

Artigo Original

Narrativas do acolhimento? Efeitos de sentido, silenciamento e o sujeito migrante

Narratives of the reception? Effects of meaning, silencing and the migrant subject

Camila Lucena

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de sentido possíveis da palavra acolhimento no contexto do ensino de línguas em situação de migração e refúgio venezuelano no Brasil. Considerando os discursos sobre a acolhida escolar, selecionei profissionais da educação e alunos migrantes/venezuelanos para analisar como cada grupo fala sobre esse processo. Entre esses discursos ocorrem as ressonâncias interdiscursivas (Serrani, 1997) que são entendidas como funcionamentos parafrásticos de significação que acontecem nos discursos. Através do discurso sobre, observo o atravessamento da subjetividade do sujeito migrante/refugiado através da materialidade significante do outro, o nacional, que entende a acolhida como caridade.

Palavras-chave: Migração; Acolhimento; Ensino de línguas; Venezuelanos.

Abstract: This paper aims to analyze the possible effects of meaning of the word reception in the context of language teaching in a situation of migration and Venezuelan refuge in Brazil. Considering the discourses about school reception, I selected education professionals and migrant/venezuelan students to analyze how each group talks about this process. Among these discourses occur the interdiscursive resonances (Serrani, 1997) that are understood as paraphrastic workings of signification that occur in the discourses. Through the discourse about we have the crossing of subjectivity of the migrant/refugee subject through the signifying materiality of the other, the national, who understands the welcome as charity.

Keywords: Migration; Reception; Language Teaching; Venezuelans.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de sentido possíveis da palavra acolhimento no contexto do ensino de línguas em situação de migração e refúgio venezuelano no Brasil. O termo está presente no nome do projeto federal brasileiro de recepção dos migrantes venezuelanos, a Operação Acolhida, no imaginário construído sobre o Brasil enquanto terra acolhedora e também nas políticas linguísticas que pensam a relação entre migração, educação e ensino de línguas, condicionando a integração desse sujeito pelo acesso ao ensino de língua portuguesa e o chamado português como língua de acolhimento (PLAc). Assim, analiso como foi essa chegada, buscando investigar como a comunidade

pedagógica tem lidado com os estudantes migrantes e refugiados.

Em seguida, apresento uma discussão mais específica sobre o *discurso sobre* e o *discurso do* na escola, com o objetivo de complementar, juntamente com esse olhar inicial etnográfico, como os sujeitos imigrantes/refugiados são considerados nesse processo de escolarização.

Início a discussão a partir de Payer e Celada (2016), que pensam o ensino de línguas a partir da perspectiva da Análise de Discurso (AD), distinguindo o *ser sujeito da linguagem* do *ser sujeito da língua de estudo*. Partindo daí, percorro um caminho teórico para pensar nas formas de inscrição do sujeito em uma língua, o papel do(a) professor(a) e da escola no contexto migratório.

Em seguida, convoco as noções de paráfrase, polissemia, ressonâncias interdiscursivas para analisar os *discursos sobre* que ecoam acerca dos(as) imigrantes e refugiados(as) venezuelanos(as) na escola, entendendo que existem incidências discursivas-políticas que vêm de outros lugares, outras condições de produção, que são atualizadas, retomando e construindo novos sentidos. Por fim, faço essa análise a partir de duas professoras, a professora regente e a diretora da escola, que atuaram diretamente nesse acolhimento.

O discurso sobre

Nesta seção, o objetivo é levantar discussões sobre a atuação da escola em contextos de migração. Os(As) imigrantes e refugiado(as) venezuelanos(as) entram no país e chegam na escola sendo subjetivado pelo outro. Esse outro, o nacional do país de chegada, na figura do Estado, da mídia e da escola falam sobre o(a) imigrante e o(a) refugiado(a) atravessados(as) por já-ditos sobre o(a) venezuelano(a), sobre a Venezuela, sobre o imaginário político que esse país carrega, resignificando-os(as) em formações discursivas (FD) dicotômicas, mas que se cruzam no ato de falar e produzir sentidos sobre o outro.

Interessa-me, pois, falar a respeito do *discurso sobre* esse sujeito, o entendendo como “uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos” (Orlandi, [1990] 2008, p. 44). Segundo Orlandi, esse discurso é polifônico e “é no discurso sobre que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, o *discurso sobre* é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (do discurso de)” (Orlandi, [1990] 2008, p. 44). Ao retomar essa noção em 1996, Mariani afirma que o *discurso sobre* atua na institucionalização dos sentidos “no efeito de linearidade e homogeneidade da memória” (Mariani, 1996b, p. 64).

Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o falar sobre transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (Mariani, 1996b, p. 64)

Esses lugares de autoridade são ocupados por distintas entidades como mídia, Estado, ONGs e a escola. O *discurso sobre* já circula muito antes da chegada desses sujeitos no Brasil e são atualizados especialmente pela mídia, pela operação acolhida (Estado) e pelas leis que vão colocar a escola como um lugar de acolhimento e de integração, mas, de igual modo, assume a posição de mais um lugar onde o

discurso sobre vai ecoar:

o poder discursivo [...] das instituições envolvidas em seu processo de acolhimento [...] torna-se mais incisivo: se não há espaço para confrontos, réplicas ou polêmicas, os sentidos da formação discursiva política dominante se instalam e se disseminam com maior facilidade (Mariani, 1996b, p. 64-65).

Com maior facilidade, mas não sem os embates, confrontos, que é o que apresento adiante. O *discurso sobre* é constituído por regularidades significativas que falam de outros lugares e que voltam muito na forma de representações, isto é, dizeres estabilizados que convocam um imaginário sobre o outro “[...] daquele que ouve os ‘rumores’ do que é social e constrói uma narrativa capaz de produzir ‘efeitos de real’” (Petri, 2009, p. 2).

