



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS**

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Eric Júnior Costa

**Percursos migratórios de apátridas no Brasil: o papel do desenvolvimento
linguístico na obtenção da nacionalidade brasileira**

Belo Horizonte, 07 de abril de 2022.



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS**

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Eric Júnior Costa

**Percursos migratórios de apátridas no Brasil: o papel do desenvolvimento
linguístico na obtenção da nacionalidade brasileira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologia e processos discursivos. Linha de pesquisa: III (Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Nápoles Villela.

Coorientadora: Dr.^a Liliane de Oliveira Neves.

Belo Horizonte, 07 de abril de 2022.

Costa, Eric Júnior.
C837p Percursos migratórios de apátridas no Brasil : o papel do desenvolvimento linguístico na obtenção da nacionalidade brasileira / Eric Júnior Costa. – 2022.

264 f. : il.

Orientadora: Ana Maria Nápoles Villela
Coorientadora: Liliane de Oliveira Neves

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2022.

Bibliografia.

1. Apatridia. 2. Integração. 3. Migração. 4. Português - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. I. Villela, Ana Maria Nápoles. II. Neves, Liliane de Oliveira. III. Título.

CDD: 469.824

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS DIRETORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

ERIC JÚNIOR COSTA

PERCURSOS MIGRATÓRIOS DE APÁTRIDAS NO BRASIL: O PAPEL DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO NA OBTENÇÃO DA NACIONALIDADE BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 07 de abril de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens, aprovada com distinção pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Ana Maria Nápoles Vilella, Cefet-MG, Presidente

Dr. Luiz Henrique Silva de Oliveira,
Cefet-MG

Dra. Liliane de Oliveira Neves, Cefet-MG

Dra. Mait Bertollo, Unicamp

Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra, Cefet-MG

Dra. Carolina de Abreu Batista Claro,
UnB

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

De forma muito especial às minhas orientadoras, Dra. Ana Maria Nápoles Villela e Dra. Liliane de Oliveira Neves, pelo profissionalismo, competência e paciência.

Aos meus pais, pela força de sempre e por estarem ao meu lado, o tempo todo.

Aos membros da banca, com quem tenho aprendido diariamente.

Ao CEFET-MG e à Secretaria de Relações Internacionais, pela oportunidade.

Aos meus amigos fiéis que, durante toda a vida, deram-me muito suporte.

Aos membros do Grupo de Estudos Migratórios: acolhimento, linguagens e políticas (GEMALP), pelo aprendizado e apoio constante.

RESUMO

A pesquisa proposta tem como pilares os Estudos de Linguagens e os Estudos Migratórios, com foco no contexto do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma modalidade de ensino e aprendizagem de língua não materna destinada a migrantes forçados, ou em contexto de migração de crise. Meu objetivo é analisar as vivências de duas ex-apátridas no Brasil durante seus percursos migratórios, em especial sobre como as experiências de aprendizagem de português influenciaram na integração dessas migrantes no país. Para tanto, orientei-me pela pergunta: durante as vivências no percurso migratório, o que as narrativas das participantes sobre experiências de aprendizagem de português evidenciam sobre o desenvolvimento linguístico, favorecendo interação social e integração no Brasil? Para respondê-la, recorri às teorias sobre a apatridia, desenvolvidas nas Relações Internacionais (CLARO, 2015) (WAAS, 2017), as que dizem respeito ao histórico do PLAc no Brasil (AMADO, 2011, 2013) (COSTA e SILVA, 2019), e ao conceito de percursos migratórios (FORLOT, 2008), em especial aos pertencentes à linha do tempo das migrações sírias e libanesas para o país (TRUZZI, 1997) (OSMAN, 2006). Ainda no âmbito teórico, apoiei-me na Linguística Indisciplinar (LOPES, 2006), na Linguística Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), na Sociologia da Migração (SPREAFICO, 2009), nas políticas linguísticas que envolvem o PLAc (CAMARGO, 2019), como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O *corpus* analisado por meio do arcabouço teórico-metodológico apresentado é composto de narrativas midiáticas das ex-apátridas, notas de campo, além de documentações migratórias brasileiras oficiais. Com foco no método cronológico dos acontecimentos, para a análise do *corpus*, foram realizadas as categorizações das experiências de aprendizagem de português, de acordo com as duas fases do percurso migratório executado pelas ex-apátridas: a Fase Pré-Migratória e a Fase Migratória *in loco*. O aparato metodológico utilizado para análise das narrativas, desde a vida apátrida no Líbano até a obtenção da nacionalidade brasileira, foi constituído pela ferramenta proposta por Miccolli, Bambirra e Vianini (2020) sobre as experiências de aprendizagem de línguas não maternas; pelas obras de Foucault (2008, 2018) sobre o conjunto de conceitos relativos à biopolítica, ao poder, à disciplina e à governamentalidade e, além disso; pelo método de Forlot (2008), pautado na cronologia e descrição dos acontecimentos durante os percursos migratórios. Como resultado obtido, destaco o estabelecimento de uma integração oblíqua, identificada por mudanças nos tipos de experiências de aprendizagem ao longo de seus percursos migratórios devido a imposições linguísticas de caráter circunstancial institucional na Fase Migratória *in loco*. Além disso, foi evidenciada a necessidade da construção de um projeto de lei que objetive elaborar e pôr em prática uma política pública com alternativas de certificação de proficiência em português para migrantes forçados. Espero que os resultados desta pesquisa contribuam para fortalecer a área de PLAc no Brasil e promover intercâmbios frutíferos entre as linguagens e as migrações.

Palavras-chave: Apatridia; Integração; Percurso Migratório; Português como Língua de Acolhimento.

ABSTRACT

The proposed research has as pillars the Language Studies and Migratory Studies, focusing on the context of Portuguese as a Host Language (PLAc), a modality of teaching and learning of non-maternal language aimed at forced migrants, or in the context of crisis migration. My goal is to analyze the experiences of two former stateless people in Brazil during their migratory journeys, especially about how Portuguese's learning experiences influenced the integration of these migrants in the country. To reach such a purpose I was guided by the following question: what do the narratives of the participantes, concerning their learning experiences of Portuguese during the experiences in the migratory journey, bring about in terms of linguistic development, favoring social interaction and integration in Brazil? In order to answer it, I resorted to theories about statelessness, developed in International Relations (CLARO, 2015) (WAAS, 2017), to those concerning the history of PLAc in Brazil (AMADO, 2011, 2013) (COSTA and SILVA, 2019), and to the concept of migratory routes (FORLOT, 2008), especially those belonging to the timeline of Syrian and Lebanese migrations to the country (TRUZZI, 1997) (OSMAN, 2006). Also in the theoretical field, I supported myself in Indisciplinary Linguistics (LOPES, 2006), transgressive linguistics (PENNYCOOK, 2006), sociology of migration (SPREAFICO, 2009), language policies involving PLAc (CAMARGO, 2019), such as the Certificate of Proficiency in Portuguese language for Foreigners (Celpe-Bras). The corpus analyzed through the theoretical-methodological framework presented is composed of media narratives of former stateless people, field notes, as well as official Brazilian migratory documentation. Focusing on the chronological method of the events, for the analysis of the corpus, the categorizations of the learning experiences of Portuguese were performed, according to the two phases of the migratory journeys executed by the former stateless: the Pre-Migratory Phase and the Migratory Phase on site (*in loco*). The methodological device used to analyze the narratives, from stateless life in Lebanon to the obtaining of the Brazilian nationality, was constituted by the tool proposed by Miccolli, Bambilra & Vianini (2020) about the learning experiences of non-maternal languages, by Foucault's works (2008, 2018) on the set of concepts related to biopolitics, power, discipline and governmentality and, moreover, by the Forlot method (2008), based on the chronology and description of events during migratory journeys. As a result, I highlight the establishment of an oblique integration, identified by changes in the types of learning experiences along their migratory journeys due to linguistic impositions of an institutional circumstantial character in the Migratory Phase on site. In addition, it became evident the importance of building a bill that aims to elaborate and implement a public policy with alternatives for certification of proficiency in Portuguese for forced migrants. I hope that the results of this research will contribute to fortifying the PLAc area in Brazil and promoting fruitful exchanges between languages and migrations.

Keywords: Statelessness; Integration; Migratory Journeys; Portuguese as a Host Language.

RESUMEN

La investigación propuesta tiene como pilares los Estudios de Lenguajes y los Estudios Migratorios, con enfoque en el contexto del Portugués como Lengua de Acogida (PLA), una modalidad de enseñanza y aprendizaje de lengua no materna destinada a migrantes forzados, o en contexto de migración de crisis. Mi objetivo es analizar las vivencias de dos ex-apátridas en Brasil durante sus recorridos migratorios, en especial sobre cómo las experiencias de aprendizaje de portugués influyeron en la integración de esas migrantes en el país. Para estos fines, me orienté por la pregunta: durante las vivencias en el recorrido migratorio, ¿qué las narrativas de las participantes sobre experiencias de aprendizaje de portugués evidencian sobre el desarrollo lingüístico, favoreciendo la interacción social e integración en Brasil? Para contestarla, recurrí a las teorías sobre la apatridia, desarrolladas en Relaciones Internacionales (CLARO, 2015) (WAAS, 2017), a las que se refieren al histórico del PLAc en Brasil (AMADO, 2011, 2013) (COSTA e SILVA, 2019), y al concepto de recorridos migratorios (FORLOT, 2008), especialmente a los pertenecientes a la línea del tiempo de las migraciones sirias y libanesas al país (TRUZZI, 1997) (OSMAN, 2006). Aún en el ámbito teórico, me apoyé en la Lingüística Indisciplinar (LOPES, 2006), en la Lingüística Transgresiva (PENNYCOOK, 2006), en la Sociología de la Migración (SPREAFICO, 2009), en las políticas lingüísticas que involucran el PLAc (CAMARGO, 2019), como el Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros (Celpe-Bras). El *corpus* analizado por medio del marco teórico-metodológico presentado está compuesto de narrativas mediáticas de las ex-apátridas, notas de campo, además de documentos migratorios brasileños oficiales. Con enfoque en el método cronológico de los acontecimientos, para el análisis del *corpus*, se realizaron las categorizaciones de las experiencias de aprendizaje de portugués, de acuerdo a las dos fases del recorrido migratorio ejecutado por las ex-apátridas: la Fase Pre-Migratoria y la Fase Migratoria *in loco*. El aparato metodológico utilizado para análisis de las narrativas, desde la vida apátrida en Líbano hasta la obtención de la nacionalidad brasileña, se constituyó por la herramienta propuesta por Miccolli, Bambirra y Vianini (2020) acerca de las experiencias de aprendizaje de lenguas no maternas, por las obras de Foucault (2008, 2018) sobre el conjunto de conceptos relativos a la biopolítica, al poder, a la disciplina y a la gubernamentalidad y, además de eso, por el método de Forlot (2008), orientado a la cronología y descripción de los acontecimientos durante los recorridos migratorios. Como resultado encontrado, destaco el establecimiento de una integración oblicua, identificada por cambios en los tipos de experiencias de aprendizaje a lo largo de sus recorridos migratorios debido a imposiciones lingüísticas de carácter circunstancial institucional en la Fase Migratoria *in loco*. Adicionalmente, se evidenció la necesidad de la construcción de un proyecto de ley que objetive elaborar y poner en práctica una política pública con alternativas de certificación de proficiencia en portugués para migrantes forzados. Espero que los resultados de esta investigación contribuyan para fortalecer el área de PLAc en Brasil y promocionar intercambios fructíferos entre los lenguajes y las migraciones.

Palabras clave: Apatridia; Integración; Recorrido Migratorio; Portugués como Lengua de Acogida.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: O Parkour	54
Imagem 2: Saut de précision/Salto de Precisão	54
Imagem 3: Comentários do Youtube Campanha #Ibelong	121
Imagem 4: O Panóptico	133
Imagem 5: O Observador-controlador/Ontem e hoje	134
Imagem 6: Olho controlador de vidas	143
Imagem 7: Resposta negativa da embaixada da Holanda	148
Imagem 8: Esquema geral das experiências de aprendizagem de Português das ex-apátridas	214
Quadro 1 – Marco de Referência de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras	88
Tabela 1 – Narrativas midiáticas das participantes	98

LISTA DE ABREVIACÕES

- ABRALIN** - Associação Brasileira de Linguística
- ACNUR** – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- CEFET-MG** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- Celpe-Bras** – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
- CEM** – Centro de Estudos Migratórias da Missão Paz
- CONARE** – Comitê Nacional para os Refugiados
- CPF** – Cadastro de Pessoas Físicas
- CRAI** – Centro de Referência para Migrantes e Refugiados
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENADPU** – Escola Nacional da Defensoria Pública da União
- GECEIR** – Grupo de Estudo Cognição, Educação, Imigração e Refúgio
- GEMALP** – Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas
- IMDH** – Instituto Migrações Direitos Humanos
- IPEA** – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
- LA** – Linguística Aplicada
- LAc** – Língua de Acolhimento
- LE** – Língua Estrangeira
- LNМ** – Língua Não-Materna
- LP** – Língua Portuguesa
- OIM** – Organização Internacional para as Migrações
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PALOP** – Países Africanos de Língua oficial Portuguesa
- PEC-G** – Programa Estudante Convênio-Graduação
- PF** – Polícia Federal
- PLAc** – Português Língua de Acolhimento
- PLE** – Português Língua Estrangeira
- PLNM** – Português Língua Não Materna
- POSLING** – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
- RG** – Registro Geral
- SEFRAS** – Serviço Franciscano
- SJMR** – Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados

SRI – Secretaria de Relações Internacionais

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNHCR – The United Nations High Commissioner for Refugees

UNB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução	15
1.1 Nascimento do tema.....	20
1.1.1 Objetivo Geral.....	24
1.1.2 Objetivos específicos	25
1.2 Organização da tese	26
CAPÍTULO 1.....	29
2. Contexto Migratório.....	29
2.1 O tema da apatridia nos Estudos de Linguagens	29
2.2 A apatridia.....	35
2.3 O PLAc, a gestão da integração e de políticas linguísticas na Era das Migrações	43
2.4 Percursos Migratórios	52
2.5 Diversidade e desigualdade nos percursos e políticas migratórias brasileiras: uma leitura apátrida possível	58
2.6 As migrações sírias e libanesas para o Brasil: do século XIX à crise do refúgio no século XXI	64
CAPÍTULO 2.....	74
3. Integração e Linguagens	74
3.1 A integração de migrantes nas sociedades de acolhimento	75
3.2 O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)	80
3.3 Uma contribuição teórico-metodológica foucaultiana na análise de narrativas do percurso migratório de apátridas no Brasil	83
3.4 Experiências de aprendizagem de língua não materna	86
CAPÍTULO 3.....	92
4. Seleção do <i>corpus</i> e percurso de análise.....	92
4.1 Classificação geral da pesquisa.....	92
4.2 A seleção e composição do <i>corpus</i>	94
4.2.1 Documentação oficial sobre migração.....	95
4.2.2 Notas de campo.....	96
4.2.3 Narrativas midiáticas das participantes.....	96
4.3 Roteiro de análise.....	102
CAPÍTULO 4.....	108
5. Análise dos dados	108
5.1 A Fase Pré-migratória: a metáfora do modelo panóptico	108
5.2 A Fase Migratória <i>in loco</i> : a aprendizagem de português e a luta pela obtenção da nacionalidade brasileira	164
6. Conclusões	222

7. Referências bibliográficas.....	231
8. Apêndices.....	249
Apêndice 1 - Compilação das produções em Português Língua de Acolhimento.....	249

Introdução



 Nascimento do tema

 Objetivos

 Organização da tese

1. Introdução

Esta pesquisa insere-se em duas áreas do conhecimento: Estudos de Linguagens e Estudos Migratórios. Em linhas gerais, é uma investigação pautada, principalmente, em fenômenos humanos e sociais, aquisição e desenvolvimento de linguagens e migrações de pessoas. Mais especificamente e realizando um recorte em cada eixo, esta pesquisa desenvolveu-se em função das interações e comunicações em uma nova língua, vividas por duas pessoas apátridas em uma situação de migração forçada. Contudo, por se tratar de uma pesquisa transdisciplinar¹, este estudo recebeu aportes de outras áreas, como o Direito Internacional, a Geografia e a Sociologia.

No que se refere ao âmbito das linguagens, as concepções de língua e linguagem que orientaram este trabalho têm base na sua importância para a história e condição de seres humanos, pois "está de tal modo arraigada à experiência do homem que é impossível imaginar a vida humana sem ela" (SIM-SIM, 1998, p. 19). É por meio da linguagem que recebemos, armazenamos, interpretamos as informações do dia a dia, damos sentidos e significado a nossas vidas, ações e discursos. Desse modo, ao pensar nos milhares de anos vividos pela humanidade até hoje, o desenvolver das línguas e das várias linguagens encontram fundamento no princípio de dialogismo de Bakhtin (1998), uma vez que esse autor entende a língua em sua totalidade concreta e viva, em uso real, como aponta um dos grandes estudiosos das obras desse autor:

todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro" (FIORIN, 2016, p. 36).

Dessa forma, passei a entender as linguagens e as migrações como algo intrínseco ao desenvolvimento do ser humano, que dizem sobre as culturas e as identidades de cada pessoa e grupos, conforme Castles e Miller (2004) e El Hajji (2011).

Ao abordar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem pela ótica citada, trago contribuições para encontrar relações entre os eixos desta pesquisa: linguagens e migrações. O surgimento das línguas e das linguagens, bem como o seu desenvolvimento e, por vezes, o declínio/desaparecimento, tem muito a ver com os fluxos migratórios ao longo dos séculos,

¹ Uma vez que o conhecimento se dá por um hibridismo entre disciplinas, baseei-me em Lopes (2006) que argumenta a favor de fronteiras disciplinares tênues, do atravessamento das Ciências Sociais e das Humanidades nos Estudos de Linguagens.

pois "a migração é sem dúvidas o fator chave no contato/indução para a mudança de linguagem" (PILLER apud KERSWILL, 2016, p. 2).

A título de exemplo, na evolução do pensamento linguístico nos séculos XVIII e XIX, as pesquisas realizadas sobre a origem indo-europeia de todas as aproximadamente 7.000 línguas faladas hoje em dia (CALVET, 2002) tinham ancoragem nas migrações de diversos povos pela região. As próprias noções de gramática, tal como as conhecemos hoje, também tiveram fundamentos em questões migratórias, como é o caso das políticas linguísticas gregas antes mesmo de Cristo, além da expansão dessas ideias durante o século XX, como analisado por Perini (2004, p. 147).

Avançando na linha do tempo dos estudos linguísticos e aprofundando na relação existente entre migrações e linguagens atualmente, pode-se encontrar um breve contexto geral desta pesquisa nas questões que envolvem migração forçada, como o refúgio, o pedido de asilo, a apatridia e o papel da aprendizagem de novos códigos, linguagens e línguas² do novo país.

Dessa forma, esta pesquisa pertence ao contexto marcado por um cenário de fluxos de migração forçada, característicos da globalização, cujas razões para abandonar suas casas vão desde guerras, catástrofe natural, perseguições de cunho religioso e/ou de orientação sexual, crises econômicas, instabilidade política, discriminação, xenofobia, vulnerabilidade financeira, até a busca de um país que ofereça, a esses migrantes, oportunidade de ter uma nacionalidade, como é o caso dos apátridas, que procuram meios de sobrevivência e pertencimento.

A fim de ilustrar numericamente este cenário, basta mencionar que a quantidade de pessoas forçadas a deixarem suas casas, até o final de 2020³, chegou à marca de 82,4 milhões⁴, número que já havia superado ao da II Guerra Mundial⁵. Especificamente sobre a apatridia, objeto de estudo desta pesquisa, destaco que há 15 milhões de apátridas em todo o mundo (CLARO, 2015).

² Ao longo da tese, optei pelos termos línguas e culturas, no plural, pois acredito não haver uma língua e cultura única em cada país. Entendo que há línguas e culturas inseparáveis em seus processos de interação e de desenvolvimento no decorrer de suas existências.

³ Até o presente momento, não há dados relativos ao ano 2021.

⁴ Para informações sobre as estatísticas de refúgio e de migrantes forçados no mundo, consultar: [https://www.acnur.org/portugues/2021/06/18/acnur-lideres-mundiais-devem-agir-para-rever-a-tendencia-crescente-de-deslocamento/#:~:text=26%2C4%20milh%C3%B5es%20de%20refugiados,4%20milh%C3%B5es%20em%202019\)%3B](https://www.acnur.org/portugues/2021/06/18/acnur-lideres-mundiais-devem-agir-para-rever-a-tendencia-crescente-de-deslocamento/#:~:text=26%2C4%20milh%C3%B5es%20de%20refugiados,4%20milh%C3%B5es%20em%202019)%3B). Acesso em: 24/02/ 2022.

⁵ Informações sobre o número de refugiados da Segunda Guerra e os números atuais podem ser consultados em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/06/1473434-segundo-a-onu-numero-de-refugiados-no-mundo-e-de-50-milhoes.shtml>. Acesso em: 19/07/2021.

Presenciamos, assim, numa ordem global, novos processos sociais, culturais, econômicos, demográficos e linguísticos que caracterizam a pós-modernidade (BAUMAN, 2017). É nesse contexto das identidades não-fixas, em constante transformação e migração, conforme Hall (2003), que se insere esta pesquisa por tratar de migrantes forçados em um contexto de integração em outro país.

Nesse cenário global, o Brasil tem recebido, com frequência, pedidos de refúgio desde que instituiu o procedimento para o reconhecimento da condição de pessoa refugiada com a Lei nº 9.474/1997, e isso se deve, em grande parte, à crise no Haiti, na Síria e na Venezuela. Vale destacar a relação do refúgio com a pós-modernidade, ao observarmos que, em muitos casos, os fluxos mais recentes de refugiados são tratados como "danos colaterais" desse período histórico (principalmente após o 11 de setembro de 2001), devido a crises políticas, econômicas e ambientais relacionadas ao refúgio, bem como ao fato de as sociedades sentirem pânico migratório e expressarem suas raízes do ódio, conforme Bauman (2017).

Os números atuais para o Brasil registram a tendência do aumento da quantidade de pedidos de reconhecimento de refúgio como ocorreu ao longo da última década. Segundo a agência da Organização das Nações Unidas (ONU), o Alto Comissariado para Refugiados (ACNUR) e o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)⁶, o número total de pedidos de refúgio cresceu mais de 2.868% entre 2010 e 2015, aumentando de 966 solicitações, em 2010, para 28.670, em 2015. Já em 2017⁷, foram 33.865 pedidos de refúgio no Brasil.

Ainda segundo o CONARE e de acordo com os dados da 6ª edição do relatório "Refúgio em Números"⁸, em 2020 foram solicitados 28.899 reconhecimentos da condição de refugiado por migrantes de diversas nacionalidades no Brasil, sendo que a Venezuela, o Haiti e Cuba são os países com maior número de solicitantes. A região do Brasil que recebeu mais pedidos foi a Norte, principalmente o estado de Roraima.

Entre 2011 e 2020, as nacionalidades com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas foram a venezuelana, a síria e a congoleza, respectivamente. Esse elevado

⁶ Até abril de 2016, o Brasil tinha 8.863 refugiados reconhecidos, de 79 nacionalidades, dos quais 28,2% são mulheres. Os países com maior número de refugiados no Brasil são: Síria (2.298), Angola (1.420), Colômbia (1.100) e República Democrática do Congo (968). Segundo informação disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 19/07/2021.

⁷ As nacionalidades com maior número de pedidos em 2017 são: Venezuela (52,75%), Cuba (7,01 %), Haiti (6,97 %), China (4,32%). Para mais informações sobre dados obtidos pela Lei de Acesso à Informação, acessar: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/brasil-registra-numero-recorde-de-solicitacoes-de-refugio-em-2017.ghtml>. Acesso em: 19/07/2021.

⁸ Para mais informações sobre as estatísticas de refúgio até 2020 no Brasil, consultar: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/Refugio_em_Numeros_6a_edicao.pdf. Acesso em: 24/02/2022.

crescimento no número de pedidos é também um reflexo dos avanços das legislações migratórias brasileiras. Em nível macro, o Brasil ratificou as principais convenções e tratados sobre refúgio (Convenção de 1951, Protocolo de Genebra de 1967, Declaração de Cartagena de 1984). No âmbito nacional, ressalto a existência de uma lei específica do refúgio, a Lei 9.474⁹ de 1997, conhecida como “Lei de Refúgio”, e a aprovação no dia 24 de maio de 2017, da nova lei nacional de Migração, a Lei 13.445¹⁰. Como exemplo de política pública descentralizada em migração e refúgio, ressalto a lei de contexto municipal, a Lei 16.478,¹¹ de 8 de julho de 2016, aprovada na cidade de São Paulo. Diante desse contexto, os países foram obrigados a refletir e rever diversas políticas de migração em suas agendas, como os marcos legislativos migratórios, que envolvem os poderes legislativos, judiciário e executivo, além de políticas de recepção e orientação ao trabalho, à educação, à saúde, entre outros domínios. Dentro desse quebra-cabeça que é o Projeto Migratório de um Estado, há uma política pouco discutida, pelo menos no Brasil, que é de ordem linguística (COSTA; SILVA, 2018). Essa questão será tratada na seção 2.3 do Capítulo 1.

Entre as diversas formas possíveis de se entender o que são as políticas migratórias, considero que, para esta tese, as que versam desde a perspectiva do Direito, ou seja, das normativas citadas, é um caminho para se interpretar as políticas públicas sobre as línguas. Nesta investigação, as políticas linguísticas têm como princípios as ideias da Linguística Indisciplinar de Lopes (2006), da Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e, também, as direcionadas à geopolítica da língua portuguesa, como Lopes (2013), conforme detalhado e discutido ao longo da tese.

Dito isso, para esta pesquisa, optei por trabalhar com as interações e comunicações vividas pelas primeiras apátridas reconhecidas no Brasil, em diversas situações que vivenciaram com a língua portuguesa pelo país, como as experiências de aprendizagem desta língua que, no caso específico das migrantes, envolveram estudos formais como a frequência em um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), na cidade de Belo Horizonte, durante o ano de 2018.

⁹ A lei pode ser consultada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 19/07/2021.

¹⁰ A lei pode ser acessada na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 19/07/2021.

¹¹ A lei pode ser acessada na íntegra em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/LEI%2016478.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

O Português como Língua de Acolhimento¹² surgiu nesse contexto geopolítico, destacado anteriormente e é uma política linguística que provoca outras políticas, muitas vezes frente à falta de proposta do Estado, principalmente do atual (des)governo no plano federal. Surge por demandas linguísticas e sociais advindas de migrantes forçados que encontram no Brasil um lugar para (re)viver e sobreviver. O PLAc tem uma essência decolonial, sustentável, transversal, multifacetada e diversa, característica do lugar em que se encontra a Língua Portuguesa (LP) hoje, seja como uma língua transnacional (ZOPPI-FONTANA, 2009), como uma língua pluricêntrica e geoestratégica (OLIVEIRA, 2013) ou ainda por sofrer pressões para fortalecer a sua internacionalização.

Dessa forma, o PLAc apresenta-se como uma possibilidade, no século XXI, a Era das Migrações (CASTLES; MILLER, 2004), de ser um fio condutor entre os eixos "linguagens e migrações" que visa à integração dos migrantes.

Tendo em vista o caráter inédito desta pesquisa, foi necessário recorrer a propostas teórico-metodológicas que dialogassem com a problemática da relação entre migrações e linguagens. Na tentativa de ampliar a visão para um olhar de observador social crítico, foi fundamental analisar diversos documentos como leis migratórias (inter)nacionais, seus discursos e ideologias. Além disso, o acesso a narrativas das participantes de pesquisa sobre os seus processos de integração no Brasil foi imprescindível. Para as análises dessas narrativas, servi-me dos conceitos de biopolítica, gestão dos corpos e governamentalidade de Foucault (2008, 2014, 2018), das Experiências de Aprendizagem (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), bem como de percursos migratórios (FORLOT, 2008) e da diversidade e integração dos sírios e libaneses no Brasil.

Assim sendo, as características desta pesquisa podem ser detalhadas da seguinte forma: trata-se de uma pesquisa documental, de natureza básica ou teórica, cujas fontes de análise são documentos obtidos em diversos suportes e gêneros discursivos, compreendidos como fontes históricas para a apatridia no Brasil, um material que não recebeu tratamento analítico. Todas essas características serão definidas e discutidas ao longo da tese.

¹² Mais informações e discussões sobre o conceito de PLAc serão apresentadas na seção 2.1 do Capítulo 1 e na seção 3.1 do Capítulo 2.

1.1 Nascimento do tema

Durante o ano de 2017¹³, pude conhecer um pouco mais do trabalho da área de Português Língua Estrangeira (PLE) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), tanto de forma presencial quanto virtual. Quanto à forma virtual, refiro-me às atividades produzidas, até aquele momento, pela Instituição nessa área, como, por exemplo, os documentários "O Projeto Sete Vidas – Não somos 1"¹⁴ e, também, "Olhar Estrangeiro"¹⁵.

Quanto à participação presencial, refiro-me aos deslocamentos realizados nos dias 24/06/2017 e 28/10/2017 de São Paulo, onde morava naquela época, até o CEFET-MG Campus I, a fim de apreciar e conhecer melhor *in loco* o trabalho realizado na Instituição. Naquelas ocasiões, aconteceram o I e II Encontro dos alunos estrangeiros do CEFET-MG. De forma geral, contribuíram para que eu, finalmente, tomasse a decisão de concorrer a uma vaga no processo seletivo para o doutorado em Estudos de Linguagens, no final de 2017.

Após refletir bastante sobre o tema a desenvolver no doutorado, decidi dar sequência ao que já vinha me dedicando, tanto no âmbito acadêmico quanto profissional, ou seja, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Para a seleção no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING), apresentei um projeto com o tema "Português Língua de Acolhimento: a internacionalização da língua portuguesa e da universidade". Fui aprovado e, embora o projeto tenha sofrido alterações ao longo do período do doutoramento, a principal motivação para realizar esta pesquisa foi o surgimento de uma inquietação epistemológica durante a minha trajetória como professor de Português como Língua Não Materna (PLNM), a partir do contato teórico e empírico com o PLAc.

Em 2016, depois de ter trabalhado dezesseis anos com o PLE em Buenos Aires, Cidade do México e Cape Town, na África do Sul, recebi um convite para atuar como professor voluntário de PLAc na Prefeitura de São Paulo, por meio de uma parceria entre o Centro de Referência para Migrantes e Refugiados (CRAI), o Serviço Franciscano (SEFRAS)

¹³ No mesmo ano, antes da minha entrada no doutorado, participei como aluno especial da disciplina **Práticas de letramentos: identidades e formação do professor** do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do CEFET-MG.

¹⁴ Para mais informações sobre o projeto, assista ao vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rGAsuiqaLk&list=FL4yeWTbqHtiV-y0uOvuHmVw&index=3>. Acesso em: 19/07/2021.

¹⁵ Para maiores informações, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=dJIrSqcQyPw&t=165s&list=FL4yeWTbqHtiV-y0uOvuHmVw&index=8>. Acesso em: 19/07/2021.

e a Organização Não-Governamental Refazenda. Aceitei prontamente e fui à procura de produções e materiais sobre a temática "Língua de Acolhimento".

Felizmente eu já conhecia o termo porque, durante o mestrado, em um fórum de debates online com alunos e professores, uma companheira apresentou, no seu seminário, comentários sobre o seu trabalho com migrantes na periferia de Lisboa e fez menção ao PLAc de forma muito breve. Ao reconhecer que havia poucas pesquisas realizadas na área de PLAc até 2016 e que muito havia (há) por fazer, uma vez que se trata de um contexto escolar novo, que exige constantes buscas por metodologias específicas, direcionei meu tema de investigação do mestrado¹⁶ para esta área de estudo. E, desde então, tenho desenvolvido as minhas pesquisas nos âmbitos dos Estudos Linguísticos e dos Estudos Migratórios, em especial aqueles caracterizados pela Migração de Crise (BETTS, 2013) (MARTIN et al., 2013) (BAENINGER; PERES, 2017) ou pela migração forçada.

Em 2018, aconteceram episódios muito interessantes em minha trajetória acadêmica, a ponto de modificar certos caminhos do projeto que havia proposto. No início desse mesmo ano, em uma das pesquisas na internet sobre o tema migrações, deparei-me com a história de uma garota apátrida. Confesso que não me detive ao texto, mas apenas à manchete e à foto. Em março de 2018, participei no I Encontro Mineiro de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Estrangeira/Língua Adicional (I EMEPPLE/PLA) na Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais. Na mesma sala em que apresentei uma comunicação sobre o PLAc e a internacionalização, uma pesquisadora de São Paulo apresentou um estudo sobre migração e identidade¹⁷ (BASTOS, 2020) e, em seus slides, usou, como exemplo, a situação da garota apátrida. Na mesma hora, pude associá-la à manchete que havia visto há algumas semanas, já que a pesquisadora usou a mesma foto que estava na manchete.

Após o evento, voltei a Belo Horizonte e, na mesma semana, assisti à aula de uma disciplina que cursava no doutorado¹⁸, cujos eixos principais eram linguagens e identidade e que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta tese. Na ocasião, uma companheira de curso apresentou o seu seminário. Durante a apresentação pessoas entraram na sala e, uma delas, eu não conhecia. Pensei que pudesse ser uma aluna de outra turma.

¹⁶ Título da dissertação de mestrado: **Português Língua de Acolhimento no caso de refugiados sírios em São Paulo: análise de narrativas orais autênticas**. Universidade Aberta de Lisboa, 2019.

¹⁷ Refiro-me à apresentação oral, transformada em artigo, "**Prazer, sou o MHD**"- reflexões sobre nomes próprios, identidade e equívoco em documentos de migrantes refugiados (BASTOS, 2020) da pesquisadora Raquel Bastos do IEL/UNICAMP. Para visualização completa do artigo, acessar: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2898>. Acesso em: 19/07/2021.

¹⁸ A matéria era **Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: Identidade no processo de aprendizagem de Línguas Estrangeiras**, ministrada pela Dr.^a Maria Raquel de Andrade Bambilra.

Contudo, em determinado momento da apresentação, foi relatada a história de uma apátrida para ilustrar uma das teorias abordadas e minha colega de curso apresentou à turma a garota que eu não sabia quem era. Naquele momento, associei-a à apresentação do evento em Viçosa e à manchete. Na sala, foi perguntado se a conheciam e eu levantei a mão para dizer que ela havia sido mencionada em um evento em que estive.

Ela compartilhou com a turma experiências de sua vida, da sua luta por pertencimento, uma verdadeira odisséia. No fim da aula, fui cumprimentá-la e, como a sua história tinha me causado profunda emoção, ofereci-me a ajudá-la a aperfeiçoar o seu português, uma vez que havia mencionado em sua fala que, em um futuro breve, precisaria apresentar à Polícia Federal (PF) um comprovante de proficiência em língua portuguesa, pois era um dos documentos que ela deveria entregar para poder obter a nacionalidade brasileira.

Assim, fiz-lhe o convite para frequentar o curso de extensão Português como Língua de Acolhimento no CEFET-MG, pois, naquele momento, encontrava-me no cargo de gestão do curso conjuntamente com a Secretaria de Relações Internacionais (SRI) da mesma Instituição.

Como o caso da migrante em questão era o mesmo de sua irmã, ou seja, ambas eram apátridas àquela altura e estavam em processo de tramitação de documentos para seu reconhecimento como tal, o convite foi estendido a ela também.

Após alguns meses, elas realizaram a inscrição online para os cursos que começaram em agosto de 2018 e terminaram em dezembro do mesmo ano. Compareceram ao exame de nivelamento e ambas entraram no Intermediário II. Assim como realizado no primeiro semestre de 2018, por diversas razões, como a própria solicitação do grupo, foi mantido o nível Intermediário II como um preparatório para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Mesmo aqueles alunos que não tinham a intenção de fazer a prova sentiram-se estimulados a conhecer a metodologia do exame e puderam aprimorar suas habilidades comunicativas.

Durante as 60 horas do curso preparatório, tive a oportunidade de ministrar as aulas¹⁹ que aconteciam aos sábados à tarde, das 13h 30m às 17h 30m e o grupo era composto por adultos entre 25 e 50 anos, dois argentinos, as duas apátridas, um equatoriano, um nigeriano, um líbio e um colombiano.

E assim, à medida que fui me aproximando mais das duas irmãs, compreendi o que era ser apátrida, pois pudemos dialogar sobre os seus percursos migratórios, suas dificuldades

¹⁹ Na ocasião, ministrei as aulas juntamente com a minha colega de doutorado, a Dr^a. Flávia Campos Silva, pesquisadora sobre as mulheres migrantes.

e conquistas no Brasil. Portanto foi, também, por ter acesso direto às suas histórias e pela facilidade de diálogo com minhas ex-alunas que decidi pesquisar sobre a apatridia.

Feita essa contextualização, passo a apresentar as participantes da pesquisa.

Atualmente, no Brasil, há seis pessoas reconhecidas como apátridas e apenas duas contam com a nacionalidade brasileira, processo posterior ao reconhecimento da apatridia e de caráter individual. As duas primeiras pessoas reconhecidas frequentaram os cursos de PLAc no CEFET-MG no ano de 2018 e os seus relatos e narrativas na mídia sobre a apatridia são primordiais para o desenvolvimento desta pesquisa. Essas são, portanto, as participantes desta investigação.

Essas duas pessoas nasceram apátridas e viveram nessa condição por quase três décadas. Seus pais são sírios e o casamento inter-religioso na Síria não é permitido, sendo, portanto, um casamento sem reconhecimento legal. Eles decidiram migrar para o Líbano e lá tiveram os três filhos, duas meninas e um menino. Segundo a lei libanesa, só é libanês quem é filho de pai libanês. Havia, portanto, impedimentos tanto pelo não reconhecimento do casamento dos pais, como também porque o Líbano adota a política do *jus sanguinis*, ou seja, é libanês quem tem sangue de pai libanês.

Após anos de luta e tentativas para que algum país lhes desse a oportunidade de serem reconhecidas como apátridas, ou melhor, como alguém, o Brasil apareceu como uma solução. Chegaram ao Brasil em 2014 e, após meses, obtiveram o reconhecimento do refúgio; em 2018 obtiveram o reconhecimento de apátridas e, logo após, a nacionalidade brasileira.

Trouxeram na bagagem suas memórias e experiências, que haviam tido na cidade de Bourj Hammoud, periferia de Beirute. Frequentaram a escola armênia, pois nenhuma outra escola local aceitou matriculá-las porque não tinham documentos. Lá puderam aprender outros idiomas como o armênio, o inglês e o árabe. Frequentaram também, por alguns anos, o escotismo, puderam graduar-se e se pós-graduar com diversos malabarismos realizados entre autoridades e constante ajuda da população local.

A história de vida dessas migrantes, principalmente a etapa vivenciada em Belo Horizonte, define-as, pelo menos parcialmente, e auxilia-nos a compreender o papel da situação delas nas novas discursividades migratórias na cidade e no país. Quanto à cidade de Belo Horizonte, deve-se ao fato de que foi onde estabeleceram primeiros contatos, integração e foram nesses momentos de interação que tiveram que explicar, diversas vezes, o que era apatridia e relatar suas histórias e percursos para chegarem até ali; na maioria das vezes, em português. À medida que "a novidade" se espalhava fisicamente pela cidade, encontravam também os órgãos de gerenciamento migratório brasileiro como fortes aliados, uma vez que,

concomitantemente às suas vivências, eram realizados os avanços, as modificações na Lei 13.445, de 2017, e o seguimento da fase burocrática das duas migrantes, ou seja, o envio de documentações e o aguardo de respostas pelo CONARE, ou Polícia Federal.

Após descrever como ocorreu o interesse por este tema de pesquisa e caracterizar as participantes de pesquisa, passo às inquietações surgidas.

Ao indagar sobre essas questões e trazer os sujeitos apátridas para a pauta das discussões e pesquisas transversais entre as linguagens e as migrações, foi possível determinar, portanto, o objeto de estudo desta investigação. Dessa forma, abriu-se oportunidade para inúmeras indagações: Quem são os apátridas no Brasil? Qual o perfil sociolinguístico desse grupo? Quais e como foram as interlocuções com os agentes públicos no Brasil durante o processo de reconhecimento da apatridia? Quais experiências essas pessoas tiveram ao aprender a língua portuguesa? Assim, o problema de pesquisa que o orienta é: durante as vivências no percurso migratório das participantes, o que suas narrativas sobre experiências de aprendizagem da língua portuguesa evidenciam sobre o desenvolvimento linguístico, favorecendo instâncias de interação social e de integração no Brasil?

Para a realização desta pesquisa, parti da hipótese de que as participantes tiveram inúmeras dificuldades para se integrarem devido ao pouco tempo para organização da viagem (entre a possibilidade da vinda e a chegada ao Brasil), aos aspectos subjetivos relacionados à baixa proficiência em língua portuguesa nas primeiras fases do percurso migratório, e aos fatores identitários presentes nas interações com brasileiros. Não menos importante, estão os contratempos e os obstáculos vividos nas tentativas de interpretações das legislações brasileiras utilizadas durante todo o percurso das participantes, uma vez que era recorrente a necessidade de leitura e entendimento das normativas migratórias e listas de documentos a serem apresentados para o reconhecimento do refúgio e da apatridia, bem como para obter a nacionalidade brasileira.

Assim, para a realização da pesquisa, apresento os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar cronologicamente o desenvolvimento linguístico em língua portuguesa de duas ex-apátridas e sua influência na conquista da nacionalidade brasileira.

1.1.2 Objetivos específicos

- 1) Sistematizar as produções acadêmicas sobre a apatridia, em especial as brasileiras, bem como o conjunto de leis sobre o tema.
- 2) Contextualizar o histórico das migrações sírias e libanesas para o Brasil.
- 3) Apresentar algumas práticas e experiências linguísticas das participantes nas interações com a sociedade civil brasileira e os órgãos públicos.
- 4) Analisar as experiências de aprendizagem da língua portuguesa vivenciadas pelas participantes no período compreendido entre a fase pré-migratória e a obtenção da nacionalidade brasileira.

No que diz respeito às justificativas e à relevância desta investigação, trata-se, necessariamente, de uma pesquisa transdisciplinar, devido ao fato de não haver pureza epistêmica, já que abordar questões de aprendizagem dos migrantes somente no âmbito de PLAc responderia parcialmente às inúmeras questões envolvidas nesse complexo processo de integração. Assim, a relevância desta investigação aqui proposta está no ineditismo de promover o diálogo entre áreas como a Geopolítica, o Direito Internacional, a Geografia e a Sociologia da Migração com a Linguística Aplicada (LA) para analisar o processo de integração de apátridas no Brasil.

Além disso, é importante mencionar que a contribuição desta pesquisa amplia as noções até agora apreendidas pelas teses de PLAc sobre a integração dos migrantes. Ainda que seja positivo que algumas produções tratem do papel dos cursos de PLAc na integração dessas pessoas (SÃO BERNARDO, 2016; SENE, 2017), outras deixam de considerar fatores fundamentais de seus percursos migratórios e suas especificidades como é o caso das pessoas apátridas. Tais fatores serão discutidos na seção 2.4 do Capítulo 1.

No que diz respeito ao uso de narrativas como método de análise, justifico que, em primeiro lugar, de acordo com a observação do levantamento de pesquisas brasileiras sobre o Oriente Médio²⁰, há poucas investigações que utilizam narrativas autênticas como materialidade de análise. Acredito, portanto, que as narrativas e demais dados de que disponho podem, por sua qualidade potencial de apontar discursividades subjetivas e coletivas, contribuir com outros elementos de análise à categoria “perspectivas culturais” e

²⁰ BRASIL, Bruno C. Meta-academia: como as instituições acadêmicas brasileiras estudam o Oriente Médio. pp.134-185. In: VASCONCELOS, Alvaro.; CLEMESHA, Arlene.; GUIMARÃES, Feliciano, S. **Brasil e Oriente Médio: o poder da sociedade civil**. Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002911875>. Acesso em: 19/07/2021.

“comunidades no Brasil”²¹. Por outro lado, estou consciente da limitação deste estudo, uma vez que as narrativas recolhidas representam uma amostra de um perfil particular: o das duas primeiras pessoas reconhecidas como apátridas do Brasil e com experiências vivenciadas principalmente em Belo Horizonte. Portanto o *corpus* de que disponho é capaz de elucidar uma realidade específica dentro de uma muito maior, a realidade global de mais de dez milhões de apátridas.

Na próxima seção, descrevo os diversos caminhos percorridos na metodologia adotada para a montagem da estrutura da tese.

1.2 Organização da tese

Esta tese está organizada em quatro capítulos, além da Introdução e das Conclusões.

Com base no que elaborou Neves (2018), cada capítulo é inicialmente apresentado com mapas mentais a partir da figura do Cedro do Líbano, com o intuito de orientar o leitor para a sequência das informações apresentadas. A utilização da imagem dessa árvore revela, em linguagem simbólica, uma analogia. Em primeiro lugar, porque as apátridas nasceram do Líbano. Em segundo, porque as plantas representam muito bem como as migrações se dão, haja vista que, em suas sementes, há uma parte chamada diásporo, responsável por sua migração e propagação, após a ação do vento ou a dos pássaros. E, por último, porque o crescimento da planta, de forma metafórica, pode representar este estudo, pois, assim como o Cedro, para que este dê fruto, são necessárias as fases de preparar o solo, semear, observar, regar, ver crescer, florescer e frutificar. Por esta razão, à medida que a tese avança, as imagens do cedro também crescem. Esse frutificar expressa bem meu desejo de que esta tese seja propagada e utilizada como referencial para outras investigações.

Após a Introdução, em que foram apresentados o nascimento do tema, as motivações, os percursos traçados até aqui, além da contextualização da pesquisa, sua organização e objetivos, passarei à breve descrição dos próximos capítulos.

No capítulo intitulado "Contexto Migratório", são apresentados diversos elementos do panorama migratório que contribuem para elucidar a questão tratada na pesquisa, como o Estado da Arte dos estudos do PLAc, a invisibilidade da apatridia nas pesquisas no âmbito dos Estudos de Linguagens, além de uma seção especial sobre o PLAc e outras que discorrem sobre os percursos migratórios e suas diversidades no Brasil.

²¹ Ibidem, pp. 155-162.

O capítulo "Integração e Linguagens" traz as teorias que versam sobre a integração e linguagens, com foco para a Sociologia da Migração, as experiências de aprendizagem de língua não materna, o exame Celpe-Bras, além de concepções teórico-metodológicas sobre biopolítica e poder.

O capítulo "Seleção do *corpus* e percurso de análise" contém a classificação da pesquisa, além da descrição dos procedimentos de recolha, da organização e da análise do corpus em função do roteiro de análise.

No capítulo "Análise dos dados" apresento as análises sobre as narrativas midiáticas das participantes, alguns documentos das ex-apátridas, com foco nas experiências de aprendizagem da língua portuguesa em função da cronologia de seus percursos migratórios nas fases Pré-Migração e Migração *in loco*.

Por fim, apresento as conclusões, as referências utilizadas, além de anexos e apêndices.

Nesta Introdução, tratei da descrição geral deste estudo, dos objetivos e da organização da tese. O próximo capítulo é dedicado ao contexto migratório em que as participantes desta pesquisa se inserem.

Contexto Migratório



A apatridia



O PLAc



Percursos migratórios (diversidades e desigualdades)



Migrações sírias e libanesas

CAPÍTULO 1

2. Contexto Migratório

Este capítulo nasceu da necessidade de agrupar áreas do conhecimento como a apatridia, o PLAc e a história das comunidades sírias e libanesas no Brasil, cujo eixo comum entre elas são as migrações.

Dada essa necessidade, primeiramente realizei um levantamento das produções de PLAc e verifiquei como a ausência da apatridia nas investigações implicou uma lacuna, uma possibilidade para realização desta tese. Em um segundo momento, foi importante aprofundar os estudos sobre esse tema, recorrendo ao Direito Internacional, em especial aos documentos específicos para determinar os casos de apatridia (CONVENÇÃO de 1954) e para reduzi-los (CONVENÇÃO de 1961), além de promover discussão em torno da problemática de omissões dos Estados Nação sobre o tema.

Outro elemento tratado neste capítulo é o enquadramento dado ao PLAc no âmbito dos Estudos de Linguagens e dos Estudos Migratórios, com sua participação na gestão do multilinguismo no Brasil e nos paradigmas em que vive a língua portuguesa no século XXI, além de relacioná-lo às políticas linguísticas nas normativas do marco legislativo migratório brasileiro.

Ainda no âmbito das migrações, as três últimas seções deste capítulo têm por objetivo observar, no nível macro, a diversidade de percursos migratórios para o Brasil, com foco nas políticas de controle, exclusão e seletividade e, em nível micro, como se encontram, nesse contexto, as comunidades sírias e libanesas no Brasil e as primeiras apátridas reconhecidas no país.

2.1 O tema da apatridia nos Estudos de Linguagens

Ao realizar o Estado da Arte de PLAc, conforme apresentado no Apêndice 1, tive como objetivo levantar os estudos feitos sobre o tema no Brasil e alguns em Portugal²² e estabelecer diálogo e confrontação entre as produções encontradas.

²² Incluí dissertações desenvolvidas em Portugal sobre o tema, uma vez que, para muitos pesquisadores brasileiros, essas produções representam um ponto de partida para compreender o conceito do PLAc. Particularmente, considero que há circunstâncias em que os referenciais teórico-metodológicos brasileiros e portugueses se divergem, até mesmo por se tratar de contextos migratórios e políticos diferentes, contudo tenho

Dessa forma, foi necessário atualizar constantemente a coleta, a seleção e a organização do conjunto de pesquisas sobre o PLAc até a finalização desta pesquisa. Ressalto que não pretendi que esse levantamento contivesse todas as produções nacionais sobre o tema, mas que registrasse as obtidas no decorrer desta investigação. A pesquisa e a seleção dos textos de PLAc foram feitas considerando: a) as referências bibliográficas sobre o PLAc utilizadas previamente para elaboração da minha dissertação de mestrado; b) postagens no Portal Capes de Dissertações e Teses com a busca por "PLAc" e "Língua de Acolhimento" c) a facilidade de diálogo e partilha de materiais com os autores das produções selecionadas, uma vez que o número de pesquisadores na área ainda é relativamente pequeno; d) a relevância dos conceitos, procedimentos e resultados alcançados nas pesquisas.

Criei, portanto, para melhor organizar os documentos encontrados, uma Compilação das Produções em PLAc (Apêndice 1) que teve sua primeira versão elaborada em abril de 2019 e foi constantemente atualizada.

Para melhor exploração dos documentos, criei as seguintes categorias: teses, dissertações, monografias ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), artigos publicados em revistas e periódicos científicos, materiais didáticos e livros e/ou dossiês.

Após realizar leituras, fichamentos e análise das produções encontradas, foi possível observar os conceitos basilares sobre o PLAc e verificar como tais conceitos, metodologias e resultados sobrepõem-se, complementam-se ou contrastam-se. Apresento, na sequência, o resultado do diálogo ou cruzamento entre os textos selecionados em função das categorias estabelecidas.

No que diz respeito à categoria “teses, dissertações e monografias”, destaco pesquisas realizadas tanto no Brasil, como em Portugal. No Brasil, encontrei produções realizadas principalmente em universidades do centro-sul como a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Presbiteriana Mackenzie, CEFET-MG, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Já em Portugal, na Universidade de Lisboa, na Universidade Aberta e na Universidade do Porto.

No Brasil, considero pioneiras as teses de Rezende (2010) e Vieira (2010), que, embora não citem ou analisem o conceito PLAc, tratam de práticas de PLAc como as que

utilizado o método de observar, estudar as variantes e variáveis e tirar proveito de ambos e não os confrontar ou diminuir um em função do outro. Acredito que podem trabalhar juntos. Discussões sobre "as diferenças e/ou semelhanças" entre as abordagens de PLAc em Portugal e no Brasil podem ser encontradas nas produções sobre o tema, principalmente quando pesquisadores tratam de definir o conceito de PLAc, como por exemplo em Anunciação (2017).

conhecemos hoje e citadas a seguir. Vale ressaltar que o PLAc, como área no Brasil, tomou impulso com as produções de Amado (2011, 2013). Ainda sobre as teses de doutorado, merecem destaque as de São Bernardo (2016), Pereira (2017), Bottura (2019), Camargo (2019), Oliveira (2019), Ruano (2019) e Soares (2019). Em especial, ressalto a pesquisa-ação de São Bernardo (2016), cujo objetivo foi elaborar um conceito para Língua de Acolhimento que consta no verbete "Língua de Acolhimento" no Dicionário Crítico das Migrações Internacionais (CAVALCANTI, 2017) e que serviu de base para estabelecer a abordagem metodológica a ser usada na produção de material didático e aplicação em um dos cursos de PLAc na Universidade de Brasília.

A partir das teorias da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2014), da Linguística Aplicada Crítica e da Competência Comunicativa Intercultural (BYRAM, 1997), com a observação participativa e entrevistas com alunos, bem como aplicação de material didático direcionado ao público de PLAc, os resultados em São Bernardo (2016) demonstram discussões sobre as especificidades de PLAc em relação ao Português Língua Estrangeira (PLE).

A ampliação dos temas pesquisados nas teses no âmbito do PLAc foi evidenciada pelos objetos de estudos em Bottura (2019), Oliveira (2019), Camargo (2019) e Ruano (2019). Na primeira, a autora traz a mulher migrante para o centro da questão de um estudo autoetnográfico; na segunda, a partir de sua empiria com migrantes haitianos que se preparavam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a autora elaborou uma metodologia para o desenvolvimento da escrita e produção do gênero dissertativo-argumentativo. Já a pesquisa de Camargo (2019), apresenta uma análise relevante da legislação brasileira e paulistana sobre o refúgio, além do uso de uma metodologia de análise e discussão que culmina na apresentação de um protocolo de encaminhamento às políticas de acolhimento a migrantes forçados. A tese de Ruano (2019), por fim, traz especificidades do PLAc, colocando-o também à disposição para fins acadêmicos; uma proposta nova que teve o seu reconhecimento ao ser premiada como melhor tese, pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello em 2020.

No que diz respeito às dissertações de mestrado, destaco que as primeiras que incluíam noções ou o conceito de PLAc foram defendidas em Portugal (CABETE, 2010), (CALDEIRA, 2012), (BRANCO, 2012), (RADJUT, 2012). No cenário brasileiro, destaco as pesquisas de López (2016), Sene (2017), Cruz (2017), Anunciação (2017), Cruz (2018), Oliveira Neves (2018), Marques (2018). López (2016) e Anunciação (2017) desenvolvem suas pesquisas no âmbito das políticas públicas, sobre o planejamento de cursos de PLAc e a contribuição deste para a (re)territorialização dos migrantes. Já Sene (2017) e Oliveira Neves

(2018), aliaram o trabalho de campo ao teórico e analisaram métodos, materiais didáticos, além de recorrerem a narrativas dos migrantes e suas experiências para o debate e análise.

Vale evidenciar que, das pesquisas levantadas, tanto as teses, dissertações e monografias²³, ressaltam que três tinham os refugiados sírios como objeto de estudo e podem, portanto, contribuir para as análises desta tese. A dissertação de Costa (2019) descreve e analisa as experiências linguístico-culturais de doze alunos sírios que frequentaram um curso de PLAc, em São Paulo. Por meio da análise da competência narrativa dos sujeitos, foi possível concluir que os alunos recém-chegados, pertencentes a um nível elementar da língua portuguesa, desenvolvem suas narrativas com foco nos traumas vividos pela guerra da Síria e o impacto disso na dificuldade em aprender essa língua. Já a contribuição de Oliveira Neves (2018) foi abordar o PLAc desde uma perspectiva da educação básica e pública, tendo como participante de pesquisa uma criança de origem síria. Na monografia de Peres (2015), foi realizada uma caracterização da situação da guerra na Síria e as possíveis questões a serem levantadas a partir desse cenário para os cursos de PLAc específicos para essa comunidade. Dessa forma, esta pesquisa apresenta um diferencial por trazer a migrantes apátridas de origem síria e libanesa pela primeira vez para o debate em torno do PLAc.

Considero importante frisar que há, pelo menos, doze teses em desenvolvimento sobre o PLAc no Brasil. A maioria está sendo desenvolvida em Minas Gerais, principalmente no CEFET-MG e na UFMG. Esse número significativo de pesquisas em Belo Horizonte, a meu ver, demonstra não apenas a definitiva inclusão das relações entre Linguagens e Migrações no estado de Minas Gerais como possíveis estudos (inter)nacionais, mas também o fortalecimento das universidades públicas belo-horizontinas em pesquisas na Linguística Aplicada (LA) e, mais especificamente, no âmbito do Português Língua Não-Materna (PLNM). Vale mencionar ainda o trabalho do Grupo de Estudo Cognição, Educação e Refúgio (GECEIR) da UFMG, tanto no âmbito da pesquisa teórica quanto da participação efetiva em ações na e com a sociedade migrante, como, por exemplo, no Projeto Pró-Imigrantes. Outras iniciativas dessas universidades têm sido incluir, desde 2017, em seus currículos de graduação e pós-graduação, matérias específicas de PLAc.

Esse número de pesquisas em PLAc na região de Belo Horizonte também pode evidenciar o aumento na última década da população migrante em Belo Horizonte e região e suas demandas.

²³ Embora reconheça o valor das produções realizadas em universidades portuguesas, para esta seção, não realizei maiores descrições sobre tais pesquisas, uma vez que o foco é a realidade brasileira. Contudo em algumas passagens teóricas o arcabouço europeu me auxiliou a compreender a globalidade do PLAc.

Ao dar sequência ao estudo das produções em PLAc, no que diz respeito aos artigos publicados sobre essa temática até o momento, destacam-se o de Grosso (2010), que, embora trate do PLAc em âmbito dos projetos do governo português, ainda é referência para muitos pesquisadores por ser um dos primeiros artigos a conceituá-lo. Não se pode deixar de mencionar o trabalho de Amado (2011, 2013) sobre o tema. São narrativas de uma pesquisadora em um novo contexto de ensino do PLAc na região central da cidade de São Paulo, que lhe exigia muito esforço e colocava em pauta novos desafios.

Destacam-se também os artigos de Costa e Silva (2018) e López e Diniz (2018) sobre as (ausências de) políticas linguísticas e iniciativas jurídicas para o PLAc no Brasil, respectivamente. Outros cenários, além dos tradicionais, também foram temas de artigos no Brasil. Diniz e Neves (2018) tratam da invisibilização do ensino e aprendizagem do português por parte de crianças migrantes no ensino básico; já Zambrano (2019), relata o cenário do PLAc em Roraima, em especial a formação específica de professores para o caso da diáspora venezuelana no estado. Por último, é relevante mencionar a coletânea de artigos sobre o PLAc, no livro de Ferreira et al. (2019).

Além desses, há artigos publicados nos últimos dois anos sobre o tema na revista *Muiraquitã*, da Universidade Federal do Acre (UFAC), na *Revista X*, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que dedicaram parte de algumas de suas edições e dossiês ao PLAc. Vale destacar também a iniciativa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) de reunir, em um livro específico, o tema da Educação em Línguas e Migrações, intitulado "Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio" (MARTORELLI et al., 2020).

Quanto aos materiais didáticos desenvolvidos especificamente para o PLAc, hoje, no Brasil, pude encontrar nove materiais, sendo o **Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados** de Oliveira et al. (2015), amplamente utilizado nos cursos de PLAc, seja pelo fácil acesso, uma vez que está disponível gratuitamente online, seja pelo fato de o livro contar com o apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). De todo modo, ressaltam-se as temáticas nele abordadas como cidadania, direitos e deveres, acesso ao sistema de saúde e educativo, menções às leis de migração, estando alinhado com os eixos da lei de migração, a 13.445 de 2017.

Outro título que merece destaque é o **Portas Abertas** de Amado et al. (2017), amplamente utilizado no contexto migratório das escolas em São Paulo. Por sua vez, em se tratando dos livros lançados mais recentemente, **Passarela**, do ACNUR, aborda, de forma inédita, um material de PLAc para fins acadêmicos, enquanto **Vamos Juntos!** (BIZON;

DINIZ, 2020) inclui unidades didáticas multilíngues, pautadas na diversidade e valorização das línguas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de PLAc.

Em linhas gerais, os temas principais abordados nas teses e dissertações têm a ver com o contexto migratório de crise, seus desdobramentos da aprendizagem do português em sala de aula e fora dela. Quanto isso, se alinham às ideias de Foucault (2008) sobre decisões arbitrárias, distinção de tratamento, preconceito e que são parte do arcabouço teórico-metodológico aplicado a esta tese também. (cf. seção 3.3, Capítulo 2).

Após as leituras desse levantamento do Estado da Arte em PLAc, não foram identificadas pesquisas sobre os apátridas como aprendizes de PLAc. Em uma pesquisa com a palavra-chave "apátrida" em teses e dissertações sobre o PLAc, a palavra apátrida ou apatridia é citada em somente três delas Ruano (2019), Soares (2019) e Camargo (2019). Essa última destaca que a lei de migração da cidade de São Paulo não faz distinção entre migrantes, refugiados e apátridas (CAMARGO, p. 126), o que contribui para desverticalizar o poder dos *status* migratórios e universalizar a questão. Importante frisar que a data de publicação das teses que incluíram o termo apatridia pertence ao período em que, frequentemente, a palavra apátrida era incluída nos debates das leis de migração e seus decretos. As teses foram defendidas após a entrada em vigor da Lei 13.445, de 2017, cujo artigo 26, da Seção II, traz, pela primeira vez, a pessoa apátrida como um sujeito de direitos. Além disso, houve o início de uma série de produções midiáticas sobre o tema, desde documentários, entrevistas, inclusão em capítulos de novela, como a participação de uma das ex-apátridas, em análise nesta tese, na novela Órfãos da Terra, em 2019.

Dessa forma, a revisão da literatura mostra a ausência desses sujeitos, os apátridas, no âmbito do PLAc, o que também tem acontecido em outras áreas como a do próprio Estudos Migratórios. Não há dúvida de que muito se comenta, discute e pesquisa sobre os refugiados, porém a apatridia parece (ainda) não ser interesse de pesquisa; é pouco vista ou estudada. Os apátridas são sujeitos de pesquisa pouco investigados, o que abre uma lacuna para realização desta tese.

Portanto proponho-me investigar os percursos migratórios realizados por ex- apátridas no Brasil a partir de suas narrativas, com foco no desenvolvimento linguístico adquirido por elas tanto nas experiências vivenciadas em aulas (in)formais de português como em interações com os sistemas públicos e burocráticos no país que visavam a sua integração.

2.2 A apatridia

Em termos simples e em uma primeira instância significa "sem pátria", pessoa que não possui uma nacionalidade. Contudo os termos “nacionalidade”, “cidadania” ou “pátria” carregam inúmeros significados e matizes, a depender de uma série de questões, inclusive da área de estudo em que é analisada, ou de diversas nuances como as línguas e culturas, conforme analisa Gyulai (2012)²⁴.

O direito à nacionalidade brasileira consta no 12.º artigo da Constituição Federal de 1988, porém é necessário estabelecer a diferença entre nacionalidade e cidadania em língua portuguesa, o que nos permite alinhar a questão aos pensamentos de Hanna Arendt (2013), relativos aos Direitos Humanos, ao direito a ter direitos, ou seja, de acordo com a autora, cidadania significa ter acesso pleno à diretriz jurídica, em um senso de pluralidade humana e global e para isso ter uma cidadania é uma condição indispensável, pois trata-se de amparar e proteger cada pessoa como sujeitos de direitos e deveres.

Nesse sentido, há uma tensão entre a soberania nacional e os Direitos Humanos e entre os próprios critérios de nacionalidade como o *jus solis* e *jus sanguinis*, sendo que ambas dizem respeito à aquisição da nacionalidade a partir do nascimento, porém, de acordo com Claro (2015), a primeira ocorre a partir do nascimento no território do Estado e "relacionada historicamente à garantia de propriedade sobre determinado espaço geográfico por uma sociedade" (p. 14). Já a segunda, o *jus sanguinis*, "nasce do reconhecimento de existência de uma identidade entre um grupo de pessoas adquiridas através de laços familiares" (p. 14). Nesse sentido, caracteriza-se a prática do *jus sanguinis* pelos laços familiares culturais que se estabelecem ao longo das gerações, isto é, de continuidade e persistência das características inerentes a uma determinada comunidade ou país.

Como se pode observar, a apatridia é uma temática que ganha atenção dentro de um contexto pós-moderno e no atual momento do século XXI porque implica questões amplamente discutidas tais como a participação cidadã, a luta por direitos e por reconhecimento das pessoas como sujeitos de direitos, que mobilizam identidade em função de sua relação com a pátria, por exemplo.

²⁴ Gábor Gyulai é um jovem pesquisador e um par da temática da apatridia e que para o texto em questão aborda a apatridia dentro da Torre de Babel, as implicações e dificuldades de definir apatridia e as variações de compreensão do termo em vários idiomas. Para consultar o texto, acesse: <https://www.noas.no/wp-content/uploads/2014/10/Statelessness-in-the-Tower-of-Babel.pdf>. Acesso em: 19/07/2021.

Nesta pesquisa, a definição de “apátrida” segue os conceitos da Convenção de 1954²⁵, Artigo I: “[...] o termo apátrida designará a uma pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, conforme a sua legislação”. Nesse sentido, embora vivamos em uma sociedade em que as relações interpessoais nos constituem como sujeitos sociais e busquemos pertencimento, conexão com o outro e moldes para nossas identidades, há, no mundo, quinze milhões de sujeitos, incluindo os palestinos, sem documentos e reconhecimento de suas nacionalidades (CLARO, 2015), sendo, portanto, “privados de pertencer a uma nação e posicionados em um não-lugar, um limbo legal; sujeitos que tiveram roubado o direito de vincular-se a um Estado e de ser protegido por ele” (COSTA; SILVA; MAMO, 2019). Vivem em um limbo jurídico, são pessoas sem pátria.

O verbete *apatridia* de Van Waas (2017), incluído no Dicionário Crítico de Migrações Internacionais da Universidade de Brasília, traduzido pela Dr^a. Carolina de Abreu Claro, também define apatridia a partir do Direito Internacional e tem como base o Manual do ACNUR para proteção dos Apátridas, publicado em 2014, e a Convenção das Nações Unidas adotada, em 1961, para a Prevenção e Redução da Apatridia. O texto destaca que "a pessoa apátrida se aplica tanto a indivíduos em contexto de migração quanto de não migração" (WASS, 2017, p. 70), sendo que a maioria dos apátridas no mundo permanece em seus países de nascimento. Contudo vale lembrar que a apatridia incita migração, interna ou externa, e, muitas vezes, forçada, pois essas pessoas podem sofrer preconceito, discriminação e, como consequência, não podem gozar dos direitos mais básicos como ter um documento nacional de identidade e acesso ao sistema público de saúde e educação. Sem conseguir provar que existem, os apátridas não podem abrir uma conta no banco e nem assinar um contrato de trabalho, além de estarem sujeitos a serem detidos, uma vez que não podem provar sua identidade. Por isso um grande número de refugiados é apátrida para os quais a apatridia foi a causa primária do seu deslocamento (WAAS, 2017, p. 71).

A apatridia está, portanto, imbricada com o termo nacionalidade, sendo que esse último se refere ao pertencimento a um grupo étnico, religioso ou linguístico e é diferente de cidadania, "mas é comum que para ser cidadão seja preciso ser nacional de um Estado para ser cidadão de modo a gozar amplamente dos direitos por ele salvaguardados" (CLARO, 2015, p. 13). De acordo com Mancini (2003, p. 62-63), a nacionalidade consiste em uma

25 Convenção na íntegra disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_sobre_o_Estatuto_dos_Apatridas_de_1954.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

"sociedade natural de homens com unidade de território, de origem, de costumes, língua, configurados numa vida em comum e numa consciência social".

Assim, a nacionalidade, como vínculo político-jurídico, é importante porque garante a possibilidade de usufruir dos direitos sociais, econômicos, além da proteção pelo Estado. Nesse sentido, não contar com uma nacionalidade implica vulnerabilidade, não poder votar ou ser votado ou reivindicar direitos civis e políticos, ou seja, "os torna incapazes de interferir nas políticas que os afetam, incluindo as políticas de nacionalidade, que podem ser uma solução para a sua atual condição." (WAAS, 2017, p. 71). Além disso, ter uma nacionalidade é fundamental, pois dá o direito à pessoa de ir e vir no território de seu Estado.

A fim de apresentar mais detalhes sobre o assunto, trago a questão para a realidade brasileira. De acordo com a Lei 12.662, de 05 de junho de 2012, ao nascer no Brasil, pelo princípio do *jus solis*, o hospital ou maternidade, emite a Declaração de Nascido Vivo²⁶. É um documento de valor oficial, o primeiro de qualquer cidadão brasileiro, no qual constam dados relativos à data, à hora, ao mês, ao ano, ao sexo, às informações sobre a gestação, aos pais, entre outros. É o documento necessário para, na sequência, solicitar gratuitamente a certidão de nascimento, que é fundamental para o reconhecimento da nacionalidade, pois é ela que dá acesso a um Registro Geral (RG) ou documento de identidade. Sem ele, um brasileiro não obtém o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nem passaporte, entre outros documentos. Imagine quantas atividades uma pessoa deixa de fazer, sem mencionar que ela deixa de existir, sem esse primeiro documento. É, pois, nesse contexto de apatridia, que se encontravam as duas participantes desta pesquisa.

