



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Raíza Leonídio Neves dos Santos

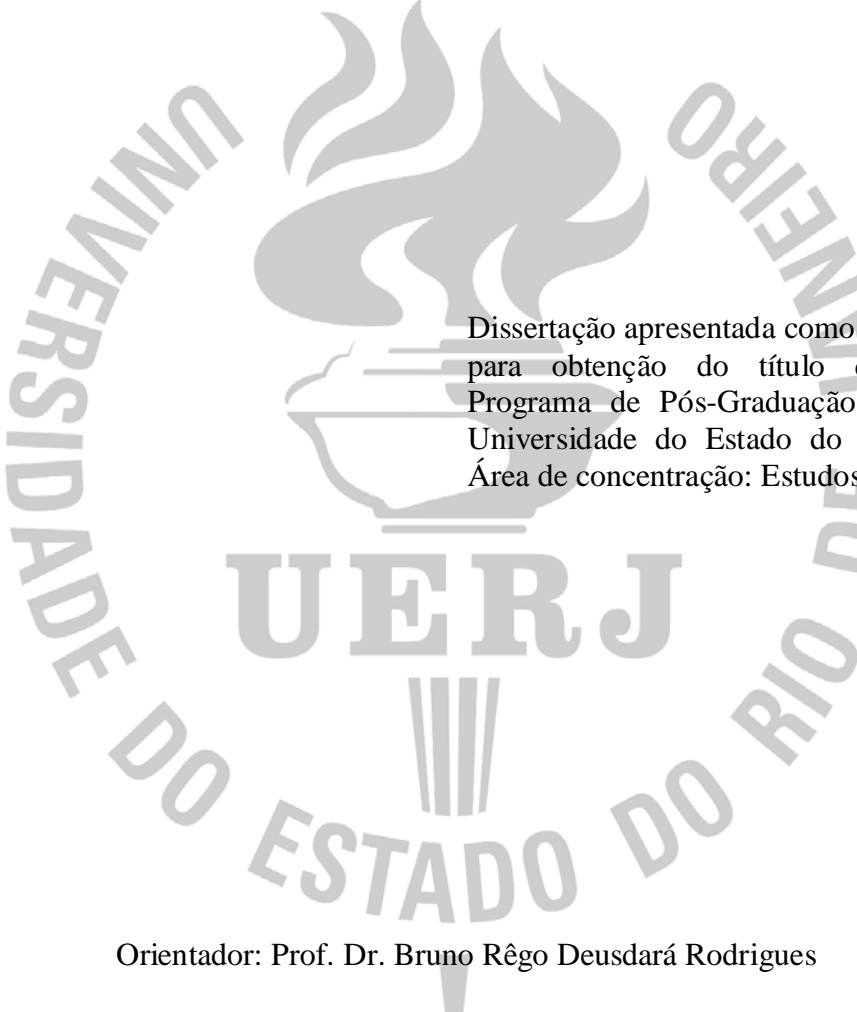
**Línguas em contexto de refúgio: uma análise dos sentidos atribuídos ao
acolhimento por refugiados (as)**

Rio de Janeiro

2018

Raíza Leonídio Neves dos Santos

Línguas em contexto de refúgio: uma análise dos sentidos atribuídos ao acolhimento por refugiados (as)



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S237 Santos, Raíza Leonídio Neves dos.
Línguas em contexto de refúgio: uma análise dos sentidos atribuídos ao acolhimento por refugiados (as) / Raíza Leonídio Neves dos Santos. – 2018.
108 f.: il.

Orientador: Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo de ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Refugiados - África – Teses. 3. Acolhimento – Teses. 4. Linguagem e cultura – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 5. Sociolinguística – Teses. I. Deusdará, Bruno. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)(81)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7-4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Raíza Leonídio Neves dos Santos

Línguas em contexto de refúgio: uma análise dos sentidos atribuídos ao acolhimento por refugiados (as)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 21 de setembro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Bruno Deusdará (Orientador)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares Diez
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas (família e amigos/as) que me apoiaram desde sempre.

Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família que sempre me apoiou independente das minhas escolhas acadêmicas, me ensinou a conviver em sociedade, me educou, me incentivou, e esteve sempre ao meu lado, em todos os momentos da minha caminhada. Obrigada, pai (José Luiz Neves dos Santos), por não nos deixar faltar nada. Obrigada, mãe (Eliete Leonídio Neves dos Santos), por se dedicar integralmente a nós. Obrigada, irmã (Raiane Leonídio Neves dos Santos), por saber que sempre posso contar com você. Obrigada por nunca desistirem de mim.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador professor doutor Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues. Reencontramo-nos depois de cerca de oito anos no meu terceiro período da graduação e, desde então, ele se tornou uma espécie de orientador fixo para mim, já que estivemos em parceria desde a iniciação científica até o mestrado. Sempre agradecerei pelo suporte excepcional que recebi por você, professor. Muito obrigada.

Agradeço, também, ao grupo de pesquisa constituído pelos (as) orientandos (as) – da graduação, do mestrado e do doutorado – do professor Bruno, seria impossível prosseguir sem tal suporte, aprendi muito em nossas reuniões. Agradeço à Banca de Qualificação pelas sugestões e dicas valiosas para que o meu trabalho tivesse mais qualidade. Obrigada.

Agradeço aos (às) alunos (as) refugiados (as) africanos (as) e à professora da turma de Francês II pela abertura para acompanhá-los (as) e, assim, dar corpo à minha pesquisa. Além desta, aprendi, também, sobre a vida, já que convivi com pessoas de realidades muito diferentes da minha. Agradeço à PARES Cáritas-RJ por conceder a produção de tal trabalho junto com o Curso de extensão. Sem vocês, não haveria tal produção. Obrigada.

Agradeço aos (às) amigos (as) que fiz na graduação e que até hoje estão comigo. Por causa deles (as) que cheguei onde estou – e espero ir mais longe ainda. Eles (as) tinham sonhos de crescerem academicamente, conseqüentemente fui incentivada positivamente a aumentar os meus sonhos acadêmicos – e realizá-los – também. Obrigada.

Agradeço, de modo geral, a quem sempre me apoiou durante a minha caminhada e me deu incentivo para prosseguir com os meus sonhos na carreira docente. Hoje percebo que aprendi e amadureci muito nesses dois anos – e alguns meses – de mestrado. Além disso, vejo a presença da Linguística em todos os âmbitos que tratam da nossa língua portuguesa, o que me dá satisfação, segurança e confiança para continuar o meu caminho mais além.

Quando o mistério é impressionante demais, a gente não ousa desobedecer.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

SANTOS, Raíza Leonídio Neves dos. *Línguas em contexto de refúgio: uma análise dos sentidos atribuídos ao acolhimento por refugiados (as)*. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O objetivo da presente pesquisa foi de trazer a proposta de um trabalho de campo com as pessoas refugiadas africanas que estão morando no Brasil, com foco na cidade do Rio de Janeiro, aproximando as principais diferenças culturais entre os sentidos e os valores relacionados à língua na perspectiva dos (das) adultos (as) refugiados (as) africanos (as) e os impasses que os (as) mesmos (as) enfrentam no âmbito educacional a partir dos seus discursos. A análise do cópuz se deu através da reflexão acerca das práticas de linguagem de Mikhail Bakhtin (1997, 2006 e 2013). A pesquisa ainda procurou contribuir para problematizar os conceitos de acolhimento em relação aos (às) refugiados (as) com o foco na política linguística (baseada na ideia de glotopolítica) do Brasil a partir de uma leitura crítica da Lei nacional sobre refugiados (as). A partir disso, entendemos que uma de nossas contribuições pode se dirigir justamente na criação de um espaço de reflexão a respeito dos ensinamentos culturais e linguísticos relacionado às pessoas refugiadas. Tal assunto foi tratado com os (as) alunos (as) africanos (as) por meio de observações e de debates preliminares do curso de extensão de “Português para Refugiados” oferecido em parceria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com a PARES Cáritas-RJ. Com os diversos afetamentos e deslocamentos que sofremos, foi possível concluir que o processo de refúgio é apagado em diversos âmbitos e percebemos, principalmente, que é importante a implantação de uma política linguística baseada na glotopolítica para que os (as) refugiados (as) possam ter uma integração social mais efetiva.

Palavras-chave: Refugiados (as). Cultura. Língua de acolhimento. Lei.

ABSTRACT

SANTOS, Raíza Leonídio Neves dos. *Languages in refuge: analysis of the meanings attributed to hosting refugees according to refugees*. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The goal of this research was to consider the fieldwork with African, refugees currently living in Brazil, specifically in Rio de Janeiro city, and, therefore, set closer the main cultural differences between meanings and values related to language in the African, adult refugees perspective and the stalemates they face based on their discourses in the educational field. The analysis was based on the reflections on language practices conducted by Mikhail Bakhtin (1997, 2006 e 2013). This research has also focused on the contribution to discussions on the concepts of refugee reception from the language policy standpoint (built on glotopolitics) in Brazil from a critical reading of Brazil's Federal Bill on refuge. Hence, we understood that one of our inputs could be organizing a space to reflect on culture and linguistics education related to refugee people. Such theme was talked over with African refugee students through early observation and debates on the extension course "Portuguese with Refugees", offered as result of the partnership between State University of Rio de Janeiro (UERJ) and PARES Cáritas-RJ. Considering the so many displacements we are put through as well as the chances to be affected, we concluded that the process of refuge is erased in many contexts and we mainly observed that the implementation of a linguistic policy based on glotopolitics is crucial so that the refugees have the opportunity to get integrated to the society in a more effective way.

Keywords: Refugees. Culture. Hosting language. Law.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado da ONU para Refugiados
CONARE	Conselho Nacional do Refugiado
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PARES	Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio
RDC	República Democrática do Congo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1	ENTENDENDO OS PILARES	17
1.1	Relação Legislação-Refúgio	17
1.2	Estatísticas ou vidas?	21
1.3	O Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio da Cáritas-RJ	25
2	A VISÃO BAKHTINIANA SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM	29
2.1	Palavra, oração e enunciado	32
2.2	Enunciado	34
2.3	Compreensão, atitude responsiva e alteridade	35
2.4	Polifonia	38
2.5	Heteroglossia	41
2.6	Gêneros Discursivos	44
3	DESLOCAMENTOS CONSTANTES E NECESSÁRIOS	47
3.1	Primeiros afetos	48
3.2	Regredindo para progredir	51
3.3	Ideias para progredir	52
3.4	O caminho progressivo	55
3.5	A coleta do cópuz	57
4	A ANÁLISE DOS SENTIDOS E DOS VALORES NO CONTEXTO DE ACOLHIMENTO	63
4.1	Sobre Polifonia e Heteroglossia na prática	64
4.2	Conceitos na prática durante o percurso	65
4.3	Conceitos em processo de construção	67
4.3.1	Relação entre as respostas de uma mesma pergunta	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	90
	ANEXO A - Entrevista	93
	ANEXO B - O termo	95
	ANEXO C - Entrevista em formato de material didático	97
	ANEXO D - Observações preliminares	99

ANEXO E - O objeto da pesquisa.....	103
--	------------

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo da presente pesquisa é investigar os sentidos e os valores atribuídos às diferenças culturais e à língua, na perspectiva dos (das) adultos (as) refugiados (as) africanos (as), buscando compreender as tensões presentes no contexto do acolhimento. Como proposta de aproximação, construímos um percurso de trabalho de campo, ao longo de 18 (dezoito) meses com as pessoas refugiadas africanas que estão morando no Brasil, com foco na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa ainda procurou contribuir para problematizar os conceitos de acolhimento em relação aos (às) refugiados (as) com o foco na política linguística – língua de acolhimento (ARANTES; BRENNER; DEUSDARÁ, 2016) – relacionada à lei brasileira direcionada às pessoas em situação de refúgio.

Os interesses pela perspectiva discursiva e pelo tema do refúgio foram sendo construídos ao longo do tempo, assim como a própria ideia de fazer uma pesquisa de Mestrado. Essa ideia começou a ganhar forma quando, ainda durante a Graduação, fui interpelada por um amigo meu, veterano: “Raíza, você vai fazer um mestrado, não é? Você não tem cara de quem vai dar aula para criancinhas.”. A pergunta e o comentário, feitos desse modo, me tocaram muito em dois aspectos. Em primeiro lugar, fui instigada a refletir sobre uma formação em pós-graduação, porém, eu nunca havia planejado antes ter tal formação. Em segundo lugar, sempre tive a ideia fixa de somente fazer a Graduação e trabalhar dando aula para crianças. De certa maneira, aquele comentário parecia dialogar com um preconceito corrente: o de que “dar aula para criancinhas” estaria associado a parar os estudos na Graduação. Meu projeto sempre foi, portanto, o de ser professora e a inserção na Educação Básica me acompanhou como uma opção, e não como uma falta de outras oportunidades. Assim, optei pelo Mestrado como um desejo de tentar entender melhor esse universo que me parecia muito distante, já que nunca planejei em fazê-lo.

Assim, ao me graduar no início de 2015, em fevereiro para ser mais exata – tal data de formatura foi resultado de uma greve que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) passou por cerca de três meses no meio do ano de 2013 –, me inscrevi para participar do processo seletivo do Mestrado na UERJ. Meu projeto de pesquisa inicial questionava de que modo poderíamos inserir o discurso feminista no contexto escolar. Eu acredito que tais assuntos, tanto o discurso pedagógico quanto o discurso e o movimento feministas, estavam em evidência social e politicamente naquele momento. Interessava-me, principalmente, em

como seria possível colocar o assunto “feminismo” em sala de aula para o Ensino Fundamental II, já que crianças de, aproximadamente, 11 a 15 anos fazem parte deste nível escolar. Seria importante tocar em tal assunto porque, durante essa faixa etária, é o período em que os (as) alunos (as) estão aprendendo a pensar criticamente sobre diversos assuntos e, um assunto polêmico como o movimento feminista, serviria para eles (as) refletirem e formarem uma opinião sobre. Atualmente, percebo que houve uma baixa neste assunto, parece que outros, como a corrupção, são prioridade na sociedade contemporânea.

A aprovação para o Mestrado exigia que eu passasse então a refletir sobre como conduzir meu projeto. Não sabia por onde começar, mas, ao ser decidido quem seria o meu orientador, algumas ideias mudaram a partir de conversas e descobertas. Foi decidido, então, que o professor doutor Bruno Deusdará seria o meu orientador, já que o mesmo havia sido na Graduação durante a minha Iniciação Científica. Ao ingressar no grupo de pesquisa (grupo composto por orientadas e orientandos – da Graduação, do Mestrado e do Doutorado – do professor doutor Bruno Deusdará), tomei conhecimento da atuação do grupo nas práticas de acolhimento com os (as) refugiados (as). Ao longo das conversas, decidi pesquisar algum aspecto sobre o refúgio. Nas nossas conversas, também descobri que a UERJ disponibiliza um espaço, em parceria com a PARES Cáritas-RJ¹ para que os (as) refugiados (as), que chegam ao Brasil, possam ter aulas de Português. Isso ocorre desde 2014, mas eu não sabia da existência de tal curso, nem tinha conhecimento da grande quantidade de refugiados (as) morando no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro.

O Brasil é considerado, mundialmente, um dos países de acolhimento mais avançados, porém, ele tem suas limitações quando este assunto é colocado em pauta – isso será explorado mais adiante, no capítulo um. Há pontos que faltam quando se diz respeito às necessidades das pessoas refugiadas. Não é com facilidade que esses indivíduos conseguem uma moradia, uma condição financeira para se alimentarem, um emprego e afins; há um caminho extenso e cansativo com burocracias a serem cumpridas para que o (a) refugiado (a) tenha o direito de ter uma vida como um autóctone aqui no Brasil.

Contudo, o Brasil, por ser um país de acolhimento, ou seja, ao ser um país que acolhe pessoas que não têm condições de viverem em seus países porque correm risco de vida e, por isso, pedem determinada integração social em outro país, foi uma descoberta feliz para mim, pessoalmente e como pesquisadora. A partir deste conhecimento, pude aprender, também, a

¹ “Os principais objetivos do Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio da Cáritas RJ são: promover o acolhimento, assegurar que os direitos dos refugiados sejam respeitados e criar condições para que eles possam reconstruir a vida no Brasil de forma digna. Para isso, a Cáritas RJ atua em três frentes: acolhimento, proteção legal e integração local.” (trecho *online*).

parte da Lei brasileira que fala sobre a situação do refúgio – capítulo um. Com essa descoberta, tive determinado orgulho do país que vivo e que nasci ao saber que ele acolhe as pessoas que necessitam de ajuda para sobreviver. Além disso, o fato de a UERJ cooperar na construção e de disponibilizar um espaço para que ocorra o curso de extensão para ajudar os (as) refugiados (as) a se comunicarem no Brasil, também é motivo de mais orgulho pessoal para mim. Assim, o orgulho que tenho da instituição que me acolhe desde 2011 (desde a Graduação) só aumentou. Hoje percebo que escolhi a profissão adequada para meus anseios, pois sou professora e entrei na sala de aula do curso de extensão não só como pesquisadora, mas também como professora, por este motivo, eu tive determinado conforto ao participar dessas aulas, já que me coloquei em um lugar bem conhecido por mim – a sala de aula e a instituição UERJ.

Essas descobertas, portanto, me fizeram perceber que há apagamentos relacionados ao refúgio, já que este assunto, relacionando o Brasil como país de acolhimento, não é divulgado em boa parte do país, ou seja, além de a mídia não abordar tal assunto com foco no Brasil como país que acolhe pessoas refugiadas e seus recursos para que isso ocorra – demonstra, mas dando pouco destaque a essa situação –, a UERJ também não divulga o curso de extensão. Os principais apagamentos e os mais próximos a mim são o do Brasil sendo um dos destinos dos (as) refugiados (as) e o modo como se dá o acolhimento dessas pessoas no Brasil; aliás, acredito que esses apagamentos não atingiram só a mim, mas a outras pessoas também – incluindo estudantes da própria UERJ.

O interesse pela referida temática de estudo se sustentou tanto em uma contextualização mais geral, visto que atravessamos a maior crise de deslocamentos forçados da história recente (veremos no capítulo um que ocorre, atualmente, o deslocamento de 22,5 milhões de pessoas refugiadas), quanto por nossa inserção como grupo de pesquisa nas práticas de acolhimento a refugiados (as), por meio da atuação no curso de extensão de “Português para Refugiados”. Nesse contexto, o grupo de africanos (as) vem sendo o mais numeroso, embora tenha uma visibilidade midiática ainda bastante restrita, pois a mídia não fala sobre os recursos de acolhida aos (às) refugiados (as) no Brasil – tratando somente dos problemas superficiais que o governo tem que resolver neste processo de recebimento de pessoas vindas de outros locais do mundo –, como o curso de extensão. Por este motivo, tal discussão se mostrou importante para ser posta na presente pesquisa.

O presente trabalho, portanto, teve a pretensão de refletir sobre a situação de refúgio no Brasil – mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro – que tem origem da África. Comecei a pesquisa com leituras sobre o refúgio e com observações preliminares feitas nas

salas de aula do curso de extensão de “Português para Refugiados”, realizadas com o intuito de constituir este projeto. Assim, foi perceptível a alta quantidade de mulheres que frequentam as aulas com os (as) filhos (as) junto, esses (as) filhos (as), porém, têm menos de três anos de idade e são os (as) que ainda precisam do colo das mães no sentido de ainda terem necessidade, em sua maioria, de se alimentarem do leite materno e de apoio para se locomoverem – pois alguns estão aprendendo a andar –, entre outras necessidades. As crianças que estão acima dessa faixa etária, em sua maioria, são matriculadas em escolas da rede pública. Já as crianças de três a seis anos de idade, que precisam acompanhar os pais e as mães no curso, por não terem outro lugar para ficarem durante o tempo, têm o direito à recreação em sala separada para que os (as) adultos (as) possam se dedicar às aulas. Desse modo, tivemos acesso a relatos breves e superficiais, mas que, ao mesmo tempo, foram esclarecedores para definirmos o foco da pesquisa e o material para que o corpúsculo fosse recolhido.

A partir deste momento, surgiu o interesse de fazer determinada pesquisa com o foco na formação infantil a partir do discurso das mães e gestantes refugiadas, inicialmente, somente as congolezas – não me distanciando totalmente do meu projeto inicial de introduzir o discurso feminista no contexto escolar. Este foco se daria a partir das questões que atravessam as experiências das mães e gestantes neste processo de refúgio. Assim, foi resolvido que eu me fixaria em uma turma específica do curso de extensão – de Francês II, ou seja, africanos (as) que falam francês que já estavam mais avançados em português – e sempre focando na educação infantil. Escolhi somente o quesito educação pensando no meu Doutorado, já que sempre me interessei pela área pedagógica.

O foco inicial seria no sujeito mães e gestantes congolezas, porém, além de, com o tempo, eu perceber – junto com a PARES Cáritas-RJ – que tinham sujeitos de diferentes partes da África na única turma de Francês II, vi que não deveria fazer a distinção entre congolezas (as) e os (as) refugiados (as) de outros países da África que faziam parte da turma, muito menos separar a turma entre homens e mulheres, pois eles (as) poderiam se ofender de alguma forma. Esta separação poderia dar a entender, também, aos (às) que seriam excluídos (as), que a pesquisa não valoriza, de alguma forma, a presença deles (as) na turma em questão do curso de extensão de “Português para Refugiados”. Como sugerido pela Cáritas-RJ, para que não ocorresse mal entendidos, foi preciso adaptar o que seria uma entrevista somente para as mulheres congolezas para ambos os sexos de diferentes locais africanos, além de flexibilizar transformando o meu material de gênero entrevista em material didático. O

resultado deste processo mudou, relativamente, o direcionamento da presente pesquisa ao ter o material de *cópus* (Anexo E) completo.

Ao fazer a pesquisa inspirada no método cartográfico (FERRAZ; ROCHA; SADE, 2014), deveria ser esperado tais mudanças no percurso, mas, na realidade, essas mudanças me surpreenderam, já que eu tinha grande expectativa em conseguir obter facilmente meu *cópus* para ser analisado. Desse modo, ao me deslocar de acordo com as situações que me apareceram durante o percurso da minha pesquisa, os sujeitos da mesma passaram a ser homens e mulheres de diversos países da África; meu objeto de pesquisa, que seria uma entrevista, foi adaptada em material didático em que os (as) refugiados (as) escreveram as suas próprias respostas – as questões de tal material foram baseadas nas observações preliminares feitas nas aulas do curso de extensão de “Português para Refugiados” – e o foco mudou de acordo com essas repostas, portanto, o foco passou a ser a língua de acolhimento e a diferença cultural no quesito educação. A análise do *cópus* foi baseada na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin (1997, 2006, 2013), na leitura de textos sobre o mesmo – Jacqueline Authier-Revuz (1990), Carlos Alberto Faraco (2001), Maria da Glória Corrêa Fanti (2003) e Augusto Ponzio (2008) – e na leitura do teórico Carlos Xoán Lagares (2011 e 2018)², no qual encontramos afinidades com a reflexão proposta aos conceitos de Bakhtin e, por isso, colabora com a nossa análise.

É importante frisar, ainda, que problematizaremos a política de acolhimento no Brasil relacionada à necessidade da criação de uma política linguística a partir da ideia de glotopolítica. O conceito de glotopolítica foi selecionado como uma possível solução para o problema que apresentamos neste trabalho – mais adiante será possível tomar conhecimento do caminho que foi feito e o porquê do uso de tal conceito. A glotopolítica é um dos modos de intervenção na heteroglossia (conceito explicitado no segundo capítulo), ou seja, é uma intervenção na realidade diversa das práticas de linguagem. Deste modo, o conceito de glotopolítica diz respeito a um conjunto de ações sobre qualquer modo de linguagem (de todos os âmbitos e níveis sociais diferentes) e, por isso, pode-se considerar a glotopolítica como qualquer mudança que ocorre nas práticas de linguagem nos diversos âmbitos da sociedade. Em outras palavras, a glotopolítica remete às modificações que são feitas na língua, é o constante movimento que a língua faz e seus efeitos são as constantes mudanças que ela sofre – sendo impossível escapar destas –, esse movimento e as mudanças é resultado do uso incessante da língua pela sociedade.

² Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) que atua nos seguintes temas: galego-português, história social e cultural da língua e política linguística. (*online*)

Para fecharmos a ideia de tal conceito, recorro à definição de Lagares (2018) que demonstra bem a situação de refúgio em que nos inserimos:

“[...] uma perspectiva glotopolítica como esta que tento definir propõe um programa de pesquisa que procura identificar formas de luta contra a dominação linguística, partindo de um claro engajamento democrático junto com quem nada tem, nem sequer Língua.” (LAGARES, 20018, p. 41)

A glotopolítica foi escolhida como uma das possíveis soluções para esta pesquisa por ter a capacidade de acolher as pessoas refugiadas através da língua, pois, como será visto mais adiante, uma das principais dificuldades desses indivíduos é a comunicação efetiva no Brasil.

Assim, no primeiro capítulo, será possível tomar conhecimento aprofundado sobre a legislação brasileira acerca do refúgio, as vidas que estão neste processo de refúgio e o que é a PARES Cáritas-RJ; além disso, será possível, também, ter ciência da relação entre a Lei nacional e a Instituição Cáritas com o processo de acolhimento das pessoas refugiadas e as suas respectivas responsabilidades. No segundo capítulo, aprofundamos a teoria (e os conceitos que a engloba) que foi utilizada para que o *cópus* pudesse ser analisado. Já no capítulo três, apresentamos o percurso no campo de pesquisa e a descrição das transformações feitas e necessárias durante este processo. No quarto capítulo, apresentamos a análise discursiva do *cópus* recolhido e, por fim, no último capítulo, a conclusão acerca da presente pesquisa.

Veremos, adiante, qual o caminho feito que possibilitou que chegássemos às considerações finais.

1 ENTENDENDO OS PILARES

Neste capítulo, pretende-se discutir a importância do papel da legislação brasileira acerca do processo de refúgio que, apesar de ser considerada avançada, ainda encontra muitas fragilidades, já que as modalidades de assistência ainda são precárias. Sendo assim, problematizamos a questão da urgência que os (as) refugiados (as) têm quando pedem uma espécie de integração social em outra nação, pois eles (as) necessitam de condições para viver da melhor maneira possível, já que o seu país de origem não lhes garante tais condições. E, por fim, será indicada, também, a importância da PARES Cáritas para o recente fluxo de refugiados (as) com destino ao Brasil.

1.1 Relação Legislação-Refúgio

Neste item, proponhamos a discussão a respeito da relação entre a legislação brasileira e a questão do refúgio, também proponhamos a reflexão acerca da definição que a mesma faz sobre a pessoa que está em situação de refúgio e sobre o tratamento acerca da questão linguística. Sobre a legislação, a questão do refúgio tem seu início complexo para definir quem é a pessoa refugiada e como tratá-la no âmbito dos direitos no país de acolhimento. Antes, é importante lembrar que a condição de refugiado de cada indivíduo não pode ser generalizada em situações pontuais.