O discurso sobre tem ainda características próprias de um discurso que produz efeitos de sentidos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que ele funciona na recuperação de uma memória (organizando elementos próprios do discurso de), ele corre o risco de reduzir essa memória a um acúmulo de informações sobre o passado (ibidem, p. 9).

Ao recuperar efeitos de sentidos contraditórios, os *discursos sobre* revelam falhas que permitem a réplica acontecer. Ou seja, abrem-se espaços para outras FD e outras memórias discursivas para o confronto.

Pensar, analisar e problematizar a escola e as práticas de ensino não é uma tarefa simples para um(a) professor(a), uma vez que este(a) se encontra no centro desse processo, e a autocrítica envolve sofrimento e, por vezes, sentimentos de fracasso, atravessando o professorado brasileiro quase como uma doença crônica. Sabe-se que a responsabilidade pela Educação Pública, estrutura e direcionamentos, depende do Estado que, há muito tempo no Brasil, não coloca a educação como prioridade, atuando ano após ano em um processo de sucateamento, abrindo espaço para a entrada da iniciativa privada e para a desresponsabilização das gestões públicas, sobrecarregando os sistemas educacionais e culpabilizando os(as) servidores(as), sendo os(as) professores(as) um dos principais alvos.

É possível observar nos últimos anos uma crescente violência para com os(as) professores(as) e a escola, através de projetos como a “escola sem partido” e “filme e denuncie seu professor” – ameaças e uma constante precarização física e emocional desse profissional.

É nesse contexto que chega o(a) imigrante e refugiado(a) venezuelano(a) nas escolas da rede pública, em sua maioria, exigindo da gestão escolar uma reorganização, um exercício de pensar esses sujeitos na escola, métodos de ensinos e estratégias de acolhimentos. O que apresentarei nas próximas páginas de forma alguma tem como objetivo culpabilizar o(a) professor(a) ou a escola como entidades individuais. Esse gesto de análise destina-se a uma reflexão para professores(as), escola, Estado e sociedade de modo geral; reflexão que se produz a partir da compreensão de que os discursos que são encontrados na escola são consequências da formação social atual, de atravessamentos político-ideológicos pelos quais foi sendo dita-trabalhada a chegada dos(as) imigrantes e refugiados(as) no Brasil. No caso deste trabalho,

especificamente dos(as) venezuelanos(as).

O desejo é chamar atenção e mostrar como os discursos estão atravessados por ressonâncias interdiscursivas (Serrani, 1997), pelo político e ideológico, o que me leva a pensar em como criar um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e digno, que possa se estender para a sociedade como um todo. Por vezes, a análise pode parecer dura, mas aqui entendo a escola como um dos lugares discursivos de acolhimento, com sujeitos atravessados pelo social, político e ideológico e objetivo pensar em como fazer desse acolhimento menos opressor.

Ao pensar em ressonâncias interdiscursivas, Serrani (1997, p. 43) parte da noção de paráfrase como “funcionamento parafrásticos das unidades linguísticas no discurso”. Isto é, determinadas materialidades linguísticas que recuperam sentidos através das relações parafrásticas de sintagmas, verticalidade do discurso, que, pertencentes a FDs específicas, atualizam sentidos na horizontalidade discursiva. Logo, entre um sintagma e outro, ressoam os significados, o que a autora chama de ressonâncias de significação.

Serrani (1997, p. 47) propõe que “para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua”. Isto é, os já ditos ressoam no interior de dado discurso em sua relação com o interdiscurso, retomando, atualizando e também provocando deslizos e relações entre FDs distintas. Essa ressonância interdiscursiva de significação se dá através de unidades específicas da língua, como itens lexicais, sintagmas, *etc.*, e modos de dizer, com destaque para repetição que cria uma estabilidade de sentidos. Nas palavras da autora, “ressonâncias interdiscursivas de significação que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido” (Serrani, 1997, p. 16).

Em 1982, ao trazerem a perspectiva da paráfrase, Pêcheux e Léon já a entendem como vinculada às noções de substituição, sinonímia e de transformação. Logo, os sentidos se dão a partir de dois fenômenos distintos, mas interligados: o da repetição e, por consequência, a confirmação; e o da negação, e, por consequência, a transformação. Isto é, “o da identidade, da repetição, assegurando a estabilidade da forma lógica do enunciado” e o da “diferença discursiva, da alteração do sentido induzido pelos efeitos de espelhamento de deriva” (Pêcheux; Léon, [1982] 2011, p. 172).

Entendo, assim, que as relações parafrásticas dão forma material aos sentidos no processo discursivo. Isso, claro, devido a seu funcionamento em FDs e condições de produção específicas. “O jogo de paráfrases é que dá as distâncias (relativas) dos sentidos na relação de diferentes formações discursivas. Pelas paráfrases, os sentidos (e os sujeitos) se aproximam e se afastam. Confundem-se e se distinguem” (Orlandi, 1990, p. 41).

Para Orlandi (1990), quando se considera a linguagem pode não ser fácil conseguir distinguir o mesmo do diferente. Porém, “nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (Orlandi, 1990, p. 37). Afinal, as falhas são possíveis de acontecer no real da língua e a ruptura de acontecer no real da história. Contudo, é possível recuperar, a nível de interdiscurso, os já ditos que ressoam entre os discursos e se materializam através da paráfrase discursiva e, propõe Orlandi, da polissemia.

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer.

Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (Orlandi, 1990, p. 36).