Ambas nasceram no Líbano, porém nunca tiveram um documento de nascimento e, conseqüentemente, nenhum outro, como é comum no Brasil. Pelo fato de seus pais terem religiões diferentes, o casamento não é reconhecido, e, conseqüentemente, os filhos também não. Além do mais, há uma lei libanesa de 1925 que indica que só é cidadã(o) libanês(a) quem é filho de pai libanês, o que considero uma lei machista. Como o pai das participantes é sírio, nasceram apátridas. Outras situações de apatridia no nascimento podem ser consultadas em Claro (2015, p. 17). Portanto,

[...] sem o reconhecimento da nacionalidade, essas pessoas tentam (r)existir em meio às incertezas, marginalização, medo e muito sofrimento. Enquanto isso, a condição de apatridia vai enfraquecendo e degradando vários aspectos da vida desse sujeito, pois, invisível, ele precisa enfrentar muitos obstáculos para efetivar direitos básicos como frequentar uma escola, fazer uma consulta médica, trabalhar, abrir

²⁶ Detalhes da Declaração de Nascido Vivo, consultar: <http://cidadao.saude.al.gov.br/informacoes/declaracao-de-nascido-vivo/>. Acesso em: 19 /07/2021.

uma conta bancária, viajar, casar-se, enfim, viver (COSTA; SILVA; MAMO, 2019, p. 85).

Além disso, o verbete *apatridia* de Van Waas (2017) traz outras causas que levam à apatridia, que podem ser "tanto a causa quanto a consequência da migração internacional" (WAAS, 2017, p. 70). Nesse sentido, os casos de apatridia podem surgir em uma variedade de contextos migratórios, como, por exemplo, quando há grande perturbação política em processos de descolonização, dissolução de estados, mudanças nas leis de nacionalidades ou privação arbitrária de nacionalidade, com expatriados que perderam suas nacionalidades ou foram privados delas sem haver adquirido a nacionalidade de um outro país de residência, por perseguições políticas. Cito o caso de personagens importantes da história, tais como Karl Marx, Nietzsche, Albert Einstein, Helena Antipoff, Elke Maravilha, Hanna Arendt, entre outros.

Além dessas causas, em que o não-nacional é excluído, ou melhor, a nacionalidade como exclusão e fator de controle, Claro (2015) elenca como a apatridia pode ocorrer no nascimento ou durante qualquer etapa da vida de uma pessoa:

- (i) Quando um ou ambos os genitores estão impossibilitados de transmitir sua nacionalidade ao filho ou à filha, geralmente por determinação da legislação do país de nascimento da criança;
- (ii) Quando os pais já são apátridas e o país de nacionalidade não concede a nacionalidade à criança em decorrência desse fato;
- (iii) Quando o país de nascimento não adota o jus soli e o país de nacionalidade dos genitores, mesmo que adote o jus sanguinis, impõe obstáculos à aquisição de nacionalidade pela criança ou;
- (iv) Quando o país de nascimento, embora adote o jus soli, por algum motivo nega registro de nascimento à criança. (CLARO, 2015, p. 17-18).

Dessa forma, a apatridia pode ser facilmente encontrada em algumas regiões do planeta e, para cada forma acima citada, há exemplos. Para o primeiro caso, o Líbano, conforme descrito nesta tese. Para o segundo, o caso mais emblemático é do dos Rohingya em Mianmar. Para o terceiro, o caso brasileiro, que será discutido na sequência e, para o quarto, temos algumas comunidades que vivem na Costa do Marfim.

Além desses casos, há fatores excludentes que envolvem o fenótipo de determinados grupos como os casos na República Dominicana e Índia (Institute in Statelessness and Inclusion, ISI, 2020), bem como na África (Forced Migration Review, 2009). O caso palestino é significativo não apenas por incluir milhões de pessoas (RIBEIRO et al., 2013), mas pela simbologia que carrega a relação entre nacionalidade, terra e religião nessa região.

No Brasil, o caso mais representativo é o dos brasileirinhos apátridas²⁷, como descreve Claro (2015):

A principal situação potencialmente geradora de apatridia (a questão dos chamados "brasilinhos apátridas"), ocasionada em decorrência da própria redação do artigo 12, I, da CF/88, dada pela ECR número 3 de 1994, pode ser resumida da seguinte forma: nascimento de criança filha de pai brasileiro ou de mãe brasileira em país que adota apenas o *jus sanguinis*, entre 09 de junho de 1994 e 20 de setembro de 2007, cujos pais não estivessem a serviço do Brasil no país de nascimento da criança. Uma vez sem possibilidade de a criança adquirir a nacionalidade do país de nascimento (pela não adoção do *jus solis*) e sem registro de nascimento que pudesse fazer com que ela viesse a solicitar a nacionalidade brasileira, não havia a possibilidade de aquisição de documentos e do amplo exercício de direitos (CLARO, 2015, p. 32).

Vale ressaltar que naquele momento, nos anos 90, o Brasil ainda não havia ratificado as Convenções de 1954 e a de 1961, ambas de ordem global e relativas à apatridia. O país tornou-se signatário da Convenção de 1954 (Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas) em 2002, com o Decreto 4.246. Quanto à Convenção de 1961 (Convenção para reduzir os casos de apatridia), o Brasil concluiu a ratificação em agosto de 2015. Outros compromissos assumidos pelo Brasil sobre a apatridia, na última década, constam em Claro (2015, p. 34).

Embora o Brasil seja signatário das duas principais convenções mundiais sobre apatridia, somente em 2017 houve um avanço no que diz respeito ao reconhecimento dessas pessoas. Naquele ano, com a aprovação da nova lei de migração (13.445/2017), os apátridas encontraram um amparo e condições de solicitar o reconhecimento de seus casos. É o que está expresso no capítulo III (Da Condição jurídica do migrante e do visitante), na Seção II (Da Proteção do Apátrida e da Redução da Apatridia).

O reconhecimento da condição de apátrida e a possibilidade de aquisição da nacionalidade brasileira também estão regulamentados na Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, no Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017, e ainda na Portaria Interministerial MJ/MESP nº 05, de 27 de fevereiro de 2018.

Após a entrada em vigor da lei, seis pessoas tiveram a apatridia reconhecida; duas delas, as primeiras, são as que fazem parte desta pesquisa. As demais pessoas reconhecidas como apátridas (Portaria 707, de 12/03/2020) terão a possibilidade, se assim desejarem, de obter a nacionalidade brasileira. Ainda que seja de caráter optativo, é importante que se avance no tratamento e conceda a nacionalidade. No que diz respeito à obtenção da

²⁷ Para mais informações, visitar a página: <http://www.brasileirinhosapatridas.org/histoire.htm>. Acesso em: 19/07/2021.

nacionalidade brasileira e naturalização, os interessados devem orientar-se pela Lei 13.445 de 2017, a Lei de Migração, e pela portaria 623, de 13 de novembro de 2020. Para essa última, enfatizo o artigo 5º do I Capítulo que discorre sobre a língua portuguesa e que são fundamentais para as análises que se propõe nesta pesquisa.

Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, é indicativo da capacidade de se comunicar em língua portuguesa, consideradas as condições do requerente, a apresentação de um dos seguintes documentos:

I - certificado de:

a) proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio do exame Celpe-Bras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

b) conclusão de curso de educação superior ou pós-graduação, realizado em instituição educacional brasileira, credenciada pelo Ministério da Educação;

c) aprovação no Exame de Ordem, realizado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; ou

d) conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação;

II - comprovante de conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA;

III - nomeação para o cargo de professor, técnico ou cientista decorrente de aprovação em concurso promovido por universidade pública brasileira;

IV - histórico escolar ou documento equivalente que comprove conclusão em curso de ensino fundamental, médio ou supletivo, realizado em instituição de ensino brasileira, reconhecido pela Secretaria de Educação competente; [...] ²⁸

Além das convenções e leis citadas, que regulam a matéria, destaco outras documentações fundamentais sobre a apatridia, no plano de ações e estudos, portanto, com caráter subsidiário e não primário sob o ponto de vista jurídico, tais como o *Manual sobre la protección de las personas apátridas* (ACNUR, 2014a), o *Global Action Plan to End Statelessness* (ACNUR, 2014b), além das publicações do *Institute of Statelessness and Inclusion* (ISI, 2020). Esse conjunto de documentos sobre a apatridia é referência básica sobre o tema e está presente nas mais diversas produções acadêmicas sobre ele em nível (inter)nacional.

Além dessa produção de documentos e legislações, a apatridia vem sendo tratada em planejamentos de Estados, como é o plano de Ação Brasil Cartagena +30 e da Campanha de Registro Universal de Nascimentos, e, em todos os cantos do planeta, já se pode contar com

²⁸ Para acesso à portaria completa, consultar: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>. Acesso em: 19/07/2021.

ações, pesquisas e ativismo²⁹ em torno da apatridia. A título de exemplo, cito a *Rede de las Américas sobre Nacionalidad y Apatridia* (Rede ANA)³⁰.

Quanto às pesquisas sobre apatridia, observei que, embora, a nível global, tenham surgido apenas nos últimos anos, como destacado nos artigos constantes do estado arte sobre esse tema (BLITZ; LYNCH, 2009) (MANLY; WAAS, 2014), há um foco de interesse por parte de pesquisadores que têm desenvolvido trabalhos e participado ativamente do processo de construção dessa área de estudo, o que lhes confere, portanto, potencial para evoluir. Um exemplo dessa evolução pode ser observado em pesquisas atuais, como a publicação *The World's Statelessness* do ISI (2020), que traz artigos que abordam experiências internacionais, pautados em uma variedade de temas, como Direitos Humanos, segurança nacional, cidadania, terrorismo, caráter arbitrário da nacionalidade, entre outros, cujo eixo principal é a apatridia.

Ainda sobre as novas características que o tema tem recebido e suas ampliações em pesquisas, vale destacar que a discriminação contra as mulheres tem recebido destaque, infelizmente ao representar formas de opressão, machismo e controle como, por exemplo, o impedimento de as mulheres passarem suas nacionalidades aos filhos, o que acontece em diversos países.

Desse modo, esse último tema merece muita consideração por sua relevância, além de dialogar com a pesquisa de Doi (2015), cuja problemática é a geração de apatridia.

Alinha-se também ao Plano Global de erradicação da apatridia (ACNUR, 2014) cujo objetivo "Ação 3" pretende resolver questões dessa natureza e conta com campanhas para assegurar que nenhuma criança nasça apátrida, como por exemplo a ação coletiva e mundial do #Ibelong³¹.

Após conceituar a apatridia, explicar suas principais causas e destacar brevemente os aparatos (inter)nacionais sobre o tema, focarei nas pesquisas sobre apatridia realizadas no Brasil e no exterior a fim de estabelecer um diálogo entre o caráter multidisciplinar nelas presente e adotado nesta pesquisa, ao enquadrá-la na área das Humanidades.

Em linhas gerais, as pesquisas sobre apatridia no Brasil têm sido realizadas no âmbito do Direito ou do Direito Internacional (MARCO, 2008), (LISOWSKI, 2012), (CLARO,

²⁹ Um dos exemplos mais próximos é o caso de apatridia na República Dominicana, explicado em pesquisas e, também, pela voz de ativistas apátridas, como no *Movimiento Reconocido*. Consultar: <https://www.facebook.com/MovimientoReconoci.do/>. Acesso em: 19/07/2021.

³⁰ Para mais informações, consultar: <https://americasns.org/>. Acesso em 19/07/2021.

³¹ Para mais informações sobre a campanha, consultar: <https://www.unhcr.org/ibelong/>. Acesso em: 19/07/2021.

2015), (CARVALHO, 2017), (BICHARA, 2017), (GERSZTEIN, 2017), (MOREIRA, 2019), (ASSUNÇÃO, 2019), das Relações Internacionais, dos Estudos Migratórios (IMDH, 2011), uma vez que é nessas áreas que o conhecimento sobre o tema tem sido alicerçado. A diáspora venezuelana e os casos de apatridia também despertam interesse de pesquisadores (CHELIUS, 2020).

Contudo, pelo levantamento que realizei até o momento, parece haver uma escassez de pesquisas que tratem o tema (também) por outras óticas, em outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho de Pereira (2012) merece destaque por trazer a ética e a alteridade para o debate; o de Parreira e Silva (2017) explica a apatridia à luz do filme *O Terminal* de Steven Spielberg, de 2004, entre outras possibilidades de abordagens teórico-metodológicas. Na busca por produções que tratassem das participantes desta pesquisa como objeto de estudo, encontramos Freitas; Farias (2019), além do já citado Costa, Silva e Mamo (2019).

No âmbito internacional, a partir do levantamento por mim realizado, foi possível encontrar algumas produções que estivessem ligadas a outras áreas do saber, como, por exemplo Eliassi (2015), que envolve estudos de Política e Diáspora, e Fiddian-Qasmiych (2015) que, assim como Eliassi, utiliza a metodologia da coleta de narrativas autênticas de apátridas para suas análises. Essas pesquisas, aliadas às do campo do Direito e das Relações Internacionais, são de cunho interdisciplinar, assim como esta pesquisa. Ainda no âmbito internacional, vale destacar as políticas de exclusão (HAYDEN, 2008), de Proteção Internacional (GYULAI, 2012) e das coletâneas sobre o tema já citadas em Blitz e Lynch (2009) e em Manly e Waas (2014). Assim, conforme já mencionado, o diferencial desta investigação proposta é que ela se alinha à interdisciplinaridade, uma vez que dialoga com os Estudos de Linguagens, com o Direito Internacional, com a Geopolítica para alcançar resultados, porém inserida em um contexto do sul global, em especial do Brasil, sendo, portanto, uma pesquisa distintiva das demais analisadas nesta seção.

Outra ação importante que tem acontecido com certa constância são conferências *online*, realizadas por Organizações Não-Governamentais (ONGs) como *El Reconocido*, da República Dominicana, pelo *Institute of Statelessness and Inclusion* em nível global. Sendo participante como ouvinte dessas transmissões, procuro atualizar-me sobre os principais documentos, resoluções e eventos sobre o tema, bem como sobre os (infelizmente) novos casos de apatridia que ocorrem dia a dia.

Considero fundamental registrar que, no levantamento realizado, tanto no âmbito nacional como internacional, a história, as palavras e os métodos de Hanna Arendt têm sido constantemente referidos nas pesquisas, o que a coloca como leitura obrigatória para

compreender a apatridia. Assim, a autora convida a uma reflexão oportuna ao alinhar suas ideias e experiência de vida ao referencial teórico-metodológico adotado para desenvolvimento desta pesquisa.

2.3 O PLAc, a gestão da integração e de políticas linguísticas na Era das Migrações

Vivemos em um contexto pós-moderno, em que os sujeitos e as sociedades já não têm uma identidade fixa ou permanente (HALL, 2003). São características de um contexto global formado e transformado por mudanças constantes, características da globalização. Como afirma Giddens (1990, p. 6), “à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra e a natureza das instituições modernas”.

Ao abordar o tema das migrações no estudo das sociedades e de suas relações sociais, apoio-me nos estudos sociológicos de Bauman (2010) para quem “o mundo é feito pelos seres humanos” e distingue-se das outras disciplinas das humanidades, uma vez que observa as ações humanas como elementos de figurações amplas,

de uma montagem não aleatória de atores reunidos em rede de dependência mútua (dependência considerada o estado no qual a probabilidade de que a ação seja empreendida e as chances de seu sucesso se alterem em função do que sejam os atores, do que façam ou possam fazer (BAUMAN, 2010, p. 16, 17).

Nesse sentido, estando o PLAc e a Linguística Aplicada incluídos nos processos de globalização e (re)territorializações, há um lugar ideal para observar um Fato social total³², em que a cidade é o lugar propício para as relações sociais, a metamorfose das fronteiras, e que inclui todo o percurso do migrante no contexto das Ciências Sociais. Assim, as teorias migratórias e os próprios movimentos diaspóricos ajudam-me a situar não apenas o cenário desta pesquisa, mas, também, os próprios rumos da Linguística Aplicada, uma vez que ela é essencialmente indisciplinar (LOPES, 2006³³) e dependente do contexto histórico e

³² Tradução minha da expressão: “*fait social total*” de SAYAD (1998, p. 15).

³³ Quanto ao caráter indisciplinar, apoio-me nas ideias de Lopes (2006) que afirma que “para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos e com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar” (p. 19). Isso levou os Estudos de Linguagens a serem atravessados por diversas disciplinas, permitindo ir além de visões e métodos pré-estabelecidos. Devido a isso, a Linguística Aplicada tem sido cada vez mais diversificada e desenvolvida em contextos diferentes da sala de aula convencionais de ensino e aprendizagem de línguas não-maternas, como por exemplo, em contextos antes marginalizados e esquecidos como questões de identidade sexual, racial, feminismo, migração forçada etc. “(...)

migratório para que suas manifestações aconteçam, como o fenômeno pós-moderno do PLAc, ou os métodos de ensino de línguas elaborados a partir de necessidade de comunicação entre pessoas em constante migração, no período das guerras no século passado, ou no fluxos de estudantes intercambistas, por exemplo.

Ao citar a cidade, vem à tona a noção da percepção que os migrantes têm de si e sua estreita relação com o desejo do reconhecimento e pertencimento. A integração dos imigrantes, nesse sentido, de acordo com Norton (2013), passa pela distribuição de recursos materiais (bens de consumo) e simbólicos (língua, educação e amizades) e do acesso que esses sujeitos podem ter a tais poderes e privilégios. Assim, concordo com Albuquerque (2016) para quem: “considerando que o indivíduo se constitui por meio da linguagem, a percepção de si e de seu entorno somente é visibilizada quando o indivíduo verbaliza experiências e subjetividades”. (p. 364)

No contexto de grandes transformações sociais no âmbito transnacional em que a Linguística Aplicada se insere, surge uma clara necessidade de tematizar o cenário geopolítico e sociolinguístico com o qual a língua portuguesa e seus falantes se deparam no século XXI, tendo em vista as mudanças de natureza econômica, política, sociocultural e tecnológica que enfrentamos. De acordo com Lopes (2013, p. 11), “essas mudanças são essencialmente construídas pelo discurso, tendo em vista a relevância que a linguagem ocupa em um mundo de fluxos rápidos nas redes digitais e nos atravessamentos das fronteiras físicas e cibernéticas da globalização”.

É nesse contexto de imigração e sua relação com a aprendizagem de uma nova língua que surgiu a necessidade de estudos e práticas sobre o PLAc. É certo que a eclosão dessa área dentro dos estudos e pesquisas do PLNM no Brasil se deu, principalmente, devido ao aumento do número de pedidos de refúgio no país, conforme mencionado na Introdução desta tese.

Ainda assim, é importante reconhecer que as especificidades de PLAc estão ancoradas não apenas no cenário pós-moderno do âmbito da Sociologia ou das Migrações, mas também no momento histórico em que a internacionalização da língua portuguesa se encontra. Em Oliveira (2013), a internacionalização da língua portuguesa tem as seguintes fases históricas:

tal perspectiva tem levado à compreensão da Linguística Aplicada não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar”(p. 19). Nessa mesma linha de raciocínio está a Linguística Aplicada Transgressiva de Pennycook (2006), “(...) um modo de pensar e fazer sempre problematizador (p. 67). Assim, nesta tese, trazer as teorias dos Estudos Migratórios para operar nos Estudos de Linguagens, sem que o segundo seja reduzido ao primeiro, é um exemplo do caráter indisciplinar, que, em conjunto, apresentam alternativas aos problemas do século XXI, como a migração forçada e a apatridia, que envolvem questões de liberdade, solidariedade, igualdade.

i) a Guerra Fria, que significou tanto para o Brasil quanto para Portugal um longo período de governos autoritários; ii) a normatização democrática no Brasil e em Portugal, bem como a paz nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), de acordo com o autor.

Na atualidade, o período pós-2004 marca a 3ª periodização da geopolítica da Língua Portuguesa, fase esta caracterizada pelos grandes fluxos e trocas materiais e simbólicas, maior número de migrações de pessoas no mundo e do contato entre elas. É um período marcado por diversos atravessamentos, como as crises, a globalização, a unicidade do tempo, seja por divisões e antagonismos sociais ou pelas novas relações de poder, como, por exemplo, as novas inserções internacionais dos países de língua portuguesa na economia mundial. Os migrantes são parte desse processo.

Uma vez descrito o cenário global em que se encontram os estudos do PLAc, passo a abordar as especificidades dessa modalidade de aquisição e aprendizagem de Língua Não-Materna (LNM).

Os cursos de PLAc surgem das demandas para a ação e “a existência e manutenção do ensino de PLAc não apenas se justifica, como contribui para o agenciamento dessa manifestação da realidade pós-moderna” (SILVA; COSTA, 2019, p. 106). E essa realidade pós-moderna no PLAc pode ser identificada (também) por seu caráter de política humanitária, uma vez que oferece aos migrantes oportunidades de expressão, organização e liberdade.

Embora a sistematização dos estudos sobre o termo PLAc tenha surgido em Portugal, no Brasil o conceito apresenta características ou pontos de vista teórico-metodológicos, por vezes, diferentes, como descrito anteriormente nesta tese. De forma geral, o PLAc refere-se à aprendizagem de uma língua não-materna num contexto migratório, cujo principal objetivo é a integração ao país de acolhimento de migrantes forçados, oriundos de lugares com situações de guerra, de precariedade econômica, social, política e ambiente gerador de inúmeras vulnerabilidades e violação dos Direitos Humanos. Os elementos basilares do PLAc têm um viés político e de agenciamento que, postos em práticas, sempre em relação dialógica com outros migrantes, fazem com que essas pessoas se apropriem de discursos e sejam protagonistas de sua história, conforme discutido em Albuquerque (2016, p. 364).

Algumas das especificidades da Língua de Acolhimento (LAc), consolidadas na área e em constante discussão, podem ser encontradas em Taño e Costa (2017), Lopez e Diniz (2018). Entre as características apontadas por esses autores e outros, destacam-se as especificidades que colocam o PLAc nos novos estudos da LA, em especial aqueles que tocam as diferenças entre esta modalidade e o PLE (SILVA; COSTA, 2020). A primeira

delas é que os percursos migratórios dos participantes do curso de PLAc, em geral, são exemplos das migrações sul-sul (BAENINGER et al., 2018). Outro ponto importante a se destacar é que a aprendizagem da língua de acolhimento insere-se num ambiente de maior pressão social e tem necessidades linguísticas precisas que promovem o conhecimento sociocultural e a reconstrução social.

Dessa forma, os temas tratados em sala têm como foco as orientações e elaborações de estratégias didáticas que visam potencializar o conhecimento e a reflexão crítica sobre as questões culturais do Brasil, as práticas cidadãs que objetivam levar os alunos a acessarem e exercerem seus direitos. É importante ainda ressaltar alguns pontos que auxiliam na compreensão do PLAc, entre eles a dificuldade de os alunos arcarem com os altos preços dos cursos livres (COSTA, 2019); por sua vez, os cursos de PLAc são gratuitos. Não menos importante é o reconhecimento e valorização das culturas e heterogeneidade nas aulas de PLAc, uma vez que cada migrante traz consigo inúmeras riquezas culturais de seu país ou de outros percursos diaspóricos que vivenciaram antes de chegar ao Brasil. Assim, por minha experiência em São Paulo e Belo Horizonte, é possível que, em um grupo de vinte alunos, haja, aproximadamente, o dobro de línguas e culturas em movimento.

Além dessas definições apresentadas, tem-se adotado, comumente, o conceito de *Língua de Acolhimento*, apresentado em São Bernardo (2016) e, como definido no verbete de São Bernardo e Barbosa (2017), incluído no Dicionário de Imigrações³⁴:

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Por se tratar de uma área nova, estudos, pesquisas e definições de PLAc ainda estão se desenhando. Contudo, ao pensar brevemente no histórico do PLAc no Brasil, desde as primeiras produções em 2010 e 2011 até os dias atuais, seu percurso de produção de pesquisas e ações realizadas por universidades, ONGs, centros de acolhida demonstram fortalecimento da área e um maior engajamento político e social, além de compromissos que envolvem (des)encontros com a lei de migração em vigor, a Lei 13.445, de 2017, a Lei de Refúgio, a agenda da sustentabilidade e a gestão do multilinguismo, por exemplo. Quanto ao

³⁴ Para mais informações: <https://loja.editora.unb.br/produto/856/dicionario-critico-de-migracoes-internacionais>. Acesso em: 19/07/2021.

engajamento social e político, as teses de Camargo (2019) e Ruano (2019) pareceram-me as mais significativas para trazer para discussão. A primeira pelo caráter crítico à questão de como o acolhimento tem sido tratado no país; a segunda por abordar a problemática do ingresso e gestão dos migrantes nos cursos superiores no Brasil.

Vale ressaltar também que o PLAc, ao longo de sua construção, tem se ramificado e sido utilizado, cada vez mais, como referencial teórico-metodológico em diferentes formas de acolhimento e cenários.

Além das produções citadas, a diversidade de temas que as pesquisas do PLAc têm alcançado também contribui para demonstrar o seu caráter político. Ao se capilarizar, popularizando-se e ganhando campo, o PLAc tem se apresentado como elemento crucial para análises de produções e ações que tratam de temas diversos como o ENEM (OLIVEIRA, 2019), cursos para crianças migrantes, conhecidos como PLAc-inho/Plaquinho (SILVA; COSTA, 2019, p. 6) ou PLAczinho, como é denominado no campus de Araraquara da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), que também conta com a modalidade PLAc-Baby, destinado a crianças bebês. Há também o PLAc-FA, Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (RUANO, 2019).

Vale destacar que a ideia da criação desses cursos específicos para crianças migrantes surgiu em 2019, no CEFET-MG, a partir de demandas dos próprios pais, uma vez que, em muitos casos, não tinham com quem deixar seus filhos e, conseqüentemente, não frequentavam as aulas. De fato, constantemente o pai frequentava as aulas enquanto a mãe ficava em casa cuidando do(s) filho(s). Assim, de forma a possibilitar o acesso justo a todos, principalmente às mães e filhos, foram criados esses cursos específicos. Enquanto os pais frequentavam as aulas com os adultos migrantes, seus filhos ficavam no PLAc-inho, acompanhados por pedagogas em atividades lúdicas como arte, desenho, jogos, vídeos, em um momento mágico com outras crianças migrantes de várias nacionalidades. No momento do intervalo, pais e filhos se viam e se divertiam no campus. Após o término, crianças e pais voltavam para suas respectivas salas. Ao final do curso (17h30m aos sábados) os pais buscavam seus filhos e voltavam para casa. Enfim, todos os migrantes, independentes de idade, gênero ou nacionalidade podiam ser contemplados ao acesso aos cursos.

Além disso, o PLAc tem sido tratado em cursos específicos para crianças migrantes indígenas venezuelanas da comunidade Warao, e sobre diversidades, como, por exemplo, as pesquisas sobre as mulheres migrantes (SILVA, 2022), a feminização das migrações (BOTTURA, 2019), os cursos de formação para professores e de materiais didáticos, cujos principais eixos teórico-metodológicos são a pedagogia freiriana (PEREIRA, 2017), o

letramento e comunicação intercultural (SÃO BERNARDO, 2016). Nos últimos dois anos, o PLAc expandiu-se e suas pesquisas e práticas têm englobado também cursos de línguas de sinais para migrantes (Projeto Misordo em Roraima³⁵), bem como para migrantes surdo-mudo, tema abordado na dissertação de Borges (2020). Quanto ao crescimento e alcance do PLAc, destaco que o último simpósio anual da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE)³⁶ foi dedicado ao tema e estudos apresentados pelos pesquisadores do Brasil e do mundo evidenciam a diversidade descrita aqui.

Isso significa poder dizer que não existe um PLAc, mas sim alguns PLAcS, o que também se relaciona diretamente ao acolhimento, ou seja, não há um acolhimento, mas acolhimentos. O tipo de acolhimento linguístico e o tipo de PLAc a ser aplicado/discutido como proposta de atuação política e linguística vão depender do contexto de atuação. O importante aqui é destacar "os acolhimentos" como uma política pública e humanitária, em que muitas vezes a sociedade civil ocupa o papel do Estado Brasileiro. Essas questões serão desenvolvidas ao longo da tese.

Ainda sobre os "tipos de PLAc", participei de discussões, em seminário ou com pares, sobre os limites do PLAc, principalmente no que diz respeito ao público que frequenta esses cursos. Há professores, pesquisadores e gestores de cursos que só admitem migrantes forçados, enquanto outros permitem a inclusão de migrantes do norte global, por exemplo, ainda que, em geral, esse grupo corresponda à grande minoria dos alunos. Na minha experiência com o PLAc em São Paulo e em Belo Horizonte, com mais de 500 alunos até o momento, aproximadamente 2% do total era de alunos provenientes da Europa ou Estados Unidos.

De forma particular, alinho-me ao pensamento de López (2018) ao conceituar o PLAc como:

[...] uma prática de ensino-aprendizagem crítica, orientada para - **mas não restrita** a - deslocados forçados, extensiva para outros grupos de imigrantes em condição de minoritarizados ou de vulnerabilidade que desejem aprender a língua majoritária do Brasil [...] (LÓPEZ, 2018, p. 20) (grifo meu).

Isso significa dizer que é necessário compreender o que os projetos de PLAc entendem por vulnerabilidade, uma vez que sujeitos fora do grupo "forçados" podem também

³⁵ Para compreender mais sobre o projeto, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=UewVzJE421U> (a partir do minuto 47). Acesso em 02/01/2022.

³⁶ Para conferir os temas e apresentações do simpósio, consultar: <https://assiple.org/simposio-siple-2021-online/> Acesso em 2 jan 2022.

estar em condição de vulnerabilidade e/ou serem minoritarizados pela sociedade por questões de natureza socioeconômica, psicológicas, relativas ao gênero, por exemplo. Além disso, o fato de rechaçar a possibilidade de frequentar o curso de PLAc aos migrantes em função de seu *status* migratório é contradizer a perspectiva de acolhimento inscrita nas letras Ac em PLAc e, de acordo com a minha experiência, esses migrantes não forçados contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento das atividades em sala e fora dela, como se pode observar no artigo (VILLANUEVA; CAIAFA, 2022).

Por outro lado, há alguns pontos de entrave e/ou obstáculos com que o PLAc precisa lidar, para reorganizar e promover mudanças. Não pretendi listar todas as problemáticas que envolvem o PLAc, pois não conheço a totalidade de discussões e práticas que têm sido realizadas sobre tema em âmbito (inter)nacional, porém trouxe as questões que, frequentemente, têm sido abordadas nas produções da área, além de contar com minha experiência adquirida ao longo desses últimos anos de atuação direta nesse contexto.

Assim, um primeiro ponto a destacar é a ausência de políticas linguísticas expressas em lei de migração que garantam acesso dos migrantes aos âmbitos educativos, aos cursos de PLAc, ao mesmo tempo que promovam melhores condições aos professores de PLAc. Essas discussões são frequentemente levantadas por pesquisadores da área (COSTA; SILVA, 2018), (COSTA, 2021), entre outros. Além disso, há uma escassa participação das universidades quanto à criação e inclusão em seus projetos pedagógicos de disciplinas da graduação e da pós-graduação de conteúdos sobre o PLAc. Nesse sentido, cabe não apenas aos cursos de Letras, mas a outras carreiras como as Relações Internacionais, o Direito, a Sociologia e a História promoverem formação universitária específica e multidisciplinar, em que as comunicações, mediações e traduções interculturais, além do PLAc encontrariam um espaço de discussão que contribuiria consideravelmente com a gestão das migrações no Brasil. No caso específico do curso de licenciaturas em Letras no país, (AMADO, 2013) já apontava ser inconcebível que o país tenha 400 cursos de Letras e cerca de 31.000 professores por ano e não "possa criar um programa que contrate professores [...] para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes"(s/p).

Outro debate constante é a questão do voluntariado, que, se por um lado é um gesto humanitário, de grande valor e necessidade para que o PLAc aconteça, por outro é atitude que não deve ser naturalizada sob pena de colocar o PLAc apenas na esfera da caridade e corroborando para acentuar a falta de apoio político e financeiro que os projetos e os migrantes sofrem. Esse ponto também leva-me a refletir sobre os discursos da falta, apontado

por Oliveira Neves (2018), a tudo aquilo que a sociedade conclui sobre os migrantes, em geral, em coisas que "não sabem", "não têm" e "não podem".

Aproveito o ensejo para mencionar a piora do cenário acima mencionado, uma vez que o atual presidente da república é o maior representante de discursos xenófobos que criminalizam as migrações (MENDES; MENEZES, 2019), o que contribui enormemente e de maneira negativa para que a sociedade continue enxergando os migrantes com olhares de ódio, da diferença, do alienígena, do forasteiro, do bandido, daquele que fugiu ou que cometeu crime. São discursos que contradizem o teor humanitário e moderno da lei 13.445/2017, alicerçada nos Direitos Humanos e não na securitização.

Quanto ao exposto, a problemática vem agregar uma carga que o próprio Estado, antes mesmo, já dava ao PLAc, uma vez que ele só existe em razão da ausência do governo, ou seja, a obrigação do governo não é cumprida, e, como as demandas sociais migratórias não podem esperar, o PLAc aparece como uma solução. Dessa forma, o PLAc tem nadado contra fortes correntes e lutado para se posicionar como um espaço de produção acadêmica eficiente³⁷, de combate à xenofobia, de apoio aos migrantes para entenderem os seus direitos e deveres, de natureza diversa e que, portanto, aceita as diversidades.

Pelas razões expostas, entre outras, o PLAc tem tomado uma posição crítica, decolonial, intercultural, interdisciplinar e, portanto, contrária às posturas do atual governo quanto às migrações e aos migrantes, por ser uma resposta a esses discursos e ações contra os migrantes e à humanidade, ao orientar-se a favor das migrações, respeitando o direito de migrar e posicionando-se a favor da não criminalização das migrações, de acordo com (COSTA, 2021).

Após haver destacado os principais pontos e características do PLAc, é importante apresentar o curso de extensão PLAc no CEFET-MG, pois foi o meu campo de trabalho de fevereiro de 2018 a setembro de 2020, e, também onde pude desenvolver e aplicar o preparatório para o Celpe-Bras, no segundo semestre de 2018, período em que as ex-apátridas analisadas nesta tese frequentaram o curso.

A elaboração e efetivação do projeto do PLAc na Instituição aconteceu em 2016, sendo que, até o final de 2019, já havia recebido mais de 350 alunos de 49 nacionalidades (COSTA; SILVA, 2019). Estudos de Cruz (2018), Silva e Costa (2019) e Coura-Sobrinho et al. (2019) trazem maiores detalhes do projeto, das pesquisas em andamento, bem como das já realizadas.

³⁷ Essas produções foram elencadas no apêndice 1 e essa e outras questões sobre o PLAc foram discutidas previamente nesta tese.

Entre as diversas ações de internacionalização da língua portuguesa no CEFET-MG, o Celpe-Bras, que será abordado no próximo capítulo, tem grande destaque não apenas porque a Instituição é um posto aplicador e conta com o preparatório Programa de Estudante Convênio de Graduação (Pré-PEC-G), mas também pelas pesquisas realizadas sobre o tema.

Embora eu tenha atuado em diversos grupos e níveis durante dois anos no projeto, nesta tese me deterei especificamente aos grupos do meu primeiro ano, pois ambos eram de nível intermediário que se converteram em preparatório para o Celpe-Bras, a pedido dos alunos, a partir de conversas no início do planejamento do curso e das aulas. Assim, nesse recorte, o Celpe-Bras aparece como outro ponto de discussão entre os pares, tanto da área das linguagens quanto das migrações. Antes de abordar essas questões, descrevo brevemente os grupos com os quais trabalhei nos cursos preparatórios.

O primeiro grupo do preparatório, durante o primeiro semestre de 2018, era composto por uma venezuelana, um argentino, um líbio e um haitiano. Todos haviam realizado o teste de nivelamento anterior ao início das aulas, o que era um requisito em todas as turmas do PLAc. Não se conheciam, mas a venezuelana, o líbio e o argentino tinham um interesse em comum: prepararem-se para as provas do ENEM e/ou Celpe-Bras. O líbio era médico e precisava entregar, junto a outras documentações, um comprovante de proficiência em língua portuguesa para poder realizar o Exame Revalida³⁸ e tentar exercer a medicina aqui no Brasil. A venezuelana tinha interesse em complementar as aulas preparatórias para o Celpe-Bras com aulas que frequentava no Pró-Imigrantes na UFMG. O haitiano precisava de um comprovante de estudos em português. O argentino tinha motivos profissionais e acadêmicos que lhe exigiriam um diploma de português. No final do semestre, apenas o líbio realizou a prova do Celpe-Bras, tendo sido aprovado com o nível avançado.

No segundo semestre de 2018, após o nivelamento no início de agosto, nove alunos entraram para o Intermediário II, também convertido em preparatório para o Celpe-Bras³⁹ por demandas dos participantes, em especial das irmãs apátridas, participantes desta pesquisa. O curso aconteceu de agosto a dezembro e, no final do semestre, todos os alunos que decidiram fazer a prova foram aprovados, sendo que as irmãs apátridas foram aprovadas no nível avançado.

³⁸ Para mais informações sobre o exame, acessar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/revalida>. Acesso em: 19/07/2021.

³⁹ Na seção 3.2 do Capítulo 2 há detalhamento sobre o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Essas experiências nos preparatórios para o Celpe-Bras demonstram outros caminhos que o PLAc tem sido levado a executar, uma vez mais por ausência de preparação do governo para lidar com a gestão migratória nacional. A problemática apresenta-se por trazer, àquela altura, apenas o Celpe-Bras como certificado válido para comprovar proficiência em língua portuguesa para se obter a nacionalidade, um atravessamento vertical, por meio de uma política linguística obrigatória (Portaria Interministerial 16 de 3/10/2018⁴⁰) e de formato *gatekeeping* (ANUNCIÇÃO; CAMARGO, 2019), que segundo as autoras "são procedimentos que condicionam a entrada, a permanência, a residência, o acesso a serviços públicos e o exercício de direitos políticos e civis de estrangeiros em um território nacional ao preenchimento de critérios estabelecidos pelo Estado" (p. 17). As autoras afirmam que:

preocupa-nos, portanto, que a exigência de aprovação em um exame de tão alta relevância possa se configurar como parte de uma política linguística *gatekeeping*, isto é, seletiva de um perfil de "migrante desejado", a exemplo das políticas migratórias do século XIX. (ANUNCIÇÃO; CAMARGO, 2019, p. 15).

Assim, a LP põe em ação esse papel de *gatekeeper*, já que, sendo o português uma língua hegemônica no Brasil, detém o controle do progresso social, cultural e econômico e que seu uso, em certas áreas, pode intensificar relações de poder, tornando-a de difícil acesso a algumas pessoas.

Diante disso, observação, discussão e análises de políticas linguísticas como essa são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, pois podem ampliar as conclusões sobre a língua(gem) no e para o processo de integração de apátridas no Brasil, e, também, do papel dos certificados de proficiências no contexto das migrações e cidadania (EXTRA et al., 2009). Este último tema, bem como sua relação com o Celpe-Bras serão tratados com mais detalhes no próximo capítulo desta tese.

2.4 Percursos Migratórios

Antes de tratar as teorizações aprofundadas sobre o conceito de percurso migratório, ressalto que o PLAc, na vida das participantes desta pesquisa, corresponde a uma etapa em

40 Para informação e consulta: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761. Acesso em: 19/07/2021.

seus percursos migratórios, pois refere-se a uma das etapas do caminho realizado pelas apátridas no Brasil até a obtenção da nacionalidade.

O percurso migratório refere-se, de acordo com Forlot (2008), às etapas de um planejamento ou projeto migratório e o seu desenrolar em um outro lugar. Os percursos são "um processo de maturação entre um antes e um depois, que lança luz sobre toda a migração" (FORLOT, 2008, p. 6)⁴¹. Assim, é importante frisar a diferença entre percurso e trajetória, uma vez que essas palavras têm sido usadas alternativamente como sinônimas, contudo concordo com Forlot (2008, p. 14) que a segunda é um componente da primeira.

Segundo o autor, a palavra trajetória vem do latim *trajectus* ("atravessar", "trajeto"), e designa uma curva ou uma parábola descrita pelo centro de gravidade de um objeto. Ao trazer essa noção para as migrações, uma trajetória pode ser associada a essa travessia, um trajeto que vai, geográfica e cronologicamente, do lugar de origem até o destino. Assim, em forma de esquema, a trajetória migratória seria: ponto de partida → ponto de chegada.

Por sua vez, a palavra percurso tem origem feudal e, na definição contemporânea, remete a um caminho cheio de dificuldades, obstáculos, a uma série de provas a realizar. Metaforicamente, é possível recorrer à modalidade esportiva *Le Parkour*⁴² para explicar os fenômenos migratórios. É um método de treinamento, desenvolvido durante os anos 1980 na França, e conta hoje com adeptos pelo mundo. O objetivo é desafiar e superar obstáculos tanto em ambientes urbanos quanto naturais, realizando marchas, corridas, saltos, escaladas, equilíbrio e lançamentos entre prédios ou construções, por exemplo. O *Parkour* é conhecido como A arte do deslocamento ou como Corrida Livre⁴³.

⁴¹ Tradução do original: "Un processus de maturation entre "un avant" et un "après", qui éclairent toute migration".

⁴² Para ver fotos do evento esportivo Winterval Parkour Day 2016, acesse: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10153406731063366.1073741847.32815608365&type=3&pnref=story>. Acesso em: 19/07/2021.

⁴³ Para conferir a história da atividade, acesse: <https://parkourgenerations.com/parkour-history>. Acesso em: 19/07/2021.



Imagem 1: O Parkour. (fonte: <http://www.kiell.com/germans-at-oval/>).



Imagem 2: *Saut de précision*/Salto de Precisão. (Fonte: Flickr/Wikipedia).

Assim, nesta pesquisa, adoto o termo percurso para me referir à história das apátridas no Brasil, uma vez que todas as etapas do projeto migratório desempenhadas por elas são recortadas por diversos obstáculos, desentendimentos burocráticos e familiares, morte de um familiar e traslado do corpo, mas também por aspectos positivos, como frequentar o curso de PLAc, por exemplo. Enfim, metaforicamente, ora caracteriza-se como uma odisséia ora como uma epopeia. Uma odisséia por apontar ações de caráter de aventuras e imprevistos; epopéia por trazer uma sucessão de feitos memoráveis que representa uma coletividade, nesse caso, os apátridas. A título de exemplo e especificamente sobre as burocracias, as fases vividas por

elas, no Brasil, passaram pelo pedido e reconhecimento de refúgio, em seguida de reconhecimento da apatridia e, por fim, o de nacionalidade brasileira. Cada etapa é marcada por diversas emoções, desafios e vitórias. Na palavra de uma das participantes "[...] conheço os dramas de um apátrida e conheço cada fase do processo que leva ao reconhecimento do refúgio, à nacionalidade, à cidadania [...]" (MAMO; OLIVEIRA, 2020, p. 205).

Nesse contexto, Forlot (2008) caracteriza as fases de um percurso apresentando diversas etapas que fazem parte do projeto migratório de uma pessoa, família ou comunidade. As motivações para migrar podem ser variadas e há fatores de atração e repulsão (CASTLES, 2004, p. 34-35).

Dessa forma, ainda que Forlot (2008, p. 16) destaque brevemente o fator *substrato* como "camadas anteriores" que podem determinar a construção e/ou transformação da motivação e propensão a migrar, acredito ser necessário, para esta pesquisa, enfatizar ainda mais as camadas anteriores, dando forte destaque às características da apatridia e às reações na vida das participantes e não apenas, como indica o autor, à influência da história familiar de migração.

De fato, o histórico familiar das participantes, especificamente dos pais que tiveram de fugir da Síria para o Líbano por motivos de perseguição religiosa, podem contribuir para influenciar na propensão a migrar e na consciência de se adaptar. Na verdade, trata-se de uma sucessão de fatos, como um efeito dominó, que leva as participantes a migrarem.

Em primeiro lugar, o não reconhecimento do casamento dos pais na Síria, leva-os a migrarem para o Líbano, que, por sua vez, em segundo lugar, é o fator que gera apatridia em seus três filhos e, como consequência, a apatridia é o fator de repulsão do país, nesse caso em busca de uma nacionalidade.

Entender a apatridia e os fatos marcantes vivenciados por essas pessoas em análise, é uma condição *sine qua non* da fase pré-migratória, para compreender a "vontade ou obrigação pessoal e/ou coletiva de viver outra experiência" (FORLOT, 2008, p. 17).

Assim sendo, a narrativa apátrida perpassa toda a análise, antes da chegada ao Brasil até à obtenção da nacionalidade, e está, portanto, imbricada com as formas de integração dessas pessoas no Brasil, bem como com a aprendizagem do português e das culturas brasileiras.

Diante disso, ao trazer de volta a questão do substrato em Forlot (2008), o percurso migratório das participantes inicia, de fato, com o nascimento delas, e começa a tomar corpo e formato, pelo menos no sentido do planejamento migratório, na fase adolescente, pois é quando tiveram consciência das relações que se estabeleciam entre as mais diversas coerções,

humilhações e impedimentos que haviam sofrido, além da falta de um documento, ou pelo fato de serem apátridas.

Desse modo, o desejo de migrar nasceu desse "dar-se conta" e de perceber que, no território onde estavam, no Líbano, jamais seriam alguém, nunca teriam um documento e estariam fadadas à vida e à condição apátrida em que se encontravam.

Nesse sentido, vale enfatizar que a vida e, portanto, o percurso realizado pelas participantes realmente se aproxima da atividade esportiva *parkour*, uma vez que é uma odisséia, por contar com inúmeros e frequentes incidentes, obstáculos e reveses. Além disso, também é um percurso épico, no sentido do discurso e atitudes heroicas vividas pelas personagens a fim de integrarem-se e, no sentido mais amplo, de existirem. Esses fatores serão tratados e analisados ao longo do Capítulo 4, Análise dos dados. Contudo considero importante abordar duas questões que explicam ou elucidam, ainda que parcialmente, o contexto tratado aqui.

O primeiro é sobre o Oriente Médio, seus conflitos e tensões como propulsor, gerador e dispositivo de casos de apatridia ao longo do tempo. Um segundo ponto que julgo pertinente para as análises e compreensão das narrativas apátridas é o conjunto de fatores *push-pull* (repulsão-atração)⁴⁴ que incidem sobre a vida e decisões das participantes.

O Oriente Médio, ao longo dos séculos, tem sido palco dos mais diversos conflitos que envolvem guerras, tensões religiosas, xenofobia, terrorismo, colonialismo, perda e conquistas de territórios, falta de entendimento entre países, violações dos Direitos Humanos, grupos de extermínio, fundamentalismos, machismo, petróleo, intervenções de outros países fora da região. Enfim, constantes guerras com desdobramentos que atingem a ordem local e internacional.

Uma vez que o foco desta pesquisa não é detalhar todas as barbaridades em suas mínimas nuances, destaco a questão da Palestina, a Primavera Árabe, iniciada em 2010, além dos intermináveis conflitos árabes-israelenses como os significativos e (ainda) atuais.

A questão Palestina é de interesse para esta tese por envolver diversos fatores, entre eles a apatridia. Segundo a Agência das Nações Unidas para Assistência e Obras para os

⁴⁴ Os fatores de repulsão impulsionam as pessoas a deixarem suas casas, devido a guerras, catástrofes ambientais ou econômicas. Os fatores de atração motivam as pessoas a migrarem, o que inclui a procura por novas e melhores oportunidades de trabalho, estudo, sobrevivência etc.

Refugiados Palestinos no Oriente Médio (UNRWA), há cinco milhões de palestinos apátridas sob o seu mandato⁴⁵.

Já a Primavera Árabe trouxe à região do Magrebe e do Oriente Médio uma instabilidade geopolítica local e fora dela, gerando 13,4 milhões de pessoas com necessidades de assistência humanitária e proteção, além de 6,6 milhões de refugiados dessa nacionalidade em todo o mundo⁴⁶.

No que se refere aos conflitos árabes-israelenses, sem entrar em maiores questões, basta dizer que duram décadas e que tiraram a vida de milhares de pessoas, como as 66 crianças mortas nos ataques de 2021 na Faixa de Gaza, conforme evidenciado em notícias na televisão e nas reportagens, como a chocante publicada pelo jornal *El País*, "O Inferno de ser criança em Gaza"⁴⁷, no dia 23 de maio de 2021.

O cenário descrito auxilia-nos a compreender o motivo de a região do Oriente Médio ser, de fato, uma grande geradora de apátridas, de refugiados e de pessoas que vivem à margem da sociedade, sem qualquer proteção de seus Estados. É, nesse contexto, que se encontram a vida e a história das duas participantes desta pesquisa, bem como a razão pela qual são apátridas: uma decisão retrógrada que não permite que o casamento inter-religioso seja reconhecido na Síria, local de nascimento de seus pais.

Além do fator Oriente Médio na vida das participantes, outra questão fundamental a ser entendida é a motivação principal que levou as duas a realizarem a organização de seus projetos migratórios.

Os fatores *push-pull* (repulsão-atração) podem apresentar elementos interessantes para a análise em questão, seja porque em geral eles estão arraigados a teorias econômicas da migração ou Perspectiva Econômica Neoclássica (CASTLES; MILLER, 2004, p. 34-35), o que não necessariamente corresponde aos desejos e anseios dos apátridas, seja porque, em muitos casos, os fatores de atração estão teorizados em função de uma possível escolha do migrante, ainda que o percurso migratório, até alcançar o seu objetivo, esteja atravessado por inúmeras dificuldades. Em se tratando dos migrantes apátridas, em muitos casos, o fator de atração é apenas um, o de terem a nacionalidade de um Estado, que lhe ofereça proteção e o reconheça como um sujeito de direitos.

⁴⁵ Para mais informações sobre as estatísticas do refúgio palestino, consultar: <https://www.unrwa.org/who-we-are>. Acesso em: 9/02/2022

⁴⁶ Para mais informações sobre as estatísticas do refúgio sírio, consultar: <https://www.acnur.org/portugues/siria/>. Acesso em: 19/07/2021.

⁴⁷ Para leitura completa da reportagem, acessar: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-05-23/o-inferno-de-ser-crianca-em-gaza.html>. Acesso em: 19/07/2021.

Após conceituar percurso migratório, fazer reflexões sobre os vocábulos “percurso” e “trajetória” e considerar a história das duas primeiras apátridas no Brasil como uma sequência de eventos e acontecimentos que merecem atenção aos detalhes para análises desta tese, darei sequência aos estudos sobre os percursos migratórios, apresentando, na próxima seção, os diferentes percursos realizados por grupos de migrantes na formação da sociedade brasileira ao longo dos séculos.

2.5 Diversidade e desigualdade nos percursos e políticas migratórias brasileiras: uma leitura apátrida possível⁴⁸

Esta seção aborda as especificidades dos percursos migratórios realizados para o Brasil ao longo dos últimos séculos, o que possibilita observar como as políticas migratórias brasileiras foram, e, em muitos casos, ainda são excludentes para alguns, receptivas para outros, a depender de sua origem. Isso quer dizer que há uma grande divergência entre os percursos dos migrantes para o Brasil, o que gera implicações na forma como se integram.

O objetivo da seção é evidenciar as realidades historicamente construídas por meio dos marcos legislativos migratórios e o quanto os argumentos dessas legislações corroboram o apagamento de migrantes, de sujeitos subalternizados, racializados, invisibilizados e, conseqüentemente, como corpos ausentes no protagonismo da sociedade brasileira. Nesse sentido, incluí, nesse grupo, os sujeitos apátridas que, só recentemente, foram reconhecidos na legislação brasileira por meio da Lei 13.445 de 2017. Tal fato me leva ao questionamento postulado por Hanna Arendt: “é melhor ser um criminoso do que um apátrida?”⁴⁹ (ARENDR, 2013). Em uma comparação com outros grupos marginalizados pelas leis e pela sociedade, o caso do apátrida ainda é pior, pois ele sequer existe. O criminoso tem uma identidade, é um sujeito de direitos, mesmo tendo cometido algum crime.

Para entender melhor essa realidade, apoiei-me na tríade *abertura-controle-seletividade* criada por Cavalcanti (2017), cujas análises das leis de migração brasileira ao longo dos últimos séculos, pautada na abertura somente para alguns grupos migrantes

⁴⁸ Ressalto que aproveitei estudos anteriores, como o trabalho final desenvolvido para a matéria **Linguagem, mídias e Processos Discursivos**, realizada durante o primeiro semestre de 2018. Naquela ocasião, fiz uma pesquisa sobre a influência em nossa sociedade, em especial nas obras literárias contemporâneas, dos processos eugênicos das leis brasileiras de migração ao longo do século. Dessa forma, obtive documentos e dados analisados nessa seção, como diversas normativas migratórias brasileiras que tratam dos processos de exclusão de uns e seleção e acolhimento de outros.

⁴⁹ Tradução do original: *Is it Better to be a Criminal Than a Stateless Person?*

selecionados, contribuiu para compreender, por meio de análise de leis migratórias brasileiras selecionadas para esta tese, como aconteceu o processo de acolhimento e/ou exclusão de alguns povos ou nações para o Brasil. A observação desses fatores, que envolvem diretamente a integração ou não de determinados grupos, são fundamentais para a pesquisa que se apresenta, uma vez que trazem elementos que tratam da eugenia, problemática que julgo marcante para entender a apatridia num âmbito global.

A título de exemplo, cito o caso da Índia, que, de repente, alterou sua lei de nacionalidade e produziu milhões de apátridas⁵⁰, pertencentes à comunidade de Assam, no nordeste do país, uma comunidade já marginalizada que conta com outras formações religiosas, étnicas, corporais, cor de pele, por exemplo. Num sentido amplo, o que os exclui é o preconceito, o racismo, a ignorância, todos fortemente baseados na prática da eugenia.

A eugenia como prática parece existir há anos, já como objeto de estudo, há pouco, mais especificamente no âmbito das Ciências Médicas, com Francis Galton (1822-1911), parente de Darwin, de família abastada e intelectual, que criaria a "teoria do bem-nascido". A eugenia tem ligação direta com a hereditariedade, o talento e desenvolvimento de uma pessoa em função de sua hereditariedade.

Assim, eugenia, com o passar dos anos, adquiriu uma carga semântica heterogênea e ampliada, e, hoje, está relacionada às práticas de racismo, à xenofobia, às práticas de branqueamento dos séculos XIX e XX, às causas e lutas de grupos e culturas étnicas minoritizadas. É nessa ampliação do termo ao longo do tempo que a apatridia encontra um campo a se explorar, principalmente quando possibilita aprender como a eugenia pôde se encaixar em alguns intérpretes da nação, além de oferecer uma análise mais social do que apenas vista pela cientificidade médica. A título de exemplo da aplicação da eugenia, além do entendimento do que foi a escravidão e o extermínio dos judeus, podem ser observadas, a partir das análises da eugenia presente na Revista Careta durante o Governo Provisório brasileiro (1930-1934) pesquisas de Carvalho (2014), nas revistas de Educação Física durante o período de 1930 e 1940, conforme analisa Júnior e Garcia (2011), nas obras de Monteiro Lobato (SOUZA, 2017), e na mídia (CAMPOS, 2015)⁵¹.

A eugenia passou a configurar-se, para mim, como mais uma ferramenta para interpretar o meu objeto de estudo e como uma resposta ao convite de (CARVALHO, 2014)

⁵⁰ Para mais informações sobre o caso indiano, acesse: <https://foreignpolicy.com/2020/09/10/2-million-people-india-assam-stateless-year-nrc/>. Acesso em: 19/07/2021.

⁵¹ Para mais informação, consultar: <https://midiacidade.org/tema/eugenia/>. Acesso em: 19/07/2021.

para que novas propostas e pesquisas sobre esse tema sejam apresentadas. Isso sem contar que uma das causas da apatridia é o preconceito devido ao fenótipo de determinados grupos.

Nesse sentido, a apatridia, e, mais especificamente, a integração das primeiras apátridas, no Brasil, no debate em torno das questões de origem e nacionalidade podem gerar bons argumentos e possibilidades de interpretação dos dados para futuras pesquisas.

A fim de ilustrar e analisar o repertório das leis de migração, realizei uma coleta de dados em repositórios e bibliotecas, bem como em fontes documentais e bibliográficas essenciais para compreender os estudos migratórios no Brasil tais como (KOIFMAN, 2012; BASSANESSI et al., 2008).

Uma vez que o tema apresentado nesse momento é a eugenia, não posso deixar de lado a maior barbaridade já ocorrida na história do atlântico sul, a escravidão. No repertório da legislação sobre a escravidão africana no Brasil, realizado por Bandecchi (1972) é possível encontrar informações das primeiras resoluções sobre a migração forçada de milhares de africanos escravizados no Brasil. Segundo dados do autor, o número de migrantes africanos forçados a vir ao Brasil em regime de escravidão ultrapassou os 3,5 milhões entre os séculos XVI a XIX.

Esse desumano e violento período da história contou com o apoio fundamental do Alvará de 29 de março de 1549, que autorizava os senhores de engenho a importarem até 120 escravos de Guiné, na África e da Ilha de São Tomé e Príncipe para cada engenho que estivesse funcionando na *terra brasilis* (BANDECCHI, 1972). Assim como o Alvará de 1549, outras determinações do governo colonial sobre a escravidão foram: a Carta Régia de 29 de março de 1559 que permitia senhores de engenho pagar apenas um terço dos direitos sobre os escravos vindos do Congo, desde que os números não ultrapassassem o de 120 homens; o Alvará de 18 de março de 1684, relativo ao embarque em Angola de negros para o Brasil e o Alvará de 10 de março de 1682, que legalizava o uso de armamento para conter escravos que tentavam fugir para o sertão (BANDECCHI, 1972).

Diferentemente da trajetória forçada e sem direito a nada como viveram os povos africanos ao chegarem ao Brasil, os povos brancos oriundos da Europa tiveram uma série de privilégios para migrarem ao Brasil, principalmente durante o século XIX. Na sequência apresento a descrição de alguns documentos norteadores:

Carta Régia de 2 de maio de 1818⁵²

Aprova a solicitação do Cantão de Fribourg para o estabelecimento de algumas famílias suíças no Brasil. Tal documento tinha o objetivo de:

[...] conceder-lhes convenientemente porção de terreno para utilmente cultivarem, além de outras vantagens que lhes mandei declarar; estando eu bem persuadido de que estas provas não equívocas da minha especial afeição, e da estima que faço do character e leaes sentimentos do povo suisso, serão por vós avaliados como merecem. (s/p).

Decreto de 16 de maio de 1818⁵³

Aprova a concessão de uma série de favores a 100 famílias de migrantes europeus que viessem se estabelecer no Brasil. Foram-lhes concedidos privilégios como: transporte gratuito, doação de lote rural, instrumentos de trabalho, sementes, ajuda em dinheiro para os primeiros anos, assistência médica, religiosa e outras vantagens (IOTTI, 2001).

Decreto 80 de 31 de março de 1824⁵⁴

Assinado no Palácio do Rio de Janeiro em 31 de Março de 1824, por Luiz José de Carvalho e Mello, o referido Decreto manda estabelecer uma colônia de alemães no terreno localizado em S. Pedro do Sul.

Esperando-se brevemente nesta Côrte uma colônia de Allemães, a qual *não pôde deixar de ser de reconhecida utilidade para este Império, pela superior vantagem*

⁵² Para visualizar a lei completa, consultar: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg/sn/antioresa1824/cartaregia-39303-2-maio-1818-569218-publicacaooriginal-92457-pe.html>. Acesso em: 19/07/2021.

⁵³ Para ver a lei completa, consultar: O decreto consta no livro Coleccão de leis do Brazil, Imprensa Nacional, 1889, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/dim/1818/DIM-16-5-1818.html#:~:text=Palacio%20do%20Rio%20de%20Janeiro,se%20refere%20o%20Decreto%20acima. Acesso em: 19/07/2021.

⁵⁴ O decreto consta no livro Coleccão das decisões do Governo do Império do Brazil, Imprensa Nacional, 1889, Rio de Janeiro. Disponível online: https://www.camara.leg.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimp-g_53.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

*de se empregar gente branca, livre e industriosa, tanto nas artes como na agricultura.*⁵⁵

Assim como nos decretos descritos anteriormente, essas famílias alemãs receberam terreno e escravos. O documento estabelece que o governo daquela província: “faça avaliar os escravos pertencentes à Fazenda Pública, que alli se acharem, remetendo a sua avaliação e ficando na inteligência de que, à chegada dos Colonos, deverão os referidos escravos vir para esta Côrte.”

Outro documento da legislação migratória brasileira que estabelece privilégios aos migrantes brancos europeus é o Decreto 1.915, de 28 de março de 1857⁵⁶, cujo objetivo foi realizar a repartição de terras públicas para importação e recepção de 50 mil migrantes.

Retornando à descrição da legislação migratória brasileira para o caso dos povos negros africanos, é de suma importância enfatizar que o Decreto 528, de 28 de junho de 1890,⁵⁷ fundamenta um período de exclusão e controle desses povos. Se, no período colonial, os negros foram arrancados de suas terras para servir à escravidão no Brasil, passados dois anos da aprovação da Lei 1.353 (Lei Áurea), praticamente se consolidou o impedimento da entrada de povos oriundos da África e da Ásia, conforme destacado no Capítulo I, Artigo 1º do Decreto 528, de 28 de junho de 1890.

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos a acção criminal do seu paiz, *exceptuados os indigenas da Asia, ou da África* que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas. (sic.)⁵⁸

Nesse ponto da linha do tempo da história, Hobsbawm (2012, p. 50) assinala que nação e governo não estavam ligados até 1884 e, sendo assim, muito do que se entendia de nação estava atrelado à descendência, ou seja, para o autor, o significado de nação na época de Francis Galton não tinha o mesmo significado moderno. Nesse sentido, a influência da 'nova ligação' entre governo e nação ganha muito campo e poder que, no Brasil, podem ser percebidos quando analisamos alguns objetivos da Semana de Arte Moderna de 1922, o

⁵⁵ Grifo meu.

⁵⁶ Para consulta à lei, acessar: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1915-28-marco-1857-557933-publicacaooriginal-78700-pe.html>. Acesso em: 19/07/2021.

⁵⁷ Para consulta à lei, acessar: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19/07/2021.

⁵⁸ Grifo meu.

Movimento Nacionalista de Getúlio Vargas, a perseguição aos estrangeiros, tratados como alienígenas (SEYFERTH, 1997).

Outros casos de eugenia na legislação migratória brasileira podem ser constatados nos seguintes documentos. O decreto nº 24.215, de 9 de maio de 1934⁵⁹, conhecido como “Lei de Cotas”:

Art. 2º Não será permitida a entrada de estrangeiro imigrante, sem distinção de sexo, estando em alguma das condições seguintes:

- I - Aleijado ou mutilado, salvo si tiver íntegra a capacidade geral de trabalho, admitida, porém, uma redução desta até vinte por cento, tomando-se por base o grau médio da tabela de incapacidade para indenização de acidentes no trabalho, verificada nos moldes dos dispositivos legais sôbre o assunto;
- II - Cego ou surdo-mudo;
- [...] VIII - Cigano ou nômade.

E o decreto nº 3.010, de 20 de agosto de 1938⁶⁰, mais especificamente nos artigos 113 e 114 do capítulo “*Impedimento*”:

Art. 113. Serão impedidos de desembarcar, mesmo com o visto consular em ordem, os estrangeiros:

- I, indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres;
- II, doentes ou apresentando manifestações de moléstias infectocontagiosas graves, lepra, tuberculose, tracoma, elefantíase, câncer, doenças venéreas em período contagiante;

Art. 114. Serão, também, impedidos de desembarcar, ainda que com o visto consular em ordem, os estrangeiros vindos como permanentes:

- I, aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos;
- II, atingidos de afecção mental;
- III, que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional, que os invalide para o trabalho.

Nota-se, portanto, que a linguagem não é só um sistema interno, mas uma formação ideológica. As normativas e resoluções migratórias, principalmente as do período colonial e imperial no Brasil, são carregadas de ideologia política, econômica e religiosa, enfim, um jogo de poder e de dominação de classes, baseados no racismo, na eugenia, no preconceito e na xenofobia.

Além disso, essa problemática aqui levantada levou-me aos debates sobre a importância e relação entre língua, pátria, nação tão discutidas, principalmente a partir do

⁵⁹ Para consulta à lei, acessar: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24215-9-maio-1934-557900-publicacaooriginal-78647-pe.html>. Acesso em: 19/07/2021.

⁶⁰ Para consulta à lei, acessar: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3010-20-agosto-1938-348850-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19/07/2021.

século XIX. Dessa forma, a tentativa de explicar a origem arraigada ao sentido de nação torna-se um sustentáculo do pensamento de alguns cientistas e intelectuais (CARVALHO, 2014, p. 49). Encontro, assim, uma relação muito forte com o tema tratado nesta tese, a apatridia, uma vez que o seu próprio conceito está ligado a uma ausência de vínculo com o Estado, pois esse não reconhece a pessoa, e usa esse argumento para negar a sua existência, justificada, em muitos países, principalmente, pela prática do *Jus Sanguinis*, cujo reconhecimento da existência se dá entre grupos de pessoas por meio de laços familiares, entre gerações, conforme descrito na seção 2.2 do Capítulo 1.

Ainda que um dos eixos de análise tratado nesta tese seja preconceito, xenofobia e a exclusão, acredito que o tema seja amplo e possa fornecer subsídios para auxiliar a interpretar a eugenia e seus discursos historicamente desenvolvidos, presentes até o dia de hoje, para os apátridas, comunidades negras, pessoas em situação de refúgio, e outros grupos minoritarizados.

2.6 As migrações sírias e libanesas⁶¹ para o Brasil: do século XIX à crise do refúgio no século XXI

Na seção anterior, foram destacadas as relações entre origem, nação e eugenia com base no repertório das migrações ao Brasil, ao longo da história. Para esta seção, o destaque se dá para as migrações sírias e libanesas para o Brasil, uma vez que a história das migrantes analisadas nesta tese pertence à linha do tempo das migrações dessas comunidades no Brasil.

As influências árabes, em especial às sírias e libanesas, nas tradições, costumes, cultura e história brasileiras, se devem às migrações do Oriente Médio e do Magreb para diversas partes do planeta, como por exemplo, no século VIII quando ocorreram as expansões árabes na Península Ibérica. Naquele período, os árabes já haviam deixado um legado na cultura portuguesa, na gastronomia e no repertório lexical conforme Abreu e Aguilera (2010).

Os portugueses trouxeram ao Brasil as palavras alfândega, armazém, álgebra e que viriam a fazer parte do português da América e utilizadas até hoje no dia a dia no país. Outro fato significativo foi a migração de sírios e libaneses para o Brasil a partir do fim do século XIX (TRUZZI, 1997), que impactou, de forma diversa, a cultura brasileira. Nos dias atuais a

⁶¹ Ainda que no dia a dia do Brasil seja comum utilizar o termo "sírio-libanês", ao longo da tese optei por não utilizá-lo para tratar as migrações desses países, uma vez que considero migrações distintas, com um número grande de línguas e culturas dentro de cada país. Ainda sobre o tema das migrações sírias e libanesas, para esta seção, recorri a pesquisas prévias realizadas por mim (COSTA, 2019) e em (COSTA; FERNANDES, 2020).

comunidade libanesa no Brasil é constituída de aproximadamente 10 milhões de pessoas⁶² entre nascidos no Oriente Médio e descendentes, que têm agregado, em nossa cultura, marcas e valores simbólicos, políticos, gastronômicos (SANTOS, 2006), sendo, assim, uma entre as várias culturas que constituem o Brasil.

É importante mencionar que, para esta pesquisa, o foco não é os árabes ou os muçulmanos, uma vez que esses grupos estão localizados além das fronteiras do Oriente Médio. Para este estudo, a análise é sobre a migração de cidadãos sírios e libaneses para o Brasil, independentemente de sua religião ou filiação étnica, ou seja, a opção foi feita com base em uma questão geográfica e não religiosa ou étnica.

Ademais, e a título de curiosidade, se tivesse a intenção de investigar os muçulmanos, no Brasil, por exemplo, deveria considerar outras migrações, como aquelas forçadas do período colonial brasileiro em que muçulmanos originários da África foram escravizados no Brasil, conforme se pode observar nas pesquisas de Sena (2015) e Gomes (2019), ou, ainda, a dos refugiados bengalis que, na última década, encontraram, no Brasil, uma forma de ressignificar suas vidas, após perseguições sofridas em seus países porque são muçulmanos (ZANFORLIN, 2014).

Feita essa observação, apresentarei, na sequência, um breve histórico das migrações sírias e libanesas ao Brasil e de suas formas de integração ao nosso país, com destaque ao período após a normativa 17 do Comitê Nacional Para os Refugiados⁶³, CONARE 2013⁶⁴, isto é, a migração que teve a Primavera Árabe iniciada em 2010 e, mais especificamente, a eclosão da guerra da Síria como a principal motivação para os migrantes abandonassem seus lares. É, portanto, principalmente no cenário de Migração de Crise (BETTS, 2013), (MARTIN et al., 2013) e (BAENINGER; PERES, 2017) que se desenvolve esta seção.

Para evidenciar como as influências da migração libanesa no Brasil são relevantes, tomo alguns exemplos: o Líbano tem uma população total de aproximadamente sete milhões de habitantes, e, no Brasil, a comunidade libanesa soma dez milhões de pessoas, ou seja, há mais nativos e descendentes no Brasil do que no próprio Líbano, e, por isso, constitui-se na maior comunidade libanesa do mundo (AMORIM, 2011).