Em primeiro lugar, veremos como se deu o início do acolhimento dos países às pessoas refugiadas. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1951, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR, ou *UNHCR*, na sigla em inglês) em Genebra, este tinha como missão atuar no acolhimento de todos os (as) refugiados (as) e teve o Brasil como um dos signatários; porém, esta Convenção só atendia às pessoas refugiadas – que foram o resultado da Segunda Guerra Mundial – até antes de primeiro de janeiro de 1951. Com os novos pedidos de refúgio aos países, foi promulgado, em 1967, o Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados que também teve o Brasil como um dos signatários, o que proporcionou ao país a criar a Lei nº 9474 de 22 de julho de 1997.

Assim, no primeiro artigo da Lei nº 9474/97, a pessoa refugiada é definida como

“[...] todo indivíduo que 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’...” (BRAGA; GOMES; SANTANA, 2015, p. 10, v. XXI).

O Brasil ainda abrange esta definição considerando refugiado (a) como “[...]‘não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual não possa ou não queira regressar a ele’ [...]” (BRAGA; GOMES; SANTANA, 2015, p. 10, v. XXI) e o artigo 2º amplia-se “[...] ao cônjuge, aos ascendentes e descendentes, assim como aos demais membros do grupo familiar [...]” (BRAGA; GOMES; SANTANA, 2015, p. 10, v. XXI).

Sendo esta ideia de família uma das mais avançadas no mundo, pois, na República Democrática do Congo (RDC), por exemplo, a família, de acordo com o que pude observar no trabalho de campo, se amplia aos (às) vizinhos (as) da comunidade em que vivem; diferente de quando nos deparamos com a ideia de família no Brasil que é considerada somente quando há laços sanguíneos. Assim sendo, esta Lei coopera, mesmo estando em uma nação com cultura diferente em relação à ideia de “família”, para que as pessoas refugiadas construam, de alguma forma, a sua convivência comunitária em território brasileiro, mantendo seus laços familiares de acordo com a sua cultura e criando uma espécie de preservação da identidade cultural do país que vieram.

Já no dia 24 de maio de 2017, a Lei de Migração brasileira foi atualizada (Lei nº 13.445), porém, mesmo com alguns vetos, não houve alteração quando se trata sobre o refúgio – nesta lei, os (as) refugiados (as) são considerados (as) apátridas –, ou seja, nenhuma alteração foi feita a ponto de interferir profundamente no processo de entrada dos (as) refugiados (as) no Brasil.

Um dos principais aspectos da Lei nº 9474/97 é a criação do Conselho Nacional do Refugiado (CONARE), órgão que estabelece relação com o Ministério da Justiça, e tem a responsabilidade de realizar os trâmites para que a pessoa refugiada receba o direito de morar no Brasil:

“[...] tem como função analisar os pedidos e declarar reconhecimento, em primeira instância, da condição de refugiado; decidir a concessão da condição de refugiado em primeira instância, de ofício ou mediante requerimento de autoridades competentes; determinar a perda, em primeira instância, da condição de refugiado; orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados e aprovar instruções normativas esclarecedoras à execução da lei.” (BRAGA; GOMES; SANTANA, 2015, p. 10, v. XXI).

Desta maneira, é perceptível que há um longo caminho de burocracias a ser cumprido até que seja concluída a decisão sobre o pedido de refúgio do (a) solicitante, isto é, tal pedido

passa por diversos órgãos brasileiros – tais como Polícia Federal e o CONARE – responsáveis por analisar, por etapas, a solicitação da pessoa refugiada (WEINTRAUB, 2012). Assim, é possível entender o motivo de muitos órgãos entrarem em ação no longo caminho que os (as) refugiados (as) fazem durante o processo e, até mesmo, depois de conseguirem um documento que permita que eles (as) vivam no Brasil de forma legal:

“[...] há um itinerário institucional a ser seguido no Brasil marcado sobretudo pelas instituições responsáveis pela elaboração dos processos de solicitação de refúgio, análise e decisão. Essas instituições são principalmente a Polícia Federal, a Cáritas Arquidiocesana, mandatada pelo ACNUR para prestar toda a assistência jurídica e social às pessoas que chegam ao Brasil nestas condições, e o Conselho Nacional do Refugiado (CONARE), órgão composto por membros de ministérios e da sociedade civil que tem como função avaliar e decidir sobre os pedidos. Há dois momentos, então, na assistência à pessoa que chega solicitando refúgio: o anterior ao julgamento do pedido e o posterior à concessão – ou não – do refúgio. [...]” (WEINTRAUB, 2012, p. 198).

A partir de tais conhecimentos sobre o percurso burocrático da decisão sobre o pedido de refúgio do (a) solicitante, é possível perceber que, apesar de demorar a que alguma decisão seja tomada, “No geral, a lei brasileira sobre os refugiados é considerada moderna e justa.” (BRAGA; GOMES; SANTANA, 2015, p. 12, v. XXI). Contudo, tal Lei ainda precisa ser reformulada para que os (as) refugiados (as) tenham, por direito, prescrito, todas as assistências necessárias para possibilitar a sua sobrevivência no país, este parece ser um dos impasses fundamentais que temos encontrado no trabalho de campo.

Sendo assim, prosseguindo sobre a visão da legislação, ao lermos o Decreto n° 7.387 de 09 de dezembro de 2010 – decreto sobre diversidade linguística que dá determinada proteção às outras línguas utilizadas no Brasil que não a língua portuguesa, como as línguas Indígenas, por exemplo, – e da Lei n° 9474 de 22 de julho de 1997 foi possível perceber que não há referência ao “linguístico” quando se trata de acolhimento dos (as) refugiados (as) no Brasil. Em outras palavras, não se leva em consideração a dificuldade que os (as) refugiados (as) podem vir a ter no país para se integrar socialmente, pois a socialização das pessoas se realiza mediada, sobretudo, pelas práticas de linguagem. Isto é, a Lei não garante que os (as) refugiados (as) tenham, por direito, acesso à aprendizagem sobre a língua oficial e reconhecida internacionalmente que o Brasil, no caso, utiliza, sendo esta a língua portuguesa.

Tais leis entram em determinada contradição ao tomarmos conhecimento dessas informações. Contudo, no Decreto n° 7.387 consta que somente as línguas “[...] dos grupos que compõem a sociedade brasileira.” (trecho *online*) têm o privilégio de serem protegidas. Porém, ao receber pessoas refugiadas, o Brasil deveria ter este Decreto ampliado, já que, a partir do momento que um número significativo de refugiados (as) passa a morar aqui,

também acaba compondo a sociedade brasileira, tais quais as línguas indígenas, as portuguesas (de Portugal), as italianas e as dos demais imigrantes – ainda muito usadas em determinadas regiões brasileiras e que são protegidas pela legislação nacional.

A língua é um dos aspectos principais para que ocorra o processo de acolhimento efetivo do (a) refugiado (a), já que as pessoas se relacionam através das práticas de linguagem, sendo assim, a língua é um dos fatores essenciais para que a integração social seja eficiente. Porém, este aspecto não aparece em um decreto sobre a diversidade linguística e muito menos na Lei sobre o processo de acolhimento de refugiados (as), como analisado nos parágrafos anteriores.

Se, de um lado, observamos o apagamento de políticas específicas para a aquisição de uma língua de acolhimento – ou seja, algum recurso exigido por Lei para que seja oferecido aos (às) refugiados (as) o ensino sobre o conhecimento de como usar a língua local –, por outro, observamos uma preocupação dos equipamentos que integram a rede de acolhimento com a oferta de curso de língua. Contudo, existem instituições, como a PARES Cáritas-RJ, que enxergam a necessidade de os (as) refugiados (as) aprenderem a língua nacional. Tratamos especialmente do curso mantido pela UERJ em parceria com a Cáritas-RJ. O suporte linguístico que a UERJ dá aos (às) refugiados (as) em parceria com a Cáritas-RJ foi criado a partir de uma decisão da própria instituição, não sendo descrito em alguma Lei ou em algum decreto. Desse modo, seria pertinente que fosse criada determinada política linguística – baseada na ideia de glotopolítica – para que tal suporte fosse ampliado a favor dos (as) refugiados (as) em todo o território nacional, não dependendo somente de instituições privadas,

“Por este motivo, consideramos necessário que o estabelecimento de políticas linguísticas para o ensino de língua para solicitantes de refúgio ou refugiados seja planejado, sobretudo em virtude das demandas e processos de integração da comunidade que se encontra em situação de refúgio.” (ARANTES, BRENNER, DEUSDARÁ, 2016, v.13, p. 1205).

Ou seja, é preciso que seja criada, pelo governo brasileiro, uma base glotopolítica assegurada por Lei para que os (as) refugiados (as) não tenham dificuldades para se comunicar no país que os (as) acolheu. Ao mesmo tempo em que é necessário reconhecer, em políticas oficiais, a presença das línguas dos (as) refugiados (as), também parece ser necessário haver movimentos diversos, nesse sentido, inclusive de pesquisa.

1.2 Estatísticas ou vidas?

A partir de informações do *site* da ACNUR, atualmente, 28.300 pessoas são diariamente forçadas a se deslocarem no mundo. Hoje, 65,5 milhões de pessoas são deslocadas à força; 22,5 milhões são pessoas refugiadas (em sua maioria, menores de 18 anos) e 10 milhões são apátridas (“pessoas sem vínculo formal com qualquer país”). De acordo com o último acesso aos dados referentes aos deslocamentos forçados, os números são alarmantes e demonstram a urgência com que pessoas do mundo inteiro têm para serem acolhidas e para tentarem uma sobrevivência digna.

É de suma importância destacar que, no refúgio, não há somente adultos homens, como foi possível perceber com a presença numerosa de mulheres nas aulas do curso de extensão da Cáritas-RJ, assim, é crescente o número de mulheres e crianças em tal situação, pois “[...] evidencia-se ao longo dos últimos anos um expressivo crescimento de mulheres que passaram de 30% em 2014 para 40% em 2015 e 50% no primeiro trimestre de 2016, revelando uma crescente tendência.” (trecho *on-line*). Por este motivo, o recorte feito para a pesquisa, inicialmente, foi com foco na formação infantil tanto na educação em casa quanto na escola – porém, este foco se desloca como será visto no capítulo três.

Ao tomarmos conhecimento de tais dados e leis, é possível que um (a) enunciador (a) xenófobo (a) nos questione: “Por que acolher essas pessoas?” e respondemos que devemos acolher essas pessoas porque há um acordo internacional relacionado ao compromisso humanitário e às ações políticas. Ou seja, há um acordo entre os países do mundo inteiro – há um documento fundamentado, porém, cada país faz as suas instruções, isto é, as instruções de tal documento não são unificadas –, é um compromisso mantido entre as nações que se unem em prol das vidas dessas pessoas que precisam ser acolhidas em países que não são os de sua origem, isso também tem relação com os Direitos Universais do Homem – que garante às pessoas o direito de obter as necessidades básicas para que consigam sobreviver, por exemplo: trabalho e alimentação. Este compromisso, porém, é quebrado quando ficamos sabendo de casos de recusa de recepção de refugiados (as) em diversos países da Europa e nos Estados Unidos.

Contudo, essas pessoas – assim como todos os indivíduos –, a partir do momento em que nasceram, têm o direito de viver em um país que garanta a sua integridade física relacionada aos seus direitos básicos, como os serviços públicos de saúde e de educação – apesar de, no Brasil, nem sempre serem de qualidade –, para que possam trabalhar, educar

seus (as) filhos (as) e, assim, sobreviverem de modo mais tranquilo do que em meio a uma guerra. Desse modo, “O Brasil é internacionalmente conhecido como um país acolhedor.”⁵ – apesar de ainda faltar em determinados aspectos como não dar assistência, por Lei, entre outros, à moradia, à saúde e à educação.

Dessa maneira, ampliaremos nossas ideias sobre a visão de vida e a sua relação com a política mundial, é possível, pois, demonstrar uma resposta a indagações ainda mais complexas. Começamos com a realidade política em que vivem os países que não estão em estado de guerra, a política que é posta nesses territórios dá ao indivíduo a ilusão de que ele (a) é livre. Assim como nos mostra Agamben (2002), ao nascer, o homem já possui os direitos – como o próprio nome diz – do homem, mas, ao mesmo tempo, ele faz parte da nação e, por isso, não é mais homem, é visto somente como cidadão. Ou seja, para Agamben, nascimento é um ato biológico que, ocorrendo no território de um Estado Nação vincula o animal humano a uma condição de cidadania em relação ao Estado, isso é consequência do “[...] puro fato do nascimento, a apresentar-se aqui como fonte e portador do direito.” (AGAMBEN, 2002, p. 134).

Assim, homem e cidadão passam a ser iguais frente à política e à lei, e a sociedade acredita e confia nesta ideia já que um cidadão tem os seus direitos ““conservados”” dentro do Estado Nação que nasceu. A palavra ““conservados”” aparece entre aspas porque, desta maneira, o indivíduo permanece subordinado em relação à soberania política já que ele tem os seus direitos garantidos e, por isso, é livre. Além disso, em um país em que o indivíduo corre risco de vida constantemente – como nos países em que há guerra ou perseguição por motivos diversos –, a pessoa, compreensivelmente, sente necessidade de recorrer ao acolhimento de outro Estado Nação para que consiga sobreviver. A noção de liberdade do indivíduo é restrita de acordo com a soberania política, se alguém quiser sair nu pela rua, por exemplo, este alguém será preso porque, de acordo com a Lei brasileira, esta prática é chamada de assédio ao pudor e é proibida no âmbito social conforme está prescrito na legislação nacional. Deste modo,

“[...] apenas porque a vida biológica, com as suas necessidades, tornara-se por toda parte o fato politicamente decisivo, é possível compreender a rapidez [...] que a política já havia se transformado, fazia tempo, em biopolítica, e no qual a aposta em jogo consistia então apenas em determinar qual forma de organização se revelaria mais eficaz para assegurar o cuidado, o controle e o usufruto da vida nua.” (AGAMBEN, 2002, p. 128)

É possível perceber que a política atual já determinou qual forma de organização é ideal para controlar a vida dos indivíduos e essa organização se origina da criação de

determinadas leis. Por este motivo, as pessoas só são livres se não burlarem as leis, sendo que algumas destas burlam os Direitos do Homem também – como a liberdade de fazer o que quiser e o que bem entender não interferindo na vida de outrem. Assim, as sociedades vivem em paradoxos e estão sempre sendo questionadas sobre seus atos exatamente por causa da insistência eterna que o governo tem em controlar sempre a vida de seus “subordinados” – em outras palavras, seus cidadãos e suas cidadãs. Desse modo, a liberdade é uma ilusão e, conseqüentemente, os Direitos do Homem também o são. Em suma, o direito sugere garantir, mas, para isso, impõe regulações, por isso a ilusão de liberdade.

Este item tem um questionamento como título porque estatísticas são diferentes de vidas. Os órgãos nacionais e internacionais insistem em trabalhar com números para expor o que ocorre no mundo no âmbito da crise humanitária atual. Vidas, porém, não são números, são realidades diferentes, sentimentos diferentes, experiências diferentes e vivências diferentes. Por este motivo, não é adequado tratar sobre a questão do refúgio – uma crise humanitária – de modo tão superficial e generalizado, com números.

Ao tratarmos do (a) refugiado (a) relacionado a esta ideia, antes de qualquer definição – como as postas anteriormente – é necessário e importante lembrarmos que o (a) refugiado (a) não é apenas um termo ou uma estatística, mas sim uma pessoa, um indivíduo que tem corpo, mente e vida, principalmente. Neste trabalho, começamos com os dados para chamar a atenção do fenômeno, mas é igualmente importante ultrapassar essa dimensão generalizante e compreender melhor sua atualização local, sua experiência singular. Assim, este indivíduo procura um território que tenha uma política – mesmo que o iluda – que o proteja e que lhe garanta direitos (e a sua vida!). Ou seja, ele saiu de um território que, por estar em guerra, desvalorizou a sua vida, não a levando em consideração; essa vida, porém, só seria valorizada no momento em que este indivíduo lutasse para que o objetivo de uma suposta guerra fosse alcançado. Em outras palavras, a vida deste só seria valorizada no seu Estado Nação se ele se colocasse dentro da guerra, lutando por algum ideal pela sua nação. Ao ter a sua vida desvalorizada por não lutar na guerra, ele passa, também, a não ter direitos; assim, o (a) refugiado (a) é visto como uma crise transformando-se apenas em estatísticas. É preciso que o (a) refugiado (a) seja visto como um indivíduo que tem direito de ter direitos porque a sua vida está em constante risco e, por isso, ele (a) busca um território melhor para ter condições de sobreviver.

Com os constantes deslocamentos forçados, os (as) refugiados (as) transferem essa ideia de subordinação à soberania,

“Se os refugiados [...] representam, no ordenamento do Estado-nação moderno, um elemento tão inquietante, é antes de tudo porque, rompendo a continuidade entre homem e cidadão, entre nascimento e nacionalidade, eles põem em crise a ficção originária da soberania moderna. [...] Mas, justamente por isso, a sua figura é tão difícil de definir politicamente.” (AGAMBEN, 2002, p.138).

Assim, ao saírem dos seus territórios de origem, ou seja, do lugar onde nasceram, os (as) refugiados (as) passam a não ter direitos e, ao mesmo tempo, tornam-se donos (as) dos seus próprios direitos e responsáveis pelos seus próprios atos, em nome da sobrevivência. Ao não terem mais a proteção do Estado Nação, essa condição do (a) refugiado (a) quebra a ideia de proteção do Estado Nacional. Consequentemente não há nação que possa “controlá-los (las)” – relacionado à ilusão de liberdade –, há, somente, algumas organizações e os Direitos Universais do Homem que possam garantir os direitos deles (as) mundialmente ajudando-os (as) a sobreviver.

Desse modo, portanto, não há somente uma crise humanitária, mas uma crise humanitária e política. Crise humanitária devido às mortes no processo do refúgio, às condições precárias a que essas pessoas estão submetidas para sobreviverem e ao seu deslocamento, se distanciando, assim, dos direitos que a sua nação lhe concedia ou deveria lhe conceder. Crise política porque eles (as) ficam “sem nação” e, consequentemente, sem os direitos que possam “controlá-los (as)” e sem proteção. Ao mesmo tempo ocorre “A separação entre humanitário e político, [...] [que] é a fase extrema do deslocamento entre os direitos do homem e os direitos do cidadão.” (AGAMBEN, 2002, p. 140), isto é, o ato biológico – o indivíduo se situa em uma busca de condições para sobreviver – é diferente do ato civil de cidadania – que é ditado e fundado pela soberania (política). Ou seja, ocorre o deslocamento do lugar do indivíduo refugiado a partir da sua condição, por este motivo, ele passa a ser visto somente como a “vida nua” – ideal, segundo o autor, para um indivíduo viver em liberdade – sendo uma vida com completa liberdade, em outras palavras, o indivíduo faz o que bem entender sem que existam leis que ele deva obedecer, sem uma soberania que o controle. Ao mesmo tempo, porém, é prejudicial já que também não existem, aparentemente, direitos que garantam a sua integridade no mundo.

Entretanto, esta pessoa nunca está sozinha, Agamben diz que “As organizações humanitárias [...] mantêm a contragosto uma secreta solidariedade com as forças que deveriam combater.” (AGAMBEN, 2002, p. 140), isto é, tais organizações são solidárias em dois pontos: um é o oferecimento do suporte em relação à sobrevivência que os (as) refugiados (as) necessitam a partir da condição em que se colocam, e o outro ponto é a existência da solidariedade “obrigatória” ao pedirem e conseguirem o acolhimento do (a)

refugiado (a) em um Estado Nação (“as forças”). Este segundo ponto é a solidariedade “a contragosto” que o autor nos mostra, já que, para que a vida nua seja protegida e livre ao mesmo tempo, efetivamente, o ideal não seria colocá-la, novamente – no caso das pessoas refugiadas –, inserida no sistema da biopolítica (“as forças”), já que, assim, ela só será livre se estiver de acordo com a legislação local.

1.3 O Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio da Cáritas-RJ

Neste item, proponhamos a compreensão do papel do Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio (PARES) Cáritas-RJ – também conhecida como Cáritas Arquidiocesana ou somente Cáritas – no processo de acolhimento ao (à) refugiado (a). A Cáritas Arquidiocesana é uma das instituições que dá apoio ao (à) refugiado (a) e atua em diversos Estados brasileiros sendo um órgão – privado vinculado à Igreja Católica e não ao governo – constituído pelos civis e que procura defender os direitos dos (as) refugiados (as) como cidadãos (ãs):

“[...] uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua atuação é junto aos excluídos e excluídas em defesa da vida e na participação da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural.” (trecho *on-line*).

Ao ser uma instituição que defende os direitos humanos em suas condições básicas para que a sobrevivência seja possível, a entidade tem um projeto que coopera no acolhimento das pessoas que pedem refúgio no Brasil, por isso “A Cáritas Brasileira é uma das poucas entidades que prestam serviços de acolhida e integração a refugiados (as) no Brasil.” (trecho *on-line*). Além disso, ela conta com diversos parceiros, entre eles, a UERJ, onde é oferecido o curso de extensão de “Português para Refugiados no Brasil”⁴ – também chamado de “Português para Refugiados” somente. Antes de detalharmos, porém, o curso de extensão, é importante frisar que não é adequado igualar o (a) refugiado (a) às pessoas estrangeiras, já que ambos estão no país por motivos diferentes entre si. Ou seja, o (a) estrangeiro (a) está no Brasil por motivos diversos – emprego, por exemplo –, além disso, ele (a) planejou a sua vinda e não foi forçado a deixar o seu país, foi uma escolha dele (a) – ou uma proposta de

emprego, como dito anteriormente. Já o (a) refugiado (a), o próprio nome já diz, ele (a) precisa de refúgio, ele foi forçado a sair do seu país por uma questão de salvar a própria vida.

Sendo assim, tal curso de extensão de “Português para Refugiados” é oferecido em parceria com a UERJ e conta com professores (as) voluntários (as) – não sendo necessário ter formação docente, mas sim ter conhecimento intermediário, possível de lecionar, em alguma das línguas mediadoras; no caso dos (as) refugiados (as) vindos da RDC, por exemplo, o francês é a língua oficial reconhecida internacionalmente – que dão as aulas para os (as) refugiados (as) que buscam ajuda para sobreviverem no Brasil. Assim, as aulas não são realizadas de modo que o idioma é lecionado por meio de repetições em que as pronúncias das palavras são ensinadas uma a uma, nem de acordo com as normas da língua portuguesa. Pelo contrário, são feitas reuniões quinzenalmente para serem pensadas situações reais que podem ocorrer com os (as) refugiados (as) como procura de emprego, deslocamento urbano, ida ao médico, e diversas outras situações cotidianas. Desse modo, tanto as aulas quanto os materiais didáticos têm o objetivo de ensiná-los (as) a língua portuguesa em contexto de uso – fator essencial para a comunicação – e, assim, cooperar com a sua integração social no Brasil.

É importante ressaltar que alguns materiais utilizados nas aulas de “Português para Refugiados” são planejados por um grupo de professores (as) voluntários (as) e por alunos (as) bolsistas, ambos do Instituto de Letras da UERJ e também por professores (as) voluntários (as) da Cáritas-RJ, estes professores (as) sabem as reais necessidades dos (as) refugiados (as) – já que estes (as) utilizam as aulas para falarem de alguma dificuldade quando há abertura – criando materiais didáticos de acordo com a demanda.

As reuniões realizadas quinzenalmente são de suma importância porque são feitas em prol do bom andamento do curso de extensão de “Português para Refugiados”, desse modo, “Essas reuniões foram denominadas ‘supervisões’ [...]” (ARANTES, DEUDARÁ, ROCHA; 2017, p. 278). Em outras palavras a reunião, a cada quinze dias, é o dispositivo “supervisão” e este tem etapas a serem cumpridas em relação ao material didático a ser preparado, etapas estas que são: o registro da encomenda (de acordo com as informações de relatos de alunos/as refugiados/as levados/as pelos/as professores/as para as reuniões), a análise preliminar (das informações levadas), a definição de eixos temáticos (pressupondo situações que os/as refugiados/as podem vir a presenciar e a participar no Rio de Janeiro), a elaboração e análise coletiva dos materiais (a serem usados na sala de aula) e devolutiva; tais etapas são realizadas com relação direta à responsabilidade de organizar o material didático para o curso de extensão.

Nestas, tanto os (as) professores (as) voluntários (as) que se comprometem com a formulação dos materiais didáticos para o curso de extensão, quanto os (as) professores (as) que dão as aulas, se reúnem para trocar ideias de como elaborar tais materiais. Estes estão sempre de acordo com a língua em contexto de uso no dia a dia dos (as) refugiados (as) na cidade do Rio de Janeiro. Em suma, as “supervisões” são importantes para que professores (as) de línguas e pedagogos (as) tenham a oportunidade de acompanhar o curso de extensão – novo na perspectiva educacional já que são aulas de língua portuguesa para pessoas refugiadas –, montar materiais de modo em que professores (as) em prática possam colaborar e, além disso, há o acesso à resposta que esses materiais recebem a partir do uso dos mesmos pelos (as) alunos (as) refugiados (as), tendo a oportunidade de aprimorá-los cada vez mais.

Ainda sobre tal dispositivo, seu objetivo é “[...] levantar modos de produzir sentidos e, concomitantemente, políticas em torno da organização de práticas construídas para a elaboração de materiais didáticos [...]” (ARANTES, DEUSDARÁ, ROCHA; 2017, p. 276). Ou seja, o dispositivo em questão tem a finalidade de garantir que os (as) alunos (as) refugiados (as) se identifiquem com a língua que estão aprendendo, não só para se comunicar, mas para se espelharem nela quando numa comunicação social com algum (a) brasileiro (a). Assim, o (a) refugiado (a) terá a possibilidade de inserir uma palavra a diversos contextos de comunicação real, construindo diferentes sentidos sempre que desejar, tal como fazem os falantes da língua materna portuguesa brasileira.

Além dessa organização nos “bastidores”, os (as) refugiados (as) precisam comprovar a presença nas aulas – através da entrega de uma carteira de identificação que os (as) refugiados (as) possuem – para a Cáritas-RJ, pois, de acordo com a frequência, eles (as) recebem uma quantia em dinheiro que os (as) auxilia na passagem da condução, sendo uma maneira de viabilizar a frequência dos (as) refugiados (as) no curso.

A Cáritas-RJ, portanto, tem suma importância no acolhimento das pessoas refugiadas porque

“[...] o Brasil não oferece qualquer programa de política nacional voltado à assistência de moradia, nem de acolhimento e de prestação de serviços emergenciais a essa população. [...] algumas organizações não governamentais, como é o caso da Cáritas Arquidiocesana, assumem a tarefa de promover ações de acolhimento aos refugiados, dentre os quais encontra-se o oferecimento do curso de português.” (ARANTES, DEUSDARÁ, ROCHA; 2017, p. 277).