Ao destacar o mesmo e o diferente, é possível observar a tensão da produção discursiva do *discurso sobre* o imigrante e o *discurso do* imigrante. Diante disso, Orlandi (1990) apresenta a distinção entre criatividade e produtividade. Para a autora, a “criação” é relativa e o que podemos observar é a produtividade dos discursos, que retomam aquilo que já foi dito, discursos já cristalizados que ressoaram em outras condições de produção em outras FDs. “Produz a variedade do mesmo” (Orlandi, 1990, p. 37). A criatividade implicaria a ruptura com o cristalizado, surgindo desse modo, o diferente.

A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer (Orlandi, 1990, p. 38).

Entendo, assim, que *o discurso sobre* atua na perspectiva da criatividade do mesmo, enquanto *o discurso de* tentar trazer a polissemia para essas relações discursivas. Tenta furar a bolha dos *discursos sobre*, da variedade do mesmo, para, nessas condições de produção, fazer ecoar sentidos outros sobre o ser venezuelano(a). Será interessante observar como isso acontece na escola e como pouco a pouco *o discurso de* vai mudando *os discursos sobre* na escola. Porém, neste trabalho, focarei no *discurso sobre*.

Logo, acompanhei esse processo através de duas professoras de uma escola municipal da cidade de Igarassu, ou seja, como esses processos de identificação das práticas de ensino, no dia a dia dos(as) alunos(as) imigrantes e refugiados(as) venezuelanos(as) na escola. Isto é, o processo de inscrição na ordem de uma língua outra, em um espaço outro.

Como “inscrição da ordem”, entendo com Celada (2013) que seja a inscrição do sujeito a qualquer ordem de funcionamento linguístico, tais como práticas de escrita, de leitura, de escuta, oralidade dentro do processo de ensino em ambiente escolar. No caso dos(as) imigrantes e refugiados(as), essa inscrição ocorre com as diversas modalidades da língua estrangeira do local de destino, como também novas formas de “inscrição na ordem” da sua língua, ainda que essa não esteja/seja o foco direto da escolarização. Porém, essa língua, ou melhor, as práticas linguísticas e discursivas do sujeito são perturbadas, acontecem ruídos, ainda que haja tentativas de interdição.

Por isso, reforço aqui que esse processo de inscrição do sujeito acontece no espaço do entremeio que, segundo Celada (2002, p. 28), significa “relação à qual um sujeito *entre-línguas* fica exposto em processos de ensino-aprendizado, de modo geral”. *Entre-línguas, entre-culturas, entre-lugares*, uma jornada de arriscar-se e de sobreviver, sendo estas características da jornada do migrante. Destaco aqui que isso também se dá fora da educação, mas o objetivo aqui é perceber isso na escola.

Nesse movimento de inscrição, ocorrem processos de identificação que, segundo Payer e Celada (2018), estão entrelaçados aos de subjetivação. Enfatizo aqui que esses processos acontecem com todos os

sujeitos envolvidos nas práticas de ensino: professor(a) e alunos(as), uma vez que, nesse contexto, existe uma relação tensa entre ideologia, alteridade e ensino-aprendizagem. Professores(as) também estão sob aprendizado com o(a) aluno(a) estrangeiro(a), arriscando-se na língua e na complexidade que envolve o dia a dia do outro.

Nesse entremeio, entre posições subjetivas diversas, os(as) imigrantes e refugiados(as) vão construindo movimentos de identificação, formas de se inscrever na língua para tornar-se sujeito dela. A inscrição da qual falo não tem a ver com a ideia de domínio total de uma língua, ou uma falsa totalidade que acredito não existir nem mesmo para os(as) nativos(as), considerando que existem várias modalidades de uma língua e, no caso do português, que o seu total domínio, embora desejado, não é de fato alcançado por muitos(as) brasileiros(as). Logo, quando menciono a *inscrição na ordem* da língua, quero enfatizar que não se resume apenas à organização de caráter normativo da língua. “O próprio sentido do significante ‘inscrição’, aqui mobilizado, não leva à ideia de totalidade, e sim à de estrutura” (Payer; Celada, 2018, p. 25). É preciso que esse movimento ocorra no sujeito, pois só assim ele estaria “qualificado” a ocupar determinadas posições. Segundo Payer e Celada (2018, p. 22), “subjetivar-se como sujeito na língua seria estar qualificado”. A qualificação não diz respeito ao domínio gramatical, mas sim às formas de compreender os fatos discursivos, a relação da língua com o seu simbólico.

A seguir, começo a apresentar o *discurso sobre* a partir dos relatos da professora e diretora. Para tanto, divido a seção em três momentos de análise: o primeiro marcado pela caracterização do(a) venezuelano(a); o segundo pela interdição; e o terceiro pela imposição.

A caracterização do(a) venezuelano(a)

Nestas primeiras Sequências Discursivas (SDs^I), observo uma insistente busca pela definição do outro. Porém, esse outro não é um qualquer, é um(a) venezuelano(a) que vem de um país em crise política e econômica, sobre o qual existe um imaginário de precariedade e de abandono. Esse imaginário, ecoa em estruturas parafrásticas que atualizam sentidos para *o ser venezuelano*, também na escola, atravessando a forma de enxergar esses alunos. Vejamos algumas SDs abaixo:

SD1(R1): *Quando eles chegaram, estavam tímidos e inseguros. São bastantes carentes e pegajosos comigo e com a assistente.* Não ficavam muito tempo fora de sala e nem interagiam com os alunos Brasileiros. Isso também por conta do espaço da escola. Eles só têm o corredor para brincar, pois não deixamos ficar no pátio por motivos de segurança. Mas aos poucos ganharam confiança. Os alunos brasileiros também vinham atrás para conhecer os meninos venezuelanos e para falar em espanhol.