⁶² Para mais informações, acessar: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2010/04/22/comunidade-libanesa-no-brasil-e-maior-que-populacao-do-libano>. Acesso em: 19/07/2021.

⁶³ COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS – CONARE. Números do Refúgio. 4. Ed. 2019, Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/>. Acesso em: 19/07/2021.

⁶⁴ Resolução 17 do CONARE de 2013, disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio>. Acesso em: 19/07/2021.

Ainda quanto aos números, o que significa a Rua 25 de Março em São Paulo, suas lojas e cédulas, o lugar metropolitano mais emblemático das migrações sírias e libanesas? A respeito disso, o dia 25 de março foi escolhido como data de comemoração do Dia Nacional da Comunidade Árabe no Brasil, Lei 11.764 de agosto de 2008⁶⁵. As narrativas sírias e libanesas sobre o comércio, em especial, remetem-me ao Bazar 13, propriedade da família do escritor Raduan Nassar na metade do século passado⁶⁶. Essas narrativas são diversos fios que inter cruzam, representantes das memórias e vivências de brasileiros e não somente das comunidades sírias e libanesas. Interpreto esses fios como frutos de diversas migrações, de um ato intrínseco ao ser humano, que operam muito além dos conceitos simplistas de fronteira e territórios, apresentando-se como potenciais para investigações, como esta, que versam sobre identidade e experiências migratórias.

Como se pode notar, a relação entre o Brasil e o Oriente Médio não é recente, é histórica, secular. As migrações do Oriente Médio para o Brasil revelam parte da nossa essência, dos nossos costumes do cotidiano, como por exemplo a influência gastronômica dos sírios e libaneses no paladar brasileiro, como o quibe, que, em nossas práticas sociais, festas infantis, disputa com as coxinhas e empadas um lugar especial. Tais costumes dessas comunidades no Brasil, com o passar do tempo, foram se capilarizando pelas regiões do país, de acordo com Osman (2006), Francisco (2017) e Fortunato (2019).

Deste modo, as ruas de algumas capitais tinham seus nomes trocados para referenciar os migrantes que lá moravam ou trabalhavam, como, por exemplo, a Rua dos Caetés, em Belo Horizonte, que era conhecida como Rua dos Turcos (VIRGINO, 2018)⁶⁷. Em muitas cidades havia e ainda há pontos de referência aos migrantes sírios e libaneses, como a Rua Voluntários da Pátria ou o Bairro São João em Porto Alegre⁶⁸; a Senador Pompeu, em Fortaleza, chamada de “Rua dos Mascates” (FRANKLIN, 2011). Aos poucos os sírios e os libaneses conquistaram lugar em nossa cultura, atuando em aspectos, cada vez mais vastos, do cotidiano brasileiro. Há pessoas, por exemplo, que associam as culturas envolvidas por essas migrações aos personagens Nacib al Saad, do livro de Jorge Amado, adaptado à novela Gabriela Cravo e Canela, entre outras produções e personagens do mesmo autor (GARCIA,

⁶⁵ LEI Nº 11.764/2008. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-11764-2008_86559.html. Acesso em: 19/07/2021.

⁶⁶ Essas experiências e outras do escritor podem ser lidas em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/depois-da-lavoura/>. Acesso em: 19/07/2021.

⁶⁷ Sobretudo até o final da Primeira Guerra Mundial, os sírios e libaneses apareciam nos registros nacionais como turcos (TRUZZI, 1997, p. 43). Por isso, ao dizer “turco” podia significar os sírios e libaneses.

⁶⁸ FRANCISCO. *Op. Cit.*

2014). Outras pessoas relacionam essa comunidade a produções televisivas de alcance internacional como as novelas “O Clone” (2001-2002) e “Órfãos da Terra” (2019), ou aos personagens midiáticos mais recentes, como um refugiado sírio que participou do *Big Brother Brasil* ou aos restaurantes *fastfood* de comida árabe distribuídas pelo país, bem como aos políticos de origem síria e libanesa.

Desse modo, as ramificações (os fios) são diversos e representam influências multifacetadas na cultura brasileira em geral, abarcando questionamentos sobre as formas de integração no Brasil. A título de exemplo, cito a relevância do *Club Homs* para os patrícios da capital paulista; da Avenida Sete de Setembro, no Bairro dos Remédios para a economia de Manaus durante o Ciclo da Borracha; dos templos religiosos como a Igreja Ortodoxa do bairro Paraíso, em São Paulo, ou da Mesquita *Omar Ibn Al-Khabat*, em Foz do Iguaçu. E, por diversas vezes, ainda que as influências sejam difíceis de se lembrar, o escritor Milton Hatoum, em uma reportagem na televisão, conta relatos do oriente.

Por fim, sobre as variadas formas de se notar as influências dos povos sírios e libaneses no cotidiano brasileiro, referencio a presença desses migrantes e seus descendentes nas diversas áreas da cultura brasileira.

No caso das participantes desta pesquisa, elas também inserem-se nesses fios condutores da história das comunidades sírias e libanesas no Brasil, tanto por sua origem étnica, filhas de sírios e nascidas em Bourj Hammoud, periferia de Beirute, Líbano, como também pela relação estreita que existe entre seus percursos migratórios e a normativa 17 do CONARE que facilitava o visto a cidadãos sírios por motivos de violação total dos direitos humanos devido à guerra naquele país.

Assim sendo, a odisséia vivida pelas participantes desta pesquisa também é inserida na história de 170 anos das comunidades sírias e libanesas no Brasil, ao entender que as motivações e formas de integração são diversas e que cada uma representa um universo à parte.

Como a extensão da linha do tempo das migrações sírias e libanesas ao Brasil é grande, e considerando que não seria possível contemplar todos os detalhes desse percurso secular em uma seção de capítulo, realizei recortes e privilegiei as informações relevantes para a análise desta tese. Baseei-me nas leituras de Truzzi (1997), Fígoli e Vilela (2004), Osman (2006), Francisco (2017), Fortunato (2019) e das estatísticas do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Desse modo, apresentarei um breve resultado diacrônico das migrações sírias e libanesas para o Brasil, enfatizando aspectos sócio-históricos e culturais que versem sobre a integração desses sujeitos.

A primeira fase das migrações sírias e libanesas para o Brasil iniciou no final do século XIX, em 1870, sendo considerada, nesse período, a chegada dos primeiros migrantes desses países para o Brasil. (TRUZZI, 1997, p. 39).

Até 1914, a primeira fase foi marcada por um caráter livre, e constituída, maioritariamente, por migrantes que não optaram pelo Brasil como destino de seu projeto migratório, já que, por razões sanitárias ou educacionais, não foram aceitos nos Estados Unidos e, por isso, encaminhados ao Brasil, um destino alternativo (FÍGOLI; VILELA, 2004, p. 5-6). Ainda assim, representava uma ideia da possibilidade de fazer fortuna na América, de enviar remessas de dinheiro aos familiares, ou, até mesmo, de adquirir bens em seus países. Contudo houve e ainda há diversas motivações que desencadeiam as migrações desses países ao Brasil, como discutido a seguir.

Além das razões financeiras referidas, os aspectos demográficos têm sido uma dificuldade constante na região do Oriente Médio (MORLAND, 2019), bem como o crescimento das cidades que destruiu a produção agrícola de subsistência (TRUZZI, 1997, p. 22), contribuindo para a evasão de pessoas. Esses fatores precisam ser conjuntamente analisados com outras possibilidades, como o precário contexto econômico da terra de origem, além “da inferioridade socio-religiosa dos cristãos (que de fato constituíram a grande maioria dos imigrantes), numa sociedade predominantemente islâmica, em uma região à época, pertencente ao vasto império otomano” (TRUZZI, 1997, p. 20).

Por outro lado, houve e ainda há migrantes que chegaram por conta própria, o que é tido entre eles orgulhosamente como prova concludente de um espírito nobre, mesmo que durante os 170 anos tenham sido apoiados por uma base familiar em seus países de origem, assim como por uma unida e fortalecida rede de conterrâneos no Brasil.

No que se refere aos dados estatísticos, até 1920, eram 19.290 turcos-asiáticos no estado de São Paulo, sendo 5.988 na capital (TRUZZI, 1997, p. 39-40). Em linhas gerais, essa primeira etapa (de 1870 até o fim da Primeira Guerra Mundial) caracterizou-se pela ausência de oportunidade no Brasil, já que, no período de transição do Império para a República, migrantes dessas nacionalidades não se enquadram nem como donos de terras, nem como escravizados.

Além do mais, desejavam ter seus próprios negócios (pastoril, agricultura), o que já acontecia em suas terras de origem. Contavam com poucas possibilidades de trabalho, uma vez que o sistema agrícola baseado em grandes lavouras lhes impedia o acesso às terras, diferentemente do que acontecia no Oriente Médio, pois se acostumaram à agricultura familiar e de pequeno porte. Logo a oportunidade que se apresentou foi mascatear, pois, para

essa atividade, não era necessária habilidade técnica (como na agricultura), tampouco um bom nível de proficiência em língua portuguesa. A maioria era formada por homens solteiros, cujo projeto migratório desde o planejamento pré-migratório objetivava principalmente acumular riquezas, e encontraram oportunidades na estrutura econômica brasileira da época, uma vez que como “mascates, mercadores ambulantes desempenhariam um papel econômico essencial, enquanto distribuidores de mercadorias, no complexo sistema da cadeia produtiva.” (FÍGOLI; VILELA, 2004, p. 8).

Desse modo, os migrantes sírios e libaneses contribuíram com novidades de consumo antes desconhecidas no comércio e nas lojas pelo Brasil, possibilitando a própria integração, e, em algumas vezes, a do Brasil também, por meio de redes de comércio. Era um sistema capilarizado, que chegou às regiões do país, um método revolucionário para a época, como, por exemplo, a prática da liquidação ou de sistema de créditos que até hoje são utilizados. As maletas que carregaram durante as primeiras décadas dessa migração se transformaram, anos depois, nos conhecidos comércios “armarinhos”, cujo nome faz referência às maletas ou ao “pequeno armário” onde esses migrantes punham seus produtos.

Ao mencionar o comércio, lembro-me da citada Rua 25 de Março, localizada próxima ao Mercado Municipal de São Paulo, uma região que sempre foi local de encontro de mascates e comerciantes em geral. Vale ressaltar a importância geográfica dessa região para os sírios e libaneses, pois ficava próxima à estação ferroviária da Cantareira, o que facilitava a chegada dos novos familiares e compatriotas vindos de Santos e, também, a integração deles ao comércio.

Uma vez instalados, recebiam ensinamentos dos termos em língua portuguesa indispensáveis para os truques no comércio dos mascates (TRUZZI, 1997, p. 6). O êxito da primeira fase das migrações sírias e libanesas fez com que os patrícios que chegaram no período entre as duas grandes guerras mundiais do século passado, já contassem com uma *social network* muito bem desenvolvida, que, para efeitos de integração, era indispensável.

As próximas migrações em massa provenientes desses países eram intencionalmente dirigidas ao Brasil, e optaram por tal destino por meio das informações obtidas pelos migrantes pioneiros, parentes e amigos (FÍGOLI; VILELA, 2004, p. 6). Uma vez que, após ter o negócio bem-sucedido, era de costume convidar parentes e amigos, rapidamente se desenvolveu uma corrente orientada desses migrantes para o Brasil, pautada em um projeto migratório-nacional-familiar, cuja constante renovação desse fluxo migratório favoreceu a abertura de lojas em pequenos centros urbanos, incorporando os novos migrantes por meio do trabalho e comércio.

Naquele período, à medida que prosperava, parte desses migrantes no Brasil obtinha um certo *status* que lhe abria oportunidade de socializar, em encontros e festas, em seus terrenos e edificações na Avenida Paulista. Assim, de acordo com Truzzi (1997, p. 88) os *nouveaux riches* compraram carros caríssimos, entraram para os clubes aristocráticos de São Paulo, como o Clube Paulistano, e frequentavam os salões que antes só as antiquíssimas famílias paulistanas o faziam.

Há, entretanto, dois pontos relevantes a serem discutidos para melhor entender a questão. O primeiro é que, ademais da relevância das redes sociais e dos familiares no apoio à integração desses migrantes, os obstáculos após a Primeira Guerra Mundial, devido à fome e à região estar sob o regime de protetorado da França, fizeram com que o caráter da migração passasse de temporário para permanente, conforme Truzzi (1997, p. 31).

Desse modo, à medida que as décadas avançaram, as relações entre o Líbano, a Síria e o Brasil aumentaram e os laços afetivos fortaleceram-se para receber os conterrâneos, haja vista, que, por causa das consequências da I Guerra Mundial no Oriente Médio, migrar ao Brasil já não significava certeza da volta. O segundo ponto relevante a ser considerado é que, embora, de forma geral, tenha mencionado aspectos “positivos” da integração desses migrantes, não se pode esquecer de que, também, sofreram com os processos de expulsão na Primeira República como em Francisco e Lamarão (2013).

Na geração seguinte, após a Segunda Guerra Mundial até a década de 90, poucos sírios dirigiram-se ao Brasil, ao contrário dos libaneses, cujo fluxo se intensificou. Em linhas gerais, bem como a geração anterior, foi uma migração de massa e intencionalmente dirigida. Os migrantes chegaram com local de destino e residência definidos, fruto das redes sociais de amizade e parentesco com as gerações anteriores (FÍGOLI; VILELA, 2004, p. 6), além da integração favorável por meio do comércio. O número de migrantes desses países para o Brasil diminuiu muito a partir dos anos 80 (TRUZZI, 1997, p. 7) e uma das justificativas, parcialmente para os libaneses, eram os obstáculos impostos pelo governo brasileiro para obtenção do visto de permanência. Por outro lado, os sírios, com estabilidade política àquela altura (1970), reduziram consideravelmente o fluxo de migrantes para o Brasil (TRUZZI, 1997, p. 7).

Já no que diz respeito às migrações desses países para Brasil, no século XXI, evidenciam-se lastimáveis fatores, principalmente os causados pelos conflitos da eclosão da Primavera Árabe, em 2010, em diversos países do Oriente Médio e Magreb especialmente, da guerra na Síria que se alastra por mais de uma década. Tal cenário global é caracterizado por Bauman (2017) como o propulsor de pessoas em situação de refúgio e que, especificamente

no caso sírio, levou, até os dias atuais, mais de 6,6 milhões de pessoas a deixarem seus lares⁶⁹. Uma parte encontrou, no Brasil, uma forma possível de ter uma vida ressignificada. É também nesse momento histórico dos refugiados sírios do século XXI que se encontram as histórias de vida das participantes desta pesquisa.

Diante desse lamentável cenário na Síria e com o argumento da consideração dos “**laços históricos que unem** a República Árabe Síria à República Federativa do Brasil” (grifo meu), o governo brasileiro decidiu tomar medidas que pudessem facilitar a entrada de refugiados sírios no país, e publicou, em 2013, a Resolução 17 do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)⁷⁰, que visa à emissão de vistos especiais a pessoas afetadas pelo conflito naquele país. Segundo dados do CONARE, até 2018⁷¹, 40% da população reconhecida como refugiada no país constituía-se de sírios (3.326 pessoas), sendo que, entre 2011 e 2019, a nacionalidade síria ocupou a segunda posição de maior número de refugiados reconhecidos no Brasil⁷². Já os dados do Números do Refúgio do CONARE de 2020 indicam que a nacionalidade síria teve 479 pedidos de refúgio deferidos e que, até o fim de 2020, continuava a ser a segunda nacionalidade com maior número de pessoas reconhecidas como refugiadas no Brasil (3.594 pessoas).

Tal resolução do CONARE também é significativa para as participantes da pesquisa, uma vez que coincide historicamente com o momento de desejo de deixar de serem apátridas e, portanto, deixarem o país. A resolução foi imprescindível para abrir-lhes portas como refugiadas, antes mesmo de serem reconhecidas como apátridas e obterem, posteriormente, a nacionalidade brasileira.

Após contextualizar o histórico das migrações sírias e libanesas ao Brasil ao longo dos séculos, procurei relacionar o descrito com a história de vida das participantes, o que permitiu incluí-la não só na história das migrações sírias e libanesas no país, mas na linha do tempo da apatridia e dos discursos sobre a apatridia no Brasil.

Neste capítulo, tratei de apresentar um arcabouço teórico sobre a apatridia, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), o conceito de "percursos migratórios" as

⁶⁹ Para mais informações sobre o número de refugiados na Síria desde 2011, acessar: <https://www.unhcr.org/syria-emergency.htm>. Acesso em: 19/07/2021

⁷⁰ Resolução 17 do CONARE 2013: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=258708>. Acesso em: 19/07/2021.

⁷¹ Cf. 4ª edição do Refúgio em Números. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 19/07/2021.

⁷² Para mais informações, acessar as estatísticas mais recentes sobre o refúgio no Brasil: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/#:~:text=Segundo%20dados%20divulgados%20pelo%20C%C3%B4mite.como%20refugiadas%20pelo%20Estado%20brasileiro>. Acesso em: 19/07/2021.

diversidades e desigualdades nas migrações para o Brasil ao longo dos séculos com foco nas migrações sírias e libanesas. O próximo capítulo será dedicado às relações entre o PLAc, as linguagens e a integração das participantes no Brasil.

Integração e Linguagens



Integração e Linguagens

O Celpe-Bras

Contribuição foucaultiana para análise das narrativas apátridas

Experiências de aprendizagem de língua portuguesa

CAPÍTULO 2

3. Integração e Linguagens

Este capítulo é dedicado à compreensão das relações entre a integração de migrantes e a aprendizagem de uma nova língua.

Na busca por referenciais teórico-metodológicos, o artigo de Silva e Fernandes (2018), intitulado **Desafios enfrentados pelos migrantes no processo de integração à sociedade brasileira** foi relevante e decisivo para escolha dos eixos de análise desta tese devido ao fato de focar na questão da integração social, desafios e/ou obstáculos que os migrantes enfrentam no processo de integração no Brasil. Para desenvolver o texto, os autores recorreram a narrativas autênticas de migrantes de diversas partes do Brasil que se expressam sobre esses temas.

Uma vez que a 'integração' envolve uma série de fatores e pode ser analisada sob diversos ângulos, os autores optaram por desenvolver a proposta e discussão com base em três eixos: a) acolhimento dos migrantes, destacando a falta de preparo do Estado brasileiro para acolhê-los; b) dificuldades para aprender a língua portuguesa; c) questões ligadas ao preconceito, racismo e xenofobia.

Nesta pesquisa, estabeleci um diálogo com os eixos *a* e *b* tratados pelos autores, uma vez que eles trazem a questão linguística para o debate e, ainda que diferentes, têm em comum a linguagem. O entendimento da falta de preparo do governo por parte dos migrantes também se dá na e pela linguagem, como, por exemplo, a compreensão do marco normativo que rege o seu *status* migratório, a avaliação que o migrante faz das (ausências das) políticas migratórias na cidade, no transporte público, no sistema de saúde, entre outros. Especialmente no eixo *c*, as questões sobre o preconceito, racismo e xenofobia também têm pontos comuns com a linguagem porque ora o preconceito vai ser realizado na língua local, o português, língua majoritária do Brasil, para o desconhecimento do migrante, ora será realizado por metáforas de ofensas contra migrantes (FERREIRA et al., 2017).

Para o eixo *b*) *dificuldades para aprender a língua portuguesa*, utilizei a metodologia de (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), o Marco de Referência de Experiências de Aprendizagem de Língua Estrangeira, doravante denominado Marco de Referência, que trata

das experiências de aprendizagem de línguas não maternas⁷³, uma vez que me possibilitou observar as histórias de aprendizagens de português por parte das apátridas por meio das interações e vivências que tiveram dentro e fora de sala, além de me auxiliar na organização das materialidades linguísticas de que disponho. Nesse sentido, utilizei o referencial elaborado por essas autoras para categorizar as narrativas obtidas. Esta metodologia aplicada ao contexto de globalização, das migrações de crise (BETTS, 2013), (MARTIN et al., 2013), (BAENINGER; PERES, 2017) e do lugar das políticas linguísticas nas (re)territorizações dos migrantes, no seu entorno e, por que não dizer, da própria Linguística Aplicada, criou oportunidade para observar detalhes e nuances das histórias dos discursos das apátridas, colocando-as no centro das observações e análises, recorrendo, para tanto, às experiências de aprendizagem da língua portuguesa e às estratégias linguísticas utilizadas durante o percurso migratório das mesmas para a sua integração.

3.1 A integração de migrantes nas sociedades de acolhimento

A questão da integração dos migrantes nas sociedades receptoras ou de acolhimento é um tema secular, que, em algum momento, foi chamado de assimilação (SEYFERTH, 1997), passando pelo conceito de integração, até chegar aos dias de hoje. De fato, como evidenciado nos capítulos anteriores, esse contexto de (re)territorialização tem suas etapas históricas, como, por exemplo, na primeira década do século passado, quando os não integrados enfrentavam o rótulo de “não assimilados”, alienígenas, portadores de culturas incompatíveis com os princípios da brasilidade (SEYFERTH, 1997).

As noções sobre integração de migrantes que envolvem a cidadania e a questão nacional também são do âmbito da Sociologia da Imigração (RIBAS-MATEOS, 2008; SPREAFICO, 2009) que tem por objetivo descrever, interpretar e explicar os fenômenos migratórios, suas causas e consequências. Os temas principais tratados nessa área são: aculturação, assimilação, integração, coesão social e territorialização.

As pesquisas mais frequentes e sistemáticas sobre a Sociologia da Imigração começaram no contexto estadunidense, em especial com a Escola de Chicago. Robert Park e

⁷³ Recorri aos estudos prévios realizados em 2019 na disciplina **Experiências de ensino e de aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira sob a perspectiva da teoria dos sistemas dinâmicos complexos**. Na ocasião, o referencial foi utilizado em uma etapa da disciplina com professores de diversos idiomas e pudemos analisar narrativas de ensino e aprendizagem de professores e estudantes de línguas. Para esta tese, utilizei somente o referencial relativo à aprendizagem, pois o foco é nas alunas e não no professor.

Ernest Burgess foram os principais precursores e consideravam a cidade um laboratório social. As obras da época estavam relacionadas à busca do *American Dream* e do *American way of life*, como a publicação *The Polish in Europe and America*, de Thomas e Znaniecki (1919-1920).

[...]a influência da Escola de Chicago supôs um giro conceitual e metodológico na forma de abordar os processos sociais relacionados com a mobilidade espacial e a etnicidade. Em primeiro lugar, criou bases para um enfoque dinâmico da transformação das culturas chamadas tradicionais, para defender a concepção de que as culturas se transformam permanentemente e são recriadas pelos grupos à medida que estes procuram adaptar-se a um novo meio ecológico e social. (RIBAS-MATEOS, 2004, p. 28).

A Escola de Chicago serviu de modelo e impulso para o surgimento de outras escolas, que, a partir dos anos 70 do século passado, deixaram de vincular-se a modelos assimilacionistas e passaram a dar lugar a possibilidades de reconhecimento e valorização das culturas, diversidades e riquezas dos migrantes e de seus percursos migratórios.

Ora, embora tenha passado um século dessa problematização, atualmente a questão da integração de migrantes, ainda pelos mesmos motivos de antes, é uma pauta do dia a dia, dos governos, da sociedade, dos estudos e das pesquisas. Entre a diversidade de formas de conceituar a integração, para esta investigação, encontrei fundamentos em Spreafico (2009), que afirma que:

Hoje em dia, muitas análises conduzidas na perspectiva da Sociologia, mas também da Ciência Política e do Direito, referem-se à integração dos imigrantes como um problema ou, melhor, um tema entre os mais atuais – entre aqueles que as sociedades contemporâneas têm de enfrentar. (SPREAFICO, 2009, p. 128).

Assim, para esta tese, considero que, para que aconteça integração dos migrantes, deve haver gestão, agenciamento e organização de diversos atores como o Estado, a sociedade civil, as universidades, pois é um processo contínuo que dura a vida toda e diz respeito aos jogos de identidades, “a identidade individual daquele que supõe que se esteja a integrar e a identidade coletiva que é linguisticamente afirmada como existente e como hipoteticamente caracterizadora do coletivo no qual se daria a integração.” (SPREAFICO, 2009, p. 129).

Dessa forma, assim como o contexto migratório geral desta pesquisa, a integração é um processo complexo, multifacetado e dinâmico, que envolve um ajuste e adaptação mútua entre os que estão e os que chegam, um empenho e esforço de ambas as partes, trabalhando

juntos para reconhecer e acomodar as diferenças. É um processo de longo prazo, que envolve todo o percurso migratório que visa ao pertencimento. E as linguagens têm uma série de papéis a desempenhar nesse processo.

Tal complexidade e dinamismo em que se encontra o contexto migratório global, e, também o desta pesquisa, podem ser explicados por meio das diversas línguas e linguagens em que o processo de integração para os migrantes acontece ou não acontece.

O conhecimento das culturas e línguas do país de acolhimento por parte de migrantes pode acontecer antes mesmo de chegar ao país por meio do uso da internet, das redes sociais com conteúdo em sua língua materna ou em outro idioma como o inglês. Outras ferramentas úteis são as de tradução, para passar ao idioma materno o conteúdo de páginas oficiais brasileiras que estejam apenas em português. Compreender e acessar o sistema econômico, de saúde e escolar, bem como os aspectos peculiares do acesso à moradia, são ações realizadas por e nas linguagens e línguas. Integrar tem relação direta com o acesso à aprendizagem da(s) língua(s) local(is) e à possibilidade de reconhecimento e valorização de sua(s) cultura(s).

Nesse sentido, Saint-Maurice (1997), com respeito ao papel desempenhado pelos migrantes e as possíveis mudanças do cenário no processo de integração, destaca que

[...] na sociedade de origem afetam os planos econômico, social, cultural e político. Na sociedade receptora, são particularmente visíveis na diferenciação do mercado de trabalho, na regulação política dos fluxos migratórios, nos acréscimos de variabilidade cultural, na redefinição política dos espaços de interação e na recomposição dos espaços urbanos. (SAINT-MAURICE, 1997, p. 1).

Nesse cenário de novas interações e recomposição das sociedades, destaco as ideias de Cabete (2010) ao elucidar o papel da língua no processo de integração de migrantes:

De facto, o desconhecimento da língua poderá representar um obstáculo à comunicação com o Outro, ao conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto actor social e criar uma desigualdade onde o imigrante se torna mais vulnerável. A barreira linguística leva da mesma forma ao afastamento daqueles que não o compreendem e a aproximar-se, naturalmente, de quem partilha os mesmos códigos linguísticos. Assim, facilmente, se incorre num distanciamento da sociedade de acolhimento quebrado apenas por razões profissionais. A tudo isto se junta também o facto de a língua também funcionar como um factor de facilitação das relações interculturais na medida em que ao ser proficiente numa língua que permita a comunicação, mais facilmente as imagens estereotipadas poderão ser dissolvidas e os pontos de interesse comuns encontrados. (CABETE, 2010, p. 48).

A língua apresenta-se, portanto, como um elemento importante a se considerar no processo de integração, principalmente porque oferece mais condições de participação e

diálogo na sociedade, além de possibilidades de sair de situações de vulnerabilidades em que muitos migrantes se encontram. Logo, “surge como indispensável relacionar o processo da integração do sujeito com o desenvolvimento das suas competências em língua-alvo” (GROSSO, 2007, p. 2). Contudo, em relação ao cenário brasileiro, é importante salientar que um processo verticalizado, em que a língua portuguesa é a detentora de tudo, deve ser revisto. Para que haja integração é necessário considerar as línguas e culturas em jogo, as do Brasil e as dos migrantes, valorizá-las e não as entender como entraves ou problemas.

Ainda sobre o papel da aprendizagem das línguas para a integração, a pesquisa **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil** do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA)/Ministério da Justiça, realizada em 2015 com imigrantes no Brasil, revela que a principal dificuldade que eles enfrentam é o idioma, conforme pode ser observado em **Principais Dificuldades Enfrentadas pelos Imigrantes no Brasil** (IPEA/Ministério da Justiça, 2015, p.138). Os dados encontrados foram os seguintes: idioma (21,74%), trabalho (20,63%), acesso a serviços (16,24%), documentação (13,98%), outros (8,06%), discriminação (5,91%), finanças (5,91%), subsistência (5,38%), informações (2,15).

Esses dados revelam certa inquietação, uma vez que os outros fatores analisados na pesquisa, tais como acesso a serviços, documentação, transporte etc. são todos desenvolvidos e realizados por meio das linguagens. E os cursos de PLAc têm um papel a desempenhar nesse sentido, uma vez que, em muitos casos, é unicamente nos cursos, na aprendizagem com os colegas e com o professor, que os migrantes se fortalecem por meio da língua, se reconhecem e partilham aspectos positivos e negativos de seus percursos migratórios.

Aqui vale a pena ressaltar que, nesse contexto do multilinguismo brasileiro, e especificamente sobre o tratamento oferecido pelos órgãos públicos a todos os migrantes, há dificuldades ou, por vez, negligência do Estado brasileiro de garantir ao migrante, em órgãos públicos como a Polícia Federal, o atendimento em outros idiomas (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Além disso, o Estado deve facilitar a sua integração por meio de assistência com traduções das narrativas de seus percursos migratórios, como a justificativa de pedidos de refúgio para seus idiomas, debate que se tem contado apenas recentemente com alguma participação e iniciativas como a do senador Paulo Paim⁷⁴ e do curso em Tradução

⁷⁴ No seminário online **Situação dos Imigrantes e Necessidade de Intérpretes**, realizado no dia 13/11/2020, com a presença do Senador Paulo Paim, da Irmã Rosita Milesi e acadêmicos dos Estudos de Linguagens, foram discutidas as necessidades de tradução e interpretação para migrantes em ambientes institucionais brasileiros, e

Comunitária e Mediação Cultural para Migrantes e Refugiados⁷⁵, oferecido pelo Memorial da América Latina em 2021.

Se a participação dos migrantes na sociedade, seja no trabalho, na escola ou nas socializações diárias, depende das linguagens, pensando especificamente no caso desta pesquisa, a língua portuguesa e a aprendizagem dessa língua têm um papel importante para a integração e pertencimento, para garantia de direitos das apátridas no Brasil. Nesse sentido, as políticas linguísticas são elementos-chave para compreender o processo de integração em análise. Por isso tomei como base as obras Lopes (2006) e (2013), Pennycook (2006), conforme discutido ao longo desta tese.

Assim sendo, fez-se imperativo observar e analisar as políticas linguísticas na e para integração de migrantes, que dizem respeito às condições para se obter nacionalidade, ou políticas linguísticas de formato *gatekeeping*, ou ainda, para pesquisas futuras que discorrem sobre o ingresso de migrantes no âmbito público, como em cursos preparatórios para o ENEM (OLIVEIRA, 2019) e/ou em universidades (RUANO, 2020).

Diante de todo o exposto neste capítulo, considero que, para que o plano e a política migratória do Estado cumpram seu dever, são urgentes políticas públicas específicas para este público e contexto, ou seja, para migrantes forçados que frequentam cursos e formações educativas (como o PLAc). De forma breve, adiciono que, considerando a necessidade de planejamento para a cidade de Belo Horizonte, há uma carência de elaborar e pôr em prática uma consistente política migratória para a capital mineira, que leve em consideração, por exemplo, o ciclo de políticas públicas de Secchi (2015), uma vez que, para que os migrantes se integrem, políticas públicas são necessárias. Integrar, nesse sentido, é também sinônimo de prever situações sociais como as do contexto migratório, elaborar políticas para o público em questão, em conjunto com a sociedade civil (migrante e não migrante) e pô-las em prática.

Sem entrar em maiores detalhes, porém considerando o ciclo de políticas públicas como parte essencial para o êxito dos programas de PLAc e outros do contexto educativo que visam à integração dos migrantes, pode ser descrito a partir da identificação do problema, passando pela formação de uma agenda e de alternativas para, na sequência, tomar decisões, implementar as políticas públicas e, finalmente, avaliar todo o ciclo.

elaborado um encaminhamento de projeto de lei que trata do tema. Para assistir ao seminário na íntegra, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=jB7r2Xrz4aM&t=1289s>. Acesso em: 15/01/2022.

⁷⁵ Para acesso ao curso, conferir em: <https://www.youtube.com/watch?v=BTxN8iQX5Ik>. Acesso em: 19/07/2021.

3.2 O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)

O Celpe-Bras é um exame de proficiência de português como língua estrangeira⁷⁶, cuja elaboração de seus referenciais teóricos e metodológicos datam de décadas⁷⁷, instituído em 1993 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), e sua aplicação ocorre desde 1998. De acordo com o edital 35 de 2021⁷⁸:

2.1 O Celpe-Bras tem como principal finalidade comprovar o nível de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros. Foi desenvolvido a partir de uma demanda do Ministério da Educação (MEC) e outorgado pelo Inep, sendo o único certificado de proficiência em Português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. 2.2 O Celpe-Bras é aceito como comprovação de proficiência no uso da Língua Portuguesa pelas Instituições de Ensino Superior (IES), destinado a estrangeiros, para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no País. (BRASIL, 2021).

De natureza comunicativa, o exame é composto de duas partes: escrita e oral. A parte escrita é composta por quatro tarefas de produção textual que engloba diferentes componentes ou habilidades de uso da língua portuguesa, como escuta de áudios e observação de vídeos, exigindo do participante conhecimento de registros escritos a partir de insumos linguísticos diversos.

Já a parte oral consiste em interações presenciais entre o participante e o avaliador-interlocutor durante vinte minutos, sendo a primeira parte uma conversa elaborada a partir de informações que o participante incluiu no formulário de inscrição e a segunda, por meio da entrega ao participante de textos de variados gêneros textuais, com linguagem verbal e não verbal, como fotos, imagens, cartuns e que servirão de elementos para provocar as interações.

Com mais de sete mil participantes até o momento, o exame tem sido alvo de pesquisas científicas e, segundo Neves,

[...] isso pode significar uma abertura para vários caminhos: da avaliação de proficiência linguística oral e/ou escrita, do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), do processo de aprendizagem de PLE, da análise textual em suas variadas perspectivas, dos efeitos retroativos, da interculturalidade e de tantos outros. Pode significar, também, um fortalecimento desse instrumento de política linguística. (NEVES et al., 2018, p. 1).

⁷⁶ Para consulta a informações sobre o exame e o último edital, acesse: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/celpe-bras/publicado-edital-do-celpe-bras-2021>. Acesso em: 10/02/2022.

⁷⁷ Para consulta ao histórico do Celpe-Bras, acesse: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/historico>. Acesso em: 16/01/2022

⁷⁸ Para acesso ao edital, consultar em: <https://in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-8-de-julho-de-2021-331996083>. Acesso em: 16/01/2022

Entre as várias possibilidades de investigação que o exame oferece, optei por abordá-lo como um instrumento político. De fato, não pretendi discorrer sobre a aplicabilidade ou não do exame para o seu público alvo, "destinado a estrangeiros, para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no País" (BRASIL, 2021), mas sua escolha, por parte das autoridades migratórias do país como a única possibilidade de comprovante de proficiência em LP para as participantes desta investigação no momento em que tiveram que entregar os documentos para solicitar a nacionalidade brasileira. Segundo o quinto artigo da portaria interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018⁷⁹:

Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa se dará por meio da apresentação de Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, nos termos definidos pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2018).

A problemática se dá porque o Celpe-Bras não foi elaborado, conforme o Edital 35 de 2021, citado anteriormente, para um público-alvo de migrantes forçados como os refugiados, apátridas e portadores de visto humanitário. De fato, a elaboração do Celpe-Bras não teria por que pensar ou incluir os migrantes forçados como um público-alvo para o exame, pois há, claro, subjetividades, o arbitrário em decidir a quem se dirige o exame. Além do mais, o exame instituiu-se e consolidou-se como um instrumento da internacionalização e divulgação da LP, passando da fase de ser considerado um "acontecimento discursivo", conforme apontou Neves et al. apud Zoppi-Fontana (2018, p. 20), ou seja, "o Brasil passa a ocupar um lugar enunciativo de gestor legítimo da língua portuguesa no âmbito internacional."

Considerando a minha experiência com o Celpe-Bras, iniciada em 1999, considero positivas as questões abordadas sobre o exame, como as aulas, as tarefas, a retroalimentação dos alunos. O ponto chave e o objeto de crítica desta pesquisa é a decisão, por parte das instâncias migratórias, de definir e regulamentar o planejamento/projeto migratório do país.

Diante desse fato, interessou-me relacionar o Celpe-Bras como um instrumento político, um posicionamento do governo frente aos fluxos migratórios recentes. Observar o exame nessa perspectiva, possibilitou alinhamento com o referencial teórico de Michel

⁷⁹ Para acesso à portaria de forma completa, consultar: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/12936945/do1-2018-05-04-portaria-interministerial-n-11-de-3-de-maio-de-2018-12936941. Acesso em: 16/01/2022

Foucault (cf. próxima seção), principalmente com as categorias de análise sobre biopolítica, poder, governamentalidade etc. Além disso, parte das narrativas das participantes refere-se ao período preparatório para a prova do Celpe-Bras.

Vale ressaltar que a normativa que estava em vigor na época em que as participantes desta pesquisa tiveram de entregar seus documentos para solicitar a nacionalidade sofreu alterações ao longo dos anos, dando aos migrantes outras alternativas de certificados e não apenas o Celpe-Bras.

Nesse contexto, o Celpe-Bras, conforme já mencionado, foi uma política migratória *gatekeeping* para as participantes e no contexto de ensino e aprendizagem formal, o preparatório realizado por elas no segundo semestre de 2018, teve como objetivo principal sanar demandas da sociedade migrante local.

Embora a implementação do exame contemple a faceta da internacionalização da língua portuguesa, o formato, as tarefas e a avaliação não têm por objetivo ser elaborado para um público-alvo de migrantes forçados, vulnerabilizados, que são provenientes de lugares em guerra ou com ampla violação dos direitos humanos básicos como os haitianos, sírios, congoleses, afegãos, bem como os apátridas, solicitantes de asilo e reassentados.

Quanto aos testes de proficiência linguística para migrantes no Brasil, (DIAS; PINTO, 2017) destacam as ideologias no regime de testes no contexto das migrações transnacionais em que o país se encontra, com foco nas práticas hegemônicas e contraditórias entre os objetivos dos testes e a realidade migratória. Destacam que:

[...] os recursos indexicalizados nos documentos sobre testes no Brasil sinalizam, na verdade, afirmação de uma autonomia no gerenciamento da língua portuguesa e a comoditização do ensino do português para estrangeiros como estratégia de mercado e vitrine da cultura brasileira globalizada (DIAS; PINTO, 2017, p. 61).

Após análise de três testes "Celpe-Bras, Mais Médicos, Naturalização", as autoras concluem que as variadas narrativas dos migrantes sobre as ações institucionais e não institucionais nesse campo dos testes são desconstruídas ou de difícil acesso, de "caráter impreciso" (DIAS; PINTO, p. 77). Além disso, destacam a falta de literatura sobre o tema, indicando a necessidade de se pensar em testes mais próximos à realidade brasileira, bem como a complexidade das ideologias linguísticas e nacionais e apontam para uma tendência comum, conforme a citação a seguir:

[...] o objetivo dos testes de língua para migrantes não é necessariamente estabelecer um padrão objetivo de proficiência, mas manter uma divisão entre

nacionais e não nacionais, salvaguardando os privilégios dos primeiros e eliminando identidades estrangeiras não desejáveis (DIAS; PINTO, p. 77-78).

Desse modo, abriu-se caminho para uma necessidade de ampliação do foco empírico para o campo em estudo nesta tese. Embora o trabalho anterior não tenha sido focado em testes específicos para o contexto migratório de crise ou da migração forçada, inclusive porque (ainda) não existe esse modelo de teste no país, julguei pertinente que as conclusões encontradas naquela pesquisa me auxiliariam a compreender como se deu a preparação e participação das informantes desta pesquisa na prova Celpe-Bras, uma vez que apontam alinhamentos sobre a crítica com base nos modelos tradicionais de interpretação e avaliação naquele contexto migratório em que as elas se encontravam.

Nessa linha de raciocínio, Extra et al. (2009) descrevem o cenário migratório europeu na primeira década do século atual a partir das demandas oriundas da mistura entre as velhas e novas migrações no continente. As principais discussões dos autores giram em torno da descrição sobre os testes de proficiência de línguas, sua relação com nacionalidade e território, além de apontar direcionamentos e princípios para o planejamento de certificações. Desse modo, esses elementos foram suporte para as discussões que tenham a ver com as políticas e decisões sobre a certificação da proficiência em língua portuguesa, por parte de migrantes forçados, ao solicitarem a nacionalidade brasileira.

As discussões, a partir das narrativas selecionadas, sobre as regulamentações e normas que as participantes tiveram de seguir para obter uma certificação de proficiência em língua portuguesa serão analisadas a partir das fundamentações nas categorias de análises a seguir, isto é, nas próximas duas seções. A primeira trata dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault e a segunda, das experiências de aprendizagem em LNM.

3.3 Uma contribuição teórico-metodológica foucaultiana na análise de narrativas do percurso migratório de apátridas no Brasil

Ao me debruçar no universo de Michel Foucault e realizar algumas leituras de suas obras, principalmente de **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 2008), considerei que as propostas teóricas e críticas do autor poderiam servir como um referencial teórico-metodológico adequado ao desenvolvimento desta tese, mais especificamente as categorias de análise da primeira e segunda fase de produções do autor, para analisar as materialidades linguísticas de

que disponho sobre o percurso migratório das participantes de pesquisa e da integração delas no Brasil.

Antes de adentrar nos pensamentos e ideias de Foucault, com suas abordagens e métodos, apresentarei brevemente como cheguei à decisão de utilizar a "caixa de ferramenta" proposta pelo autor. A minha aproximação com os textos de Foucault deu-se, de forma mais profunda, no doutorado, ao cursar disciplinas que me levaram a compreender as 'fases' da vida e obra do autor, direcionando o melhor caminho para acessar um conjunto de conhecimento, ou seja, as suas produções.

Ao ler as obras, entendia as diversas fases atravessadas por ele durante a sua vida (1926-1984) e, como essas fases tomavam forma de uma metodologia já aplicada, passaram a ser fundamentais para minha orientação e leitura. São três as fases da vida e obra do autor, costumeiras e didaticamente descritas como arqueológica, genealógica e ética, que me serviram de referência. É importante lembrar que essas fases, delimitadas como estão, foram criadas por pesquisadores de Foucault e não por ele mesmo. De todo modo, a vida do autor confunde-se com as suas próprias obras, em um constante resgate de acontecimentos, entendidos aqui não como fato, verdadeiro ou posto, mas como o cenário ou contexto histórico que levaram certos discursos a serem legitimados como verdade.

O autor apresenta, desde sua primeira fase, a arqueológica, possibilidades de leituras com novas reconfigurações do *status* desses discursos, documentos, cenário que, por meio de uma rede de discursos, sócio-historicamente estabelecidos, traduzem-se em poderes, estratégias e práticas. Assim, à medida que compreendia alguns objetivos de Foucault, a minha pesquisa foi tomando forma de uma meta-pesquisa, pois pretendia conhecer como se produz aquela legitimidade dos saberes e dos discursos de verdades sobre a apatridia, considerando o recorte e o objeto de estudo que delimitar para esta pesquisa. Ou seja, eu via, nos objetivos de Foucault, os meus também. E, ao realizar esse trabalho de arqueólogo, entendi a história como método e não apenas como disciplina.

Contudo é na fase genealógica que se encontram as principais ferramentas e conceitos que utilizei nesta tese para analisar as narrativas. Essa fase diz respeito ao amadurecimento das ideias já desenvolvidas anteriormente, na fase arqueológica, e que tem como temas as seguintes categorias de análises basilares: o controle dos corpos, a biopolítica, a disciplina, a governamentalidade, os jogos de poder e jogos de verdade. Essa fase vai de 1970 ao início dos anos 1980. Foi nesse período que Foucault trabalhou e desenvolveu pesquisas no *Collège de France*, publicando diversas obras, as quais serviram de base para análise dos dados desta

pesquisa, tais como: **A Ordem do Discurso** (1970), **Vigiar e Punir** (1975) e **Do governo dos vivos** (1979-1980).

Ao lê-las e compreender conceitos e categorias de análise do autor, com a ajuda de dicionários específicos sobre eles Revel (2005; 2011), compreendi que os meus dados poderiam ser analisados à luz dos referenciais teórico-metodológicos abordados pelo autor. Assim, tanto as narrativas da fase pré-migratória quanto as das fases migratórias das participantes no Brasil, inclusive as relativas às experiências de aprendizagem, foram analisadas com base na primeira e segunda fase de Foucault, as fases arqueológica e genealógica.

Essa opção justifica-se por lançar luz sobre o conceito de apatridia, fundamentado historicamente (i) pelos laços que a apatridia mantém com a nacionalidade, (ii) pela formação dos Estados Nação, (iii) pelos discursos coercivos que perpassam outros discursos como, por exemplo, um regime de verdade discursiva, seja ele baseado no marco da legislação migratória de cada país sobre o tema, seja ele baseado nos efeitos de verdade sobre o que é ser apátrida (inter)nacionalmente, pois surgem, em muitos casos, como naturalizados, enraizados. Essa questão lança luz ao tratamento de "não nacional" dado aos apátridas, conforme descrito na seção Apatridia do Capítulo 1.

Assim, essa imposição discursiva, típica das sociedades de controle (DELEUZE, 1990), faz com que apátridas sejam assujeitados a serem apátridas, a buscarem reconhecimento de existir, a exigir proteção, uma vez que estão fora do sistema, sem número de identificação, sem controle.

No caso das primeiras apátridas reconhecidas no Brasil, em seus percursos migratórios tanto em suas fases apátridas em seu país de origem quanto na fase migratória *in loco* no Brasil, a biopolítica do controle permaneceu, isto é, procedimentos disciplinares (e políticos) para a gerir suas vidas, ditando regras e normas a cumprir, como todo o processo burocrático descrito anteriormente na seção Percursos Migratórios, Capítulo 1. A odisséia vivida pelas participantes para obterem um documento, finalmente existir e sair do não-lugar (AUGÉ, 2020), passa por diversas estratégias de integração no novo lugar, que se assemelham ao conceito de 'guerra' em Foucault. As experiências vividas e marcadas na subjetivação de cada uma delas foram permeadas por constantes momentos de se trabalhar a estética da existência, no sentido de fazer de suas vidas uma obra de arte. O que de certa forma aconteceu, uma vez que a resistência foi fundamental para alcançarem o seu objetivo, de existir e ter um documento, uma nacionalidade.

Dessa forma, tanto para compreender a fase apátrida das participantes como para analisar o discurso apátrida nas experiências com a língua portuguesa, o referencial teórico-metodológico foucaultiano apresentou-se como potencial para análise. Ao considerar os conceitos, já apresentados em seção anterior intitulada "A apatridia", no Capítulo 1, as causas que levam à apatridia e, também o conjunto de normativas sobre o tema, permitem analisar esse conjunto de discursos e saberes construídos historicamente sobre o tema sob a ótica das práticas de controle, em muitos casos de aversão à vida e que, verticalmente, impõe verdades únicas e disciplinares.

Usar (principalmente) elementos da fase genealógica de Foucault como uma metodologia de análise das narrativas propiciaram uma inversão da análise dos discursos, ou seja, observar socialmente para a história da vida e odisséia vivida pelas participantes, sem colocar-lhes a culpa por terem sido assujeitadas à moral dominante, mas perceber, por meio de suas narrativas, como se dão e atuam esses discursos e quais forças contrárias foram necessárias para desverticalizar esses discursos dominantes, para, enfim, existirem como cidadãs.

Além disso, a metodologia permitiu aprofundar as reflexões das participantes sobre os discursos dominantes durante toda a sua vida e parte do percurso migratório executado, evidenciando o alinhamento entre a linguagem e as reproduções de poder, como discutido em Lopes (2006), sobre a necessidade de não se pensar o mundo pelo olhar ocidentalista, e, também em Pennycook (2006) sobre papel da linguagem no campo da dominação, do acesso, da diversidade e da disparidade

Contudo é importante frisar que, isoladas, as narrativas que dizem respeito à fase correspondente ao percurso migratório, para o Brasil, não podem explicar, na totalidade, como se deu a sua integração, uma vez que dependem das primeiras fases de suas vidas, quando sequer sabiam o significado de apatridia, mas já tinham noção das privações e coerções que sofriam. A narrativa apátrida é a que conduz toda a análise.

3.4 Experiências de aprendizagem de língua não materna

No que diz respeito aos problemas apontados pela mídia, os discursos das primeiras apátridas reconhecidas no Brasil têm total legitimidade, pois as apátridas são especialistas e representantes do tema. Ao serem selecionados os discursos de forma a cumprir os objetivos desta pesquisa, aqueles que tratam das experiências de aprendizagem da língua majoritária do

Brasil, o português, passaram por categorias de análise de acordo com o Marco de Referência de Miccoli; Bambirra e Vianini (2020).

Tal referencial conta com uma bagagem de vinte anos de estudo, experiência iniciada com a primeira autora do artigo, cujos temas de pesquisas se fortaleceram ao longo do tempo e passaram a envolver experiências de professores e alunos, além das relações entre os dois, na área de cognição, emoção, motivação, autonomia, experiências com educação online, identidade, emoções, avaliação, indisciplina etc. Dessa forma, os argumentos para justificar o uso do referencial, nesta pesquisa, são a consistência das investigações e a possibilidade ampliada de aplicação dessa ferramenta, tendo em vista suas diversas categorias de análise.

Além do mais, esta pesquisa contribui para a utilização desta metodologia, uma vez que o referencial foi utilizado em uma área em crescente desenvolvimento, como é o caso dos Estudos Migratórios e, conforme indicam as autoras, a utilização dessa ferramenta é um ponto de partida para melhor compreensão dos processos que incidem sobre a aprendizagem de uma língua não materna, nesse caso o português, por parte das participantes desta pesquisa, pois "[...] esses quadros podem ser um ponto de partida para orientar pesquisas experienciais, abrindo a possibilidade de ampliar e aprofundar a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem."⁸⁰ (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020, p. 32).

De acordo com Miccoli e Lima (2012), estudar as experiências vividas em sala de aula e fora dela é uma “forma de documentar e compreender os processos de ensino e de aprendizagem de LE”, essenciais para a execução desta investigação, pois traz à tona histórias reais de migrantes apátridas, uma vez que aponta “as experiências como evidência empírica da complexidade nos processos de ensino e aprendizagem de LE”. As experiências podem ser diretas, “referentes a eventos que têm origem na interação da sala de aula” e indiretas que “embora originadas fora de sala de aula, explicam comportamentos, reações e sentimentos lá vivenciados” (MICCOLI; LIMA, 2012). Desse modo, as experiências não podem ser reduzidas a um fenômeno pessoal e individual, uma vez que são um processo que tem a ver com as relações interpessoais, dinâmicas e interativas, vividas durante o processo de aprendizagem de uma língua, sendo, portanto, “uma manifestação social pessoal de processos contínuos em constante evolução pela constituição histórica dos indivíduos” (MICCOLI; LIMA, 2012). São historicamente constituídas por meio do compartilhamento de experiências entre indivíduos, sendo o processo reflexivo de narrar uma experiência uma

⁸⁰ Tradução minha a partir do original: *"These frames can be a point of departure for guiding experiential research, opening the possibility of broadening and deepening the understanding of teaching and learning processes"*.

maneira de transformar o seu sentido original e até mesmo aquela pessoa que a vivenciou, ou seja, um processo de dialogismo, conforme Bakhtin (1988; 2011).

Assim, parte do *corpus* de que disponho, passou pelo que denominei de filtro, nesta pesquisa, a fim de agrupar as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas participantes para a integração. Encontrei no Marco de Referência (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020) uma ferramenta útil, uma vez que as narrativas e experiências vividas pelas participantes podem ser contempladas significativamente pelos eixos. As autoras categorizaram as experiências de aprendizagem em sete grupos como descrito a seguir:

Quadro 1 – Marco de Referência de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

<p><u>Experiências cognitivas</u> – Eventos relacionados às ações iniciadas pelos <i>aprendizes</i> no processo de aprendizagem de conteúdos ou habilidades específicas.</p> <p>Cog.1. Experiências nas atividades em sala de aula – referem-se às atividades ou tarefas em sala de aula.</p> <p>Cog.2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas – referem-se a objetivos identificados de atividades ou tarefas, às dificuldades ou dúvidas no processo de realizá-las.</p> <p>Cog.3. Experiências de participação e desempenho - referem-se à participação / <i>performance</i> na aula prestando atenção, lendo ou discutindo ativamente, refletindo <i>etc.</i></p> <p>Cog.4. Avaliação de aprendizagem – referem-se ao que foi aprendido das atividades ou tarefas em sala de aula.</p> <p>Cog.5. Experiências relacionadas ao ensino – referem-se à prática do professor; à sala de aula enquanto espaço de aprendizagem; a como o professor apresenta atividades ou tarefas.</p> <p>Cog.6. Experiências paralelas às atividades em aula – referem-se ao livro didático, ao dever de casa, testes, provas, uso de tecnologia digital, reconhecimento e proveito das oportunidades, <i>etc.</i></p> <p>Cog.7. Estratégias de aprendizagem – referem-se a como os aprendizes lidam com os desafios das aulas, fazendo anotações, memorizando, fazendo perguntas, <i>etc.</i></p>
<p><u>Experiências sociais</u> – eventos relacionados às ações dos aprendizes envolvendo os tipos de interação professor-aprendiz ou aprendiz-aprendiz.</p> <p>Soc.1. Interação e relações interpessoais – referem-se às interações e relações interpessoais do aprendiz com seus colegas de classe.</p> <p>Soc.2. Tensão nas relações interpessoais – referem-se à competição, críticas, correr riscos, colaboração, apoio, <i>etc.</i></p> <p>Soc.3. Experiências por ser estudante – referem-se às vivências do aprendiz na posição de participante da classe.</p> <p>Soc.4. Experiências relacionadas à prática do professor – referem-se às relações de poder; como o aprendiz interage com o professor; como avalia o professor.</p> <p>Soc.5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo – referem-se às especificidades do trabalho em grupo – estar em grupo e realizar tarefas em grupo.</p> <p>Soc.6. Experiências da turma – referem-se às descrições da turma de estudantes como um</p>

todo; à sala de aula como um lugar de coexistência.

Soc.7. Estratégias sociais – referem-se a como o aprendiz lida com a competição, com a crítica; a outras situações sociais desafiadoras em sala.

Experiências afetivas – eventos relacionados às ações do *aprendiz* envolvendo emoções.

Afe.1. Experiências de sentimentos – referem-se aos sentimentos positivos e negativos que emergem em sala de aula.

Afe.2. Experiências de motivação, interesse e esforço – referem-se a (1) estar motivado ou não; (2) ao interesse pelas aulas e (3) ao esforço despendido a fim de superar obstáculos na aprendizagem.

Afe.3. Atitudes do professor – referem-se aos sentimentos e emoções do professor observadas em sala de aula.

Afe.4. Estratégias afetivas – referem-se a como o aprendiz lida com sentimentos e emoções.

Experiências circunstanciais – eventos que se referem ao contexto imediato – eventos e circunstâncias que interagem com o aprendiz enquanto ele ou ela aprende – incluindo as pessoas envolvidas e o tempo.

Cir.1. Experiências institucionais – referem-se a processos como matrícula, requisitos, outras demandas institucionais.

Cir.2. Experiências relativas à língua estrangeira – referem-se ao status da língua estrangeira, ao status de ser um falante da língua estrangeira, etc.

Cir.3. Experiências relacionadas a tempo – referem-se a (1) falta de tempo para atividades e tarefas dentro e fora da sala de aula; (2) ao passar do tempo; (3) a questões sazonais.

Cir.4. Experiências relacionadas ao ambiente físico – referem-se a (1) distância; (2) ambiente físico da sala de aula; (3) estrutura física da sala de aula; (4) localização da sala de aula, vizinhança; (5) questões espaciais como a posição na qual o aprendiz senta, os arredores *etc.*

Cir.5. Influência do pesquisador – referem-se a eventos relacionados à influência do pesquisador na sala de aula e no desempenho dos estudantes.

Experiências conceituais – eventos relacionados às ações envolvendo as crenças dos aprendizes.

Cpt.1. Ensino de inglês – referem-se às crenças do aprendiz a respeito do ensino de inglês; da relação professor-estudante ideal; do papel do professor; das atividades e tarefas.

Cpt.2. Aprendizagem de inglês – referem-se às crenças a respeito da aprendizagem de inglês; do papel do estudante, suas responsabilidades.

Cpt.3. Aprendizagem pessoal – referem-se ao seu próprio processo de aprendizagem.

Cpt.4. Outras concepções – referem-se às crenças relacionadas aos pais, à família, relacionamentos, diretores de escola, sociedade, teoria e prática.

Experiências pessoais – Eventos ou circunstâncias que acontecem na vida do estudante em paralelo ao universo da escola

Pes.1. Experiências socioeconômicas – referem-se ao status socioeconômico pessoal do aprendiz ou da escola onde estuda.

Pes.2. Experiências anteriores – referem-se às experiências de aprendizagem anteriores.

Pes.3. Experiências relacionadas à vida pessoal – referem-se às experiências singulares dentro ou fora da sala de aula.

Pes.4. Experiências atuais no trabalho e no estudo – referem-se às experiências de estudo na escola; a experiências de como o trabalho afeta o estudo.

Pes.5. Experiências de reflexão – referem-se às reflexões do aprendiz sobre si mesmo, sua identidade de aprendiz ou sua própria aprendizagem.

Pes.6. Experiências identitárias – referem-se às (1) muitas identidades assumidas pelo aprendiz na sala de aula enquanto aprende ou (2) autopercepção, autoconsciência enquanto indivíduos; (3) com o quê ou com quem se identificam.

Experiências projetivas – Projeções que os estudantes fazem no momento em que narram suas histórias

Pro.1. Planos – referem-se ao plano de ação; a algo que o aprendiz pretende fazer.

Pro.2. Desejos – referem-se a algo desejável mas difícil de alcançar; a algo que seria bom mudar ou alcançar.

Pro.3. Necessidades – referem-se às questões que merecem atenção: fluência, comportamentos, sentimentos, alimentação, morar em casa própria, etc.

Pro.4. Experiências vislumbradas – referem-se a objetivos mais distantes; desejos, visões, sonhos; algo impossível de alcançar no momento, eus ideais.

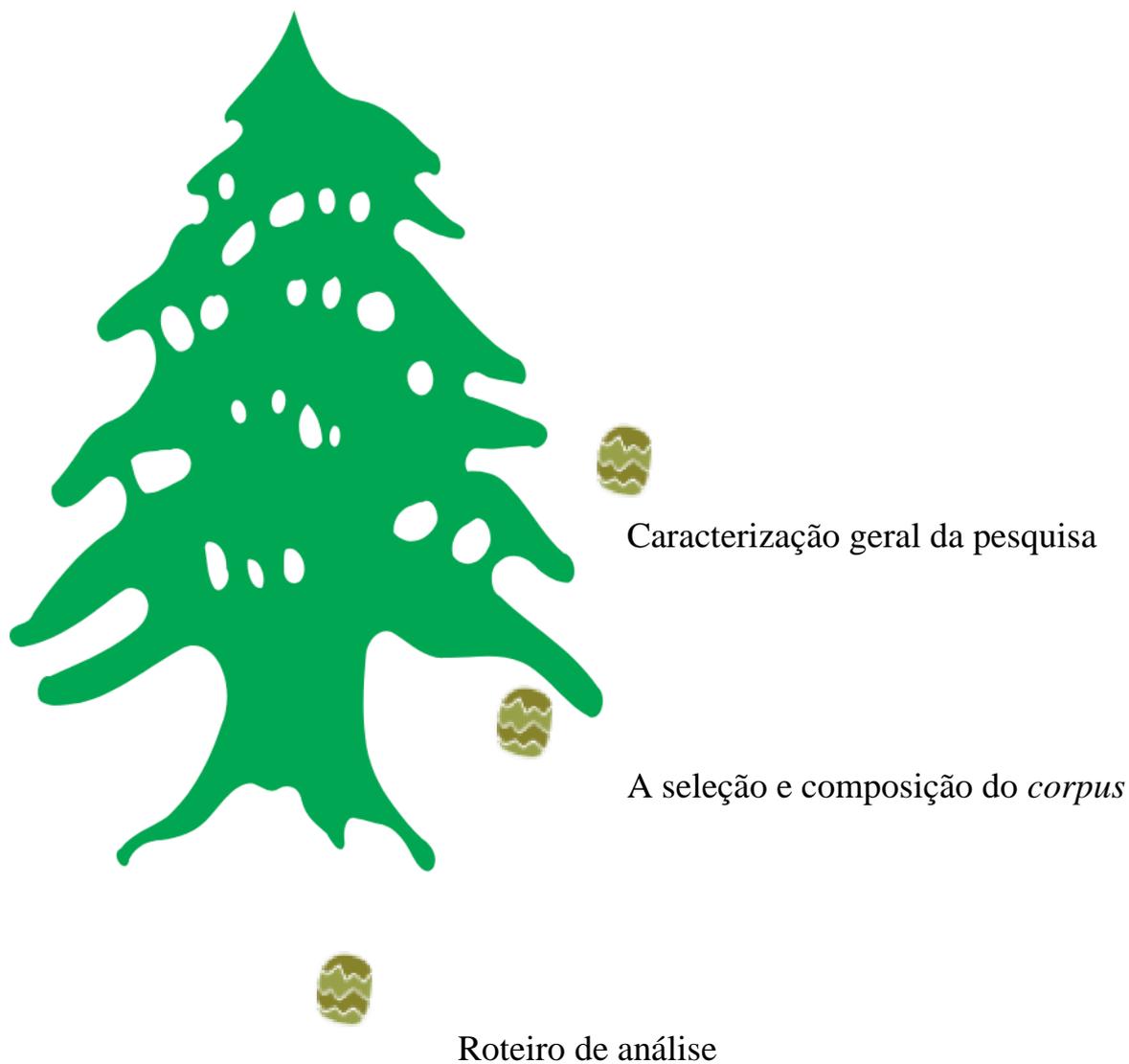
Fonte: Traduzido de Miccoli; Bambirra e Vianini (2020, p. 35-37).

Como se pode perceber, o Referencial anterior traz sete tipos de experiências que tratam do aprendizado em língua não-materna e foram as categorias utilizadas para análises, juntamente com as demais tratadas neste capítulo.

As *Cognitivas* tratam de experiências que incluem atividades, dificuldades, desempenho e estratégias de aprendizagem. As *Sociais* referem-se à comunicação, ao trabalho e à relação com os outros, às tensões nas relações entre o aluno com os outros alunos e com o professor. As *Afetivas* relacionam-se com os sentimentos positivos e negativos que emergem ao aprender, com as motivações, interesse e esforço. As *Circunstanciais* tratam do contexto imediato, do intra e extramuros da escola ou sala de aula. As *Conceptuais* englobam as crenças sobre o processo de aprendizagem. As *Pessoais* fazem menção ao nível socioeconômico, à facilidade e/ou limitação imposta à aprendizagem, como o trabalho e questões identitárias. Já as *Projetivas* são experiências futuras, aspectos que precisam ser aprimorados, que podem ser materializadas em vontade, desejo e necessidade.

Neste capítulo, abordei as relações entre o PLAc, as linguagens e a integração, com foco na contribuição do arcabouço teórico-metodológico de Foucault (2008) e das experiências de aprendizagem de português por parte das participantes. O próximo capítulo será dedicado à parte metodológica, como se deu a seleção e análise do *corpus*, além de apresentar o guia de análise.

Seleção do *corpus* e percurso de análise



CAPÍTULO 3

4. Seleção do *corpus* e percurso de análise

Este capítulo trata da parte metodológica e apresenta a classificação geral da pesquisa, como ocorreu a seleção do *corpus*, a sua descrição, bem como do roteiro de análise do *corpus* com base no método "percursos migratórios" de Forlot (2008).

4.1 Classificação geral da pesquisa

Recorri a alguns materiais compartilhados e utilizados durante o período do doutorado, li-os novamente e tomei-os como base para a classificação desta tese, Dornyei (2007), Motta-Roth e Hendges (2010), Prodanov e Freitas (2013), autores que me proporcionaram melhor compreensão e visualização da minha pesquisa.

De acordo com os autores citados, esta pesquisa é de natureza básica ou teórica, uma vez que as fontes são documentais e encontradas em diversos suportes e gêneros discursivos como livros, canais de *Youtube*, entrevistas, leis, reportagens. A abordagem do problema é de ordem qualitativa, pois visa relacionar o mundo ao sujeito, o que não pode ser traduzido em números e, ainda que pudesse, não se sujeita a tratamento estatístico. É exploratória, uma vez que não se espera esgotar o assunto e se considera que podem surgir outras descobertas sobre o tema, cujas respostas podem, inclusive, não atender às perguntas de investigação. Além disso, tem-se o intuito de identificar fatores que proporcionam mais amplitude e familiaridade de um problema, com análises de narrativas que expressam experiências com o problema pesquisado, nesse caso a apatridia. De acordo com Prodanov e Freitas (2013),

[...] a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

Vale ressaltar que, em razão da minha familiaridade com o objeto de estudo, a utilização desses procedimentos elencados permitiu-me envolver ainda mais com um assunto pouco explorado em pesquisas e delimitar melhor o problema a ser investigado, além de

formular hipóteses ou questões de pesquisa com mais precisão. Isso significa dizer que não se pretende esgotar as possibilidades de investigação sobre esse tema; ao contrário, implica aprofundar em um assunto específico para obter mais dados e condições de continuar afinando o objeto de estudo, a apátrida, para futuros estudos.

Nesta tese, busquei realizar um amplo levantamento de informações e documentações para posteriormente analisá-lo por meio de procedimentos técnicos como a pesquisa documental, que, juntos, me auxiliaram a analisar como a aprendizagem da língua portuguesa, durante o percurso migratório, contribuiu para a integração das apátridas no Brasil.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental, elaborada a partir de um material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou seja, as narrativas midiáticas das participantes. De acordo com Tozoni-Reis (2007, p. 30) “[...] a pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta de dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial, etc.)”.

Ainda sobre o procedimento documental adotado nesta pesquisa, justifica-se, pois "a utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55-56).

Vale ressaltar também que os documentos analisados são fontes históricas desse período que o Brasil atravessa, pois dizem respeito à gestão, regulamentações e elaborações de sua política migratória. Nesse sentido, os documentos representam a inclusão definitiva do discurso apátrida em nosso país, tendo a mídia como um grande apoiador da sua propagação. Ao realizar o recorte e pensar de forma mais aprofundada, os documentos também aportaram textos inéditos para tratamento analítico presentes no histórico do Português como Língua Não-Materna no Brasil, por meio de discursos normativos migratórios e de experiências pessoais de apátridas com respeito às políticas linguísticas direcionadas aos migrantes no Brasil e seu reflexo na integração dessas pessoas.

Como já mencionado, a pesquisa documental tem como *corpus* de análise materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados e/ou ressignificados, a depender dos objetivos da pesquisa.

Prodanov e Freitas (2013) expressam, ou entendem, por documento, qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que reúne:

[...] observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico) (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

Nesse sentido, normas jurídicas, bem como documentos oficiais foram analisados nesta tese. Destaco que o conjunto de documentos de que disponho está composto em um leque que envolve diversos gêneros como documentos jurídicos e governamentais (portarias, leis) sobre a apatridia. Além desses gêneros textuais, disponho de documentos de relatórios de grupo de pesquisa com notas de campo. Por último, sobre os documentos disponíveis para análise, destaco narrativas de apátridas presentes na mídia, como em documentários, *TedTalk*, *TEDx*, conteúdo de canais de *Youtube*, reportagens e entrevistas.

Esse arcabouço de documentos pode ser caracterizado como *arquivos*, na ótica de Foucault, em seu período arqueológico (ARQUEOLOGIA DO SABER, 2013), uma vez que:

[...] chamarei de arquivo não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de *acontecimentos* e de *coisas*. Analisar os fatos de discurso no elemento geral do arquivo é considerá-los não absolutamente como documentos (de uma significação escondida ou de uma regra de construção), mas como monumentos: é – fora de qualquer metáfora geológica, em nenhum assinalamento de origem, sem o menor gesto na direção do começo de uma *archè* – fazer o que poderíamos chamar, conforme os direitos lúdicos da etimologia, de alguma coisa como uma *arqueologia*. (REVEL apud FOUCAULT, 2005, p. 18).

Isso significa considerar e incluir os documentos para análise como pertencentes a discursos pronunciados em uma dada época, nesse caso o período que simboliza o encontro histórico do marco legislativo migratório brasileiro, as discussões midiáticas sobre a apatridia e a fase de vida de duas ex-apátridas no Brasil. Além disso, amparo-me em Foucault, em sua fase arqueológica (até 1970), em que trata os arquivos não como mortos ou do passado; ao contrário, significam o presente. Segundo Revel (2005, p. 17), "colocar a questão da historicidade dos objetos de saber é, de fato, problematizar nosso próprio pertencimento, ao mesmo tempo, a um regime de discursividade dado e a uma configuração do poder".

4.2 A seleção e composição do *corpus*

Delimitei o *corpus* em função do desenho da investigação de obter dados de diferentes fontes e gêneros textuais, que, em conjunto, pudessem contribuir para melhor

desempenho das análises e do objeto de estudo em questão.

Dessa forma, em um primeiro momento da pesquisa, selecionei fontes que julguei relevantes porque traziam discursos em documentos pessoais das participantes referentes aos processos migratórios que realizaram, em um conjunto de normativas e legislação sobre apatridia. Além desses documentos, interessava-me também selecionar narrativas das participantes já presentes na mídia.

