponível em: <https://shorturl.at/evFXZ>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SÁNCHEZ, Daniel; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Are human rights the rights we have? ENEM's essay and Venezuelan students in Brazil. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 32, n. 03, p. 195–219, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/16060>. Acesso em: 3 fev. 2024

SANTOS, Ana Carolina; SOUZA, Lidyane de; FERNANDES, Alexandre. Colonialidad en la enseñanza de la lengua española: hay caminos para una enseñanza de la Lengua Española decolonial? **Lingu@ Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Lingüística**, v.8, p. 108-129, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29327/232521.8.1-7>. Acesso em 12 out. 2023.

SANTOS, Fernanda; VASCONCELOS, Thamires. Venezuelanos no Brasil: da crise econômica para a crise política e midiática. In: **Anais do XVII Encontro de História da ANPUH**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://shorturl.at/oruzC>. Acesso em: 05 out. 2023.

SANTOS, Miriam de Oliveira; BAHIA, Joana; GOMES, Charles. Aspectos socioeducativos dos processos migratórios. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam de Oliveira (org.). **Um olhar sobre as diferenças: A interface entre projetos educativos e migratórios**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 7-17.

SASAKI, Elisa; ASSIS, Gláucia. Teoria das migrações internacionais. In: **XII Encontro Nacional da ABEP**, Caxambu, 2000. Anais eletrônicos... Caxambu, 2000, p. 1-19. Disponível em: https://www.pucsp.br/projetocenarios/downloads/CDH/Teoria_das_Migracoes_Internacionais.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes Garcez. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Edelbra Editora Ltda, 2018.

SIDI, Pilar; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Nastassja; ANGEL, Sergio. El año de la propaganda oficial: “Venezuela se arregló” y la galería de las paradojas. **Revista de Ciencia Política (Santiago)**, v. 43, n. 2, p. 403-431, ago. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-090x2023005000117>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SIMÕES, Patrícia.; RESNICK, Resnick.; RODRIGUES, Cibél. Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20190068, 2021.

SHOHAMY, Elana. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests**. Pearson Education: Singapore, 2001.

SOUZA, Ana (org.). Português como língua de herança na igreja. *In: _____*. **Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola**. Campinas: Ponte Editores, 2016a. p. 55-102.

SOUZA, Ana. Language and Religious Identities. *In: PREECE, Sian (ed.)*. **The Routledge Handbook of Language and Identity**. Abingdon: Routledge, 2016b. p. 195-209.

STEINBERG, Shirley. Produzindo múltiplos sentidos - pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. *In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMAN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.)*. **Estudos Culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. ULBRA, 2015, p. 211-241.

TURNER, Victor. Liminality and communitas. *In: _____*. **The ritual process**. Cornell Paperbacks: Cornell University Press: Ithaca, New York, 1991. p.94-130.

URTEAGA, Eguzki. Orígenes e inícios de los estudios culturales. **Gazeta de Antropologia**, v. 25, n.1, 2009. p. 1-17. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/6872>. Acesso em: 17 ago. 2021.

VAZ, Alcides Costa. A crise venezuelana como fator de instabilidade regional. Centro de Estudos Estratégicos do Exército: **Análise Estratégica**, v. 3, n. 3, p. 1-7, fev. 2017. Disponível em: <http://ebrevistas.eb.mil.br/index.php/CEEEExAE/article/view/1171>. Acesso em: 20 maio. 2022.

VENDRAMINI, Célia. Uma vida aquém da sonhada, uma escola aquém da almejada! **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-08, out./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e78834>. Acesso em: 05 maio 2022.

VETTORASSI, Andréa; DIAS, Gustavo. Estudos migratórios e os desafios da pesquisa de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 7-28, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v20i2.53055>. Acesso em: 02 jan. 2024.

VILELA, Elaine; LOPES, Livia. Balanço da produção acadêmica sobre migração internacional no Brasil. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 72, p. 55-88, 2011. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/359>. Acesso em: 06. jul. 2022.

WANG, Yining; PILLER, Ingrid. Christian Bilingual Practices and Hybrid Identities as Vehicles of Migrant Integration. *In: MOLONEY, Robyn; MANSOUR, Shenouda (ed.). **Language and Spirit: Exploring Languages, Religions and Spirituality in Australia Today.** Sydney: Palgrave Macmillan, 2022. p. 307-326.*

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-277, 2010.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, Santiago de Chile, vol.1, n.4, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/305/30500409.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y deconolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, p. 131-152, jul-dez, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XIX, núm. 48, mayo-agosto, 2007. Disponível em: <https://shorturl.at/rY129>. Acesso em: 12 dez. 2021.

WÄTZOLD, Juliane. **A língua de herança em contexto não-formal de aprendizagem: o caso da transmissão intergeracional do português.** Narr Francke Attempto: Tübingen, 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, Tomaz Tadeu de; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Editora vozes: 2000, p. 7-67.*

ZAMBRANO, Cora. PLAc como transgressão: Letramentos sociais e prática educativa-reflexiva. *In: SOUZA, Rômulo, et al. (org.). **Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas.** São Paulo: Parábola, 2021. p. 24-28.*

ZANFORLIN, Sofia. **Etnicidade, migração e comunicação: etnopaisagens transculturais e negociação de pertencimentos.** Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Programa Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 168 p. 2011.

ZEULLI, Elizandra. Ensino de espanhol na perspectiva decolonial: um olhar sobre e desde o sul. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. **Cadernos Discursivos**, p. 94-105, 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/6_elizandra.pdf. Acesso em 27 feb. 2023.