SD1(R2): *Depois desse começo tímido, agora eles estão agitados. Brigam muito entre eles. Deve ser coisa de venezuelano né...essa agitação e sentimento de posse pelo lugar em sala de aula, pelo lápis,...deve ser coisa deles.* Tento ensinar que não é assim que funciona as coisas. Que eles estão em um outro país e têm que aprender os

I O relato da professora e da diretora, por serem longos, serão divididos em recortes. Sendo assim, tem-se, em uma mesma SD, mais de um recorte para ser analisado em distintos tópicos. Exemplo: SD1(R1) e SD1(R2) fazem parte do mesmo relato, portanto a SD1, constituídas de recortes diferentes, R1 e R2.

costumes daqui...É difícil, percebo que eles *trazem brigas internas da ONG para a escola. Outro dia chamei os pais e fiz uma reunião. Isso não pode acontecer.* Sobre a situação do país, sei que está em crise por motivos políticos que gerou falta de trabalho e de comida. Alguns pais falam que não tinham comida. Até me assustei com uma aluna minha que tinha 11 anos, mas com cara de 5 anos devido à magreza. O pai falou que era a fome que estava acabando com a filha dele, com a família, por isso estão aqui.

SD1(R3): *Os Pais participam bastante sim. Sempre vem trazer e buscar os filhos e perguntam como eles se comportaram. Alguns que eu conheço mais, sei que tem até uma formação superior ou técnica. Tem uma mãe enfermeira, uma professora, um pai engenheiro, etc.* Com os pais brasileiros eu não tenho contato, porque minha turma é composta apenas por venezuelanos. A diretora pode falar sobre isso. Alguns questionaram a vinda dos alunos venezuelanos para esta escola. É lei, eles não podem reclamar quanto a isso.

SD2(R1): *As crianças venezuelanas se comportam de modo estranho quando tem comida nas festinhas da escola. Querem pegar tudo e levar para a família... mi papá y mamá,, dizem eles.* Aí a gente explica que tem hora pra comer e se sobrar eles podem levar, mas dividindo em igual partes para todos. *Deve ser coisa deles...o que eles passaram lá na Venezuela. A crise estava muito forte e a fome desesperadora como alguns pais falam.* Aqui eles têm esse apoio e devem agradecer muito. *Às vezes chegam exigindo, cheios de direitos e explicamos que também não estamos em uma situação boa.*

Na SD1(R1), “*são bastantes carentes e pegajosos*” é uma repetição comum de dizer para se referir a esse grupo de crianças de 0 a 12 anos da sala multisseriada. Nessas SDs acima, observa-se o relato da professora e diretora em um momento de escuta guiada por perguntas semiestruturadas, mas também pude perceber isso em outros momentos durante minha observação em sala de aula. Essa caracterização da carência parece vir desse lugar de precariedade que se criou sobre a Venezuela. Ora, se o país está em crise e eles(as) fugiram dessa situação, a carência está aí justificada. Logo, o deslizamento para o sentido de pegajosos foi usado para definir o toque e o contato próximo das crianças venezuelanas. É uma outra forma de falar da carência, da timidez inicial na escola nova. Mas não seriam assim todas as crianças? Contudo, nesse momento, a necessidade de definir o outro e de ratificar lugar de precariedade e do fracasso venezuelano parece ser maior.

É interessante notar que esse discurso sobre a carência das crianças é reconhecido pela escola como uma consequência do espaço já que existia uma limitação no local, afinal, como o pátio tinha o acesso proibido, por questão de segurança, todos os(as) alunos(as) ficavam durante o recreio em suas salas. E a sala dos(as) venezuelanos(as), como ficou conhecida, sendo a última de um pequeno corredor, anexo ao corredor principal. Realmente, não seria favorável à interação e contribuiria para esse sentimento de isolamento e “carência” que as crianças, segundo o discurso da escola, pareciam sentir.

A SD1(R2) mostra a evolução dessas crianças, antes tímidas, agora, agitadas. Há o destaque para as brigas entre elas e para o enunciado “*deve ser coisa de venezuelano*” e “*o sentimento de posse pelo lugar e pelo lápis...deve ser coisa deles*”. Deslizando sentidos possíveis para esses enunciados, entendo que eles(as)

partem do sentido da precariedade para explicar o desejo da posse, pois já que eles(as) perderam tudo e viviam de modo difícil, eles(as) querem ter e possui, porém esse direito é negado. Eles(as) estão no Brasil, estão ganhando esses materiais, mas não significa que são deles(as), ou melhor, não são, pois surge a negação “*tento ensinar que não é assim que funciona as coisas*”, que funciona como uma alerta, para os(as) imigrantes e refugiados(as), de que eles(as) não possuem nada e tampouco podem possuir.

Esse discurso da falta e da carência aparece também na SD2(R1). O sentimento de posse com a comida, o desejo de levar para os pais e as mães, nunca são tomados como uma característica da infância, mas dos(as) venezuelanos(as). O “deve ser coisa deles” e, logo depois, a justificativa da precariedade da Venezuela retornam também aqui na fala da diretora. É interessante notar como aos(as) venezuelanos(as), inclusive, crianças, são negados o direito de reclamar e de não gostar de algo. Afinal, eles(as) estão sendo ajudados(as) e devem agradecer, se adaptar e não questionar.