Em outras palavras, a Cáritas-RJ e outras ONGs asseguram essenciais direitos dos (as) refugiados (as) que não estão prescritos na Lei sobre o refúgio no Brasil – como vimos anteriormente –, mas que são imprescindíveis para a sobrevivência dos (as) mesmos (as).

Desse modo, a instituição em questão faz um trabalho de acompanhamento aos (às) refugiados (as), pois a ONG conta com advogados (as), assistentes sociais, coordenadora pedagógica, além de outros (as) profissionais que estão sempre a postos para ajudá-los (as) no que for necessário.

2 A VISÃO BAKHTINIANA SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentamos as ideias de base da pesquisa que se caracterizam por uma reflexão a respeito da linguagem fundada nas situações de interação concretas. Nosso interesse por essas ideias se deu através da reflexão da importância das práticas de linguagem no processo de acolhimento dos (as) refugiados (as), a partir do momento que iniciei minhas observações nas aulas do curso de extensão e da coleta dos discursos (re) produzidos pelos (as) alunos (as) do mesmo. Além disso, há grande interesse nas ideias de Bakhtin por seus conceitos em torno das práticas de linguagem e por sua teoria dialogizante – mais adiante.

Mikhail Bakhtin (1997, 2006 e 2013) foi o teórico escolhido para servir de base – obviamente não será apresentada a visão fechada sobre o mesmo, pois existem diferentes pontos de vista direcionados às reflexões de Bakhtin. Este foi escolhido porque trata de diversos fatores acerca das práticas de linguagem, aprofundando cada um deles de maneira que possibilita enxergá-los na prática. Assim, adotando tais conceitos, fica possível de perceber quais discursos de outrem que permeiam os discursos dos (as) refugiados (as) utilizados no corpus. Foram utilizados, também, textos sobre Bakhtin e sobre os aspectos tratados a partir de outros autores: Authier-Revuz (1990), Faraco (2001), Fanti (2003) e Ponzio (2008). Ainda, foi utilizado um texto de Lagares (2011) que se faz importante quando tratamos de polifonia e heteroglossia – será visto mais adiante.

Desse modo, será possível perceber de que modo as reflexões de Bakhtin têm relação com a presente pesquisa já que o corpus se apresenta diante de um material didático respondido por alunos (as) refugiados (as) africanos (as), sendo uma forma de prática de linguagem. Assim, esse referencial organiza não apenas a análise do corpus, mas também o modo como concebemos o próprio processo de inserção dos (as) refugiados (as) no contexto brasileiro. Inicialmente, porém, é importante fazermos este capítulo teórico para compreendermos as ideias do autor, já que ele é importante nesta análise devido à sua reflexão sobre os aspectos de consciência linguística, a palavra, a oração, o enunciado, a atitude responsiva, a alteridade, a polifonia – com gancho no conceito de heteroglossia tratada por Lagares (2011) –, e os gêneros discursivos; sendo possível o entendimento do leitor acerca de cada conceito.

Assim, veremos cada conceito detalhadamente na leitura a seguir. De maneira geral, trataremos, sobretudo, das práticas de linguagem presentes, principalmente, no corpus desta

pesquisa, pois, tais práticas, produzem sentidos de acordo com o contexto em que se encontram, assim, esses fatores serão esclarecidos no decorrer da análise.

Começamos com ideias bakhtinianas sobre a construção cultural a partir da consciência linguística na relação entre indivíduo e coletivo – isto é, a construção cultural só se dá a partir das práticas de linguagem entre os seres humanos:

“[...] cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Ou seja, a ideologia é o elemento de ligação entre as consciências individuais de determinada sociedade e esta se materializa nos signos, em outras palavras, na comunicação verbal; e essa interação resulta na produção da consciência dos indivíduos sociais. Desta maneira, é possível compreender que a cultura é antecedente às consciências individuais, retirando o indivíduo como ponto de partida da reflexão sobre o social.

Assim, Ponzio já nos diz que “[...] o eu necessita do outro para construir seu mundo e para construir-se a si mesmo.” (PONZIO, 2008, p. 193), ou seja, as pessoas dependem umas das outras, por meio das interações, para que o coletivo seja construído e, conseqüentemente, as ideologias que permeiam neste coletivo. A partir desta ideia, Faraco (2001), ainda, nos explica de que maneira a cultura – que é uma construção coletiva –, através de Bakhtin, tem determinada importância sobre o individual:

“Para Bakhtin, [...] a consciência individual se constrói na interação e o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. Esta é entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo, antes de tudo, é social), e se manifestando semioticamente, isto é, *produzindo texto* e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já-dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o mundo da cultura como um grande e infinito diálogo.” (FARACO, 2001, p. 32).

Ao afirmar a existência da relação das consciências, Bakhtin também demonstra esta ideia em seu livro “Problemas da Poética de Dostoiévski”, obra em que critica o modo de expressão de Dostoiévski através da sua escrita e, assim, Bakhtin diz que o autor criticado “[...] não representa a vida da ideia numa consciência solitária nem as relações mútuas entre os homens, mas a interação de consciências no campo das ideias [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 36). Ou seja, Dostoiévski também resgata a ideia, de maneira quase prática, de que não seria possível a sobrevivência dos seres humanos se não houvesse as interações verbais e Bakhtin

ainda complementa ao dizer que “[...] a consciência nunca se basta por si mesma, mas está em tensa relação com outra consciência.” (BAKHTIN, 2013, p. 36). Em suma, a consciência, para Bakhtin, é construída a partir do momento que os indivíduos interagem entre si; por isso, a cultura de uma sociedade não é uma construção individualizada, é uma criação social feita a partir da interação entre as pessoas que, por sua vez, se sobrepõe à consciência individual, já que é uma construção coletiva e um só indivíduo não tem o predomínio de mudá-la. Sendo assim, se não existissem as práticas de linguagem, seríamos incapazes de conviver em sociedade e, conseqüentemente, em determinado consenso acerca de diversos aspectos sociais.

Ainda sobre a construção social através das interações entre os indivíduos, é importante recorrermos ao trabalho de Authier-Revuz, já que é uma das principais divulgadoras do trabalho de Bakhtin. Assim, a autora em questão nos lembra de mais uma reflexão pertinente acerca das interações verbais feita por Bakhtin a partir da noção de “dialogismo”, esta emprega a ideia de que as palavras nunca são usadas originalmente, são sempre reproduzidas a partir da fala de outrem:

“‘O dialogismo’ do círculo de Bakhtin, como se sabe, não tem como preocupação central o diálogo face a face, mas constitui, através de uma reflexão multiforme, semiótica e literária, uma teoria dialogizante interna do discurso. As palavras são, sempre e inevitavelmente, ‘as palavras dos outros’ [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Ou seja, Bakhtin percebe a produção dos discursos como uma apropriação de textos já ditos anteriormente. Esse processo, segundo ele, ocorre inconscientemente, pois nenhum discurso é criado no momento da interação verbal. As pessoas se apropriam das palavras, que já foram utilizadas por outrem para construir o seu discurso, nisso giram todas as reflexões que Bakhtin faz acerca da ideia de dialogismo. Além disso, Bakhtin defende a ideia de que o diálogo não ocorre somente entre duas pessoas, pois pode ocorrer, também, em uma única consciência ou entre um grupo com mais de duas pessoas, por exemplo. O diálogo ocorre em todo o momento como veremos mais adiante. Assim, Authier-Revuz diz que “[...] o exterior inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição e isto sob a forma ‘natural’ de reprodução, na análise, das evidências vivenciadas pelos sujeitos falantes quanto a sua atividade de linguagem.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25). Isto é, os indivíduos, espontaneamente, utilizam as palavras de outras pessoas para construir o seu discurso em uma situação específica, já que não é possível criar um discurso original no instante em que ocorre a interação, a partir do momento em que todos os discursos já foram utilizados de todas as maneiras possíveis em diversos contextos de interação verbal social.

A autora ressalta ainda que, ao falar sobre as interações, Bakhtin não se concentra apenas nas situações concretas de troca verbal, o autor parte delas para construir um princípio de explicação das práticas de linguagem, de um modo geral, que Authier-Revuz denomina de “uma teoria dialogizante”. Isso consiste também, na crítica feita por Bakhtin acerca do romance de Dostoiévski, sendo muito pertinente para o trabalho em questão: “As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma.” (BAKHTIN, 2013, p. 47). Em outras palavras, o diálogo está em toda a parte da vida social humana.

Assim, ao termos a noção de que as práticas de linguagem são necessárias, as próximas reflexões demonstram como é possível ocorrer a formação de discursos individuais a partir da interação entre os indivíduos. E conseqüentemente, ao final, será possível perceber como são construídos os gêneros dos discursos.

2.1 Palavra, oração e enunciado

Neste item, recuperamos a reflexão de Bakhtin a respeito de três componentes importantes para que ocorra a comunicação verbal. Cada um destes será tratado a seguir sobre suas funções e suas relações acerca das reflexões com base no teórico em questão.

Dessa maneira, ao afunilarmos os recursos que os indivíduos utilizam para recorrer às práticas de linguagem temos, inicialmente, a palavra e a oração, unidades necessárias para compreendermos como se dá a construção de enunciados e, a partir disso, a construção dos sentidos das palavras dentro de um contexto de prática de linguagem. Sendo assim, Bakhtin já nos dá que “[...] o estudo do enunciado, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal*, também deve permitir compreender melhor a natureza das *unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e as orações.” (BAKHTIN, 1997, p. 287).

Assim, é importante compreendermos que, para o autor, a palavra e a oração não são um enunciado, já que “As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários.” (BAKHTIN, 1997, p. 309), isto é, as palavras só têm algum juízo de valor – um sentido – quando inseridas em um contexto de comunicação

verbal real, pois o locutor a utiliza em um enunciado dando-lhe valor (ideologia) específico e significação naquele determinado momento. Em outra situação, porém, diferente da anterior, a mesma palavra inserida em outro contexto de comunicação verbal real, pode ter significação diferente da anterior também, já que estará inserida em outro enunciado. E assim por diante. Isso acontece porque “[...] a realidade da palavra, como a de qualquer signo, [resulta] do consenso entre os indivíduos [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 35), por isso, ao ser inserida em determinado contexto, a palavra tem um significado particular condizente com o momento e, assim, é compreendida por outras pessoas.

Desse modo, é possível perceber que a palavra só tem sentido quando inserida em algum contexto real de interação social, já que “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN, 2006, p. 34). Dito de outro modo, sozinha, a palavra não tem sentido, mas está à disposição para que os indivíduos a usem de maneira que ela passe a ter sentido quando inserida em alguma prática de linguagem. A partir de uma interação, a palavra também funciona dentro da consciência, pois esta “[...] não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível [...] A palavra [...] pode funcionar como signo sem expressão externa.” (BAKHTIN, 2006, p. 35), isto é, é possível que a palavra exista mesmo que ela não seja falada, sendo articulada somente na consciência das pessoas.

É importante lembrar que cada situação de interação verbal exige um gênero diferente de discurso – veremos tal conceito mais adiante – e isso leva o locutor a formar um enunciado com palavras escolhidas para que seja formada determinada significação em uma situação específica. Desse modo, “[...] as unidades significantes (palavras e orações) carecem, por sua natureza, de expressividade, são neutras.” (BAKHTIN, 1997, p. 315). A partir desta ideia, a oração e a palavra só se tornam enunciados quando têm contato com a situação real de comunicação verbal em um contexto.

A oração e o enunciado, conseqüentemente, também se diferenciam entre si, pois a primeira é entendida como unidade da língua e o segundo, entendido como unidade da comunicação verbal. Assim, a oração se insere na fala e no pensamento de um único e mesmo locutor, ela é um pensamento acabado de um mesmo indivíduo que dá origem a outro pensamento neste mesmo indivíduo. Já o enunciado é pensado para ser entendido na comunicação verbal e não para seguir regras de gramaticalização – como a oração –, por isso, ocorre dentro de um diálogo – mesmo que o locutor esteja falando consigo mesmo – onde a pausa que existe implica uma atitude responsiva – será vista adiante – e, numa comunicação, entre duas pessoas, pelo menos, implicando a alternância também; além disso, tem relação

com a situação em que ocorre determinado diálogo. A relação existente entre a oração e o enunciado, portanto, é feita pelo contexto. Em suma, o contexto faz com que as orações sejam “transformadas” em um enunciado quando numa comunicação verbal real, em outras palavras, a oração e as palavras só têm expressividade nas práticas de linguagem.

2.2 Enunciado

A noção de enunciado é fundamental na discussão do autor, considerando que essa ideia possibilita a reflexão sobre a materialidade linguística indissolivelmente vinculada às suas ocorrências concretas. Essa seria a distância entre a frase (estrutura gramatical) e o enunciado (materialidade verbal inscrita em um contexto concreto utilizada entre parceiros da interação verbal).

Já foi visto que nenhum enunciado é original, mas sim se relaciona com outrem já (re) produzido. Dessa maneira, os indivíduos só percebem os sentidos que uma palavra pode ter dentro de diversos enunciados que podem ser (re) construídos a partir de determinada unidade:

“Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.” (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Assim, Bakhtin define os enunciados utilizados numa situação real de interação entre indivíduos como “enunciado concreto” que é um enunciado (re) produzido em “[...] um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes.” (BAKHTIN, 1997, p. 316), isto é, o enunciado só pode existir dentro de uma situação real de comunicação verbal. Assim, os enunciados não são limitados por si mesmos, mas pela dinâmica de troca verbal. Esta noção é vantajosa aqui a partir da ideia do *cópus* da presente pesquisa que foi formado por um modo de interação verbal em dado contexto de situação real de comunicação – seja por escrita ou oralmente –, sendo assim, foi construída uma prática de linguagem impossível de ser dissociada da reflexão de “enunciado concreto”. Em suma, o “enunciado concreto” é aquele (re) produzido em uma interação verbal entre indivíduos:

“O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.”(BAKHTIN, 1997, p. 316).

Todo e qualquer enunciado produzido, portanto, em uma comunicação verbal dialoga com outros já produzidos anteriormente e, de antemão, também dialoga com enunciados que futuramente serão produzidos, já que um enunciado responde, de alguma maneira, outro. Os enunciados, como é possível perceber, estão em constante contato uns com os outros, todos tendo acabamentos provisórios – provisórios porque eles se complementam entre si, dando determinada continuidade –, construindo posições.

Assim sendo, como visto anteriormente, os enunciados concretos existem em uma situação de comunicação verbal real e estabelecem suas fronteiras na alternância com outros enunciados; ao ampliar essa dimensão do diálogo, é possível perceber que cada enunciado dialoga não apenas com aquele imediatamente anterior, mas com um conjunto de outros enunciados, numa cadeia dialógica. Os enunciados, portanto, são de “*natureza social*” (BAKHTIN, 2006, p. 111), já que só é possível existirem enunciados se houver uma sociedade em que pessoas interajam entre si em um contexto de comunicação verbal real.

A partir dessas reflexões, Bakhtin fala sobre a teoria dialógica das práticas de linguagem – “teoria dialogizante” citada anteriormente no trecho de Authier-Revuz. Sendo assim, é possível passarmos para as próximas reflexões que se referem aos efeitos que os enunciados produzem a partir do momento em que são (re) produzidos.

2.3 Compreensão, atitude responsiva e alteridade

As noções abordadas anteriormente servirão de fundamento para uma reflexão acerca do modelo de interação verbal subjacente ao corpus da presente pesquisa. Como se vê, o autor não propõe apenas novas definições para algumas noções de base, mas também demonstra suas proposições que abrem para a constituição de um modelo de interação verbal distinto da tríade linear emissor - mensagem - receptor.

Tratando-se sobre a língua, Bakhtin diz que esta só precisa do locutor e do objeto do discurso do mesmo; por este motivo, o autor não considera a língua exclusivamente para o

uso na comunicação – pois ele diz que esta não é a sua função específica, é, somente, em suas palavras, uma “função acessória” –, ou seja, Bakhtin quebra determinados paradigmas ao dizer que, somente por acaso, a língua serve para as pessoas se comunicarem, mas ela não foi criada para tal recurso. Essa “função acessória” ocorre na interação verbal (escrita ou oral), pois a compreensão do enunciado não requer apenas um conhecimento acerca das formas linguísticas e de seus modos de combinação. Se um enunciado produz sentido a partir da relação com outros enunciados – relação esta que ganha materialidade nas formas linguísticas, mas não se reduz a elas –, sua compreensão passa então por buscar reconstruir, a partir das pistas materiais, que relação dão sustentação ao ato enunciativo.

Nesse contexto, o autor fala de uma atitude responsiva ativa que ocorre quando o (a) ouvinte ou o (a) leitor (a) (receptor/receptora do enunciado) recebe, de algum modo, um enunciado do (a) seu (sua) respectivo (a) locutor (a); este (a) receptor (a), a partir do momento em que adota a atitude responsiva ativa, compreende o enunciado que lhe foi dirigido e, assim, torna-se o (a) locutor (a) da comunicação (quando lhe é dada a palavra por parte do/da locutor/locutora de primeira instância). Este fato ocorre diferentemente do modelo linear enunciadador - mensagem - receptor; tal diferença acontece quando se trata sobre o (a) receptor (a), principalmente, este (a) não só recebe a mensagem – como é “definido” no modelo linear –, como também faz parte da alternância no momento que adota a atitude responsiva, tornando-se o (a) locutor (a) da interação.

O autor nos diz, ainda, que “A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização).” (BAKHTIN, 1997, p. 291), isto é, a atitude responsiva ativa é a ação que o (a) receptor (a) adota para que ocorra a compreensão e, assim, responder algo que lhe foi dito ou algo que ele/ela leu. Tal atitude, portanto, pode ser verbal ou não verbal – ou seja, com a utilização de palavras ou somente com gestos manuais ou expressões faciais.

Ainda, é possível perceber, ao ler o texto de Bakhtin, que ele não utiliza, em momento algum, a palavra “interpretação”, ele utiliza apenas “compreensão”, pois “Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto.” (FARACO, 2001, p. 32). Para entender a distinção proposta, é preciso considerar que a interpretação não demanda uma resposta, a interpretação basta por si mesma, já a compreensão demanda uma resposta fazendo o indivíduo reagir de alguma forma. Contudo, já foi visto que a consciência individual é capaz de produzir textos através de outros textos, isto é, através do signo e seus significados – construídos através de uma espécie de

consenso coletivo – em diversos contextos de realidade social numa espécie de diálogo entre enunciados já produzidos e os que ainda serão reproduzidos. Este fato tem resultado em uma dada sociedade, proporcionando, assim, um diálogo entre diferentes (re) produções de discursos. De acordo com Bakhtin, “[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.” (BAKHTIN, 2006, p. 32), como se percebe, o autor afasta-se do paradigma da decodificação; sendo assim, a compreensão é construída a partir de outros discursos já (re) produzidos anteriormente e, para serem compreendidos, o (a) locutor (a) também utiliza este aspecto constitutivo das trocas verbais, ou seja, o (a) locutor (a) utiliza outros discursos já (re) produzidos anteriormente para que ocorra a compreensão.

É importante, ainda, não confundir a atitude responsiva com as fronteiras existentes nas interações verbais, pois estas fronteiras existem no momento da troca de lugares entre locutor (a) e ouvinte, essa troca é chamada de alternância e ela se dá nas práticas de linguagem:

“As fronteiras do enunciado concreto [...] são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes* [...] Todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.” (BAKHTIN, 1997, p. 293-294).

Ou seja, as fronteiras existem entre o momento em que um (a) locutor (a) termina o seu enunciado e o momento que o (a) receptor (a) passa a ser locutor (a) tomando a sua atitude responsiva. Essa troca de lugares entre locutor (a) e receptor (a) em uma prática comunicacional, é chamada de alternância entre os (as) parceiros (as) da interação por Bakhtin, e, a partir disso, a alternância é construída tanto na interação verbal entre indivíduos quanto na consciência individual. Assim, Ponzio nos explica que, antes, a alteridade ocorre na consciência individual como uma espécie de um monólogo:

“[...] a alteridade se encontra dentro do sujeito, do eu, que é ele próprio diálogo, relação eu-outro, [...] Estes permitem a autoconsciência, mantêm uma relação de alteridade com os signos que interpretam e se reconhecem com os ‘meus’, aqueles com os quais ‘eu’ tomo consciência de mim mesmo.” (PONZIO, 2008, p. 192).

Isto é, a alteridade não existe somente dentro de uma interação verbal, ela atravessa também a consciência – que o indivíduo não se dá conta, porque, para ele/ela, é inconsciente, é algo espontâneo – daquele (a) que (re) produz determinado enunciado, pois, ao dizer/escrever algo, ele/ela espera uma resposta daquele (a) que o (a) ouve/lê, construindo o

seu enunciado a partir do que ele/ela espera que seja respondido. Sendo assim, com a ideia de que a consciência é construída a partir do momento que os indivíduos interagem, Bakhtin contribui para refutar a tese de que primeiro teríamos uma “consciência-de-si” e depois nos expressaríamos, pois, nesta tese, o indivíduo seria anterior à interação. Já na tese de Bakhtin, esse primado de indivíduo se desloca para o foco na interação e, portanto, na alteridade.

A partir das noções de diversos aspectos que estão presentes nas práticas de linguagem dos indivíduos, é preciso ampliarmos nossas reflexões. As próximas dizem respeito às diversas vozes que constituem os enunciados de maneira mais detalhada, e, será possível perceber que a evolução da língua acompanha tal constituição enunciativa, isto é, um conceito complementa o outro de alguma forma.

2.4 Polifonia

Veremos, neste e no próximo item, de que maneira as práticas de linguagem podem funcionar de maneira mais aprofundada. Já foi visto que não há discurso original, pois os discursos sempre são palavras de outrem que utilizamos para construir o nosso e, assim, para que a interação verbal aconteça.

Por este motivo, Authier-Revuz já diz que “Sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28). A autora fala de um conceito chamado polifonia, que é baseado na ideia de Bakhtin de que não criamos discursos, mas sim, utilizamos palavras de outrem para formarmos o nosso discurso em determinado contexto de interação verbal, como foi citado anteriormente. Portanto, a polifonia é o nome que se dá às diversas vozes que permeiam os enunciados construídos no momento das interações verbais. Dessa maneira, Bakhtin nos diz que “Isso constitui precisamente a ‘polifonia’, que desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos.” (BAKHTIN, 2013, p. 49), esta ideia foi vista no item anterior, pois consiste, a partir do ponto de vista de Bakhtin, no conceito de polifonia dentro das práticas de linguagem humanas.

Este conceito é explicitado no decorrer das diversas reflexões postas no capítulo “O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária” do livro “Problemas da

Poética de Dostoiévski” de Bakhtin – citado anteriormente –, sendo muito interessantes e relevantes para serem colocadas aqui. Assim, Bakhtin diz que “Dostoiévski é o criador do *romance polifônico*.” (BAKHTIN, 2013, p. 5), ele explica que tal romance é polifônico porque as vozes dos heróis e seus demais personagens se confundem, tanto entre si, quanto com a do próprio autor, isso se dá devido ao fato de as vozes serem compostas de maneira quase que simultâneas, sendo difícil separá-las. Por isso tal obra não é possível de ser fechada em algum conceito específico ou modo de construção literária, já que, na época, era original. Mas que relação isto tem com a pesquisa?

Primeiramente, o autor das críticas é o mesmo teórico em que a presente pesquisa se baseia e tal conceito é um dos mais importantes para a análise do corpus, já que o mesmo foi formado a partir de uma prática de linguagem (a escrita). Em segundo lugar, tal livro (“Problemas da Poética de Dostoiévski”) demonstra como a interação verbal – permeada de vozes de outrem – entre os indivíduos é possível de ocorrer e de ser entendida mesmo com a sempre presença da polifonia em nossos discursos, pois no romance “[...] o valor da individualidade [...] [foi] capaz de [...] mostrá-lo [...] a individualidade do outro, [...] sem fundir com ela a sua voz e ao mesmo tempo sem reduzi-la a uma realidade psíquica objetificada.” (BAKHTIN, 2013, p. 12). Apesar do uso das inúmeras vozes possíveis de serem confundidas na obra, a individualidade de cada personagem não desapareceu, Dostoiévski foi capaz de conseguir diferenciar cada um na sua respectiva “superfície psicológica”, ou seja, cada um foi diferenciado a partir da sua consciência individual – capaz de serem percebidas na obra.

Este fato ocorre nas interações verbais em situações reais nas sociedades, pois as pessoas se diferenciam entre si apesar de utilizarem discursos de outrem; e, ainda, pessoas com personalidades diferentes também podem utilizar discursos iguais, mas com significações diferentes, tudo depende de em qual contexto utilizar e com qual combinação, demonstrando o que determinado indivíduo quer dizer, diferenciando-os. Em outras palavras, pessoas com personalidades diferentes podem utilizar o mesmo discurso ainda que o desejo seja lhe dar outra significação, para que isso ocorra é preciso que este discurso seja organizado de outra maneira, diferente da anterior. Outro fato que ocorre no romance, bem observado por Bakhtin, é que, a partir da existência dos diálogos – muito importantes na obra –, é possível perceber que este é composto por várias consciências, como uma espécie de coletivo:

“[...] o problema gira em torno da última dialogicidade, ou seja, da dialogicidade do último todo. [...]; o romance de Dostoiévski é diálogo. [...] se constrói [...] como o

todo da interação entre várias consciências, dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra.” (BAKHTIN, 2013, p. 18).

Ou seja, o diálogo se mostra muito importante no romance em questão e, como é possível perceber, isso ocorre também nas situações reais de comunicação, pois, como já foi visto anteriormente, o pensamento ou a reflexão (a consciência) individualizada é construída através da interação entre os indivíduos e, a partir disso, a cultura é definida entre as pessoas como uma espécie de consenso. Assim, é uma maneira de dizer que houve determinada interação entre as consciências, mas que são reproduzidas verbalmente de uma pessoa para outra. Aqui também é possível de relacionarmos ao que Auhtier-Revuz chama de “teoria dialogizante”, já que Bakhtin, mais uma vez, demonstra determinado interesse nas diversas possíveis construções de práticas de linguagem e a interação entre consciências é uma delas a partir do momento em que produzem textos. As críticas acerca da obra de Dostoiévski sempre tocam no ponto de determinada interação, seja ela verbal ou entre consciências, isso ocorre porque a polifonia só é capaz de existir na interação entre indivíduos.

Uma das últimas ideias é que a “A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, [...] é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 23). Em outras palavras, as vozes, apesar de, mais uma vez, se confundirem, têm diferentes potencialidades em atos – ou seja, diferentes forças em meio a suas reproduções –, desse modo, é possível entender o que foi dito anteriormente, sendo outra possibilidade de diferenciar cada personagem do romance através deste viés. Dessa mesma maneira, também é possível diferenciar as pessoas nas práticas de linguagem, pois, como dito anteriormente, diferenciando-as a partir das suas respectivas vontades de serem compreendidas de determinado modo.