Importante evidenciar que se trata de um *corpus* diversificado em relação aos seus gêneros textuais e se complementa ao conter materialidades linguísticas sobre a integração das apátridas no Brasil. O que há em comum em todas as narrativas presentes nos documentos analisados é o discurso apátrida, principalmente aqueles que versam sobre coerções e impedimentos em seus projetos migratórios no Brasil.

Para compor o *corpus*, selecionei documentos com potencial de abarcar os objetivos desta investigação. De forma mais detalhada, o *corpus* está organizado em três grupos: documentação oficial sobre migração; notas de campo; narrativas midiáticas, que serão especificados a seguir.

4.2.1 Documentação oficial sobre migração

Refere-se à seleção de normativas e legislação. Parte significativa das legislações sobre as migrações internacionais e nacionais já foram observadas, analisadas e utilizadas na minha pesquisa de mestrado. As relativas à apatridia foram coletadas de forma presencial (com uma das participantes) e *online*, como documentos pessoais das participantes, em especial aqueles que se referem à comprovação da condição de apátrida, bem como documentos compartilhados no e para os órgãos públicos durante a fase pré-migratória – *laissez-passer*, 2014, por exemplo –, no período de apresentação das justificativas para o reconhecimento da apatridia até a obtenção da nacionalidade; tais como cartas e *e-mails* enviados a embaixadas de diversos países, solicitando verificação de seus casos de apatridia.

- Portaria Interministerial nº 11 de 03 de maio de 2018 (https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/12936945/do1-2018-05-04-portaria-interministerial-n-11-de-3-de-maio-de-2018-12936941);
- Resolução 17 de 2013 do Comitê Nacional para Refugiados (<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=258708>);
- *Laissez-Passer* (DESPITEL 281, de 06/06/2014);

- E-mail de uma das participantes à Embaixada da Holanda, em Beirute, datado de 23/08/2012;

4.2.2 Notas de campo

Trata-se, em especial, de anotações e reflexões das aulas ministradas por mim durante o segundo semestre de 2018, no curso de PLAc, objeto de discussão nesta tese. Esse segundo grupo do *corpus* contém narrativas de aprendizagem de português selecionadas durante as aulas e registradas por escrito após o fim de cada aula, além de relatos orais transcritos obtidos em reuniões do Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP), durante o ano de 2018.

4.2.3 Narrativas midiáticas das participantes

A seleção das narrativas das participantes na mídia, que compõem o terceiro grupo do *corpus*, aconteceu em três etapas. A primeira, por meio do correio eletrônico compartilhado comigo por uma das apátridas, em 2019. No *e-mail* continha, além dos seus documentos pessoais e essenciais sobre apatridia, mencionados na documentação oficial sobre migrações, um arquivo com uma planilha em excel indicando local, data e nome das mídias com as participações delas. Naquela época, o documento continha narrativas cedidas entre quinze de setembro de 2015 a quinze de janeiro de 2019. Portanto significa dizer que não havia ali todas as narrativas das participantes, já que, após janeiro de 2019, outras narrativas foram proferidas. Dessa planilha, fiz a primeira seleção de material para análise, em função do objetivo da tese.

Dessa forma, a segunda etapa da seleção das narrativas aconteceu ao dedicar-me a estar a par das participações midiáticas ocorridas depois desse período (2019), inclusive visitando o canal do *Youtube* de uma das participantes e conferindo se os vídeos no canal já estavam na minha lista. Além disso, tive a oportunidade de encontrar outros gêneros textuais além daqueles próprios da televisão, do rádio ou do documentário.

Refiro-me a livros publicados sobre a temática do refúgio, como o livro de Dornelas e Nunes (2019), que traz um capítulo especial sobre a vida das participantes com narrativas autênticas cedidas por elas, e um livro que promete maior alcance, lançado em novembro de 2020, escrito por uma das participantes (MAMO; OLIVEIRA, 2020), que também aborda o

percurso migratório vivido por elas, por meio de narrativas que são utilizadas como *corpus* nesta pesquisa⁸¹.

No dia 3 de fevereiro de 2021, recebi um *e-mail* da mesma apátrida com um novo arquivo atualizado. Segundo ela, havia dados de comentários e participação na mídia até março de 2020. Significa dizer que continuei no trabalho de “escavação arqueológica” para verificar narrativa por narrativa e selecionar as que eram aplicáveis a esta tese.

Observei atentamente todas as narrativas e selecionei aquelas que apresentavam trechos ou comentários que contribuíssem para interpretar e analisar o objeto de estudo da pesquisa, o processo de integração das participantes por meio das práticas linguísticas e das experiências de aprendizagem da língua portuguesa.

Ao final, elaborei o quadro a seguir com as narrativas selecionadas a partir das planilhas disponibilizadas pela participante, bem como outras que encontrei em pesquisas online.

Para melhor visualização e organização, as narrativas foram categorizadas da seguinte maneira: narrativa 1 (N-1), narrativa 2 (N-2) etc. Optei por não identificar as participantes separadamente, pois viveram juntas a história desde o princípio de suas vidas; vieram ao Brasil seguindo os mesmos trâmites migratórios e, também frequentaram os mesmos cursos de português durante o percurso migratório delimitado por mim para esta tese. Quanto aos nomes de pessoas que surgem em suas narrativas, optei por mantê-los.

⁸¹ No que diz respeito à ordem cronológica dos fatos da vida das participantes, ressalto que essa metodologia, pensada e elaborada em 2019, encontrou fundamento e foi corroborada pela ordem da apresentação dos trechos contidos na Narrativa 11 (N-11), presentes em (MAMO; OLIVEIRA, 2020). Os autores também valeram-se de uma linha do tempo para apresentar as narrativas e a história de vida de uma das participantes, que vai desde a fase da infância até à obtenção da nacionalidade brasileira. Esse livro foi lançado no dia 30 de novembro de 2020 e comprei um exemplar imediatamente, depois de aguardá-lo mais de um ano. Trata-se de um livro de suma importância para as análises que pretendo realizar, uma vez que contém uma riqueza de detalhes nas narrativas.

Tabela 1 – Narrativas midiáticas das participantes

Narrativas	Nome	Gênero	Origem/Fonte	Data	Disponível em	Informações sobre a fonte
N-1	Apátridas	Documentário	Sala de Notícias - Canal Futura	2015	https://www.youtube.com/watch?v=4P1Z09CgyM4&feature=emb_logo	Canal de notícias sobre cultura em geral
N-2	<i>I Belong</i> : pelo fim da apatridia	TEDx	TEDx São Paulo	2017	https://www.youtube.com/watch?v=MbL6f3AVYfM&feature=emb_logo	Conta com link com transcrição: https://amara.org/mn/videos/tuXNYdSe3Snn/pt-br/1765525/
N-3	Fim da espera: apátrida recebe cidadania brasileira	Reportagem	ONU/BRASIL	9/10/2018	https://www.youtube.com/watch?v=If66xsrXwik	
N-4	Projeto Narrativa - 01: Maha Mamo	documentário	Projeto Narrativa	16/11/2017	https://www.youtube.com/watch?v=iy54-7phh2g&list=PLKU7Rwpf9QYTqPQCkxHXznVI9ckfhDfuz&index=10	Transcrição no vídeo
N-5	Minidocumentário Maha Mamo	Documentário	Resiliente Revista	15/11/2017	https://www.youtube.com/watch?v=bKMF3BDg99Y&list=PLKU7Rwpf9QYTqPQCkxHXznVI9ckfhDfuz&index=11	
N-6	Apátridas no futuro	Entrevista	Resiliente Revista	16/11/2017	https://www.youtube.com/watch?v=BSXawHRQ-pY&list=PLKU7Rwpf9QYTqPQCkxHXznVI9ckfhDfuz&index=12	
N-7	Maha Mamo não possui pátria e luta pelo fim da apatridia no mundo	Entrevista	Canal e Revista Novo Tempo / Programa Identidade	Parte 1 (outubro/2017) e Parte 2 (28/4/2019)	Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=3wBNA7E5gWo Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=	

			Geral		JNtMT4XKedY	
N-8	Refugiada Apátrida no Brasil	Entrevista	Luigi Rotunno	11/2017	Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=6OqIZ4uwDSo Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=6vfCdDLWNco	
N-9	Apátrida naturalizada brasileira, ela fala por quem ainda não tem lugar	Reportagem	R7	4/4/19	https://noticias.r7.com/internacional/apatrida-naturalizada-brasileira-ela-fala-por-quem-ainda-nao-tem-lugar-04042019	Canal de Notícias da Rede Record de Televisão. - Há possibilidade de ouvir a notícia (disponível no mesmo link)
N-10	Pelo Direito de Existir	Entrevistas	Capítulo do livro	2019	<i>Entre Lugares: trajetórias de migrantes refugiados e apátridas</i> – Jornalismo na Fronteira (DORNELAS, Paula; NUNES, Roberta).	Organização de Maria da Consolação Gomes de Castro e Duval Fernandes. Apoio da UNFPA, Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Extensão Direitos Sociais e Migração (PUC-MG), Grupo de Estudos de Distribuição Espacial da População (GEDEP) da PUC-MG.
N-11	Maha Mamo: a luta de uma apátrida pelo direito de existir	Livro	Globo Livros	2020	Maha Mamo: a luta de uma apátrida pelo direito de existir (MAMO, Maha; Oliveira, Dácio).	Livro escrito em parceria de Maha Mamo com o jornalista Dácio Oliveira
N-12	Declaração Universal dos Direitos Humanos completa 70 anos; conheça histórias inspiradoras	Reportagem	Fantástico (TV Globo)	9/12/18	https://globoplay.globo.com/v/7220961/	Programa Semanal da Rede Globo de Televisão.
N-13	REP (Repercutindo Histórias) - Órfãos da Terra:	Novela / Órfãos da Terra	TV Globo	16/4/19	Parte 1 : https://www.youtube.com/watch?v=s8jzSrJbt-Q Parte 2:	Programa que compunha a programação diária da Rede Globo de Televisão

	Maha Mamo viveu 30 anos como apátrida				https://globoplay.globo.com/v/7573858/	
N-14	Brasil foi o único país a dar refúgio a Maha	Reportagem/Entrevista	Encontro com Fátima Bernardes/ TV Globo	8/2/17	https://globoplay.globo.com/v/5636740/	Programa diário da Rede Globo de Televisão

De forma geral, as narrativas selecionadas encontram-se em uma variedade de gêneros como entrevista, reportagem, capítulo de novela etc., que passaram por um processo de análise de acordo com o descrito nos capítulos anteriores.

É importante salientar que realizei as transcrições das narrativas orais para que pudesse observar melhor o *corpus* e organizá-lo em ordem cronológica antes de passarem pelo processo de categorização de acordo com o Marco de Referência, descrito no capítulo anterior. Nesse sentido, quanto aos dados, foi necessário "classificá-los para melhor compreendê-los" (TOZONI-REIS, 2007, p. 69) para posteriormente analisá-los.

Após ter feito a categorização das narrativas de acordo com o referencial citado, realizei a "*Inter-rater reliability*" (DORNYEI, 2007, p. 251) uma medida de confiabilidade conferida à categorização pela sua legitimação entre pesquisadores. Assim, contei com a validação do pesquisador e doutorando da Universidade Federal de Juiz de Fora, Hiago Higor de Lima, que conta com experiência em classificação de narrativas de aprendizagem, utilizando o mesmo referencial desta pesquisa.

Em um primeiro momento, após selecionar os trechos das narrativas, realizei a categorização conforme o referencial utilizado. Compartilhei as transcrições das narrativas com o pesquisador sem as marcações das minhas categorizações para que pudesse conferir. Após 10 dias, voltamos a falar e ele compartilhou comigo as suas categorizações. De forma muito criteriosa, verifiquei uma a uma das categorizações que havíamos realizado e, ao estabelecer uma comparação, verifiquei que obtivemos 70% de concordância. Diante disso, encontramos-nos virtualmente para discutir os 30% não correspondentes. Lemos uma por uma das divergências da classificação, observamos novamente o referencial e fizemos novas classificações. As discussões renderam uma troca de experiências muito rica e, também, a obtenção de 90% de concordância em nossas classificações. Os 10% não correspondentes tratam de trechos em que surgiram dúvidas de ambas as partes e/ou, de fato, eram divergências naturais do processo.

Considero que as pequenas divergências têm a ver com a nossa relação com o objeto da pesquisa, pois, no meu caso, há uma aproximação, uma vivência e um conhecimento da história analisada que pode ser um fator primordial das diferenças de olhar dos pesquisadores envolvidos. Para as dúvidas ou dificuldades para classificação, reli e reclassifiquei de forma a chegar a 95%.

4.3 Roteiro de análise

Esta etapa serviu para "abrir" a história de vida das participantes e esmiuçá-la histórica e cronologicamente na ordem adotada para as análises que são apresentadas no próximo capítulo. Para isso, servi-me de duas orientações que, juntas, formaram um só caminho. Em primeiro lugar, ao adotar a metodologia proposta por Forlot (2008) para caracterizar as fases do percurso migratório (cf. seção Percurso Migratório, Capítulo 1), adaptei-as para este contexto e descrevi-as em função da história de vida das participantes desta pesquisa, sempre levando em conta que a narrativa apátrida perpassa todas as fases migratórias e está imbricada com as formas de integração delas no Brasil, até mesmo aquelas anteriores aos estudos de português.

Em segundo lugar, elaborei um roteiro com perguntas, a partir da obra *Les Enquête Sociologique* de Ghiglione e Matalon (1985), que consistiu em um guia com uma série de tópicos, em ordem cronológica, do percurso migratório das duas primeiras apátridas no Brasil. Esse roteiro seria, inicialmente, utilizado em uma entrevista com essas participantes, mas, como não foi possível realizá-la, aproveitei-o para orientar a interpretação do *corpus*, mas sem explorar suas perguntas à risca.

Nas fases descritas por Forlot (2008) como período pré-migratório, destaco as crenças, os conhecimentos prévios sobre o lugar de destino, bem como as primeiras atitudes com respeito a esse lugar e/ou cultura. Também é ressaltado o início da organização da *social network*, as redes de contato, a busca por passagens, a utilização da internet para conhecer mais do lugar de destino, os dias anteriores à ida ao aeroporto, o deslocamento em si. Essa etapa termina no momento da chegada ao local de destino.

Contudo há fatores migratórios de atração e de repulsão, que provocam as motivações para migrar. Um dos fatores apontados por Forlot (2008, p. 16) é o substrato. A migração entendida como "camadas anteriores", que podem determinar a construção e/ou transformação, uma vez que uma história familiar de migração, como é o caso das nossas participantes, cujos pais de origem síria migraram para o Líbano, pode influenciar na propensão a migrar e na consciência da necessidade de se adaptar. Entretanto a fase pré-migratória está marcada, principalmente, por uma vontade ou obrigação pessoal e/ou coletiva de viver outra experiência (p. 17). Reitero que, no caso das participantes da pesquisa, a principal motivação era deixar de ser apátrida e ter uma nacionalidade.

Assim, as fases do percurso migratório e as duas descrições encontram-se na sequência, bem como o guia elaborado com base em Ghiglione e Matalon (1985).

A fase pré-migratória das participantes foi dividida, somente para fins didáticos e de organização, em duas partes.

A primeira (Fase Pré-migratória - Etapa 1) inclui a vida como apátridas no Líbano, os conhecimentos prévios sobre o Brasil e sua cultura, adquiridos ao longo da vida, ainda que muitos desses conhecimentos ou noções tenham sido ativados (potencialmente) a partir do momento em que contaram com a possibilidade de avaliação de seus casos pela Embaixada do Brasil, no Líbano, em novembro de 2013.

Fase Pré-migratória - Etapa 1 (sobre ser apátrida na infância/adolescência e primeiros contatos para pedido de avaliação de seus casos)

- Como foi a infância e adolescência no Líbano, vivendo sem documentos?
- Como foi o momento em que descobriu que era apátrida?
- O que significou saber que não possuía um documento e que não era reconhecida nacional (por nenhum país)? Como conviveu com isso?
- Como foi a busca por países para conhecer seu caso e avaliar sua situação?

A segunda (Fase Pré-migratória- Etapa 2) vai de novembro de 2013 a setembro de 2014. Optei por novembro de 2013 como início da fase pré-migratória porque foi o período em que uma das apátridas (a primeira a chegar ao Brasil) recebeu a resposta positiva da Embaixada do Brasil, no Líbano, sobre uma solicitação de observação, análise e auxílio para seu caso de apatridia. Essa fase terminou em setembro de 2014, quando a primeira delas chegou ao Brasil.

Fase Pré-migratória - Etapa 2 (organização do projeto migratório ao Brasil e primeiros momentos no país)

- Como foi o processo de migração para o Brasil?
- O que sabia sobre o Brasil antes de ter a possibilidade de entregar os documentos à embaixada do Brasil no Líbano?
- Por que escolheu a Embaixada do Brasil como alternativa?

- Do momento do telefonema da embaixada brasileira sobre a possibilidade de avaliação do caso até o embarque: a) o que aprendeu e/ou conheceu sobre o Brasil? b) Procurou a rede de sírios e libaneses que vivem aqui? Se sim, como foi?
- Com relação à comunidade árabe no Brasil (em especial sírios e libaneses): Essa comunidade a auxiliou no processo de chegada e integração? Se sim, em que sentido?

Dessa forma, nessa fase pré-migratória, surgiram algumas questões que considerei importantes investigar, como, por exemplo, sobre o conhecimento que tinham do Brasil e mais especificamente de Belo Horizonte, cidade onde foram acolhidas, se já falavam português, o que puderam aprender dessa língua antes de chegar ao Brasil e como se deu esse aprendizado durante esse período. Além disso, me interessei por compreender quais as atitudes, crenças, estereótipos elas tinham sobre o Brasil e como começaram a organizar a *social network*.

Dando sequência à linha do tempo das participantes, passo à descrição da fase migratória realizada *in loco*, portanto, no Brasil. Trata-se da etapa que se inicia com a chegada das apátridas ao Brasil, em 2014, passando pela fase do pedido e reconhecimento do refúgio, da apatridia e da solicitação da nacionalidade, em 2018.

Decidi pela data da obtenção da nacionalidade brasileira como fase final do percurso migratório das participantes pelo valiosíssimo significado para uma pessoa apátrida que é obter um documento pela primeira vez na vida e que a faz pertencer a algum lugar, ser reconhecida como nacional de um país.

A fase migratória *in loco* é a etapa da vivência no novo lugar, das aprendizagens, dos questionamentos e reflexões, da saudade, dos novos laços afetivos, da necessidade da prática da alteridade, dos conflitos e conquistas com os novos idiomas, da procura por moradia e trabalho, entre outros. Ressalto a ligação íntima entre as práticas de linguagem durante essa fase, no âmbito social, profissional e educativo: é a fase fundamental para a integração, para desenvolvimento de práticas cidadãs efetivas, para adaptação e trocas culturais com a comunidade local por meio das diversas interações e comunicações realizadas pela cidade.

Nesse recorte do tempo (2014-2018), interessou-me compreender e obter o máximo de resposta às perguntas a seguir, divididas em duas fases, a primeira (Fase Migração *in loco* - Etapa 1) marcada pelos primeiros momentos no Brasil, passando pelo processo de pedido de refúgio e as primeiras experiências de aprendizagem da língua portuguesa. A segunda fase (Fase Migratória *in loco* - Etapa 2) trata do período que vai desde a solicitação do

reconhecimento da apatridia até a obtenção da nacionalidade brasileira, em 2018 e que aborda o período em que as participantes cursaram o preparatório para o exame Celpe-Bras.

Fase Migratória *in loco* - Etapa 1 (processo de reconhecimento do refúgio)

- Quais foram as primeiras impressões sobre o Brasil quando chegou aqui?
- Quais e como foram as primeiras interações em português? Sobre o que eram? Qual o tema? Como eram esses diálogos?
- Quando chegou, utilizou algum programa social específico para migrantes da prefeitura ou do governo? Qual? Para quê? Como foi?
- No que diz respeito à aprendizagem de português nos primeiros meses no Brasil: Como aprendia? Como eram as aulas? Com quem estudava? Usava algum material didático?
- Com relação às interações em português pela cidade: como foi a comunicação nos órgãos públicos, nos bancos, com a Polícia Federal, no preenchimento e entrega de documentos?
- Contou com a ajuda de tradutores e/ou intérpretes? Em que idioma preenchia os formulários?
- Como avalia o processo de escrita do texto de justificativa de refúgio e apatridia?
- Como pesquisou vagas de trabalho, entrevistas etc.? E como foram essas experiências?
- Explicava em ambientes públicos o que era ser apátrida? (nos cadastros em lojas, por exemplo, bancos).
- Qual a expectativa de mudança na vida com a obtenção de um documento (visando aqui já à nacionalidade)?
- O que sentiu a partir das repercussões da sua situação na mídia? Como tem sido a reação das pessoas ao caso?

Fase Migratória *in loco* - Etapa 2 (do reconhecimento da apatridia à obtenção da nacionalidade brasileira)

- Durante as aulas no preparatório para o Celpe-Bras: como eram as aulas? Tem histórias interessantes para contar desse período?

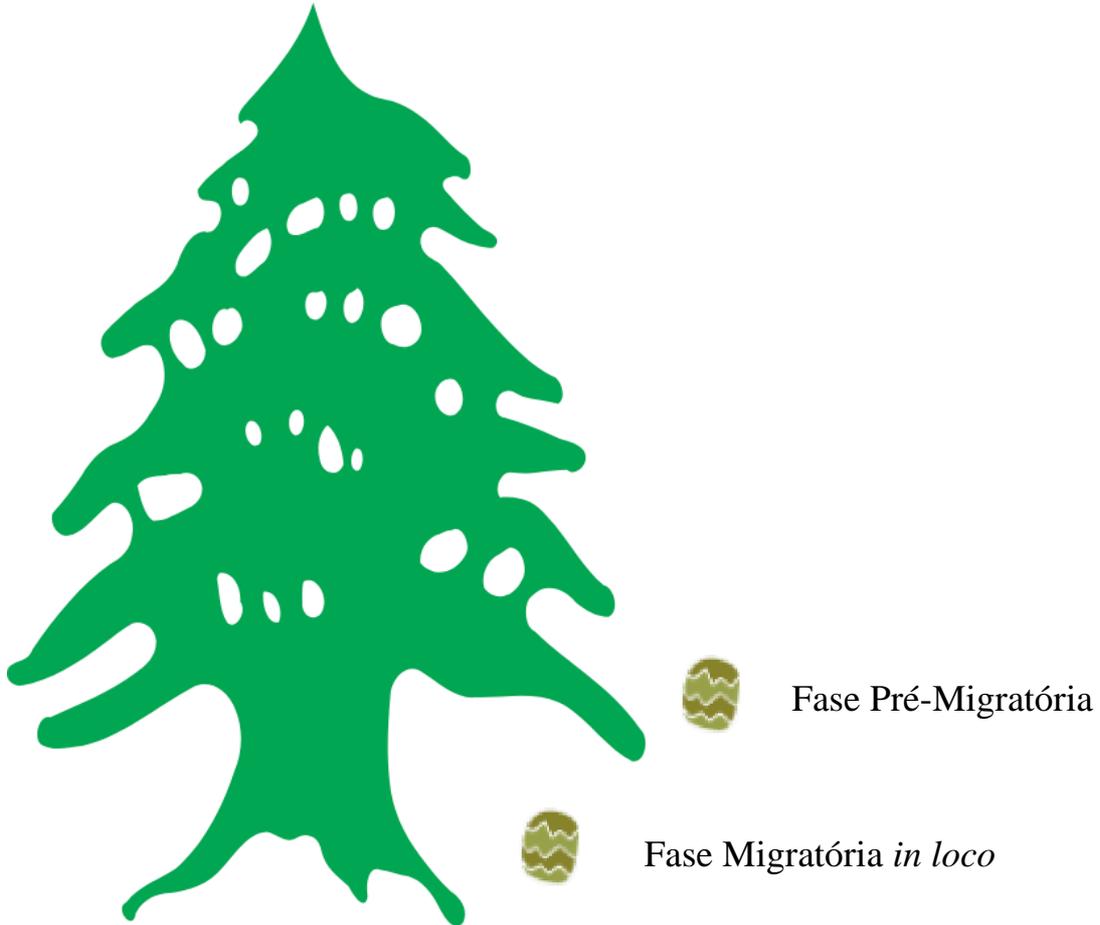
- Como avalia a necessidade de apresentar um certificado do Celpe-Bras como um dos documentos obrigatórios para obter a nacionalidade?
- Quais estratégias usou e que foram determinantes para conseguir esse nível de proficiência do português?
- Como foram as interações e comunicações durante preenchimento e entrega de documentos na Polícia Federal já nessa fase final de entrega dos documentos para apatridia?
- Contou com a ajuda de tradutores e/ou intérpretes?
- Em que idioma preenchia os formulários?
- Como avalia esse processo de escrita do texto de justificativa de refúgio e apatridia;
- E como eram as interações e comunicações pela cidade (casa, trabalho, comércio, escola, internet) nessa fase final do reconhecimento da apatridia?

Assim, as fases pré-migratória e migratória *in loco* são fundamentais para compreensão do processo de integração e (re)territorização das participantes de pesquisa à nova sociedade. É importante mencionar que esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar os vários temas sobre o percurso das participantes em análise, ou seja, há outras possibilidades de pesquisas que envolvem as primeiras apátridas reconhecidas no Brasil.

Vale frisar, contudo, que o processo diaspórico pode não terminar nesse novo país a que chegam, uma vez que há migrantes que, antes de alcançar o seu destino de desejo, passam por outros caminhos, outros territórios até lograr êxito e alcançar as suas aspirações migratórias. Há aqueles que migraram pensando em voltar ao país de origem, uma vez que não puderam e/ou não se viram pertencentes aos novos lugares com o passar do tempo de sua vivência naquele lugar. Há percursos migratórios que nunca terminarão, como o caso do irmão das participantes desta pesquisa, morto em um latrocínio em Belo Horizonte em 2016, ou ainda a tragédia da morte do menino sírio Abdullah Kurdi, afogado no Mar Mediterrâneo em 2015, imagem que correu os quatro cantos do planeta e que deixou uma marca profunda na história das migrações deste século. Outros casos desastrosos e infelizes são os migrantes mortos ou presos na fronteira dos Estados Unidos, por exemplo.

Neste capítulo, descrevi a classificação da pesquisa, detalhei como se deu a seleção, a organização e o percurso de análise do *corpus*. O próximo capítulo será dedicado às análises do *corpus*.

Análise dos dados



CAPÍTULO 4

5. Análise dos dados

Este capítulo é dedicado às análises do *corpus*, sempre levando em conta o aspecto cronológico dos percursos migratórios, baseado em Forlot (2008), que perpassa toda a história de vida das participantes até obterem a nacionalidade brasileira e, metaforicamente, adotei a atividade *Parkour* para a representação dos percursos migratórios das participantes (cf. seção 2.4, Capítulo 1). Para tanto, de acordo com o descrito no capítulo anterior, foram utilizados os referenciais de Foucault (2008) e os relativos às experiências de aprendizagem de Miccoli; Bambirra e Vianini (2020).

É importante mencionar que a análise foi realizada em função da ordem do percurso migratório das participantes e que as teorias foram dispostas de acordo com este aspecto cronológico. Isso significa dizer que o *corpus* de que disponho, ou seja, as narrativas, as notas de campo e os documentos migratórios não foi analisado em separado.

Assim, a ordem cronológica dos fatos ocorridos com as participantes, desde a infância até o momento em que obtiveram a nacionalidade brasileira em 2018, foi dividida em fases, conforme explicitado no capítulo anterior: Fase Pré-Migratória (Etapa 1 e 2) e Fase Migratória *in loco* (Etapa 1 e 2).

Vale destacar, uma vez mais, que me orientei pelo roteiro de perguntas descritas no capítulo anterior, que me serviu como um guia para as análises. Além disso, optei por não identificar as participantes separadamente, conforme justificado também no capítulo anterior.

5.1 A Fase Pré-migratória⁸²: a metáfora do modelo panóptico

É importante mencionar que, embora a primeira parte desta seção das análises não se trate especificamente da aprendizagem da língua portuguesa, considero-a muito relevante porque, sem ela, as demais etapas propostas no roteiro não terão lógica. Uma vez que era impossível compreender como se deu o desenvolvimento da aprendizagem de português sem entender a primeira etapa da fase pré-migratória, o início das análises diz respeito à fase apátrida, ou seja, da infância até antes de as participantes virem ao Brasil.

⁸² Corresponde às análises das etapas 1 e 2 da Fase Pré-Migratória, conforme descrito na seção anterior.

De fato, desconhecer a vida das participantes como apátridas implicaria uma lacuna nas análises e não completaria o meu objetivo, pois é relevante a 'voz apátrida' que perpassa por toda a história de vida das participantes. Uma análise apenas do ponto de vista da Linguística Aplicada responderia parcialmente às inquietações epistemológicas que pretendo apresentar nesta tese.

De todo modo, referenciais linguísticos foram constantemente utilizados nesta primeira etapa e serão para outras partes do roteiro, porém sempre em consonância com outras áreas do conhecimento que, em conjunto e de forma horizontal, têm servido para alicerçar as análises, além de Foucault (2008), Forlot (2008), Miccoli; Bambirra e Vianini (2020).

Ao iniciar as análises, ressalto que, de acordo com as narrativas das participantes relativas ao período pré-migratório, é possível encontrar formas de opressão, impedimento e silenciamento impostos a elas, que se alinham com o descrito na seção 2.2 sobre a apatridia. Tais fatores passam por conflitos familiares com o pai, e, indubitavelmente, por decisões normativas verticais que as impedem de existir.

Em ambos os casos, apresentam-se dificuldades de inserção na sociedade, tais como impossibilidade de participar como atleta em um time de basquete, ingressar na universidade, ou trabalhar dignamente com um registro formal como qualquer outro cidadão poderia. Isso pode ser constatado nos fragmentos a seguir:

[...] Fiz duas entrevistas e depois eles me falaram: está bom, a gente quer você, mas como? cadê seu documento para você trabalhar? Não consegui. (N-2).

Entrevistador: Como uma pessoa consegue ir para escola? Como uma pessoa consegue fazer uma consulta médica?

Participante: "você não consegue fazer...por isso eu comecei a procurar uma solução para sair de lá, não por causa de guerra, por causa de nada, porque eu não existia no Líbano. (N-7).

[...] na época em que a gente nasceu, eu e minha irmã, em 1988, a gente tinha guerra civil lá, então a minha mãe convenceu um diretor da escola para gente só estudar [...] mas o desafio começou quando eu tinha 6 anos, praticava esporte e nunca consegui competir fora, ou com outras escolas porque não tinha documento [...]. (N-14).

Porém, por não terem papéis oficiais, estavam sempre sujeitas a trabalhos e condições financeiras precárias, à impraticabilidade de frequentar baladas e/ou dirigir de forma segura, por exemplo. Além disso, passaram por momentos complicados e de certo pânico durante o conflito entre Líbano e Israel em 2006. As narrativas a seguir elucidam a questão: “depois disso, no dia a dia, você também vai sofrer [...] se você quer comprar uma linha de telefone,

se você quer se casar, não consegue[...] também uma coisa simples, como entrar numa boate para se divertir com amigos[...] também você não consegue" (N-2) e "[...]se a blitz da polícia me parasse, eu iria para a prisão. Iam falar que eu sou terrorista. Como eu iria sair com documento se eu não tinha nenhum? A gente andava com medo, com muito medo, e, aí, eu falei que precisava de uma solução". (N-10) (p. 206).

No que diz respeito à ausência da nacionalidade a partir do nascimento, uma anomalia (CLARO apud WEISS, 2015. p. 14), isto se deve a algumas situações, entre as quais "quando um ou ambos dos genitores estão impossibilitados de transmitir sua nacionalidade ao filho ou à filha, geralmente por determinação da legislação do país de nascimento da criança" (CLARO, 2015, p. 17). A narrativa de uma das participantes elucida a questão: "o Líbano só te dá a nacionalidade se seu pai é libanês" (N-12). "você só é libanês se seu pai é libanês". (N-13). Dessa forma, revisei uma pesquisa realizada anteriormente Costa; Silva e Mamo (2020), em especial as partes que discorriam sobre a lei libanesa que impede as participantes desta pesquisa de obterem uma nacionalidade e suprime o direito de diversas famílias de seus descendentes serem alguém.

Refiro-me especificamente ao Decreto 15 da Lei Libanesa de Nacionalidade de 1925⁸³. De acordo com essa normativa, e posicionando como uma lei anti-humana, ela impede um direito expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, "1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade; 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade." (DUDH, 1948).

O impedimento deve-se ao fato de a nacionalidade libanesa ser concedida aos filhos somente se o pai de pessoas nascidas naquele país for libanês. Quanto a isso, diversos problemas apresentam-se, tais como o descumprimento das diretrizes da Convenção de 1961, sobre a redução dos casos de apatridia, a postura arbitrária que conduz a geração de inúmeras pessoas apátridas e o machismo representado em uma forma mais crua, perversa e retrógrada.

Quanto ao fato de o Líbano, até os dias atuais, não ser signatário da Convenção de 1961 para a Redução dos Casos de Apatridia, esse país posiciona-se contrário à garantia e ao direito de toda pessoa a ter uma nacionalidade. Assim sendo dilacera condutas adequadas em nível mundial que visam assegurar os Direitos Humanos como um projeto de sociedade, bem como alinhadas ao plano mundial, "por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal", valendo-me das palavras e metodologia de Milton Santos, em seu livro com o mesmo nome (SANTOS, 2007) e das palavras a seguir:

⁸³ Lei disponível na íntegra: <https://www.refworld.org/docid/44a24c6c4.html>. Acesso em: 19/07/2021.

Tal postura nos leva a pensar o quanto é urgente que os Estados não subscritores desse Estatuto repensem seu posicionamento e considerem a adesão às políticas de gerenciamento migratório que defendam a dignidade da pessoa humana independente da condição que lhe é imputada. (COSTA; SILVA; MAMO, 2020, p. 87).

Quanto ao machismo expresso na lei libanesa de 1925 e, por conseguinte, perpetuado na sociedade em geral, apresento uma análise que tem como fundamentação a etimologia da palavra "pátria". De acordo com o Dicionário do Latim Essencial (REZENDE; BIANCHET, 2005, p. 263) a palavra pátria, de origem latina *patrĭa*, - *ae*, é um substantivo feminino que indica pátria, terra natal. Embora seja uma palavra feminina, indica também elementos de composição de "pai", *pater* em latim, cujo radical latino é o mesmo, *patr-* e *pater*. Do latim também vieram as palavras *father* em inglês, *padre* em espanhol, entre outras para designar pai.

Um primeiro ponto a refletir é que a palavra pátria é um substantivo feminino, a pátria, mas que representa uma realidade/origem masculina. Seria isso um exemplo de sexismo? Continuando a analisar com base na etimologia: ainda segundo o mesmo dicionário, *Pater* indica pai, divindade, Deus. Pai da pátria, chefe de família, fundador, velho (*patris* = pais, avós, antepassados, senadores, senado, patrícios). Dá origem a *patrimonium* (bens de família, herança), *patritus* (paterno, fraternal), *patrius* (do pai, pertencente ao pai, paternal), transmitido de pai para filho, tradicional e hereditário. Da pátria; *paternus* (paterno, paternal, dos pais, dos antepassados), *paterfamilias* (m): pai, chefe de família, dono da casa (REZENDE; BIANCHET, 2005, p. 262-263).

Nota-se, nesse contexto, um núcleo de relações sobre a raiz latina que permite a derivação de: compatriota, patriarcado, ou o verbo repatriar (visto no latim tardio sobre a forma *repatriāre*), patrício, patrimônio, patrimônio da humanidade, patriota, expatriado, apátrida.

São palavras usadas em discursos políticos como "Pátria ou Morte" (Revolução Cubana), "Pátria Amada Brasil", bem como incluída em músicas, como "eu não tenho pátria, tenho mátria" (**Língua**, Caetano Veloso). O vocábulo pátria é descrito no Dicionário Houaiss da seguinte maneira:

Pátria: 1) país em que se nasce e ao qual se pertence um cidadão; terra; torrão natal; 2) parte do país em que alguém nasceu; terra natal; 3) a terra paterna; 4) local de nascimento de um grupo ou de um fato que interessa a uma coletividade, ou que se destaca pela existência de um grande número de coisas de uma espécie determinada; berço. Etimologia: 'patrĭa, - ae', país natal, o solo natal, pátria adotiva;

república, nação, Estado; região, país. Sinonímia de *terra*, lugar de origem. (HOUAISS, 2001, p. 2150).

Há, portanto, um grande paradoxo ao analisar essa palavra dentro do contexto desta tese, uma vez que "pátria" dá ideia de origem, nascimento, pertença, linhagem, raça, descendência e família, mas semanticamente ligada à figura paterna. O sufixo grego *a*, que indica negação ou privação, encontra na palavra apátrida um bom emprego, assim como em acéfalo (sem cabeça) ou anônimo (que não possui nome).

Ora, como associar essa palavra aos apátridas, ao lugar de origem ou ao sentimento de pertença, se essas pessoas não têm sequer um registro de nascimento deste lugar onde nasceram? E mais, no caso específico das apátridas analisadas nesta pesquisa, como nutrir a relação de pertença à pátria e ao próprio pai se é justamente (também) o fato de ele não ser libanês que as tornam apátridas? E essa relação de pertencer ou não a uma pátria fica bem clara na seguinte narrativa: "na faculdade que fui o diretor jogou os papéis na minha cara: quem é você? se você é libanesa, você consegue estudar, se você é síria, você consegue estudar, mas quem é você?" (N-13).

Além do fator machista expresso na lei libanesa de nacionalidade, a questão do não reconhecimento do casamento inter-religioso é outro ponto fundamental gerador da apatridia do caso das participantes.

De todo modo, haveria uma solução aparentemente fácil de se resolver, pelo menos para os padrões ocidentais e, principalmente, do Brasil. Contudo fatores culturais já estabelecidos ao longo do tempo parecem ter impedido, de fato, que a solução se tornasse um fato, conforme os trechos a seguir:

No Líbano e na Síria, nós colocamos a nossa religião em nosso documento, em nossas identidades. Então, onde quer que você vá, eles saberão a sua religião... existem coisas que você pode fazer de acordo a sua religião... algumas pessoas não te aceitam por causa de sua religião⁸⁴. (N-1).

Para mim são apenas religiões...isso me permitiria ter documentos...não é o que está escrito em um papel que vai me definir...eu sou o que eu quero ser " (N-1).

Uma vez mais, a figura paterna tem um papel crucial nesse jogo, tal como relatado por uma das participantes "nós temos apenas uma solução: se meu pai se convertesse ao

⁸⁴ Essa é uma das poucas narrativas proferidas pelo irmão das participantes na mídia. Ele foi morto em um latrocínio em Belo Horizonte, em 2016. Ainda que ele não seja participante da pesquisa, no momento da enunciação dessa narrativa ele estava acompanhado de suas irmãs discutindo a sua vinda ao Brasil e como era ser apátrida no Líbano.

islamismo, nós teríamos o documento (sírio) agora, mas para ele, ele prefere morrer a se converter" (N-1).

Retornando à problemática que se apresenta em torno da palavra pátria, encontro ainda algumas nuances que me interessam observar e analisar, como ressaltar novamente a questão da discriminação de gênero como gerador da apatridia e, também, em um sentido mais extenso e aplicado ao caso exposto nesta tese, relacioná-la aos objetivos do Plano de Ação Global para Erradicar a Apatridia (ACNUR, 2014-2024⁸⁵). São fatores intrinsecamente ligados.

Quanto à discriminação de gênero, denomino a questão a partir do Artigo 1º da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher:

Para os fins da presente Convenção, a expressão “discriminação contra a mulher” significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher independentemente de seu estado civil com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos: político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. (ONU/CEDAW, 1979⁸⁶, p. 20).

Especificamente sobre a apatridia, vale considerar que formas distintas de tratamento entre homens e mulheres têm sido causas e geradores dessa anomalia legal ao longo do tempo, permanecendo até os dias atuais, colocando as mulheres, suas filhas e seus filhos em condições de vulnerabilidade.

Exemplos foram destacados na pesquisa de Doi (2015, p. 33), ao estimar, o número de 60 países em que a mulher é privada de, em relação aos homens, adquirir, mudar ou manter a nacionalidade escolhida, além de indicar dados que comprovam que em 27 países ao redor do mundo é negado às mulheres passarem suas nacionalidades aos seus filhos (DOI, 2015, p. 34), corroborando as palavras de António Guterres, Alto Comissário do ACNUR, "a cada dez minutos nasce um novo apátrida"⁸⁷

⁸⁵ para acesso ao documento na íntegra, acessar: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=5d1a02b24>. Acesso em: 19/07/2021.

⁸⁶ Para leitura completa da Convenção: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

⁸⁷ Para acesso ao texto completo sobre a campanha de erradicação da apatridia: <https://memoria.etc.com.br/noticias/internacional/2014/11/onu-lanca-campanha-para-erradicar-apatridas-dentro-de-dez-anos#:~:text=ONU%20lan%C3%A7a%20campanha%20para%20erradicar%20ap%C3%A1tridas%20dentro%20de%20dez%20anos,-Criado%20em%202004&text=O%20Acnur%20pretende%2C%20por%20meio,seja%20negada%20nacionalidade%20a%20ningu%C3%A9m>. Acesso em: 19/07/2021.

Quanto a essas questões, saliento que, sem uma nacionalidade, pessoas são vítimas de apatridia, acarretando danos, frustrações, diversas formas de opressão e violência, e, até mesmo, a possibilidade de tráfico e de um efeito dominó nos casos de apatridia, que se perpetua de geração em geração.

Ainda sobre essa discriminação de gênero e de privação arbitrária da nacionalidade, ressalto leis e práticas que afetam especialmente as mulheres descritas no Manual para Parlamentares n.º 22, "Nacionalidade e Apatridia"⁸⁸ do ACNUR (2010):

Alguns Estados alteram automaticamente a nacionalidade da mulher quando ela se casa com um estrangeiro. Uma mulher poderia, então, tornar-se apátrida se não adquirir automaticamente a nacionalidade do seu marido ou se o marido não possuir uma nacionalidade. Uma mulher também poderia tornar-se apátrida se, depois de receber a nacionalidade do marido, o casamento se dissolver e ela perder a nacionalidade adquirida em razão do casamento, sem readquirir automaticamente a sua antiga nacionalidade. (ACNUR, 2010, p. 39).

No caso das participantes desta pesquisa, se a mãe delas não tivesse sofrido punições, certamente não seriam apátridas. Os processos coercivos e discriminatórios se dão pelo fato de ter um casamento não reconhecido, de não poder passar a sua nacionalidade, a síria nesse caso, as suas filhas e filho, bem como ter a sua dignidade afetada, pois, no país para o qual migrou, o Líbano, somente a figura paterna pode oferecer aos filhos uma nacionalidade libanesa.

Inerente à questão apresentada, a discriminação de gênero como geradora de apatridia, diversos mecanismos têm sido elaborados e postos em prática para eliminar rastos e perversidades nas legislações migratórias, e, como consequência, em atos e condutas culturais em todo o mundo.

No que diz respeito ao Plano de Ação Global para Erradicar a Apatridia do ACNUR, que enumera ações e objetivos para eliminar a apatridia em 10 anos, destaco três das dez medidas por considerar que essas têm relação direta com o tema tratado nesta fase desta tese, embora todas as ações destacadas pelo documento tenham intrínseca relação.

Refiro-me às seguintes medidas: Ação 2 (Garantir que nenhuma criança nasça apátrida), Ação 3 (Eliminar a discriminação de gênero das leis de nacionalidade) e Ação 7 (Garantir o Registro de Nascimento para evitar apatridia). Importante mencionar que essas ações estão em sintonia com a Convenção de 1961, cujo objetivo é a redução dos casos de

⁸⁸ Para acesso ao documento na íntegra: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=553f52ff4#:~:text=Este%20manual%20pretende%20oferecer%20aos,perda%20e%20manuten%C3%A7%C3%A3o%20da%20cidadania>. Acesso em: 19/07/2021.

apatridia. Contudo, apenas recentemente o tema tem ganhado espaço para maiores discussões, para compreensão da sociedade civil sobre ele, além de certo empenho de alguns Estados em apoiar a causa.

Sem pretender esgotar as possibilidades de análises sobre o tema, indico alguns fatores que julgo relevantes para discussão. Em primeiro lugar, no artigo 4 da Convenção de 1961, é clara a obrigação dos Estados em relação aos filhos de seus nacionais que tenham nascido fora de seu território. Poderia ter sido, portanto, uma solução para o caso das participantes desta pesquisa, uma vez que, embora nascidas no Líbano, poderiam ter tido a nacionalidade dos pais, que são sírios.

Nota-se, assim, uma omissão da República da Síria em cumprir com tal acordo. O descumprimento vem de duas maneiras. A primeira porque a Síria, assim como o Líbano, não são signatários das Convenções Internacionais relativas à apatridia, nem a de 1954 e nem a de 1961. A segunda porque, não sendo signatário, acarreta os casos de apatridia, como os que têm sido evidenciados aqui. Isso demonstra um atraso judicial local, bem como global, prejudicando milhares de pessoas⁸⁹. A título de exemplo, o Brasil ratificou a primeira convenção em 13 de agosto de 1996 e a segunda aderiu em 25 de outubro de 2007.

Além da problemática apresentada anteriormente, e relacionando à Ação 3, que visa eliminar a discriminação de gênero nas leis sobre a nacionalidade, destaco um breve estudo de caso sobre a situação síria realizado pelo *Institute on Statelessness and Inclusion* (2018).⁹⁰

Segundo dados levantados pelo instituto, a Guerra Civil que eclodiu na Síria, em 2011, fez com que mais de 300.000 nascimentos tenham ocorrido no exílio e que muitas dessas crianças estejam em risco de se tornarem apátridas (ISI, 2018, p. 18). Além do mais, segundo as informações deste estudo, estima-se que uma em cada quatro famílias de refugiados sírios é chefiada por mulheres, agravando o risco de crianças não poderem provar relações legais com seus pais a fim de gozar da nacionalidade síria.

O caso agrava-se pelo menos por outras duas razões. A primeira, mais grave e relacionada à situação das pessoas analisadas nesta pesquisa, é o fato de que a lei de nacionalidade síria está presa à discriminação de gênero, pois as mulheres sírias que dão à luz fora da Síria não podem passar sua nacionalidade a seus filhos.

⁸⁹ A Síria aparece há alguns anos entre os seis países mais geradores de apátridas, de acordo com as estatísticas globais sobre a apatridia. Já o Líbano consta nas listas dos países que não oferecem informação confiável ou precisa. Conferir tais informações em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf> (2019) e https://files.institutesi.org/ISI_statistics_analysis_2020.pdf (Dados de 2020). Acesso em: 19/07/2021.

⁹⁰ Para acesso completo ao material, disponível em: <https://www.institutesi.org/resources/all-about-the-sdgs-what-statelessness-actors-need-to-know>. Acesso em: 19/07/2021.

Dessa forma, encontramos fundamentações para provar o caso de apatridia das participantes desta pesquisa. Isso quer dizer que há inúmeros fatores que as impediram de obter um documento: o casamento inter-religioso não reconhecido, a lei machista libanesa que permite ter nacionalidade libanesa apenas se o pai for libanês, além do impedimento da lei síria sobre nacionalidade que determina que as mães não podem passar sua nacionalidade caso o nascimento dos filhos tenha ocorrido fora da Síria.

Outro alarmante dado evidenciado pelo estudo de caso em análise é que os procedimentos de registro de nascimentos nos países vizinhos à Síria, como o Líbano, são complexos, deixando muitas crianças sem possibilidade de comprovação documental de seus nascimentos e, portanto, em risco de apatridia (ISI, 2018, p. 18), como se pode observar nas narrativas seguintes das participantes: “Eu nasci sem nenhum documento que identificasse quem eu sou.” (N-10) (p. 203). [...] 26 anos vivi no Líbano sem nacionalidade, sem identidade, sem existência, uma sombra que andava lá.” (N-8). [...] minha maldição como apátrida começou com 8 anos (...) depois disso começou a decepção com os sonhos.” (N-2).

Por fim, sobre a análise das ações da campanha de erradicação da apatridia no mundo, vale destacar a necessidade de pôr em prática a Ação 7 (Garantir o Registro de Nascimento para evitar apatridia). O registro de nascimento é fundamental para estabelecer, em termos legais, o lugar e o tempo do nascimento e a filiação parental, o que, por sua vez, é utilizado como prova documental para aquisição de nacionalidade dos pais e/ou do Estado onde a criança nasceu.

Quanto a essa questão, o artigo 7 da Convenção sobre os Direitos da Criança expressa de forma clara que:

1- A criança deve ser registrada imediatamente após seu nascimento e, desde o momento do nascimento, terá direito a um nome, a uma nacionalidade e, na medida do possível, a conhecer seus pais e ser cuidada por eles; 2 - Os Estados Partes devem garantir o cumprimento desses direitos, de acordo com a legislação nacional e com as obrigações que tenham assumido em virtude dos instrumentos internacionais pertinentes, especialmente no caso de crianças apátridas. (UNICEF, 1990)⁹¹.

Uma vez mais a palavra paradoxo parece ser a mais adequada para analisar a problemática exposta anteriormente. Como entender que a Síria e o Líbano, signatários da Convenção sobre os Direitos das Crianças, sejam, ao mesmo tempo, listados entre os países que mais têm pessoas apátridas?

⁹¹ Para acesso ao texto da convenção na íntegra, acessar: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 19/07/2021.

Ao trazer a questão para o contexto brasileiro, também, deparei-me com incoerências. Se por um lado a política brasileira relativa ao registro civil de pessoas está alinhada aos preceitos globais, por outro há uma discrepância com relação ao número de pessoas sem identificação, sem qualquer documento que possa corroborar a sua existência.

De acordo com Heap; Cody (2009, p. 20), ao tentarem responder à pergunta, "por que há 51 milhões de menores por ano que não são registrados no momento de seu nascimento?", esses autores encontram diversas barreiras, entre elas o desconhecimento dos pais da importância de registrar os filhos, o custo dos trâmites, a distância até o cartório, a incerteza se o nascido irá sobreviver, a instabilidade política, as barreiras políticas, sociais, culturais e o medo de serem perseguidos pelas autoridades.

Ainda que a pesquisa realizada pelos autores não trate especificamente do Brasil, encontrei algumas divergências no país que vão ao encontro do que mencionam.

Primeiramente, vale lembrar que a Declaração de Nascido Vivo⁹² é um documento com validade de identidade, ainda que provisória, em todo o Brasil e, desde o dia 05 junho de 2012, consta na lei 12.662. É, portanto, o primeiro documento oficial que todo brasileiro registrado recebe, porém não substitui a Certidão de Nascimento, que deve ser feita após o recebimento da Declaração de Nascido Vivo.

É por meio do registro civil que a mãe pátria conhece seus filhos. Por isto, toda nação desenvolvida tem um registro civil apto a chegar até as pessoas e lhes conferir o mais importante dos documentos, que é a certidão de nascimento, sobre o qual estão baseados os demais [...] a partir do registro civil, é possível obter estatísticas importantes para a elaboração de políticas públicas.⁹³

Ainda que a Declaração de Nascido Vivo seja gratuita e obrigatória para obter a Certidão de Nascimento, e que a primeira via desta última também seja gratuita, de acordo com a Lei 9.534 de 1997⁹⁴, ainda há três milhões de brasileiros que não têm nenhum

⁹² para informações completas sobre esse documento: <http://cidadao.saude.al.gov.br/informacoes/declaracao-de-nascido-vivo/#:~:text=Quanto%20custa%3F.da%20Lei%20n%C2%BA%209.534%2F97>. Acesso em: 19/07/2021.

⁹³ Gustavo Fiscarelli, Presidente da Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais, 2021. Para acesso à reportagem na íntegra: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2021-03/ministerio-faz-campanha-de-estimulo-registro-civil-de-recem-nascidos>. Acesso em: 19/07/2021.

⁹⁴ Ainda de acordo com essa lei, a Segunda Via poderá ser gratuita para pessoas que comprovarem, por meio de declaração, não ter condições de realizar o pagamento. Acesso à lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19534.htm. Acesso em: 19/07/2021.

documento⁹⁵. Só em 2018, aproximadamente 70 mil crianças não foram registradas no Brasil, sendo a maioria populações carentes⁹⁶.

Além disso, ter a Certidão de Nascimento é um direito de todo cidadão brasileiro, porém, conforme se pode notar nas narrativas das pessoas entrevistadas na reportagem "Milhões de brasileiros não têm nenhum documento de identificação", inúmeras pessoas estão à margem, como sombras, sem a proteção do Estado, conforme relatos a seguir:

Repórter: Camila, você já foi à escola?
 Camila: Não, nunca pude ir à escola.
 Repórter: Serviços de saúde, você tem acesso?
 Camila: Também não.
 Repórter: Algum documento você tem?
 Camila: Nada. Nenhum.
 Repórter: Você tem alguma prova de que você existe?
 Camila: Não. Só de boca.
 “O meu sonho é poder trabalhar, é poder ir para a escola, é poder existir para sociedade”⁹⁷

Como é possível notar, os relatos das pessoas sem registro no Brasil⁹⁸ são, em alguns aspectos, semelhantes aos analisados nesta tese. Em ambos os casos, são apresentadas narrativas com base na informalidade e na desproteção; são pessoas não-cidadãs, são apátridas.

Nesse sentido, é importante destacar que o caso das participantes desta pesquisa trouxe à tona, pelo menos no âmbito midiático, maior abertura à discussão sobre a apatridia. Embora tal acontecimento tenha sido relevante, as próprias estatísticas de pessoas sem registro formal e, portanto, sem proteção do Estado brasileiro já evidenciavam a apatridia em nossas portas.

Diante do exposto, não há lugar para dúvidas de que a discriminação e os impedimentos são constantes para pessoas que não possuem um documento sequer que as reconheça. É por isso que diversas campanhas são realizadas para erradicar a apatridia.

⁹⁵ Mais informações podem ser obtidas acessando a reportagem: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/16/milhoes-de-brasileiros-nao-tem-nenhum-documento-de-identificacao.ghtml>. Acesso em: 19/07/2021.

⁹⁶ Para mais informações sobre as estatísticas apresentadas, acessar: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/16/milhoes-de-brasileiros-nao-tem-nenhum-documento-de-identificacao.ghtml>. (Ibidem 15). Acesso em: 19/07/2021.

⁹⁷ A reportagem ainda conta a história: “Iohana tenta um registro de nascimento tardio desde 2015. Ela nunca foi à escola e não consegue se consultar no SUS. Também não pode receber o auxílio emergencial de R\$ 600 do governo federal.”. (G1, 16/05/20).

⁹⁸ É importante mencionar que houve a Política Nacional de Erradicação do Sub-Registro civil de nascimento (2008-2018). A esse respeito, vide Claro (2020) em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/14388>. Acesso em: 15/02/2022.

Além do Plano de Ação Global para Erradicar a Apatridia do ACNUR e de outras campanhas nacionais e internacionais brevemente analisadas anteriormente, destaco ainda esforços para despertar a consciência sobre a questão, tanto no âmbito da literatura infanto-juvenil quanto à principal campanha realizada até o momento.

No livro *The girl who lost her country* (CHICKERA; BRENNAN, 2018)⁹⁹, os autores criam um espaço para que crianças apátridas discutam sobre a nacionalidade e expliquem o fenômeno e os impactos em suas vidas.

Contudo a campanha de maior impacto até o momento é *#IBelong* (eu pertença)¹⁰⁰, idealizada pelo ACNUR em 2014, que conta com uma Carta Aberta, assinada por diversas celebridades, como Angelina Jolie, e, também, pela sociedade civil. Essa campanha, assim como o Plano de Ação Global para Erradicar a Apatridia, visa eliminar a apatridia em dez anos, conforme expresso em sua página oficial, "O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) lança hoje a campanha global "Eu Pertenço" ("*I Belong*"), que pelos próximos dez anos pretende acabar com a apatridia".

Além disso, parcerias com empresas e pessoas envolvidas na causa, desde o princípio da campanha, têm apresentado potencial para alavancar e tentar alcançar seus objetivos.

O ACNUR e a *United Colors of Benetton* fizeram uma parceria para criar a campanha "Eu Pertenço", que visa atrair a atenção global para as consequências devastadoras da apatridia. A *Benetton*, com sua tradição de apoiar campanhas sociais, desenvolveu o conteúdo criativo e o site da campanha. (*#IBelong*, ACNUR, 2014).

A referida citação merece observações e análises de alguns pontos. Primeiro, o fato de objetivar "atrair a atenção global para as consequências devastadoras da apatridia". Segundo, o desenvolvimento do conteúdo criativo para a campanha. Terceiro, o envolvimento do ACNUR na vida de uma das participantes desta pesquisa. De fato, os três fatores estão intrinsecamente conectados e dependentes um do outro.

Quanto ao intuito de chamar a atenção das pessoas para a apatridia, considero ser uma ação imprescindível para que a sociedade civil, políticos e gestores de projetos migratórios tomassem conhecimento do termo e do que ele significa, pois, até a pouco tempo, parecia ser desconhecido pela maioria. De qualquer modo, a primeira atitude necessária era atrair a atenção das pessoas em geral.

⁹⁹ Para acesso ao livro completo, entrar na página: https://files.institutesi.org/the_girl_who_lost_her_country.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

¹⁰⁰ Para conhecer a campanha, bem como assinar a carta aberta, acessar: <https://www.acnur.org/portugues/campanhas-e-advocacy/ibelong/>. Acesso em: 19/07/2021.

Com efeito, pelo discurso presente na página oficial do *#IBelong*, a campanha estava em um caminho condizente para disseminação da "palavra apátrida".

A meta de erradicação da apatridia é cada vez mais factível graças aos recentes avanços no número de países signatários de dois tratados de direitos humanos fundamentais das Nações Unidas (...) A campanha do ACNUR está sendo lançada em meio a sinais positivos de uma mudança internacional de atitude em relação à apatridia. Há apenas três anos, havia apenas 100 Estados signatários dos dois tratados de apatridia – a Convenção de 1954 da ONU sobre o Estatuto dos Apátridas e a Convenção de 1961 para Reduzir os Casos de Apatridia. Hoje, o número de adesões é de 144, agregando massa crítica à discussão. (*#IBelong*, ACNUR, 2014).

É relevante, contudo, mencionar que, até os dias atuais, nem o Líbano, tampouco a Síria são signatários de tais convenções.

O empenho e a luta de diversos atores em nível global e nacional continuam presentes na tentativa de cumprir o papel da campanha e, principalmente, erradicar a apatridia até 2024. E para que esse objetivo seja alcançado, inúmeras intervenções e ações têm sido realizadas com conteúdo criativos, discursos objetivos e de fácil entendimento para a população em geral, além de contar com traduções em alguns idiomas, com a participação de artistas como Cate Blanchett¹⁰¹.

A isso se acrescenta, como explicitado na seção 2.2 do Capítulo 1 desta tese, o aumento de pesquisas acadêmicas sobre o tema, que, por certo, contribuem para propagar um número cada vez maior de conhecimentos sobre a apatridia e suas consequências.

¹⁰¹ A título de exemplo de alguns dos vários conteúdos da campanha *#IBelong*, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=U8xZpNG39oc&t=19s> e <https://www.youtube.com/watch?v=Q9gAnWnfSRc>. Acesso em: 19/07/2021.

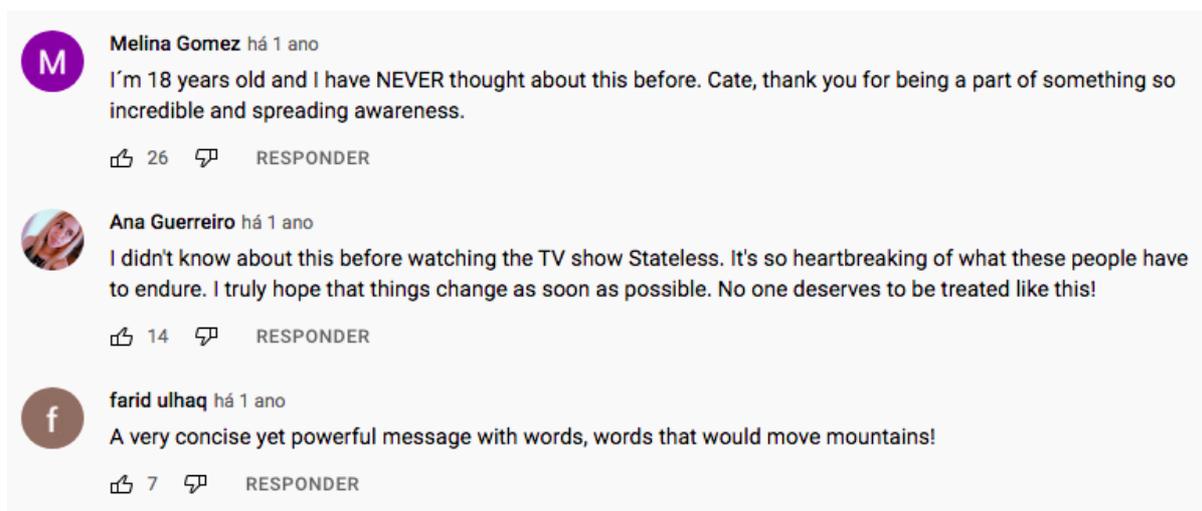


Imagem 3: Comentários do Youtube Campanha #Ibelong¹⁰².

Como pode ser visto anteriormente, a campanha, de fato, agrega novos conhecimentos às pessoas e alcança um de seus objetivos, que é atrair a atenção da sociedade para pessoas que vivem como sombras, à margem da sociedade, invisíveis.

Ao trazer essa realidade da campanha para relacioná-la às narrativas de que disponho de uma das participantes desta pesquisa, considereirei pertinente destacar, a partir de seus relatos, que o ACNUR, em 2010, foi uma peça fundamental para seu entendimento inicial e de sua família de que eram apátridas.

Além disso, essa instituição também foi oportuna para que tomassem conhecimento de que algo era necessário ser feito pela família a fim solucionar seus casos, o que conseqüentemente se tornou um desejo de alcance muito maior, ou seja, a luta por reconhecimento de milhões de pessoas que ainda vivem na mesma situação. É o que se pode perceber nas narrativas a seguir.

[...] vou pedir um minuto de vocês, vá à carta aberta do *I Belong* em meu nome e de 10 milhões de pessoas, que divulguem e falem alto, porque eu quero existir e eles também...quero que vocês divulguem essa campanha, divulguem essa carta aberta para todo mundo assinar[...] pelo menos a gente vai ter pessoas que conhecem a nossa história, que não somos uma sombra que está nessa vida (N-2). [...] por favor, coloquem a pulserinha azul que está em suas sacolas... porque a gente vai mudar o mundo, eu quero existir nesse mundo... *I belong to this world.* (N-2).

¹⁰² Livre tradução: “Melina Gomez (Eu tenho 18 anos e nunca pensei sobre isso antes. Cate, obrigado por fazer parte de algo tão incrível e espalhar consciência. Ana Guerreiro (eu não sabia disso até ver o programa na tv Apátridas. É muito devastador o que essas pessoas têm que suportar. Eu realmente espero que as coisas mudem o mais rápido possível. Ninguém merece ser tratado assim! Farid Ulhaq (Uma muito concisa e poderosa mensagem com palavras, palavras que moveriam montanhas).”

A visibilidade que o Acnur está dando para os apátridas, essa força que estou conseguindo de vocês para falar para o mundo inteiro eu acho que isso é um passo avançado não só para o Brasil, mas para o mundo inteiro. (N-3).

O Projeto *I Belong* começou em 2014 e fala que em 2024, eles colocaram uma meta, que é em 10 anos, vão acabar com a apatridia do mundo inteiro. Então, cada continente começa a trabalhar. O meu trabalho faz parte da América. O Brasil está tentando resolver esse problema porque se ninguém fala do problema, ninguém vai saber que precisa de solução. Assim como eu, tem 10 milhões de apátridas, sem voz, ninguém falando deles, tocando nesse assunto, com medo se eles são descobertos vão para prisão (N-7).

[...] da campanha *I Belong* começou em 2014 o target deles é que em 2024 a gente vai estar com zero apátridas no mundo inteiro. Aqui na América estão trabalhando muito para virar o primeiro continente com zero apátridas. O Equador e a Costa Rica estão no caminho agora, eles já têm leis, já têm tudo, mas estou esperando para ver no Brasil como vai funcionar para eles também aplicarem. (N-8).

[...] são 10 milhões de apátridas, que ninguém nem fala, nem toca no assunto e falei: isso vai ser a missão da minha vida...desde então, comecei a falar mais alto, comecei a viajar mais com ACNUR, comecei a ser colocada em muitos lugares para tentar dar uma contribuição na mudança das leis porque as leis foram escritas por seres humanos e ser humano falha e nosso papel é tentar ajustar isso. (N-13).

Uma das participantes entrou em contato com o ACNUR em 2010, quando ainda não sabia detalhes da apatridia, seu conceito, regras, normas, regulamentações. Foi o ACNUR que lhes abriu as portas, não apenas para entenderem que eram apátridas, mas também para encontrarem uma solução para seus problemas.

Assim, elas perceberam que não eram as únicas apátridas no mundo e como o papel das mídias foi fundamental, tanto para os planos globais do ACNUR, quanto para elas solucionarem os problemas e obstáculos que os apátridas enfrentam.

Quanto ao primeiro fato – descobrirem o que era ser apátrida – foi com a aproximação com o ACNUR que puderam compreender melhor quem eram, suas identidades, bem como encontrar outras pessoas ao redor do mundo que eram apátridas.

Depois de 8 meses que entrei em contato com a ONU porque estava sabendo da campanha *I Belong*... eu achava que éramos só eu, minha irmã e meu irmão apátridas, mas há 10 milhões de apátridas no mundo inteiro, mas que ninguém fala porque lá no Líbano se eu falava que era apátrida eu era presa. (N-8).

Ao descobrirem que não estavam sós, mas que havia, pelo menos, outras dez milhões de pessoas na mesma situação, as ex-apátridas ganharam força para buscar alternativas a fim de solucionar suas situações, ou seja, obter uma nacionalidade, bem como se unir à campanha do ACNUR para propagar e viralizar, nas mídias, noções e conceitos sobre o tema e também os desafios enfrentados pelos apátridas.

Vale a pena explicitar os casos na linha do tempo da história das participantes, pois, assim, eles auxiliam a entender melhor a ordem dos fatos, como também a ordem do desenvolvimento desta tese.

Por coincidência do destino, a vida das participantes e a luta por reconhecimento encontrou um momento oportuno com o lançamento da campanha do ACNUR, em 2014, porém a sua organização se deu antes. Os materiais usados e as pesquisas realizadas anteriormente a essa data foram cruciais para melhor entendimento de todos os atores envolvidos na causa, tanto os acadêmicos que já se dedicavam ao tema, os funcionários dos órgãos que dedicam à questão migratória, quanto o ACNUR, a sociedade civil e os próprios apátridas.

O papel das mídias foi fundamental tanto para o lançamento e divulgação da campanha *#IBelong* em nível (inter)nacional, e especificamente, para as participantes, pois foi por meio dela que as suas histórias chegaram a muitas pessoas e alcançaram lares que jamais haviam tido oportunidade de conhecer e discutir sobre o tema.

Uma vez que me interessou realizar as análises na ordem cronológica dos eventos durante o percurso migratório das participantes, as questões relativas à propagação do "discurso apátrida" na mídia brasileira por parte, principalmente, de uma das participantes, serão discutidas posteriormente. Assim, passei a compreender qual é papel dos discursos da apatridia na mídia e como os fatores relativos ao público e ao privado se interconectam. Além disso, tais discursos funcionaram como um elemento alavancador da integração das migrantes no país, ora porque representavam a voz de milhões de apátridas pelo mundo, ora porque ocorreram em uma fase relevante para compreender o sentido e o sentimento de luta, guerra e conquista durante seus percursos.

As narrativas das participantes e aquelas relativas à campanha *#IBelong* remetem a fenômenos sociais, de informação relevante, principalmente por servir à democracia cidadã e ter grande apelo político no caso da propagação das noções sobre a apatridia, e, no caso das envolvidas nesta pesquisa, ser uma busca por visibilidade social e reconhecimento.

Embora comumente as mídias sejam relacionadas a um discurso exclusivo do marketing, econômico ou tecnológico, concordo com Charaudeau (2012, p. 17), que "para além da economia e da tecnologia, há o simbólico, essa máquina de fazer viver as comunidades sociais, que manifesta a maneira como os indivíduos, seres coletivos, regulam o sentido social ao construir sistema de valores".

Nesse sentido, a ideia acima aponta, pelo menos, para algumas direções importantes para a análise apresentada até o momento. Em primeiro lugar, por oportunizar que as apátridas possam se expressar, propagar suas vozes, ainda que poucas pessoas desse grupo tenham essa oportunidade. De fato, a visibilidade desse coletivo deu-se também a partir das narrativas midiáticas das participantes, que se viram unidas e pertencentes a um grupo muito

maior que apenas o seu núcleo familiar e que passaram a pronunciar e lutar por eles também, como mostra esta narrativa:

[...] agora eu estou aqui porque estou lutando, eu vou lutar, vou lutar pelo meu irmão, pela minha irmã, vou lutar pelas 10 milhões de pessoas apátridas no mundo inteiro, porque eu estou aqui, vocês estão me vendo, eu existo, como essas 10 milhões que são de carne e osso e eles existem [...] eu vou lutar para eles pertencerem também. (N-2).