Porém, é igualmente interessante notar que, mesmo com esses sentidos de carência, da falta de tudo, é possível perceber uma contradição no discurso da escola. Como se pode analisar na SD1(R3), se reconhece que os pais e as mães são presentes, frequentam a escola e se importam com o comportamento dos(as) filhos(as). Quando eles(as) foram chamados(as) para resolver um conflito interno do convívio na ONG, os pais e as mães compareceram, mostrando-se presentes mais uma vez. Percebe-se até um espanto ao notar que são pessoas com formações (“*sei que têm até uma formação superior*”). Logo, essas pessoas não vieram do abandono, da falta – pelo menos não foi sempre assim. Lembro-me, inclusive, de uma situação em que a diretora comenta que os pais e as mães venezuelanos(as) queriam conversar todos os dias sobre os(as) filhos(as) e que ela nem tinha mais o que dizer. Então, ainda que exista uma retórica para caracterizar “o ser venezuelano”, não se fortalece, pois vão surgindo exemplos, falhas que não correspondem a esse cenário interdiscursivo de ressonâncias que vem de outros lugares, com um viés político que menospreza tudo o que é da Venezuela.

Esse discurso da caracterização do venezuelano e da falta se completa com a interdição do “ser venezuelano” de fato. Pois, apesar de existir essa tendência de tentar caracterizar o outro a partir de falhas, não se permite que o outro exerça sua identidade, sua individualidade, e aquilo de coletivo que o determina, como a língua. Vejamos a seguir.

A Interdição

SD1(R4): Eles só têm o corredor para brincar, *pois não deixamos ficar no pátio por motivos de segurança*. Mas aos poucos ganharam confiança. *Os alunos brasileiros também vinham atrás para conhecer os meninos venezuelanos e para falar em espanhol. Mas a gente tenta ao máximo para que eles falem e se adaptem ao português. Em sala falo que é proibido, mas não é bem assim...quer dizer, escuto quando eles falam em espanhol, mas peço para que falem novamente em português. Eles têm que aprender. Estão no Brasil.*

SD2(R2): Aqui, por se tratar de alunos menores, inicialmente, decidimos reunir essas crianças em uma turma multisseriada. São crianças de 4 a 12 anos, alfabetizadas e

não alfabetizadas na língua espanhola. *Nossa missão é fazer com que eles aprendam o português e as operações básicas da matemática, acostamá-los como se dá a educação brasileira e a dinâmica da escola, antes de aloca-los em turmas regulares com os alunos brasileiros.*

SD2(R3): Alguns alunos já tinham estudado no Brasil, em Roraima. *Mas a maioria não tinha tido a experiência da educação brasileira.* Então tem sido um desafio integrar essas crianças na comunidade escolar. *Muitos no começo tinham vergonha de falar qualquer coisa, por isso optamos pela turma multisseriada.* Deu mais segurança por estar entre os seus, a mesma língua também. *A interação com os brasileiros fica por conta da curiosidade das crianças locais em conhecer os estrangeiros. Como aqui não podemos deixá-los no pátio, eles não têm um lugar bom pra brincar. O corredor e a sala se tornam espaços de brincadeira no momento da merenda.*

SD2(R4): Eu não falo espanhol e creio que seria melhor se eu falasse sim. *Mas as línguas são semelhantes...dá pra entender. E a gente incentiva muito o uso do português. Na sala tentamos fazer com que o espanhol fique fora, mas claro que não dá...ai a professora chama a atenção.*

Nas SDs acima, trago mais uma vez a referência à limitação do espaço da escola que atua como esse primeiro movimento, atrapalhando a integração dos(as) venezuelanos(as), e que vai além, atrapalhando, também, o desenvolvimento de todas as crianças, venezuelanas e brasileiras. É o resultado da falha da gestão pública que não oferece à escola um local seguro para que as crianças desenvolvam o brincar e o socializar. Elas estão restritas ao corredor; os(as) venezuelanos(as) ainda mais, no corredor anexo, na última sala. Junto a essas limitações físicas, vêm as limitações simbólicas.

A interdição da língua, do sujeito e da sua possibilidade de oferecer algo aos outros são o retrato de uma sociedade *monolinguística*, que não se reconhece como latina. A proibição do espanhol mostra o caráter extremamente homogêneo e limitante da educação brasileira. Aos(Às) venezuelanos(as), é proibida a livre manifestação da sua língua. O português torna-se a língua protagonista dentro de uma sala de aula onde há somente alunos(as) venezuelanos(as), pois “*a gente tenta ao máximo para que eles falem e se adaptem ao português*” afinal “*eles têm que aprender*”. *Estão no Brasil*”, conforme observado na SD1(R4).

Noto a urgência de adaptação para integrá-los(as) com os(as) alunos(as) brasileiros(as) SD2(R2) “*acostamá-los à a educação brasileira e à dinâmica da escola, antes de aloca-los em turmas regulares com os alunos brasileiros*”. Como se o espanhol, a história e a memória pudessem ser neutralizados antes da integração. Porém, apesar desse contexto, os(as) alunos(as) brasileiros(as) apareciam na sala de aula dos(as) venezuelanos(as) e rompiam com esse monolinguismo, indicando o caminho a seguir, mostrando como a curiosidade faz surgir momentos de aprendizagem. Ainda que recebessem alertas impositivos para falar em português, as crianças brasileiras não se davam por satisfeitas e perguntavam como se falava determinada palavra na língua do outro, o espanhol; brincavam e aprendiam, como vemos nas SD2(R3): “*A interação com os brasileiros fica por conta da curiosidade das crianças locais em conhecer os estrangeiros. Como aqui não podemos deixá-los no pátio, eles não têm um lugar bom pra brincar. O corredor e a sala se tornam espaços de brincadeira no momento da merenda*”.