Assim, de acordo com o que foi posto, é possível compreender que todas as maneiras em que a polifonia foi citada se relacionam entre si, formando um elo capaz de nos mostrar o que a polifonia pode fazer nas interações entre indivíduos e em um próprio romance. Também podemos perceber que a polifonia é impossível de ser evitada podendo ser manifestada em diversas práticas de linguagem e, além disso, é possível manter a individualidade de cada ser humano mesmo com o uso de diversas vozes.

Este conceito é importante já que trataremos de “fragmentos” de um grande diálogo – observações preliminares, debates acerca do assunto tratado e material didático respondido (Anexos 4 e 5) – pois, ao mesmo tempo, várias vozes foram (re) produzidas nesses diferentes momentos. Isso será visto, na prática, no próximo capítulo.

2.5 Heteroglossia

Ao tomar conhecimento sobre o que é a polifonia, podemos refletir, aqui, quais os pontos que se tocam entre o conceito de polifonia e o conceito de heteroglossia; assim, veremos neste item que o conceito de heteroglossia completa o de polifonia de alguma forma.

Superficialmente, já repararíamos determinada transformação constante na língua, por isso Bakhtin nos diz que, ao “[...] lançarmos sobre a língua um olhar [...] de cima [...] depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua.” (BAKHTIN, 2006, p. 91), ou seja, uma língua são várias, por isso trataremos da importância de tal conceito ser posto aqui pelo fato de que a língua é o aspecto mais relevante da pesquisa em questão. Sendo assim, é possível estendermos a análise de dialogismo de Bakhtin pelo conceito de heteroglossia, enfatizando, portanto, a combinação de discursos existentes para construir um texto, já que heteroglossia é diversidade.

Geralmente dizemos que não há criatividade na (re)produção dos enunciados, pois, como já vimos anteriormente, eles utilizam vozes de outrem. Esta combinação de discursos existentes para construir um texto é um desafio à ideia de criatividade linguística como um uso original e individual de uma língua, já que até mesmo dentro de uma única perspectiva, sempre há vozes múltiplas – polifonia. Esta originalidade é singular, pois, não sendo novidade, está na dimensão da plasticidade dos enunciados, em outras palavras, está na ideia de que não há enunciados criados no momento da prática de linguagem, mas há, entretanto, combinações diferentes de elementos de um enunciado específico sendo possível demonstrar a capacidade que os enunciados têm de serem combinados de diferentes maneiras para melhor se adaptarem nos contextos de uso.

Em uma construção social, Bakhtin critica os indivíduos que veem o idioma como um sistema fechado, pois ele vê tal como parceiro na criação de um idioma unificado como um modo de centralizar o poder de determinada classe social. Em situações particulares, o “padrão” – padrão está aqui entre aspas porque nenhum idioma tem um padrão – de um idioma é utilizado por dada classe social de uma sociedade que se vê como elite – geralmente é a classe econômica –, este fato resulta em um idioma hegemônico particular que tenta reprimir o movimento heteroglóssico, constitutivo dos usos linguísticos. Todos os dias a tal

elite é solicitada, no seu interior, a utilizar o estilo padrão oficial da língua como forma de ser um privilégio fechado, fora do restante da comunidade que vive. Entretanto, na prática, isso não ocorre, pois a elite econômica brasileira não corresponde, na maioria das situações, a uma elite intelectual; um exemplo disto são as falas do presidente Michel Temer, ele usa em demasia a mesóclise de maneira inadequada.

Numa perspectiva de sistema “fechado”, as palavras e os seus significados têm um fim, sendo estável; contudo, isso é impossível de ocorrer, já que as palavras podem ter diversos significados que dependem do contexto em que são utilizadas. O desenvolvimento livre de diálogo é impedido rigidamente por determinadas elites, pois o idioma se encontra em uma constante tentativa de fechamento para as diferenças. Este fechamento de idioma é associado, por Bakhtin, ao nacionalismo, ele vê tais tendências centralizando determinada forma do idioma sendo contrários aos processos que diversificam o mesmo.

A heteroglossia é um conceito básico que considera a monoglossia como uma forma alienada da língua, porque idioma é primordialmente dialógico. Em outras palavras, a língua, chamada de idioma por alguns teóricos, foi criada para que as pessoas possam se comunicar principalmente, por isso é primordialmente dialógico. Através de diálogos, há trocas de discursos e, assim, as pessoas diversificam a língua inconscientemente. Desse modo, a variedade dos textos que circulam também passou a integrar a variedade da língua, já que a história de um “idioma” é uma luta constante que resulta em forças direcionadas para a mudança. Um exemplo disto, é que, em longo prazo, de acordo com a circulação dos enunciados, a expressão “vossa mercê” transformou-se, atualmente, na palavra “você”. Esse é um processo de mudança linguística, que assumirá, nos usos que se fazem da língua, avaliações, corresponderá a grupos, situações, ao longo de sua consolidação. É perceptível, portanto, nas práticas de linguagem, que os idiomas sociais locais são as formas mais utilizadas e não a forma monoglósica de elite citada no parágrafo acima, esses idiomas sociais se dão quando tratamos das variações de que a língua é suscetível a ter. Em suma, pode-se perceber que qualquer idioma é definido por modos de comunicação verbal resultando em transformações na língua através das práticas de linguagem.

Assim, a heteroglossia “rompe com a hegemonia” já que a língua passa por essas transformações constantemente. É impossível, portanto, que as pessoas sempre falem da mesma maneira sem acompanhar os avanços que a sociedade produz (tecnológicos, industriais, trabalhistas, educacionais, etc.), pois, com determinadas mudanças, a língua também vai se modificando. Podemos perceber esses impactos em diversos momentos da História do Brasil, um exemplo é a dificuldade de encontrarmos alguém utilizando a língua

indígena – embora ainda existam muitas palavras indígenas em nosso vocabulário –, enquanto ocorreu o crescimento de alguns idiomas europeus no sul do país – estes, por sua vez, tiveram algumas palavras incluídas no nosso dicionário. Um impacto atual que a nossa língua pode vir a conter, também, é em decorrência da grande chegada de migrantes no Brasil – como ocorreu antigamente com a instalação de europeus no sul –, em sua maioria refugiados (as) africanos (as) e sírios (as). Porém, o inverso também pode ocorrer, pois eles (as) ainda utilizam a língua do seu país de origem, podendo vir a mesclar a mesma com o português brasileiro.

Ainda, é importante ressaltar que a heteroglossia é um processo que nos mostra que a língua acomoda, de alguma forma, todas as variações que ocorrem, sendo estas aceitas por toda a sociedade que a utiliza; assim, tal conceito “[...] configura-se como uma interação entre línguas sociais [...] traz em seu escopo a preservação das variedades concretas [...]” (FANTI, 2003, p. 103). Em outras palavras, a língua, conseqüentemente, traz a variação de determinado idioma. Desse modo, heteroglossia, segundo Fanti (2003), também é chamada de plurilinguismo que, por sua vez, se relaciona com a polifonia, já que se refere aos diversos modos de uso da língua social em diversos contextos de uso e que, ao mesmo tempo, se encontram:

“A língua não se reduz a um sistema padronizado, mas sim se materializa em vozes sociais que se cruzam, em diferentes dialetos, jargões profissionais, linguagens de gerações familiares. Há linguagens de momentos, de lugares, transitórias, que possuem estruturas e finalidades próprias a determinados contextos. A linguagem, assim, está em movimento [...]” (FANTI, 2003, p. 103).

Ou seja, a heteroglossia é formada e se dá através de vozes, já que é constituído, assim, o enunciado posto em um diálogo e em uma situação específica. Além do diálogo, pela reiteração das práticas de linguagem constantes ao longo do tempo, as línguas se modificam, por isso “está em movimento”. Entende-se, assim, que a heteroglossia é o resultado do uso de polifonias, em outras palavras, a heteroglossia é o encontro de diferentes modos de uso da língua, que também é o uso de diferentes vozes em enunciados diversos em diferentes contextos.

De acordo com as reflexões acerca deste conceito, podemos entender que Lagares (2011) chama de heteroglossia (ou plurilinguismo) a diversidade de línguas existentes dentro de uma mesma comunidade e as variações de uma mesma língua. Sendo assim, pode-se dizer que a sociedade brasileira é uma comunidade “heteroglóssica” – como exemplificado acima com as línguas indígenas e europeias. E, como consequência, a polifonia, por seu uso constante, causa também mudanças linguísticas e estéticas em longo prazo – também vimos

acima. Desse modo, podemos fazer dada articulação entre os teóricos Bakhtin e Lagares a partir dos seus conceitos de mudanças linguísticas. Por este motivo, pode-se concluir que não utilizamos a língua de maneira inconsciente no sentido de estar certa no nível gramatical, nos preocupamos somente em nos comunicarmos. Por isso, o (a) brasileiro (a), por exemplo, não se preocupa em utilizar o padrão da norma da língua para se comunicar, pois, se é possível que ocorra a comunicação a partir da compreensão de outrem, tudo está adequado na língua. Sendo assim, pode-se dizer que as línguas não têm “[...] uma única definição possível, que delas falamos no nosso cotidiano sem nos preocuparmos de ter em mente uma caracterização precisa, totalmente unívoca.” (LAGARES, 2011, p. 144).

Desse modo, é impossível que algum (a) especialista linguístico (a) determine ou diferencie o que é língua e o que são as suas variações já que a língua é um sistema em constante movimento de modificação, por isso ocorre “[...] a impossibilidade de determinar o número exato de idiomas falados pela humanidade, assim como a dificuldade de distinguir claramente entre o que seriam línguas diferentes ou variedades de um mesmo idioma.” (LAGARES, 2011, p. 145). Assim, tomando o exemplo da presença das pessoas refugiadas no Brasil, elas mesclam o idioma delas com o português brasileiro – como veremos no cópuz –, por este motivo, poderíamos nos perguntar se: este fato seria uma variação ou línguas diferentes num mesmo contexto em um mesmo discurso?

A língua, portanto, funciona ao acolher, de dada maneira, todas as variedades que existem a partir dela, assim, a língua “[...] para além das dicotomias, [é] capaz de integrar a diferença [...]” (LAGARES, 2011, p. 149), desse modo, se as variedades são utilizadas cotidianamente, é língua, é diálogo e é comunicação. Assim, a heteroglossia é tratada aqui para que a noção de dialogismo seja atualizada e ser, também, tratada na análise do cópuz. Sendo importante para tratar das línguas usadas pelas pessoas refugiadas, já que estas se inscrevem em comunidades de trocas verbais distintas.

2.6 Gêneros Discursivos

De acordo com Bakhtin, passando para todos os modos de interação na vida social, utilizamos “gêneros do discurso” sendo classificados por “Todas as esferas da atividade humana, [que] por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da

língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 279), assim, a língua está presente em todos os âmbitos da vida social real, pois “O objeto do discurso [...] é o ponto de interseção em que se encontram [...] diferentes relações de sentido.” (FANTI, 2003, p 98). Dessa maneira, segundo o autor, não vemos frases construídas, mas sim temos posicionamentos através dos discursos; estes, portanto, são elaborados com significações de acordo com o contexto que fazem parte. O posicionamento do indivíduo, contudo, é definido de acordo com o que ele quer expressar através dos seus enunciados, já que cada esfera da atividade humana determina, de alguma maneira, quais enunciados devemos utilizar de acordo com o gênero imposto em uma dada situação, “[...] em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*.” (BAKHTIN, 1997, p. 301). A partir da reflexão de que cada situação social demanda determinado gênero do discurso e que cada enunciado de cada gênero é composto por outras vozes – polifonia – é possível perceber que este fato também muda no decorrer do tempo:

“A época, o meio social, o micromundo—o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Isto é, a situação em que os indivíduos estão inseridos é o que resulta na escolha de um gênero do discurso que deva ser utilizado naquele momento. De maneira geral, os enunciados utilizados em dada situação real de comunicação, ou seja, em determinado contexto, formam os gêneros do discurso, pois “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica.” (BAKHTIN, 2006, p. 42). Assim, Bakhtin os define como os “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 279), em outras palavras, não é possível produzir qualquer enunciado, em qualquer lugar e em qualquer momento, já que, assim como a língua, a relação ente os gêneros e as situações comunicacionais mudam constantemente com o passar do tempo. De acordo com Bakhtin, os gêneros do discurso são heterogêneos quando se trata de discursos orais e escritos, contudo, ambos criam diálogos diversificados utilizados pelas pessoas, já que “[...] a *comunicação na vida* [...] Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas.” (BAKHTIN, 2006, p. 35) através de uma forma de consenso entre os indivíduos.

Ao serem infinitamente variados, os gêneros do discurso nunca foram estudados pelo viés linguístico. Os únicos gêneros que foram estudados, até o momento de Bakhtin, foram os gêneros literários, mas somente com o ponto de vista artístico, e não por seus enunciados

como a Linguística o faz. Por isso, o autor divide os gêneros do discurso em primários e em secundários, pois os gêneros são heterogêneos entre si mesmos fazendo com que o enunciado seja genérico, ou seja, por mais que um mesmo enunciado possa ser utilizado em diferentes gêneros, estes são heterogêneos devido às diversas significações que eles podem vir a ter dependendo do contexto em que são inseridos. O que os diferencia, independentemente de um mesmo enunciado ser utilizado, é essa divisão que o autor faz, pois os gêneros primários são os mais simples, criados no cotidiano da vida humana, por exemplo; já os gêneros secundários são enunciados mais complexos e mais extensos em que os gêneros primários estão inseridos – como os romances, por exemplo. Isto resulta no que diz Bakhtin:

“Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. [...] A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 281-282).

Essa distinção fica mais simples quando utilizamos exemplos, assim, os gêneros primários são como os utilizados cotidianamente e os secundários são como a inserção dos gêneros primários em romances, como uma interação entre duas pessoas, mas que ocorre dentro de outro tipo de texto, por exemplo. É possível, nesta divisão, ter conhecimento de onde vem determinado enunciado utilizado em determinados gêneros e em diferentes situações de comunicação. Isso ocorre, também, nas interações verbais escritas como será visto adiante, na análise do *cópus*.

Lembremo-nos, antes, do *cópus* para seguirmos com a leitura: sendo assim o *cópus* foi uma atividade didática respondida através da escrita dos (as) alunos (as) refugiados (as) africanos (as) – Anexo E – criando, assim, determinada interação verbal entre pesquisadora e pessoas refugiadas africanas.

3 DESLOCAMENTOS CONSTANTES E NECESSÁRIOS

Neste capítulo, apresento e discuto o percurso da minha pesquisa que se propõe a compreender de que modo as pessoas refugiadas vivem ao chegarem ao Rio de Janeiro, relacionado à cultura e à língua. Tal percurso foi desenvolvido no campo das práticas de acolhimento a refugiados (as), que teve como campo concreto uma sala de aula de uma turma específica do curso de extensão de “Português para Refugiados” na UERJ em parceria com a PARES Cáritas-RJ.

Acompanharemos este caminho através da inspiração que tivemos a partir dos métodos da cartografia, sendo este um método de pesquisa no qual

“[...] o cartógrafo se guia sem ter metas predeterminadas. Seu caminho [...] vai se fazendo no processo, indicando essa reversão metodológica que a cartografia exige [...]. Por isso a ocupação de um território numa pesquisa não pode ser iniciada com um problema fechado [...]” (ALVAREZ, PASSOS; 2015, p.138).

Em outras palavras, o método cartográfico consiste na inserção do (a) pesquisador (a) em um campo em que há processos sendo produzidos – como a aprendizagem dos (as) refugiados (as) sobre a língua portuguesa do Brasil – e que, inicialmente, ele (a) desconhece porque não o habita – sofrendo diversos afetos e deslocamentos –; vivenciando, assim, determinada experiência que está em constante movimento, por isso precisa ir se conformando à mesma de acordo com as situações que vão surgindo no decorrer da sua pesquisa e das suas reflexões. Desse modo, a pesquisa mudou o rumo de maneira sutil devido às relações complexas entre pesquisa e pessoas refugiadas a partir do momento em que passei a habitar o território – ocorreu, aqui, o meu deslocamento – destas presenciando diversos movimentos.

Antes de começarmos a percorrer o caminho da pesquisa, é necessário que saibamos que o sentido da palavra “afeto”, aqui, não é o de afetividade – como um sentimento, por exemplo –, mas sim de afetação. Em outras palavras, no decorrer da leitura será possível perceber que tal vocábulo aparecerá em diversos momentos, sempre no sentido de que algum indivíduo foi afetado por outro em dada situação. E o sentido da palavra “deslocamento” tem como uma mudança de reflexão que ocorreu a partir do que aconteceu nas variadas situações em que eu fui colocada. Sendo assim, iremos adiante com o percurso da pesquisa.

3.1 Primeiros afetos

Ao definir a minha pesquisa, me inseri na equipe de formulação do material didático das aulas do curso de extensão e participei de algumas reuniões no início do ano de 2016, ou seja, a minha inserção na rede de acolhimentos a refugiados (as) se deu através das reuniões de supervisão do projeto do curso de extensão de “Português para Refugiados” e de observações de turmas diversificadas do mesmo. Em uma das últimas reuniões em que estive presente, fui direcionada a participar de uma turma específica do curso de extensão para que eu fizesse observações de modo que eu iniciasse, de fato, a minha pesquisa. Assim, deixei de ir a essas reuniões e comecei a participar e a frequentar a turma de Francês II do curso de extensão de “Português para Refugiados”, a maioria das quintas-feiras do ano de 2017 eu estive acompanhando tal turma com a professora da mesma. Fui direcionada a esta turma porque era a que tinha o maior número de alunos (as) africanos (as), que foram os sujeitos definidos para ser o foco da minha pesquisa; além de a professora dos (as) mesmos (as) ser conhecida como uma pessoa que dava – e deu – determinada abertura aos (às) pesquisadores (as).

É importante, antes, destacar que, apesar de todas as dificuldades financeiras e políticas, a UERJ é uma instituição que resiste ao continuar cooperando com todos os indivíduos que dependem dela, seja para trabalhar ou para estudar. Apesar da precariedade da UERJ (lixo no chão, falta de segurança, banheiros sem limpeza, tetos caindo, paredes sem retoque, salas sem conforto, diferença de tratamento entre os cursos de graduação...), a parceria com a Cáritas-RJ não é desfeita, pois, não houve um dia, dos que eu acompanhei, que faltasse aula para as pessoas refugiadas por este motivo. É possível perceber, então, que, mesmo com acesso aos espaços da universidade, onde se esperaria que pudesse experimentar condições melhores de trabalho, os (as) refugiados (as) foram submetidos (as) aos efeitos de uma grave crise que atingiu a todos. Assim, se as leis brasileiras são mais receptivas, o momento atual de desmonte dos serviços públicos e de desfinanciamento expressam um contexto de fragilização das modalidades de atendimento.

A crise da UERJ, portanto, atravessa esse ponto da presença do curso de extensão da Cáritas-RJ no sentido de que alguns aspectos foram possíveis de serem notados como o fato de que, a cada quinta-feira, a turma de Francês II era trocada de sala, nunca era a mesma da semana anterior; era frequentemente perceptível a falta de limpeza das mesmas com lixeiras “transbordando”, paredes descascando e ares-condicionados e ventiladores sem funcionar, por

exemplo. Este fato afetava, de algum modo, o curso de extensão, já que essas situações precárias não possibilitavam que os (as) professores (as) tivessem dada organização – como, ao chegar na UERJ, era impossível ir direto para alguma sala determinada –, pois nunca era sabido em qual sala seria possível dar aula e quais as condições em que a mesma se encontrava.

Como já exposto acima, eu observava as aulas e fazia anotações com o objetivo de coletar relatos diversos das diferentes experiências das pessoas refugiadas presentes. Tal contato preliminar ajudou muito para que eu conhecesse melhor um pouco da sua cultura e ainda foi uma forma de aproximação para que eu conseguisse conversar com eles (as) – sempre focando no meu projeto de pesquisa. Ressalto aqui que, em todos os momentos que tive contato com os (as) refugiados (as), fui afetada de alguma maneira, já que “Os afetos [...] arrastavam cada um desses corpos para outros lugares, inéditos [...]” (ROLNIK, 2007, p. 57), ou seja, a cada aproximação com as pessoas refugiadas, elas se deslocaram e eu me desloquei de algum modo, tendo diferentes visões acerca de algum aspecto e outras ideias relacionadas com a minha pesquisa. Um exemplo de um afetamento que ocorreu comigo, foi quando uma menina me explicou, na sala de espera da Cáritas-RJ – veremos mais adiante –, que sua irmã e seu pai haviam ficado no seu país, eu encerrei o diálogo quando percebi que ela estava com uma expressão triste (Anexo D), ou seja, eu me desloquei, apesar de querer saber muito mais sobre o seu processo de refúgio, mas não pude, pois é um assunto extremamente delicado e que não me dá o direito de interferir na saúde emocional de uma pessoa, muito menos na de uma criança. Assim, o (a) pesquisador (a) sofre um deslocamento específico a partir dos afetos ao se inserir em um campo com processos em andamento, sendo esta a pesquisa cartográfica, e foi o que ocorreu comigo.

Minhas primeiras impressões – friso que tais visões variam na possibilidade de tocar a cada um de nós em diferentes situações – foram diversas, pois, diferentemente de um curso de língua estrangeira – diferentemente, também, do que eu imaginava –, na sala havia carteiras que não obedeciam à tradicional composição do universo escolar – no sentido de que não eram formadas fileiras verticais uma ao lado da outra – e toda vez a turma era trocada de sala – algumas sem mesas, então cadeiras que sobravam eram usadas como mesas para os (as) alunos (as). Além disso, havia muitas mulheres com seus (as) filhos (as) na sala de aula e elas sempre se movimentavam para poder cuidar das crianças. Desse modo, havia muito movimento de saídas de sala durante as aulas por causa das necessidades dessas crianças

(como trocar a fralda, por exemplo). O que se observava era um modo bastante singular de se apropriar daquele espaço “sala de aula”.

Inevitavelmente, desse modo, ocorre também a intervenção da pesquisadora no próprio trabalho com a sua presença no campo da pesquisa, pois não existiria pesquisadora se não houvesse essa inserção e esse contato em relação ao campo de pesquisa e às pessoas que habitam nele. Sendo assim, Amorim diz que o “[...] pesquisador e sujeito de pesquisa estão em condição de intersubjetividade onde, necessariamente, não há *eu* que não se constitua na relação com um *tu*.” (AMORIM, 2004, p. 89). Ou seja, a minha presença, como pesquisadora, desloca, mesmo que sutilmente, os olhares e as posturas dos (as) refugiados (as), já que, a partir da minha presença, a sala de aula não foi percebida somente como sala de aula, mas sim como um ambiente possível de ser transformado em campo de pesquisa.

As observações, junto à inserção no campo de pesquisa e ao contato com os (as) refugiados (as), foram possíveis para que eu fosse afetada e me deslocasse de diversas maneiras, por isso as mesmas foram essenciais para que eu me tornasse e me sentisse, de fato, uma pesquisadora, segundo Barros e Kastrup (2015). Estas pesquisadoras se baseiam no método da cartografia, pois o (a) pesquisador (a) “[...] além de observar, [...] participa, em certa medida, da vida delas [pessoas refugiadas, no caso], ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência [...]” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 54) já que há processos sendo produzidos no campo. Em outras palavras, o trabalho progride de acordo com os acontecimentos do campo de pesquisa. Assim, ocorre a “observação participante”, que é uma observação na qual o (a) pesquisador (a) participa e observa passando a fazer parte do campo de pesquisa e as pessoas que estão inseridas no mesmo têm conhecimento da presença do (a) pesquisador (a). Desse modo, ocorrem os deslocamentos dos indivíduos presentes naquele determinado campo a partir das vibrações entre os mesmos, criando uma rede de afetos – no sentido de afetação.

Essa experiência de afeto é a que nos modifica e a que vai se modificando ao nos colocarmos no lugar de aluno (a) que desconhece a língua local e que não tem receio em colocar questões em discussão durante as aulas ou de expor a sua dúvida acerca de qualquer aspecto social; também houve o deslocamento no sentido de que fui a professora deles (as) em determinados momentos, como quando foi posta em discussão a questão da educação das crianças refugiadas e a relação dos (as) responsáveis acerca deste assunto. Desse modo, eu não só observei as aulas como também cooperei com a professora da mesma; e, como será visto mais adiante, na “sala de espera” também tive uma espécie de afetação com as crianças, brincando e conversando com elas. Dessa maneira, portanto, houve “observação participante”

– quando se trata sobre a pesquisadora em questão – e deslocamento por afetação – tanto de minha parte quanto pela parte dos (as) alunos (as) refugiados (as).

3.2 Regredindo para progredir

Neste item, demonstramos como progredimos para tomar conhecimento do processo de refúgio das pessoas que chegam ao Brasil e o mesmo como sendo um país de acolhimento. Como Barros e Kastrup (2015) afirmam, eu fui uma pesquisadora que comecei pelo meio, isto é, eu comecei a minha pesquisa no meio de dois processos que eu não imaginava que existiam.

“Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, [...] Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso.” (BARROS; KASTRUP, 2015)

Ou seja, o primeiro processo que comecei pelo meio era o da situação de refúgio sendo o Brasil como um dos países de acolhimento a refugiados (as) e o segundo processo era o da existência do curso de extensão de “Português para Refugiados” na UERJ em parceria com a Cáritas-RJ – instituição que eu também desconhecia. Com isso, para a minha pesquisa ter coerência e levar o entendimento da mesma ao (à) leitor (a), foi preciso que eu regatasse, utilizando o recurso da leitura de textos variados, o início do processo do refúgio das pessoas que hoje chegaram ao Brasil.

Dessa maneira, eu precisei me deslocar retomando o início desses processos por meio da leitura para ter o conhecimento e para tratar, conseqüentemente, do assunto em minha pesquisa. Todo este processo de progressão e de regressão foi necessário para que pudéssemos relacionar dialogicamente todas as ideias tidas até então e, para que pudéssemos, também, avançar ainda mais na pesquisa. Desse modo, todo o diálogo que constitui tal processo de pesquisa se encontra em curso.

3.3 Ideias para progredir

Ao iniciar as leituras, li textos sobre os (as) refugiados (as) em Portugal – já que encontrei mais trabalhos que tratavam sobre a presença dos (as) mesmos (as) na Europa como um todo do que no Brasil – nos quesitos saúde e educação. Depois de obter o conhecimento de ambos os processos através de muitas leituras, o material começou a ficar muito extenso ao serem inseridos tais quesitos e, por isso, foi sugerido, por uma colega do grupo de pesquisa do qual fiz parte, que eu me dedicasse a somente um assunto, foi então que eu decidi pesquisar sobre a visão das mães congoleesas sobre a educação dos (as) seus (suas) filhos (as) no Brasil, tanto em casa quanto na escola com o foco na diferença de culturas. O foco é na diferença educacional pela visão cultural porque, em minhas observações, foi perceptível que há mais diferenças educacionais do que aproximações ao relacionar as crianças brasileiras e as crianças africanas refugiadas e seus (suas) respectivos (as) responsáveis, como, por exemplo: no modo de se vestir, no modo de se expressarem e de se comunicarem, sobre a visão da educação (dos/das responsáveis), sobre visões de religiões e sobre a língua – isso será explicitado mais adiante.