Em segundo lugar, em especial na mídia brasileira, as narrativas das participantes têm um papel muito importante a jogar no contexto histórico em que seus discursos foram proferidos. Marcaram de vez a inclusão do "discurso apátrida" na linha do tempo sobre os apátridas no Brasil, no entanto, mais que isso, em um sentido expandido na vida dos brasileiros e na história do país.

Como essa etapa das análises trata da vida das participantes antes de chegarem ao Brasil, mais adiante darei ênfase aos dois pontos mencionados, quando tratarei da historicidade e da importância dos discursos na integração delas no Brasil.

Entretanto, para este momento, considero oportuno frisar que o conjunto de narrativas de que disponho foi tratado e alinhado aos conceitos de *arquivo* e *acontecimento*. De acordo com Revel (2005) "o arquivo representa, portanto, o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados numa época dada e que continuam a existir através da história" (REVEL, 2005, p. 18). Segundo Foucault (2013, p. 98-99) arquivo é "[...] o jogo de regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e coisas [...]".

Com respeito à época, as narrativas sobre a apatridia são fontes históricas pertencentes a um momento único que o mundo atravessa, a globalização no século XXI, as novas regulamentações migratórias e outras, a elaboração e gestão de políticas migratórias por parte dos Estados e até mesmo de cidades. Não é diferente no Brasil, pois tais narrativas alinham-se no tempo e no espaço dos novos discursos evidenciados pela lei de migração em vigor no país, uma vez que é nela que, pela primeira vez, a apatridia tem um espaço de locução.

Portanto, as narrativas das participantes são peças, em forma de materialidades linguísticas, um conjunto de achados arqueológicos que "operam com diferentes dimensões (filosófica, econômica, científica, política) a fim de obter as condições de emergência dos discursos de saber de uma dada época". (REVEL, 2005, p. 16). São tratadas de forma horizontal como mecanismos que conectam acontecimentos discursivos variados, tais como

os saberes locais de uma época dada, integralmente histórica e encadeada aos jogos de poder.

Nesse sentido, as narrativas são uma substituição à falta de arquivos físicos, conforme Sayad (1998), que detêm poderes de problematizar o presente dentro dos regimes e configurações de poder em que se encontram, como, por exemplo, as apátridas ao serem entendidas como representantes fidedignas da inclusão definitiva do discurso apátrida em nosso país, tendo a mídia como forte aliada para sua propagação.

Além do mais, tais narrativas são documentos que conduzem a tratamentos inéditos no histórico do Português como Língua não-Materna no Brasil, uma vez que as experiências pessoais das participantes desta pesquisa também dizem respeito às políticas linguísticas direcionadas aos migrantes em território nacional que têm reflexo na integração delas no país. Essa questão será abordada e analisada posteriormente.

O importante, por agora, é compreender e incluir as narrativas em análise como "acontecimento discursivo", isto é:

[...] como a cristalização de determinações históricas complexas (...) a análise de diferentes redes e níveis aos quais alguns acontecimentos pertencem (...) acontecimentalização: não uma história acontecimental, mas a tomada de consciência das rupturas da evidência induzidas por certos fatos. O que se trata, então de mostrar é a irrupção de uma "singularidade" não necessária. (REVEL, 2005, p. 13-14).

O acontecimento discursivo é diferente do acontecimento como um fato ou um evento da atualidade. O acontecimento discursivo tem relação estreita com o espaço da memória e da memória discursiva e é pautado como uma série de acontecimentos históricos como aqueles que representam a apatridia, sua ideia propagada (também) pela mídia em uma época cronológica marcada pelas singularidades e especificidades migratórias.

Assim, o discurso apátrida marca uma ruptura com estruturas discursivas vigentes, transformando, pelo exterior, nesse caso a própria história, redes históricas linguisticamente estabelecidas. Tais mudanças afetam a construção dos sentidos e sua circulação nas sociedades, e dão lugar tanto à abertura e às interpretações variadas, quanto à inauguração de novas formas de dizer, redes de dizeres ou discursividades. As narrativas em análise põem, portanto, novos e outros sentidos em circulação, criando regras, limites e formas de conservação da memória, da sua reativação ou apropriação.

Destarte, o discurso apátrida presente nas narrativas das participantes, em um primeiro momento é a forma ressuscitada e esquecida da apatridia e, em um segundo momento, a inclusão definitiva do termo, dos desafios e da problemática em que jaz o conceito.

Com relação ao primeiro, forma ressuscitada e esquecida, a apatridia, como conceito, estava historicamente enfraquecido, não constava, portanto, na memória discursiva brasileira. Em breve levantamento realizado por mim, a palavra apátrida e apatridia aparece raras vezes na mídia e até mesmo em pesquisas acadêmicas antes de 2015. Dessa forma, a campanha #IBelong, bem como as narrativas em análise demonstram uma ressignificação e ressurgimento de discursos historicamente invisibilizados, colocando-os na pauta da contemporaneidade e da Era das Migrações, conceito defendido por Castles; Miller (2004).

Após conceituar acontecimento discursivo e arquivo pela ótica de Foucault e incluí-los como pano de fundo para as análises, passarei a abordar, na sequência, a articulação de tais conceitos com a esfera do poder, tomando como base os referenciais teóricos-metodológicos do mesmo autor.

A importância de compreender as instâncias do poder deve-se ao fato de os diversos impedimentos, coerções e punições sofridos pelas participantes, ao longo de sua vida como apátridas, terem relação direta com as ações verticalizadoras, de julgamento de superioridade e tentativa de controle por parte das estruturas de instituições envolvidas, como o Estado, por exemplo.

As relações de poder no campo da apatridia, os instrumentos e técnicas utilizados em uma determinada época para consolidá-la variam no tempo e na história, bem como nas próprias legislações, haja vista o caráter arbitrário dado aos Estados para elaboração e reformulação de sua legislação migratória, por exemplo. Porém o que me interessa é o jogo da diferença, o corpo como alvo de poder, o controle da racionalidade e da liberdade das pessoas, bem como a gestão da política da vida, a biopolítica, conceito amplamente estudado por Foucault e disseminado por pesquisas e discussões em diversas áreas do saber.

Quanto a essa questão, a minha intenção foi investigar as narrativas das participantes tendo como pilares principais os conceitos-chave de Foucault relativos às instâncias de controle das populações e as estratégias utilizadas por elas para efetivar seus desejos. Assim sendo, detenho-me principalmente na 2ª fase desse autor, nas obras e ideias desenvolvidas no período em que trabalhou no *Collège de France* (1970-1982). Os principais conceitos que me interessam são: biopolítica, controle, investimento político dos corpos, disciplina, governamentalidade, norma e poder.

Em primeiro lugar, considero importante destacar um breve histórico de como o corpo passou a ser objeto e alvo do poder. Nesse sentido, a obra *Vigiar e Punir* (1975) apresenta um histórico detalhado de como o corpo passou de uma noção de materialidade que sofria suplícios e penas físicas na idade média a uma concepção diferente a partir do século XIX,

pois, a partir de então, instaura-se a ideia do controle social dos corpos e da gestão da razão das populações.

As práticas penais vigentes antes do período moderno na Europa (até 1789) foram destacadas em Foucault (2008), cujas táticas implicam o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente e violentamente no ombro ou no rosto, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. O corpo era o alvo da repressão penal, a confissão pública e o cadafalso eram amplamente utilizados, ao mesmo tempo em que a zombaria, a pancadaria, eram ferozmente aplicadas, com chicote, guilhotina e outros instrumentos, em praça pública ou em um pelourinho.

Com respeito à grande mudança a partir do século XIX, destaco que a punição deixou de ser uma cena, um quase teatro da zombaria, "a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro: a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens". (FOUCAULT, 2008, p. 13). Dessa forma, o corpo assume um outro lugar na ordem disciplinar da época.

[...] punições menos diretamente físicas, uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade? (FOUCAULT, 2008, p. 12).

A profundidade se dá ao colocar o corpo e a liberdade de cada pessoa não apenas como um direito dela, mas de entendê-los como um bem.

E nesse sentido, "o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos" (FOUCAULT, 2008, p. 14). O deslocamento do objeto da ação punitiva tem a seguinte premissa: não é mais ao corpo que se dirige a punição, mas à alma. Assim, entram em cena instituições que punem, mas, mascaradas, atacam o coração, o intelecto, a vontade, a economia, a família, o que evidencia a punição como uma função social, política e econômica complexa.

[...] para que um certo liberalismo burguês tenha sido possível no nível das instituições, foi preciso, no nível do que eu chamo de micro-poderes, um investimento muito mais forte dos indivíduos, foi preciso organizar o esquadramento dos corpos e dos comportamentos. (REVEL, 2005, p. 31).

Trata-se de estratégias por meio das quais o poder modela cada indivíduo desde a escola até o trabalho (ortopedia social/anátomo-política) e, por outro lado, a biopolítica, a gestão política da vida. Não basta apenas domesticar, controlar e vigiar as pessoas, mas gerir

por meio de programas de administração em diversas áreas, tais como a saúde, higiene, alimentação, sexualidade, natalidade etc. São os chamados biopoderes.

A análise histórica esbarra no nascimento do liberalismo, a tentativa do Estado de reduzir seus gastos e potencializar seus efeitos e poderes em uma produção industrial da época, cujas consequências se dão nas populações. Enquanto a disciplina se dá como anátomo-política dos corpos e se aplica essencialmente aos indivíduos, a biopolítica representa uma "grande medicina social" que se aplica à população a fim de governar a vida: a vida faz, portanto, parte do campo do poder. (REVEL, 2005, p. 27).

Ao trazer essas questões para o campo da apatridia, encontro um vasto campo para análise. No campo das tecnologias do poder, destacarei os biopoderes no âmbito da educação e da natalidade.

No âmbito da natalidade, há um controle do reconhecimento da nacionalidade, determinado por leis antiquadas, retrógradas, porém culturalmente enraizadas, como é a lei libanesa de nacionalidade de 1925, que, há quase um século, determina quem pode e não pode ser nacional libanês. As apátridas nascidas no Líbano entram, assim, num esquema de "biopoder da invisibilidade", ou seja, se no plano da biopolítica trata-se de identificar as pessoas, de dar-lhes um número identificador para melhor controlá-las, no caso dos apátridas o controle se dá pelo apagamento, pela não-identificação, por deixá-las no não-lugar, de tratá-los como "mortos civis"¹⁰³. Assim,

[...] trata-se de pensar a biopolítica como um conjunto de biopoderes, ou, antes, na medida em que dizer que o poder investiu a vida significa igualmente que a vida é um poder, pode-se localizar na própria vida - isto é, certamente, no trabalho e na linguagem, mas também no corpo, nos afetos, nos desejos e na sexualidade - o lugar de emergência de um contra-poder, o lugar de uma produção de subjetividade que se daria como momento de assujeitamento? (REVEL, 2005, p. 27-28).

Esse "contra-poder", destacado na citação anterior, tem relação entre a política e a ética, uma vez que, para sobreviver e sair do limbo jurídico, ou deixar de ser uma morta civil, as apátridas precisam se reinventar após analisar as relações de poder que se estabelecem entre as tecnologias de biopoder, que agem de forma verticalizadas sobre essas pessoas.

¹⁰³ Em uma das várias conversas que pude estabelecer por *whatsapp* com Ana Belique, apátrida, do movimento *Reconocido* da República Dominicana, uma delas ficou bastante marcada na minha cabeça: "*me convertí en una muerta civil*", ao referir-se ao caso dominicano, que deixou milhões de pessoas apátridas de um dia ao outro (tradução "me transformei em uma morta civil").

Portanto, apátridas buscam alternativas para a liberdade, como pode ser visto nas narrativas das participantes, contudo esse aspecto será tratado mais adiante, na etapa da linha do tempo caracterizada pela fase da busca por libertação.

Destarte, retornando à questão do controle e da vigilância aplicada ao grupo dos apátridas, nota-se que não são considerados ninguém, porém, para a ordem do liberalismo e para os meios de produção, são. Isso significa que, embora as análises de Foucault tenham sido aplicadas à distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola, ao pensar no caso dos apátridas, eles sequer seriam considerados, pois não existem como identificação e identidade, não pertencem à lógica do neoliberalismo como apresenta o autor, porém, na realidade de suas vidas, são mão de obra de uma mais-valia barata. É o que se apresenta na Narrativa 13: "mas para universidade privada, para você estudar, você tem que trabalhar... e para trabalhar sem documento era um outro sonho, era um outro desafio... sempre trabalhei muito mais, ganhando muito menos". (N-13).

Ironicamente, os apátridas não têm um número de identificação e registro, porém pagam impostos quando compram algo no supermercado ou comércio, também gastam quando usam o transporte público. Dessa forma, a gestão e controle de suas identidades também passam por instâncias de poder que tratam de gerir a rentabilidade do trabalho, conforme a narrativa a seguir: "Minha família é uma família bem simples. Meu pai trabalhava como carregador. Nós cinco morávamos em um quarto só. Era preciso trabalhar. Eu trabalhei em uma empresa que todo Libanês sonhava, mas precisei sair porque não tinha registro". (N-10) (p. 204-205).

Logo esses mecanismos de vigilância têm também a intenção de punir um eventual desvio ou comportamento social, mas, antes disso, de corrigi-los e preveni-los.

Toda a penalidade do século XIX transforma-se em controle, não apenas sobre aqui que fazem os indivíduos – está ou não em conformidade com a lei? – mas sobre aquilo que eles podem fazer, que eles são capazes de fazer, daquilo que eles estão sujeitos a fazer, daquilo que eles estão na iminência de fazer. (REVEL apud FOUCAULT, 2005, p. 29).

O controle social passa pela justiça, mas também por outras esferas e poderes como as instituições médicas ou educativas, por exemplo, que visam modelar e gerir a vida e existência dos indivíduos, como pode ser observado nas seguintes narrativas:

[...] a gente não tinha nada, nem vacinação, nem saúde, nem educação, nem trabalho" (N-12)

Participante (P): "nasci e cresci sem nenhum documento, sem passaporte, sem CPF, sem identidade, sem nenhum documento que fala quem sou eu"

Fátima Bernardes (FB): "que você existe".

P: "que eu existo".

FB: "e o que que isso atrapalhou? em que momento da sua vida? Você frequentou a escola no Líbano..."

P: "na época em que a gente nasceu, eu e minha irmã, em 1988, a gente tinha guerra civil lá, então a minha mãe convenceu um diretor da escola para gente só estudar (...) mas o desafio começou quando eu tinha 6 anos, praticava esporte e nunca consegui competir fora, ou com outras escolas porque não tinha documento (...)

FB: "e para a universidade?"

P: "Foi pior, queria fazer medicina, quando à universidade para apresentar meus papéis, que eu estudei e minhas notas são boas, a primeira universidade que eu entrei, ele pegou meus documentos e jogou na minha cara...vai vai, aqui é uma universidade, a gente não tá brincando...ele não aceitou...(...) não consegui trabalhar

FB: "não conseguia trabalhar"

P: "não, tudo pedia documento..."

Convidada (Lorena Comparato): "gente, não dá para fazer nada e dá para ver que ela é super estudiosa...olha esse português..."

P: "coisa lá que piorou, não foi só estudo, só morar lá para trabalhar ou estudar, também saúde (...) eu passei por alergia grave e eles não me atenderam porque pediram documento (...) não consegui casar, consegui nada nada...se eu tinha blitz da polícia para passar eu tinha medo de ir para lá, porque polícia vai colocar na prisão porque a gente não tem documento para apresentar. (N-14).

Fica claro que as narrativas ora apresentadas são elucidativas e refletem as ideias trazidas por Foucault, no sentido de que indicam a gestão da racionalidade das pessoas, além de um controle social do corpo, do que uma pessoa pode ou não fazer, dos limites impostos, como "isso está permitido", "isso não está permitido", "isso você pode", "isso você não pode".

Esse regime disciplinar, caracterizado por técnicas de coerção, punição e mecanismos para invisibilizar as pessoas, busca o que o autor diz de "relação de docilidade-utilidade" (FOUCAULT, 2008). São como fórmulas gerais de dominação e adestramento.

Tal técnica de colocar os indivíduos em constante lugar de assujeitados e de obedientes, levou-me à seguinte inquietação com relação a práticas hostis e malignas: se por um lado as técnicas de disciplina foram alteradas e tomaram outros contornos e roupagens com o tempo, sendo adequadas às vontades políticas e econômicas, como a transição dos métodos de suplício na idade clássica para as técnicas disciplinares de controle como a biopolítica, a partir do século XIX as técnicas aplicadas aos apátridas parecem desenvolver características de todos os métodos coercivos ao longo do tempo.

Isso significa dizer que se opera uma lógica pendular, em que, de acordo com a lógica da biopolítica moderna e pós-moderna, sempre são punidos e controlados e, muitas vezes à maneira da idade média, castigados fisicamente e, em outros casos, os próprios apátridas se autoflagelam, tirando até mesmo as suas vidas. E essa realidade por ser visualizada na seguinte narrativa:

[...] felizmente, depois que fiz a minha matéria com BBC, que tem 4 milhões de visualizações, eu tenho contato com mais de 30 apátridas do mundo inteiro, cada um tem uma história mais triste que outra, muito mais triste que minha história. Eu falo de minha história, que querendo ou não, eu superei, eu consegui estudar, consegui trabalhar, mas outros que tentaram suicidar 3 ou 4 vezes. Duas semanas atrás uma apátrida no Líbano suicidou porque se desesperou, não tinha documento, não existe, então a minha vida vale para quê? vou morrer, foi e suicidou. Eu fiquei muito mal porque se talvez minha história chegava para ele, ele talvez tivesse uma esperança que ele vai conseguir o que eu consegui. (N-8).

Logo, como se pode notar, casos de suicídios têm acontecido entre apátridas, o que revela que, ao mesmo tempo em que as normativas jurídicas regularizam e determinam quais são esses sujeitos, deixam-nos invisíveis, sem poder controlá-los de fato.

A perversidade não está apenas em vigiá-los, mas em eternamente puni-los, aplicando a esse grupo as técnicas de biopolítica modernas, bem como aquelas relativas aos períodos anteriores ao século XIX, ou seja, castigos físicos e punições, colocando-os, portanto, em constante temor.

A apatridia assume, assim, um bom exemplo para analisar a governamentalidade, a razão do Estado, racionalidade essa culturalmente e localizada, inventada em um período específico da história, para atender a ideais iluministas, com base nas intenções de dispositivos de segurança e de uma economia política.

Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas de um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àqueles das relações familiares e àqueles das instituições. (REVEL, 2005, p. 55).

Nesse sentido, a disciplina toma um caráter de norma, cujos códigos estão presos a uma 'normalização', que, conforme as ideias de Foucault, principalmente as de sua primeira fase (até 1970) estão ancoradas nos princípios das Ciências Médicas, faz uma distinção entre o normal e o anormal (o patológico), além de instituir um sistema de regulamentação dos comportamentos, das existências, dos trabalhos, da saúde, da educação e das afetividades.

Assim sendo a noção de poder, ou melhor, das relações de poder, têm efeitos múltiplos, agenciando práticas e saberes por um lado e aplicando o campo das diferenciações, de estatutos e de manutenção de privilégios por outro. A liberdade do indivíduo está constantemente em jogo.

A fim de aclarar as questões analisadas até aqui e de facilitar o entendimento do leitor, procurei, para a próxima etapa das análises, imbricá-las com noções mais próximas da realidade.

Em um primeiro momento, trago a noção do panóptico, ilustrado pelas artes, como imagens e fotos, além do cinema. Em um segundo momento, relaciono o panóptico à apatridia e ao momento histórico em que a humanidade vive, a pandemia do Covid-19.

Dessa forma, o modelo panóptico de Jeremy Bentham de 1785 auxilia a visualizar a questão. Foucault traz em seu capítulo III de **Vigiar e Punir** tal noção para explicar e elucidar as ideias, conceitos e historicidade dos processos de controle e punição, tratados nos capítulos anteriores deste livro.

Em um primeiro momento do capítulo intitulado **O Panoptismo**, o autor contextualiza o cenário das sociedades europeias do século XVII e XVIII que tanto sofriam com a lepra e com a peste. No caso da lepra que assola a humanidade há séculos, os doentes eram segregados e isolados, tinham seus pertences queimados, eram associados ao pecado, à impureza.

Segundo o texto da Fundação Oswaldo Cruz sobre a história da doença (CAVALIERE, s/d)¹⁰⁴, no Brasil, tal segregação tratou-se de "uma política que visava muito mais ao afastamento dos portadores do que a um tratamento efetivo". O estigma da doença vai muito além, pois evidencia desigualdades sociais e a eugenia, uma vez que o preconceito ainda insiste em perseverá-lo porque muitas pessoas ainda consideram que é uma doença que atinge apenas classes sociais menos abastadas, o que de fato, não é verdade.

Se é verdade que a lepra suscitou modelos de exclusão que deram até um certo ponto o modelo e como que a forma geral do grande Fechamento, já a peste suscitou esquemas disciplinares. Mais que uma divisão binária entre uns e outros ela recorre a separações múltiplas, a distribuição individualizante, a uma organização mais profunda da vigilância e dos controles, a uma intensificação e ramificação do poder". (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Segundo o autor, são "duas maneiras de exercer poder sobre os homens, a de controlar suas relações, de desmanchar suas perigosas misturas" (FOUCAULT, 2008, p. 164), por meio da hierarquia e vigilância, pelo olhar observador e controlador de documentações, de uma cidade impedida de ter liberdades em seus movimentos, enfim a tentativa de ser um lugar perfeitamente governado. "No fundo dos esquemas disciplinares, a imagem da peste

104 Para consultar o texto na íntegra, acessar: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1182&sid=7>. Acesso em: 19/07/2021.

vale por todas as confusões e desordens; assim como a imagem da lepra, do contato a ser cortado, está no fundo do esquema de exclusão". (FOUCAULT, 2008, p. 165)

Logo as medidas necessárias e regulamentadas nas cidades que sofriam de lepra e/ou peste encontram relação com o conceito e metodologia do panóptico, uma vez que nelas, a fim de controlar as doenças, a proibição de sair de casa era sob pena de morte, o policiamento era estrito, os alimentos eram entregues sem haver comunicação entre os fornecedores e os habitantes, a inspeção era constante, a vigilância de todas as desordens idem, bem como a fiscalização de todos os atos da população, tudo registrado em relatórios.

Assim, Foucault apoia-se na simbologia do panoptismo, cujo objetivo de tal modelo é o controle social por meio da autoridade, da vigilância por diversos olhos, daí a origem do nome, "visão total" (pan = tudo, óptico = visão), em que um vigilante de uma prisão pode observar a todos os prisioneiros de uma só vez, ou seja, um modelo de penitenciária ou pedagogia carcerária.

Conforme ilustrado na Imagem 4, o modelo panóptico foi planejado de maneira a facilitar observação e controle dos detentos por parte dos vigilantes devido à sua distribuição geográfica e arquitetônica que permite entrada abundante de luz. A posição central de vigilância, em uma construção circular, garante a fiscalização de todo o edifício, porém com a ajuda de inspetores por andares.



Imagem 4: O Panóptico (Interior da Penitenciária de Stateville, Estados Unidos, Século XX - Fonte: internet.

O objetivo principal é que os prisioneiros tenham medo e receio de estarem sendo observados o tempo todo, o que de fato acontece. Eles devem sentir a todo momento que estão sob inspeção e submetidos a punições, de maneira tal que a educação moral do prisioneiro não esteja atrelada apenas a um discurso de ordem sem seriedade; ao contrário, sua efetividade tem como base o confinamento, a solidão, a custódia ou a guarda, de forma firme e inabalável.

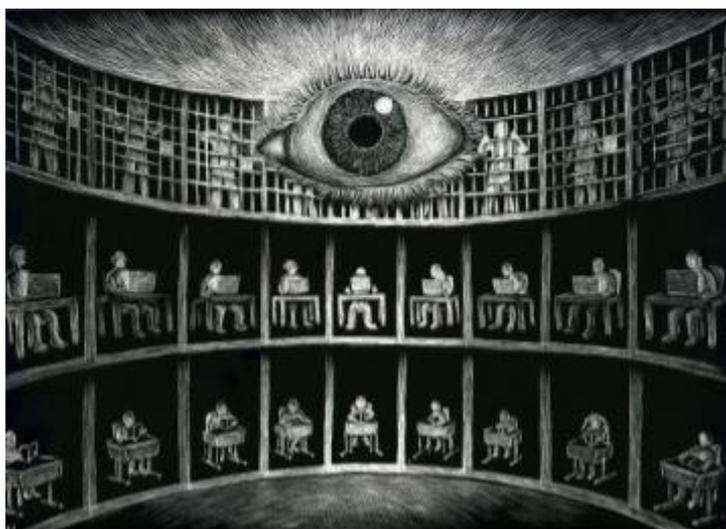


Imagem 5: O Observador-controlador/Ontem e hoje (fonte: <http://www.facebook.com/panopticochile/>)

Assim, como se pode observar na imagem anterior, as pequenas jaulas, tanto na parte superior da imagem, quanto na parte inferior, representando o dia a dia, o século XXI, cada pessoa está sozinha, perfeitamente individualizada e em constante visibilidade. "A visibilidade é uma armadilha [...] é visto, mas não vê; objetivo de uma informação, nunca sujeito numa comunicação [...] e esta é a garantia da ordem [...] uma solidão sequestrada" (FOUCAULT, 2008, p. 166).

O essencial, então, é que o sujeito saiba que está sendo vigiado, apesar de nunca saber se está sendo observado, mas tem certeza de que isso está sempre acontecendo.

Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Faz com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício (FOUCAULT, 2008, p. 166).

O panóptico representa, portanto, a constante sensação de temor e perseguição sofrida por apátridas, como é o caso dos Rohingya de Mianmar. E, embora não sejam detentos como

as pessoas abordadas no livro de Foucault, os apátridas sabem que, a qualquer momento, podem tornar-se um, pois, conforme a narrativa de uma das participantes, é constante o medo de tudo, de sair de casa e ser parada pela *blitz* policial, de ter que apresentar um documento a qualquer momento, uma ação tão comum e corriqueira para aqueles que o detém.

[...] minha vida era dividida em duas: ou era favor, que os diretores, as pessoas faziam para mim ou simplesmente pegando um documento que não é meu para conseguir sobreviver lá nas coisas básicas. (N-12).

[...] se a blitz da polícia me parasse, eu iria para a prisão. Iam falar que eu sou terrorista. Como eu iria sair com documento se eu não tinha nenhum? a gente andava com medo, com muito medo, e, aí, eu falei que precisava de uma solução. (N-10) (p. 206).

[...] se eu tinha blitz da polícia para passar eu tinha medo de ir para lá, porque polícia vai colocar na prisão porque a gente não tem documento para apresentar. (N-14).

Como pode ser visto pelas narrativas anteriores, o panóptico está além da penitenciária, está no dia a dia, na rua de residência de uma apátrida, ou ainda na minha ou na sua, pois "o panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder". (FOUCAULT, 2008, p. 167).

Embora esse modelo tenha sido elaborado há mais de dois séculos, ele continua a existir em nossa sociedade, e não apenas em prisões, mas em instituições educacionais, de assistência, de trabalho, além de se apresentar, em muitos casos, como uma solução econômica para a clausura de detentos, ou até mesmo para uma sociedade racional que apresenta privações para a plena liberdade de suas populações. E, por essa razão, a apatridia encontra no modelo panóptico uma boa metáfora para sua explicação.

Nesse sentido, no âmbito específico da apatridia, Waas (2017) assinala e corrobora as problemáticas e privações destacadas anteriormente:

[...] sem prova de existência, acessar serviços, envolver-se em qualquer tipo de transação (seja abrir uma conta no banco, seja assinar um contrato de trabalho) e **mesmo se mover livremente pelo país pode ser impossível**. Há muitos casos de apátridas que **são presos ou detidos porque não conseguem provar sua identidade**. (WAAS, 2017, p. 71) (grifo meu).

Assim, os apátridas têm suprimido o exercício pleno de seus direitos, o que pode levá-los à marginalização e à vulnerabilidade, presos à pobreza, em muitos casos gerando frustrações e invisibilidade, esta última nem tanto para as instâncias de poder, pois

controlam-nos, mas para os próprios apátridas que se sentem como sombras que vagam pela cidade.

O texto de Fiddian-Qasmiych (2015) também aponta para ausências sofridas pelos apátridas como não ter um Estado que projete a sua voz e não ter nenhuma "casa" nesse mundo, sendo submetidos à misericórdia alheia para dar-lhes um teto, no sentido de proteção como acolhimento e afeto, mas também jurídica, uma vez que são como *homeless* (sem casa, sem teto, sem lar).

Quanto a estar dependentes da misericórdia alheia, a narrativa de uma das participantes desta pesquisa – "nunca foi atendida no hospital, sempre tinha que apresentar documento da minha amiga para conseguir ser atendida" (N-13) – corrobora a problemática das ações verticais dos jogos do poder descritos anteriormente, bem como encontra elo com a narrativa da apátrida palestina, Miriyam, analisada e discutida em Fiddian-Qasmiych (2015, p. 195): "não tendo sua própria terra natal, seu próprio Estado, você está submetido à misericórdia de outros, submetido à ferocidade alheia [...] você não pode criar o futuro que você quer, então, você não vive a vida em sua completude."¹⁰⁵

Assim sendo, consequências nefastas surgem na vida de pessoas em condição de apatridia em decorrência de opressões e constante vigilância. Além das exclusões já citadas, também perdem a sua capacidade política e a sua autonomia e não podem fazer escolhas. Afinal, ao retirar-lhes o direito a terem direitos com base na Origem do Totalitarismo (ARENDR, 2013), "como reconhecer a igualdade desse outro que não pode exercer suas capacidades mais humanas? O que é mais grave, como impedir que a perda dessas capacidades de convivência pública não implique a perda da própria humanidade?" (LISOWSKI, 2012, p. 118).

Essas perguntas encontram respostas no princípio da perseguição política, nas privações de direitos básicos, em um nacionalismo doentio e perverso, que "complica os seus sentidos de pertencimento e formação identitária em um contexto de negação, falta de representação política e inferiorização cultural." (ELIASSI, 2015, p. 114).¹⁰⁶

Assim, as pessoas apátridas estão comprometidas a resistir a um nacionalismo a que estão subordinadas, pois:

¹⁰⁵ Tradução minha de: "Not having your own homeland, your own state, is to be subjected to other's mercy, to be subjected to others ferocity... you can't create the future you want, so you don't live life to its fullest."

¹⁰⁶ Tradução minha de: "[...] which complicate their sense of belonging and identity formation in the context of denial, lack of political representation and cultural inferiorization."

[...] o apátrida não tem direito de ficar nem de sair; não tem liberdade de escolher o seu trabalho, de professar a sua fé, de expressar sua opinião; não tem liberdade de agir nem responsabilidade por seus atos. Ele não tem, na verdade, sequer direito a agir e a ter uma opinião. Assim, perdendo a autonomia e a subjetividade jurídica, ele acaba perdendo a própria subjetividade enquanto tal e se transformando gradativamente em objeto. A morte da pessoa jurídica é um passo para a morte da pessoa humana. (LISOWSKI, 2012, p. 119).

Destarte, a noção do panóptico e sua função como uma tecnologia aplicada aos jogos de poderes biopolíticos puderam ser compreendidas a partir das incorporações teóricas anteriores. Contudo, para elucidar ainda mais as análises propostas nesta parte da tese, incluirei, brevemente, a perspectiva da arte, especificamente o cinema.

Baseando-me no artigo de Parreira e Silva (2012), em que faz uma análise das pessoas apátridas à luz do filme **O Terminal**¹⁰⁷, produzido por Steven Spielberg em 2004, busquei relacionar as ideias das autoras ao que tenho analisado até o momento.

O primeiro ponto importante a destacar é que as autoras tiveram, já o início do artigo, o cuidado de esclarecer o papel da arte para explicar noções da área do Direito, pois, assim como eu, entendem a arte não apenas como divertimento, mas como uma excelente forma de conhecimento, que, aliada às teorizações científicas, agrega valores à consciência humana. "A arte talvez possa constituir-se como condição de possibilitar ao direito observar-se de uma maneira diferente e usual, e produzir informações que viabilizem novas formas de comunicação jurídicas." (PARREIRA; SILVA, 2012, p. 5).

No que diz respeito à possibilidade de viabilizar ao direito novas formas de comunicações jurídicas, considero-a de fundamental importância não apenas para cooperar com teorizações no âmbito acadêmico, mas para proporcionar mais familiaridade com temas relevantes, como a apatridia, pouco discutida pelos profissionais do Direito e de outras áreas das Ciências Humanas, bem como pela sociedade civil.

Nesse sentido, destaco a importância do cinema de contribuir com uma linguagem acessível e aliada à propagação da palavra apátrida. De acordo com Paixão (2009, p. 70) "o cinema tem o poder muito maior de proporcionar ao espectador a sensação de que ele está sendo testemunha dos eventos, de fazer o espectador ser parte daquilo que ele está vendo, de conferir uma aparência de realidade a algo que, de fato, é uma construção."

Portanto o cinema, nesse caso o filme **O Terminal**, acaba sendo um disseminador importante para os espectadores aproximarem-se de uma realidade cruel vivida por milhares de pessoas ao redor do mundo, a apatridia.

¹⁰⁷ Para ver sinopse e trailer do filme, disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-40882/>. Acesso em: 19/07/2021.

De fato, em uma participação midiática de umas das apátridas em análises, um dos entrevistadores relaciona o seu caso ao do filme **O Terminal**, corroborando a existência de um acontecimento discursivo, em pleno andamento, fazendo cristalizar redes discursivas às quais os discursos apátridas pertencem, conforme explicitado por Foucault e apontado anteriormente.

Desse modo a tríade apatridia-filme-televisão colabora com a propagação e entendimento da sociedade civil (telespectadores) sobre a apatridia. Como no comentário de Fabrício Carpinejar, presente na Narrativa 14 (N-14), “lembra o filme **O Terminal** com Tom Hanks, que não consegue nem sair dos Estados Unidos nem entrar, fica no aeroporto lá, vivendo um bom tempo e tentando sobreviver”.

O filme traz a possibilidade, a partir das observações dos personagens e das questões políticas envolvidas, de adquirir maior proximidade com o apatridia, com pessoas que se encontram em situação de liminaridade jurídica. A operação seletiva vivida pelo personagem principal, Viktor “passa do lado positivo para o lado negativo da forma nacional/não-nacional, deixando de estar sobre a proteção de seu Estado de origem.” (PARREIRA; SILVA, 2012, p. 12).

Nesse ponto da análise, vale retomar o conceito do panóptico e relacioná-lo às ideias do filme. Por um lado, a invisibilidade e o limbo jurídico em que passou a se encontrar a personagem Viktor é fruto de perseguições e repercussões políticas, uma vez que, na fala de Frank Dixon, que no filme fez o papel de chefe da alfândega nos Estados Unidos, ele afirma a Viktor “o senhor é cidadão de lugar nenhum”, “nesse momento, o senhor é simplesmente inaceitável”.

Logo, conforme Parreira; Silva (2012, p. 12), “[...] o processo que o inviabiliza é, também, constitutivo do próprio direito, já que este não é capaz de observar aquilo que ele não observa”. Considero uma crítica importante, uma vez que se forma um paradoxo, pois o direito que exclui o apátrida é o mesmo que lhe assegura direitos, o que pode reforçar censura, condenação, exclusão, opressão, entre outros descréditos e perversidades já discutidos anteriormente.

Se o modelo panóptico pode auxiliar na explicação da apatridia, bem como o cinema pode elucidar a relação que se estabelece entre os dois, as problemáticas relativas ao momento da pandemia da Covid-19 podem colaborar (também) para problematizar ainda mais as análises propostas aqui.

Ao trazer toda essa discussão para os dias atuais, deparei-me com questões no mínimo polêmicas que dizem respeito à relação intrínseca que se estabelece entre a era da exposição,

da autopromoção, da aceitação social e o risco a se correr com a segurança, a vigilância e o controle.

Além disso, vale lembrar que nesta pandemia da Covid-19, até o momento em que escrevo este trecho, 645 mil pessoas perderam a vida em decorrência dessa doença no Brasil. Diante disso, a questão do controle da sociedade apontada acima torna-se ainda mais evidente e o presente ajuda a construir e interpretar a história.

Para justificar a inclusão da pandemia de Covid-19 nesta análise, recorro às palavras de Foucault para explicar como o presente pode elucidar a história e, mais ainda, como as técnicas de controle de hoje em dia estão, na verdade, embebidas em suas fundamentações e anseios estabelecidos historicamente.

Que as punições em geral e a prisão se originem de uma tecnologia política do corpo, talvez me tenha ensinado mais pelo presente do que pela história [...] É desta prisão, com todos os investimentos políticos do corpo que ela reúne em sua arquitetura fechada que eu gostaria de fazer a história. Por puro anacronismo? Não, se entendemos com isso fazer a história do passado nos termos do presente. Sim, se entendemos com isso fazer a história do presente. (FOUCAULT, 2008, p. 29).

Para aprofundar a análise, considerei fundamental a leitura do texto *Aprendiendo con el virus* (Aprendendo com o vírus)¹⁰⁸ de Paul B. Preciado, filósofo e escritor feminista transgênero. Realizei a leitura do artigo na mesma semana em que foi publicado pelo jornal espanhol *El País* (28/3/2020) e, àquela altura, tive a oportunidade de discutir com um de meus pares, o Me. Frederico Caiafa, da Universidade Nova de Lisboa, relações que se estabeleciam entre as ideias de Foucault e essas do texto de Paul Preciado.

A primeira reflexão ou lição a ser tomada após a leitura do texto é que a gestão das epidemias e das pandemias por parte dos governos e de como cada sociedade as enfrenta evidencia ainda mais divisões sociais e exclusão. Logo a ideia de união de comunidades, grupos diferentes tornam-se ainda mais difíceis, para não dizer impossível. Isso se deve ao fato, principalmente, de divergências e conflitos políticos que, no caso das potências econômicas do norte global, tentam exercer sua soberania política sobre o sul.

Ora, parece, então, que o cenário atual potencializa vulnerabilidades já conhecidas, tornando grupos minoritarizados e economicamente frágeis ainda mais enfraquecidos. E em meio ao pânico e à falta de informação, tais dispositivos de controle e poder tornam-se potentes ferramentas para separar grupos, seja pelo aspecto cognitivo, seja por decidir quem

¹⁰⁸ Para consulta ao texto na íntegra disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html. Acesso em: 19/07/2021.

vive e quem será sacrificado. É a gestão da vida e da morte, que, embora aqui se trate da doença Covid-19, encontra semelhanças com a apatridia.

Quanto aos apátridas, pergunto: essa população tem sido vacinada na pandemia atual? Como, se não tem um documento que os identifique? Há possibilidade de pensar que, na gestão da pandemia, de quem toma e quem não toma a vacina, esse grupo será incluído na lista dos vacinados? Serão salvos ou sacrificados (uma vez mais)? Isso pode ser constatado no fragmento a seguir: "A gente não tinha nada, **nem vacinação**, nem saúde, nem educação, nem trabalho.". (N-12) (destaque meu).

Novamente é possível notar como a aplicação da biopolítica se dá, em um nível macro, no plano das políticas de gestão da pandemia de cada Estado, mas também em nível micro, ou seja, no corpo individual, em cada ser. Nesse caso, "me diz como a sua comunidade constrói sua soberania política e eu te direi que forma tomarão suas epidemias e como as enfrentarás." (PRECIADO, 2020, s/p).¹⁰⁹

Uma vez que os apátridas não poderão contar com a proteção de seus Estados para serem vacinados, terão de contar, uma vez mais, com a rede de solidariedade, que surgem, na verdade, como um substituto funcional em situações às quais o direito não chega. Contudo trata-se de uma inclusão na exclusão, tornando a exclusão ainda mais visível para quem recorre à rede de solidariedade e muitas vezes invisível para os participantes dessa rede. No caso das participantes desta pesquisa, como teriam, então, estudado, trabalhado e sobrevivido se não fosse por meio de humilhações sociais e constante pedido de ajuda? Conforme a narrativa (N-12): "minha vida era dividida em duas: ou era favor, que os diretores, as pessoas faziam para mim ou simplesmente pegando um documento que não é meu para conseguir sobreviver lá nas coisas básicas."

Pode-se concluir, assim, que a imunidade é construída coletivamente por meio de critérios político-sociais que reproduzem, de forma alternada, vida ou morte, proteção e estigma, soberania e exclusão.

Portanto os vírus de alta gravidade, como da Covid-19, representam fielmente formas dominantes de gestão biopolítica e necropolítica, materializando e intensificando cada vez em territórios nacionais, em especial em corpos que são considerados pelas instâncias de poder como ameaças à soberania de seus Estados, apresentando, inclusive, formas de perigo à gestão imunitária.

No artigo em análise, Preciado destaca a maneira de Jacques Derrida definir o vírus

¹⁰⁹ Tradução minha de: "*dime cómo tu comunidad construye su soberanía política y te diré qué formas tomarán tus epidemias y cómo las afrontarás*".

como o estrangeiro, o outro, o estranho. Interessa-me aqui entender como as oposições do fora/dentro podem ajudar a elucidar as questões apresentadas nesta tese. A metáfora biológica de Derrida evidencia que o nosso corpo evita algo "de fora", como uma bactéria ou vírus, em alguns momentos podendo o corpo não atuar, ou não ser forte o suficiente para permitir a destruição de tais monstros antes que tomem conta dos órgãos. De fato, a humanidade tem constantemente tentado encontrar uma nacionalidade para os vírus, sempre fazendo referência ao de fora, nunca de sua nacionalidade. Dessa forma, a sífilis foi conhecida como "doença francesa", a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) ainda é tratada como "doença americana", o Ebola é uma "doença africana" e, no atual contexto, a Covid-19 tem sido associada a uma "doença chinesa".

Assim sendo, as noções de raça, nacionalidade e pátria, uma vez mais viriam a se converter em dispositivos de controle necro-biopolítico das populações. De fato, não apenas ao rotular os vírus, o estranho por seu suposto lugar de origem, mas por meio de um controle digital, prática julgada como necessária por muitos países para manter a ideia de imunidade. Quanto a isso, podem ser citadas as pulseiras de controle utilizadas em alguns países, o GPS que vigia a entrada e saída de cada indivíduo, principalmente aqueles com sintomas do vírus da Covid-19 e outras pessoas consideradas suspeitas e ameaças à soberania nacional.

Na China, por exemplo, foi criado um *QRcode* para cada pessoa, para indicar, por meio de umas luzes, se a pessoa está ou não com o vírus, se é suspeita ou não. Também foi lançado o Passaporte da Vacinação, cheio de polêmicas e controvérsias. Tais mecanismos de controle se assemelham às descrições que Foucault apresenta na introdução do capítulo III, O Panóptico, ao se referir ao policiamento espacial estrito, com inspeções constantes à população durante o período da peste na Europa no século XVII. Pois bem, embora tenham se passado algumas centenas de anos, as práticas de controle e disciplina parecem as mesmas, porém com mais ferramentas tecno-cibernéticas-digitais do século XXI.

Portanto a noção de fronteira, que tem sido alterada ao longo dos séculos, tem adquirido outras dimensões e roupagens, mas o corpo permanece ainda como o espaço a ser controlado, e como centro de produção e consumo, pois o corpo individual

[...] se converteu no novo território nas quais as agressivas políticas da fronteira que temos elaborado e ensaiado durante anos se expressam agora em forma de barreira e guerra ante o vírus. A nova fronteira necropolítica se deslocou das costas da Grécia à porta de um lar privado. Lesbos começa agora na porta da sua casa. E a fronteira não cessa de cercar você, empurra até se aproximar mais e mais de seu corpo. Calais agora te explora na sua cara. A nova fronteira é a máscara. O ar que você

respira deve ser só seu. A nova fronteira é a sua epiderme. O novo Lampedusa é a sua pele. (PRECIADO, 2020, s/p)¹¹⁰.

A forma irônica que Preciado encontrou para sustentar seus argumentos no texto ganham lugar para a análise sobre os apátridas também, pois as formas de confinamento, de quarentena obrigatórias e imobilidade, muitas vezes associadas aos refugiados, migrantes e apátridas, agora são sentidas na pele de cada pessoa, independente da cidade onde mora e em qual país se vive. Atualmente toda a humanidade encontra-se no mesmo limbo carcerário que os migrantes forçados, ou seja, nas nossas próprias casas.

E é diante dessa falta de liberdade de circulação, contrária aos ideais neoliberais, que tem havido uma redefinição das identidades dos estados-nação, restabelecendo fronteiras físicas como condição principal de suas soberanias políticas, como acontece nos Estados Unidos com o muro na fronteira com o México, mas também vendo-se estabelecer cada vez mais a era da exposição, da autopromoção, da aceitação social e do constante risco a se correr com a segurança e o controle.

Portanto a administração econômica e social, a rentabilidade do trabalho e a racionalização de cada pessoa se dão por meio da gestão da política da vida e da morte com contornos em novas formas de subjetividades contemporâneas (ARFUCH, 2010). Ainda de acordo com Preciado (2020):

O corpo e a subjetividade contemporânea já não são regulados unicamente através da sua passagem por instituições disciplinares (escolas, fábricas, caserna, hospital, etc.), mas sim e sobretudo através de um conjunto de tecnologias biomoleculares, microprostéticas, digitais e de transmissão e de informação(...)a extensão planetária da internet, a generalização do uso de tecnologias da informação móveis, o uso da inteligência artificial e de algoritmos nas análises de big data, o intercâmbio de informação de grande velocidade e o desenvolvimento de dispositivos globais de vigilância informática por meio de satélites são índices desta nova gestão semiotio-técnica digital. (PRECIADO, 2020, s/p).¹¹¹

¹¹⁰ Tradução minha de: "*se ha convertido en el nuevo territorio en el que las agresivas políticas de la frontera que llevamos diseñando y ensayando durante años se expresan ahora en forma de barrera y guerra frente al virus. La nueva frontera necropolítica se ha desplazado desde las costas de Grecia hasta la puerta del domicilio privado. Lesbos empieza ahora en la puerta de tu casa. Y la frontera no para de cercarte, empuja hasta acercarse más y más a tu cuerpo. Calais te explota ahora en la cara. La nueva frontera es la mascarilla. El aire que respiras debe ser solo tuyo. La nueva frontera es tu epidermis. El nuevo Lampedusa es tu piel*".

¹¹¹ Tradução minha de "El cuerpo y la subjetividad contemporáneos ya no son regulados únicamente a través de su paso por las instituciones disciplinarias (escuela, fábrica, caserna, hospital, etcétera) sino y sobre todo a través de un conjunto de tecnologías biomoleculares, microprostéticas, digitales y de transmisión y de información(...)La extensión planetaria de Internet, la generalización del uso de tecnologías informáticas móviles, el uso de la inteligencia artificial y de algoritmos en el análisis de *big data*, el intercambio de información a gran velocidad y el desarrollo de dispositivos globales de vigilancia informática a través de satélite son índices de esta nueva gestión semiotio-técnica digital" (PRECIADO, 2020, s/p).

Uma vez que as técnicas biopolíticas já não se encontram exercidas apenas em hospitais, escolas e fábricas, a casa, os computadores e celulares passaram a ser o novo centro de produção e controle biopolítico. Trata-se da economia do teleconsumo e da teleprodução. É a telerrepública, um novo tipo de cárcere, ou melhor, jaula, um lugar cibervigiado, onde cada toque em uma tecla de um teclado é facilmente identificado e reconhecido, e até mesmo a sua casa pode ser vista por um drone e colocada no *Google Maps*.



Imagem 6: Olho controlador de vidas (Sr. Garcia/Jornal *El País* – 28/3/20).

Quanto a esse controle tão próximo da realidade de cada um, perguntas interessantes surgem para reflexão de cada pessoa. Essas formas de controle são familiares a todos nós? Parece estranho como tais técnicas aparecem em nossas vidas? Trata-se de confinamento ou formas de descoletivização? Como adquirir forças para resistir a esse período de guerra? Será que a narrativa de umas participantes sobre sua vida como apátrida - "a vida nunca foi fácil" (N-8) - ajuda-nos a entender que nos tornamos apátridas também dentro de nossas próprias casas?

Como pôde ser visto nas diversas análises ao longo do texto até aqui, as concepções de nação, Estado-Nação, fronteiras, origem, controle, exclusão estiveram presentes. Nesses conceitos, perpassa, ou está atrelada a noção de idioma.

Quanto aos estados-nação, pelo menos a partir do período moderno, há elementos basilares que os definem: o poder político, o território e o povo. O poder é soberano, independente e hegemônico; o território é circunscrito por fronteiras não transponíveis; o

povo é, muitas vezes, confundido com a nação desde a Revolução Francesa. Nesse sentido, o indivíduo só se torna relevante perante a comunidade internacional quando for membro de um Estado, por meio do vínculo formal, a nacionalidade.

Contudo, conforme as consequências das guerras do século passado mostraram, havia uma imensa desconexão entre os princípios da nacionalidade e a realidade social, como, por exemplo, o surgimento de inúmeros apátridas.

A questão linguística foi amplamente afetada durante esse período histórico, uma vez que, com a queda de impérios multinacionais como o Austro-húngaro, Russo e Turco e a transformação por outros Estados, diversas comunidades linguísticas foram prejudicadas, deixando de existir, desestabilizando suas identidades linguístico-culturais, fazendo-as calar em seus idiomas e obrigando-as a esquecerem suas línguas e aprenderem outras a partir de ordens e controle.

Embora esses fatos pareçam pertencer a um passado distante, não é verdade. Os símbolos nacionais como bandeira, hino e língua (para citar alguns) tradicionalmente estão ligados à nacionalidade, à identidade e identificação de pessoas a um determinado país ou pátria, mas também, ao mesmo tempo, indicam formas de exclusão.

No caso brasileiro, de acordo com o Artigo 13 da Constituição Brasileira de 1988, "a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil". Se a língua é tratada como um bem constitucionalmente protegido, as outras centenas de línguas faladas no Brasil parecem estar desprotegidas. Isso faz-me refletir se as pessoas falantes de línguas que não sejam o português, têm a mesma identificação com a nação.

A problemática anterior auxilia a compreender o caso das pessoas apátridas. E mesmo que haja quem pense que não existem apátridas no Brasil, conforme demonstrado na fase inicial desta seção, há milhares de pessoas sem documento de identificação, portanto, sem proteção do Estado, embora todos tenham direito à nacionalidade brasileira.

Assim, como esses brasileiros que não possuem documentos, os apátridas nascidos em outros países não possuem identificação formal com nenhum Estado, não aparecem registrados em nenhum banco de dados dos países onde nasceram e sofrem, portanto, de uma falta de identidade nacional.

Além disso, com respeito às suas identidades linguísticas, as línguas que falam não são apenas ferramentas de comunicação, mas determinam outros elementos culturais e essenciais para suas vidas como a religião, as origens e as ideologias.

Logo o tradicional estímulo ao nacionalismo como exercício da soberania, constantemente acionado pelos Estados por meio do papel das línguas, para as pessoas

apátridas, parece acarretar uma ação contrária, o avesso do avesso, pois além de não terem suas culturas e línguas valorizadas e sequer reconhecidas, suas vozes são caladas por meio de técnicas biopolíticas de controle.

[...] muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples "instrumento de comunicação". É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um "instrumento", que o encontro com outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. (REVUZ, 2006, p. 217).

Dessa forma, retirar a possibilidade de uma pessoa de existir e, logo, de expressar em sua(s) própria(s) língua(s), é retirar-lhe a vida. O não reconhecimento de uma pessoa tem, como consequência, o não reconhecimento de sua existência e da(s) língua(s) e cultura(s) que traz consigo.

Para ilustrar essa questão, apresento as palavras de Hannah Arendt, em entrevista concedida a Günter Gaus para o Programa *Zur Person* do canal alemão ZDF, exibida em 28 de outubro de 1964¹¹². À entrevista foi dada o título de "O que fica é a língua materna" que, por si só, já é bastante significativo, pois trata-se de uma pessoa que sofreu na pele discriminações variadas por ser mulher, intelectual e, também apátrida.

Hannah Arendt, uma das grandes intelectuais do século passado, responde da seguinte forma a algumas perguntas de Gaus, expresso em um trecho na sequência:

Gaus: [...] Quando você vem à Europa, tem consciência do que permanece e do que está irremediavelmente perdido?

Arendt: A Europa pré-hitlerista? Não posso dizer que sinto alguma saudade. O que restou dela? A língua.

Gaus: E isso tem muita importância para você?

Arendt: Enorme. Eu sempre me recusei, conscientemente, a perder minha língua materna. Sempre mantive uma certa distância tanto do francês, que antes eu falava muito bem, quanto do inglês em que escrevo agora.

Gaus: Queria justamente fazer-lhe esta pergunta: você escreve atualmente em inglês?

Arendt: Escrevo em inglês, mas preservo sempre uma certa distância. Há uma diferença incrível entre a língua materna e qualquer outra língua. Para mim, ela se resume de uma maneira simples: sei de cor, em alemão, um bom número de poemas alemães, que de certa maneira estão presentes no mais profundo de minha memória, dentro da minha cabeça, *in the back of my mind*, e evidentemente é impossível reproduzir isso algum dia! Permito-me coisas em alemão que jamais me permitiria em inglês, quer dizer, às vezes me permito em inglês porque adquiri uma certa desenvoltura, mas, de maneira geral, conservei essa distância. A língua alemã é, em todo caso, o essencial do que permaneceu e conservei de forma consciente.

Gaus: Mesmo nos tempos mais amargos?

¹¹² Para assistir ao programa completo, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=PG8BYwv9IBQ>. Acesso em: 19/07/2021.

Arendt: Sempre. Eu me dizia: o que fazer? De qualquer maneira, não foi a língua alemã que enlouqueceu! E, depois, nada pode substituir a língua materna. Na verdade, alguém pode esquecer sua língua materna. Tenho exemplo disso ao meu redor, e essas pessoas, aliás, falam línguas estrangeiras bem melhor do que eu. Sempre tenho um sotaque muito perceptível, e muitas vezes não me exprimo de forma idiomática. Essas pessoas são capazes disso, mas estamos lidando então com uma língua em que surge um clichê atrás do outro, porque a produtividade de que dispomos em nossa própria língua foi cortada, à medida que essa língua foi esquecida. (ARENDR, 1964).

Na passagem anterior, Arendt destaca que, durante a sua vida, muitas coisas se perderam ou lhe tomaram, porém a língua materna permaneceu, "eu sempre me recusei, conscientemente, a perder minha língua materna". De fato, expressa um sentimento forte, pois embora tenha sido perseguida, humilhada, a sua língua materna permaneceu em meio a tanto caos, sendo a própria língua que lhe deu oportunidade de descrever as barbaridades vividas pelo autoritarismo e preconceito, além de ter contribuído para estudos mais aprofundados como a apatridia.

Após enquadrar a apatridia com o apoio de diversificado arcabouço teórico e analisar narrativas das participantes que explicam e mostram o que era ser apátrida na visão delas, avancei na linha do tempo de suas vidas, conforme a metodologia de "percurso migratório" em Forlot (2008) e, portanto, passo a analisar o momento dos primeiros contatos com órgãos governamentais para que pudessem avaliar seus casos e lhes dar uma solução para a situação em que se encontravam. E assim as análises entram na reta final da Fase Pré-Migratória.

Nas narrativas (N-7) e (N-10), as participantes mencionam quando souberam que eram apátridas, pois "com 16 anos comecei a procurar soluções: o que eu posso fazer? Onde? Quem sou eu? Como eu consigo me identificar? Com quê? Eu sou libanesa? Sou síria? Quem sou eu?" (N-7). E "eu tinha 16 anos, com inglês básico, e resolvi escrever tudo que eu passava. Sei que, para qualquer pessoa, podia ser uma coisa simples, mas, para mim, era muito marcante". (N-10) (p. 207).

Aqui se dá o início de mudança de vida, vontade de entender quem era, porque era assim etc. Vontade de saber, vontade de verdade. Princípio da luta por justiça. Como resistir? Como realizar seus sonhos, ou seja, existir? A narrativa a seguir ilustra essa questão: "Meu sonho? Meu sonho é ter documentos... esse é o meu sonho... meu sonho é existir" (N-1).

Assim, desafiando a ordem do discurso imposta, verticalização dos jogos de poder, como pôde ser visto nas análises e discussões anteriores a esta parte, uma das participantes começou a pesquisar sobre o caso de sua família, de seus irmãos, sobre a apatridia.

Entrevistador: "Como uma pessoa consegue ir para escola? Como uma pessoa consegue fazer uma consulta médica?"

Participante: "você não consegue fazer...por isso eu comecei a procurar uma solução para sair de lá, não por causa de guerra, por causa de nada, porque eu não existia no Líbano.". (N-7).

Era necessário encontrar uma solução. A solução implicava migrar, conforme disse a participante na narrativa anterior: "por isso eu procurei uma solução para sair de lá". Migrar era a salvação. Iniciava assim um esboço de um projeto migratório, ou uma vontade de migrar, migrar para existir.

Mandei minha história para todas embaixadas que existiam no Líbano. (N-4).

[...] "mandei cartas para presidente do líbano, para embaixadas da Europa, Estados Unidos, até África, Sri Lanka, não ligava, queria um lugar onde eu podia conseguir minha existência...durante 10 anos fiquei recebendo não, não, não, durante 10 anos fui rejeitada pelo mundo inteiro...". (N-8). [...] por 10 anos por buscando e procurando uma solução e durante 10 anos fui negada por países do mundo inteiro [...] mandei minha história para todas as embaixadas do mundo inteiro. (N-13).

Como um exemplo de negativas recebidas pelas embaixadas em resposta à possível apreciação de seus casos de apatridia, analiso a resposta da Embaixada da Holanda em Beirute. Com o título de *e-mail* "Need Advise", uma das participantes enviou, no dia 23 de agosto de 2012, um *e-mail* à referida embaixada, cujo conteúdo era um memorial explicando e expondo quem era, o motivo do *e-mail* e a razão de ser apátrida. A resposta recebida no dia 28 do ano foi a seguinte:¹¹³

¹¹³ Tradução: "Prezada Srta. Mamo, A Embaixada entende as dificuldades que você enfrenta como resultado de não ter podido obter o seu nascimento registrado. Sabe-se que existem ONGs libanesas que defendem os direitos dos apátridas de fato no Líbano. que você entre em contato com essas organizações para acompanhar qualquer desenvolvimento. Para obter informações sobre a admissão nos Países Baixos, aconselhamos que você verifique o assistente de admissão no site do Serviço de Imigração e Naturalização Holandesa www.immigratiedienst.nl. Lá você encontrará todas as categorias elegíveis para admissão por curta e longa estadia, bem como os requisitos. Atenciosamente Seção Consular Embaixada do Reino dos Países Baixos A Torre dos Países Baixos, 10º andar Avenida Charles Malek, Achrafieh Beirute".

Dear miss Mamo,

The Embassy understands the difficulties that you face as a result of not having been able to get your birth registered.

It is known that there are Lebanese NGO's that advocate the rights of de facto stateless persons in Lebanon.

We suggest that you keep in contact with these organizations in order to follow any developments.

For information regarding admission to the Netherlands, we advise you to check the admission wizard on the website of the Dutch Immigration and Naturalization Service www.immigratiedienst.nl.

There you will find all categories eligible for admission for short and long stay as well as the requirements.

Sincerely,
Consular Section

Embassy of the Kingdom of the Netherlands
The Netherlands Tower, 10th floor
Charles Malek Avenue, Achrafieh
Beirut, Lebanon

Imagem 7: Resposta negativa da embaixada da Holanda.

Como pode ser visto na resposta de uma das várias embaixadas para as quais as participantes enviaram um pedido de ajuda e/ou apoio, a negativa é expressa, sugerindo à remetente da mensagem que entrasse em contato com ONGs libanesas para que pudessem dar algum tipo de encaminhamento, ou encontrar alguma solução para seus "problemas".

O fato de a embaixada encaminhar a página com informações sobre como obter admissão para entrada na Holanda parece um insulto, pois, ainda que afirmem que há categorias para estadias curtas ou longas na mensagem, as participantes jamais poderiam ter essas chances, pois, àquela altura, não tinham sequer documentos nacionais. Além disso, na carta redigida pela apátrida, ela deixava claro que pedia apreciação do seu caso em particular, ou seja, era um pedido de uma chance de ser ouvida, lida e, quem sabe, de ter a oportunidade de um documento. Não ocorreu e, uma vez mais, recebeu uma negativa.

E foi com a constância de recebimento de negativas, junto ao fato de quererem uma solução para seus casos, que começa uma verdadeira odisséia, que tinha, como princípio, uma luta e uma resistência, que gerou uma persistência, uma força em querer deixar de serem sombras, meros corpos, sobre os quais os jogos do poder da biopolítica atuavam.

Como disse Arendt, na mesma entrevista citada anteriormente, "a liberdade tem um preço alto", "a libertação tem seu custo", "sei muito bem que temos que pagar um preço pela liberdade, mas não posso dizer que o pague de boa vontade". (ARENDDT, 1964).

Essas frases também servem para o caso em análise aqui. As participantes tiveram que tirar de suas mais profundas intimidades "trata-se apenas das verdades de fato. Não de opiniões" (ARENDDT, 1964, s/p). Tiveram de transformar suas histórias de exclusões em interesse e domínio público, como, por exemplo, as narrativas que analiso nesta tese, todas públicas, algumas em programas com grande audiência. Era o início de uma libertação, Segundo Arendt:

Parece-me claro o risco da vida pública. A pessoa se expõe à luz da vida pública e isso acontece, na verdade, como pessoa. Embora ache também que não se deve aparecer e agir na vida política refletido sobre si mesmo sei no entanto que em toda ação a pessoa se exprime de uma maneira que não existe em outra atividade daí, a palavra é também uma força de ação. Eis então o primeiro risco. O segundo é o seguinte: nós começamos alguma coisa, jogamos nossas redes em uma trama de relações, e nunca sabemos qual será o resultado. Estamos reduzidos a dizer: senhor, perdoai-os o que eles não sabem o que fazem! Isso vale para qualquer ação, e é simplesmente por isso que a ação se concretiza – ela escapa às previsões. É um risco. E agora acrescentaria que esse risco só é possível se confiarmos nos homens, isto é, se lhes dermos nossa confiança – isso é o mais difícil de entender – no que há de mais humano no homem; de outro modo, seria impossível. (ARENDDT, 1964, s/p).

Essa vontade por liberdade se dá, então, como contra-poder para efetivar o que expressa o artigo 15 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois "1. Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade; 2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.". (DUDH, 1948).

Para alcançar o objetivo da visibilidade e de ter direito a ter direitos, o *parkour* realizado pelas participantes (cf. capítulo 1 seção 2.4 sobre *Parkour*) inicia-se com o desejo de ter documentos e, portanto, existir, passando por constantes negativas das embaixadas que lhes daria mais forças para lutar e querer vencer, além de quererem posicionar-se num outro lugar de enunciação, diferente daqueles que as instâncias de poder biopolítico lhes haviam reservado.

Além disso, como iniciado anteriormente nesta fase da análise, mas que se verá mais adiante também, a posição social adquirida por ambas as participantes, seus papéis e representatividade sobre o tema da apatridia também foram elementos fundamentais que se agregaram ao contra-poder, uma vez que passariam a ser porta-vozes e legítimas representantes não apenas delas, mas de um grupo de quinze milhões de pessoas.

Quanto a isso, o crédito de uma informação depende também do grau de engajamento manifesto com relação à informação transmitida. Logo a força motriz, que as fará lutar por liberdade e agir em uma vida pública, tal como Hannah Arendt, é o fato de serem informantes

com notoriedade de um acontecimento discursivo, que trazem informação como testemunhas especializadas de um fato vivido, a apatridia nesse caso. Trazem provas concretas e reais que garantem não apenas autenticidade, mas também elucidação para os acontecimentos relativos aos apátridas.

A esta altura do percurso migratório das participantes, elas ainda encontravam-se no Líbano, mas considero crucial essa fase que se inicia, pois trata-se do período anterior à transição da fase pré-migratória para a migratória *in loco*, no Brasil.

Há uma relação intrínseca e fortemente marcada entre a etapa anterior e esta que se inicia. O fator mais relevante é que, ao se tratar da análise de narrativas enunciadas ao longo de um percurso migratório, ou seja, da linha do tempo delimitada por mim (da fase pré-migratória até à obtenção da nacionalidade brasileira), esta etapa constitui a transição entre as etapas pré-migratória, a organização do projeto e planejamento migratório até a chegada ao Brasil.

Tal transição implica uma tomada de decisão e avanço para alcançar o objetivo, ou seja, conseguir um país que pudesse analisar seus casos, dar-lhes a possibilidade de ter um documento e sair da condição em que se encontravam. Além disso, é um "salto de precisão", metaforizando a atividade esportiva *Parkour* e indicando também a mudança física de um lugar a outro, do Líbano ao Brasil.

Nesse sentido, a mobilidade não é apenas humana, mas também de memórias, de objetos, ou seja, do simbólico, do afetivo, como as línguas faladas pelas participantes, seus objetos pessoais, seus costumes e narrativas. Concordo com Silva (2019) que, ao se aproximar das ideias do geógrafo Milton Santos, compreende "a migração enquanto um fenômeno geográfico complexo" (SILVA, 2019, p. 3) e que "é preciso reconhecer que no espaço geográfico as ações e os objetos são indissociáveis" (SILVA, 2019, p. 4), ou seja, há um dinamismo social e geográfico estreito.

Nessa perspectiva complexa das movimentações humanas no universo social, as experiências vividas no percurso migratório possibilitam entender os imaginários, as crenças, as relações sociais, afetivas, econômicas e políticas de representações surgidas e construídas pelas participantes sobre os lugares por onde se deslocam, nesse caso o Líbano e o Brasil.

Assim, alinhado às minhas ideias às de Silva (2019), que, ao apoiar-se nas concepções de Sayad (1998), entende que os sentidos da mobilidade humana são amplos, não apenas físicos, "trata-se, portanto, de um processo que se inicia através do movimento físico, de mudança de residência e de outras circunstâncias, mas que acarreta também mudanças

paradigmáticas, que podem contribuir para o sujeito reequacionar os seus modos de vida.". (SILVA, 2019, p. 2).

Essa questão aproxima-se ao que Paul Gilroy (2001) trata em seu livro *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*, sobre a diáspora, tendo o navio negreiro como um exemplo de mobilidade (mais que) humana, mas como metáfora de troca, do contato, do encontro de todos e de seus pertences, suas memórias, suas roupas, suas armas, suas sementes, suas músicas, ou seja, de materialidades e de experiências subjetivas.

A rede que a análise da diáspora nos ajuda a fazer pode estabelecer novas compreensões sobre o self, a semelhança e a solidariedade. No entanto, os pontos ou nós que compõem esta nova constelação não são estágios sucessivos num relato genealógico de relações de parentesco - ramos de uma única árvore familiar. Não se produz o futuro a partir de uma sequência de teleologia étnica. Nem tampouco são eles pontos de uma trajetória linear em direção ao destino que a identidade afinal representa. Eles sugerem um modo diferente de ser, entre as formas de agenciamento micro-político exercitado nas culturas e movimentos de resistência e de transformação e outros processos políticos que são visíveis em escala maior. Juntas, sua pluralidade, regionalidade e ligação transversa promovem algo mais que uma condição adiada de lamentação social diante das rupturas do exílio, da perda, da brutalidade, do stress e da separação forçada. (GILROY, 2001, p. 20).

O autor destaca, assim, a noção de diáspora como um empreendimento político, sócio-histórico e filosófico, multicentrado, além de apresentar uma crítica à homogeneização.

A popular imagem de nações, raças ou grupos étnicos naturais, espontaneamente dotados de coleções intercambiáveis de corpos ordenados que expressam e reproduzem culturas absolutamente distintas é firmemente rejeitada. Como uma alternativa à metafísica da "raça", da nação e de uma cultura territorial fechada, codificada no corpo, a diáspora é um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Uma vez que a simples sequência dos lances explicativos entre lugar, posição e consciência é rompida, o poder fundamental do território para determinar a identidade pode também ser rompido. (GILROY, 2001, p. 18).

Quanto a isso, o livro *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis de 1859, considerado o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil, o romance **Retrato de Um Certo Oriente** de Milton Hatoum de 1989, ou ainda **Nür na Escuridão** de Salim Miguel de 2008, relatam e descrevem aspectos da diáspora, embora tratem de fenômenos diferentes da questão migratória.

Além disso, a vinda das participantes desta pesquisa para o Brasil "alimenta" o histórico das migrações sírias e libanesas em nosso país, sendo elas, as participantes, metaforicamente, os próprios diásporos de plantas, contribuindo para o seguimento da heterogeneidade da cultura brasileira. Ou seja, para compor o mosaico cultural que é o país.

É nesta fase das análises que ficará mais evidente o sentido da narrativa com características mais próximas à integração das participantes e com detalhes do desenvolvimento linguístico e da aprendizagem do português a partir da aplicação do Marco de Referência (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), descrito no capítulo anterior. Isso não significa dizer que as análises anteriores são menos importantes do que esse processo de integração. As narrativas anteriores dizem respeito ao período da infância e adolescência de vida das participantes, dos impedimentos que tiveram ao longo dessa etapa e de como esses obstáculos vividos foram a causa principal do desejo de migrar.

Assim, a fase da linha do tempo que abordo neste momento trata de uma sequência entre a história vivida e história contada, porém relativa aos momentos anteriores à vinda ao Brasil, à chegada ao país, ao pedido de refúgio e à entrega da justificativa para solicitá-lo, bem como ao início de relatos às pessoas sobre quem eram, o que era ser apátrida e por quem eram, e também ao princípio de uma jornada *in loco*, que, com o apoio da mídia, marcou definitivamente uma luta sem volta rumo à liberdade.