A interdição do modo de falar do(a) imigrante e refugiado(a) é uma regularidade significativa no discurso da escola. Professores(as) e gestão, sem um direcionamento e preparo para lidar com esse grupo, acreditam que essa é a forma que devem agir para favorecer o acolhimento. Contudo, essa imposição da escola vem de um lugar histórico, iniciado com o projeto de nacionalização do Brasil e de invisibilidade ou silenciamento da diversidade do(a) imigrante e refugiado(a) (Payer, 1999), que são atualizados nas ressonâncias interdiscursivas através dos discursos da professora e diretora. Logo, ser sujeito da linguagem parece ser insuficiente. Foca-se *no ser sujeito da língua*, enquanto o ideal seria ser *sujeito das línguas*.

Observo acima que, apesar de reconhecer o interesse dos(as) alunos(as) brasileiros(as) pela língua espanhola e pelos(as) venezuelanos(as), isso é desencorajado, afinal, o objetivo da escola é ensinar o português. Como disse anteriormente, isso vem de uma memória nacionalista no Brasil, na qual existia o receio da perda da identidade brasileira devido às grandes migrações do século XX. É como se o colonizador sentisse o perigo ao perceber que, naquele espaço, outra língua, outra cultura e outra forma de pensar pudessem ganhar espaço; no caso atual, o modo de pensar venezuelano e de seu temido socialismo. Afinal, é possível observar que, desde sempre, o ensino formal buscou promover a prática do monolinguismo tanto ao excluir as possibilidades de ensino de outras línguas, como ao considerar apenas uma variedade específica do português nas escolas, a da norma culta padrão, excluindo os outros modos de falar português. Ainda que a escola veja o interesse das crianças brasileiras, condiciona isso para o lugar do exótico, corta-se esse desejo e estimula uma não heterogeneidade. São modos parafrásticos de falar que culminam com o discurso nacionalista, homogeneizante do ensino no Brasil.

Porém, a heterogeneidade não é o que se busca nas escolas brasileiras, muito menos em tempo de discursos ultranacionalistas. Há muito tempo no Brasil, o discurso da educação coopera para um assimilacionismo da língua, da cultura e do jeito certo de existir. Quando se considera uma língua estrangeira, os professores(as) foram levados(as) a crer que para aprender uma língua estrangeira é preciso abandonar a língua materna, pois esta iria atrasar o aprendizado, e que os(as) alunos(as) não atingiriam um nível de perfeição de um nativo(a), que nunca sairiam da interlíngua, sendo esse o objetivo maior dessas ressonâncias interdiscursivas que recuperam discursos com viés monolinguístico no ensino de línguas.

Como afirma Coracini (2007, p. 158):

Nós, professores e alunos, não estamos preparados para compreender que ensinar uma língua estrangeira é oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de nos reconhecer e, por vezes, de reconhecer o outro (e, portanto, de compreendê-lo).

Essas experiências de estranhezas, por mais que tentam ser afastadas, não deixam de existir nas aulas de línguas. Elas sucedem como funcionamentos da polissemia dos sentidos, que trazem novos discursos. Novos porque são os dizeres dos sujeitos silenciados, que não são autorizados a falar, mas que furam a bolha aos poucos dizendo quem são, de onde vem e o que querem. Isso faz mudar o imaginário da escola sobre os(as) venezuelanos(as). Passam a compreender que eles(as) não são tão vulneráveis ao

ponto de aceitarem tudo e atuarem como sujeitos nacionais como a sociedade receptora deseja. Eles(as) rompem com determinados imaginários, fazendo surgir uma admiração e um reconhecimento, ainda que com surpresa e espanto. Isso veremos a seguir, após alguns anos de contato com esse público no dia a dia escolar.

Durante a minha estadia, percebi a criação, por parte da escola, de momentos para expor a cultura dos(as) migrantes, como em eventos na cidade ou na escola. São interessantes estratégias de sensibilização da comunidade escolar e local, porém, os momentos de valorização da cultura do outro devem ir além, como uma prática diária de sala de aula. O objetivo seria desenvolver uma identificação simbólica com a língua, para que ocorra, por exemplo, uma inscrição na língua e o(a) imigrante e o refugiado(a) possam se reconhecer sujeito da língua, sabendo se adaptar, compreendendo, a partir de uma relação transferencial para a língua estrangeira que diz respeito a esse estado de conforto em um certo domínio da língua. “Os alunos não apenas interagem, mas se fisgam, se interpelam, se impulsionam.” (Celada, 2011, p. 35).

Porém, essa ideia de aquisição na educação brasileira diz muito sobre um modelo de abandono do seu passado, de acordo com o que Pêcheux e Gadet ([1981] 2004, p. 35) observam, em *A Língua Inatingível*, ao abordarem essa regra do jogo universal, do histórico modelo político, burguês, capitalista e neoliberal, que direciona o desenvolvimento como renúncia do passado: “Para se tornar cidadãos, os homens devem, pois, livrar-se das particularidades históricas que os enteva: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus preconceitos e sua língua materna.” Em meu entendimento, ocorre uma supervalorização do ser sujeito da língua, no singular, e um apagamento do ser sujeito da linguagem ou de línguas. É um movimento que valoriza a ideia de monolinguismo, não só na língua, mas na cultura e na política.

A Imposição

Como foi visto acima, focar apenas na estrutura da língua e, no caso dos(as) imigrantes e refugiados(as), no português, é interditar o sujeito de linguagem, cortando os possíveis movimentos de identificação. Uma violência simbólica a nível da linguagem. Infelizmente, observo que isso acontece, uma vez que existe uma pressão para a aquisição do português quando os(as) imigrantes e refugiados(as) chegam ao Brasil. Nas escolas, a imposição é grande e os estímulos nem sempre são positivos. Isto é, existe o estímulo natural dentro do ambiente escolar, o contato com os colegas brasileiros(as), funcionários(as) da escola, professores(as), material didático e a paisagem linguística que se dá majoritariamente em português. Porém, quando acontecem práticas de ensino direcionadas, produção de texto, atividades, contato com os(as) professores(as), o(a) aluno(a) é pressionado(a) a desenvolver tudo o que lhe é solicitado em português, sendo lembrado que não se encontra em um nível esperado de aquisição dessa língua.