Relembro, aqui, que tal ideia não se distanciou muito do projeto que eu tinha quando ingressei no Mestrado, já que continuei na mesma linha ao tratar sobre as mulheres e a sua relação na educação escolar das crianças. Desse modo, ao fazer um trabalho de campo – observação preliminar e depois uma aproximação mais ampla com os sujeitos –, minha pesquisa se iniciou com base no método cartográfico. Assim, Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2015) nos explicam o que é pesquisar pelo olhar da cartografia que, para eles, é pesquisa e cuidado:

“Pesquisar é uma forma de cuidado quando se entende que a prática da investigação não pode ser determinada só pelo interesse do pesquisador, devendo considerar também o protagonista do objeto. A investigação é cuidado ou cultivo de um território existencial no qual o pesquisador e o pesquisado se encontram.” (ALVAREZ, PASSOS; 2015, p. 144).

E foi o que ocorreu, ou seja, foi necessário que eu deslocasse, de alguma maneira, o sujeito do meu projeto de pesquisa. Assim, o meu deslocamento se deu quando eu encontrei o meu sujeito de pesquisa – modificado logo após eu ingressar no Mestrado –, pois o interesse, inicialmente, passou do feminismo para a relação de maternidade ao habitar o território dos (as) alunos (as) refugiados (as). Essa é uma maneira de “fazer com” (ALVAREZ, PASSOS; 2015), isto é, o cartógrafo precisa construir a pesquisa junto com o seu objeto e os sujeitos do

seu projeto, já que esta vai se moldando a partir de uma série de deslocamentos e afetamentos produzidos no campo de investigação.

Assim, para formar o meu *cópus*, decidimos, a partir das observações feitas, que eu faria uma entrevista com pequenos grupos na sala de aula, inicialmente seriam somente as congoleesas mães e gestantes que falariam sobre a educação de seus (suas) filhos (as) tanto em casa quanto na escola brasileira com o foco na diferença cultural. A entrevista tinha sido escolhida para a coleta do objeto de pesquisa porque é uma maneira de usar o discurso daquela pessoa que vivencia tal experiência – sobre a educação das crianças refugiadas africanas –, não pretendendo modificar a fala desta pessoa – assim como não o fiz –, mas sim, de analisá-la somente a partir das suas expressões por meio dos discursos.

Na qualificação, entretanto, foi sugerido que eu fizesse, antes, uma aula com o intuito de colocar em pauta o assunto em questão, incentivando, entre os (as) alunos (as) refugiados (as) africanos (as), um debate acerca do mesmo. Em ambos eu faria uma gravação audiovisual para depois transcrevê-las e fazer a minha análise. Tal aula seria gravada audiovisualmente para que não se perdesse nenhuma fala durante a discussão, pois eles (as) falam muito e ao mesmo tempo e, quando se exaltam, começam a falar a língua deles (as): o Lingala – já que é a língua (materna) que eles (as) se sentem confortáveis para usar em um debate □, porém a professora sempre pedia a atenção deles (as) em francês e depois passava a usar o português (língua que deveria ser usada naquele momento) os (as) procurando conduzir a discussão.

A gravação audiovisual também me auxiliaria na entrevista, caso eu precisasse reformular alguma pergunta montada até aquele presente momento para obter a resposta desejada, direcionando, então, a minha entrevistada para o objetivo inicial da minha pesquisa. Por outro lado, a gravação, se contribuiria com a captação e o arquivamento dos textos obtidos na situação em tela, teria o inconveniente de registrar turnos superpostos, textos entrecortados, o que poderia dificultar a apreensão de cada uma das enunciações.

Aconteceria o que o método da cartografia já prevê, ou seja, eu precisaria me deslocar para conseguir uma resposta de acordo com o que eu buscava, por isso a gravação audiovisual. Além disso, ao mesmo tempo, também aconteceria o que Amorim chama de “[...] regras de encadeamento estabelecidas num regime discursivo [...]” (AMORIM, 2004, p. 60), em outras palavras, as “regras de encadeamento” seriam as diretrizes que eu daria à minha entrevistada no momento do processo de entrevista que poderia vir a ocorrer, direcionando-a para o objetivo da pesquisa ser atingido. O “regime discursivo” – citado também no fragmento acima – é um dispositivo criado com uma única finalidade, e a da entrevista era de

coletar a opinião das mulheres congolezas refugiadas acerca da educação tanto em casa quanto na escola brasileira dentro de uma cultura diferente da que elas vieram. Além dessa sugestão na qualificação, também foi importante perceber que não seria adequado eu diferenciar as mulheres congolezas de outras mulheres refugiadas africanas de outros países presentes na sala de aula do curso de extensão, assim, decidi que entrevistaria as mulheres africanas independentemente de qual país elas vieram. Tais indicações também contribuíram para a explicitação de sentidos e valores prévios ao momento de captação dos textos, que foram postos em análise e problematizados.

Para tal, iniciou-se novo processo de interlocução com os responsáveis pela atividade, considerando as condições específicas e os cuidados necessários para que as interações ocorressem com esclarecimento acerca de seus objetivos e da manutenção do sigilo dos participantes. Como se sabe, o tipo de conhecimento produzido por investigações de base discursiva não foca na produção individual dos textos, mas no modo como cada texto convoca e traz à cena os embates, as polêmicas, os valores cristalizados ou em alteração, que circulam em dada comunidade discursiva. Nesse percurso, o estabelecimento de contatos foi importante para que fosse possível construir um caminho de pesquisa a partir de um diálogo. Assim, foi preciso enviar o meu projeto detalhado para um endereço de e-mail que me forneceram, desse modo, o projeto foi submetido e analisado. Da mesma forma, produziram-se encontros de discussão e sugestões foram apresentadas, no sentido de que a pesquisa fosse favorecida de modo que não atrapalhasse o trabalho da instituição.

A primeira reunião que tive na ONG foi com uma das assistentes sociais – pois a Cáritas-RJ tem três assistentes sociais no local – e esta me concedeu a autorização para a realização da minha pesquisa da maneira que eu gostaria de fazer – aula sobre o assunto, entrevista com as mulheres mães refugiadas africanas e gravação audiovisual de ambas atividades – já que discutimos os aspectos éticos e os cuidados a serem assumidos quando fosse realizar as atividades. Nesse percurso, outra reunião foi agendada para que se pudesse garantir uma mudança de local para que as entrevistas pudessem ser feitas, desse modo, me foi sugerido que eu fizesse as entrevistas na “sala de espera” – um ambiente onde os (as) refugiados (as) aguardam para receberem a quantia em dinheiro como auxílio oferecido pela instituição após as aulas e para tratarem de outros assuntos – da Cáritas-RJ. Eles (as) propuseram a troca de local para a pesquisa ser feita porque tinham o receio de que o meu material saísse do contexto “aula de português” caso eu o fizesse em sala de aula – como era planejado inicialmente –, essa, entretanto, foi uma maneira da entidade tomar o cuidado com

as pessoas refugiadas, já que o objetivo da mesma é protegê-las e auxiliá-las e não expô-las a qualquer fato fora de tal contexto.

Eu aceitei a sugestão e percebi, com isso, que ampliar o sujeito da minha pesquisa de mulheres mães e gestantes refugiadas congoleesas para mulheres refugiadas africanas foi adequado, já que na “sala de espera” também tem diversas mulheres de diversos locais da África – inicialmente, acreditava que as mulheres congoleesas eram a maioria na turma de Francês II, depois, porém, percebi que não, que na turma havia dada diversidade. Assim, é perceptível que o método cartográfico também se adequa aqui, já que a pesquisa lida e acolhe com as circunstâncias reais nas quais a vida ganha forma e não apenas a partir de suas próprias segmentações.

3.4 O caminho progressivo

Para iniciar a coleta do meu *cópus*, foi feito um primeiro contato com os (as) refugiados (as) – contato este que foram as observações preliminares feitas na sala de aula do curso de extensão –, para tal, foi preciso criar determinada “simpatia”, como Kastrup e Barros dizem “[...] é essa simpatia que permite ao etnógrafo entrar em relação com os heterogêneos que o cercam, agir com eles, escrever com eles.” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 55) – é o “fazer com”, citado anteriormente. Obtendo tal “simpatia” – um rótulo ainda bastante impreciso para a construção de uma implicação mútua e de laços de confiança que não são apenas contratuais, mas se pretendem confirmar nas diversas etapas da produção da pesquisa –, seria possível fazer a entrevista com as mulheres refugiadas africanas, imaginei. Contudo, é necessário ressaltar que a “simpatia” não aproxima as pessoas, ainda há resquícios, de alguma forma, de dado distanciamento e foi esta a primeira percepção que eu tive.

Amorim (2004), assim como Kastrup e Barros (2015), fala de uma espécie de familiarização com o estranho (eu com as pessoas refugiadas africanas, no caso), já que, “Para compreender pertinentemente um fato social, é preciso apreendê-lo totalmente, isto é, de fora, tal como uma coisa, mas da qual somos parte integrante.” (AMORIM, 2004, p. 68-69), em outras palavras, o (a) pesquisador (a) precisa se inserir no processo, ocorrendo a “familiarização”, sendo uma forma de aproximação. A “familiarização”, como aproximação, também faz parte do acolhimento já que “somos parte integrante” do processo a partir do

momento que acolhemos, de alguma forma, as pessoas refugiadas, criando afetos – afetando e sendo afetados (as). Não foi preciso, entretanto, tornar o suposto objeto, da presente pesquisa, estranho, porque, para quem não está acostumado com a situação em que eu me inseri (sala de aula), causa um estranhamento espontâneo – assim como ocorreu comigo –; depois de um determinado tempo, ocorreu a “familiarização”. Esta é o resultado de um processo de contatos, pois ela aproxima os indivíduos, diferente da “simpatia” – que ainda tem dado distanciamento. Assim, “simpatia” seria o processo inicial de uma aproximação, mas com um distanciamento; por exemplo, podemos ter simpatia por alguém, mas não necessariamente se aproximar. Em suma, a “simpatia” ocorre em primeira instância e, após, a “familiarização” – como o próprio nome diz – acontece, pois é importante uma aproximação específica para a realização da pesquisa.

Essa “simpatia” e essa “familiarização” são modos de deslocamentos que resultam em dada dialogização como era o objetivo relacionado ao contexto em que eu me encontrava, ou seja, para que ocorresse a “simpatia” e a “familiarização”, eu me inseri no contexto de sala de aula para que eu pudesse ter um contato mais próximo com as pessoas refugiadas e, futuramente, coletar o meu cópulo. Contudo, foi esperado que tivesse ocorrido a “simpatia” e, no decorrer do tempo, a “familiarização” necessárias para que eu conseguisse realizar a entrevista, mas, como será visto a seguir, não foi o que aconteceu.

A partir das observações preliminares e dos debates em aula, questões passaram a serem reflexões com foco na questão educacional com base na diferença cultural das crianças africanas refugiadas que estão morando no Brasil. Pois, quando essas pessoas refugiadas reivindicavam algo, mesmo em forma de reclamações em sala de aula sobre outros assuntos – sempre tiveram abertura para se expressarem –, elas se deslocavam saindo daquela situação de fragilidade que, geralmente, um (a) refugiado (a) se encontra, e passavam a ocupar o lugar da força através da necessidade de se expressarem ou da urgência de alguma necessidade. Com a dada abertura para se expressarem durante as aulas, conseqüentemente, pude perceber reclamações recorrentes com o foco na educação, além de outros assuntos relacionados aos deveres – não cumpridos efetivamente – do governo brasileiro.

Em decorrência dessas reclamações, fomos motivados(as) a pensar questões que poderiam ser relevantes para serem questionadas às mulheres refugiadas. Apesar de existir determinado receio acerca do que perguntá-las – pois havia um medo de minha parte em ofendê-las ou magoá-las com alguma pergunta –, construí as perguntas da entrevista (Anexo A) como forma de resposta ao material que eu tinha até aquele momento – com as

observações preliminares e os debates em aula – e com base no texto de Del Carmen Daher (2016), como é possível ver no quadro a seguir:

Tabela 1 – Elaboração das perguntas de entrevista

Objetivo	Problema	Hipótese	Pergunta
Interação entre mãe e filho (a) (s).	Diferença de idiomas: crianças aprenderam o português brasileiro mais rápido que as mães.	As crianças ensinam, mesmo que involuntariamente, novas palavras em português brasileiro para as mães.	O que você aprendeu de português brasileiro com o (a) (s) seu (a) (s) filho (a) (s)? Você usa/usará alguma língua diferente do francês para falar com o (a) (s) seu (a) (s) filho (a) (s)?
Cultura congoleza valorizada na educação em casa.	Choque cultural. Contato com a cultura congoleza depende do ensino em casa.	As mães ensinam a cultura congoleza e enfatizam o que deve ser valorizado.	Você ensina/ensinará a cultura congoleza para o (a) (s) seu (a) (s) filho (a) (s)? O que você enfatiza/enfatizará da sua cultura ao ensiná-lo (a) (s)?
Preocupação com a educação das crianças, já que estão em escola de cultura diferente.	Choque de culturas da educação escolar.	A partir de falas registradas previamente, há problemas diversos. Racismo, exclusão e/ou socialização e interação ou não com outras crianças.	Quais são as maiores preocupações que você tem com a educação escolar brasileira do (a) (s) seu (a) (s) filho (a) (s)?

Este quadro se mostrou importante no progresso do projeto a partir do momento que precisávamos organizar o que mais chamou a atenção nas observações preliminares e, retirar, neste ponto de vista, as questões que poderiam ser feitas às mulheres refugiadas congolezas inicialmente.

3.5 A coleta do corpús

Ao longo desses dez meses de contato, no mês de novembro – semana seguinte das reuniões na Cáritas-RJ para obter a autorização –, tive de dois a três dias de tentativas de entrevista na “sala de espera”, falei com todas as mulheres presentes em particular, mas nenhuma aceitou dar a entrevista, mesmo me conhecendo, pois eram as mesmas da turma de Francês II. Eu dizia “Seu nome, seu rosto, nada que possa te identificar irá aparecer.”, elas aceitavam; mas, quando eu dizia que era preciso assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), elas desistiam e expressavam um tipo de medo ou receio. Em outras palavras, as resistências apresentadas não se dirigiam tanto ao fato de conceder entrevistas, mas à expectativa de identificação no Termo de Consentimento. Ainda que fosse reiteradamente dito que o Termo significaria mais uma garantia para elas, seus nomes e assinaturas indicavam uma identificação indesejada.

Contudo, o Termo pressupunha um compromisso meu em relação a elas, que teria, com sua assinatura, a ratificação de que o mesmo havia sido realmente apresentado. Nesse sentido de ética, a assinatura compunha uma espécie de testemunho de que todo o ritual previsto havia sido efetivamente cumprido. No entanto, para elas, a presença de sua assinatura no referido documento assumia outros contornos. Sua assinatura não compunha mais apenas um testemunho, mas a possibilidade de um reconhecimento, a exposição de alguém que deixara seu país de origem por “fundado temor de perseguição”, como assevera a própria Convenção internacional. Essas diferentes regulamentações configuravam certo território polêmico, em relação ao qual foi preciso tomar algumas decisões. Após refletir, percebi, entretanto, que este medo – ou receio – aconteceu devido à necessidade da assinatura de cada uma, e o motivo de elas terem esse tipo de sentimento, é que muitos (as) refugiados (as) ainda não têm o documento de permanência no Brasil ou estão no país foragidos (as) e, assinar um documento certamente faz sentir o medo de ser encontrado (a), de ser deportado (a) e afins.

É compreensivo, também, já que há diferença entre ser entrevistada e em ter que assinar algo quando há o conhecimento de que não aparecerá nada particular seu. A minha compreensão relacionada ao medo ou receio das mulheres refugiadas africanas foi possível porque eu ouvi – e fui afetada –, durante determinado período, os enunciados das pessoas refugiadas, compreendendo, de alguma forma, o que eles (as) passam e passaram no Brasil. Porém, eu fiz o que um pesquisador precisa fazer para que consiga obter seu objeto de pesquisa, foi necessário que eu me deslocasse para compreender o que elas sentiram e, assim, reformular a maneira de coleta do meu cópulo; já que “[...] o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.”

(AMORIM, 2004, p. 26), ou seja, foi preciso me distanciar daquilo que eu conhecia e que estava habituada para conhecer o que até então era estranho – o refúgio – e, conseqüentemente, ter o conhecimento do motivo do receio das mulheres africanas refugiadas de assinarem o Termo. Essa reflexão se deu a partir dos afetos que permitiram que eu me deslocasse em diversas situações que presenciei e participei durante as minhas observações no campo de pesquisa.

No mesmo dia, tive reunião de pesquisa na UERJ com o meu orientador e suas outras orientandas da graduação, do mestrado e do doutorado. Discutimos o meu impasse, pois fiquei visivelmente muito frustrada porque eu tinha alta expectativa de que conseguiria os relatos para que eu pudesse analisar em minha pesquisa, já que eu construí um campo para que houvesse confiança entre mim e as mulheres refugiadas, mas elas puseram limites neste meio ao não me concederem a entrevista. Uma dimensão ética se afirma aqui, na medida em que se assegura a condição das mulheres com as quais pretendia dialogar, de regular o modo como se apresentam os saberes produzidos a partir desse encontro.

Ressalto, aqui, que o grupo de orientação ao qual faço parte é de muita importância para todos (as) que participam – e para a presente pesquisa –, a partir das nossas discussões, conseguimos nos ajudar compondo novas imagens com outros enunciados que o (a) próprio (a) pesquisador (a) de determinado trabalho ainda não havia pensado, assim ajudamos uns (as) aos (às) outros (as) a complementar nossas respectivas pesquisas e artigos. O grupo acaba sendo uma ética que emerge do cuidado em diálogo. Assim, como previsto na cartografia, eu precisei – a partir da descentralização como resultado da minha frustração – acionar o grupo como produtor de acolhimento de angústias e de mais conhecimento sobre como coletar o meu cópús de maneira diferente da que eu havia determinado, ou seja, ocorreu de modo razoavelmente inesperado – já que os documentos parecem garantir rituais e mediação dos encontros – por isso foi necessário uma recomposição dos modos de dialogar.

Ferraz, Rocha e Sade (2014) dizem que ocorreu “[...] uma descentralização nas práticas de pesquisa, em prol de um processo coletivo e compartilhado de produção de conhecimento.” (FERRAZ, ROCHA, SADE; 2014, p. 69), assim como o método cartográfico prevê. Desta maneira, precisei flexibilizar meu modo de coleta do cópús. Para mim, a espécie de aproximação que eu acreditava que existia, foi quebrada, mas para as mulheres refugiadas africanas, foi uma maneira de se proteger somente. De um lado, a sensação de ruptura de algo que vinha se construindo e, de outro, a necessidade de assegurar formas variadas de proteção. Contudo, aconteceu o que Alvarez e Passos (2015) chamam de “perda de tempo” – mas, ao

mesmo tempo, não é literalmente uma perda de tempo, já que tudo o que acontece direciona a pesquisa de alguma maneira –, ou seja, eu precisei vivenciar este silenciamento e essa negação dos sujeitos da minha pesquisa para perceber que era preciso mudar ou transformar o modo de coleta do meu *cópus*. Já que eu pretendia construir o meu estudo de acordo com os eventos ao trabalhar com pessoas, “[...] tudo que diz respeito aos eventos singulares e irrepetíveis, necessita de um ‘fazer com’. [...] Na experiência viva e não estereotipada [...]” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 146). Isto é, é preciso construir a pesquisa, quando envolve indivíduos, de acordo com as situações que forem surgindo, assim, meus alvos foram deslocados e minhas táticas precisavam ser deslocadas conseqüentemente.

A partir desta situação, percebi, também, que o aspecto de confiança foi deslocado na minha perspectiva, já que confiança vem da palavra “confiar”, “[...] *con fiar* – fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/outrem.” (FERRAZ, ROCHA, SADE; 2014, p. 69), assim, era esperado que as mulheres refugiadas criassem o meu *cópus* junto a mim (“fazer com”) – eu já havia feito as questões, elas precisavam respondê-las –, contudo, essa grande expectativa foi quebrada. Outro vetor atravessava o campo de pesquisa: a imposição de prazos, pela regulamentação da pós-graduação. Os dois anos a que, invariavelmente, as diversas modalidades de pesquisa devem se submeter chegavam ao fim. Era precisar propor novos modos de registro daquele processo que eu vivenciava há mais de um ano; assim, adaptamos (eu, junto com o grupo de pesquisa) a minha entrevista para ser utilizada como material didático das aulas do curso de extensão de “Português para Refugiados” (Anexo C), englobando a turma inteira e não só as mulheres. Assim, como foi possível perceber, conseguir o objeto de pesquisa não foi fácil. Dessa maneira, só foi possível obter tal objeto depois de pensar em como ele poderia ser apreendido, já que teria que criar outra espécie de relação com o (a) refugiado (a). Por isso, Amorim (2004) já demonstra que é preciso flexibilizar os métodos já existentes de coleta de objeto – assim como o método cartográfico utilizado –, pois é necessário pensar nas diferentes situações em

“Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método.” (AMORIM, 2004, p. 31).

E foi o que aconteceu no meu caso. O afeto de frustração e o desejo de registro de tudo o que havia se passado se misturavam e contribuíam para a produção de alternativas. Logo em seguida, entrei em contato com a professora de Francês II para saber se eu poderia usar o meu material na próxima aula, pois ela sempre me deu muita abertura e nos conhecemos desde o

início do ano de 2017, mas ela só estaria disponível para dar aula no curso de extensão na última semana deles (as) – enquanto isso, eles (as) teriam um (a) professor (a) substituto (a) – e, como eu precisava que a professora estivesse presente, foi preciso ter paciência.

Compareci na “sala de espera” na quinta-feira seguinte da mesma semana, as mulheres refugiadas continuaram a recusa e eu decidi ficar sentada fazendo anotações do que eu observava, em outras palavras, eu me desloquei do local de entrevistadora para o local de observadora. Tive contato com algumas crianças também, elas ficaram desenhando e conversando comigo o que queriam, às vezes eu fazia uma pergunta ou outra, mas nada que comprometesse elas e a sua comunidade – tive uma conversa interessante com uma menina congoleza de seis (6) anos de idade, em que ela me contou um pouco sobre a RDC e a sua família – veremos mais adiante. Depois dessas situações, eu parei de ir à Cáritas-RJ e enviei um *e-mail* à moça citada anteriormente (congoleza e formada em relações internacionais que trabalha na ONG) com o intuito de entrevistá-la e/ou de pedir o consentimento dela para utilizar um depoimento transcrito em um evento e concedido a mim por uma doutoranda do meu orientador; mas não obtive resposta.

Na penúltima quinta-feira do mês, foi a última aula do curso de extensão e a mesma que eu utilizei o meu material, tinham três (3) homens, catorze (14) mulheres e sete (7) bebês presentes, a professora explicou para os alunos (as) refugiados (as) – todos (as) africanos (as) – o que era a minha pesquisa e dando ênfase à importância da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; eu também expliquei para eles (as), e a coordenadora pedagógica também falou com a turma garantindo a proteção deles (as). Consegui com que quatro pessoas, duas mulheres e dois homens, respondessem as minhas perguntas; não foi possível fazer as entrevistas, somente entreguei a entrevista adaptada como material didático para que homens e mulheres pudessem responder por escrito. Enquanto a professora fazia uma brincadeira para fechar o ano letivo do curso de extensão, eles (as) mesmos (as) escreveram as suas respostas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que eu pudesse utilizar as suas respostas na minha pesquisa.

Assim, a partir dos deslocamentos que sofri, tive que fazer determinada mudança nos meus sujeitos e no objeto de pesquisa, por isso os sujeitos são as pessoas refugiadas africanas e o objeto, a atividade respondida pelas mesmas. Dessa maneira, consegui obter o meu objeto de pesquisa e continuar a leitura de teorias para pôr em prática a análise do *cópus*.

Antes de passarmos para a análise do *cópus* da presente pesquisa, é preciso esclarecer que tivemos algumas imprevisibilidades, como foi possível perceber, relacionadas à coleta do material, já que eu tinha determinada expectativa em duas situações. A primeira situação é a

de que era esperado que eu conseguisse realizar uma entrevista com as mulheres africanas refugiadas, mas não foi possível já que as mesmas negaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por este motivo, foi preciso mudar o material de coleta do *cópus*, assim, foi feito um material didático tanto para homens quanto para mulheres. Com isso, a segunda expectativa que eu tive era sobre a resposta que as pessoas refugiadas dariam a partir do material didático, pois eu esperava que eles (as) fossem dar ênfase sobre o aspecto educacional das crianças refugiadas africanas, tanto em casa quanto nas escolas brasileiras com o foco na diferença cultural, porém, isso não aconteceu de fato. Isto é, após receber a atividade completa (Anexo E), as respostas foram um pouco diferenciadas entre si e muito diferentes das minhas expectativas; elas tiveram como destaque, em sua totalidade, a questão da língua (sendo somente um dos aspectos culturais que era pretendido ser analisado).

A expectativa de que as respostas fossem focar na educação das crianças em casa e na escola brasileira seria importante a partir da perspectiva de demonstrar que o Brasil não está preparado e não prepara seus profissionais para acolher crianças que vem de outro país e, conseqüentemente, têm outra cultura. Apesar de termos as respostas com foco na língua, não saímos completamente do aspecto educacional, mas, sim, afunilamos essa questão com um olhar mais crítico e atento aos problemas com a língua que os (as) refugiados (as) têm, pois estes impasses foram explícitos tanto nas discussões durante as aulas (como é possível ver nas anotações das observações – Anexo D) quanto nas respostas do material didático (Anexo E). Isso será perceptível no próximo capítulo.

4 A ANÁLISE DOS SENTIDOS E DOS VALORES NO CONTEXTO DE ACOLHIMENTO

Neste capítulo, apresentamos a prática de análise discursiva do *córpus* a partir da perspectiva teórica demonstrada e explicitada anteriormente. Recorreremos, então, às ideias e aos conceitos postos no capítulo teórico relacionando-os com as partes do *córpus*, buscando a reflexão sobre os sentidos e os valores atribuídos às diferenças culturais e à língua na perspectiva dos (das) adultos (as) refugiados (as) africanos (as) a partir dos seus discursos.