A fim de estabelecer elos entre a fase da história de vida das participantes, já analisada, e aquelas que virão, retomarei breves episódios de suas vidas. Conforme discutido na seção anterior, o último acontecimento destacado nas análises foi a tentativa incessante de pedido de ajuda às embaixadas de todo o mundo. “Eu tinha 16 anos, com inglês básico, e resolvi escrever tudo que eu passava. Sei que, para qualquer pessoa, podia ser uma coisa simples, mas, para mim, era muito marcante.” (N-10).

Como se pode notar na narrativa anterior, era significativo, "marcante" para as participantes contar as suas histórias, pois somente ao abrirem-se para o mundo, relatar seus casos e pedir orientação e ajuda é que podiam deixar a condição apátrida em que viviam. Era necessário conhecerem-se de verdade, saber quem eram e de onde eram. E, embora tivessem tido muitas dificuldades e angústias, tinham o desejo de saber quem eram “[...] com 16 anos comecei a procurar soluções: o que eu posso fazer? Onde? quem sou eu? Como eu consigo me identificar? com quem? Eu sou libanesa? sou síria? Quem sou eu?”. (N-7).

A solução estava em migrar e o desejo de entrar em um avião era parte do percurso a ser alcançado, poder viajar, migrar, ir a outro país que pudesse chamar de seu.

[...] qual a minha nacionalidade? Será que um dia eu vou entrar nesse avião? Será que um dia eu vou conseguir? tinha muita coisa que eu não conseguia fazer...será que um dia eu ia fazer?...eu acho que só Deus sabe que me deu essa força...se fosse outra pessoa, desistiria, fica para lá...você não pode ir na polícia perguntar se nós vamos colocar na prisão...você não pode contar com ninguém, nem para libaneses porque contam que você é síria e nem para sírios porque eles te contam que você é

ilegal, você não pode existir, você é uma coisa ruim para tudo, mas fui buscando, buscando. (N-5).

E assim, como na narrativa anterior, "você não pode desistir, você é ruim para tudo, mas fui buscando, buscando", as participantes continuaram tentando encontrar uma alternativa, uma luz de esperança. E é nessa constante tentativa que o Brasil surge como uma opção favorável.

[...] como no Líbano, tentando muitas coisas, eu vi que não tinha esperança, nem nada, eu comecei a ver um pouco de luz da esperança nos países de fora...vou fugir para esses países, vou tentar conseguir uma vida nova num outro lugar...único país que me acolheu foi Brasil e me falou bem-vinda. (N-2).

Esta etapa caracteriza a transição entre os últimos momentos do percurso pré-migratório, ainda no Líbano, e a tão sonhada entrada no avião e chegada ao Brasil.

Desse modo, pensar esse fator temporal dentro do processo de integração, implica compreender e destacar elementos que dizem respeito a uma mudança geográfica alinhada a uma ação de reterritorialização, entendida aqui como possíveis (novas) relações com a nova cidade, ou com o entorno, físico e simbólico, entrelaçado com relações de poder em esferas que passam pelo plano econômico, político, social e cultural, em que esse lugar é sinônimo de um espaço de território constituído por diversos materiais, objetivos, técnicas, pessoas em um constante (re)fazer e transformar.

Nesse sentido, as dominações político-econômicas, bem como as identificações e integrações culturais podem contribuir, ou não, para processos de territorialização. No âmbito da proficiência linguística, essa tem um papel importante no processo de pertencimento e ampliação de *loci* de enunciação, ou, conforme Milton Santos (2001, p. 96), "o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence."

Vale lembrar que as novas narrativas em trânsito, trazidas pelos migrantes, também são parte de novas territorialidades e, portanto, de modificações na sociedade de acolhimento, parte do processo de integração dessas pessoas, conforme tratado por Forlot (2008, p. 8) ao destacar, por exemplo, os efeitos nas sociedades de acolhimento que se encontram profundamente modificadas pelos contatos físicos e virtuais.

Além disso, as questões apresentadas alinham-se ao proposto em Hall (2003), já que a mobilidade humana contribui para as chamadas "crises de identidade", características da modernidade e do período chamado de globalização.

Quanto a isso, as participantes desta pesquisa, ao migrarem para o Brasil, puseram em andamento a descentralidade, deslocamento e fragmentação de suas identidades, contribuindo

para mudanças estruturais, novas territorialidades no campo cultural, de gênero, etnia, origem e nacionalidade, e pondo, de uma vez por todas, suas experiências migratórias como o centro da instabilidade.

De fato, "a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (HALL, 2003, p. 13) e a fase de transição entre a saída do Líbano e a chegada ao Brasil marcou o encontro de inúmeras representações culturais, as prévias e as novas adquiridas, expondo as migrantes a uma identificação, ou não, de novas situações, comportamentos, crenças, atitudes na nova sociedade, em especial em Belo Horizonte, cidade aonde chegaram e foram acolhidas.

É nesse processo sem fim de rupturas e fragmentações que o percurso migratório das participantes se encontra a essa altura, na fase etapa final da fase pré-migratória, numa pluralidade de "centros de poder", dos quais os que me interessam aqui são aqueles que dizem respeito às formas de integração por meio das linguagens. Em especial às crenças que as participantes tinham sobre o Brasil e a cultura brasileira antes de chegarem aqui, do papel da aprendizagem da língua majoritária do Brasil, o português, bem como a inclusão do discurso apátrida na mídia e da pauta do dia a dia das questões brasileiras. Essa última questão já foi desenvolvida anteriormente, mas aqui será brevemente retomada a fim de orientar o leitor na linha do tempo que tem sido desenhada e analisada em função do percurso migratório das participantes e na metodologia apresentada por Forlot (2008).

Tais fatores abrem espaço para o tratamento dado a esta etapa do percurso migratório das participantes em todos os conjuntos abordados no Roteiro de Análise (cf. seção Roteiro de Análise, Capítulo 3), uma vez que direciona e auxilia análises no âmbito das possíveis ligações que se estabeleceram entre os conhecimentos prévios sobre o Brasil, suas culturas e línguas por um lado, pela inclusão de suas narrativas no repertório e histórico das migrações sírias e libanesas ao Brasil por outro, abrindo, assim, espaço para a ampliação de *loci* de enunciação, no âmbito da apatridia no Brasil e em canais/capilarização de redes de pertencimento.

No período pré-migratório, destaco as crenças, os conhecimentos prévios sobre o lugar de destino, bem como as primeiras atitudes e percepções com respeito a esse lugar e culturas. Além disso, fatores como a avaliação do risco, a psicologia da migração, ligada à impossibilidade de vivenciar o luto consequente, dada a urgência de se adaptar a um lugar que não conhecia, contribuem sobremaneira para compreender como se deu (ou não) a integração de migrantes em um novo lugar. Tentarei explicitar esses fatores na sequência.

No que se refere às crenças e aos conhecimentos anteriores sobre o lugar de destino, as narrativas trazem elementos sobre as noções prévias que as participantes tinham sobre o Brasil e sua cultura.

[...] eu falava 4 línguas, sem português, eu nem sabia que no Brasil vocês falavam português, eu achava que era espanhol. (N-7).

como a gente não conhecia ninguém no Brasil, eu achava que se falava espanhol, só sabia de futebol, não sabia nada de nada sobre o Brasil, e tínhamos 48 horas...o que a gente vai fazer? fui e procurei no Facebook e vi que uma amiga minha chegou aqui em 2013(...)". (N-8).

Os conhecimentos prévios sobre o país, mesmo aqueles adquiridos anteriormente à possível vinda ao Brasil, aportam noções e detalhes que revelam experiências vividas ao longo da vida e que podem influenciar na integração no novo país. A título de exemplo, pense que, muitas vezes, não consideramos visitar ou até mesmo morar em um determinado país, mas sabemos, pouco ou muito, sobre aquele lugar. Há pessoas que não consideram migrar para esse país, porém têm noções sobre esse lugar, devido ao imaginário construído historicamente por meio de leituras, diálogos com amigos e parentes, vídeos, reportagens na televisão ou internet, um processo polifônico. Esses conhecimentos são ativados durante o projeto migratório de uma pessoa, família, bem como, a propensão para migrar, como o já destacado conceito de substrato (FORLOT, 2008), entre outros fatores.

No caso das narrativas das participantes, há elementos alinhados à maneira como as comunidades são imaginadas, com as representações, visão de mundo e formas de subjetividades no tempo e no espaço, neste caso sobre o Brasil e sua cultura. E embora muitas pessoas pensem que, no Brasil, o espanhol é a língua oficial ou majoritária, como um dia pensou uma das participantes, isso tem a ver com a ideia da imagem como um simulacro, já que as percepções das imagens da coisa vêm antes mesmo da própria coisa. Assim, podemos entender que, por trás da ideia de considerar que aqui o espanhol é a língua oficial ou majoritária, há uma questão histórico-política.

Assim, o Brasil visto do exterior, carrega, em certos casos, uma ideia clichê e estereotipada, como o futebol e samba, como elementos singulares e muitas vezes únicos, conforme visto na última narrativa: "eu achava que se falava espanhol, só sabia de futebol, não sabia nada de nada sobre o Brasil" (N-8).

Em notas de campo recolhidas em 2018, durante uma das reuniões do Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP), uma das participantes disse que, antes de vir ao Brasil, já sabia do alto índice de criminalidade daqui,

da existência dos melhores times de futebol, do samba e do carnaval, que aqui se falava espanhol porque está na América do Sul, que a capital é Brasília e que o país havia assinado as convenções da ONU sobre a apatridia.

No texto, **Brasil: nações imaginadas** de José Murilo de Carvalho, de 1998, são indicadas visões romantizadas do Brasil ao longo de sua história como tentativas de representações e identidades mais autênticas da nação, pelos políticos, pelas literaturas, pelas guerras como promoção do patriotismo e pelo uso político da cultura. Nesse último ponto, a cultura passou a substituir a representação política ao ligar o povo à política durante o século XX. E, de certa maneira, contribuiu para a difusão, via televisão, rádio e cinema da cultura nacional, tanto em solo brasileiro quanto internacional. Exemplos podem ser retirados da expansão da cultura brasileira por meio de Carmem Miranda e da figura do Zé Carioca.

Quanto a isso, as crenças e conhecimentos das participantes sobre o Brasil, antes de sua chegada, parece alinhar ao que o autor citado acima dizia: "[...] a nação que propunha era ainda apenas imaginada. Nem mesmo era imaginária, se dermos a este termo o sentido de uma construção simbólica ancorada numa comunidade de sentido, possível somente na presença de experiências coletivas concretas." (p. 264).

Embora o autor tenha relatado a tentativa do Estado Novo de aproximar a elite do povo, entendo que cabe trazer a questão à análise que proponho, em primeiro lugar porque as ideias, conhecimentos e percepções sobre o Brasil que as pessoas no exterior têm, em especial de países distantes, como o caso daqueles do Oriente Médio, parecem estar ligadas aos elementos mais característicos e difundidos pela mídia ao longo do tempo, como o carnaval e o futebol. A língua portuguesa, como se pode ver pelos próprios conhecimentos prévios das participantes, parece não ser um elemento que se associa diretamente ao Brasil, ainda é relacionado a uma América Espanhola.

Por outro lado, para as participantes, o Brasil era uma nação apenas imaginada, pois precisavam, de fato, vivenciar suas experiências aqui, de forma coletiva e concreta.

No âmbito da Linguística Aplicada e aproximando-se um pouco mais da temática em análise, Rezende (2010) destaca fatores sobre os conhecimentos prévios sobre o Brasil e a relação com a aprendizagem de uma língua. Em sua pesquisa com migrantes em São Paulo, foi elaborada uma série de oficinas educativas, sendo que uma delas tinha como tema **O Brasil e eu**, em que foram utilizadas imagens fotográficas que serviram de insumo imagético para a produção de textos escritos e que, segundo o autor, "foi um caminho importante para o trabalho com a memória e as lembranças das experiências vividas por cada um." (p. 132).

Os textos reunidos pelo autor revelam elementos que estão em consonância com as percepções que as participantes desta pesquisa detinham antes de chegar no Brasil.

Além dos fatores relativos às crenças, quanto ao fator relativo à avaliação de risco e à psicologia da migração, destaco que, em muitos casos, as pessoas não fazem escolhas conscientes ao migrar, seja pelo desespero ou necessidade imediata, acarretando o despreparo para a migração. Embora, pelas narrativas de que disponho, não tenha sido de fato o caso das participantes, há que se ressaltarem alguns pontos.

O primeiro, relativo ao pouco tempo para o preparo da organização da viagem antes da vinda ao Brasil. Outro ponto crucial sobre a questão psicológica no percurso migratório em questão foi o medo, conforme a narrativa a seguir:

[...] Sorria só de pensar na hipótese de deixar o Líbano. Souad havia sido informada na embaixada brasileira que Eddy e eu também teríamos grandes chances de, em alguns meses, obter o *laissez-passer* e o visto. Eu ainda trocava mensagens com o representante da embaixada mexicana para saber como estava o processo do visto de trabalho - afinal, foi a primeira embaixada que respondeu, de fato, aos meus apelos. Mas não havia qualquer avanço desde a última conversa. Conteí o caso da minha irmã, expliquei a opção brasileira e perguntei se o México poderia fazer algo semelhante. A resposta foi esclarecedora: "se há uma chance concreta no Brasil, eu acho que você deve considerar. Por aqui, será preciso esperar mais um pouco". E se havia, ainda, alguma dúvida da decisão a se tomar naquele momento, o meu pai tratou de dissipá-la: "Você vai aonde forem seus irmãos. Sem você, eles não farão nada no Brasil, não conseguirão os papéis". Agradei à embaixada mexicana e também a Charles Bachaalani, que estava me esperando para o Natal, e **comecei a sonhar com o Brasil. A prioridade naquele momento era pesquisar sobre o novo destino de Souad e encontrar alguma forma de viabilizar a sua vida por lá. Nossa grande preocupação era encontrar um lugar seguro para ficar, pois as notícias sobre violência no Brasil nos assustavam - sem contar que o que havíamos lido sobre mulheres refugiadas que, ao tentarem a sorte no exterior, em qualquer país, o Brasil incluído, acabam vítimas de crimes como tráfico de pessoas para exploração sexual ou trabalho escravo.** (N-11) (p. 74) (Grifo meu).

No que diz respeito ao tempo de organização da viagem, vale lembrar que, conforme a narrativa anterior, houve uma tentativa de solução do problema com a Embaixada do México, mas que, infelizmente, não surtiu resultado. De acordo com (MAMO; OLIVEIRA, 2020), o início de uma "luz no fim do túnel" por parte da Embaixada Brasileira no Líbano se deu a partir de dezembro de 2013, quando a irmã mais velha recebeu um *e-mail* dessa embaixada com uma possibilidade de obter um *Laissez-passer* para ela e os irmãos. E, por isso, uma das irmãs diz: "e comecei a sonhar com o Brasil". (N-11).

Esse documento representou, para as participantes, o início de uma outra fase. Em Mamo e Oliveira (2020) uma das participantes afirma que

[...] posso dizer que era um renascimento, o meu primeiro registro, o papel inaugural. Pouco me importava que fosse um documento transitório, uma autorização de viagem única (...) o que contava mesmo era que eu tinha em mãos um passe-livre para deixar o Líbano, e isso significava o primeiro movimento em direção ao maior objetivo da minha vida: a conquista de uma nacionalidade. (MAMO; OLIVEIRA, p. 15-16).

Nesse sentido, o *Laissez-passer* tinha um grande valor para as participantes, um passo imprescindível para a sequência do projeto e percurso migratório. Significava muito além de um simples documento de viagem considerado pelo Decreto 1.983 de 1996¹¹⁴ "Art. 1º - Para efeito deste Regulamento, consideram-se documentos de viagem: I - passaporte, II - *Laissez-Passer* (...)" ou pela Lei de Migração em vigor, no Artigo 5, no Capítulo II, da Situação Documental do Migrante e do Visitante, Seção I, Dos documentos de viagem: "São documentos de viagem: I - passaporte; II - *Laissez-Passer*; (...)".

Ademais, tinha um valor simbólico e emocional que ultrapassava o exposto sobre o *Laissez-passer*, no Artigo 14, Seção I do Capítulo III:

Laissez-passer é o documento de viagem, de propriedade da União, concedido, no território nacional, pelo Departamento de Polícia Federal e, no exterior, pelo Ministério das Relações Exteriores, ao estrangeiro portador de documento de viagem não reconhecido pelo governo brasileiro ou que não seja válido para o Brasil.

Contudo, além do valor inestimável do documento, é importante ressaltar que o período entre "começar a sonhar com o Brasil" e o embarque foi de três meses, e que o documento *Laissez-passer* tinha validade de apenas 48 horas. Isso quer dizer que houve pouco tempo para organizar uma viagem dessa proporção, afetando de alguma maneira o projeto migratório.

Além do mais, a narrativa anterior (N-11) expressa claramente o medo e preocupação com a segurança no Brasil, pois as notícias que tinham eram as piores. Tais fatores também colocam o projeto migratório em risco, devendo, portanto, avaliar se, para aquele destino, vale a pena ou não empreender esforços. Porém um fato certo é que esses fatores afetam negativamente a integração delas no Brasil, inclusive sobre o tempo que dispuseram para iniciar os estudos em língua portuguesa, pois, como evidenciado anteriormente, não tinham conhecimentos sobre a língua e poucos sobre a cultura brasileira.

¹¹⁴ para mais informações sobre o documento *Laissez-Passer*, consultar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1983.htm. Acesso em 13/03/2022.

[...] eu não falei nada para ninguém. Esqueci do assunto, mas, ao mesmo tempo, eu ficava pensando que seria meu último Natal em família, no Líbano. Então, depois de um tempo, fui com meu amigo para embaixada levar os papéis que faltavam. Eles disseram que me ligariam em um mês. (N-10) (p. 210).

Deu-se início ao uma série de indagações, que incluíam as avaliações do risco do projeto migratório e outras:

[...] Voltei para casa pensando na afirmação de Nicole sobre o mundo ser o meu destino e nas perspectivas que eu tinha pela frente. Demorei a pegar no sono. O cérebro fritava, cheio de dúvidas. não que eu não estivesse otimista - sempre fui uma pessoa otimista, caso contrário não teria chegado até aqui -, mas era natural colocar alguns pontos de interrogação às vésperas da minha nova existência o Brasil seria apenas a primeira parada ou eu faria minha vida por lá? o que eu poderia encontrar? teria emprego, estabilidade, um futuro? Quanto tempo levaria para regularizar a minha situação, se é que ela seria regularizada? havia o medo, claro, de trocar a sombra daqui pela sombra de lá, o que seria infinitamente pior num país estranho, sem os meus amigos. E o que eu sabia do Brasil a aquela altura era não mais do que o esperado: a terra do carnaval, do futebol e do alto índice de criminalidade. Mas havia um sinal extremamente positivo a respeito do meu próximo destino: o Brasil estava flexibilizando a entrada de refugiados e por consequência da guerra civil na Síria. Foi o que eu vi na embaixada brasileira em Beirute, e exatamente por isso eles acolheram o meu pedido de ajuda: emitir forte e o visto de entrada. Sabiam que havia uma chance de mudar a minha história se me colocassem no avião naquele momento. Isso sempre me enchia de esperança e coragem [...]. Era a hora de ir para o aeroporto, mostrar o inédito do passaporte, subir no avião pela primeira vez e descer em minha nova casa: o mundo. (N-11) (p. 18-19).

Outros conhecimentos foram adquiridos, após receber uma resposta positiva da Embaixada do Brasil no Líbano, fato que as levou a procurar informações sobre o Brasil, a montar a rede social, a refletir sobre a língua portuguesa e como aprendê-la, sobre as possíveis dificuldades e/ou vantagens etc.

[...] no início não porque eu não acreditava. Depois tentei procurar por aplicações existentes para estudar o português brasileiro e alguns canais do youtube. Aprendi quase nada, apenas algumas saudações básicas e pequenas palavras (tudo foi com pronúncia errada), já que tudo era repentino e não havia tempo para entrar nas aulas formais. (Notas de campo).

Como se pode notar, "tudo era repentino e não havia tempo para entrar nas aulas formais". O fator tempo, portanto, acarretou possíveis dificuldades de integração, principalmente aquelas relativas às interações iniciais em um novo país, ou seja, utilizar o transporte público, pedir informações e direções na rua, procurar emprego, estudo etc.

No que diz respeito às experiências de aprendizagem, com base no Marco de Referência (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), o trecho "(...)aprendi quase nada,

apenas algumas saudações básicas e pequenas palavras (tudo foi com pronúncia errada), já que tudo era repentino e não havia tempo para entrar nas aulas formais", indica um tipo de experiências constituída de outras experiências, ou seja, uma interconexão dinâmica.

Assim, a narrativa apresentada pode ser categorizada, de acordo com o referencial como uma experiência de ordem cognitiva, pois expressa acontecimentos sobre a aprendizagem de habilidades e conteúdos específicos, com foco na avaliação (Cognitiva 4) do que e como aprendeu "aprendi quase nada, apenas algumas saudações básicas e pequenas palavras (tudo foi com pronúncia errada)". A narrativa também é de ordem das experiências sociais, em especial uma experiência marcada pela tensão interpessoal (Social 2) devido ao criticismo e à tomada de risco. O risco refere-se ao pouco tempo de preparação para o estudo da língua portuguesa antes de sua chegada ao Brasil "já que tudo era repentino e não havia tempo para entrar nas aulas formais", caracterizando, portanto, outro tipo de experiência de aprendizagem, a circunstancial, relacionada ao contexto imediato, e, em especial, ao tempo. Assim, é categorizada também como uma experiência relativa ao tempo (Circunstancial 3) e refere-se à falta de tempo em aula ou fora dela para realizar atividades e tarefas, à passagem do tempo e aos fatores estacionais.

Uma simples e breve narrativa indica, assim como as autoras Miccoli; Bambirra e Vianini (2020), que o referencial, bem como qualquer percurso migratório, não é estático, ao contrário, é dinâmico, em constante movimento de interação. De fato, "as relações e interações entre os quadros permitem entender como a mudança em uma parte do sistema pode influenciar o sistema como um todo, permitindo, em última instância, que ações sejam tomadas.¹¹⁵". (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020, p. 20).

Esses processos das fases iniciais (pré-migratórias), muitas vezes esquecidos, também fazem parte do projeto migratório, fase fundamental para empreender um estudo mais aprofundado sobre a integração de migrantes em uma nova sociedade. No entanto há pesquisadores que optam por iniciar suas análises a partir do momento em que esses migrantes chegam a um novo lugar, ignorando fatos relevantes e condições *sine qua non* para interpretar todo o percurso migratório. Nesse sentido, considerar essas fases introdutórias do percurso migratório podem apontar maior riqueza de detalhes sobre como formas de territorialização se dão, ou não.

¹¹⁵ Tradução minha do original: "*the relations and interactions among the frames allow understanding how change in one part of the system can influence the system as a whole, enabling, ultimately, action to be taken*". (p.20).

Destarte, não é possível deixar de lado o início da organização baseado nas redes sociais, as redes de contato, a busca por passagens, a utilização da internet para conhecer mais do lugar de destino, além dos momentos anteriores à ida ao aeroporto, o deslocamento via transporte em si. Essa etapa termina no momento da migração, do deslocamento até chegar ao local de destino.

[...] vasculhamos as redes sociais e encontramos Nadine Nehmo, uma amiga do escotismo que conhecia o país - ao menos era isso que as fotos indicavam. Entramos em contato e a garota nos contou sua história com o Brasil. Tem ido participar da Jornada Mundial da Juventude no Rio de Janeiro e depois ficou alguns dias hospedada na casa da família de Rui Guilherme Gomes, um estudante de medicina que morava na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Em nossas pesquisas sobre o Brasil, ainda não havíamos detectado o nome Belo Horizonte. Nem Minas Gerais. O que aparecia, geralmente, era o Rio de Janeiro e, de vez em quando, São Paulo e o Amazonas. De qualquer forma, eu gostei do nome. Era o meu horizonte chegando. E gostei ainda mais das iniciais, BH, como as de Bourj Hammoud. (N-11) (p. 74).

O papel das redes sociais demonstra enorme importância, sem as quais, muitas vezes, os percursos migratórios sequer acontecem. No caso das participantes, as redes de contato e a internet permitiram ser a ponte entre os dois lugares, em as duas Beagás (BHs), Belo Horizonte e Bourj Hammoud, como destacado na narrativa anterior.

E aqui, para redes sociais não me refiro ao conceito moderno e atual, ligado apenas às plataformas ou páginas como *Facebook* ou *Instagram*. Trata-se de algo muito além disso e com forte ligação com princípios elementares das Ciências Sociais, ou seja, de manutenção de relações interpessoais, amizade, camaradagem, que pode partir da confiança e fidelidade entre os envolvidos, submetidos às regras simbólicas de circulação de saber e ajuda mútua.

No caso das participantes, fica clara a teia que se levanta para que pudessem ser acolhidas e, conseqüentemente, terem a oportunidade de integrarem-se. Refiro-me a uma rede de amigades entre uma amiga que esteve no Brasil e foi recebida pela mesma família que as acolheria em um futuro, sendo uma rede social digital moderna, o *Facebook*, o vínculo que as ligou, uma vez que foi por meio de um *check-in* que a amiga libanesa havia realizado em sua conta do *Facebook* que as participantes desta pesquisa puderam saber que ela havia estado no Brasil.

Logo trata-se de um alargamento das redes espaciais e de possibilidades, aumentando o leque de alternativas e estratégias de sobrevivência ou de melhoria de vida, pois dá vida e alimenta a esperança de dias melhores para os que migram, gerando confiança e sendo mediadora entre os que chegam e a nova sociedade. Assim sendo, facilita o contato dos novos códigos sociais, culturais, morais, seja pela procura de trabalho, de ingresso ao sistema

educativo, à aprendizagem das novas línguas locais, dos costumes mais corriqueiros, da ida aos órgãos públicos para entrega e pedido de regularização migratória, do uso e aspectos funcionais do transporte público entre outros. Essa capilarização e difusão das informações e conhecimento é parte fundamental para tentar se integrar mais plenamente, além de ser parte de novas dinâmicas no espaço por meio de novas relações sociais.

Contudo essa ponte só foi construída por alguns elementos fundamentais como o desejo de migrar, a possibilidade de um *Laissez-Passer* e as redes sociais. Houve, além disso, outro fator essencial, isto é, o momento histórico que vivia e ainda vive a política migratória brasileira, em especial as relacionadas às comunidades sírias e libanesas.

Depois de haver tentado por uma década uma solução, o Brasil apareceu como uma alternativa viável, a parte do cimento imprescindível para a finalização da ponte. Isso pode ser constatado nas narrativas a seguir:

[...] andei minha história para todas embaixadas que existiam no Líbano, o único país que aceitou o meu caso foi o Brasil. Não porque sou apátrida, mas porque em 2014 o Brasil abriu as portas para refugiados sírios. **Nessa onda que eu consegui entrar no Brasil.** (N-4).

[...] mandei cartas para presidente do Líbano, para embaixadas da Europa, Estados Unidos, até África, Sri Lanka, não ligava, queria um lugar onde eu podia conseguir minha existência...durante 10 anos fiquei recebendo não, não, não, durante 10 anos fui rejeitada pelo mundo inteiro...o único país que me acolheu foi em 2014, **quando o Brasil abriu as portas para refugiados sírios.** (N-8)

Nós estamos solidários com a situação, **o Brasil está com entradas para sírios**, iremos mandar seu caso e veremos o que eles dirão. (N-10) (p. 208 e 210).

[...] por 10 anos por buscando e procurando uma solução e durante 10 anos fui negada por países do mundo inteiro.... mandei minha história para todas as embaixadas do mundo inteiro...o único país que me acolheu foi o Brasil... mas não porque era apátrida, mas **em 2014 o Brasil abriu as portas para refugiados sírios e foi nessa onda que vim ao Brasil.** (N-13) (Grifos meus).

O acontecimento ou "onda" a que se refere uma das participantes é o resultado da Resolução 17 do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), lançado em 2013 e que abriu uma oportunidade para pessoas sírias em condição de refúgio e, logo, também para as participantes da pesquisa, pois tinha por objetivo flexibilizar a obtenção de um documento de refúgio para migrantes da República da Síria, destacando em primeiro lugar o seguinte: **"Considerando os laços históricos que unem a República Árabe Síria à República Federativa do Brasil, onde reside grande população de ascendência síria"** (grifo meu).

Além desse fator, na resolução são apresentadas outras justificativas, em especial, a crise humanitária na Síria, geradora de alto número de refugiados que têm buscado o Brasil como um lugar para recomeçar a vida.

De fato, como evidenciado na Introdução desta tese, o número de refugiados sírios que buscou o Brasil foi considerável para o padrão brasileiro e muito se deve a essa possibilidade dada pela Resolução 17 de 2013, e que foi prorrogada por mais dois anos pela Resolução 20 de 21/09/2015¹¹⁶. Menciono para o padrão brasileiro, pois ainda que a nacionalidade síria tenha ocupado a primeira posição quanto ao número de pedidos de refúgio aceitos até 2019, ocupa uma posição bastante abaixo se compararmos com outros países que mais recebem refugiados sírios e de outras nacionalidades no mundo. Nesse sentido vale ressaltar que são os países limítrofes como a Turquia e a Colômbia e não a Alemanha ou países da Europa, como geralmente é difundido nas mídias e nas conversas sobre o tema.

Destaco que, embora as participantes não sejam nascidas na Síria, seus pais são sírios e que o pedido de refúgio (que ao chegar ao Brasil seria solicitado) não pode em hipótese alguma ser negado a uma pessoa. Refiro-me, em especial, ao princípio do *Non-Refoulement*¹¹⁷, que, sob a lei dos direitos humanos internacionais, garante que nenhum ser humano seja devolvido ao país onde sofre tratamento de tortura, crueldade, práticas desumanas, punição. Isso quer dizer que toda pessoa tem direito a solicitar refúgio, porém as análises serão realizadas com base na justificativa apresentada, nas leis nacionais sobre o tema, que no Brasil é a Lei 9474/1997 e a Lei de Migração em vigor 13.445 de 2017. Cabe ao CONARE dar o parecer final sobre o pedido de refúgio, se é aceito ou não.

A fim de buscar refúgio no Brasil e iniciar de fato uma nova vida, uma das participantes chegou no primeiro semestre de 2014, ao novo país, por meio de um *Laissez-Passer*. Já a outra participante recebeu no dia 19 de agosto de 2014, do Consulado-Geral do Brasil em Beirute um *Laissez-Passer* válido por 30 dias, a partir da primeira entrada. Nesse documento, lia-se: “(...) concedido de acordo com o DESPTTEL 281 de 06/06/2014 para que a cidadã estrangeira apátrida possa solicitar refúgio ao chegar ao Brasil.”. (cf. COSTA; SILVA; MAMO, 2020).

É importante mencionar que a resolução do CONARE que possibilita a vinda das participantes ao Brasil está em consonância com instrumentos de proteção (inter)nacionais de

¹¹⁶ Para conferir detalhes da prorrogação da resolução, consultar: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=303612>. Acesso em: 9/3/2022.

¹¹⁷ Para mais informações sobre esse princípio, consultar: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Migration/GlobalCompactMigration/ThePrincipleNon-RefoulementUnderInternationalHumanRightsLaw.pdf>. Acesso em: 09/03/2022.

refugiados e apátridas como a **Declaração de Cartagena sobre os Refugiados** (1984), a **Declaração de San José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas** (1994), a **Declaração e Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina** (2004) e a **Declaração de Brasília** (2010)¹¹⁸.

De fato, se não fosse a resolução 17 do CONARE, talvez as participantes nunca tivessem pegado a onda migratória - "nessa onda que eu consegui entrar no Brasil" - (N-4), e ainda estariam no Líbano procurando um país para chamar de seu. Dessa forma, essa normativa foi um elemento fundamental para que pudessem, finalmente, cruzar a "ponte" e iniciar uma nova etapa em suas vidas.

Puderam, então, finalmente, chegar ao Brasil e solicitar refúgio. Era o início de uma outra etapa do percurso migratório delas. Contudo a odisséia estava apenas no início. Muitos episódios estariam por vir, como a aprendizagem da língua portuguesa, que serão explorados no decorrer da próxima seção, de maneira a respeitar a linha do tempo do percurso migratório delas.

Nesta primeira seção da análise do corpus, observei, descrevi e analisei a história das participantes desde o início de suas vidas como apátridas, bem como as primeiras experiências de aprendizagem de português, ainda no Líbano. Dessa forma, termina aqui a Fase Pré-Migratória e a próxima seção será dedicada ao próximo salto de precisão do *parkour*, isto é, à Fase Migratória *in loco*, desde a chegada ao Brasil até a obtenção da nacionalidade brasileira.

5.2 A Fase Migratória *in loco*¹¹⁹: a aprendizagem de português e a luta pela obtenção da nacionalidade brasileira

Antes de dar sequência aos acontecimentos e experiências ao chegarem ao Brasil, é necessário compreender como a Resolução 17 de 2013, do CONARE, foi um elo entre a vida das apátridas e as migrações sírias e libanesas no Brasil.

¹¹⁸ Essas instrumentos de proteção aos refugiados e apátridas, entre outros, podem ser consultados na seguinte coletânea: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Lei_9474-97_e_Coletanea_de_Instrumentos_de_Protecao_Internacional_dos_Refugiados2015.pdf. Acesso em: 09/03/2022.

¹¹⁹ Corresponde às análises das etapas 1 e 2 da Fase Migratória *in loco*, conforme descrito na seção anterior.

Como exposto na Seção 2.6 do Capítulo 1 desta tese, a presença das comunidades sírias e libanesas no Brasil tem aproximadamente 150 anos, é uma das migrações mais bem fortificadas no país devido a inúmeros aspectos como a forte presença de migrantes, descendentes nos quatro cantos do território nacional, influenciando ao longo do tempo a nossa gastronomia, cultura, política, economia, literatura, entre outros.

Assim, a chegada das participantes ao Brasil, inclui-as definitivamente no repertório de memórias históricas e seculares dessas comunidades no país, ao mesmo tempo em que também são marcadas por essa história. É um processo em que há um entrelaçamento de vivências por meio de discursos novos e velhos que se fortalecem, evidenciando acontecimentos discursivos que se renovam e tomam outras formas, como o discurso apátrida, que vem a ser uma nova "cara", uma novidade, para esses discursos sírios e libaneses estabelecidos aqui.

É importante frisar que o entrelaçamento de vivências e experiências que as participantes desta pesquisa colocam à disposição da história das relações entre Brasil, Síria e Líbano têm como ancoragem fatores geopolíticos e geoculturais, para além do conceito de "raça". Conforme Gilroy (2001, p. 25) "sob a idéia-chave da diáspora, nós poderemos então ver não a raça, e sim formas geo-políticas e geo-culturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem".

Contudo não implica dizer que a chegada dos discursos trazidos pelas participantes, novos e diferentes, significam que tinham um componente de experiências totalmente positivas e alegres.

Por meio de uma nota de campo de 2018 um breve relato oral da irmã mais velha sobre as possíveis relações estabelecidas com as comunidades sírias e libanesas antes da vinda e durante os primeiros momentos de sua chegada, indicam caminhos diferentes entre o acolhimento que os patrícios desses países tiveram ao longo do século passado.

Em um primeiro momento, relatou-me, em uma breve conversa, a falta de sorte com um contato em São Paulo, que, no início, teria lhe oferecido ajuda para que ficasse em sua casa, mas logo ele mudou de ideia. Segundo suas palavras

Tentei chegar a Belo Horizonte e não recebi nenhum apoio. Conhecia até mesmo um padre que me encaminhou a um homem de negócios que tinha uma cadeia de restaurantes e me contratou para fazer algumas coisas administrativas e de contabilidade com um salário bem básico que eu era grata, então menos de um mês ele queria que eu fizesse mais tarefas tipo escravidão que não tinham sido combinadas antes e ele me humilhou e aos meus diplomas universitários, então eu

saí e não gostei muito do padre de varios razões e depois disso eu não queria mais alcançar a comunidade. O povo brasileiro e meu entorno eram minha comunidade na qual eu podia confiar melhor do que a comunidade sírio-libanesa, já que eu tinha experiências realmente ruins. Encontramos muitos refugiados e tentamos ajudá-los o máximo que pudemos e muitos deles tiveram a mesma sensação de preocupação com a comunidade sírio-libanesa. (Nota de campo).

Essa breve narrativa revela que, embora as comunidades sírias e libanesas tenham certo êxito em sua integração no Brasil com respeito a outras comunidades internacionais, não se pode dizer o mesmo para essa participante de pesquisa. Sua experiência foi ruim, como declara. Sofreu humilhações e o povo brasileiro era em quem confiava, contrariando, de certa maneira, o histórico das migrações sírias e libanesas no Brasil, pois, em geral, atribuem-se bons laços entre os patrícios, numa corrente de ajuda mútua e constante que perpassou por gerações, conforme pôde ser notado na seção 2.6 do Capítulo 1 desta tese.

No âmbito do discurso, as narrativas das participantes são acontecimentos discursivos (Revel, 2005), como discutido anteriormente. A presença das participantes e suas narrativas no Brasil são algumas das linhas de um laço, ou dos **laços históricos que unem a República Árabe Síria à República Federativa do Brasil (Resolução 17 CONARE)**. E quanto a isso, vale a pena usar a pergunta de Arfuch (2010, p. 129) "haveria algo nesse eu absolutamente singular, privado, irredutível?". Não, não há, pois como a mesma autora diz "[...] o "retrato" do eu aparece, em suas diversas acentuações, como uma posição enunciativa dialógica, em constante desdobramento em direção à outridade de si mesmo" (ARFUCH, 2010, p. 128-129). Desse modo, as narrativas das participantes são incluídas definitivamente no repertório de todas as narrativas sírias e libanesas no Brasil, compondo uma teia gigante, em formação secular, uma vez que

Não haveria "uma" história do sujeito, tampouco uma posição essencial, originária ou mais "verdadeira". É a multiplicidade dos relatos, suscetíveis de enunciação diferente, em diversos registros e coautorias (a conversa, a história de vida, a entrevista, a relação psicanalítica), que vai construindo uma urdidura reconhecível como "própria", mas definível só em termos relacionais: eu sou tal aqui em relação a certos outros diferentes e exteriores a mim. (ARFUCH, 2010, p. 129).

Assim, como visto na última narrativa das participantes, esse discurso é atravessado, bem como atravessa outros discursos de migrantes já estabelecidos no Brasil, sendo que, na narrativa da participante, parece que os laços históricos foram fortalecidos por meio de uma normativa que as permitiu acesso ao Brasil, mas que se limitou a isso, uma vez que o seu discurso aproxima-se de outros laços históricos calcados pela exclusão e impedimento, como os povos negros africanos.

Vale destacar que, se por um lado a permissão de entrada foi dada a membros das comunidades sírias e libanesas, o mesmo não acontece com os povos africanos, carentes de normativas que facilitem sua chegada, bem como de acolhimento e políticas públicas. Por outro lado, e contrariamente ao sofrido pela participante dentro de sua comunidade, os migrantes negros africanos no Brasil podem se valer de uma harmonia e uma melhor interação e rede de acolhimento entre seus conterrâneos.

Essa passagem da análise relaciona-se ao que foi descrito na seção 2.5 do Capítulo 1 desta tese sobre a seleção, o impedimento e a exclusão de migrantes no repertório das normativas migratórias brasileiras. Em linhas gerais, os sírios e libaneses dispuseram de normativas específicas que facilitaram suas chegadas, ao contrário dos migrantes forçados africanos, que não detêm poder em normativas que possam auxiliá-los a construir seus projetos e percursos migratórios. Ainda que estejamos falando de povos do sul global, de certa maneira, as comunidades sírias e libanesas ainda detêm certo prestígio, embora a narrativa da participante se apresente como um caminho diferente do normalmente encontrado no histórico dessa comunidade no Brasil.

Após analisar o contexto dos laços históricos entre Brasil e Síria, retornarei à linha do tempo do percurso migratório das participantes no Brasil.

Embora o objetivo das participantes era ter uma nacionalidade, tiveram que passar por algumas etapas, características da prática do *parkour*, que tem sido utilizada ao longo da tese para se referir ao percurso migratório delas. Logo, "a gente usou esse passaporte (*Laissez-passer*) só para entrar e pedimos refúgio". (N-8).

[...] fui acolhida por uma família de Belo Horizonte, comecei uma vida nova aqui, mas com as mesmas dificuldades que tinha lá. Uma pessoa que começou uma vida de zero, sem nada. (N-7).

Belo Horizonte cidade que acolheu a gente, cidade que eu não conhecia ninguém no Brasil, mas fui acolhida por uma família brasileira, que acolheu a gente como família e conhecemos eles por facebook. (N-2).

FB (sobre como a participante chegou ao Brasil: "então, foi via rede social que vocês acabaram de conhecendo?

M: "sim, porque eu tinha que viajar ao Brasil, não tinha outra opção, como o Brasil foi o único país que ajudou a gente, fui abrir rede social e comecei a procurar onde a gente vai, né? Primeira coisa que a gente pensa é onde eu vou dormir, se é seguro, não é seguro, não tem outra opção. Aí fui à rede social e encontrei que uma amiga fez check-in aqui, conversei com ela, me deu contato deles, abraçaram a gente como família mesmo [...]. (N-14).

Nas palavras das participantes, é interessante o fato de abordarem que não conheciam ninguém, mas que foram amparadas por uma família que "acolheu a gente como família

mesmo" (N-2). Trata-se, como brevemente já discutido, de uma rede de solidariedade, simbólica e cultural, muito mais que uma rede física tratada pelas construções técnicas e infraestruturais como redes de transporte ou internet. Aqui é uma metáfora de aconchego pessoal, ajuda mútua, descentralização, a verdadeira sociedade em rede. A ponte estabelecida entre essa família brasileira e a família das participantes é o processo de expansão das sociabilidades, uma teia, um acolhimento real, parte fundamental da integração das participantes e, por que não dizer, da família que as acolheu.

De fato, o tecido vai se formando ao longo da urdidura, entrelaçando fios, compondo a trama, nesse caso os processos de integração. Assim, como sucessão de eventos no tempo-espaço do percurso migratório das migrantes em análise aqui, a resolução do CONARE analisada anteriormente, une-se ao acolhimento da família brasileira, como fatores sequenciais que possibilitaram a saída e a chegada das migrantes ao Brasil. Sem esses eventos, certamente, a história teria tomado outro rumo e talvez esta tese sequer tivesse sido escrita.

E, após a chegada e a conquista de um teto e um cobertor, da resposta a algumas perguntas das participantes como "[...] o medo era muito grande. Onde a gente vai dormir? O que que a gente vai fazer? Aonde a gente vai?" (N-13), era o momento de pedir refúgio, o refúgio quanto a um estatuto migratório. Dessa forma, iniciava-se uma outra fase. Por que o refúgio? Porque, àquela altura, em 2014, o Brasil não contava com um dispositivo legal para reconhecimento da apatridia, o que veio a acontecer somente em 2017, com a nova lei de migração.

E uma vez mais encontram-se as leis, normativas e resoluções migratórias como um sistema interno de formações ideológicas, religiosas, políticas e socioeconômicas que têm um papel importante nos jogos de poder, de dominação, de exclusão, de seleção e de proteção.

E sobre como puderam compreender os processos burocráticos brasileiros, uma delas afirma que

[...] uma família de Belo Horizonte nos acolheu como família mesmo, foram nos apresentando pessoas-chave. Conheci Isabela que é minha melhor amiga hoje, ela estudou Relações Internacionais e ela já trabalhou com refugiados. Então, ela sabia o que eu precisava fazer porque a Embaixada do Brasil te fala: "vai, se vira. Eu te dei documento, mas você vai se virar. Eles não te ajudam em nada e nada, nada nada mesmo, nem comida, nem língua, nem nada. A gente veio para cá porque meu pai emprestou dinheiro, meu pai era motorista, a gente não tinha condições de vir para cá viver sua vida, abre sua empresa, sei lá. E fomos acolhidos por essa família. Essa família que apresentou a gente para algumas pessoas e começaram: "tem que ir para Polícia Federal, tem que tirar seu CPF, tem que fazer isso e aquilo e fomos descobrindo o que a gente precisa fazer. Depois de 8 meses que entrei em contato com a ONU porque estou estava sabendo da campanha I Belong [...] eu achava que

éramos só eu, minha irmã e meu irmão apátridas, mas há 10 milhões de apátridas no mundo inteiro, mas que ninguém fala porque lá no Líbano se eu falava que era apátrida eu era presa. (N-8).

Para solicitar o refúgio, as participantes tiveram que seguir as orientações do CONARE. O processo consta de um cadastro com dados pessoais, do preenchimento da solicitação de refúgio, de agendamento de um horário na Polícia Federal para emissão do protocolo de solicitação de refúgio e de entrevista. Uma descrição mais detalhada das etapas pode ser encontrada na página do Governo Federal¹²⁰.

Assim, como apresentado antes, a odisséia vivida pelas participantes apenas se iniciava. No Brasil, passaram por outros percalços para obterem o reconhecimento do refúgio, além de lidar com a morte do irmão em um latrocínio em Belo Horizonte, em 2016, conforme já mencionado e, também, ilustrado na narrativa a seguir

[...] o preço que paguei aqui no Brasil foi um pouco alto, que meu irmão foi assassinado... mesmo assim, sou orgulhosa do Brasil, eu pertencço ao Brasil... aqui é minha casa... aqui é onde eu vou mudar o Brasil, não o Brasil que vai me mudar, eu vou mudar as coisas aqui. (N-7).

Nessa primeira fase migratória *in loco*, diversos fatores podem contribuir para observar e análise dos processos de integração das participantes, como, por exemplo, as primeiras percepções do país, da língua e da cultura, as formas de acolhimento e de aprendizagem da língua portuguesa ou de interagir em público, no transporte, no hospital, no trabalho, no uso da internet como ferramenta de integração. Nessa fase também podem ser incluídas as maneiras de acesso às leis (inter)nacionais relativas ao seu caso, bem como sua leitura e interpretação.

E, retomando as discussões da seção anterior sobre as avaliações de risco, no início da jornada no Brasil, uma das participantes comenta que

Eu cheguei com muito medo, tinha medo de sair de casa para ninguém me roubar. Eu tinha medo porque não conhecia. Não tinha noção onde era o pôr do sol e nascer do sol e isso me incomodava. Não saía de casa. Eu pensava que não sabia onde estava ou se saberia voltar. Se alguém viesse me perguntar algo não falava nenhuma palavra. Mas não se consegue fazer nada sem os papéis lá. Eu estava estrangeira. Estava difícil sobreviver. O país é uma maravilha mas o documento, no final, é tudo. Já me perguntaram quanto eu ganhava no Líbano. Me disseram que eu era doída e que eu não ganharia isso aqui, mas não é uma escolha ir ou não ir. Eu precisava de documento. (N-10) (p. 212).

¹²⁰ Para informações do passo a passo de como solicitar refúgio, disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/solicitar-refugio>. Acesso em: 09/03/2022.

Já com relação às formas de integração por meio do trabalho, tem-se o seguinte

[...] eu cheguei no Brasil como mestrado e meu primeiro emprego era distribuindo jornais nas ruas. (N-12).

[...] eu tava procurando qualquer país desse mundo, mas no dia que eu cheguei no Brasil, quando comecei minha luta, comecei a ver mesmo, eu nunca mais quis outro país. (N-12).

[...] chegamos aqui sem conhecer nada e nem falar português...lá eu falava 4 línguas na minha chegada inglês, armênio, francês e árabe e tinha mestrado...o único trabalho que eu consegui trabalhar era planfletagem... era muito feliz porque era muito feliz porque era primeiro trabalho legal, como um ser humano que existe não como uma sombra... e desde então comecei a compartilhar minha história e a felicidade que o Brasil me deu de me sentir um ser humano [...]. (N-13).

Quanto ao exposto anteriormente e levando em consideração que as políticas de acolhimento aos migrantes, como parte das políticas de acolhimento do Estado, podem ser ou não facilitadores do processo de integração, alinho-me ao pensamento de Camargo (2019, p. 69) sobre tais políticas, pois, para a autora, "o acolhimento deve, necessariamente, estar vinculado às políticas públicas para migrantes visando à sua reterritorialização" (CAMARGO, 2019, p. 69).

Assim, o acolhimento, ou os acolhimentos, pois a forma de acolhimento muda o tempo todo, devem atentar para uma ampliação do uso do território por parte dos migrantes, por meio de ações que permitam o acesso aos direitos sociais como educação, saúde, emprego e aprendizagem das línguas locais, bem como ter reconhecidas as suas línguas dentro de um repertório do multilinguismo que é o Brasil e o mundo. Isso quer dizer que os direitos linguísticos devem ser garantidos por lei, inclusive para se evitar práticas verticais, estabelecidas há séculos por meio de políticas linguísticas, como o caso do suposto monolingüismo no Brasil.

Quanto a essa questão, destaco a ausência de políticas linguísticas nas normativas migratórias, como já discutidas por (SILVA; FERNANDES, 2018), (COSTA; SILVA, 2019), (CAMARGO, 2019), fatores que favorecem a uma integração insegura, instável e inconsistente.

A pesquisa de Silva e Fernandes (2018) destacou a falta de preparo do governo para com as questões linguísticas e a relação dessa ausência na integração dos migrantes.

A primeira barreira a ser vencida é a falta de estrutura para o acolhimento. O fluxo recente de imigrantes para o território brasileiro gerou uma demanda de ampliação ou criação de infraestrutura para acolhimento desses imigrantes, porém observamos que o Estado brasileiro não possui nenhum preparo para acolher dignamente essas

peças. No âmbito da lei, várias alterações foram e são realizadas para acolher esses imigrantes, mas apenas em relação à autorização de residência, sem que tenham sido criados instrumentos que promovam as práticas de acolhimento, inserção e integração dos imigrantes na sociedade para além da documentação. (SILVA; FERNANDES, 2018, p. 84).

No trecho anterior, pode-se notar a falta de preparo do Estado para o acolhimento aos migrantes, e muito mais do que isso, de uma política e um planejamento de políticas públicas para migrantes que vão além dos instrumentos normativos ou legais. Se, por um lado, a lei de migração brasileira, a 13.445 de 2017, é considerada uma lei vanguardista com respeito à inclusão de dispositivos sobre os direitos humanos, na prática a realidade é bastante diferente.

Para tornar o cenário mais sombrio, em 2018, foi eleito um presidente que não tem capacidades mínimas e preparo para a gestão do país de qualquer pauta, incluindo a migratória. Ao contrário, ele tem se dedicado a alinhar-se a práticas e discursos xenófobos, contrários ao acolhimento e à existência de migrantes. Um discurso parecido e próximo ao que tem sido feito nos Estados Unidos. Além disso, desde o início de 2020 temos vivido os tempos mais difíceis da história recente, a pandemia da Covid-19, que, juntamente com o trágico fator anterior, torna a política migratória brasileira ineficaz.

Assim, do período em que a lei 13.445 foi aprovada em 2017 até o presente momento, afirmo que, no Brasil, não houve ações significativas no âmbito das normativas e menos ainda nas políticas públicas de acolhimento, estando a sociedade civil, em consonância com pesquisadores de algumas universidades e ONGs, na linha de frente do acolhimento dos migrantes, que é na verdade um dever do Estado.

Ora, o período anterior à entrada em vigor da lei 13.445 foi o que marcou os primeiros momentos de integração das migrantes analisadas nesta pesquisa, no país. Quanto às políticas de acolhimento, o cenário era o mesmo, ou seja, não havia uma estrutura ou preparação do Estado para além das normativas.

E as políticas linguísticas não existiam naquele período, como ainda não existem agora. É como dizer que, desde a chegada das participantes, em 2014, até o presente momento em que escrevo esse parágrafo (janeiro de 2022), não houve qualquer avanço nas normativas a respeito do acolhimento linguístico, nem a respeito do repertório das línguas faladas pelos migrantes etc.

Destacada no referencial teórico desta investigação, a pesquisa do IPEA, realizada em parceria com o Ministério da Justiça em 2015, já indicava o idioma como a principal dificuldade enfrentada pelos migrantes. Além disso, os demais fatores elencados por eles

dependem diretamente dos idiomas, são eles: acesso a serviços, documentação, informação, discriminação, trabalho, financeiras, subsistências, outras.

É relevante, portanto, compreender como as línguas têm um papel fundamental para integração de migrantes, pois é com elas, nelas e por meio delas que poderão ter acesso às informações nos órgãos públicos, ao solicitar o CPF, ao fazer um RG, ao marcar uma consulta em um posto de saúde. Da mesma forma, a integração se dará se a comunidade migrante tiver acesso à informação básica e pública em suas línguas, como orientações para o uso do transporte público, do acesso ao SUS, do sistema escolar etc. Sua integração estará menos comprometida se puderem ter acesso gratuito a cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que visam contribuir para diminuir o hiato existente entre as comunidades e culturas locais e as dos migrantes, facilitando sua participação na economia, bem como na luta contra o preconceito, o racismo e a discriminação.

Para seguir com as análises, aponto algumas questões. Ainda que se possa entender esse processo como uma odisséia, como venho tratando o percurso migratório delas ao longo da tese, não se pode entender como exclusivamente negativo, pois contém um sentido positivo por sua essência transformadora, criadora, de devir. Ainda há, então, uma necessidade de resistência aos jogos de poder existentes, sejam aqueles relativos à fase apátrida ainda no Líbano, seja os que se constroem neste momento, no Brasil. As ações de resistência ainda serão tratadas ao longo das próximas análises sobre os percursos migratórios das participantes.

Começa-se a perceber uma transição rumo ao pertencimento, embora a obtenção da nacionalidade brasileira esteja distante a obtenção da nacionalidade brasileira e ainda haja etapas a cumprir.

[...] em maio de 2016, fomos aprovados como refugiados... quem sonha em ser refugiado? eu, minha irmã e meu irmão. Porque para gente sendo refugiado significa que você tem uma esperança de viver no mesmo território por 5 anos sem ter medo nenhum. (N-13).

Nesse trecho, vale destacar a pergunta da participante "quem sonha em ser refugiado?", cuja resposta provavelmente seria não, porém, no caso das participantes, serem reconhecidas como refugiadas, deu-lhes o direito a ter direitos, ou seja, de ser alguém com um documento, em vias de obter o reconhecimento como apátridas e obter uma nacionalidade. Quanto a essa pergunta, parece-me alinhar ao discutido anteriormente, quando Arendt afirma que é melhor ser criminoso do que apátrida, uma vez que o criminoso é um

sujeito de direitos, tem documento, pode contratar um advogado para defendê-lo, há leis para tratar a questão. Já para os apátridas, em razão da falta de documento, são invisíveis, meras sombras, não são sujeitos de direitos. Não têm direitos a nada porque sequer existem.

Além de todas as considerações anteriores, há um choque de identidades, positivo nesse sentido, pelo menos quanto à narrativa a seguir. Por um lado, indica o orgulho do país onde nasceu, ainda que nunca tenha tido um documento de lá “eu me sinto libanesa sim, eu nasci lá, cresci lá, estudei lá, minha família e amigos estão lá, eu amo a natureza, amo tudo relacionado ao Líbano...Lubnän, é Líbano em árabe” (Narrativa de uma das participantes após breve passagem na reportagem sobre dados da comunidade libanesa no Brasil. Ela mostra a sua tatuagem no pulso escrito Líbano em árabe). (N-1).

Ao mesmo tempo demonstra afeto e carinho pela família que as acolheu, pelo Brasil e ainda uma sensação de pertencimento por meio de uma força, de uma luta, conforme o diálogo a seguir com a jornalista Fátima Bernardes

FB: "e seus pais continuam no Líbano?"

Participante: "sim, no Líbano".

FB: "essa é uma outra parte difícil acredito para vocês, né? "

P: " é muito difícil sim, mas como fui acolhida por uma família brasileira, essa família virou família de verdade porque são amigos, família, a gente começou a viver lá, encontrar muitas outras pessoas, aí compensa um pouco (...) estou com a bandeira do Brasil porque Brasil foi um país que me acolheu, me abraçou

FB: "dessa sensação de pertencimento, né?"

P: "sim, que eu existo, de existência, que estou aqui e estou fazendo a diferença. Se a gente não sonha nunca consegue. Quando estava no Líbano, sempre foi um sonho entrar num avião e voar, eu acreditei no meu sonho e tô aqui no Brasil e existo. (N-14).

O pertencimento de fato parece acontecer aos poucos para uma das participantes e um símbolo marcante é a bandeira do Brasil, que tem sido usada por ela como um lenço, cachecol ou echarpe e que, em muitos casos, parece não ser um acessório, mas uma parte dela. Na narrativa a seguir, ela conta seus momentos de saudade da terra natal, e descreve-a e compara-a com a bandeira do Brasil, do mosaico de tons, ou de uma vida que espera ter: alegre e cheia de cores.

[...] quando penso em Bourj Hammoud, prefiro recordar o aroma do Saj e dos temperos nas centenas de barracas lojas espalhadas pelas ruas Marash ou Arax. Bourj Hammoud é uma feira aberta, caótica e colorida, onde se compra, além de comida, pulseiras, mandalas, roupas e artigos eletrônicos extremamente baratos. Gosto do burburinho e de ouvir árabe e armênio pelas ruas, às vezes com palavras misturadas dos dois idiomas numa única frase. Essa confusão cultural sempre me fascinou. Porém, o que eu gostava mesmo era de parar por um instante na calçada e olhar aquele cenário anárquico e vibrante como quem olha um quadro colorido pelos temperos e comidas dos cestos, pelas abóboras gigantes expostas em caixas,

as vitrines de roupas e a chamativa bandeira armênia nas sacadas dos prédios, com suas listras horizontais em vermelho azul e laranja. Acho que ela só perde em variedade para a bandeira brasileira, como Chico Buarque de Hollanda sugere ter sido pintada por alguém com um punhado de lápis de cor na canção "Almanaque". Adoro tudo que é colorido [...]. (N-1) (p. 26-27).

Dando sequência às análises de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos na vida das participantes, a partir de agora, vou descrever e explicar o período que compreende desde o pedido e a obtenção do documento de refúgio, até a obtenção da nacionalidade brasileira.

Importante frisar que, no caso das participantes da pesquisa, primeiramente foram reconhecidas como refugiadas no Brasil e após, como apátridas. Isso se deve ao fato de, por ocasião da migração das participantes ao Brasil, 2014, não haver, na lei de migração do momento, indicações específicas para o caso de apátridas, uma vez que até 2017, com a nova lei de migração, a Lei 13.445, o Brasil e as decisões migratórias estavam determinadas pelo deplorável Estatuto do Estrangeiro (1980). Esse foi um dos motivos que levou as participantes a solicitarem reconhecimento de refúgio primeiramente e não apatridia.

Embora todos os acontecimentos desse período sejam importantes e mereçam atenção, foquei naqueles relacionados aos objetivos desta tese, ou seja, ao desenvolvimento linguístico das participantes, em especial às experiências de aprendizagem de português e das estratégias utilizadas por elas durante todo o processo até a obtenção da nacionalidade brasileira.

Quanto a esses pontos, interessei-me por entender como aprenderam português, que experiências e narrativas tinham para contar sobre essa fase, se frequentaram uma escola, se havia narrativas que tratavam do uso de materiais didáticos e de estratégias de aprendizagem dentro e fora de sala.

Além das narrativas, as notas de campo e as minhas experiências adquiridas em campo como professor de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para as participantes compuseram a análise também para esta fase de seus percursos migratórios.

Vale lembrar que as participantes, ao chegarem ao Brasil, contaram com um papel fundamental da sociedade civil para seu acolhimento, como mencionado anteriormente sobre a família belo-horizontina que as acolheu. De fato, foi por intermédio dessa família e de sua rede que as participantes puderam dar início ao aprendizado formal do idioma português.

As primeiras narrativas relativas ao processo de aprendizagem do português no Brasil focam questões fora da sala de aula, uma vez que, nos primeiros meses, o desenvolvimento

linguístico se deu em ambientes informais, outras de forma autodidata, bem como fruto de uma curiosidade e necessidade.

Após um curto período de estudo inicial, antes de migrarem ao Brasil, conforme analisado na seção anterior, os estudos informais continuaram. As primeiras experiências de aprendizagem passam por um processo comum e natural àqueles que migram a outro país: um certo choque e desconhecimento das pronúncias das palavras, da forma escrita desse novo idioma, das comparações entre as línguas, sejam as maternas ou aquelas que as migrantes aprenderam durante a vida, na escola, no trabalho, na universidade.

Assim, logo após desembarcarem no Aeroporto Internacional de Confins, em Belo Horizonte, já se depararam com questões linguísticas e culturais que envolvem o novo idioma e a cultura mineira. Isso pode ser constatado na narrativa a seguir

Trouxe todo o Líbano aí, uai? - Pergunta o senhor Márcio, pai de Emilene, assim que nos vê na área de desembarque de Confins. Obviamente, não entendo uma palavra do que ele diz, mas Emilene faz a gentileza de traduzir, num esforço danado para explicar que o "uai" não significa nada específico, mas serve para tudo em Minas Gerais (...). E lá vamos nós para mais uma hora de carro até o bairro do Serrano, tempo suficiente para mudar de cidade no Líbano. Tempo suficiente também para eu me distrair lendo as placas pelo caminho, na velocidade de quem ainda está aprendendo a juntar as letras: "c-e-n-t-r-o", "r-e-t-o-r-n-o", "P-a-m-p-u-l-h-a" - Que eu pronuncio "Pampulrra", divertindo os brasileiros do carro. Emilene me explica que a pronúncia correta é "Pampulia", que, em português o "l" com o "h" fazem um som de "li" combinado com a vogal que vem logo em seguida. É muita informação para uma madrugada só, ainda mais depois de tantas horas de voo, conexões e confusões no aeroporto. Fico com *Pampulrra* mesmo na cabeça, com o meu agá árabe e inglês. (N-11) (p. 86).

A narrativa anterior aponta para experiências de aprendizagens de diferentes categorias, de acordo com o Marco de Referência de (MICCOLLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020). Emilene, pessoa citada na narrativa, passou a ser uma espécie de mediadora cultural, professora informal e ajudante nas traduções, representando, assim, experiências sociais das participantes, em que há interação e relações interpessoais (Social 1). Quando uma das participantes diz: "obviamente, não entendo uma palavra do que ele diz [...]", pode-se classificar como uma experiência conceptual, relativa às crenças ao aprender. Ao mencionar a dificuldade em não entender, refere-se ao próprio processo de aprendizagem, que embora tenha iniciado em período pré-migratório, não é suficiente para que a participante entenda algo. (Cognitiva 4).

Já no que diz respeito às primeiras leituras das placas realizadas no trajeto entre o aeroporto e a casa da família que as acolheu, indicam experiências que se referem tanto a uma ação iniciada pela aprendiz, ou seja, de tentar pronunciar bem as palavras em português

por meio de estratégias (Cognitiva 7), como também experiências de ordem afetiva, uma vez que os brasileiros presentes no carro se divertiram com a participante ao tentar pronunciar e aprender a palavra "Pampulha". Trata-se de uma experiência relativa a um sentido positivo que surge ao tentar aprender (Afetiva 1).

Após a explicação de Emilene sobre a pronúncia correta em português da combinação das letras "lh", uma das participantes declara que se sente cansada depois de horas de voos "(...) é muita informação para uma madrugada só"(...), caracterizando uma experiência que diz sobre o seu processo de aprendizagem (Conceptual 3). Na sequência afirma que:"(...) fico com *Pampulrra* mesmo na cabeça, com o meu agá árabe e inglês", indicando a identificação de uma dificuldade nessa pronúncia (Cognitiva 2), bem como experiências identitárias que se refere às identidades assumidas pela participante, principalmente com as línguas e culturas com as quais se identifica, o inglês e o árabe (Pessoal 6), indicando também experiências anteriores no que tange à aprendizagem de línguas.

Outras narrativas que trazem elementos da primeira fase de aprendizagem de português no Brasil destacam as estratégias de comunicação, as primeiras interações familiares em português, bem como as primeiras aulas formais desse idioma.

As experiências sociais são destaques nessa fase da análise, já que indicam relações entre a aprendizagem e outras pessoas envolvidas nesse processo de aprender português.

No início a comunicação era de gestos especialmente. Não era fácil encontrar pessoas que falavam inglês e não entendiam nenhuma palavra, então um primo da família adolescente ajudou-me a comunicar com a primeira família onde fui acolhido, uma vez que as pessoas que falavam inglês viajavam no início e depois disso tive sempre comigo alguém que conseguia traduzir para mim do português para o inglês e vice-versa. (Nota de campo).

A interação e a comunicação eram realizadas por gestos, apontando para uma experiência de relações interpessoais, uma vez que, segundo uma das participantes, era difícil encontrar pessoas com quem dialogar em inglês, contudo um primo da família foi uma pessoa chave na ajuda para se comunicarem. Essas experiências são sociais, tanto no sentido da tensão em não poder se comunicar (Social 2), quanto nas interações interpessoais (Social 1). Ao ressaltar em sua narrativa que "depois disso tive sempre comigo alguém que conseguia traduzir para mim do português para o inglês e vice-versa", designa uma experiência relativa às estratégias utilizadas para lidar com situações desafiadoras ao aprender. O recurso da tradução exemplifica como a aprendiz lidou com essas situações e como era um recurso positivo para a sua aprendizagem (Social 7), embora a aprendiz tenha afirmado que nem tudo

fazia sentido com o uso dessa estratégia: "às vezes não fazia sentido. E sempre que estou na estação de ônibus especialmente sozinha parece que atraio pessoas para virem falar comigo e só conseguia balançar a cabeça e sorrir!".

Ainda nessa nota de campo, uma das aprendizes comentou um episódio que a marcou e que perpassa fatores identitários e de tensão.

[...] eles podiam ensinar-me algumas palavras entre amigos e repeti-las em frente a um grupo diferente sem saber o significado e por vezes era tolo e depois explicavam-me e riam muito. o primeiro momento engraçado uma vez quando cozinhavam pediram-me para abrir a mão e depois puseram comida directamente na palma da minha mão para provar e fiquei chocada no momento e retirei a mão e todos começaram a rir. (Nota de campo).

A narrativa evidencia o caráter identitário ao ressaltar a autopercepção da aprendiz como um indivíduo culturalmente diferente, cujas manifestações culturais são perceptíveis como pedir a mão a alguém para provar uma comida a fim de saber como está, se o sabor está bom ou não (Pessoal 6). Atitude como essa, comumente empregada no Brasil, chocou a participante, causando-lhe tensão nas relações interpessoais (Social 2), uma vez que se deparou naquele momento com o quê ou com quem se identifica.

Ainda sobre a comunicação em português entre as participantes e a sociedade em geral, fatores de ordem afetiva continuaram a abalar as participantes, principalmente devido à falta de interação no primeiro mês. "O problema, como Guilherme havia previsto, era a comunicação entre os três. Fiquei mais de 1 mês na mímica, eu ajudava nas tarefas de casa e fazia as refeições com eles, mas a maioria do tempo eu ficava no quarto, pois não dava para conversar.". (N-11).

A mímica continuava a ser o recurso para se comunicarem no início do percurso migratório no Brasil e que, de certa maneira, não era efetivo para a aprendizagem, pois, inclusive, fechavam-se no quarto, pois não conseguiam conversar. Tais experiências revelam singularidades fora da sala de aula ao aprender um novo idioma (Pessoal 3), afetos e sentimentos, nesse caso negativo ao se comunicar e interagir, portanto, aprender (Afetiva 1). Quanto a isso, há indício de experiências que tratam do proveito das oportunidades, que, nesse caso, parece não haver, pois a maioria do tempo não interagia com a família, sentindo que uma oportunidade se ia. (Cognitiva 6).

Ao lembrar os encontros que aconteciam no início de suas jornadas no Brasil e, portanto, como a família que as acolheu, uma das participantes narra que

[...] relembro dos primeiros dias em que estive ali com meu irmão e de nos divertirmos com os tios e as tias de Bela tentando conversar em português com os "dois gringos" que não sabiam uma palavra do idioma. Era muito engraçado. Eles falavam bem devagar e, aos poucos, e iam aumentando a voz, como se isso fosse resolver a comunicação. Quem dera fosse assim: aprenderíamos o português rapidinho, em aulas intensivas regadas a chope e churrasco. Um brinde a quem nos faz nos faz sorrir. (N-11) (p. 217-218).

As experiências sociais, devido às interações iniciais do percurso migratório no Brasil e às novas amizades, continuam a ser evidentes nesse período da aprendizagem do português, tanto no sentido das relações interpessoais (Social 1), quanto às condições desafiadoras que enfrentavam como a tentativa de os familiares falarem devagar com o aumento do tom de voz, mas que não resultava em nada. Ao contrário, pois, conforme ela disse: "quem dera fosse assim: aprenderíamos o português rapidinho [...] (Social 7). O fator afetivo também está presente nessa narrativa, pois envolvem emoções sentidas pela participante "nos divertirmos com os tios e tias de Bela tentando conversar em português com os dois gringos", "era muito engraçado", "um brinde a quem nos faz sorrir". (Afetiva 1). Já ao incorporar aspectos da cultura brasileira como chope e churrasco, identificam-se positivamente com esses elementos, inclusive ao afirmar que aprenderiam mais rápido o português se assim fosse, ou seja, aprender português da forma que a família lhes explicava e ainda mais em um ambiente festivo. (Pessoal 6). De forma geral, trata-se de um relato de experiência pessoal, de como se dava o próprio processo de aprendizagem da nova língua (Conceptual 3).