O sujeito da linguagem encontra-se limitado e pode desenvolver até barreiras para se tornar *sujeito da língua*. A inscrição na ordem da língua portuguesa de modo forçado interdita o(a) venezuelano(a) e o(a) brasileiro(a) também, uma vez que este(a) não é estimulado(a) a aprender uma nova língua, no caso o espanhol.

A imposição acontece de modo direto com ordens para falar em português ao tentar falar com

o(a) professor(a), na interação entre alunos(as) e na concepção de acolhimento presente nos dizeres sobre os(as) venezuelanos(as) na escola. Vejamos abaixo:

SD1(R5): *Acho que a integração, entre eles, os brasileiros e a escola, está sendo boa. Eles estão fazendo amigos, muitos brincam à tarde com eles na ONG ou na Igreja. Outro dia também levei uma aluna, que participa da escola dominical, à praia. Ela não conhecia. É bom também que a gente dá uma educação religiosa, sabe, porque o contato com eles vai além da escola.*

SD1(R6): *Acolher é aceitar a presença dessas pessoas novas e ensiná-los como viver no Brasil. É diferente...alguns costumes e comportamentos têm que ficar de lado. Não podemos ser muito bonzinhos não, tem que ter ordem. Olha outros países como os EUA, lá tem lei e eles não entram. Aqui eles entram, mas têm que aprender a viver segundo as nossas regras. É isso...receber né, ensinar, integrar na escola, dá educação com afetividade e proporcionando uma interação.* Essa interação ainda não acontece muito com essa turma, porque eles estão só entrem venezuelanos, mas semestre que vem cada uma estará em um ano aí a interação vai acontecer.

SD2(R5): *Os pais são participativos e sempre estão na escola em contato conosco. A recepção de alguns pais brasileiros é que não foi boa. Ficaram com medo de doenças e de que faltassem coisas para os filhos. Aí é toda uma conversa que eu tenho que ter com a famílias, explicar que é Lei e que faz parte da missão cristã acolher os precisados. Eles aceitam mais ou menos.*

SD2(R6): *Acho que acolher é isso que estamos fazendo dentro do possível. Receber essas pessoas, com respeito e compreensão, mas também mostrar como as coisas funcionam. Os direitos e deveres que um brasileiro tem e que eles vão ter que se acostumar porque estão vivendo no Brasil. Todo mundo faz tudo dentro do possível. As meninas da cozinha se comunicam por sinais...aí gritam por ajuda quando não entendem nada. Termina que todo mundo aprende uma palavra ou outra em espanhol, mas o importante para eles é treinar o português. A gente estimula até as crianças brasileiras falarem: em português quando um venezuelano fala em espanhol, mas eles gostam das palavras em espanhol.*

No discurso da escola, encontro o reconhecimento da necessidade de acolhimento, os direitos dos(as) imigrantes e refugiados(as), mas vinculados a uma necessidade do português acima de tudo, como promessa de habitar este país. Desse modo, ao descrever o que seria acolhimento, os sintagmas discursivos “*estão no Brasil*”, “*é preciso se acostumar*”, “*o ter que*”, etc., recuperam um passado migratório brasileiro que ainda ecoa e se atualiza com os deslocamentos recentes. Esses dizeres da escola, um dos supostos lugares de acolhimento, fazem parte de uma rede de ressonâncias interdiscursivas. Estas acontecem a partir da relação entre paráfrases que ressoam significados interdiscursivos.

A meu ver, a noção de ressonância permite incluir, na própria conceituação de paráfrase, o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém, tanto da dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é fundamental o domínio das formações imaginárias), quanto para a dimensão do sujeito, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o do

lugar de exercício da função enunciativa em uma formação discursiva (...). As paráfrases, então, tal como as estou entendendo aqui, ressoam significativamente na verticalidade do discurso e concretizam-se na horizontalidade da cadeia, através de diferentes realizações linguísticas (Serrani, 1997, p. 47).

São essas paráfrases que atualizam uma prática do estado brasileiro de rejeição ao plurilinguismo, estimulando a necessidade de adaptação a um modelo consolidado como padrão que está presente nos discursos e nas práticas da escola para com esse público de imigrantes e refugiados(as). Muito se discute a falta do Estado nessas ações, recursos e direcionamentos. Porém, do ponto de vista sustentado neste trabalho, o Estado atua simplificando lugares, ao mesmo tempo que se exime de responsabilidades maiores. É preciso que a escola seja de fato um lugar de acolhimento e integração, não apenas um depósito e um sistema de reprodução de ressonâncias interdiscursivas passadas. No entanto, é preciso também falar do abandono e de como algumas escolas tentam se adaptar para tentar promover uma mudança positiva.

É latente o atravessamento de ressonâncias político-discursivas nos discursos da escola. O acolhimento aparece condicionado a certas condições como aprender o português, se adaptar aos costumes brasileiros e se anular como um sujeito de outro país. Nos termos da SD1(R6) acima, *“acolher é aceitar a presença dessas pessoas novas e ensiná-los como viver no Brasil.”* Para isso, no entanto, *“alguns costumes e comportamentos têm que ficar de lado”* e *“tem que ter ordem”*.