Desta maneira, analisaremos as observações preliminares e a atividade feita em sala de aula em seu formato final – questões respondidas pelos (as) alunos (as) refugiados (as) –, assim, as respostas dos (as) alunos (as) serão o foco para que possamos perceber o uso da língua pela perspectiva dos (as) mesmos (as) já que, como nos diz Bakhtin, “A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.” (BAKHTIN, 2006, p. 40). Isto é, as palavras registram as mudanças que ocorrem na língua em seus usos. Desse modo, entendemos que as respostas das pessoas refugiadas ao material darão indícios de um diálogo que não se restringe àquele que se realiza com a pesquisadora, mas igualmente darão acesso às transições que estão ocorrendo em diferentes níveis, inclusive naquele que acontece entre o francês e o Lingala em direção ao português brasileiro no processo de sua aprendizagem. É importante lembrar que essa transição ocorre de acordo com as frequências de contato que os (as) refugiados (as) tiveram – até o momento da resposta do material – com espaços de interação na sociedade brasileira e nas aulas do curso de extensão, desse modo, variações de textos dos idiomas podem aparecer. Como vimos anteriormente, essas mudanças que ocorrem na língua, incorporando modos de dizer, fragmentos dos usos que possivelmente reconhecemos em espaços e tempos distintos, aproximando-se do que se designa heteroglossia.

Assim, é pertinente iniciarmos esta análise lembrando que a composição dos textos dos (as) alunos (as) refugiados (as) no material é resultado de determinada prática linguística – prática do português brasileiro – entre refugiados (as) africanos (as) e brasileiros (as). Além disso, somente o ambiente de sala de aula não é capaz de enriquecer seus vocabulários acerca desta língua de acolhimento. Sendo a interação entre autóctones e refugiados (as) de suma importância para que eles (as) aprendam de uma maneira mais rápida como os (as) brasileiros (as) utilizam o seu idioma – já que é diferente da língua formal como vimos ao definirmos o conceito de heteroglossia – e em quais situações utilizam determinadas variações do idioma –

de acordo com os gêneros do discurso. Em outras palavras, aprender uma língua potencializa sua inserção em uma comunidade, ao mesmo tempo em que permite registrar esses momentos da integração.

4.1 Sobre Polifonia e Heteroglossia na prática

No decorrer da leitura, será perceptível a ênfase nos exemplos de conceitos de polifonia e de heteroglossia, já que o conceito de polifonia será evidenciado quando compararmos as falas dos (as) alunos (as) refugiados (as) em debates incentivados na sala de aula, e as relações de suas respostas no material produzido. Já o conceito de heteroglossia será discutido na prática quando demonstrarmos as respostas dos (as) alunos (as) refugiados (as) africanos (as) (Anexo E), já que as marcas de variantes linguísticas estão registradas nas suas escritas, sendo possível observar que os (as) refugiados (as) também variam as duas línguas – português e Lingala e/ou francês – durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa brasileira. Conceitos esses que são importantes meios para alcançarmos as vozes que atravessam tais discursos e as variações de texto que ocorrem com a mescla de línguas que os (as) alunos (as) refugiados (as) utilizam – Lingala, francês e português brasileiro. O conceito de atitude responsiva também será importante, já que o corpus trata de uma espécie de material didático que tem perguntas e respostas baseadas nas observações que eu fiz durante as aulas do curso de extensão.

Será perceptível, inclusive, a ênfase que será dada nos enunciados com possíveis sentidos diferentes, sendo expressão, em certa medida, das diferenças culturais entre pessoas refugiadas e cidadãos (ãs) brasileiros (as), que vivenciam numa mesma comunidade. Os conceitos citados aqui, além de terem determinado destaque, são os que foram utilizados para organizar as etapas de produção do material, mas também serão os que mais se desenvolverão a partir das análises feitas adiante. No próximo item, iniciarei as análises, é importante que o leitor compreenda que, antes de demonstrar a análise do corpus, eu ressalto, de maneira breve, os conceitos que serão usados e depois analisaremos.

4.2 Conceitos na prática durante o percurso

Neste item, demonstraremos a base de raciocínio que tivemos para iniciar o percurso para que a análise do *cópus* tomasse corpo. Deste modo, nosso ponto de partida será sempre o teórico que usamos como base para a pesquisa.

Assim, Bakhtin (1997) demonstra que os enunciados dialogam entre si, pois há uma relação de atitude responsiva entre os enunciados já que eles respondem uns aos outros os completando, ratificando-os – como vimos anteriormente. Dessa maneira, não existem enunciados originais, os que já existem se transformam entre si – combinando os elementos que os formam de maneira diferente – formando outrem, podendo ser usados em diferentes contextos de interação verbal recebendo diferentes atitudes responsivas entre si. O mesmo ocorre na situação de comunicação real, o que a diferencia é a atitude responsiva existente, já que, em situações como esta, um (a) locutor (a) (re) produz um discurso determinado a um (a) receptor (a) (ouvinte ou leitor/a) e este (a), ao perceber que o (a) locutor (a) em questão finalizou seu discurso – percebendo a fronteira existente –, inicia a atitude responsiva daquele determinado momento, isto é, o (a) receptor (a) desta situação, prepara a sua resposta à mensagem que recebeu.

Tomamos como exemplo a atividade feita em sala de aula do curso de extensão. Produzi um material, a partir do qual previa certas respostas, considerando as observações previamente realizadas e procurando antever em que poderiam contribuir com o projeto de atingir os objetivos propostos. Desse modo, minha proposta residia na aposta de que o material abriria lacunas que eu esperava que pudessem ser preenchidas com enunciados que expusessem, sobretudo, sobre os impasses que os (as) refugiados (as) enfrentam. Procurando construir uma delimitação do tema a ser investigado, busquei enfatizar aspectos relacionados à diferença cultural e à educação das crianças de sua comunidade.

A partir dessas diretrizes iniciais, procedi à elaboração do material, considerando que, do ponto de vista enunciativo, eu, a pesquisadora, assumiria o papel de locutora, já os (as) refugiados (as) foram os (as) leitores (as)/receptores (as) da atividade num primeiro momento. Ao lerem as questões, em um segundo momento, eles (as) tiveram a atitude responsiva ativa que os (as) fez responder as perguntas que lhes foram feitas, isto é, passaram a serem locutores (as) desta comunicação e eu (pesquisadora), passei a ser a leitora/receptora de suas respostas ao final da atividade. Também previmos, de acordo com as questões que foram

postas, determinados enunciados – como a questão do racismo e do preconceito linguístico possíveis de ocorrer em uma entrevista de emprego –, antecipando-os.

É importante lembrar, ainda, que a atitude responsiva ativa construída verbalmente não é uma regra fechada que sempre irá e deverá ocorrer em uma prática de linguagem, para Bakhtin, a compreensão de qualquer enunciado se dará pela adoção de uma atitude responsiva em relação a ele – sendo ela verbal ou silenciosa. Ou seja, pode ocorrer um silêncio como resposta a algo que o (a) ouvinte ou o (a) leitor (a) recebeu como enunciado. Assim como eu, no papel de pesquisadora, obtive respostas silenciosas e negativas daqueles (as) que se recusaram a responder as questões da atividade que eu produzi. Todas as atitudes assumidas diante de um texto contribuem com efeitos de sentidos, apontando leituras possíveis. Nesta pesquisa, me ateei ao que foi efetivamente produzido nos materiais, assumindo os enunciados como pistas concretas para estabelecer relação com o conjunto de outros textos a que tive acesso no contexto de observações de campo.

Além dessa situação, também houve respostas somente com sinalizações, pois ao falar sobre a pesquisa, para o que servia a atividade e sobre a importância da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, algumas mulheres africanas refugiadas responderam somente balançando a cabeça de um lado para o outro como forma de negar a responder a mesma, outras diziam somente “não” com expressões faciais receosas.

Essa troca de lugares entre locutor (a) e leitor (a) é dada a partir de “fronteiras” que existem entre o término do que o (a) locutor (a) enunciou e o início da atitude responsiva ativa do (a) leitor (a), essa troca é a alternância dos sujeitos que ocorre numa comunicação – chamada de alteridade como foi possível ver no capítulo teórico –, significando que há alteração mútua promovida pelo encontro de duas ou mais pessoas, ou até mesmo pelo encontro consigo mesmo (quando ocorre a situação em que um indivíduo fala sozinho, por exemplo). A troca de lugares nas práticas de linguagem possibilita que cada enunciado produzido dialogue com muitos outros. A alternância criada através da atividade feita em sala de aula tornou possível a produção do saber da presente pesquisa já que alteridade é troca, por isso as respostas que eles (as) escreveram na atividade independem da minha presença ou da minha voz, já que as questões demandavam experiências pessoais e nada mais. Assim, Ponzio já nos diz que a “[...] alteridade não [é] relativa, na qual o outro existe por si, independentemente do eu.” (PONZIO, 2008, p. 204), ou seja, os (as) alunos (as) refugiados (as) africanos (as) existem independentemente da existência da minha presença – da presença da pesquisadora. Além disso, as opiniões deles (as), que foram expostas em sala de aula, tanto

nos debates quanto no objeto da presente pesquisa, existem, também, independentemente da presença de outrem porque essas questões já fazem parte da vivência deles (as).

Um diálogo, não precisa, entretanto, ter duas ou mais pessoas para ocorrer tal alternância dos sujeitos, existe a possibilidade de um diálogo ocorrer com uma só pessoa, como quando um indivíduo fala sozinho – quando dizemos que “fulano (a) está pensando alto”, por exemplo – ou até mesmo quando ele (a) pensa, pois é possível que um diálogo seja criado consigo mesmo (a) em pensamento. Como já dizia Bakhtin (1997) que o “diálogo interno” é possível porque em todos os nossos discursos utilizamos as palavras de outrem: “‘Nossas’ palavras são sempre ‘em parte dos demais’. [...] Por este motivo, todos os nossos discursos interiores, isto é, nossos pensamentos, são inevitavelmente diálogos; [...]” (PONZIO, 2008, p. 23).

4.3 Conceitos em processo de construção

Neste item, serão apresentadas as respostas dos (as) refugiados (as) africanos (as) a uma entrevista em formato de material didático (Anexo E) e, logo em seguida, as mesmas serão analisadas buscando os sentidos contidos nos textos escritos.

Com a língua enfatizada nas respostas, foi possível perceber que este aspecto está em todos os âmbitos quando o assunto é refúgio, sendo a língua um meio de comunicação – entre outras funções –, ela é muito importante para integrar o (a) refugiado (a) na sociedade na qual ele (a) se encontra:

“[...] citando Lévinas, ele nos diz que a linguagem é a própria hospitalidade, pois é aí que as trocas e os acolhimentos se dão. [...] Ela [a linguagem] é a minha pátria mais profunda e inamovível, pois mesmo no exílio eu posso guardá-la; ela está em mim e estou nela.” (AMORIM, 2004, p. 27).

A reflexão anterior produz uma instigante vinculação entre a linguagem e a hospitalidade, contrariando expectativas que consideramos mais utilitaristas que restringiriam a linguagem a instrumento para atingir outra finalidade. O próprio processo de atingir um objetivo imediato supõe poder se organizar em termos linguísticos inclusive na questão de os (as) refugiados (as) continuarem a usar sua língua materna respectiva para se comunicar dentro da sua comunidade.

Dessa maneira, a partir das observações preliminares, foram feitos dois materiais, o primeiro foi aquele para o qual eu não obtive respostas, que seria usado nas entrevistas que não ocorreram. O segundo foi a transformação da entrevista em material didático e que quatro alunos (as) refugiados (as) africanos (as) aceitaram responder assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para começarmos a olhar as respostas que obtive, seguem exemplos.

Um exemplo nítido do fato de conservar a sua cultura e identidade, é a resposta:

R1: “Eu gostaria de falar português, francês e lingala; é muito bom ouvir um brasileiro falar lingala e francês, vou ficar muito feliz. Esta criança me responde em português.”

Esse enunciado ocorreu como resposta à questão “Que língua você usa ao falar com as crianças da sua comunidade? E essas crianças respondem em qual língua?”, esta teve a ideia de que os (as) refugiados (as) poderiam responder “em português” para ambas as perguntas. Como se observa em R1, o enunciador posto em cena não se limita ao “fornecedor de informações”, sugerido pela pergunta. Aliás, a informação solicitada parece vir apenas ao final. Antes de indicar o que se pede, apresentam-se uma expectativa e uma avaliação: “gostaria de” e “é muito bom ouvir”. O cruzamento que se realiza pela alternância dos nomes das línguas parece pôr em cena um projeto de misturas que ultrapassariam a distribuição “a cada falante, sua língua”. Isto é, o que se põe em cena é uma política linguística plurilíngue, em detrimento do monolinguismo do qual se queixam, esta pessoa refugiada não deseja esquecer o Lingala e o francês, e se esforça para incluir o português brasileiro nos seus conhecimentos linguísticos por uma questão de sobrevivência no Brasil, país que o (a) acolheu; mas jamais haverá o desejo de perder as suas raízes culturais – já que a língua se insere nesse aspecto e é o que ele (a) pode manter de mais vivo para que esta não seja esquecida nem por ele (a) nem pela sua comunidade.

Desse modo, de acordo com as reflexões acerca do trecho do texto de Amorim (2004), o Brasil deu hospitalidade e acolheu esse (a) refugiado (a), mas para que isso ocorresse efetivamente, ele (a) foi direcionado ao curso de extensão de “Português para Refugiados” para aprender o português brasileiro. Assim, o (a) refugiado (a) só frequenta o curso, aparentemente, porque recebe uma quantia em dinheiro – como auxílio para o transporte – quando se mostra presente nas aulas e esta assegura o exercício do direito à língua para sobreviver (conseguir um emprego; tirar dúvidas sobre transporte, por exemplo; fazer amizades; se relacionar com outras pessoas; etc.). Esta questão foi abordada em uma das aulas

durante as minhas observações que eles (as) nos disseram – para mim e para a professora –, em tom de reclamação, que o (a) brasileiro (a) é preguiçoso (a) porque não quer aprender outras línguas – “Todos da turma concordaram que os (as) brasileiros (as) são preguiçosos (as) porque não sabem outra língua além do português.”. Essa questão foi levantada na aula e tivemos como conclusão, ao final, que, além de o campo se tornar problemático naquele momento, o enunciado proferido pelo (a) refugiado (a), independente da tonalidade de reclamação, teve determinada reação para pôr em evidência práticas de uma política monolíngüística bastante naturalizada entre nós. Segundo essa política, conhecer outra língua não é percebida como uma atitude cotidiana, ganha contornos de privilégio entre as pessoas mais favorecidas financeiramente em nossa sociedade. Ainda foi possível compreender que as pessoas com as quais os (as) refugiados (as) têm contato, em geral, não sabem outra língua senão o português, mas o desejo deles (as) é que saibamos outras línguas, como descrito na resposta citada anteriormente.

Assim, os dois enunciados se relacionam de alguma maneira, se completando, utilizando ideias que os (as) seus/suas respectivos (as) locutores (as) compartilham entre si. Desse modo, o fato explicitado é uma marca de polifonia, ou seja, o assunto sobre língua pode ser abordado de diferentes maneiras – neste caso, os (as) refugiados (as) falaram sobre o mesmo assunto, mas de diferentes modos. Este também é uma marca nítida de que não há enunciados originais, mas sim, enunciados (re) produzidos, sendo um texto a resposta a outro texto.

Já o aspecto da heteroglossia é interessante quando conversamos com as crianças africanas, pois, por serem mais jovens que os (as) adultos (as), evidentemente, elas se expressam, em sua maioria, em português brasileiro assumindo um perfil em que haveria poucos traços de um falante não autóctone, isso ocorre porque grande parte tem um contato mais constante com as pessoas autóctones na escola ou na creche, por exemplo. Um fato que ocorreu e que foi possível ter determinada percepção sobre a utilização da língua das crianças foi quando eu interagi com elas na sala de espera da Cáritas. Enquanto as mulheres não queriam me conceder a entrevista, uma das crianças me relatou o seguinte: que gosta de comer peixe e me explicou como o peixe é vendido na RDC: os homens que vendem, expõem os peixes numa madeira e pegam os mesmos na mão, já mortos, oferecendo às pessoas. Ela ainda me contou que veio com a mãe e com a irmã bebê (que estava na creche naquele momento), mas a irmã mais velha e o pai ficaram na RDC. Eu perguntei “Seu pai e sua irmã virão para cá?” e ela respondeu “Só o meu pai”, então eu perguntei “Por que só o seu pai?”; e ela me respondeu dizendo que “Não tem jeito...” expressando tristeza no rosto. Assim, eu

encerrei o diálogo. Contudo, não tive nenhum problema em compreender o que ela me dizia e vice-versa, ou seja, ocorreu diálogo com o uso da língua portuguesa brasileira sem impasses naquele momento, ela compreendia o que eu dizia e tomava a atitude responsiva ativa.

Porém, tal fenômeno heteroglóssico pode ser mais evidente ao se comunicar com os (as) refugiados (as) africanos (as) mais velhos (as), mas no quesito gêneros do discurso e não língua. Sendo assim, no curso de extensão, eles (as) aprendem a língua em contexto de uso – como foi apresentado a eles (as), no primeiro semestre do ano de 2017, um material que ensinava como montar um currículo, já que precisam de um emprego para sobreviver no Brasil. O curso de extensão faz esse caminho já que o português brasileiro é a língua de acolhimento deles (as) tendo a necessidade de ser aprendida em diferentes contextos de comunicação real – diferentes situações que utilizam diferentes gêneros do discurso – para que ele (a) consiga sobreviver no Brasil, ou seja, em diversas situações que se usam diferentes gêneros do discurso.

Ao tratarmos da palavra inserida em contexto de interação concreta para ter sentido, em uma aula, eu e a professora do curso de extensão perguntamos aos (às) alunos (as) refugiados (as) qual era a primeira lição que uma escola africana ensinava e, em coro, eles (as) responderam “Respeito!”. Foi usada a palavra “respeito” unanimemente. A unanimidade parecia se constituir em mais um efeito que enfatizaria uma relação polêmica, como foi dito em sala de aula (Anexo D), para eles (as), na escola brasileira, não haveria o que consideram “respeito”, principalmente entre alunos (as) e professores (as) e, para comprovar seus relatos, eles (as) citaram as notícias de violência praticada pelos (as) alunos (as) sobre os (as) professores (as) no Brasil. Uma única palavra foi emitida, mas ela teve um determinado sentido e foi propriedade dos (as) refugiados (as) naquele momento – já que os (as) mesmos (as) a pronunciaram. Contudo, não há palavra que tenha relação com o mundo depreendendo um único sentido, ou seja, para os (as) brasileiros (as), o conceito da palavra “respeito” pode se diferenciar do que é “respeito” para os (as) refugiados (as) africanos (as). Assim, é possível refletir sobre a seguinte pergunta: o que seria “respeito” para as pessoas refugiadas? De acordo com as minhas observações, acredito que “respeito”, para as pessoas refugiadas, é tratar bem as pessoas, com determinada cordialidade e educação.

Além disso, a palavra “respeito” está inserida em uma situação de comunicação verbal real. Desse modo, eu e a professora construímos tal questionamento a partir de algumas reclamações que ouvimos das mulheres refugiadas sobre a relação professor (a) e aluno (a) nas escolas brasileiras. Esta sendo uma maneira de atitude responsiva, também, à reclamação que foi direcionada a nós – como a diferença de tratamento entre alunos (as) brasileiros (as) e

alunos (as) refugiados (as) pela diretora da escola descrita adiante (Anexo D). Assim, a partir de tal indagação, as pessoas refugiadas emitiram um enunciado e que também foi uma atitude responsiva ativa à questão que lhes foi colocada. Ou seja, houve a compreensão da pergunta que eu e a professora fizemos e, por isso, a atitude responsiva foi (re)produzida, conseqüentemente, houve alteridade, a troca de lugares entre locutoras e ouvintes. Dessa maneira, é possível perceber que houve produção de textos em resposta a outros textos, sendo uma prática de linguagem em meio social.

A atividade feita em aula com os(as) refugiados(as) do curso de extensão é um exemplo claro de diálogo escrito – como cita Bakhtin – onde na atividade havia perguntas e os(as) refugiados(as) as respondiam de acordo com as demandas das questões. Tal diálogo foi produzido no contexto de uma situação de comunicação real – atividade didática com questões que pediam determinada atitude responsiva –, esta só se torna possível, como nos diz Bakhtin (2004), quando há uma demanda de um determinado gênero discursivo – no caso, a situação de sala de aula demanda o gênero aula. Assim, os(as) interlocutores(as) da interação verbal em questão se manifestaram (re)produzindo os enunciados de acordo com o respectivo gênero, se posicionando em relação ao mesmo.

Nas observações, ao ter abertura para falar sobre determinados assuntos com os(as) alunos(as), pude procurar saber um pouco sobre qual é a visão deles(as) acerca da educação das crianças da sua comunidade no Rio de Janeiro, um exemplo de enunciado (re)produzido e inserido no “elo da cadeia” de outros enunciados é o assunto sobre o racismo. O racismo foi relatado oralmente por uma aluna que deu um exemplo do que ocorreu com a sua filha na escola: a diretora acusou sua filha (sete – 7 – anos de idade) de ter roubado o relógio de pulso de uma criança brasileira. Na realidade, a mulher refugiada disse o que aconteceu: a menina africana (negra) emprestou o relógio para a menina brasileira (branca), mas, na hora de devolver, esta não quis. A mãe africana teve que mostrar uma foto em seu celular que a filha tinha com o relógio para a diretora da escola em questão, para provar que o relógio era da sua filha e que ela não o tinha roubado (Anexo D). Contudo, apesar de não ser a mesma pessoa; ao ser perguntado “Na sua opinião, qual é o papel da escola? Você observa alguma diferença entre o que você espera da escola e o que acontece na escola brasileira?” na atividade, só foi escrito “acontece racismo”; o diálogo com outros eventos ocorridos no contexto das observações permitiram ampliar esse debate, apenas “marcado” no material.

Nesta situação, parece que duas cenas de sobressaíram: uma delas remete a uma inusitada passagem de um bem, mesmo sendo um empréstimo. Na outra cena, a devolução do relógio é concebida como roubo. O pertencimento de um bem parece supor, também,

determinado poder aquisitivo, naturalizando algumas ideias: I) quem pode ter, com certeza terá?; II) refugiados(as) têm menos acesso a bens do que brasileiros(as)?; III) quem tem menos acesso a bens cobiça os bens de outrem?

Um enunciado, entretanto, completou o outro, porém, ambos são evidentemente reproduzidos de maneiras diferentes, apesar de tratarem, aparentemente, do mesmo assunto. Assim, foi possível perceber, na prática, que cada enunciado (re)produzido é uma resposta para outro enunciado, pois alguns foram afirmados na atividade e outros foram completos antes mesmo da atividade ocorrer, nas falas dos(as) refugiados(as) africanos(as) na sala durante as aulas em que incentivamos – eu e a professora – debates sobre o assunto tratado na presente pesquisa. Além disso, também é possível perceber que houve determinada polifonia, pois duas vozes falaram sobre um “mesmo” assunto de maneiras diferentes a partir do sentido que essas pessoas atribuem à palavra “racismo” no tom de reclamação quando o assunto foi abordado oralmente. Ou seja, um enunciado foi atribuído ao outro.

Citando a atividade feita com as pessoas refugiadas africanas novamente, foi possível perceber que houve uma “ampliação do campo de diálogo” – essa ampliação promove o deslocamento de perspectiva, conduzindo-nos a observar o mundo a partir de outros pontos de vista – entre os discursos produzidos pelas mesmas a partir das observações preliminares dentro do contexto de sala de aula (Anexo D) e das respostas da atividade feita na última aula (Anexo E). Dessa forma, é possível identificar determinada polifonia mais uma vez, pois a voz de outrem foi inserida no material por um indivíduo – modo como todos os discursos se formam.

Foi perceptível que as pessoas refugiadas demonstravam aspectos do deslocamento forçado em alguns dos enunciados que (re)produziram. Exemplos disso foram as seguintes respostas:

Em que houve crítica às roupas e ao comportamento das pessoas brasileiras:

R2: “(...) não se vestir de maneira brasileira (...);”

R3: “Respeito dos adultos.”;

R4: “Como respeitar as pessoas na rua e que atitudes a ter perante pessoas mais velhas.”.

Em que houve uma exaltação de características próprias do seu país com o uso do pronome possessivo:

R5: “Minha língua, como lingala e francês e nossa comida africana e nossa música, mais muitas coisas.”.

Respostas em que demonstram como passar algum aspecto cultural quando se trata da educação entre responsáveis e crianças dentro do lar:

R6: “(...) Só que uso a língua francesa para falar com minha filha em casa. Minha [filha] responde em francês. (...)”.

Também tivemos respostas em que houve comparação da escola africana com a escola brasileira:

R7: “No meu país, nós usa três tipos de cadernos: primeiro caderno é o caderno de francês, o segundo caderno é o caderno de escrever e o terceiro caderno, é o caderno de cálculos. Estes cadernos, nós usa na escola, mas aqui no Brasil, a gente usa só um tipo de caderno na escola, usa cadernos de francês.”;

R8: “Acontece racismo.”;

R9: “Instruir as crianças, dar uma educação favorável para que elas possam ser boas pessoas na comunidade. Na escola brasileira há muita irregularidade de ensino. Ou seja, há muita greve, os professores dão aula se quiser, às vezes, por semana, só dois dias de aulas.”.

Verbos que indicam ações dos adultos: “instruir” e “dar”. Quando se referem às escolas, opta-se por “há” (muita irregularidade, muita greve). Foi preciso nos perguntar sempre que sentidos os (as) refugiados (as) atribuem às roupas, por exemplo, quando foi respondido “(...) não se vestir de maneira brasileira (...)” – enunciado também (re) produzido em sala de aula em um dos debates incentivados por mim e pela professora (Anexo D) –, pudemos supor, entretanto, que os (as) refugiados (as) veem determinado desrespeito às roupas que os (as) brasileiros (as) usam. Já a negação pressupõe uma afirmativa subjacente: “há quem se vista de ‘maneira brasileira’”. No ponto de vista afirmativo subjacente, chamaria a atenção o emprego da expressão “de maneira brasileira”. Tal expressão sugere a existência de outras “maneiras”, designadas por nacionalidades em contraste. Elaborado desse modo, põe-se em cena um enunciador que distingue os modos de “se vestir”, caracterizando-os por nacionalidades e culturas.

Como se percebe, a tematização do “respeito” encontrará variações diversas nas reivindicações, debates e questionamentos apresentados. Mas desrespeito com quem? E retomando à reflexão anterior: que sentido é atribuído à palavra “respeito”? Desse modo, é possível perceber que os (as) brasileiros (as) e os (as) refugiados (as) atribuem diferentes sentidos ao modo de se vestir, já que se vestem de maneiras diferentes e têm visões diferentes sobre este aspecto – comprovado nas observações preliminares. Isto é fator cultural – e a cultura é passada quando se dão as interações verbais. Nestas respostas também podemos

perceber tons de reclamação e de formas de preservação cultural ao fazer questão, por exemplo, de usar “(...) a língua francesa para falar com minha filha em casa.”, ou seja, é uma espécie de regra que este (a) responsável colocou na educação que ensina à sua filha dentro de casa como modo de preservar a cultura do país o qual ambos (responsável e criança) vieram.