Ao avançar um pouco na linha do tempo do percurso migratório das participantes, chega-se à fase em que começam de fato a ter aulas formais de português. A primeira etapa dos estudos formais aconteceu com Emilene.

Seguimos nesse ritmo buscando absorver os costumes e a cultura do país. Emilene prepara algumas aulas em português e os empresta livros, o que é essencial em nossa primeira fase de aprendizado. Souad, já um pouco mais adiantada do que eu e Eddy no idioma, também nos ajuda com as primeiras palavras. (N-11) (p. 90).

As informações relativas a essa narrativa são, em primeiro lugar, apresentar aspectos sobre o próprio processo de aprendizagem da participante (Conceptual 3), em segundo lugar destacar as estratégias de aprendizagem como o empréstimo de livros e a preparação da aula pela professora (Cognitiva 7). Na intenção de relatar planos com a aprendizagem e uso do português, as experiências de projeção, do que a estudante pretende fazer, são evidenciadas "seguimos nesse ritmo buscando absorver os costumes e a cultura do país" (Projetiva 1), embora também aponte para desejos difíceis de alcançar (Projetiva 2), bem como por

necessidade devido às motivações para a migração, ou seja, aprenderem o português e deixarem de ser apátridas. (Projetiva 3).

Ainda nessa fase inicial dos estudos formais da língua portuguesa, a narrativa a seguir indica ações relacionadas ao ensino, em especial à prática da professora, como apresentar os materiais de acordo com o seu método (Cognitiva 5). Também inclui em sua narrativa experiências pessoais relativas ao trabalho e como a jornada de trabalho afetou os estudos "mas depois foi complicado quando começamos a trabalhar [...] e a nossa agenda começou a ser difícil de igualar". (Pessoal 4). Ainda nesse aspecto, uma das participantes diz que

No início eu estava estudando com Emilene, pois ela era professora de inglês então traduzia material dela em português e tentou ajudar-nos a aprender, mas depois foi complicado quando começamos a trabalhar e ela nunca tinha ensinado português e tinha pego os seus próprios alunos e a nossa agenda começou a ser difícil de igualar. (Nota de campo).

É importante mencionar a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, o que de fato implica adversidades para uma integração efetiva. Contudo, tanto o aprendizado da língua portuguesa quanto a obtenção de um trabalho, eram fundamentais para que pudessem aumentar os seus *loci* de enunciação, de ter recursos financeiros para gerir as suas vidas, além de dar sequência ao plano de obter um documento migratório que as reconhecesse como indivíduos.

No que diz respeito aos trabalhos que puderam conseguir, o primeiro foi de entrega de panfletos nas ruas, situação em que pouco puderam aprender de português, além de se virem desgostosas com a realidade laboral que tinham naquele momento, pois estava longe de ser um trabalho que gostariam ou que julgavam merecedoras devido ao nível de formação escolar e acadêmica que tinham. A narrativa a seguir elucida a questão:

Veza ou outra cruzamos com um morador ou um porteiro, a quem saudamos com um "bom dia, obrigada, obrigado". Nada mais que isso. Quem mandou eu zombar de minha irmã com o "papel ou plástico"? [...] Vou me deitar pensando nas possibilidades que temos no Brasil, na urgência de aprender o português, o que fazer para encurtar o caminho até um bom emprego. (N-11).

Na narrativa anterior, elementos importantes são mencionados com a relação entre a "urgência em aprender português" e "o que fazer para encurtar o caminho até um bom emprego" (N-11). De fato, trata-se de uma experiência relativa a uma responsabilidade a ser organizada e seguida a fim de conseguir um bom emprego, ou seja, aprender o português tem relação com possibilidades (Conceptual 2). Haja vista que a participante reconhece que não

tem proficiência suficiente para estabelecer diálogos para além do bom dia "nada mais que isso" (N-11), o que relata como a aprendiz lida com os desafios apresentados ao aprender a nova língua e tentar interagir com a sociedade. Nesse sentido, nota-se um plano a cumprir "o que fazer para encurtar o caminho até um bom emprego" (Projetiva 1 e 2) e, também (Afetiva 2), uma vez que diz respeito à motivação e ao esforço (conseguir um bom emprego). A narrativa também aponta para emoções, uma vez que uma das participantes zombava da outra com a frase típica que usava na padaria em que trabalhava como atendente no balcão: "Papel ou plástico?". O lado afetivo é melhor explicado na seguinte narrativa

[...] papel ou plástico?. Ela vende os pães e sempre repete esse bordão. Acho que são duas palavras que mais fala em português. Virou até piada na casa dos Fagundes. Quando eu quero irritar a minha irmã, chego perto dela, de surpresa, e repito, bem rápido: *Papelouplástico? papelouplástico?* (N-11).

Trata-se de uma questão afetiva que emerge do uso de expressões em português surgidas no ambiente de trabalho de uma das participantes, ou seja, a padaria. Ressalta-se o tom de brincadeira em "virou até piada na casa dos Fagundes", apresentando sentimentos relacionados ao aprendizado informal da língua (Afetiva 1) e a experiências relacionadas à vida pessoal fora de sala de aula (Pessoal 3) e sobre questões socioeconômicas (Pessoal 1), uma vez que a expressão utilizada era advinda do contexto profissional em que uma das participantes se encontrava.

Ainda sobre narrativas que versam sobre o aprendizado de português no ambiente de trabalho, destacam-se as que vêm a seguir e que tratam de outros trabalhos adquiridos além do de entrega de panfletos e da padaria.

O trabalho na M. é das 8 às 5, dentro de um estoque abarrotado de vinhos e, como era de se esperar, chegam ao Brasil com rótulos escritos em francês. Os sócios já providenciaram a tradução e eu, Eddy e mais algumas pessoas contratadas por eles nos encarregamos de colar a versão em português no lugar das etiquetas originais. Meu irmão e eu levamos uma certa vantagem por falar francês e já está com nosso vocabulário em português um pouco melhor, o que reduz os riscos de fazer confusão entre os rótulos dos vinhos. (N-11) (p. 118-119).

Pode-se notar uma avaliação positiva da aprendizagem até aquele momento quando diz: "meu irmão e eu levamos uma certa vantagem por falar francês e já está com nosso vocabulário em português um pouco melhor, o que reduz os riscos de fazer confusão entre os rótulos dos vinhos" (Cognitiva 4). A questão apontada "o que reduz os riscos" é um tipo de experiência social que implica tensão e possibilidade de correr riscos (Social 2). Uma vez que

a narrativa discorre sobre demandas institucionais, nesse caso da empresa onde trabalhavam, esse trecho pode ser caracterizado como uma experiência circunstancial (Circunstancial 1). O fato de já falarem francês, o que proporciona melhor desempenho no trabalho, apresenta-se como uma experiência prévia ao aprendizado do português, o que, nesse caso pelo menos, auxiliou-as a executar as demandas do trabalho. (Pessoal 2).

Após classificar as narrativas relativas ao trabalho, julgo necessário fazer um contraponto com o tratado na seção 2.6 do Capítulo 1. Em especial, destaco o fator laboral como um eixo, em espécie de coluna vertebral de todas as fases históricas das migrações sírias e libanesas ao Brasil.

Conforme já destacado na parte teórica e dando sequência à pesquisa realizada anteriormente (cf. COSTA; FERNANDES, 2020), o elemento trabalho foi durante séculos um dos principais motores para integração das comunidades sírias e libanesas ao Brasil. Durante o século XX, principalmente, essas comunidades contavam com o apoio de familiares e amigos, os patrícios, que apoiavam enormemente os recém-chegados, seja como hospedagem e alimentação, mas também dando-lhes trabalho. No caso das participantes desta pesquisa, conforme a análise de uma das narrativas, não tiveram apoio de parentes, familiares e ou amigos de seu país ou região de origem, dependendo, portanto, da comunidade brasileira, da sorte, do esforço e dos constantes desejos que visam mudar de vida, ou seja, deixar de ser apátrida e serem reconhecidas como sujeitos de direitos.

Nesse sentido, vale retomar à Resolução 17 do CONARE de 2013, que, embora tenha propiciado às participantes a chegada ao Brasil, diferentemente de seus conterrâneos, não tiveram suporte das comunidades sírias ou libanesas, acarretando dificuldades de integração ao longo de seus percursos migratórios no Brasil, aproximando uma vez mais do esporte *Parkours*, já que tiveram que enfrentar sozinhas diversas situações adversas, que, ao serem vencidas, geraram outros obstáculos a serem superados.

Além das questões sobre o ambiente laboral, narrativas que versam sobre o lazer também podem auxiliar a análise e interpretação de como se deu o desenvolvimento linguístico das participantes e, conseqüentemente, a sua integração.

A primeira narrativa sobre as questões de viagem e lazer refere-se à identificação de dificuldades, nesse caso em especial da pronúncia de certas palavras como "Jericoacoara", lugar visitado por uma das participantes. A dificuldade em pronunciar essa palavra indica fatores cognitivos para a aprendizagem (Cognitiva 2). De fato, as palavras em português de origem indígena e/ou africanas podem causar dificuldades na pronúncia por parte de migrantes, ocasionando uma reflexão sobre um possível distanciamento entre essas palavras e

o português como costumam aprender. “Antes de Kouki ir embora, ainda arrumamos tempo para visitar o Ceará. Manu nos acompanha, com alguns amigos. Adoramos Jericoacoara. E eu não consigo dizer esse nome sem pensar muito e pronunciá-lo de forma silábica.”. (N-11) (p. 116-117).

Outra narrativa diz respeito à visita de uma das participantes ao Estádio Independência, em Belo Horizonte.

Vou ao Estádio Independência ver o Galo. É emocionante. Manu enlouquece na torcida, é muito engraçado vê-la em ação nas arquibancadas, tentando traduzir para mim os gritos de guerra, ajudando a desenrolar a bandeira imensa que vai subindo da base até o topo da arquibancada. - Galo doido, Galo doido! repito na saída do estádio, para delírio da minha amiga. (N-11) (p. 120).

Como se pode notar, há questões afetivas, de sentimentos positivos ao aprender sobre a língua e cultura, nesse caso de repetir algo tradicional da torcida do Atlético Mineiro "Galo doido, Galo doido" e que foi "emocionante" (Afetiva 1), demonstrando experiências relacionadas à vida pessoal (Pessoal 3), bem como uma experiência identitária (Pessoal 6) que pode indicar uma forma ou um momento de integração, pois a participante caracteriza a situação como alegre e engraçada, em um contexto típico dos estádios mineiros em que o Atlético joga, e ao enunciar alto e forte parte do grito de guerra desse time, se sentiu pertencida ao universo mineiro, conforme enunciado em: "para delírio da minha amiga".

Antes de passar a outra fase cronológica dos acontecimentos da vida das participantes e dar sequência às análises das narrativas, farei uma breve caracterização geral das narrativas até o momento (fase pré-migratória e início da vida no Brasil) de acordo com as classificações das experiências de aprendizagem de português, levando em consideração o Marco de Referência de (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020).

Assim, de forma geral, os maiores achados sobre as experiências até o momento das análises foram as seguintes: em primeiro lugar, foi possível encontrar, durante o período pré-migratório e o início do percurso migratório no Brasil, todos os tipos de categorias (cognitiva, social, afetiva, circunstancial, conceptual, pessoal e projetiva). Dentre essas categorias, as mais recorrentes, quanto aos tipos de experiências, foram as cognitivas, pessoais e sociais.

Quanto às cognitivas, há destaque, com respeito às incidências, para as experiências Cognitivas 2 (Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas) e, também, Cognitivas 7 (Estratégias de aprendizagem), demonstrando como as participantes lidam com os desafios apresentados. A Cognitiva 4 (Avaliação da aprendizagem) também foi encontrada com

algumas incidências, principalmente ao início do aprendizado do português, em fase pré-migratória, com uso e auxílio de recursos tecnológicos como *Youtube*.

No que tange às experiências Pessoais, destacam-se as relativas às Pessoais 6 (Experiências Identitárias) e, também, às Pessoais 3 (Experiências relacionadas à vida pessoal).

Quanto às experiências Sociais, ressaltaram-se as Sociais 2 (Tensão nas relações interpessoais), principalmente aos riscos corridos durante essa primeira fase da aprendizagem. As Sociais 1 (Interação e relações interpessoais) também foram encontradas com alguma frequência nessa fase da linha do tempo dos percursos migratórios das participantes. De fato, as experiências sociais foram significativas nesse período de suas vidas porque dependiam das interações e relações com a família que as acolheu, com a professora e amiga Emilene, que lhes deu as primeiras aulas de português.

Além desses três grupos com maior incidência (Cognitivas, Pessoais e Sociais), chamou-me a atenção a recorrência de experiências afetivas, sendo cinco para as Afetivas 1 (Experiência de sentimentos), referindo-se ora a momentos positivos, ora a negativos associados ao processo de aprendizagem. Na verdade, as experiências afetivas envolvem, de certo modo, todos os outros tipos de experiência, pois, durante a fase analisada até aqui, as participantes viviam um momento crítico, ou seja, deixar o Líbano e migrar ao Brasil.

Após apresentar um panorama das experiências encontradas nas narrativas até o momento, passarei a discutir um tema que julgo importante para os migrantes, cujo ponto essencial é a comunicação em órgãos públicos, em especial durante a solicitação do refúgio. Esse tema pertence a outro tema maior, já discutido anteriormente, mas que merece mais atenção: as políticas públicas e linguísticas destinada aos migrantes.

Nas narrativas de que disponho não há detalhes se tentaram recorrer a alguma política pública para migrantes na cidade de Belo Horizonte ao chegarem, seja para as aulas de português, seja para melhor se integrarem. De fato, ao chegarem, estiveram no Rio de Janeiro e lá puderam ser atendidos por um órgão que auxilia migrantes em sua chegada, que lhes passou os primeiros detalhes sobre as políticas públicas brasileiras, mas nada específico de Belo Horizonte, onde morariam.

Contudo vale lembrar que, àquela altura, Belo Horizonte não dispunha de políticas públicas expressas em leis para as migrações e até o atual momento histórico, 2022, Belo Horizonte ainda caminha a passos lentos para ter políticas concretas para os migrantes.

De todo modo, destaco dois pontos. O primeiro diz respeito à já discutida ausência de políticas públicas linguística e migratória expressa em lei de forma clara e que conte com a

participação da sociedade civil, políticos e universidades para a sua elaboração, conforme o modelo de Secchi (2015), por exemplo. Já o segundo ponto refere-se à questão da obrigatoriedade de tradutores e intérpretes nos órgãos como o CONARE, Polícia Federal que se dedicam a recolher e examinar os casos e pedidos de refúgio no país.

Quanto ao primeiro caso, o de ausências de políticas públicas linguísticas e migratórias, destaco uma pesquisa que realizei previamente a esta e que contribuiu para elucidar a questão em pauta. Em Costa (2020), foi tratada a questão da Primeira Conferência Nacional sobre Migração e Refúgio (COMIGRAR), de 2014, e os eventos preparatórios para elaboração da Lei 13.445 de 2017. Na ocasião foi apontada a falta de uma política pública de integração linguística e como o acolhimento linguístico, os cursos e profissionais do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) estão invisibilizados no plano migratório brasileiro.

Ainda que as participantes tivessem chegado e tido necessidade dessas políticas de integração principalmente nos anos 2014, 2015, pode-se notar que, até o presente momento, nada foi feito e mudado com respeito às políticas linguísticas. Costa e Silva (2019) e Camargo (2019) já haviam apontado nessa direção, conforme discutido anteriormente, na etapa inicial do percurso migratório das participantes no Brasil. Quanto a isso, Camargo (2019) afirma que:

A despeito disso, o ensino da língua nacional para os migrantes de crise nunca foi pauta das políticas públicas e continua não sendo na legislação migratória federal atual. A negligência desse direito ratifica, conforme alertado por Maher (2013, p. 124, grifos originais), **“o fato de que a ausência de uma política linguística de Estado constitui, em si mesma, uma política linguística de Estado!”**. Essa não política incita duas ponderações: (i) se as políticas linguísticas, para além da manipulação pura e simples de uma dada situação sociolinguística, almejam atuar nas identidades dos falantes de determinadas línguas, tanto para enaltece-las quanto para denegri-las (MAHER, 2013) e (ii) se o conhecimento da língua majoritária do país está, em parte, relacionado à participação dos migrantes como residentes e/ou cidadãos na sociedade (SKUTNAB-KANGAS, 2006 *apud* SHOHAMY, 2006, p. 146), a omissão do direito de acesso à aprendizagem do português pode ser percebida como uma política racializadora na medida em que “o racismo institucional é perpetuado por meio da língua(gem) como um marcador de diferença” (EREL; MURJI; NAHABOO, 2016, p. 1346). Ao não assegurar aos migrantes o direito à aprendizagem da língua majoritária, o governo brasileiro possibilita a racialização dessas pessoas pela língua. (CAMARGO, 2019, p. 43).

Alinho-me a Camargo (2019) para a análise em questão e adiciono que as políticas de acolhimento, em especial as políticas linguísticas, têm de ser vistas e devem encarar o conhecimento e aprendizagem do português como "um ativo do qual o indivíduo pode lançar

mão para melhor a sua condição de vida e/ou diminuir sua vulnerabilidade, pois aumenta sua capacidade de resposta." (LÓPEZ, 2018, p. 20).

Nesse sentido, trazendo a problemática para a realidade belo-horizontina, caberia ao governo do estado de Minas Gerais, bem como da prefeitura da cidade de Belo Horizonte estarem mais bem preparados para a chegada dos migrantes à cidade. Assim, a cidade carece de uma política migratória local, tal como há na cidade de São Paulo, a lei 16.479 de 2016¹²¹. Há, porém, movimentos atuais que indicam uma construção em conjunto do I Plano Estadual para Migrantes, Refugiados, Apátridas e Retornados de Minas Gerais¹²² visando à integração de migrantes no estado. Até que seja decidida, publicada, posta em prática e avaliada, é possível dizer que ainda não existe uma política consistente e exclusiva para os migrantes no estado das Minas Gerais, e, por conseguinte, na cidade de Belo Horizonte.

Em breve pesquisa realizada no texto base do Plano Estadual ao buscar pela palavra-chave "português", foi possível encontrar menções no Eixo IV (Acesso à Educação).

Ainda, a ausência de estratégias e metodologias de acolhimento adequado, e a discriminação no ambiente escolar ou universitário resultam, não raro, em altos índices de evasão escolar e reduzido acesso ao Ensino Superior. **A falta de domínio do português, seja por crianças brasileiras nascidas no exterior (retornadas), seja por crianças e adultos de outras nacionalidades (independente do status migratório), e a carência de cursos e programas específicos para suprir a necessidade do domínio da língua portuguesa por essas pessoas, configuram uma barreira importante ao acesso à educação.** (p. 14) (grifo meu).

Ações como a oferta de cursos de português no contraturno escolar, a oferta de aulas de idiomas para promover a aproximação cultural em qualquer idade, a promoção de atividades de mediação cultural e de valorização da língua materna, são algumas demandas recorrentes. (p. 15) (grifo meu).

No Eixo VII (Inserção socioeconômica, trabalho, empreendedorismo e geração de renda) também foi possível encontrar breve menção à língua portuguesa:

Um dos principais dilemas vivenciados por populações de refugiados, migrantes, apátridas e retornados é a recolocação no mercado de trabalho. **Falta de conhecimento da língua portuguesa**; falta de acesso ou impossibilidade de permanência em cursos de formação e capacitação profissional; dificuldades de reconhecimento e revalidação de diplomas, 17 certificados e comprovantes de experiência profissional no país de origem; barreiras na emissão de documentos de

121 Para consulta à lei, disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/LEI%2016478.pdf. Acesso em: 09/03/2022.

122 "A construção do 1º Plano Estadual teve início em março de 2021 e sua conclusão e lançamento público estão previstos para junho de 2022, incluindo etapas de ampla participação social, elaboração e revisão de propostas, e lançamento público ao final do processo". Para consultar aos dados e andamento da proposta, disponível em: <http://social.mg.gov.br/direitos-humanos/conselhos-e-comites/comites/comitrate/i-plano-estadual-para-migrantes-refugiados-apatridas-e-retornados-de-minas-gerais>. Acesso em: 09/03/2022.

regularização para o trabalho são alguns dos fatores que dificultam a recolocação profissional dessas populações. (p. 16-17) (grifo meu).

Até que o plano seja discutido e executado, parece-me relevante mencionar que considero importantes as menções acima, embora a elaboração do plano devesse acompanhar o projeto político-migratório da nova lei de migração em 2017, ou seja, esperava-se que já estivesse em ação. Assim, resta aguardar 2022 quando o plano estará pronto para ser posto em prática.

Vale lembrar que, de acordo com pesquisa realizada em 2019, somente 5% das cidades brasileiras contam com serviços de apoio aos migrantes¹²³ e ainda que Belo Horizonte tenha órgãos de auxílio, ainda carece de uma política pública de integração concisa e eficiente.

Já no que diz respeito às políticas de acolhimento por meio de tradutores e intérpretes para auxiliarem os migrantes durante as comunicações e interações nos órgãos públicos, em especial à Polícia Federal e CONARE ao solicitarem documentação migratória, outra problemática se apresenta.

Com respeito a essa questão, uma nota de campo com a narrativa de umas das participantes aponta para a necessidade da presença de uma pessoa para auxiliar a entender os formulários e/ou aspectos relativos à cultura brasileira ao preencher os formulários para solicitação de refúgio e apatridia, como por exemplo a justificativa para tal solicitação, além da entrevista oral realizada por esses órgãos.

[...] precisava de alguém para ver coisas verbais ou escritas. Também uma vez que sempre um amigo ou membro da família estava comigo e alguns formulários podiam ser preenchidos em inglês por isso tentei o melhor. Nas minhas entrevistas sempre o fazia com ajuda dos recrutadores que impressionaram com o meu C.V, **mas por vezes a língua era a barreira.** (Nota de Campo) (destaque meu).

Como pode ser notado, a participante contava com a ajuda de amigos ou um membro da família para ajudar a entender os formulários, ainda que alguns desses estivessem em inglês. Já as entrevistas, para trabalho e para emprego, eram sempre positivas quanto à valorização da trajetória profissional e acadêmica, porém a língua se apresentava como uma barreira.

¹²³ Para consultar os dados da pesquisa, acessar <https://migramundo.com/so-5-das-cidades-brasileiras-com-imigrantes-tem-servicos-de-apoio-aponta-ibge/>. Acesso em: 09/03/2022.

A questão da obrigatoriedade da presença de um tradutor ou intérprete quando seja necessária para auxiliar os migrantes no momento de solicitação de documento migratório é discutida em Oliveira e Silva (2017). Segundo os autores,

A partir do modelo teórico proposto por Ozolins (2010) sobre as políticas de oferecimento de intérpretes e tradutores no setor público, é possível afirmar que o Estado brasileiro é completamente negligente no que concerne ao oferecimento de políticas linguísticas de interpretação no setor público aos imigrantes. [...] Desse modo, são as entidades voluntárias que têm assumido o papel de produzir políticas tanto de oferecimento de intérpretes quanto de ensino da língua portuguesa. A falta de ação do Estado revela, nesse sentido, uma orientação ideológica que ou nega a presença das línguas dos imigrantes ou vê essa diversidade como um problema a ser superado por meio do ensino da língua portuguesa. (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 131).

Como se pode notar no trecho anterior, as orientações ideológicas nas políticas de oferta de serviço de intérpretes e tradutores no setor público indicam como a negligência às barreiras linguísticas contribuem diretamente para a violação dos direitos humanos.

Por outro lado, diante do aumento da demanda e da falta de preparo do governo, ações que objetivam sanar esse problema são elaboradas e postas em prática como os cursos oferecidos ultimamente pelo Memorial da América Latina, que visam formar tradutores e intérpretes comunitários¹²⁴.

Após discutir fatores sobre as políticas públicas e linguísticas para os migrantes no âmbito institucional, principalmente ao se tratar do atendimento ao público migrante, darei sequência às análises do *corpus*, com foco no processo de integração e desenvolvimento linguístico das participantes, como se pode constatar na narrativa a seguir.

Mas Eddy e eu combinamos de tirar uns dias para fazer esse processo de adaptação antes de entrar para valer no modo "vida real" no Brasil, o que inclui a busca por um emprego, aulas formais de português... e a incansável luta pela nacionalidade. Estabelecemos duas ou três semanas de "folga" para mergulhar no universo mineiro e aprender todos os *trem*. (N-11) (p. 93).

A narrativa anterior traz relatos de experiência do processo de adaptação (Conceptual 2), que incluía, segundo a narrativa, "a busca por um emprego, aulas formais de português", indicando experiências que envolvem planos e desejos, além de necessidades de mudança

¹²⁴ Os cursos têm sido oferecidos desde o primeiro semestre de 2021 e encontram-se disponíveis gratuitamente na plataforma Youtube. Considero uma formação essencial para os rumos da política migratória brasileira e diante do fato de que trabalho como os migrantes, senti necessidade de realizar o curso em fevereiro de 2021, o que me trouxe novas perspectivas. Para acesso ao curso, consultar: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=BTxN8iQX5Ik&t=5s> (Primeira Edição) e https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=L_pHb4GGKs (Edição do segundo semestre de 2021)

(Projetiva 1 e 2). Destaca-se a procura por aulas formais, apontando uma mudança temporal, uma vez que até aquele momento estavam tendo aulas informais com uma amiga. O estabelecimento de um tempo ("duas ou três semanas de folga") indica uma experiência relativa ao tempo (Circunstancial 3), que objetivava "mergulhar no universo mineiro e aprender todos os *trem*", ou seja, refere-se às crenças sobre aprender, nesse caso às informalidades linguísticas da cultura mineira ("*trem*") (Conceptual 2) por meio de estratégias de aprendizagem (Cognitiva 7).

Diante da necessidade de ter aulas formais de português, encontram o antigo Centro Zanmi, hoje Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados (SJMR), localizado no centro de Belo Horizonte.

Isabela apresentou as amigas e a família dela, aí eu conheci Emanuela Rios, que é a melhor amiga dela e virou minha grande amiga. Isabela também começou a me dar aulas de português e apresentou a gente para o centro Zanmi. (N -10) (p. 213).

Vou me deitar pensando nas possibilidades que temos no Brasil, na urgência de aprender o português, no que fazer para encurtar o caminho até um bom emprego. Acordo no dia seguinte ouvindo a voz de Isabela, desço apressada as escadas e a vejo na sala explicando para Emilene e Souad como funciona o Centro Zanmi onde ela trabalhou como voluntária e onde se pode aprender português e fazer cursos de aculturação tudo de graça. Ótimo, é uma grande oportunidade de acelerar o nosso processo de adaptação ao país. Isabela nos convida a visitar o Zanmi. (N-11).

Como se pode notar, começaram a ter aulas, ainda informais, com uma amiga, Isabela, e que lhes apresentou o Centro Zanmi para que pudessem conhecer e continuar a aprendizagem, mas de maneira formal, com um grupo. A narrativa indica que há uma urgência em aprender português, caracterizando uma experiência que demonstra um desejo e/ou necessidade (Projetiva 1 e 2). É possível observar que, ao dizer "ótimo", a participante está emocionada, tem interesse pelas aulas (Afetiva 2) e vê a ida ao Centro Zanmi como "uma grande oportunidade de acelerar o nosso processo de adaptação ao país", conforme dito na narrativa. A questão sazonal apresenta-se, pois buscam acelerar o processo de adaptação (Circunstancial 3), visando engendrar a integração ao país (Projetiva 4). Vale ressaltar que a participante entende que aprender o novo idioma é um elemento fundamental para seu processo de integração. Quanto a isso, a narrativa está alinhada ao conceito de Português Língua de Acolhimento (PLAc), conforme descrito por Grosso (2010),

[...] é fundamental o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, direito de todos os cidadãos [...], pois é ela que permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. A proficiência na língua-alvo ultrapassa a

motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra. O conhecimento sociocultural, a competência sociolinguística são importantes no desenvolvimento da competência comunicativa e servem como base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento. (GROSSO, 2010, p. 71).

Conforme explicitado pela autora na citação anterior, a língua de acolhimento é um direito de todos os migrantes e é por meio dela (também) que o acesso à cidadania plena pode acontecer, em alguns casos auxilia a "acelerar o processo de adaptação ao país", de acordo com as palavras de uma das participantes analisadas na narrativa anterior.

Ainda sobre os passos para o desenvolvimento da aprendizagem do português e o período em que estudaram no Centro Zanmi, uma das participantes, em nota de campo, afirma que:

Sempre os nossos amigos tentaram ajudar-nos a estudar dando-nos livros e procurando lugares para estudar, por isso Isabela apresentou-nos aos seus amigos e ao centro Zanmi onde tínhamos aulas formais e o nosso círculo estava a aumentar. (Notas de campo).

Nessa narrativa, é possível encontrar a continuidade de experiências do âmbito social, das interações interpessoais (Social 1), e também das experiências vividas em grupo (Social 5), uma vez que, ao ver o círculo de amigos, colegas de classe etc. aumentar, promovia trabalho em grupo, indicando um elemento positivo para a integração das mesmas e fazendo com que as aulas de português cumprissem seu papel, além de outros, de ser um elo socializador entre migrantes e também entre os migrantes e a sociedade.

Em outro trecho, a participante volta a dar destaque ao aumento do círculo social, cujas interações e comunicações aconteciam cada vez em lugares diferentes, em especial em ambientes escolares.

[...] nosso círculo estava a aumentar depois o mesmo caso do nosso horário de trabalho e como era tempo integral paramos e depois fomos para Loyola para estudar ENEM com os meus irmãos e foi um período engraçado foi a primeira vez que fomos nós os 3 juntos nas mesmas turmas. Parei primeiro porque estava a terminar o trabalho tarde depois a minha irmã parou. (Nota de campo).

Como pode ser observado, as relações interpessoais continuavam a acontecer (Social 1), dessa vez em um contexto de experiência de turma (Social 6), com breve descrição dos estudantes, nesse caso os três irmãos, que, pela primeira vez, estudavam juntos, fato que provocou experiências de sentimentos positivos "foi um período engraçado", indicando, portanto, uma experiência afetiva (Afetiva 1). Já no trecho "parei primeiro porque estava a

terminar o trabalho tarde" indica o cruzamento entre as atividades de estudo e trabalho e em como o trabalho afeta o estudo (Pessoal 4). Ambas as atividades, estudo e trabalho, eram importantes, mas era necessário priorizar uma, nesse caso foi o trabalho.

Sobre o local de estudo, o Centro Zanmi, uma das participantes diz que "O Zanmi fica na região central de Belo Horizonte. É um lugar modesto, bem cuidado, com uma pequena recepção e algumas salas." (N-11). O que pode ser observado é uma experiência que diz respeito ao ambiente e estrutura física onde as aulas aconteciam, com foco a um tratamento positivo ("bem cuidado") e à localização "na região central de Belo Horizonte". (Circunstancial 4).

De fato, a localização do Centro Zanmi, hoje Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados, é estratégica, uma vez que permite aos migrantes a ida ao local, de fácil acesso. Contudo, como os migrantes não estão apenas na região central, mas sim espalhados em toda a região metropolitana, seria fundamental contar com outros centros de acolhimento e integração nas cidades vizinhas, uma vez que, embora o SJMR esteja centralizado na capital, muitos migrantes precisam deslocar-se de transporte público e em diversos casos não o fazem por falta de recursos financeiros.

Em linhas gerais, as experiências de aprendizagem da fase marcada pelo início das aulas formais no Centro Zanmi têm incidências sociais que tratam de relações interpessoais, principalmente aquelas que dizem respeito ao grupo¹²⁵. Merece destaque o fato de, pela primeira vez na vida, os três irmãos estarem numa mesma sala de aula. Ressalta-se também um aumento do círculo social das participantes, indicando maior convívio com a sociedade mineira, fator que considero fundamental aos migrantes que pretendem se integrar às novas sociedades.

Além disso, foi possível evidenciar que as experiências circunstanciais relativas às questões sazonais, principalmente à necessidade de acelerar o processo de integração, estão imbricadas com o fator laboral, já que, de acordo com as participantes, a aprendizagem do português facilitaria tal aceleração, e, ao mesmo tempo, com as experiências projetivas, pois essas demonstram constante empenho e desejos de se sentirem pertencidas à nova cidade.

Ao avançar um pouco na linha do tempo do percurso migratório das participantes, após o reconhecimento do refúgio em 2016, um acontecimento essencial aconteceu. Trata-se da fase anterior à entrada em vigor da nova lei de migração, a lei 13.445 de 2017.

¹²⁵ Como destacado em (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), há uma complexidade em torno do termo experiência, pois pertence a um sistema dinâmico, não-linear.

À medida que a nova lei de migração se concretizava, a história das participantes chamava à atenção do ACNUR no Brasil e na América Latina, e em algum momento de suas vidas parecia haver um entrelaçamento entre a suas próprias vidas e o momento histórico pelo qual as políticas migratórias brasileiras passavam, pois, afinal, a expectativa era que na nova lei houvesse alguma menção à apatridia para que o percurso migratório delas pudessem desenrolar e em um futuro solicitar o reconhecimento da condição de apátridas.

A nova lei entrou em vigor no dia 24 de maio de 2017 e continha, pela primeira vez na história das leis de migração brasileira, um subcapítulo sobre apatridia, a Seção II, Da Proteção do Apátrida e da Redução da Apatridia, Artigo 26 ("Regulamento disporá sobre instituto protetivo especial do apátrida, consolidado em processo simplificado de naturalização"). Foi um elemento determinante para que inúmeros fatos acontecessem, entre eles que fossem reconhecidas como apátridas, as primeiras no Brasil¹²⁶, e indicar o caminho rumo à nacionalidade brasileira.

A entrada em vigor da nova lei de migração revelou também insumos, material para discussão e reflexão sobre o tema das migrações, do refúgio, das identidades, da integração etc. A história de vida das participantes e suas narrativas contribuíram para produção de documentários na mídia, reportagens na televisão, entrevistas, enfim discursos midiáticos que, entre outras coisas, tratam de formas de integração e dão visibilidade à apatridia e colocam esse tema como um acontecimento discursivo novo ou "ressuscitado" na sociedade brasileira. Quanto às questões midiáticas, bem como o surgimento da narrativa apátrida no Brasil, conferir a análise da seção 5.1 deste capítulo.

A fase do percurso migratório que corresponde à mudança de fase entre o reconhecimento do refúgio e, posteriormente, ao da apatridia é marcada por interações além sala de aula, e pode ser observada em outros contextos como as viagens realizadas por uma das participantes como ativista e colaboradora do ACNUR.

Na hora de fazer a biometria, que sintoniza os dados pessoais com o microchip do passaporte, o sistema não funciona. [...] o atendente chama a oficial responsável pelos estrangeiros e explica o problema. Jamais vou me esquecer do nome dela: Maria do Carmo. E de suas palavras: - não deu para pegar as digitais? escreve aí que o sistema não funcionou, que havia urgência para emissão do passaporte e deixa ela ir embora. Ela vai representar o Brasil, tem que embarcar. Uau! Quando

¹²⁶ Para mais informações sobre o reconhecimento como apátridas, consultar: <https://www.acnur.org/portugues/2018/06/26/maha-e-saoud-mamo-sao-as-primeiras-pessoas-reconhecidas-como-apatridas-pelo-brasil/>. Acesso em: 09/03/2022. Para detalhamento de como se deu o processo do pedido de reconhecimento da apatridia das participantes, acessar: https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2021/02/FINAL-IMDH-Caderno-de-Debates-ed14_Web-1.pdf. Acesso em: 09/03/2022.

ela fala que vou representar o Brasil, eu digo a mim mesma: - *Nóó*... Como assim? - entenda o *nóó* como um "Nossa Senhora", mineiramente falando. (N-11) (p. 127).

Como explicitado na narrativa anterior, momentos de integração à sociedade mineira acontecem, ao se identificar como mineira, pertencida a essa sociedade e a essa cultura, inclusive ao incluir, em seu repertório linguístico, expressões típicas utilizadas nessa região como "*nóó*", uma abreviação da expressão Nossa Senhora Aparecida, ao indicar surpresa. Nesse sentido, a narrativa traz referências tanto a experiências singulares fora de sala (Pessoal 3) quanto a fatores identitários (Pessoal 6), marcada principalmente pela percepção de indivíduo (mineiro, nesse caso) e de uma autoconsciência de sua aprendizagem e de sua integração por meio da linguagem.

Ainda sobre a questão das linguagens, durante a fase do percurso migratório que compreende o pós-reconhecimento da apatridia à conquista da nacionalidade brasileira, as participantes continuaram estudando português, porém com dois outros objetivos. O primeiro diz respeito à tentativa de melhorar a comunicação em português, o que em geral migrantes fazem quando estão fora de suas casas e países que têm a língua majoritária diferente da sua. A segunda trata-se de uma política linguística transversal à época, que colocava as participantes, uma vez mais, diante de uma empreitada parecida às do esporte *parkour*. Para obter a nacionalidade, um dos documentos que deveria compor o dossiê para entregar à Polícia Federal era o Celpe-Bras, como única opção de comprovação de proficiência.

Ao avançar de fase no percurso migratório das participantes, agora ex-apátridas, dedicarei as análises a um período que marca um dos saltos de precisão do *parkour* mais importantes da vida das migrantes no Brasil: o de preparar para o exame Celpe-Bras. A narrativa a seguir trata desta questão.

Passamos de fase, mas um jogo da burocracia ainda estava no começo. O passo seguinte em nosso planejamento é o certificado de proficiência em português, exigido no processo de naturalização. A nova lei adotou o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), uma prova padronizada realizada pelo Ministério da Educação, como único caminho possível para comprovar o domínio do idioma. A intenção foi organizar a bagunça na emissão deste documento, pois, antes cada posto da Polícia Federal aplicava uma prova de português diferente, não havia um padrão. Só que a medida acabou gerando o monopólio. Outro problema: o Ministério da Educação abre os editais para a prova do Celpe-Bras uma vez por semestre e as vagas são limitadas. Bernardo diz que foi louvável a tentativa de uniformização, mas entende que é preciso retirar a "trava Celpe-Bras" do processo. Se é para facilitar a vida das pessoas que buscam a naturalização, como prevê a lei, que se criem também outras formas de reconhecimento do domínio do idioma. (N-11) (p. 226).

Na narrativa anterior, diversos elementos podem ser observados e analisados, o que, de fato, traz à tona uma das problemáticas mais relevantes para o tema das migrações no Brasil: o regime de testes linguísticos para migrantes no Brasil.

Em primeiro lugar, a narrativa aborda a questão do planejamento, ou seja, a organização de como poderiam estudar e obter o certificado de proficiência. Trata-se, portanto, de uma necessidade, muito mais do que um desejo, isto é, de um plano diante de uma necessidade (Projetivas 1 e 3). Quanto à demanda institucional, ou melhor, da exigência do processo de naturalização, observa-se uma experiência circunstancial (Circunstancial 1), em que o Celpe-Bras era o "único caminho possível para comprovar o domínio do idioma".

Assim, essa questão é envolvida por experiências de ordem afetiva, em que surgem sentimentos relacionados a emoções. No caso analisado, sentimentos negativos (Afetiva 1) como em: "outro problema: o Ministério da Educação abre os editais para a prova do Celpe-Bras uma vez por semestre e as vagas são limitadas" e "Se é para facilitar a vida das pessoas que buscam a naturalização, como prevê a lei, que se criem também outras formas de reconhecimento do domínio do idioma". Por sua vez o fator da frequência do exame, como um problema para a participante, aponta para uma experiência além de afetiva negativa, também circunstancial, relacionada ao tempo, a fatores sazonais (Circunstancial 3). Já a questão da queixa apresentada, de só haver uma forma de reconhecimento do idioma, aponta para uma experiência conceptual relativa à crença entre teoria e prática, ou seja, na lei, a teoria busca facilitar a vida dos migrantes, mas a prática é outra. Um exemplo é a questão financeira, pois, para realizar o Celpe-Bras, é necessário pagar uma taxa em torno de R\$200,00.

Ainda que não se trata de uma experiência de aprendizagem, vale a pena discutir um trecho que a participante traz em sua narrativa: "a intenção foi organizar a bagunça na emissão deste documento, pois, antes, cada posto da Polícia Federal aplicava uma prova de português diferente, não havia um padrão. Só que a medida acabou gerando o monopólio".

Durante o período em que o Estatuto do Estrangeiro esteve em vigor (de 1980 a 2017), a comprovação de proficiência de língua era realizada sem apresentação de um comprovante ou certificado. O teste era feito mediante o funcionário da Polícia Federal que dava um breve texto em português ao migrante que deveria lê-lo ao funcionário e este tomava a decisão se o migrante "falava bem ou mal" o português. Esse padrão adotado estava longe de ser o ideal, uma vez que o funcionário não era um especialista em linguagens e decidia de acordo com a sua vontade e/ou do que considerava bem ou mal. Não cabe entrar em detalhes,

mas apenas mencionar que, durante muito tempo, o método adotado não era compatível com os instrumentos ideais para esse processo, ou seja, um teste real, estruturado, elaborado e aplicado por uma equipe de especialistas. Conforme afirma a participante, era uma desorganização e cada posto da Polícia Federal adotava um método ao livre arbítrio. Para "solucionar" esse impasse, decidiram que o Celpe-Bras seria o instrumento adequado.

Ao decidir pelo Celpe-Bras como instrumento de avaliação para os casos de naturalização, conforme expresso na Portaria 11, de 03 de maio de 2018¹²⁷, evidencia-se uma política linguística e migratória *gatekeeping* para migrantes que queiram se naturalizar, conforme pode ser observado na reportagem do Migramundo, em 2019, intitulada "Como a proficiência em língua portuguesa virou empecilho para naturalização de migrantes"¹²⁸. Essa política, discutida por Anunciação e Camargo (2019) e tratada na seção 2.3 do Capítulo 1, aborda as relações de poder que a língua portuguesa provoca ao refletir sobre o acesso que ela dá a alguns e não a outros, sendo, portanto, um instrumento guardião ou vigia para selecionar migrantes, os desejáveis e não desejáveis.

[...] não podemos ignorar que o Celpe-Bras tem sido empregado como um instrumento de seleção de indivíduos com um perfil de letramento específico em espaços de enunciação privilegiados, a saber: academia e grandes empresas. O condicionamento da obtenção da naturalização brasileira à certificação no Celpe-Bras expressa a ideia de cidadão desejável uma vez que aproxima os perfis dos candidatos ao exame, estudantes universitários, pesquisadores e trabalhadores qualificados, aos dos naturalizados. Percebemos que esse condicionamento está embasado em ideologias linguísticas. (ANUNCIAÇÃO; CAMARGO, 2019, p. 16).

Nesse sentido, uma vez mais, as ideias de Foucault auxiliam na interpretação, jogando luz à problemática das decisões arbitrárias, exclusão e supressão de direitos, além de elucidar como a legislação brasileira à época era de caráter restritivo, seletivo e discriminatório, evidenciando a negligência do Estado Brasileiro e seu caráter assimilacionista. Isso evidencia que esse caráter de distinção de tratamentos, de fato, acompanha as participantes desde a sua

¹²⁷ As participantes tiveram que se orientar por esta portaria e, naquela época, a única opção de certificado a apresentar à Polícia Federal era o Celpe-Bras: "Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa se dará por meio da apresentação de Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, nos termos definidos pelo Ministério da Educação.". (BRASIL, 2018).

¹²⁸ Para leitura completa da reportagem, acessar: <https://migramundo.com/como-a-proficiencia-em-lingua-portuguesa-virou-empecilho-para-naturalizacao-de-migrantes/?fbclid=IwAR1ABVAKrfJGdTopb6dqXtJzRhNITul1eTXZKOATxmzu4IDkIMBOVhVf4lo>. Acesso em: 01/03/2022.

infância e perpassa por vários momentos do percurso migratório, ou seja, os mesmos métodos coercivos acontecem em momentos diferentes de suas vidas e para situações diferentes.

Ainda dentro da problemática das ideologias e políticas linguísticas adotadas de exames de proficiência de línguas para migrantes no Brasil, Dias e Pinto (2017), indicam em sua pesquisa que:

[...] a análise do corpus indicou diversas discrepâncias entre o estado da arte dos estudos sobre testes linguísticos em contexto migratório e a realidade brasileira, colocando em perspectiva a existência de um regime de testes linguísticos migratórios no país, na medida em que as articulações entre o seu aspecto linguístico e o seu aspecto de barreira são contraditórias. Os recursos indexicalizados nos documentos sobre testes no Brasil, sinalizam, na verdade, a afirmação de uma autonomia no gerenciamento da língua portuguesa e a comoditização do ensino do português para estrangeiros como estratégia de mercado e vitrine de cultura brasileira globalizada, numa construção ideológica de correspondência estática e naturalizada entre língua oficial e nação, produzindo para tanto, hierarquizações entre identidades migrantes "desejáveis" e "indesejáveis". (DIAS; PINTO, 2017, p. 61-62).

A citação anterior aborda questões relevantes, principalmente porque ajuda a corroborar o caráter hierárquico entre o Estado, os migrantes e a sociedade civil, e aponta para questões das desigualdades relativas ao método da seleção, ou seja, dos desejáveis e dos indesejáveis. E uma vez que também há o elemento mercantilizador - "comoditização do ensino do português como estratégia de mercado e vitrine de cultura brasileira globalizada" - as relações de poder são evidenciadas e podem ser comparadas ao descrito e discutido na seção 2.5 do Capítulo 1, no qual foi tratada a exclusão e controle de uns e permissão e apoio para outros quanto à possibilidade de migração ao Brasil ao longo dos últimos séculos.

Nesse sentido, as políticas de controle e governamentalidade (FOUCAULT, 2018) encontram fundamentos ao serem confrontadas com a realidade dos testes de proficiência de português no Brasil. Uma das discussões em (EXTRA et al., 2009) sobre os exames de proficiência na Europa indica uma mudança de prisma, a partir dos recentes fluxos migratórios e diversidade cultural naquele continente, de procedimentos assimilacionistas ao multiculturalismo. O controle, como política *gatekeeping* discutida anteriormente, se dá ao prevalecer no contexto brasileiro a prática assimilacionista e unilateral, caracterizando exclusão e, também, um controle migratório, conforme pode ser observado na narrativa a seguir:

O CONARE propõe algumas alternativas. Por exemplo: a possibilidade da certificação por outras escolas e a certificação automática para quem já fez o ensino médio ou superior no Brasil, desde que apresente o diploma. E isso já pressupõe o domínio da língua. Imagine o estrangeiro que fez faculdade aqui, se formou e sabe

falar português. Esse cara terá de esperar um semestre, às vezes um ano, para fazer o Celpe-Bras e provar o óbvio. Isso não faz o menor sentido. O CONARE está certíssimo. (N-11) (p. 227).

A narrativa anterior trata de uma experiência como foco nos requisitos e demandas institucionais (Circunstancial 1), em especial em questões sazonais relativas à frequência de aplicação do exame, ao tempo que um migrante se encontra no país (Circunstancial 3), bem como de experiências de aprendizagens anteriores (Pessoal 2). Também é uma experiência projetiva no sentido de que a possibilidade de uma alternativa ao exame Celpe-Bras é bem-vinda (Projetiva 2).

As alternativas propostas por meio de comprovação de ter cursado o ensino médio e/ou superior no Brasil, por exemplo, ainda se encontravam no plano das ideias, em elaboração. Enquanto não saía o edital, a única opção ainda era o Celpe-Bras.

Só que, na burocracia, o certíssimo é algo muito relativo. O trecho da portaria que facilitaria a certificação por outros meios ainda não foi editado. Ficamos com um monte de pontos de interrogação na cabeça. Fazemos ou não o Celpe-Bras? Esperamos ou não a edição? Não, não tem por que esperar. Vamos fazer. (N-11) (p. 227).

Como se pode observar, àquela altura do percurso migratório, uma experiência de aprendizagem relativa aos riscos a correr é evidenciada em "fazemos ou não o Celpe-Bras? Esperamos ou não a edição?" (Social 2). Uma vez mais, há uma tensão entre a demanda institucional (Circunstancial 1) e experiências relativas ao tempo (Circunstancial 3). Diante de tal fato, as participantes narram suas experiências de aprendizagem afetivas que são pano de fundo para outras interpretações. "Souad não se conforma: - Estou há 4 anos aqui, trabalhando, conversando normalmente, sou fluente nessa língua. Que besteira é essa?". (N-11) (p. 227).

Os sentimentos negativos que surgem ao discordar e dizer "que besteira é essa?" (Afetiva 1) servem para auxiliar a enunciativa na elaboração da justificativa de que pelo fato de estar há quatro anos no Brasil, trabalhando e dialogando com as pessoas, tinha um bom nível de proficiência. Sem entrar em detalhes no que é ter um bom nível de proficiência em uma língua, porque não é o objetivo da tese, o fator tempo pode contribuir para identificar o nível de proficiência de uma pessoa, porém, para a propósito (solicitar uma nacionalidade), o que demonstra é a necessidade de um exame especial e específico para esse público, que não é o mesmo do Celpe-Bras. Carece, portanto, de um exame, certificação ou diploma que atenda à população migrante forçada.

Quanto à classificação desse trecho, trata-se de uma experiência relativa ao tempo (Circunstancial 3), que leva à reflexão da participante sobre seu próprio processo de aprendizagem (Conceptual 3) e sobre si mesma, sua identidade e aprendizagem (Pessoal 5).

A resposta da outra participante aos comentários da irmã analisados anteriormente, são: "- Concordo com minha irmã. Eu faço palestras em português, assino contratos em português, discuto leis em português, dou entrevistas..." (N-11) (p. 227). Logo concordam quanto ao classificado anteriormente sobre as experiências de aprendizagem. Há referências a questões afetivas (Afetiva 1), temporais (Circunstancial 3), pessoais (Pessoal 5), de aprendizagem (Conceptual 3).

Embora não estivessem satisfeitas com as tomadas de decisões, foram orientadas a seguir o procedimento burocrático passo a passo. Na narrativa 11 (N-11), há uma passagem com a narrativa de Sílvia que diz e alerta as participantes quanto ao exame e que o melhor era se preparar para tal porque, inclusive, havia uma prova escrita. Isso indica que já não se adotava, para fins migratórios, apenas uma simples entrevista ou apenas uma prova oral. Ao contrário, o Celpe-Bras é uma prova que afere várias habilidades tanto escritas quanto orais, de forma integrada.

Veja só: eles não levaram em conta a condição já oficializada de refugiado apátrida, pediram para fazer o registro do zero e ainda estão discutindo nos gabinetes a questão da proficiência. Acho bom fazer o Celpe-Bras para evitar surpresas lá na frente. E se preparem, pois a prova não é só oral, há também uma parte escrita. (N-11) (p. 227).

Ao saberem e entenderem os conselhos de Sílvia, as participantes tiveram de se planejar para executar mais um salto de precisão do *parkour*. Tratava-se de se prepararem com afinco para o Celpe-Bras.

Se temos de rezar a missa toda, como diz Sílvia, convém então procurar um especialista. Emilene talvez conheça um bom professor de português. O Celpe-Bras sempre aplica uma prova em abril e outra em outubro. Mas, neste ano, o edital de abril é cancelado, sem qualquer justificativa. (N-11) (p. 227).

A necessidade faz trazer à tona uma experiência projetiva, ou seja, encontrar um professor de português (Projetiva 3), principalmente diante da organização dos planos (Projetiva 1) em função do calendário da prova (Circunstancial 3). Porém o edital de abril é cancelado, gerando mais tensão e risco a serem corridos (Social 2).

A trajetória dos Mamo nunca se dá em linha reta, é sempre tortuosa – um dia ainda vou fazer uma tatuagem para espantar olho gordo, ah, se vou... de qualquer forma, temos de procurar algum curso preparatório para tentar a prova de outubro, torcendo para que também não a cancelem. Do contrário, só poderemos fazê-la no ano que vem – e eu nem quero pensar nessa hipótese. (N-11) (p. 227).

Carregada de afetividade de emoções, essa narrativa trata do fator temporal uma vez mais, ao mencionar: "tentar a prova de outubro" e "poderemos fazê-la no ano que vem" (Circunstancial 3), do risco a ser empreendido em: "torcendo para que não cancelem".

E, ao procurarem um curso preparatório, a sorte parece interceder a favor das participantes

Mais uma vez o universo se encarrega de colocar as pessoas certas em meu caminho. Sou convidada por uma amiga estudante de Mestrado em Língua Portuguesa a fazer uma apresentação no Cefet, o Centro Federal de Educação Tecnológica, de Belo Horizonte. Não vou ganhar nada, mas gosto de contar minha história para estudantes. Termina a apresentação e um dos alunos se aproxima. diz que trabalha como professor de português para estrangeiros, já ajudou refugiados sírios em São Paulo, que fala oito línguas, morou em três países, coordena um curso chamado Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ficou emocionado com a minha história e quer me ajudar de alguma forma. Seu nome: Eric Costa. Gosto dele. Gosto de pessoas empolgadas e apaixonadas pelo que fazem. E gosto de sua oferta, mais do que bem-vinda neste momento. Falo do Celpe-Bras. Ele diz que aplica o Celpe há anos e se dispõe a dar aulas gratuitas online para mim e Souad. Ótimo. - E, quando sair a inscrição para a próxima turma do PLAc, vocês começam as aulas presenciais - Eric sugere. - combinado. (N-11) (p. 227).

As experiências anteriores podem ser classificadas como uma emoção positiva (Afetiva 1) que surge ao receber a oferta, e classificar como "ótimo", também projetiva, uma vez que gostou da oferta e que era bem-vinda naquele momento (Projetiva 2 e 3). Além disso, refere-se a processo de matrícula (Circunstancial 1) em um ambiente institucional (o CEFET-MG).

Enquanto as aulas do curso de extensão Português Língua de Acolhimento (PLAc) não começavam, a estratégia para obter aprovação no Celpe-Bras era manter os estudos e seguir o plano. Quanto a isso, uma das participantes diz: "Mantenho minhas aulas online, dou algumas entrevistas, sigo fazendo palestras"(N-11) (p. 228), indicando experiências de ordem do uso da tecnologia "aulas online"(Cognitiva 6) em uma relação de trabalho e estudo (Pessoal 4).

Ao passo que estudavam e trabalhavam, aguardavam a possibilidade de que os gestores da política migratória nacional realizassem alguma mudança nas leis que facilitasse as suas vidas e retirasse a obrigatoriedade do exame ou que ainda houvesse outras formas de provar a proficiência, conforme a narrativa a seguir: "o CONARE segue tentando liberar a

"trava Celpe-Bras" (N-11) (p. 230). Trata-se, portanto, de uma experiência projetiva, algo que seria bom mudar (Projetiva 2).

As expectativas eram boas e contavam com a comprovação da proficiência em língua portuguesa para seguirem seus percursos migratórios: "agora é só provar a proficiência em português e aguardar o prazo exigido de dois anos em que terei uma autorização de residência, como diz a lei 13.445" (N-11) (p. 232). Essa experiência indica um desejo (Projetiva 2) que se realizará a partir de um plano, o de se preparar para a prova e obter o certificado e, conseqüentemente, a nacionalidade brasileira.

Com o passar dos meses, sai o edital do Celpe-Bras.

Sai finalmente o edital do Celpe-Bras. A prova será em 1º de outubro. A má notícia: não conseguimos nos inscrever em Belo Horizonte nem em cidades próximas como São Paulo ou Rio de Janeiro. Só há vagas disponíveis em Porto Alegre. Fazer o quê? Teremos de gastar com passagem aérea e hotel, além da taxa de inscrição, claro. Tomara que não cancelem na última hora. (N-11) (p. 232).

A questão afetiva é evidenciada em "finalmente" (Afetiva 1), também no "tomara que não cancelem em cima da hora" (Afetiva 1) e principalmente pela má notícia (Afetiva 1), ao não conseguirem vaga para fazer a prova em Belo Horizonte, cidade onde moravam (Circunstancial 4). A narrativa apresenta elementos importantes para análise, além dos citados. Trata-se uma questão afetiva combinada a uma tensão ao contar com a possibilidade de cancelarem o exame outra vez, conforme a narrativa a seguir: "tomara que não cancelem em cima da hora" (Social 2) já que a edição anterior (abril de 2018) tinha sido cancelada, demonstrando desorganização por parte dos gestores e preocupação de diversos migrantes, estrangeiros que contam com a realização da prova. O fato de terem de fazer um deslocamento de Belo Horizonte a Porto Alegre para realizar a prova, já que não havia vaga em Belo Horizonte, nem em São Paulo e Rio de Janeiro, indicam, pelo menos, duas questões a serem discutidas. A primeira de ordem afetiva, principalmente pelo esforço despendido a fim de superar barreiras, ou seja, de cruzar estados para realizar um sonho (Afetiva 2).

Uma problemática se impõe ao fator anteriormente citado, ou seja, o esforço, pois o deslocamento gerou gastos em traslados, passagem, hotel etc. Uma vez mais vale a crítica aos fatores socioeconômicos que o exame Celpe-Bras exige, em inscrição e, por vez, deslocamentos, para provar que não é um exame ideal para o público em análise nesta tese, ou seja, os migrantes forçados. A crítica não recai na qualidade do Celpe-Bras, porém os gestores de políticas migratórias brasileiras deveriam ter tido atenção ao selecioná-lo como a única opção a ser apresentada àquela época.

Retornando à discussão para o preparatório para o Celpe-Bras realizado pelas participantes, a narrativa a seguir elucida o passo a passo de como fizeram a inscrição e os primeiros contatos com o curso.

Eric nos conta que a nova turma do PLAc já está formada. Fazemos a inscrição. Nossa classe terá 12 pessoas, com aulas aos sábados. Ele disse que vai concentrar o curso no Celpe-Bras - outros alunos também precisam se preparar - e nos explica a dinâmica da prova. Será oral e escrita. Na parte oral vão mostrar fotos e perguntar alguma coisa sobre elas. É um teste de interpretação. Também vão passar um vídeo, um áudio. Temos de ver, ouvir e interpretar. Na parte escrita, haverá perguntas sobre o Brasil e elaboração de um texto, alguma redação. (N-11) (p. 232).

A narrativa anterior elucida os caminhos trilhados pelas participantes para conseguirem uma vaga no curso de PLAc. As inscrições como demandas institucionais (Circunstancial 1) são o primeiro passo e dão abertura às experiências relativas tanto ao ensino, nesse caso à prática do professor, ao descrever o curso e a dinâmica do preparatório (Cognitiva 5), quanto às dinâmicas em um grupo de doze pessoas de diversas nacionalidades que, juntas, se prepararam para o exame (Social 5).

No que diz respeito ao planejamento do curso preparatório, em primeiro lugar é importante salientar que ele foi pensado e elaborado a partir de demandas dos próprios migrantes, durante o ato de inscrição e, também do nivelamento que teve início no primeiro semestre de 2018, um semestre anterior à chegada das participantes desta pesquisa. Nesse sentido, embora um preparatório para o Celpe-Bras, em geral, não conste em curso de PLAc pelo Brasil, houve, por força da solicitação dos migrantes, a abertura e início dessa especificidade de curso.

Contudo é também relevante a falta de políticas públicas que dizem respeito à educação em línguas para a população migrante, seja no apoio, no reconhecimento e no desenvolvimento dos cursos e projetos de extensão universitária sobre o PLAc, seja na promoção de cursos específicos para satisfazer as demandas institucionais sobre as certificações a serem apresentadas para comprovar um nível de proficiência exigido pelas normativas.

Regressando à elaboração do preparatório, ele se deu com base em um primeiro momento de orientações gerais sobre a prova, como leitura do manual do candidato, apresentação de vídeos orientadores, relato de alunos que haviam feito a prova, como uma migrante colombiana que já havia sido aprovada com nível intermediário, mas desejava um nível mais alto e, por isso, iniciou o preparatório. Após essa fase inicial, foram realizadas diversas análises apenas dos enunciados das provas da parte escrita. Na sequência, eram

realizadas leituras de textos para iniciar as produções das primeiras redações, entrega do professor, correção e avaliação, ora pelo professor ora pelo grupo. A partir dos principais "problemas", partia-se para o estudo e prática de atividades visando minimizar essas lacunas. A fase final da parte escrita e mais importante foi a realização de diversas redações, utilizando como referência as provas anteriores, disponíveis gratuitamente na internet. Para a parte oral, realizamos leituras e análises de diversos elementos provocadores, como fotos, imagens, além da realização de simulados.

Antes de retornar às análises das narrativas em si, julgo ser importante comentar aspectos, do ponto de vista como professor do preparatório, que tratam da apatridia e mais especificamente de apátridas junto àquele grupo. O primeiro diz respeito à própria presença de pessoas que, ao responderem a famosa pergunta "de onde você é?", diziam "sou apátrida". Em um primeiro momento ninguém sabia bem do que se tratava, aos poucos um nigeriano e outro argentino do grupo perguntaram "o que é isso?" ou "não entendi". Era o momento único e mágico em que as participantes explicavam ao grupo e ao professor o que significava ser apátrida. Esses momentos compartilhados davam outra dimensão ao curso em si, no sentido institucional, uma vez que era a primeira vez que apátridas frequentavam um curso de PLAc na Instituição, mas também no sentido da própria identidade e de autoconsciência que todos os migrantes passaram a ter de si e dos outros.

Outro aspecto que ainda diz respeito ao primeiro, é a propagação da noção e entendimento do que é a apatridia. Não era apenas para o grupo do preparatório que tinham que explicar a apatridia, mas para os migrantes haitianos, venezuelanos, africanos que durante o intervalo para lanche ou em outras práticas conjuntas também queriam saber sobre o "caso delas". De fato, alguns migrantes e uma professora que nos acompanhava na época já conhecia as suas histórias, pois elas já participavam ativamente da mídia. Enfim, era a abertura do discurso apátrida sendo propagado e compreendido naquele ambiente escolar, mas também abrindo um leque de oportunidades para compreensão do fenômeno.

Em um caso particular em sala, lembro-me da narrativa de uma das participantes ao comentar uma série de diálogos que constantemente tinha com funcionários de estabelecimentos comerciais. Trata-se do momento de preencher algum cadastro ou ficha em lojas e eram interrogadas: "qual a sua nacionalidade?" e respondiam "sou apátrida". Houve momento de longas explicações ao funcionário sobre o que é ser apátrida, situações engraçadas e, por vezes, de constrangimento ao não poder dar sequência ao preenchimento, já que a página cadastral online não avançava, pois apátridas não constavam na lista disponível

no sistema. Essas oportunidades são, todavia, as que abrem caminho para a propagação do conhecimento e compreensão de aspectos relativos aos migrantes, suas histórias e vida.

Após descrever brevemente alguns pontos de vista sob prisma do ensino, ou seja, do professor, retornarei às análises das narrativas. Ainda relacionada à última narrativa analisada, a participante continua a enunciar aspectos sobre a fala do professor

Enquanto ele fala, penso de novo no fato de que há dois anos dou palestras em português e até já escrevi artigos para escolas e universidades. Tenho um chamado conhecimento notório. Mas a turma do Celpe-Bras não quer saber disso. Ainda torço para que o Conare consiga desativar a "trava Celpe-Bras". Mazão quer saber se tenho algum documento que prove a proficiência em português, algum certificado de estudo no Brasil. Não, não tenho. (N-11) (p. 232-233).

Nessa passagem, a narrativa trata de uma crítica emotiva à invisibilização do conhecimento prévio adquirido pela participante e como esse fator não interessa, segundo a participante, para quem elabora e avalia a prova, caracterizando uma experiência por demanda institucional (Circunstancial 1). Refere-se às experiências aprendidas durante a aprendizagem (Cognitiva 4) e anteriores (Pessoal 2) destacando uma forma de avaliação, quando enuncia: "tenho um conhecimento notório" (Conceptual 3). Além disso, o conhecimento adquirido anteriormente ao preparatório tem como característica um reconhecimento das oportunidades como dar palestras, escrever artigos (Cognitiva 6) e de vivências singulares fora da sala de aula (Pessoal 3).

A narrativa, carregada de emoções, destaca experiências afetivas como "ainda torço para que o Conare consiga desativar a "trava Celpe-Bras" (Afetiva 4), bem como projetivas, já que há um desejo de que algo bom aconteça, nesse caso, conforme suas palavras: "destravar o Celpe-Bras" e dar certa liberdade ao desenrolar do percurso migratório, principalmente no âmbito da entrega dos documentos para obter a nacionalidade brasileira.

Devido a fatores temporais, as participantes continuaram a buscar uma alternativa que não fosse o Celpe-Bras, pois não sabiam se seriam aprovadas na prova, se a prova de fato iria acontecer, ou se seria cancelada e se o resultado sairia a tempo de possibilitar a entrega de todos os documentos à Polícia Federal e ao CONARE, para uma possível obtenção da nacionalidade brasileira.

Dessa forma, foram orientadas a procurar uma das especialistas do país em estudos de português língua não-materna e migrações contemporâneas, a Professora Lúcia Maria Assunção Barbosa, do departamento de Letras da Universidade de Brasília. Como

coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, aplicou às participantes uma prova, cujo resultado saiu por escrito em um certificado.

Contudo as preocupações das participantes com o fator temporal entre outras questões vieram à tona e encontravam-se em um momento que julgavam arriscado. Isso pode ser constatado na narrativa a seguir:

Fazemos uma prova oral e a escrita e, uma hora depois, ela nos dá o certificado. Muito bom, mas eu já não entendo mais nada. E o Celpe-Bras? faço ou não faço? recebo do Conare a informação de que é melhor fazer, pois a portaria de flexibilização de certificações ainda não está pronta. Tiro duas conclusões de toda essa confusão. A primeira é que deve estar havendo uma queda de braço entre os ministérios: o da Educação, que controla o Celpe-Bras, e o da Justiça, que quer fazer o que manda a lei e facilitar a vida dos apátridas. A segunda: Souad e eu somos uma espécie de piloto de testes para regulamentação de todo o processo de apatridia da nova lei. (N-11) (pp. 232-234).

A narrativa anterior traz elementos importantes para a análise, como um reconhecimento do proveito de oportunidades, uma vez que fizeram a prova e consideraram bom (Cognitiva 6). Entretanto, o fato de terem que buscar outra alternativa ao Celpe-Bras, leva-as a se perguntarem se fariam ou não o Celpe-Bras, apontando um risco em tomadas de decisão (Social 2). De fato, os próprios migrantes se dão conta da desorganização ou da falta de elaboração do projeto migratório brasileiro, ficando inclusive perdidos com relação ao passo a ser tomado, fato explicitado tem: "eu já não entendo mais nada". Essas experiências estão ancoradas a aspectos de demandas institucionais (Circunstancial 1) que envolvem muito mais que as instituições educativas, como a responsável pelo Celpe-Bras, mas outras como o Ministério da Justiça.

O caráter afetivo é o que envolve toda essa narrativa, pois, ao se deparar com a falta de organização do Estado Brasileiro com a questão migratória, a participante tira conclusões da confusão que a envolvia, inclusive refletindo sobre o papel das participantes nesse cenário migratório e político, considerando que eram como "uma espécie de piloto de testes para regulamentação de todo o processo de apatridia da nova lei", de acordo com suas palavras. Essa constatação entendida como parte de uma experiência de aprendizagem, pode ser classificada como (Afetiva 1), pois traz sentimentos negativos sobre a experiência, uma vez que a participante se sente usada.

Entretanto considero importante frisar como essa experiência tem relação com o caráter identitário, da autopercepção de si, de seu percurso migratório e de como esse percurso se entrelaça na linha do tempo das políticas migratórias no Brasil, em especial sobre

a apatridia. Logo trata-se de uma experiência sobre a autoconsciência, do papel assumido como indivíduo migrante e sua relação com a sua aprendizagem (Pessoal 6).

Na continuação da narrativa analisada, a participante inclui experiências de aprendizagem relativas ao tempo, ou melhor, à falta dele (Circunstancial 3) e como isso poderia complicar a vida das participantes, colocando o percurso migratório em risco (Social 2), conforme a narrativa a seguir:

Não há problema em rezar a missa completa, mas o fato é que o tempo está passando e essa falta de definição a respeito dos certificados pode nos complicar. É ano de eleição presidencial no Brasil.[...] Quero fazer logo a prova do Celpe-Bras, mas setembro parece um mês interminável com o relógio andando para trás. (N-11) (pp. 232-234).

O desejo de realizar rapidamente a prova do Celpe-Bras traz elementos de uma experiência projetiva, que inclui, além do desejo (Projetiva 2), uma necessidade (Projetiva 3) e um plano que deve ser executado (Projetiva 1) de acordo ao estabelecido institucionalmente (Circunstancial 1), pois não havia outra alternativa "não há problema em rezar a missa completa" (N-11) (p. 227).

Portanto, diante de todo o exposto, decidiram levar a sério um preparatório, inscreveram-se, fizeram o teste de nivelamento, começaram o curso em agosto de 2018. Tal fato é descrito na narrativa a seguir:

[...] a prova era um pouco difícil porque era uma prova bem específica que se chama Celpe-Bras, é uma prova que abre só duas vezes por ano, uma prova que eu nunca tinha noção do que era. Aí fui me preparei, quem me ajudou mesmo foi o CEFET/MG, que é uma Universidade Federal em Belo Horizonte, me ajudaram para me preparar para essa prova [...] (N-1).

Nesse ponto, vale salientar, a partir das experiências contidas na narrativa anterior, as características desse curso de PLAc e suas relações com as políticas públicas, do papel dos cursos de extensão como o do PLAc que frequentaram.