Logo, noto uma divisão muito forte entre eles(as) e nós. Eles(as) que devem aprender, nós que devemos ensinar e não temos nada a aprender. Essa posição não é exclusiva da escola, já que o objetivo aqui é mostrar que são discursos que vêm de outros lugares, que indicam ainda uma resistência brasileira reforçada na mídia, nas redes sociais do governo e nos documentos oficiais, como as leis. Ainda que essa recepção seja diferente a depender da nacionalidade, é possível recuperar práticas semelhantes, em um passado não tão distante, no qual os(as) europeus(as) foram também interditados(as) e proibidos(as) por lei de manifestar a sua língua. Esse sentido de *acolher* é herança dessa época e, apesar da separação temporal, ainda estamos repetindo as mesmas práticas, ainda que os discursos tentem sugerir algo diferente.

Atualmente, com uma guinada ultranacionalista pela qual está passando o Brasil, esses discursos encontram um campo fértil para crescer. Afinal, busca-se uma ordem, sentido presente na SD1(R6) *“não podemos ser muito bonzinhos não, tem que ter ordem. Olha outros países como os EUA, lá tem lei e eles não entram”*. Os EUA funcionam nesses dizeres como uma entidade onipresente. É o modelo que se admira, que fomos ensinados a admirar, é o capitalismo dando certo, e a Venezuela dando errado com o socialismo. Essa dualidade aparece entre os sentidos que essas ressonâncias discursivas trazem.

Outro ponto a se destacar é o atravessamento do discurso cristão. As crianças frequentam igrejas na comunidade e são estimuladas a se comportarem como tal, como podemos ver na SD1(R5) *“bom também que a gente dá uma educação religiosa, sabe, porque o contato com eles vai além da escola.”* Assim, como na SD2(R5), na qual, para convencer e apaziguar as reclamações dos(as) pais e mães brasileiros(as), a escola atua retomando o discurso cristão *“ai é toda uma conversa que eu tenho que ter com a famílias,*

explicar que é Lei e que faz parte da missão cristã acolher os precisados. Eles aceitam mais ou menos.”

Logo, analisando as condições possíveis para o acolhimento presente nessas SDs acima, compreendo que ele só vai acontecer a partir de uma série de condições. Para que o acolhimento ocorra, é preciso que eles(as) deixem os costumes de lado, que eles(as) aprendam o português, que abandonem o espanhol e abandonem quem são; além disso, não podem reclamar, porque afinal “[...] *acolher é isso que estamos fazendo dentro do possível. Receber essas pessoas, com respeito e compreensão, mas também mostrar como as coisas funcionam*”. A parte adversativa desse enunciado, já mostra o que é mais importante para a prática da escola: mostrar como as coisas funcionam para que sejam acolhidos. É o eco da imposição do *tem que* repetida, ratificada, como condição para o acolhimento.

Conclusão

Através do *discurso sobre*, analisei o atravessamento da subjetividade do sujeito migrante/refugiado através da materialidade significativa do outro, do nacional, que tenta extrapor (Payer, 2016) os sentidos trazidos e realocá-los em discursos que não são novos, mas ditos de outras formas, tentando fazer com que o sujeito migrante/refugiado ocupe lugares esperados pela sociedade de acolhida, o que significa dizer que não são lugares necessariamente de direitos, mas vistos desde o ponto de vista da caridade. Sendo assim, esse acolhimento não indica necessariamente um acolher; às vezes, indica até mais um desacolhimento, uma vez que, em nome desse suposto “acolhimento”, o(a) migrante/refugiado(a) se vê obrigado a abandonar sua língua, sua memória e suas raízes, entendendo que somente se adequando, tal como nativo, é que conseguirá ser aceito. Nesse contexto, para o desenvolvimento do PLAc é necessário que exista o cuidado de que o ensino de português seja visto como um facilitador e não como uma necessidade fundamental para sua acolhida no país de chegada. É dever do Estado defender os direitos dos indivíduos que foram forçados a sair de seus países, portanto, é importante organizar programas para que essa juventude participe da vida educativa e se adapte ao ambiente escolar de maneira acolhedora, sem se despir de sua identidade.

Referências

- CELADA, M. T. Em transferência – efeito de uma reflexão no campo das línguas estrangeiras, com foco no espanhol. Em: RODRIGUES, Eduardo A., SANTOS, G. L. dos; BRANCO, L. K. A. C. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil**. Pensando o impensado sempre. Campinas: RG, 2011. p. 441-465.
- CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MARIANI, Bethânia. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. **Gragoatá**, Niterói, n. linguagem, língua e discurso, 1996.
- ORLAND, E. P. **Eu, tu, ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- ORLANDI, E. P. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. 2. ed.

São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 2013.

ORLANDI, E. **Terra à vista - discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1990] 2008.

ORLANDI, E. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

PAYER, M. O. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade**. Tese de doutorado. IEL, Unicamp, 1999.

PAYER, M. O. O trabalho com a língua como lugar de memória. **Synergies Brésil**, nº 7, p. 37-46, 2009.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. *In*: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (orgs). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PAYER, M. O. A condição humana de imigrantes à deriva. corpos, línguas e diluição do sujeito. *In*: GRIGOLETTO, E.; NARDI, F. S. (orgs.). **A Análise de Discurso e sua história: avanços e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 343-358.

PAYER, Maria Onice. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). **Gragoatá**, Niterói, n. 34, 2013.

PÊCHEUX, M.; LÉON, J. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. *In*: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Pontes, [1982] 2011. p. 163-173.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET & HAK (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014.

PETRI, V. A produção de sentidos “sobre” o gaúcho: um desafio social no discurso da história e da literatura. **Conexão Letras**. v. 4, n. 4, 2009.