Além disso, temos a presença da polifonia, por exemplo, em respostas à pergunta “Que aspectos da sua cultura você acha importante transmitir às crianças da sua comunidade?”, pelo menos duas pessoas responderam que pretendem ensinar o francês e o Lingala, ou seja, é a questão, mais uma vez, da preservação cultural africana. Já a heteroglossia pode ser abordada como uma temática trabalhada pelos textos quando está em evidência a ideia de que se possa passar de uma língua a outra no cotidiano, sem que haja exatamente uma preocupação com a fronteira entre “uma” língua e “outra”.

De outro modo, a heteroglossia pode emergir como prática que se observar no emprego de um perfil heterogêneo das línguas: seja pelo emprego de variantes diversas, como em “nós usa”, seja pelo emprego de línguas diversas, coabitando o mesmo enunciado, como em “Esta criança me responde em português.” (Que criança? Ele/ela não falou de nenhuma criança anteriormente, mas está em constante relação com a pergunta que lhe foi feita). Contudo, é possível compreender todas as respostas independentes da presença da heteroglossia sempre latente, pois para o falante do português brasileiro, no caso, independente das variantes da língua existentes, ocorre o que se entende por, se houve compreensão do que foi dito ou escrito, houve o uso da linguagem para que houvesse a comunicação efetiva.

4.3.1 Relação entre as respostas de uma mesma pergunta

Esta parte da análise será feita de uma maneira diferenciada das anteriores já que estarão reunidas aqui as respostas de uma mesma pergunta para termos a visão do que cada pessoa refugiada africana escreveu e perceber, a partir da noção de polifonia, os afetos, os deslocamentos e as vozes que contêm em cada enunciado escrito. A reunião das respostas de cada pergunta foi feita para despersonalizar as mesmas.

A primeira pergunta (p1) feita foi “Que língua você usa ao falar com as crianças da sua comunidade? E essas crianças respondem em qual língua?”, as respostas que tivemos foram as seguintes (todas as respostas foram “traduzidas” e se encontram no Anexo E):

Resposta A da p1:

Eu uso a língua portuguesa
e as crianças respondem também
na língua portuguesa mas
se não conseguem falar português
vão falar.

Resposta B da p1:

Eu gostaria de falar por lá (Buenos Aires)
e a língua é muito boa (língua brasileira)
falar a língua é francês (ou) coreano
feliz
esta criança responde em português

Resposta C da p1:

Portuguesa
e responde em português

Resposta D da p1:

Eu uso a língua portuguesa para falar com
as crianças da minha comunidade. Foi que uso
a língua francesa para falar com minha filha
em casa. Minha responde em francês. As
crianças de comunidade respondem em português.

A partir dessas respostas, é possível perceber que a resposta D se distancia das demais ao dizer que fala com a sua filha com a língua francesa e ela o (a) responde em francês também; já as respostas A e C se aproximam entre si, evidentemente, quando eles (as) dizem que as crianças lhe respondem em português. A resposta B parece recuperar o discurso (re) produzido em sala de aula quando um (a) aluno (a) disse que “o brasileiro é preguiçoso”, já que a pessoa que respondeu ao material escreveu que ficaria muito feliz se “um brasileiro”

falasse as línguas que ele (a) está habituado (a) a falar – o francês e o Lingala. Embora tenha assumido um tom distinto, passa-se da reclamação à expectativa e o discurso que afirma o plurilinguismo parece emergir uma maneira de cooperar com a integração social dos (as) próprios (as) refugiados (as). Além disso, demonstra que a mesma questão linguística pode ser colocada de duas maneiras explicitando, na prática, a polifonia existente socialmente – a fusão de dois enunciados de vozes diferentes, mas que têm a mesma ideia.

Já a resposta D se difere das outras se distanciando, pois a pessoa que respondeu, escreveu que fala com a sua filha em francês e ela também o (a) responde em francês, a partir disso, pode-se entender que esta pessoa não deseja que sua filha use o português em casa como maneira de conservar a cultura do país que vieram. Além disso, é um modo que eles (as) têm de se defenderem e de se protegerem, conseqüentemente, da “invasão” de uma cultura que não estão habituados (as) dentro de suas casas no Brasil.

A partir das variações das respostas acima, pode-se perceber tanto variações que os (as) brasileiros (as) reproduzem dentro da própria língua, quanto variações entre o francês e o Lingala em direção ao português brasileiro efetuadas pelos (as) refugiados (as) africanos (as). Exemplos destes fatos, ao relacionarmos com a norma da língua portuguesa, são: respostas de A: “as crianças responde” – falta da concordância – e “mas si não consegui” – variação entre as línguas em questão e entre a própria língua portuguesa brasileira. Respostas de B: “eu gostaria falar portugues” – falta da preposição “de” – e “esta crianças me responde” – falta da concordância. Resposta de C: “portuguese” – variação das línguas em questão. Resposta de D: “língua português” e “língua francesa” – variação de acordo com a relação entre língua portuguesa e a palavra “português”, e o acento circunflexo quando tratamos de francês somente também. Esses diversos usos, identificando-se com perfis distintos de falantes da língua, parecem pôr em cena uma espécie de liberdade que habita a fronteira “entre as línguas”. Desse modo, o plurilinguismo de que se falava acaba se tornando um tipo de emprego da língua, já que contêm variações.

A segunda pergunta (p2) feita foi “Que aspectos da sua cultura você acha importante transmitir às crianças da sua comunidade?”, havia, aqui, uma ideia de existência de “sua cultura” que se produziria a partir de uma diferença perceptível e transmissível: é possível transmitir às crianças. Também se remete ao pertencimento cultural como um dado de que o falante teria consciência. As suas respectivas respostas são:

Resposta A da p2:

o respeito das pernas
 e não se vestir de maneira
 brasileira
 o não admitir a gente a bejeira.

Resposta B da p2:

muita língua como língua francesa
 e nessa comida a fricassa e massamus
 ca mais muitas as caiza

Resposta C da p2:

respeito dos adulte

Resposta D da p2:

* Como respectar as pessoas na sua
 * Que atitudes é ter perante pessoas mais velhas.

Três respostas acima se aproximam quando falam que ensinariam o respeito com as pessoas – respostas A, C e D. A resposta A é bastante curiosa quando o (a) refugiado (a) escreve sobre a vestimenta brasileira, o que poderíamos apontar sobre qual seria a sua visão sobre a maneira brasileira de se vestir? Como visto anteriormente, podemos perceber que existe, nesta resposta, determinada diferença de se vestir entre brasileiros (as) e refugiados (as) africanos (as) – constatado também nas observações preliminares – pois é raro ver uma das mulheres africanas, com as quais tive contato, se vestir com roupas curtas, por exemplo. Essa hipótese foi levantada a partir das observações nas quais foi possível perceber, por exemplo, que as mulheres africanas utilizam roupas que escondem as pernas, já as mulheres brasileiras, em sua maioria, não têm este tipo de pudor; o que evidencia grande diferença entre as culturas. A partir da análise dos diferentes enunciados para uma mesma questão, é possível observar algo que ganhe realce. Nesse sentido, a menção a “maneira brasileira”, como analisado anteriormente, parece recuperar discursos sobre as culturas como hábito que se organizam de modo razoavelmente padronizado internamente. Além disso, tomei o

conhecimento, por meio de algumas leituras sobre a história da RDC, que, quando as mulheres congolezas estão grávidas, elas não mostram a barriga como as mulheres brasileiras o fazem – grávidas ou não –, pois o corpo das mulheres, na cultura congoleza, é sagrado e intocável. Adquirindo tais conhecimentos, pode-se compreender que o modo de se vestir brasileiro é desrespeitoso com as demais pessoas e consigo mesma na visão das pessoas refugiadas africanas.

Os hábitos pessoais são tematizados como remetendo a culturas distintas. Assim, outro ponto da resposta A é o fato de o (a) refugiado (a) ter escrito “não assistir a gente se beijar”, assim como a questão da vestimenta, coopera para que compreendamos que os (as) refugiados (as) africanos (as) têm determinado pudor para conversar sobre assuntos pontuais correspondentes às relações amorosas com as crianças, proibindo-as de ver os adultos se beijarem. Esta é outra questão que é diferente relacionada à cultura brasileira, já que não existe esta espécie de proibição, de modo geral, em nossa cultura.

As referidas respostas – A, C e D – ainda têm mais um aspecto em comum, as três afetam os (as) brasileiros (as) de alguma forma, pois os (as) refugiados (as) africanos (as) não concordam, evidentemente, com o modo que nos vestimos e como nos comportamos.

A resposta B é especialmente diferente das demais, pois o indivíduo fala da língua, da comida e de outros aspectos que ele mesmo não cita, e é o mesmo que deseja que os (as) brasileiros (as) falem francês e Lingala. Assim, compreende-se que a questão linguística é forte em sua percepção de mundo e ele (a) vê como aspecto importante a transmissão da sua língua para as crianças da sua comunidade como maneira de proteção da sua cultura, mesmo estando em outro país. Além disso, é a única pessoa das respostas acima que utiliza os pronomes possessivos “minha” – primeira pessoa do singular – e “nossa” – primeira pessoa do plural – mesmo quando a pergunta diz “sua” – primeira pessoa do singular – nesta parte do material. É interessante compreender que ele (a) responde através da palavra que, neste contexto, tem excepcional sentido representando a coletividade da comunidade que ele (a) está inserido (a). Diferentemente, as pessoas que escreveram as outras respostas – A, C e D – usam o plural, mas não transmitem a representação do coletivo em que vivem.

Além disso, como na análise da primeira pergunta, aqui também são perceptíveis inadequações ortográficas diversas como “agente” – separação entre preposição e substantivo muito utilizada pelos (as) brasileiros (as) também –; “mais muitas as coiza” – junção de dois advérbios e falta da concordância; “dos adulto” – falta da concordância e, por fim; “mas velhas” – troca do advérbio de intensidade pela conjunção.

A terceira pergunta (p3) que foi feita: "Na sua opinião, qual é o papel da escola? Você observa alguma diferença entre o que você espera da escola e o que acontece na escola brasileira?".

Resposta A da p3:

Costei muito quando meu filho estava na creche mas agora com 6 anos deveria já aprender a matemática saber a diferença das operações (+, -, ~~+~~, ~~-~~, ~~+~~, ~~-~~)

Resposta B da p3:

nome por nós oja três tipo de cadernos
primeiro caderno é caderno francês
segundo caderno é caderno Escritura
o terceiro caderno é caderno com lição
Estes cadernos usa na escola
mas é que no Brasil a gente usa
um tipo de caderno na escola
usa caderno de ~~francês~~ francês

Resposta C da p3:

acontece racismo

Resposta D da p3:

Instituir as crianças, dar uma educação favorável por que elas possam ser boas pessoas na comunidades.

Na escola brasileira há muita irregularidade de ensino. Ou seja há muito greve, os professores param pelas ~~se~~ quiser, as vezes por semana por 2 dias de aulas.

É perceptível que nas quatro respostas acima há comparações implícitas e explícitas entre as escolas africanas e as brasileiras no quesito cultura – no tratamento entre os (as) alunos (as) –, comprometimento dos (as) profissionais com a educação escolar e organização das aulas e os respectivos materiais a serem usados.

Ao mesmo tempo, são expostas expectativas relacionadas a um hábito passado, isso é demonstrado nas coordenadas de tempo das respostas como “estava”, “agora” e “deveria”; “No meu país” e “aqui”; “acontece” e “há” (muita irregularidade, muita greve), “os professores dão aula se quiser”. Outro aspecto, relacionando a resposta C com o discurso apresentado em sala de aula sobre o racismo citado acima – da menina africana que foi acusada pela diretora da escola brasileira –, é possível observar que há uma espécie de comparação, ou seja, o (a) responsável de uma criança específica deixa implícito de que não há racismo em seu país de origem, mas há no Brasil e, conseqüentemente, é possível perceber que ele (a) não esperava e não estava preparado para vivenciar casos do tipo nas escolas brasileiras – ainda mais porque o seu deslocamento territorial foi forçado.

Na resposta A, de acordo com os discursos postos em cena, percebe-se que há forte deficiência no que ensinam para o seu filho, subentende-se que no seu país de origem, com seis (6) anos, tais operações matemáticas já são ensinadas às crianças. Já na resposta B, é pressuposto que ele (a) esperava utilizar mais cadernos na escola, já que em seu país eles usam três cadernos. Na resposta D, por fim, é possível perceber que o (a) responsável esperava que a escola fosse mais regular, mas, há a reclamação acerca de dado descaso educacional existente no Brasil. Porém, não é possível perceber se, o que eles (as) esperam de uma escola, é satisfatório nas escolas brasileiras como um todo; é perceptível, entretanto, que eles (as) têm mais reclamações do que elogios a serem feitos.

A quarta e última pergunta (p4) feita foi “É importante para você aprender novas palavras em Português falando com as crianças da sua comunidade? Se sim, você já aprendeu alguma? O que você já aprendeu?”.

Resposta A da p4:

Sim aprendeu
aprendeu muito.

Resposta B da p4:

eu aprendi a falar português
 eu aprendi mas vivo no Rio de Janeiro
 mas muito a causa

Resposta C da p4:

é muito importante pra mim porque
 sabe falar na praça no Super
 Mercado

Resposta D da p4:

Sim é importante para eu aprender novas
 palavras.
 - Persistência - Ser Honesto
 - Pedir - Bem lidar com as pessoas
 - Aprender - Entender melhor.

Como é possível perceber, diferente das análises das respostas anteriores, a visão da importância de aprender o português brasileiro é unânime nas respostas. Contudo, como vimos no conceito de polifonia, uma única resposta poderia ser formulada unindo as quatro apresentadas. Isso poderia ser feito já que algumas respostas foram muito sucintas como a A em que está escrito “Sim aprendi muito” somente, e as respostas B, C e D ajudam a complementá-la.

De modo a relacionar a aprendizagem dos (as) refugiados (as) africanos (as) do português brasileiro com os gêneros do discurso, Bakhtin demonstra como aprendemos o momento em que devemos utilizar determinados discursos:

“Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna [...], nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Ou seja, a aprendizagem, tanto de autóctones quanto de refugiados (as), sobre o uso dos gêneros, é dada quase que automaticamente. Assim, as pessoas não aprendem a língua palavra por palavra, elas aprendem a língua em contexto de uso – como no curso de extensão –, e a língua materna é dada da mesma maneira para os de origem de certo território, por isso as pessoas têm o conhecimento inconsciente sobre os gêneros discursivos. Deste modo, “Os

indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” (Bakhtin, 2006, p. 109), em outras palavras, as pessoas aprendem a língua do local em que vivem a partir das interações verbais, principalmente quando se é um bebê que, ao vivenciar situações de comunicação verbal real, ele (a) inicia o processo de aprendizagem da sua língua materna.

Num paralelo com esse modo de aprendizagem, isso também ocorre com os (as) refugiados (as) mais velhos (as), pois, de acordo com a convivência social no Brasil, eles (as) adquirem o conhecimento de como se relacionar e que enunciados (re) produzirem em determinados contextos a partir do momento que têm conhecimento da língua local. Concomitantemente, como visto anteriormente, a língua é ensinada em contexto cotidiano no curso de extensão, assim, eles (as) apreendem, também, em qual gênero cada palavra com sentido específico pode ser colocada. Um exemplo prático é o de quando ocorreu a atividade feita em sala de aula, eles (as) compreendiam o que e como responder às perguntas que lhes foram feitas.

Como vimos no capítulo teórico, Bakhtin divide os gêneros em primários (simples) e em secundários (complexos). É possível exemplificar essa divisão na atividade feita e nos discursos (re) produzidos em sala com os (as) refugiados (as) também, pois seus discursos foram inseridos num gênero aula, ou seja, os discursos dos (as) refugiados (as), usados em outras situações de utilização da língua tanto em aula quanto socialmente, foram utilizados também para serem respostas das questões que lhes foram feitas. A atividade finalizada e concluída, após obter as respostas dos sujeitos, é chamada de gênero secundário, já que foi formada pela junção de três gêneros primários – as perguntas feitas por mim (pesquisadora), as respostas dos (as) refugiados (as) e os discursos dos (as) mesmos (as) no decorrer das aulas. A atividade e as observações, ao serem inseridas na presente pesquisa, formam, também, um enunciado ainda maior e mais complexo. A atividade, neste caso, portanto, é o gênero secundário que inclui as respostas dos (as) refugiados (as) e as minhas perguntas (da pesquisadora); e, estas, as perguntas, as respostas e as observações são os gêneros primários separadamente; podendo considerar a atividade e as observações como um todo como gênero primário do presente gênero secundário chamado pesquisa.

É preciso lembrar, ainda, que o discurso escrito e o oral não estão em desvantagem entre eles, pois ambos são cativos, de alguma maneira, ao sujeito que os (re) produziu:

“[...] a escrita não está, como tal, em desvantagem em relação à palavra oral; ambas podem realizar-se segundo gêneros do discurso da palavra direta, da palavra própria

que, por mais que possa conter a presença da palavra alheia e ressoar como outra, é fundamentalmente funcional à realização da identidade e segue linearmente o ponto de vista e as intenções de um mesmo sujeito. [...] independentemente de ser oral ou escrita, é palavra objetiva, incapaz de distanciar-se do sujeito que fala [...]” (PONZIO, 2008, p. 206).

Ou seja, o valor do material produzido em questão para a análise é tão importante quanto como se houvesse a entrevista gravada audiovisualmente – projeto inicial não possível de ser realizado como visto anteriormente –, já que ele faz parte de um gênero do discurso e também pode ser dividido em gêneros primários e secundários como foi demonstrado.

De acordo com as observações preliminares, os debates em sala de aula e as respostas da atividade didática, foi perceptível que a polifonia e a heteroglossia estão em constante uso nas interações entre indivíduos e, ainda, os enunciados estão em constante construção relacionados às respectivas atitudes responsivas. Além disso, nos enunciados sempre há sentidos determinados inseridos em palavras ou expressões específicas como “respeito” e “racismo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, retomarei o processo de pesquisa, os deslocamentos necessários, os afetamentos e as conclusões que obtivemos ao finalizarmos tal trabalho.

A presente pesquisa se iniciou a partir do interesse sobre a condição das pessoas refugiadas que vivem no Rio de Janeiro e, para especificar um aspecto desta condição, a educação das crianças africanas refugiadas despertou o meu interesse. Já que estas, em sua maioria, menores de três anos de idade, acompanhavam suas mães nas aulas do curso de extensão de “Português para Refugiados”, as crianças em idade escolar inserem-se nas redes públicas do município de moradia. Dessa maneira, foi pensado em como criar, num primeiro momento, determinada aproximação com essas mulheres. A essas expectativas iniciais, somaram-se outras, relativas à língua e à diferença cultural principalmente, buscando acessar as questões, as polêmicas, os sentidos e valores cristalizados.

Assumindo que o espaço da aula de língua é parte da rede de acolhimento, fiz observações em aulas diversas do curso em questão e depois me fixei na turma de Francês II, pois obtive abertura para ajudar nas aulas e para, também, criar discussões sobre o assunto da minha pesquisa. Essa fase inicial teve efeitos importantes na possibilidade de construção de aproximação ao tema e vínculos diversos com as tensões e necessidades que compõem o campo de acolhimento.

Inicialmente, o foco dessa aproximação eram as mulheres congoleesas refugiadas mães e gestantes, considerando, por questões diversas, meu interesse com a situação específica das mulheres. Após a minha inserção na sala de aula, percebi que seria difícil separar as mulheres da RDC e de outros países africanos, assim, a pesquisa foi estendida para todas as mulheres presentes em aula de diversos países africanos. É perceptível, aqui, que eu fui afetada com a minha inserção nas aulas do curso e, por isso, tive que deslocar o que seriam os meus sujeitos iniciais. Depois de um período em observações e atuações em discussões na sala de aula, pontuei os aspectos que me chamaram mais atenção, ou seja, os que mais me afetaram, todos com o foco na diferença cultural entre países africanos e o Brasil.

Deste modo, criei as perguntas da minha entrevista, sendo esta pretendida ser gravada áudio visualmente, o que seria o modo inicial de coleta do meu objeto. Assim, foi preciso criar outra maneira, fiquei frustrada porque tinha grande expectativa de que tudo sairia de acordo com o planejado, já que imaginava ter a confiança dessas pessoas. Um sentido acerca da prática de investigação se produzia naquele momento, sem que eu me desse conta. Minha

expectativa de realização do planejado parecia indicar uma concepção idealizada de pesquisa que foi ganhando formas bastante diversas ao longo da trajetória. Mais do que seguir o que fora planejado, a atividade de investigação, especialmente essa que se realiza acessando um campo de debates de sentidos e valores, se compõem do próprio percurso que foi possível trilhar. Entre outros valores, o aspecto “confiança” foi deslocado na minha perspectiva, pois eu tinha construído um campo de confiança, imaginava, mas as mulheres refugiadas africanas me puseram limites se recusando a assinar o Termo.

Em parceria com o grupo de pesquisa formado por orientandas do meu orientador – percebe-se, aqui, que o dispositivo supervisão também funcionou efetivamente na minha pesquisa –, modificamos o material de coleta do objeto e, a partir da entrevista, criamos um material didático – tanto para homens quanto para mulheres – para ser usado em uma das aulas de Francês II. A professora da turma me deu espaço, mas eu, a professora e a coordenadora pedagógica percebemos que era necessário explicar novamente o que era o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi o que fizemos, assim, dois homens e duas mulheres aceitaram assinar o Termo e responder às perguntas do material didático.

O teórico utilizado como base para analisar discursivamente este material respondido foi Mikhail Bakhtin (1997, 2006 e 2013) como visto anteriormente, a partir das suas reflexões dialogizantes. E os demais teóricos que foram estudados – Authier-Revuz (1990), Faraco (2001), Fanti (2003), Ponzio (2008) e Lagares (2011) – nos mostram o quão importante é pensar os diversos pontos que se tocam no decorrer das práticas de linguagem que foram vistas no capítulo teórico. Desta maneira, é possível, no decorrer da análise, perceber que os sentidos são determinados socialmente no decorrer da história de cada sociedade construindo sua própria cultura, por isso algumas visões dos (as) refugiados (as) africanos (as) entram em colisão com as ideias culturais brasileiras, como por exemplo, as vestimentas de cada um.

É importante ressaltar ainda que o entendimento das respostas dos (as) refugiados (as) por minha parte foi possível devido às observações preliminares e, como já nos lembra Faraco: “[...] a compreensão aponta para o possível, porque é uma operação sobre o significado que, sendo em grande parte efeito da interação, [...]” (FARACO, 2001, p. 33), ou seja, a interação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa foi essencial para que houvesse específica compreensão das respostas no material didático e para que ocorresse a análise. Assim, a presente pesquisa foi direcionada pelas marcas que o Outro deixou nela a partir do objeto.

Com base na análise, é possível uma conclusão dividida: é perceptível o apagamento do processo de refúgio pelos (as) refugiados (as) africanos (as), pois eles (as) falam muito pouco sobre isso, apesar de sempre estarem lembrando o que viveram e como é no seu país em comparação com o Brasil. Ou seja, os (as) refugiados (as) falam bastante sobre o seu país, mas não sobre o processo e/ou o caminho para chegar até o Rio de Janeiro. Contudo, é compreensível que eles (as) não falem sobre isso porque desejam esquecer esta parte de suas vidas; como acompanhamos através da mídia, o caminho é perigoso e permeado de sofrimentos devido a determinadas perdas, sendo parte delicada de ser pautada como assunto pelos (as) mesmos (as).

Outra parte desta conclusão é a dificuldade de encontrar um lugar que os (as) ensine a língua portuguesa brasileira que não o curso de extensão. Desta maneira, seria preciso que a constituição, na parte do refúgio, fosse revisada para que sejam garantidos determinados direitos aos (às) refugiados (as) para que eles (as) tenham a possibilidade de sobreviverem em nosso país. Além disso, é necessário que não esteja só escrito na constituição, mas que se mostre efetivo, também, na prática. Este fator é extremamente necessário e urgente, já que a língua, como meio de comunicação principal das práticas de linguagem, é essencial para a sobrevivência dos seres humanos – pois auxilia em compras, em pedir informações, em pedir ajuda, em fazer e ler documentos etc..

Contudo, é sabido que falta muita assistência social e política para as pessoas refugiadas, pois são raros os (as) profissionais de saúde e da educação pública, principalmente, que estão preparados (as) para receber alguém que fala uma língua diferente e que tem uma cultura diferente também. O aspecto que ressaltamos aqui é o fato de ser necessária uma política linguística baseada na definição de glotopolítica em que seja essencial a criação projetos de ensino da língua de acolhimento – língua portuguesa brasileira em contexto de uso – para os (as) refugiados (as) em diversos estados brasileiros, já que não tem como prever por qual parte do país eles (as) chegarão. Sendo assim, o (a) refugiado (a) que chegasse ao Brasil, além de todos os trâmites políticos que ele (a) precisa passar, seria direcionado a um curso de ensino de língua de acolhimento também. Estas ações são de suma importância já que o Brasil é conhecido mundialmente como um dos países mais acolhedores. A UERJ, em parceria com a Cáritas-RJ supre essa necessidade como pode com a ajuda de voluntários (as) e de outros (as) profissionais.

É perceptível, portanto, que problematizamos aqui a política de acolhimento no Brasil relacionada à necessidade da criação de uma espécie de política linguística pela ideia de glotopolítica (LAGARES, 2018). Ao final da pesquisa, tive contato com um material recente

que trata sobre o conceito de glotopolítica e que se encaixa, perfeitamente, no caso de refúgio. Contudo, reconheço que há uma tradição de estudo em política linguística, porém, opto pela glotopolítica, já que esta engloba todas as situações que se tratam da língua, ou seja, ela engloba o âmbito social (e todas as suas ramificações) relacionado às línguas como construtos sociais – em outras palavras, a língua é uma entidade construída em uma sociedade, em determinada cultura, estabelecida de acordo com o uso das práticas de linguagem.

Desta maneira, relembro, aqui, que, no capítulo dois, trato sobre o assunto das vidas dessas pessoas refugiadas e, ainda, demonstro que, no refúgio, esses indivíduos deixam de serem cidadãos e, por isso, não têm direitos e nem leis que os protejam. Este fato tem relação “[...] com quem nada tem, nem sequer Língua.” que Lagares (2018) nos demonstra, já que, ao se tornarem apátridas – ao mesmo tempo que refugiados (as) –, eles (as) não fazem mais parte de nenhum Estado-nação, sendo assim, não têm uma língua específica para usarem pelo olhar da política. Por este motivo, é necessária uma política que lhes ofereça a oportunidade de aprender a língua de acolhimento em contexto de uso.

E por que não ensinar os (as) brasileiros a falarem outras línguas, como foi exposto sendo um desejo de um/uma deles (as) – de acordo com uma resposta no material analisado? Acredito que este seja um aspecto para um futuro distante, já que a Lei de acolhimento aos (às) refugiados (as) ainda não tem um ponto destacado para uma espécie de glotopolítica, não teria, concomitantemente, uma política de ensino de línguas estrangeiras para a população brasileira – a não ser que o (a) cidadão (ã) brasileiro (a) procure um curso de línguas estrangeiras por conta própria. Porém, isso também é difícil já que tais cursos não são muito acessíveis financeiramente para a população brasileira como um todo e, em sua maioria, só oferecem três opções de línguas: inglês, francês e espanhol, ou seja, não teria o ensinamento do Lingala.

E por que chamar de língua de acolhimento? Sendo o Brasil um dos países que mais acolhe pessoas que recorrem a determinado auxílio, conseqüentemente, denominamos “língua de acolhimento”. Por outro lado, esta nomenclatura também se dá de acordo com o modo como a língua portuguesa brasileira é ensinada no curso de extensão de “Português para Refugiados” – como visto anteriormente, ela é ensinada para ser usada cotidianamente e não para essas pessoas terem conhecimentos de regras gramaticais específicas. Sendo assim, um ensino de língua com fins específicos, neste caso, é chamado de língua de acolhimento para que os (as) refugiados (as) consigam sobreviver no Brasil e que a sua integração social seja efetiva. Em suma, há uma espécie de previsão do que pode ocorrer com os (as) refugiados (as) no dia a dia, ou seja, o contexto social e político determinam essa nomenclatura também. A

partir de tais reflexões sobre ensino de língua e língua de acolhimento, pode-se concluir que as línguas não são apenas elementos adquiridos e capazes de transmitir conteúdos, as línguas são meios de vida, já que auxiliam na integração social das pessoas.

A presente pesquisa, portanto, se faz importante no momento em que há uma crise humanitária que pessoas saem dos seus países forçadamente, enquanto outros países como o Brasil, apesar da boa vontade em acolhê-los, não estão preparados para isso, já que neste país não há um ponto na Lei – entre outros – que destaca a necessidade da criação de uma política linguística como modo de acolher efetivamente essas pessoas, em outras palavras, pela visão glotopolítica. Assim, tal política ajudaria muito mais na integração social das pessoas refugiadas, já que estão aqui para tentarem ter condições de sobreviver e, para isso, elas precisam ter conhecimento, mesmo que mínimo, da língua local. A Cáritas-RJ coopera com este aspecto: sem o conhecimento da língua portuguesa brasileira, é impossível ter práticas de linguagem e, conseqüentemente, impossível ter condições para sobreviver – como ter um emprego para ter uma renda e, assim, ter um lugar para morar, por exemplo.

Ainda, a presente pesquisa também se faz importante para perceber, de acordo com a análise das leis brasileiras relacionadas aos (às) refugiados (as), que o refúgio está em processo de construção. Além do apagamento do processo de refúgio e da não existência de uma política linguística, não há agilidade no processo para que eles (as) possam viver no Brasil legalmente, não há serviços de saúde mental para tratar dessas pessoas individualmente quando chegam aqui após tal experiência traumática – cada pessoa sofre de modo diferente e, por isso, deve ser tratada de maneira diferenciada – e não há especialização de profissionais da saúde e da educação para receber essas pessoas. Tal tática de especialização de profissionais de diversas áreas também se mostra importante, portanto.

Apesar de termos buscado respostas acerca da educação no Brasil em relação aos (às) refugiados (as) africanos (as), não podemos esquecer que o fator cultural é predominante em diversos âmbitos, no educacional e no linguístico – já que essa questão foi evidenciada nas respostas da atividade – principalmente. Mas não se pretende aqui fazer uma diferenciação ou criar determinado preconceito entre as culturas brasileira e africana, pois Ponzio já nos lembra de que

“No que se refere à identidade cultural, Bakhtin demonstrou [...] que diferentes formas de viver e de ver o mundo podem existir juntas, de forma dialética, na mesma cultura. Dependendo das circunstâncias históricas, uma forma pode predominar sobre as demais, porém nunca por completo.” (PONZIO, 2008, p. 25).

Ou seja, os (as) refugiados (as) africanos (as) podem – e querem – viver no Brasil sem perder sua cultura, assim como os (as) brasileiros (as) podem acolher os (as) refugiados (as) sem perder a sua cultura também. O que ocorre, porém, é que os (as) refugiados (as), para sobreviverem, precisam aprender, pelo menos, a língua portuguesa brasileira, mas esta fica como língua “necessária” e de acolhimento, eles (as) não perderão a sua língua materna já que eles (as), em sua maioria, a utilizam dentro da comunidade em que vivem, sendo um aspecto cultural importante para manter.

Por fim, o aspecto linguístico acerca da língua de acolhimento nos faz perceber que é importante demonstrar que esta é uma dimensão dos Direitos Humanos. Em outras palavras, a língua, como forma de integração social, é um dos pontos que os Direitos Humanos tratam, já que tem relação, inclusive, com a sobrevivência dos indivíduos (como num atendimento de saúde). Contudo, ninguém pensa sobre o aspecto linguístico como política e o que pode ser feito para avançarmos quando se trata de qualidade no acolhimento aos (às) refugiados (as).

Como forma de conclusão parcial e retomando o que foi mencionado nas considerações iniciais, decidir fazer o mestrado me fez perceber que a Língua está em todos os estudos da língua.

REFERÊNCIAS

ACNUR Brasil. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

AGAMBEN, Giorgio. O campo como paradigma biopolítico do moderno. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 125-160.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Pista 7: Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, Liliana da (Org.); KASTRUP, Virgínia (Org.); PASSOS, Eduardo (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

AMORIM, Marília. Temática da alteridade. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004. v. 6, p. 23-91.

ARANTES, Poliana Coeli Costa; BRENNER, Ana Karina; DEUSDARÁ, Bruno. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. Separata de: *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 1196-1207, abr./jun., 2016.

_____.; DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. Separata de: *Revista Gragoatá*, Niterói, RJ, v. 22, n. 42, p. 268-288, jan./abr. 2017.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) Enunciativa (s). Separata de: *Cad. Est. Ling.*, Campinas, SP, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. [S.1.]: HUCITEC, 2006. p. 29-46 e 91-111.

_____. *O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária*. Tradução Paulo Bezerra. Problemas da Poética de Dostoiévski. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 3-51.

_____. Os gêneros do discurso. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Liliana da (Org.); KASTRUP, Virgínia (Org.); PASSOS, Eduardo (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BRAGA, Fernando Ursine; GOMES, Fernando Soares; SANTANA, Bruno Borges. A Questão dos Refugiados no Brasil: Uma Breve Análise Geopolítica, Legal e Conjuntural. Separata de: *Revista CAAP*, [MG], v. 21, n. 2, p. 03-17, 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.387 de 09 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9474 de 22 de julho de 1997. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CÁRITAS BRASILEIRA: Organismo da CNBB. Disponível em: <<http://caritas.org.br/>>.
Acesso em: 02 ago. 2017.

CONGOLESES REPRESENTAM ATUALMENTE A MAIORIA DOS REFUGIADOS NO RIO DE JANEIRO. UNHCR/ACNUR – Agência da ONU para refugiados. Disponível em:
<<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/congoleses-representam-atualmente-a-maioria-dos-refugiados-no-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

CURRÍCULO do professor doutor Xoán Carlos Lagares Diez. Disponível em:
<<http://lattes.cnpq.br/2004481969817661>>. Acesso em: 21 out. 2018.

DAHER, Del Carmen. A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa. *Ergologia*, [S.1.], n. 16, p. 39-68, dez. 2016.

FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. Separata de: *Veredas - Revista De Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 27-38.

FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado; SADE, Christian. Pista da confiança: O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 67-89.

LAGARES, Xoán Carlos. *Gltopolítica: reflexão/ação*. Qual política linguística?: desafios gltopolíticos contemporâneos. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 15-47.

_____. Ser e não ser na fronteira. *Separata de: Revista UFG*, [S.1.], v. 13, n. 10, p. 144-150, 2011.

O QUE são os direitos humanos? Disponível em:
<<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>>. Acesso em: 23 out. 2018.

PARES CÁRITAS RIO DE JANEIRO. *O que fazemos*. Disponível em: <<http://www.caritas-rj.org.br/o-que-fazemos.html>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

PONZIO, Augusto. Alteridade Bakhtiniana e Identidade Europeia. *A Revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15-27.

ROLNIK, Suely. Só há real social. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina: Ed. da UFRGS, 2007. p. 57-63.

WEINTRAUB, Ana Cecília Andrade de Moraes. Estudos sobre refugiados publicados no Brasil na década de 2000. Separata de: *AVÁ – Revista De Antropología*, [S.l.], n. 21, p. 195-211, 2012.

ANEXO B - O termo**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Educação brasileira: uma análise linguística a partir de relatos de mães e gestantes refugiadas africanas”, conduzida por Raíza Leonídio Neves dos Santos. Este estudo tem por objetivo contribuir com as práticas e as políticas de integração dos refugiados no contexto brasileiro, a partir da investigação de como os refugiados de origem da África têm vivido no Brasil e, de maneira mais restrita, como as mães e gestantes refugiadas estão lidando com o ensino da cultura congoleza e com a educação escolar das crianças congolezas no Brasil, além de discutir sobre os cuidados maternos e a educação como papel das mães. Você foi selecionado (a) pela facilidade de contato através do curso de extensão de “Português para Refugiados”.

A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Os riscos que a senhora/senhorita ou o senhor corre ao participar desse estudo são mínimos, somente a sua letra aparecerá. Sua participação é voluntária, ou seja, não há remuneração nem gastos acarretados a você. Sua participação nesta pesquisa consistirá na análise de seu relato em contexto de aula no curso de extensão de “Português para Refugiados”. Desse modo, o objeto da pesquisa serão os relatos que forem possíveis de serem recolhidos. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Sendo assim, seu nome, seu rosto, seu corpo, tudo o que se refira à senhora/senhorita ou ao senhor, individualmente, são confidenciais. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável, mestranda em Linguística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): Raíza Leonídio Neves dos Santos; Rua São Francisco

Xavier, 524 – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, Instituto de Letras: pós-graduação; e-mail: raizaleonidio@gmail.com; Celular: (021) 98864-0930.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, *e-mail*: etica@uerj.br – Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____de_____de_____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador: _____



Rubrica do participante



Rubrica do pesquisador

ANEXO C - Entrevista em formato de material didático**Só 31 escolas públicas com alunos de baixa renda mantêm excelência no ensino desde 2011, diz pesquisa**

“[...] No primeiro ano do estudo, em 2011, um grupo de 215 escolas foram consideradas excelentes. Elas estão dentro de um universo de 15 mil escolas que atendem alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Destas 215, só 54 se mantiveram neste ano, e apenas 31 apareceram nas três pesquisas (dos anos de 2011, 2013 e 2015). Só quatro delas são da rede estadual, o restante é municipal (veja a lista abaixo).

‘É um número baixo, gostaríamos de ter muito mais escolas. Poucas conseguem se manter no patamar que julgamos adequado. Não sabemos se é o perfil do aluno que muda ou se é a gestão, porque a régua não é rigorosa. Houve uma queda no Ideb e estamos tentando entender o motivo’, diz Ernesto Martins Faria, coordenador do estudo. [...]’

Trecho adaptado retirado do link <https://g1.globo.com/educacao/noticia/so-31-escolas-publicas-com-alunos-de-baixa-renda-mantem-excelencia-no-ensino-desde-2011-diz-pesquisa.ghtml> (acesso em 13/11/2017)

A partir do trecho lido, sobre a educação escolar brasileira, responda às seguintes questões:

- 1) Que língua você usa ao falar com as crianças da sua comunidade?

E essas crianças respondem em qual língua?

- 2) Que aspectos da sua cultura você acha importante transmitir às crianças da sua comunidade?

ANEXO D - Observações preliminares

Prof.: Fernanda Moraes – Turma: Francês II – aulas de quinta-feira:

Data: início do primeiro semestre de 2017.

- Material que ensina como montar um currículo.
- Filho do sexto ano está sem aula porque o professor não vai.
- Reclamação sobre a saúde e a educação públicas.
- Reclamação da violência.
- Racismo na escola.
- Algumas professoras tentam socializar as crianças.
- Outras professoras protegem mais as crianças brasileiras e dizem “Ah, isso é coisa de criança!”.
- A diretora acusou que a filha (sete – 7 – anos de idade) de uma das mulheres africanas refugiadas tinha roubado o relógio de pulso de uma criança brasileira. Na verdade, o que aconteceu foi que, a menina africana emprestou o relógio para a menina brasileira, na hora de devolver, ela não quis. A mãe africana teve que mostrar uma foto que a filha tinha com o relógio, em seu celular, para provar que o relógio era da sua filha e que ela não tinha roubado.
- As mulheres africanas se preocupam com a vaidade, mas não acham “correto” o modo de se vestir dos (as) brasileiros (as).
- Usavam saúde e educação privadas na África.
- Têm grande preocupação com a diferença cultural.
- Não existe respeito dos (as) alunos (as) brasileiros (as) com os (as) professores (as).
- O primeiro item ensinado na escola africana é o respeito.
- Todas as mulheres falam juntas e, ao se exaltarem, falam o francês ou outra língua que é frequentemente utilizado por elas (o Lingala).

Data: 01/02/2017

- As turmas de Francês I e de Francês II foram unidas porque o professor de Francês I faltou.
- Material que ensina os estados do Brasil.

- Três (3) ou quatro (4) mães com bebês em sala e uma gestante.
- Um (1) bebê chorou e passou por três (3) pessoas (uma mulher, um homem e uma mulher) até parar de chorar.
- Os homens, que não aparentam serem pais dos bebês, ajudam a cuidar das crianças.
- Os homens aparentam serem mais novos que as mulheres e eram os que mais falavam.

Data: 14/09/2017

- Turmas de Francês I e de Francês II unidos novamente pelo mesmo motivo citado anteriormente.
- Material com um pouco da História do descobrimento do Brasil.
- Os alunos africanos da aula contaram que Portugal invadiu o Congo e presentearam o rei da Bélgica dando o território a ele.
- Um homem (um dos mais velhos da turma aparentemente e parece ser da elite) defendeu a ideia de castigar os índios que foram castigados na época colonial. Disse ainda que os portugueses estavam certos ao agirem dessa maneira porque os índios eram preguiçosos.
- Todos da turma concordaram que os brasileiros são preguiçosos porque não sabem outra língua além do português.
- Os homens reclamaram muito, não queriam assistir as aulas com as mulheres por causa da presença dos bebês. A professora pediu mais respeito da parte deles. E a aula aconteceu, com a presença desses homens, independente da reclamação deles. Pois as crianças só podem ir para a sala de recreação a partir dos três (3) anos de idade.

Observações feitas na sala de espera da Cáritas-RJ nos dias 07 de novembro de 2017 (terça-feira) e 09 de novembro de 2017 (quinta-feira):

07/11/2017 – terça-feira

- Crianças brincando.
- Duas (2) adolescentes lendo gibi e rindo.
- Uma criança chamou “mama”.
- Uma criança chamou “mama” uma mulher (uma das mais velhas, aparentemente) que não tem filhos no Brasil (tenho essa informação porque perguntei a ela ao tentar entrevistá-la).

- Quando falei sobre assinar o termo de consentimento, elas desistiram quando já tinham aceitado responder às perguntas. Mesmo assim, dei o termo para algumas lerem em casa. Uma leu na Cáritas mesmo, mas não aceitou. Falei com cerca de cinco (5) ou seis (6) mulheres.
- Nomes como: “Maravilha” e “Alegria”.
- As crianças e as adolescentes falam muito bem o português brasileiro.
- Crianças e adolescentes (1 – um – menino também) cuidam dos bebês também.
- Crianças me chamando de “tia” e uma bebê me chamando de “mama”.
- Uma (1) criança (menina) desenhou a família do desenho infantil chamado “Peppa Pig” para mim.
- Mulheres conversam entre elas em Lingala.
- Duas (2) mulheres, que se negaram a cooperar com a minha pesquisa, não se importaram de eu estar brincando e conversando com os filhos delas.
- Uma (1) mulher não esperou eu terminar de explicar o que eu estava fazendo ali e sobre o que era a minha pesquisa, ela foi logo dizendo “Ah, não! Eu não gosto dessas coisas!”.
- Durante as aulas, as mulheres não demonstram desconfiança. Mas na Cáritas percebi muitos olhares desconfiados em minha direção.

09/11/2017 – quinta-feira:

- Uma mulher ajuda a retirar as trancinhas do cabelo de outra mulher.
- Crianças (meninos e meninas) correndo e gritando ao brincar.
- Cerca de seis (6) crianças (sendo três meninos e três meninas) e três (3) bebês (meninos). As crianças falam o português brasileiro perfeitamente.
- As mulheres conversam entre si em outra língua que não o português brasileiro.
- As crianças parecem respeitar a criança mais velha (não chega a ser adolescente, mas tem um sotaque sutil).
- Uma das meninas (criança) de terça-feira me reconheceu e me abraçou quando me viu. Depois continuou a brincar com as outras crianças.
- Casal que falava espanhol (parecia ser espanhol, mas não sei de que país vieram, mas, se estavam querendo falar com alguém, não vi se falaram e foram embora) na sala de espera também com uma filha que parecia ter cerca de um (1) a dois (2) anos de idade.
- Mais mulheres chegam e cada vez mais com crianças.

- O problema de as pessoas que trabalham na Cáritas saírem para a sala de espera, é que todos que estão fora vão para perto porque precisam de auxílio/ajuda/ ou precisam de qualquer outra coisa que depende da Cáritas.
- Uma moça (voluntária da Cáritas e formada em Relações Internacionais) ia conversar comigo, mas acabou saindo para um evento de última hora.
- Maioria mulheres na sala de espera, só tinham três (3) homens.
- Dois (2) meninos, crianças, estavam cantando *funk* (“essa menina é terrorista, ela é especialista, olha o que ela faz no baile *funk* com as amigas...”) enquanto jogavam algo no *tablet*.
- Tem menos mulher do que na terça-feira.
- As moças foram embora sem falar comigo, no sentido de não darem a entrevista.
- Homem brinca com as crianças (duas meninas).
- Criança me chamou para pintar desenhos com ela, pintei.
- “Alegria” é nome de menino e de menina.
- Uma criança conversou comigo, disse que tem seis (6) anos de idade e veio do Congo, veio com cinco (5) anos de idade. Me contou que gosta de comer peixe e explicou como o peixe é vendido no Congo: os homens que vendem expõem os peixes numa madeira e pegam os peixes na mão, já mortos, oferecendo às pessoas. Ela veio com a mãe e com a irmã bebê (que estava na creche), mas a irmã mais velha e o pai ficaram no Congo. Eu perguntei “Seu pai e sua irmã virão para cá?” e ela respondeu “Só o meu pai”. Eu “Por que só o seu pai?”; ela “Não tem jeito...” fazendo uma carinha triste. Assim, eu encerrei o diálogo.
- Um homem pediu para uma menina (adolescente), que estava brincando, pegar água para ele. Mas ele estava mais perto do filtro de água do que ela. Ela não respondeu, só fez o que lhe foi pedido (achei uma atitude machista, mas que pode fazer parte da cultura deles).
- Três (3) meninas mais velhas (adolescentes) estavam lendo gibis da “Turma da Mônica”, uma estava rindo bastante.
- As meninas (pré-adolescentes aparentemente) comemoraram porque descobriram que irão à praia no dia 16/11(dezesseis de novembro), mas disseram que não podem mostrar o corpo porque são cristãs, ou seja, não podem usar biquíni, então resolveram usar maiô e short.
- Foi meu último dia de tentativa de entrevista e de observação.

ANEXO E - O objeto da pesquisa

A atividade feita, portanto, com os refugiados africanos que vivem no Brasil teve um texto como introdução e quatro perguntas que o seguiram sobre a relação destas pessoas com a diferença cultural e educacional, como é possível ver no Anexo C. A seguir, foi feita uma espécie de tradução das escritas das pessoas refugiadas que responderam à atividade e analisá-las. É importante deixar claro que serão somente traduções feitas para que seja possível a realização da leitura pelo leitor, portanto, a língua da pessoa refugiada não deve e não será desvalorizada.

Começemos com as respostas de uma mulher africana refugiada, mãe de duas crianças – a chamaremos de indivíduo A:

1) Que língua você usa ao falar com as crianças da sua comunidade?

E essas crianças respondem em qual língua?

Eu uso a língua portuguesa
e as crianças respondem também
na língua portuguesa mas
se não consigo falar português
uso lingala.

Tradução: “Eu uso a língua portuguesa e as crianças respondem, também, na língua portuguesa, mas se não consigo falar português, uso lingala.”

2) Que aspectos da sua cultura você acha importante transmitir às crianças da sua comunidade?

o respeito das pessoas
e não se vestir de maneira
brasileira
e não assistir a gente se
beijar.

Tradução: “O respeito das pessoas, não se vestir de maneira brasileira e não assistir a gente se beijar.”

3) Na sua opinião, qual é o papel da escola?

Você observa alguma diferença entre o que você espera da escola e o que acontece na escola brasileira?

Gostei muito quando meu filho estava na creche mas agora com 6 anos deveria já aprender a matemática saber a diferença das operações (+, -, ~~+~~, ~~-~~, ~~+~~, ~~-~~)

Tradução: “Gostei muito quando meu filho estava na creche, mas agora, com seis anos, deveria aprender a matemática, saber a diferença das operações (somar, diminuir...)”

4) É importante para você aprender novas palavras em Português falando com as crianças da sua comunidade?

Se sim, você aprendeu alguma? O que você já aprendeu?

Sim aprendeu aprendeu muito.

Tradução “Sim aprendi, aprendi muito.”

As respostas seguintes são de um homem refugiado africano que tem irmãos pequenos vivendo com ele no Brasil – o chamaremos de indivíduo B:

1) Que língua você usa ao falar com as crianças da sua comunidade?

E essas crianças respondem em qual língua?

eu gostaria de falar por tu Bunes Francês e Lingala é muito bom ouvir um brasileiro falar Lingala e Francês vou ficar muito feliz
esta criança responde em português

Tradução: “Eu gostaria de falar português, francês e lingala; é muito bom ouvir um brasileiro falar lingala e francês, vou ficar muito feliz. Esta criança me responde em português.”

- 2) Que aspectos da sua cultura você acha importante transmitir às crianças da sua comunidade?

minha língua como lingala francês
e nossa comida africana e nossa música
e mais muitas coisas

Tradução: “Minha língua, como lingala e francês e nossa comida africana e nossa música, mais muitas coisas.”

- 3) Na sua opinião, qual é o papel da escola?

Você observa alguma diferença entre o que você espera da escola e o que acontece na escola brasileira?

no meu país nós usamos três tipos de cadernos
primeiro caderno é caderno francês para
gabarito caderno é caderno de escrever
o terceiro caderno é caderno de cálculo
estes cadernos usamos na escola
mas aqui no Brasil a gente usa só
um tipo de caderno na escola
usa caderno de francês

Tradução: “No meu país, nós usamos três tipos de cadernos: primeiro caderno é o caderno de francês, o segundo caderno é o caderno de escrever e o terceiro caderno, é o caderno de cálculos. Estes cadernos, nós usamos na escola, mas aqui no Brasil, a gente usa só um tipo de caderno na escola, usa cadernos de francês.”

- 4) É importante para você aprender novas palavras em Português falando com as crianças da sua comunidade?

Se sim, você aprendeu alguma? O que você já aprendeu?

*eu aprendi falar português
eu aprendi mais a viver aqui no Rio
mas muito as coisa*

Tradução: “Eu aprendi a falar português, eu aprendi mais a viver aqui no Rio, mais muitas coisas.”

As próximas respostas são de uma mulher refugiada africana, mãe de duas crianças – a chamaremos de indivíduo C:

- 1) Que língua você usa ao falar com as crianças da sua comunidade?

E essas crianças respondem em qual língua?

*Portuguese
e responde em português*

Tradução: “Português e respondem em português.”

- 2) Que aspectos da sua cultura você acha importante transmitir às crianças da sua comunidade?

respeito dos adulto

Tradução: “Respeito dos adultos.”

- 3) Na sua opinião, qual é o papel da escola?

Você observa alguma diferença entre o que você espera da escola e o que acontece na escola brasileira?

acontece racismo

Tradução: “Acontece racismo.”

- 4) É importante para você aprender novas palavras em Português falando com as crianças da sua comunidade?

Se sim, você aprendeu alguma? O que você já aprendeu?

é muito importante pra mi porque
sabe fala na praça no super
mercado

Tradução: “É muito importante para mim porque, se fala na praça, no supermercado.”

Por último e não menos importante, a escrita de um homem refugiado africano, pai de uma criança – o chamaremos de indivíduo D:

- 1) Que língua você usa ao falar com as crianças da sua comunidade?

E essas crianças respondem em qual língua?

Eu uso a língua português para falar com
as crianças da minha comunidade. Só que uso
a língua francesa para falar com minha filha
em casa. Minha responde em francês. As
crianças de comunidade respondem em português.

Tradução: “Eu uso a língua português para falar com as crianças da minha comunidade. Só que uso a língua francesa para falar com minha filha em casa. Minha [filha] responde em francês. As crianças de comunidade respondem em português.”

- 2) Que aspectos da sua cultura você acha importante transmitir às crianças da sua comunidade?

• Como respeitar as pessoas na rua
• Que atitudes a ter perante pessoas mais velhas.

Tradução: “Como respeitar as pessoas na rua e que atitudes a ter perante pessoas mais velhas.”

3) Na sua opinião, qual é o papel da escola?

Você observa alguma diferença entre o que você espera da escola e o que acontece na escola brasileira?

Instruir as crianças, dar uma educação favorável para que elas possam ser boas pessoas na comunidade.

Na escola brasileira há muita irregularidade de ensino. Ou seja, há muita greve, os professores dão aulas se quiser, às vezes, por semana, só 2 dias de aulas.

Tradução: “Instruir as crianças, dar uma educação favorável para que elas possam ser boas pessoas na comunidade. Na escola brasileira há muita irregularidade de ensino. Ou seja, há muita greve, os professores dão aula se quiser, às vezes, por semana, só dois dias de aulas.”

4) É importante para você aprender novas palavras em Português falando com as crianças da sua comunidade?

Se sim, você aprendeu alguma? O que você já aprendeu?

Sim é importante para eu aprender novas palavras.

Perseverar - Ser Honesto
- Perdoar - Bem lidar com as pessoas
- Aprender - Entender melhor.

Tradução: “Sim, é importante para eu aprender novas palavras. ‘Perseverar’ – ser honesto, ‘perdoar’ – lidar bem com as pessoas, ‘aprender’ – entender melhor...”

Uma pessoa refugiada africana respondeu apenas duas perguntas (as questões de número um e a de número três), mas não será possível expor aqui já que não houve a assinatura da mesma no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.