As experiências de aprendizagem dizem respeito a como a participante preparou-se para a prova (Pessoal 5) com menção à instituição onde realizou o curso (Circunstancial 1) avaliando positivamente e reconhecendo a oportunidade que lhe foi dada (Cognitiva 6) para alcançar seu sonho, quando diz: "aí fui me preparei" (Projetiva 1). Além disso, apresenta algumas noções sobre a prova Celpe-Bras, inclusive dizendo que não tinha noção do que era (Pessoal 2), mas sabia a sua frequência de aplicação (Circunstancial 3).

O papel do curso de extensão, como os cursos de PLAc oferecidos no CEFET-MG aponta para questões positivas, ao confrontar com o tema desta pesquisa. Positivas pelo fato de oferecer cursos de qualidade nesse âmbito do PLNM voltados para migrantes forçados, promovendo o acolhimento expansivo, que, junto com o oferecido pela sociedade civil (como a família que acolheu as migrantes em análise), auxiliam sobremaneira a integração dos migrantes na cidade.

E descobrimos o curso de língua portuguesa do CEFET-MG pela minha irmã e começamos a ir lá com ela. Na língua inicial estudada estava mais centrada na língua de sobrevivência e integração na comunidade mais do que realmente profissional. (notas de campo).

A narrativa anterior pode ser melhor entendida ao categorizar as experiências de aprendizagem ligadas às instituições quando menciona: "e descobrimos o curso de língua portuguesa do CEFET-MG" (Circunstancial 1), nesse caso o curso de extensão do PLAc e aponta elementos sobre a aprendizagem pessoal (Conceptual 3) afirmando que "na língua inicial estudada estava mais centrada na língua de sobrevivência e integração na comunidade mais do que realmente profissional". Trata-se de uma experiência relacionada ao modo como a participante via a sala, as ações e atividades dada pelo professor, a abordagem do curso (Cognitiva 5).

Além disso, a descrição da participante sobre a língua estudada, "língua de sobrevivência e língua de integração na comunidade" alinha-se aos princípios básicos do PLAc, isto é, conforme Grosso (2010) "a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra" (p. 71) e a mesma autora define como o PLAc como:

É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento [...] por diferentes necessidades contextuais, ligada muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74).

Quanto a essa questão, vale destacar o posicionamento que em geral os cursos de PLAc adotam, bem como seu surgimento. O PLAc, além do que já foi descrito nas seções 2.1 e 2.3 do Capítulo 1, e na seção 3.1 do Capítulo 2, é uma política pública e linguística, de caráter multidisciplinar, pois ampara-se em áreas afins como as da Ciências Sociais, Direito, Relações Internacionais, para que, juntas, complementem-se e dêem forma à política de integração dos sujeitos envolvidos nesse planejamento (coordenação, professores, migrantes,

sociedade civil). O PLAc é um projeto inovador, levado a cabo principalmente por acadêmicos dos Estudos de Linguagens, isto é, dos cursos de Letras e Linguística, que, juntos, elaboram teorias, projetos universitários, em geral, postos em práticas em nível de projetos de extensão e seu desenvolvimento nos quatro cantos do país deve-se às demandas advindas do contexto de migração forçada no mundo.

Assim, o PLAc é, como comentou uma das participantes na última narrativa analisada, um projeto de aprendizagem de português que visa à sobrevivência dos migrantes, pois é somente nas línguas e pelas línguas que poderão ou não ter acesso aos direitos e garantias. Portanto o PLAc alinha-se aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), principalmente no ponto número 4 (Educação de Qualidade) em relação direta com a Agenda 2030, como pode ser vista no projeto *Leave No one Behind*¹²⁹ e destacado por Ferreira (no prelo). As relações aparecem pelo próprio contexto em que os alunos do PLAc se encontram, um contexto de guerra e perseguições etc. e são parte da agenda para as migrações também.

Além do mais, as especificidades do PLAc, apontadas e discutidas por acadêmicos (cf. seção 2.1, Capítulo 1) indicam, evidenciam e corroboram que são as mesmas tratadas na Agenda 2030, por exemplo, ao incluir o público migrante forçado na lista dos grupos dos vulnerabilizados da virada do século XX para o XXI, o que inclui a apatridia. De fato, a produção do *Institute on Statelessness and Inclusion* (2018) traz em sua introdução a descrição sobre os ODS, a razão da apatridia estar incluída como um tema em pleno desenvolvimento e, portanto, carece de familiarização, além do suporte que o ODS pode dar ao que se refere ao direito à nacionalidade, por exemplo.

Entre as especificidades do PLAc, as de cunho econômico e psicológico parecem-me representar adequadamente as relações com os ODS.

O fator econômico deve-se ao fato de os migrantes terem necessidades como qualquer outra pessoa, porém seus percursos migratórios desfavorecidos por perseguições, guerras e perdas os levam a não ter acesso a uma educação digna e a possibilidades iguais aos nacionais, direitos descritos nas normativas. O PLAc cumpre seu papel. É gratuito e constitui-se como uma porta a oportunidades.

A questão psicológica deve-se aos traumas (ainda) vividos pelos migrantes e que acarretam nuances que são refletidas na sala de aula. O PLAc, como área em pleno desenvolvimento, é uma iniciativa que procura valorizar os direitos linguísticos, é uma mediação linguística de caráter *bottom-up*, de gestão de conflitos, que tem como princípio

¹²⁹ Para mais informações sobre esse projeto, consultar <https://www.youtube.com/watch?v=n2p43vVQ2yo>. Data de acesso: 19/01/2022.

básico ver a diversidade como recurso e não como um problema, favorecendo a interajuda entre eles e o fortalecimento entre os migrantes para vencerem traumas e aspectos negativos relacionados aos seus projetos e percursos migratórios.

Além disso, o PLAc procura valorizar a diversidade linguística de todos envolvidos, promovendo, sempre que possível, a proteção via linguagem, pois significa aumento do acesso aos direitos. Isso se deve ao princípio básico de que a diversidade das migrações já é de caráter heterogêneo e multifacetado e por isso não há forma de pensar em monolinguismo nos cursos de PLAc. Seu contexto se dá em plena tentativa da sociedade e governo de criar dicotomias para homogeneizar pátria e língua e combater a valorização da diversidade linguística, principalmente na ausência do Estado. Cada pessoa tem um percurso migratório, portanto uma necessidade de proteção diferente. Assim, o acolhimento varia e, como dito ao longo da tese, não há acolhimento, mas acolhimentos.

Embora o acolhimento esteja presente e seja um dos pilares do PLAc e que, nesse caso, seja realizado por uma instituição pública e federal, ainda carece de muito apoio, reconhecimento e investimento. São necessárias formações específicas para profissionais das linguagens, bem como das Relações Internacionais, do Direito, da Pedagogia, pois, em muitos casos, são profissionais dessas áreas que ocupam lugares de docente dos cursos de PLAc. Além disso, é urgente que se aumente a discussão, a produção e a pesquisa em PLAc, uma vez que estamos na Era das Migrações (CASTLES; MILLER, 2004) e este século tem sido marcado por questões que forcem o imbricamento das linguagens, em especial, aqui, a Linguística Aplicada e os fenômenos e estudos migratórios.

Ademais de alguns problemas listados anteriormente, o PLAc, embora seja uma política linguística, teórica e prática, não deve ser interpretado como um dispositivo que realiza o dever do Estado de fazê-lo, ou seja, é obrigação do Estado dar o suporte aos migrantes antes, durante e depois de seus percursos migratórios. Assim, o PLAc acaba por assumir uma negligência do Estado, da falta de organização, estruturação e gestão, apontando, uma vez mais, para ações verticalizadas ou tortas. Verticalizadas conforme já apontado por Costa (2020).

Nesse sentido, as formas verticalizadas ou de negligência relacionam-se com todo o discutido nesta tese, seja pelo prisma de compreender o que é a apatridia, seja pela falta de uma política linguística-migratória adequada, como a solicitação do certificado Celpe-Bras, seja pela falta de reconhecimento e investimento no PLAc, enfim, seja pela falta de deveres do Estado, expressos em lei, em forma de políticas públicas.

Outras narrativas trazem elementos de análise sobre as experiências de aprendizagem durante o curso preparatório. Em nota de campo, uma das participantes afirmou que "no CEFET-MG estávamos aprendendo um nível de proficiência da língua da forma mais madura e que podíamos fazer um exame", indicando uma mudança de fase e características no aprendizado da língua, marcado por uma forma diferente de aprender pautada em uma condição "mais madura" do que as experiências de aprendizagem vividas anteriormente, ou seja, de modo informal, ao chegarem ao Brasil, e de forma menos estruturada e objetiva que o curso empreendido por elas, antes de começarem o preparatório. Essa observação caracteriza uma experiência relacionada ao ensino, de como percebia as aulas, atividades (Cognitiva 5). Além disso, o nível de proficiência do preparatório, segundo a participante, ajudou-as a prepararem-se e realizarem a prova, apontando que estavam prontas para dar sequência ao projeto e desejos (Projetiva 2).

No que diz respeito às maiores dificuldades ao aprender a nova língua, a narrativa a seguir traz elementos sobre aprendizagem pessoal e o processo de aprendizagem em si (Conceptual 3), sobre a identificação dessas dificuldades e dúvidas (Cognitiva 2), indicando experiências e avaliação sobre o processo de aprendizagem de conteúdo ou habilidades específicas (Cognitiva 4), nesse caso a pronúncia e como essas dificuldades acarretaram dificuldades na comunicação. "Acho que a coisa mais complicada na língua era a pronúncia e como podia ser confundida por outra palavra falada e tornar a comunicação um pouco difícil" (Notas de Campo).

Além das narrativas anteriores, a próxima aborda elementos de como uma das participantes se preparou e como encarou o preparatório.

Levei a preparação para o Celpe-Bras tão a sério quanto possível dentro das aulas do Cefet-MG e tentei estudar bem e preparar-me para as minhas aulas tanto quanto possível embora tivesse uma longa hora de trabalho. Nas aulas senti que estava realmente preparada profissionalmente muito bem e tentei confiar no material dado nas aulas principalmente e algum no youtube e na legenda da televisão para séries e tentei praticar quando possível. O apoio estava nas aulas, em casa, no meu ambiente de trabalho pegar canções e livros infantis para aprender novas palavras e aumentar o meu vocabulário. O teste é como qualquer outro teste, era intenso uma vez que tinha muita pressão para ele, o áudio não funcionou na sala durante o exame. Uma vez que precisava de viajar para o fazer e senti que precisava de estar melhor preparada e não estava suficientemente preparado. (Notas de Campo).

O primeiro elemento de análise é o fato de sua participação, empenho e desenvolvimento nas aulas e no curso preparatório em: "Levei a preparação para o Celpe-Bras tão a sério quanto possível dentro das aulas do Cefet-MG e tentei estudar bem e preparar-me para as minhas aulas tanto quanto possível". Trata-se, portanto, de uma

experiência que se refere à performance da participante (Cognitiva 3). Além disso, relaciona a experiência de aprendizagem do idioma a uma dificuldade porque tinha uma longa jornada de trabalho diário, caracterizando uma vivência pessoal relativa a como o trabalho afeta o estudo (Pessoal 4). De fato, o curso era realizado aos sábados no período da tarde, momento oportuno para que os migrantes pudessem frequentar as aulas, pois durante a semana encontravam-se em trabalho ou ocupações familiares etc.

Ao enunciar "nas aulas senti que estava realmente preparada profissionalmente muito bem" uma vez mais há uma relação entre o trabalho e o estudo pelo fato de que, durante o decorrer das aulas do preparatório a participante sentia-se profissionalmente muito bem, relacionando e avaliando como as aulas afetaram (positivamente) o âmbito profissional. Caracteriza-se, portanto, como uma experiência no trabalho e no estudo (Pessoal 4) e o fator sentimental positivo como uma experiência que envolve emoções (Afetiva 1). Quanto a "tentei confiar no material dado nas aulas" apresenta-se como uma experiência de ordem relacionada à prática do ensino, em especial a do professor e dos materiais e atividades apresentadas (Cognitiva 5) ao mesmo tempo que se trata de uma experiência pessoal relativa ao próprio processo de aprendizagem e suas crenças (Conceptual 3).

Assim como observado e discutido no início da aprendizagem do português, antes mesmo de chegarem ao Brasil, na fase pré-migratória, utilizaram-se de recursos tecnológicos como séries, canais do *Youtube* para adquirirem vocabulários e continuar aprendendo mais por meio dessas estratégias, conforme a narrativa a seguir:

[...] tentei confiar no material dado nas aulas principalmente e algum no youtube e na legenda da televisão para séries e tentei praticar quando possível. O apoio estava nas aulas, em casa, no meu ambiente de trabalho pegar canções e livros infantis para aprender novas palavras e aumentar o meu vocabulário. (Notas de campo).

Essas experiências estão relacionadas a atividades paralelas às dadas em sala de aula, com uso de recursos de tecnologia digital (Cognitiva 6), bem como de estratégias utilizadas para a aprendizagem (Cognitiva 7).

Quanto ao trecho "o teste é como qualquer outro teste, era intenso uma vez que tinha muita pressão para ele", trata-se de uma experiência de aprendizagem relativa a vivências e oportunidades anteriores, uma vez que "o teste é como outro teste", o que leva a entender que a participante tem conhecimento de outros testes de proficiência (Pessoal 2).

Ao relatar um fato ocorrido durante o dia da aplicação da prova do Celpe-Bras em: "o áudio não funcionou na sala durante o exame", expressa um sentimento negativo quanto a

isso, caracterizando emoções e sentimentos (Afetiva 1). Por fim, quanto à passagem "uma vez que precisava de viajar para o fazer e senti que precisava de estar melhor preparada e não estava suficientemente preparada", uma vez mais são experiências relacionadas à distância para fazer a prova (Circunstancial 4), pois tiveram que se deslocar até Porto Alegre, já que em Belo Horizonte e São Paulo não havia vagas disponíveis para aplicação. Esse fator acarreta prejuízos a ponto de a participante questionar se estava de fato preparada para enfrentar a prova e julgou que não estava. São experiências que incidem sobre a aprendizagem pessoal (Conceptual 3), bem como avaliativo do seu processo de aprendizagem (Cognitiva 4).

Ao mesmo tempo em que se preparavam para a prova do Celpe-Bras, aguardavam notícias do CONARE, pois havia esperança de alteração na Portaria e que pudessem recorrer a uma alternativa que não fosse o Celpe-Bras - "não consigo falar com Bernardo para saber se há novidades sobre a portaria dos certificados" (N-11) (p. 235). Não tiveram outra opção e realizaram a prova no dia 01 de outubro de 2018, em Porto Alegre. Como pode ser visto na narrativa a seguir, avaliam a performance na prova de maneira positiva (Cognitiva 4). As experiências relativas à circunstância de "voar" para Porto Alegre foi discutida anteriormente, classificada como uma experiência ligada à distância para realizar alguma atividade, nesse caso a prova (Circunstancial 4). "Minha prova do Celpe-Bras será no dia 01 de outubro, em Porto Alegre. (...) Souad e eu voamos para Porto Alegre. Fazemos a prova. Acho que fui bem. Minha irmã também diz que não encontrou muita dificuldade" (N-11) (p. 235).

Agora era aguardar o resultado na expectativa de que fossem aprovadas para, enfim, entregar todos os documentos à Polícia Federal para obter a nacionalidade brasileira.

Logo após a realização da prova, durante um convite da ACNUR de Genebra, em que uma das participantes atuava como ativista e colaboradora da instituição, o Diário Oficial publicava não apenas a alteração da portaria dos certificados, como também a naturalização das duas participantes. Para obter a nacionalidade brasileira era necessário somente essa alteração na normativa. Como tinha um certificado de proficiência emitido em Brasília, pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello e cumprido o prazo de autorização de residência, já podiam sonhar com a nacionalidade.

Diante do acontecimento, uma das participantes questiona: "Quer dizer, então, que o Celpe-Bras não valeu de nada?" (N-11) (p. 241). Notam-se experiências afetivas que emergem em um tom de decepção e choque, que dizem respeito às emoções, em especial a sentimentos negativos sobre o processo (Afetivo 1), principalmente aqueles sobre o esforço, interesse e motivações empreendidas por elas para alcançarem o que queriam (Afetiva 2).

Uma vez que a pergunta foi feita à equipe do ACNUR, a resposta de uma das pessoas da equipe foi: "nem pense nisso. Apenas comemore, Maha. Pode sacolejar com toda a força essa bandeira do Brasil" (N-11) (p. 241).

Foi nesse momento, no fim de setembro de 2018, que cumpriram todas as etapas do *parkour* e obtiveram, finalmente, a nacionalidade brasileira. Era o fim de um sonho, um desejo alcançado com esforço e empenho.

Após esse período, no Brasil houve outros avanços a respeito do tratamento dado aos apátridas, entre eles a democratização dos certificados de proficiência em português.

Outros avanços vieram: a possibilidade de a mãe passar a nacionalidade para o filho; a ratificação do compromisso assinado nas Convenções de 1954 e 1961 de identificação, reconhecimento, combate e prevenção à apatridia; a simplificação do processo de naturalização para apátridas; a democratização dos certificados de proficiência em português...Encerro meu discurso aos convidados da embaixadora afirmando que é preciso trabalhar para reduzir essa violação dos direitos humanos, tenha ela a origem que for. É uma questão humanitária, sim, mas que só será resolvida com leis específicas e determinação do Estado. (N-11) (p. 243).

A narrativa anterior elucida as melhorias ocorridas nas leis, como na Lei 13.445, de 2017, bem como aborda um melhor direcionamento e tratamento dado às políticas. Ainda que as mudanças tenham sido para melhor, considero que, embora as alternativas de certificados vigentes nas normativas sejam válidas, o Estado carece de uma certificação específica para os migrantes forçados, política essa que é utilizada em outros países como tratado nos artigos da segunda parte do livro específico de PLAc de Ferreira et al. (2019).

Quanto às experiências encontradas na narrativa anterior, direcionam às demandas institucionais (Circunstancial 1), a uma autopercepção de seu percurso migratório com base em grande luta travada pautada nos Direitos Humanos (Pessoal 6) e na experiência conceptual marcada pela crença entre as teorias e práticas na sociedade, na melhor forma de se certificar a proficiência: democratizando as certificações. (Conceptual 4).

Ainda sobre a questão da democratização, é importante ressaltar a participação efetiva das participantes na reivindicação por mudanças nas leis com respeito às políticas linguísticas dos certificados, conforme pode ser observado em: "eu insisti que só colocar uma prova de português é injusto para todo mundo", relata uma das participantes (N-9). De fato, essa experiência emotiva sobre o esforço despendido (Afetiva 2) recai uma vez mais nas demandas institucionais (Circunstancial 1), bem como ao próprio status que a língua portuguesa tem para cada grupo em "injusto para todo mundo" (Circunstancial 2), ou seja, as especificidades de cada grupo de migrantes devem ser levadas em consideração.

É interessante mencionar que a batalha empreendida pelas participantes durante seus percursos migratórios abria caminho não só para o entendimento e ampliação da discussão da apatridia no Brasil, mas também para os outros migrantes, independente de seu estatuto migratório, ou seja, refugiado, portador de visto humanitário, apátrida etc. Abriu-se caminho para discussões em torno da questão e contribuiu para a democratização das certificações em língua portuguesa para migrantes, além de abordar as mudanças, como, por exemplo, a novidade de que não apenas o Celpe-Bras era válido, pois, há, hoje em dia, outras alternativas: "mas agora mudaram as leis, não é só fazer a prova de língua portuguesa.", afirma uma das participantes (N-9).

A penúltima narrativa em análise nesta tese diz respeito a uma avaliação positiva de uma das participantes, após obter a nacionalidade brasileira.

E agora? Entro na fila dos cidadãos brasileiros ou dos estrangeiros? Bem...apesar de eu ter um envelope com a assinatura do ministro, o meu passaporte ainda é o amarelo. Melhor seguir o que venho fazendo há quatro anos. Escolho a fila dos estrangeiros. O policial brasileiro diz que tem de reter meu passaporte. Mas será possível? Nunca pediram para ficar com ele. Justo agora, que eu quero guardar de recordação o meu luminoso documento, encontro um agente que conhece os procedimentos...Conto a história da nacionalidade, digo que estou feliz da vida com o Brasil e que eu mesma levarei o amarelinho à Polícia Federal assim que for buscar o passaporte definitivo, de cidadã brasileira. Ele reluta um pouco, insisto e ele devolve o passaporte. Sim, foi um truque. Eu disse que levaria o passaporte, mas não disse que o entregaria - estou cada vez mais afiada no português. Preciso só convencer o delegado do posto da PF de que os documentos desses quatro anos de Brasil são como um troféu para mim. (N-11) (p. 247).

A história vivida em uma comunicação com um policial federal indica o lado emotivo da conversa, ainda mais que, devido ao seu bom nível de português, conseguiu "driblar" a devolução do passaporte amarelo (Afetiva 1) e (Social 7), demonstrando o seu status de ser falante da língua (Circunstancial 2). De fato, percebe-se pelo lado sentimental da narrativa e pela pergunta inicial "E agora? Entro na fila dos cidadãos brasileiros ou dos estrangeiros?" que a participante encontra-se culturalmente envolvida e aparentemente integrada.

Com o passar de alguns dias, receberam, finalmente, a resposta do exame e foram aprovadas no Nível Avançado. Puderam, enfim, receber a nacionalidade.

E, já que falamos em estudo, uma informação: eu e Souad fomos muito bem na prova do Celpe-Bras. Passamos no "nível avançado". O certificado vai para a gaveta das recordações, assim como o passaporte amarelo. (N-11) (p. 252).

A última narrativa a analisar traz questões emotivas com elementos que indicam o esforço despendido para superar obstáculos (passar na prova) (Afetiva 2), além do sentimento

dúbio entre a avaliação positiva por ter passado na prova (Cognitiva 4) e o deixar o certificado na gaveta junto ao passaporte amarelo, apenas como recordação (Afetiva 1), caracterizando uma experiência apenas para suprir uma demanda institucional (Circunstancial 1).

Ainda que a narrativa anterior marque o fim das análises do percurso migratório, delimitado por mim (da fase apátrida e pré-migratória até a obtenção da nacionalidade brasileira), saliento que receber a nacionalidade não significou o fim de seus percursos e desejos de migrar. Portanto a opção de dar um ponto final ao percurso migratório, com a obtenção da nacionalidade, é uma decisão minha, pois facilitaria a minha organização metodológica e as análises das narrativas no período de tempo que estipulei como recorte.

De modo geral, a fase do percurso migratório das participantes *in loco*, que vai desde as primeiras experiências de aprendizagem formal de português no Brasil até à obtenção da nacionalidade brasileira, caracteriza-se pela variedade de tipos de experiências e pela maior incidência de experiências de ordem afetivas (Afetiva 1, treze vezes), circunstanciais (Circunstancial 1, treze vezes e Circunstancial 3, dez vezes) e projetivas (Projetiva 2, sete vezes e Projetivas 1 e 3, cinco vezes cada).

Assim, as experiências relativas à fase que compreende do meio ao fim do percurso migratório das participantes são, em alguns pontos, diferentes daquelas da fase anterior (pré-migrar ao início da vivência no Brasil)¹³⁰. Em primeiro lugar porque, diferentemente das experiências das primeiras fases, tiveram como foco experiências predominantemente afetivas, circunstanciais e projetivas que evidenciam o caráter temporal, afetando o modo de integrar-se e de agir para integrar-se, ou seja, houve uma série de acontecimentos de ordem institucional que influenciou as características das experiências e o modo como teriam que desenrolar (acontecer). Em segundo lugar, no percurso migratório das participantes, ao se depararem com as demandas institucionais, houve uma ruptura quanto aos tipos de experiências, se comparadas aos do período anterior. Aquelas do período anterior, da fase pré-migratória ao início da migratória *in loco* são marcadas por experiências afetivas, como em todo o percurso migratório analisado, porém com foco nas experiências conceituais, sociais e pessoais.

¹³⁰ De fato, conforme destacado em (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020): "a reflexão pode desempenhar um papel gerando pontos de bifurcação no sistema, com mudanças repentinas e dramáticas [...]. O resultado emergente de tal transição de fase difere do que era antes" (p. 24). Tradução de: "Reflection can play a role by generating bifurcation points in the system, with sudden and dramatic changes [...]. The emerging result of such phase transition differs from what it was before".

Assim, ao tentar contrapor e dialogar com todas as experiências encontradas durante todo o percurso migratório das participantes, de acordo com a sua fase (Pré-Migratória, Migratória *in loco*), o produto ou resultado é o que apresento na sequência: um quadro geral das classificações das narrativas e suas discussões em função das experiências de aprendizagem de todo o percurso migratório das participantes.

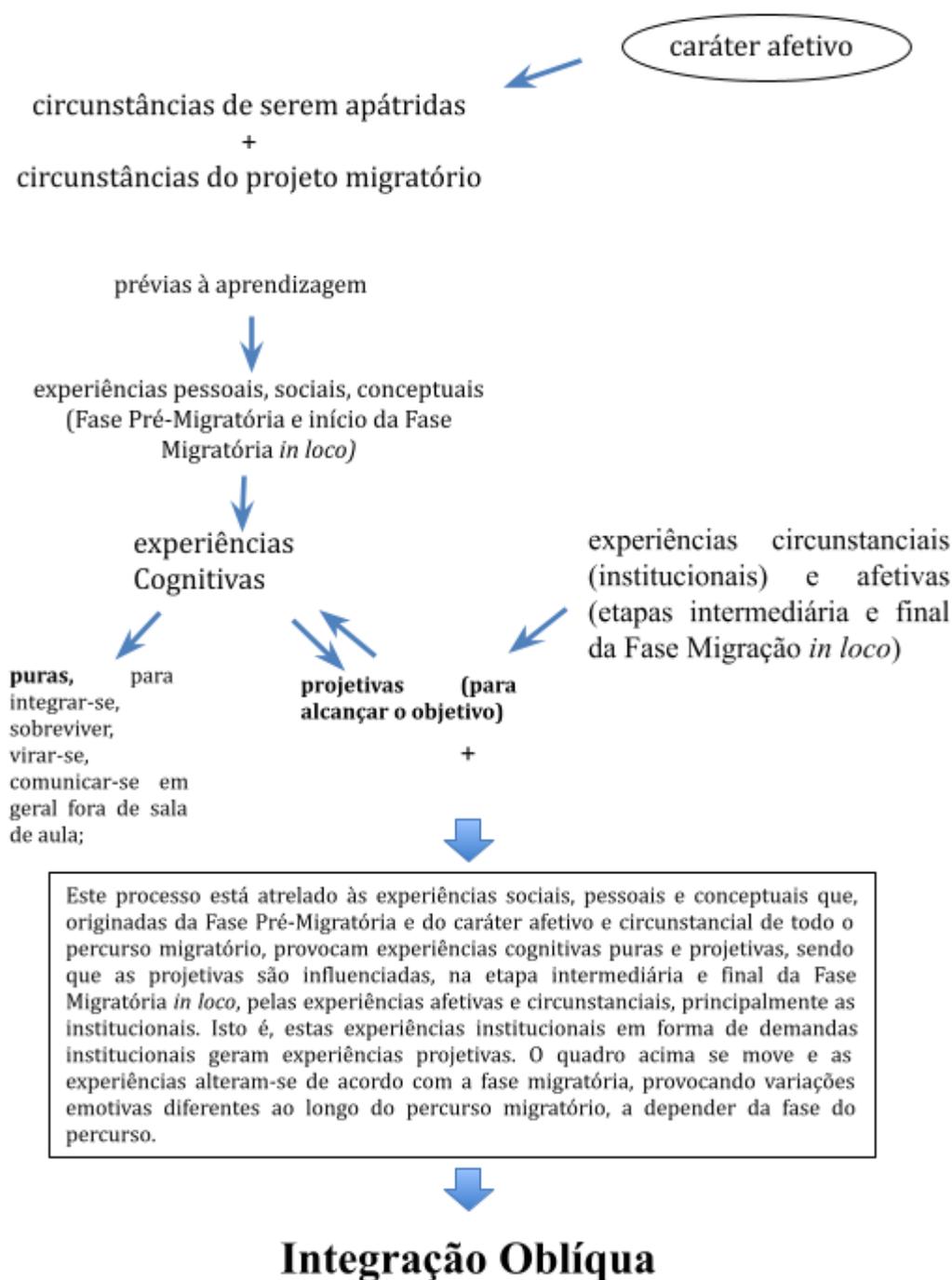


Imagem 8: Esquema geral das experiências de aprendizagem de Português das ex-apátridas.

De modo geral, ao utilizar o arcabouço teórico-metodológico de Foucault (2008) e o Referencial de Aprendizagem de (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), em um primeiro momento, o esquema proposto, evidencia como as experiências de caráter afetivo perpassam todo o percurso migratório das participantes, desde a infância e adolescência como apátridas, até o despertar do desejo de migrar e organizar o plano migratório, demonstrado com base na ordem cronológica do percurso migratório (FORLOT, 2008). As experiências afetivas dessa primeira fase atuam diretamente em todas as demais, haja vista terem sido as que tiveram mais incidências em todas as fases migratórias analisadas.

Nos primeiros momentos da Fase Pré-migratória, as experiências afetivas relativas à aprendizagem da nova língua se deram em um contexto de maior pressão, uma vez que as participantes tinham pouco tempo entre a organização e a chegada ao Brasil, em um momento crítico de deixar o país e ir para um lugar desconhecido. Além disso, tinham que entender as normativas e sistema migratórios brasileiros de forma a entregar os documentos e participar das entrevistas para solicitar refúgio e reconhecimento da apatridia. Além do caráter emotivo ao aprender a nova língua, há de se agregar todas as circunstâncias emocionais por serem apátridas, como analisado durante este capítulo, principalmente nos processos coercivos e de controle social (FOUCAULT, 2008).

De fato, o controle, a norma e poder, características da biopolítica discutida por Foucault e analisadas nesta tese foram uma coluna vertebral em que transcorreram todas as fases do percurso migratório das participantes. Na Fase Pré-migratória, o destaque foi para procedimentos de impedimento, vigilância, supressão de direitos e esquemas disciplinares. Na Fase Migratória *in loco*, também foram suscitados esquemas disciplinares e decisões arbitrárias como a seleção do Celpe-Bras como único documento possível para comprovar proficiência em língua portuguesa, àquela época. Dessa forma, todo o percurso migratório das participantes foi marcado por experiências, também de aprendizagem de português, instituídas como um sistema de regulamentação dos comportamentos.

Ao alinhar a questão com o discutido sobre o autor no referencial teórico desta tese, o resgate dos acontecimentos por meio das experiências de aprendizagem pode ser entendido não como um fato, verdadeiro ou posto, mas como um cenário e um contexto histórico que levam certos discursos a serem legitimados pelos saberes e pelos discursos de verdade.

Além das experiências afetivas da Fase Pré-migratória, as experiências sociais e pessoais atuaram também como base e alicerce nesse período e nas primeiras experiências cognitivas de aprendizagem ocorridas na Fase Migratória *in loco*. As experiências sociais dizem respeito às tensões nas interações iniciais do percurso migratório com as novas

amizades e com a família que as acolheu, principalmente nas inúmeras tentativas de se comunicarem entre todos e, também, com os amigos da família; e as pessoais têm a ver com experiências identitárias e outras relativas à vida pessoal.

Como consequência, as experiências de aprendizagem, as de ordem cognitiva, da sala de aula, das estratégias e avaliação da aprendizagem são afetadas pelo componente afetivo, emocional e social descrito anteriormente e podem ser divididas em dois grupos: as *puras* e as *projetivas*. As *puras* são de natureza comum a todos os migrantes que desejam migrar e passam por diversas situações na cidade, como, por exemplo, interações com muitas pessoas em locais diversificados. Isto é, são experiências advindas da necessidade comum que um migrante tem em querer interagir, comunicar-se para sobreviver, virar-se pela cidade, no transporte público ou no SUS. As primeiras ocorrências das experiências *projetivas* surgem do desejo natural de integrarem-se e das experiências surgidas devido ao início de aulas formais com a professora, à identificação de objetivos, das dificuldades e dúvidas, do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, e, também de avaliação desse processo.

Por outro lado, são diferentes as experiências ocorridas na etapa do processo migratório caracterizado pela Fase Migração *in loco*, principalmente do período entre o reconhecimento da apatridia e a obtenção da nacionalidade brasileira. Nessa fase, as experiências afetivas junto às experiências circunstanciais, principalmente as relativas às demandas institucionais, foram geradoras de experiências de aprendizagem de português de caráter projetivo. Isso pode ser constatado pelo fato de que houve uma necessidade: serem aprovadas no Celpe-Bras, muito mais que um desejo, isto é, tratou-se de um plano diante de uma necessidade. Por isso, no quadro, incluí as setas de ida e volta entre as experiências cognitivas e as projetivas, marcando um jogo de influências entre elas.

Assim, em alguns momentos iniciais do percurso migratório, as experiências projetivas são efetivadas e, em momento posterior, são as demandas institucionais (circunstanciais) que geram momentos de tensão, provocando experiências projetivas e cognitivas sobre a aprendizagem de português.

Além disso, o fator tempo também incide nas diferenças entre as experiências informais do período pré-migratório e do início da migração *in loco* e as experiências formais que ocorreram ao se prepararem para o Celpe-Bras, do período intermediário ao final do percurso migratório analisado. A mudança das aulas informais para as formais, tanto nas aulas frequentadas no antigo Centro Zanmi quanto no preparatório para o Celpe-Bras no CEFET-MG, diz respeito à urgência em aprender português, necessidade de acelerar o

processo de integração e melhorar o cenário laboral, bem como conviver com mais pessoas fora do núcleo familiar em que se encontravam.

Assim, no esquema mostrado anteriormente, as experiências não são estáticas, alternam-se de acordo com a fase migratória, provocando reações emotivas diferentes ao longo do percurso migratório, a depender da fase em que se encontram.

De fato, as experiências circunstanciais tratam, conforme (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020, p. 36) "de eventos que se referem ao contexto imediato - eventos e circunstâncias que interagem com o aprendiz enquanto ele ou ela aprende - incluindo as pessoas envolvidas e o tempo" e, também, "a como situações específicas podem influenciar singularmente eventos em sala de aula" (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020, p. 25), o que pôde ser comprovado pela alta incidência de experiências circunstanciais que emergem quando elas falam sobre a apatridia.

Dessa forma, o fator sazonal e a alteração das experiências de acordo com a fase migratória em que as migrantes se encontravam e as demandas institucionais atreladas a cada uma das fases vão demonstrar as formas de integração, e, também as necessidades de acolhimento, direcionando, dessa forma, ao já discutido - não há acolhimento, mas acolhimentos -, que vai depender da fase migratória em que a pessoa migrante se encontra.

De todo modo, é importante não perder de vista que, embora tenha havido variações nas experiências em função da fase migratória em que as participantes se encontravam, demonstrando que as necessidades variam de acordo com o tempo e com o período, parte das experiências projetivas foram ocasionadas por demandas impostas, conforme pôde ser visto durante as análises nesta seção.

Assim, a utilização do Marco de Referência de (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020) oportunizou a categorização das experiências e foi imprescindível para demonstrar o caráter transversal em que se desenvolveu a integração das participantes deste estudo. Além disso, permitiu uma visão holística e orgânica do processo vivenciado e uma visão detalhada da aprendizagem de português no processo de integração e conquista da nacionalidade brasileira.

Isso quer dizer que as análises indicaram o que conceituo de **integração oblíqua**, termo que diz respeito a como as leis e demandas institucionais por parte da gestão da política migratória brasileira, por meio de biopoderes, ocupam um lugar preeminente, provocando um desequilíbrio para a integração plena de migrantes forçados e que, nesta pesquisa, ocasionou pressão e tensão nas participantes da investigação, principalmente no final de seus percursos migratórios.

Ao retornar a Spreafico (2009), cujas teorizações sobre a integração de migrantes foram incluídas no referencial teórico desta tese, os argumentos para uma integração oblíqua podem ser observados a partir das alíneas essenciais para uma integração discutidas pelo autor. Desse modo, de acordo com as análises apresentadas, a inclusão das diferenças, a convivência equilibrada de particularismos e princípios universais não foram respeitadas plenamente. Além do mais, houve uma necessidade de pôr em prática a questão apontada pelo autor sobre a necessidade de um bom governo que:

[...] consiga criar as condições com base nas quais os diversos componentes de uma sociedade possam confrontar-se e instaurar intercâmbio, devido a um equilíbrio entre a exigência de reconhecimento das diferenças culturais e as legítimas aspirações a serem assimiladas em termos de perspectivas de progresso social e ocupacional semelhantes (por exemplo, através do apoio simultâneo ao estudo da língua do país de chegada e do país de proveniência). (SPREAFICO, 2009, p. 136).

Nesse sentido, e em consonância com o dito anterior, o método panóptico ou o controle social por meio da autoridade, da vigilância, analisado neste capítulo com base em Foucault (2008), atravessou toda a análise, sendo corroborado, em um primeiro momento do percurso migratório, pelas atrocidades vividas quando eram apátridas em seus países, e, em um segundo momento, desde a chegada ao Brasil, devido, uma vez mais, às imposições jurídicas migratórias, tanto no âmbito das instituições como no contexto educativo, mais específico o caso da certificação via o Celpe-Bras.

Considero que se submeter ao exame de proficiência possa ter sido um medo de punição, pois, conforme o método panóptico, o importante é saber que o sujeito tenha noção que está sendo vigiado, apesar de nunca saber se está sendo vigiado, mas ter certeza de que isso sempre está acontecendo. O panóptico também auxilia a fortalecer o argumento da integração oblíqua, pois, ao impor o Celpe-Bras, o desejo era fabricar efeitos homogêneos de poder. Assim, fazer a prova é sujeitar-se às normativas, é não poder agir, é continuar a ser apátrida. O panóptico como instrumento guardião e vigia, separa os migrantes desejáveis dos indesejáveis, o que demonstra o caráter assimilacionista do Estado Brasileiro no que diz respeito às políticas linguísticas para migrantes. Portanto carece de um exame e certificação específica de proficiência em LP que atenda à população migrante, diante de todo exposto neste capítulo.

Assim, os resultados apontam para a integração tortuosa, embora a aprendizagem da língua tenha, sem dúvida, contribuído para a parte positiva da integração, isto é, a aprendizagem aconteceu devido a uma organização precisa e definida pelas participantes,

haja vista a incidência de experiências projetivas encontradas. Entretanto, em muitos casos, a motivação principal da aprendizagem foi cumprir uma demanda institucional forçada, isto é, das exigências das leis para a ação.

Ainda argumentando a favor de um resultado que indique uma integração oblíqua, ao comparar os aspectos positivos e negativos do percurso migratório analisado, é possível observar que há um desequilíbrio a favor dos fatores negativos, devido a todos os fatos analisados aqui e dos tipos de experiências de acordo com a fase migratória em que se encontravam.

Contudo os aspectos positivos, ainda que desfavorecidos nas análises tratadas, merecem comentários. O primeiro diz respeito ao papel da mídia para a sensação de pertencimento, para simbolizar o valor da luta, além de representar milhões de pessoas como os apátridas e terem dado visibilidade e propagação à apatridia, inclusive como acontecimento discursivo, dando oportunidades de novas formas de dizer ou de discursividades. Considero que o fator mídia foi muito importante para integração das participantes, sendo, portanto, uma força contrária às condutas biopolíticas analisadas anteriormente.

Outro fator relevante que contribuiu para que o desequilíbrio fosse menor, foi a integração que se deu por meio da força de contar e expor seus casos, conforme dito por Arendt neste capítulo.

Ainda que a gestão da vida e do corpo tenha se deslocado para a alma como ação punitiva e ainda que as participantes tivessem sofrido com isso durante suas vidas como apátridas e durante parte do percurso migratório, o coração, o intelecto, a vontade, principalmente não foram afetadas a ponto de desistirem do objetivo. Assim, a alma parece estar além dos princípios genéticos e familiares adotados para o *jus sanguinis*.

Ao apoiar-me nas ideias de Mancini (2003, p. 62-63) sobre o que consiste uma nacionalidade - "sociedade natural de homens com unidade de território, de origem, de costumes, língua, configurados numa vida em comum e numa consciência social" - o exame Celpe-Bras significava cumprir uma demanda institucional (experiência circunstancial), uma vez que já se sentiam nacionais ou pertencidas, como pode ser justificado pelas narrativas analisadas:

Mas Eddy e eu combinamos de tirar uns dias para fazer esse processo de adaptação antes de entrar para valer no modo "vida real" no Brasil, o que inclui a busca por um emprego, aulas formais de português e a incansável luta pela nacionalidade.

Estabelecemos duas ou três semanas de "folga" **para mergulhar no universo mineiro e aprender todos os trem.** (N-11) (p. 93) (grifo meu).

Na hora de fazer a biometria, que sintoniza os dados pessoais com o microchip do passaporte, o sistema não funciona. (...) o atendente chama a oficial responsável pelos estrangeiros e explica o problema. Jamais vou me esquecer do nome dela: Maria do Carmo. E de suas palavras: - não deu para pegar as digitais? escreve aí que o sistema não funcionou, que havia urgência para emissão do passaporte e deixa ela ir embora. **Ela vai representar o Brasil, tem que embarcar. Uau! Quando ela fala que vou representar o Brasil, eu digo a mim mesma: - Nóó... Como assim? - entenda o nóó como um" Nossa Senhora", mineiramente falando.** (N-11) (p. 127) (grifo meu).

Só que, na burocracia, o certíssimo é algo muito relativo. O trecho da portaria que facilitaria a certificação por outros meios ainda não foi editado. Ficamos com um monte de pontos de interrogação na cabeça. Fazemos ou não o Celpe-Bras? Esperamos ou não a edição? não, não tem por que esperar. Vamos fazer. **Souad não se conforma:**

- **Estou há 4 anos aqui, trabalhando, conversando normalmente, sou fluente nessa língua. Que besteira é essa?**

Concordo com minha irmã. Eu faço palestras em português, assino contratos em português, discuto leis em português, dou entrevistas... (N-11) (p. 227) (grifo meu).

Isso significa dizer que, embora se sentissem nacionais em um país, o Brasil, que adota o *jus solis* e que dá oportunidade de pertencimento via ligação com a língua, território, laços afetivos etc., tiveram, ainda assim, que realizar todo o procedimento burocrático, sendo, portanto, a demanda institucional, uma vez mais, o aspecto vertical da integração. Vale destacar também o despreparo da gestão migratória brasileira, como o não aproveitamento do certificado do Celpe-Bras de nível avançado obtido pelas participantes ("o certificado vai para a gaveta das recordações") (N-11) (p. 252) para compor as documentações a fim de obtenção a nacionalidade brasileira. Essa questão aponta para o desequilíbrio entre os fatores positivos e negativos e, de forma geral, para a integração oblíqua.

Trata-se da inclusão na exclusão por meio de leis como um sistema interno de formações ideológicas e políticas que têm um papel importante nos jogos de poder, de dominação, exclusão etc. Isso significa dizer que a política migratória brasileira de acolhimento às migrantes apátridas teve chancela da globalização, em muitos aspectos, apenas na teoria.

Neste capítulo apresentei a análise de todo o percurso migratório das participantes e de que maneira suas experiências de aprendizagem indicam formas de acolhimento e de integração. O próximo capítulo será dedicado às conclusões desta tese.

Conclusões



6. Conclusões

Nesta última etapa da tese, tenho como objetivo apresentar minhas reflexões e conclusões sobre os resultados obtidos com o desenvolvimento desta investigação. Inicialmente, apresentarei uma revisão do estudo, em seguida, as evidências a que cheguei com foco nas respostas às perguntas de pesquisa, bem como ao objetivo da tese. Finalmente, concluirei a investigação com sugestões e apontamentos que esta tese proporcionou para novas e outras práticas pedagógicas e investigativas.

Vale ressaltar que, ao longo dos quatro anos de realização desta tese, ocorreram alterações no cenário político brasileiro com impacto socioeconômico, direcionando para um desvio da orientação democrática, com base nos princípios dos direitos humanos, para um caminho mais conservador e neoliberal. Além disso, uma parte considerável da escrita desta tese aconteceu durante a pandemia de Covid-19.

Assim, como descrito na Introdução, este estudo nasceu a partir de inquietações epistemológicas que envolvem as migrações forçadas, em especial a apatridia, e as principais motivações foram dar sequência aos estudos prévios realizados no âmbito do mestrado sobre refugiados de origem síria, bem como tentar compreender o lugar da língua portuguesa, em especial, da aprendizagem de PLAc no cenário pós-moderno em que vivemos no século XXI. O tema principal da tese foi a análise do percurso migratório das ex-apátridas com base na teorização de Forlot (2008) e, em especial, no papel do desenvolvimento linguístico até a obtenção da nacionalidade brasileira.

No que diz respeito à metodologia da investigação, trata-se de uma pesquisa experimental e documental, cujo *corpus*, isto é, algumas normativas migratórias, notas de campo e narrativas das duas primeiras pessoas reconhecidas como apátridas no Brasil, foi analisado de acordo, principalmente, com referenciais teóricos-metodológicos de Foucault (2008) e Miccoli, Bambirra; Vianini, 2020 e Forlot (2008), sempre com a intenção de produzir conhecimento e colaborar com a reinvenção da vida social, conforme destacado por Lopes (2006), "[...] a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas e produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la". (LOPES, 2006, p. 85). Ressalto que, para a categorização das narrativas, realizei a *Inter-rater reliability*, uma medida de confiabilidade conferida à categorização pela sua legitimação entre pesquisadores.

Ainda no âmbito da metodologia, destaco que a utilização das narrativas autênticas e públicas das ex-apátridas serviu como um trabalho arqueológico com base no método

foucaultiano e foi um caminho adequado para responder às perguntas desta investigação, que se fortaleceu com a abordagem dada às normativas migratórias e com as notas de campo de que eu dispunha.

A primeira contribuição importante desta tese é ter sido possível enquadrar a investigação dentro da Linguística Indisciplinar de Lopes (2006), e, mais do que isso, perceber, após o término das análises, como esta investigação se alinha aos pensamentos, ideias e prognósticos de autores como Pennycook, por exemplo, ao discorrerem sobre os rumos que a Linguística Aplicada tomaria há dezesseis anos, quando o livro foi publicado. Refiro-me especificamente ao fato de que o estudo desenvolvido aqui foi construído sob as influências teórica desses autores ao longo de minha formação acadêmica, principalmente na última década, e de que, esta pesquisa é também a forma empírica e transdisciplinar dessas teorizações; um espelho tendo o componente migratório como o diferencial adicionado.

Quanto a isso, destaco a responsabilidade social em que a pesquisa foi desenvolvida, trazendo vozes da periferia global que apontaram para relações de poder ao serem analisadas as suas narrativas de vida e de aprendizagem da língua portuguesa. Isto é, a permeabilidade das fronteiras se dá no campo da mobilidade de pessoas, mas também das disciplinas, transgredindo os limites da pedagogia, como apontava os autores citados.

De fato considero o tema explorado aqui, a apatridia, como um dos temas relevantes para pesquisas e também como possibilidade de melhor compreensão das questões que envolvem a pauta humanitária, mas não apenas à da causa solidária ou das agendas da ONU para erradicar desigualdades. Trata-se de um assunto que pode ser trabalhado sob aspectos que envolvem as identidades, como, por exemplo, o tema tratado na redação do ENEM de 2021 (Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil).

Ainda a partir dos resultados do método transdisciplinar, a investigação permitiu direcionar críticas ao monolinguismo, sendo, portanto, a favor da diversidade, da alteridade, da educação como possibilidade de resolução de conflitos, do plurilinguismo, da prática educativa migratória sustentável, além de ter evidenciado sua orientação à virada cultural ocorrida no mundo principalmente a partir do fim do século XX.

Nesse sentido, foi favorável trazer os Estudos Migratórios, em especial da apatridia e das migrações forçadas, para o diálogo com os Estudos de Linguagens, uma vez que as migrações representam uma faceta oportuna para compreender o mundo atual, não o mundo visto de longe, mas sim o que está na nossa porta e nas nossas práticas mais convencionais do dia a dia, como os invisibilizados direitos dos minoritarizados, por exemplo, a população negra, as mulheres, a comunidade LGBTQIA+, os migrantes forçados. Exemplos disso

puderam ser evidenciados nesta pesquisa ao abordar novas demandas do século XXI e como os estudos em língua não materna são afetados por isso. Os cursos de PLAc e as experiências de aprendizagem das ex-apátridas deste estudo são evidências de como o macro afeta o micro e vice-versa, destacando as facetas das migrações em ambiente educativos, mas também em um ambiente social maior, ao permitir que elas pudessem manifestar a apatridia e fazê-la um acontecimento discursivo, conforme apresentado nas análises.

Contudo, considero que tais contribuições anteriormente discutidas, bem como os próximos direcionamentos só puderam ser encontrados porque se favoreceram do potencial produzido pelo encontro do referencial teórico-metodológico pautado em Forlot (2008), nas políticas do biopoder e controle em Foucault (2008) e nas categorizações das narrativas de aprendizagem em Miccoli, Bambirra e Vianini (2020).

Outro apontamento que julgo importante é que esta pesquisa, por atender a uma necessidade de se compreender o global para se entender o local e vice-versa, apresenta-se como uma alternativa para eliminar incompreensões sobre o contexto de refúgio, a xenofobia e discursos chauvinistas, pois parece haver uma urgência em se pensar, refletir e pesquisar a nacionalidade como a principal barreira para a universalidade dos direitos humanos.

Uma vez mais a questão indisciplinar e transgressiva apontada por Lopes (2006) e Pennycook (2006), respectivamente, coincide com a análise da história das participantes nesta tese e confirma algumas suposições anteriores à pesquisa.

De acordo com a hipótese levantada, as dificuldades e obstáculos vividos pelas ex-apátridas durante os seus percursos migratórios provocariam adversidades em um satisfatório processo de integração. Quanto ao pouco tempo para organização para a viagem (entre a notícia da Embaixada do Brasil em Beirute e a chegada ao Brasil), considero que para um desenvolvimento linguístico que favorecesse a integração, os poucos dias que antecederam à viagem não foram suficientes para aprender um nível de proficiência, ainda que baixo, em português. Ao contrário, chegaram ao Brasil sem ter estudado formalmente em seu país, apenas com estudos informais com o auxílio da internet.

Além do mais, o fator do pouco tempo antes da viagem para aprender português não acarretou, pelo menos em um primeiro momento da chegada ao Brasil, momentos de tensão entre a recepção no aeroporto, traslado até o lugar de hospedagem e primeiros dias. O acolhimento se deu por meio de uma família e, no dia de sua chegada, os momentos de interação em português foram momentos de alegria. Contudo é importante mencionar que, ao passar a fase de euforia da chegada e o acolhimento, o fato de não saberem português acarretou momentos de angústia e medo, a ponto de não quererem sair de casa para interagir.

No que diz respeito às questões identitárias na interação com brasileiros nas primeiras fases do percurso, resalto o desempenho da família como fundamental para que se sentissem mais seguras, acolhidas, comprovando o papel da sociedade civil no acolhimento. As demais interações com outros brasileiros partiram das relações com essa família, isto é, seus parentes e amigos, como, por exemplo, um adolescente da família citado nas narrativas que era um dos poucos com quem de fato interagiam mais profundamente porque ele falava inglês, além de Emilene, que não só as acolheu como foi a primeira professora de português.

Quanto aos obstáculos vividos nas tentativas de interpretações das normativas, em um primeiro momento de sua chegada, contaram, uma vez mais, com o apoio da família. Entretanto, nas fases intermediária e final dos percursos migratórios, já estando envolvidas no próprio processo de desenvolvimento do marco legislativo migratório brasileiro, relataram experiências que envolviam momentos de tensão, principalmente com a parte das normativas relativas à linguagem, ou seja, a apresentação do certificado do Celpe-Bras como comprovante de proficiência em língua portuguesa.

Assim sendo, foi possível perceber, em cada salto realizado do *parkours*, que a obediência era um problema e a desobediência uma possibilidade, ou seja, era necessário descumprir e desacatar as regras para subverter as condições impostas vividas como apátridas. A luta por existir foi o próprio desejo político das participantes, ao se perguntarem quem eram nesse mundo e o que é ético, uma vez que a história foi imoral e tiveram que desconstruir para construir por meio de militância. Foi necessário subverter o controle para ser livre. Essa liberdade era ser alguém.

Com relação às perguntas de pesquisa, foram respondidas e preencheram-me as lacunas do conhecimento existentes antes do desenvolvimento. Quanto às perguntas (Quem são os apátridas no Brasil? Qual o perfil sociolinguístico desse grupo?), foi possível compreender e descrever quem são as pessoas apátridas no Brasil, bem como determinar o perfil sociolinguístico desse grupo por meio do acompanhamento de suas histórias de vida, como as experiências que tiveram na escola armênia ao aprender inglês e armênio, por exemplo. Quanto à pergunta: Quais e como foram as interlocuções com os agentes públicos no Brasil durante o processo de reconhecimento da apatridia?, considero que foi possível verificar que tipos de diálogos e interações tiveram com a Polícia Federal e com o CONARE. Já no que diz respeito à pergunta: Quais experiências essas pessoas tiveram ao aprender a língua portuguesa?, as análises evidenciaram como as experiências de aprendizagem de português dizem sobre o percurso migratório e integração, em todas as suas fases, com foco

para experiências afetivas ao longo de todo o processo de uma mudança com relação aos tipos de experiência a depender da fase do percurso migratório em que se encontravam.

Com respeito aos limites do estudo, tenho consciência de que não era minha intenção esgotar todos os temas tratados pela investigação. Considero que, embora a metodologia aplicada tenha sido suficiente para alcançar o objetivo desta tese, materialidades linguísticas retiradas de outro contexto de produção, como entrevistas e/ou produções escritas das participantes, podem oferecer elementos variados e específicos sobre as experiências de aprendizagem de português e também sobre os aspectos aprofundados da relação das ex-apátridas com as comunidades sírias e libanesas no Brasil.

Quanto ao objetivo geral desta tese - analisar cronologicamente o desenvolvimento linguístico em língua portuguesa de duas ex-apátridas e sua influência na conquista da nacionalidade brasileira -, por meio das análises, foi possível alcançá-lo, demonstrando diversos elementos da aprendizagem de português no desenvolvimento linguístico das participantes em atuação direta com instâncias de integração no Brasil.

O primeiro elemento, a necessidade de se observar cronologicamente a realidade migratória como um todo, isto é, agregar componentes anteriores e posteriores à chegada das migrantes. Nesse sentido, a fase apátrida vivida pelas participantes antes da chegada ao Brasil contribuiu para elucidar que os percalços acompanharam-nas ao longo de todo o percurso migratório delimitado para esta pesquisa, isto é, até o momento da obtenção da nacionalidade brasileira. Tais obstáculos reverberaram nas fases mais próximas à vinda ao Brasil, principalmente em razão do tempo para preparação para a viagem, uma vez que, conforme analisado, a única opção dada às apátridas foi um *laissez-passer*, que, embora tenha sido a chave para destrancar portas, tinha duração de poucos dias. Isso significa dizer que a pressão se deu pelo fato também de serem apátridas e que, se tivessem um documento de cidadã síria ou libanesa não teriam porquê passar por esse procedimento, pois teriam o direito à migração de forma mais autônoma.

O fato de serem apátrida também indicou, por meios das análises, que não havia uma política de acolhimento para essa população migrante, repercutindo nas demais fases do percurso migratório, como, por exemplo, em todo o desenvolvimento linguístico durante as fases iniciais em estudos informais de língua português até o preparatório para o exame Celpe-Bras, já na fase final do percurso migratório. A ausência da política pública contribuiu para que a aprendizagem da língua portuguesa, por parte das ex-apátridas, tenha sido marcada por jogos de poder, imposições, em ações de aculturação ou assimilação unidirecional e que, como consequência, refletiu sobre o papel do acolhimento nas sociedades pós-modernas e em

idades consideradas metrópoles, porém pouco preparadas para acolher a população migrante, dependendo, como demonstrado, da sociedade civil, que foi quem, em primeiro lugar, ocupou-se em acolher as apátridas junto a seus familiares.

Sobre as dificuldades apresentadas ao aprender português por serem apátridas, destaco que, em linhas gerais, comparando com outros grupos de migrantes que frequentam os cursos de PLAc, as ex-apátridas não demonstraram elementos que distanciassem dos demais grupos de migrantes. Isso não significa dizer que é assim para todos os apátridas, porém, para o caso das migrantes analisadas nesta tese, há elementos a se considerar. Ao contrário de populações refugiadas da África Subsariana e dos haitianos, principalmente, as participantes não demonstraram receber, no *corpus* analisado, elementos relacionados a racismo, xenofobia e outros que marcassem processos de eugenia. Contaram com a resolução do CONARE relativo aos refugiados sírios, colocando-as na linha do tempo das migrações sírias e libanesas ao Brasil, porém sem se apoiar efetivamente nessas comunidades para sua integração. De todo modo, em sala de aula, pelo menos, embora não pertencessem ao grupo dos mais marginalizados, também tinham suas vulnerabilidades pelo fato de serem apátridas, processo desigual criado pelas ordens da biopolítica.

O segundo elemento da aprendizagem de português que incidiu no desenvolvimento linguístico e na sua integração é como as próprias participantes viram/entenderam o papel da língua alvo. Ao observar como as experiências de aprendizagem de português se deram ao longo das fases de seus percursos migratórios, é possível perceber que, em um princípio, não há resistência, é fundamental aprender, há certo prazer em aprender a língua para integrar-se, como exemplo, nas fases em que aprenderam português com a parente da família que as acolheu, como na fase que cursaram em um grupo no Centro Zanmi.

Contudo, em um segundo momento, da etapa média à fase final da Fase Migratória *in loco*, houve, conforme evidenciado nas análises, resistência, dificuldades, um quase "não aguento mais", uma situação limite em que, uma vez mais, se deu por fatores hierárquicos e verticais advindos das autoridades migratórias brasileiras, sobre o fato das ausências de políticas públicas, discutida anteriormente. Isto é, foram fatores fortes que afetaram as crenças, as atitudes, os sentimentos que as migrantes tiveram pela língua ao longo do percurso migratório. A questão que se apresenta é se elas, durante o curso preparatório para o exame Celpe-Bras, queriam ou precisavam aprender a língua. Os momentos em que precisavam aprender para serem aprovadas no exame, por exemplo, refletem o caso delas, mas também sobre os cursos de PLAc em geral, pois pode indicar, em pesquisa futura, estratégias a serem elaboradas com os alunos, equipe responsáveis pelos cursos e por

instâncias governamentais, para que os alunos de PLAc passem de precisar aprender a língua devido a decisões unidirecional para querer aprendê-la.

Já o terceiro elemento relativo à aprendizagem de português e que incidiu diretamente na integração das ex-apátridas está atrelado aos dois pontos anteriores, mas se diferencia porque tem a ver com a **integração oblíqua** discutida no final do capítulo anterior. Conforme pôde ser visto no caso das migrantes desta pesquisa, primeiro foi discutido e elaborado um conjunto de normativas, leis e diretrizes para depois se pensar em integração. É de caráter vertical em que a alta incidência de experiências de aprendizagem circunstanciais relativas a demandas institucionais foi destacada nas análises.

A tese aponta para algumas orientações, como, por exemplo, a necessidade de se ver a integração do migrante como um processo desafiador, complexo, multidimensional, abrangente que abarca um conjunto de processos em múltiplos campos, desenvolvendo-se em temporalidades e trajetórias singulares e produzindo resultados variáveis. É um processo contínuo e inacabado no tempo, associado à construção de novas identidades. Dessa forma, é necessário que os estudos migratórios e linguísticos procurem observar como o pertencimento a um estado-nação e a crença de que as culturas são homogêneas e estáticas, na verdade, são construções sociais que criam obstáculos aos processos de integração dos imigrantes em suas comunidades de acolhimento.

Assim, é preciso lembrar que, para avançar tanto teórica como metodologicamente no campo dos estudos sobre migrações internacionais é fundamental que os estudos de linguagens e migratórios avancem com pesquisas que procurem compreender as reais necessidades dos diferentes migrantes, suas negociações e (re)elaborações identitárias, bem como suas dificuldades de acesso a serviços e direitos.

Outro ponto a se destacar é a urgência em se elaborar um teste específico para certificação de proficiência em língua portuguesa orientada ao público migrante forçado. Ainda que haja ocorrido, principalmente a partir de 2019, alterações quanto às possibilidades de certificação de proficiência em língua portuguesa para migrantes, esta pesquisa demonstrou a necessidade de se criar um projeto de lei com políticas públicas e linguísticas pensadas para o público em análise, levando em consideração as ramificações que os cursos de PLAc tiveram ao longo da última década. Refiro-me à necessidade de se considerar contextos como cursos para crianças migrantes, para preparatórios para o ENEM, entre outras formações específicas necessárias, discutidas ao longo da tese.

Dessa forma, considero que os cursos de PLAc podem ser ampliados a cursos semestrais e/ou anuais, em universidades e empresas, de forma gratuita aos alunos e

remunerado aos professores e coordenadores, mantidos em parceria entre governo e iniciativas privadas, com um plano de ação com base no ciclo de políticas públicas de Secchi (2015) e mantendo suas características pautadas na inovação, na mediação intercultural e, principalmente, na presença constante das letras “Ac” finais em PLAc, significando o acolhimento.

Tais cursos devem ser orientados objetivando a oferta de um certificado válido ao final, seguindo as diretrizes para obtê-lo, para que migrantes forçados possam comprovar seu nível de proficiência. As orientações para elaboração de um teste de proficiência com essa abordagem precisam guiar-se por meio da leitura e análise de produções brasileiras e internacionais sobre o PLAc, também pelos estudos que versam sobre as diferentes visões de mundo como pontuada pela Linguística Cognitiva, em especial a Linguística Cultural (PALMER, 1996) e pelos letramentos múltiplos contemporâneos. Nesse sentido, o Apêndice 1 desta tese, a Compilação das produções acadêmicas sobre o PLAc, pode ser um produto facilitador, uma vez que já se encontram elencadas as produções do PLAc que poderão servir de instrumento primário para orientações da elaboração de um teste específico para o público migrante.

Além do mais, há possibilidade, na sua elaboração, de contar com a experiência adquirida por linguistas brasileiros sobre certificações de língua portuguesa, o que pode oferecer um fortalecimento desde a elaboração à avaliação da política implementada.

Vale ainda ressaltar que esta pesquisa direciona para futuras investigações e implicações práticas e perspectivas para esta área e para outros contextos como o arcabouço teórico-metodológico dos estudos culturais e diaspóricos de Stuart Hall, do campo da identidade e pós-colonialismo de Homi Bhabha e Frantz Fanon. As contribuições da tese também podem incidir sobre os campos da educação em geral, como para o fortalecimento político de grupos sociais desprovidos de poderes, ao evidenciar suas vozes e percursos migratórios, sem contar que pode contribuir para afastar preconceitos, xenofobia, exclusão.

Quanto a esses fatores elencados anteriormente, considero imperativo que pesquisas e ações político-educativas direcionadas a desmitificar o caráter negativo associado às migrações sejam postas em prática, como oficinas temáticas e cursos específicos sobre as migrações, nos âmbitos profissional, escolar e também na formação e capacitação de profissionais que lidam diretamente com o público migrante.

Ao caminhar para as palavras finais, confirmo a tese de que o desenvolvimento linguístico contribuiu parcialmente para a integração das ex-apátridas no Brasil. Isso se deve ao fato de que a gestão das políticas migratórias brasileiras, por meio de biopoderes,

conduziu o desenvolvimento linguístico, principalmente no final do percurso migratório analisado, ao criar demandas institucionais que impediram uma integração total, conforme visto nas experiências de aprendizagem de ordem circunstancial (institucional) que, de forma imposta, provocaram experiências de aprendizagem projetivas.

É necessário transcender uma perspectiva orientada para a incorporação ou aceitação do migrante com suas diferenças para que se possa avançar no caminho de uma perspectiva problematizadora e politizada que valoriza e integra a história de vida, a formação sociocultural e migratória dessas pessoas.

7. Referências bibliográficas

ABREU, M. Y.; AGUILERA, V. A. A influência da língua árabe no português brasileiro: a contribuição dos escravos africanos e da imigração libanesa. **Revista Entretextos**. 10 v., 2 n., pp. 5-29, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/7963>. Acesso em: 19/07/2021.

ALBUQUERQUE, J; GABRIEL, M; ANUNCIACÃO, R. F. M. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: **Refúgio e Hospitalidade**. Gediel, J.A; Godoy, G.G. (Orgs.). Curitiba: Kairós Edições, 2016.

AMORIM, C. **Brazil and the Middle East**. *The Cairo Review of Global Affairs*. pp. 48-63. Cairo, 2011. Disponível em: <https://www.thecairoreview.com/wp-content/uploads/2014/11/Brazil-and-the-Middle-East.pdf>. Acesso em: 19/07/2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). 1954. **Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_sobre_o_Estatuto_dos_Apatridas_de_1954.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). 1961. **Convenção para a Redução dos Casos de Apatridia**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_para_a_Reducao_dos_Casos_de_Apatridia_de_1961.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). 2010. **Manual para Parlamentares N. 22**. Disponível em: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=553f52ff4#:~:text=Este%20manual%20pretende%20oferecer%20aos,perda%20e%20manuten%C3%A7%C3%A3o%20da%20cidadania>. Acesso em: 19/07/2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). (2014a). **Manual sobre la Protección de las personas apátridas**. Ginebra, 2014.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). (2014b). **Global Action Plan to End Statelessness**. Ginebra, 2014.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre o refúgio**. 4 ed., 2019. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 10/05/2020.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre o refúgio**. 5 ed., 2020. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/REFUGIOEMNUMEROS_5EDICAO.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre o refúgio**. 6 ed., 2021. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/Refugio_em_Numeros_6a_edicao.pdf. Acesso em: 7/03/2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Campanha #IBelong**. 2019 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U8xZpNG39oc&t=19s>. Acesso em: 19/07/2021.

AMADO, R. de S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, 2 n., 4 v. Brasília, 2013.

AMADO, R de S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista Siple**, 2 n., 2 v. São Paulo, 2011.

AMADO, R; MANDALÁ, P.S; REINOLDES, M. **Portas Abertas**. Prefeitura do Estado de São Paulo, 2017.

ANUNCIACÃO, R.F.M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 127fl. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325573>. Acesso em: 19/07/2021.

ANUNCIACÃO, R.; CAMARGO, H. R. O Exame Cele-Bras como política *gatekeeping* para naturalização no Brasil. pp. 10-22. In. **Revista De Letras E Humanidades**. 7 v., 2 n. Rio Branco, AC: Muiraquitã, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29327/212070.7.2-2>. Acesso em: 19/07/2021.

ARENDDT, Hannah. O que fica é a língua materna. [Entrevista cedida a Günter Gaus]. Canal Zur Person, Alemanha. 1964. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PG8BYwv9IBQ>. Acesso em: 19/07/2021.

ARENDDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARFUCH, Leonor. **O espaço bibliográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010.

ASSUNÇÃO, Thiago. Statelessness in Brazil: from invisibility to the invitation for becoming a citizen. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, 13 v., 1 n., 2019. DOI: <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv13n1.2019.24301>. Acesso em: 19/07/2021.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Editora Papirus, 2020.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a Imigração Haitiana para o Brasil. In. **Revista Brasileira de Estudos da População**. Belo Horizonte, v. 34, n. 1, pp. 119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19/07/2021.

BAENINGER, R. A. (Orgs). **MIGRAÇÕES SUL-SUL**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, (2ª edição). 976 p., 2018. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/migracoes_sul_sul/migracoes_sul_sul.pdf. Acesso em: 07/03/2022.

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BANDECCHI, Brasil. Legislação básica sobre a escravidão africana no Brasil. pp. 207-213. In.: **Revista USP**, n. 89 (jan./mar.), 1972.
- BASSANESSI, Maria S. (Org.). **Repertório de legislação brasileira e paulista referente à imigração**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- BASTOS, Raquel Heckert César. “Prazer, sou o MHD”: reflexões sobre nomes próprios, identidades e equívocos em documentos de migrantes refugiados. In.: **Revista De Letras E Humanidades**, 8 n., 2 v. Rio Branco: Muiraquitã, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/210932.8.2-11>. Acesso em: 19/07/2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Ed. Zahar, 2010.
- BETTS, Alexander. **Survival migration: failed governance and the crisis of displacement**. Cornell University Press, 2013.
- BICHARA, Jahyr-Phillippe. O tratamento da apátrida na nova lei de migração: entre avanços e retrocessos. **Revista de Direito Internacional**. 14 v., 2 n., Uniceub, 2017
- BIZON, Diniz 2020 - **vamos juntos**. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/vamosjuntos.php>. Acesso em: 13/03/2022.
- BLITZ, Brad, K., LYNCH, Maureen. Statelessness: the global problem, relevant literature, and research rationale. pp. 5-18. In: BLITZ, Brad K.; LYNCH, Maureen. **Stateless and the benefits of citizenship: a comparative study**. Oxford Brookes University, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/43767338_Statelessness_the_global_problem_relevant_literature_and_research_rationale. Acesso em: 19/07/2021.
- BORGES, Rubia, A. **Ensino de Língua portuguesa para estudantes surdos/surdas: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.
- BOTTURA, Eleonora. **Como é no seu país? Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em PLAc para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- BRANCO, Inês. **A importância da Língua de Acolhimento na Integração de Imigrantes nepaleses em Portugal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9923#:~:text=Em%20segundo%20lugar%2C%20sendo%20a,melhoradas%20a%20este%20n%C3%ADvel%2C%20no>. Acesso em: 19/07/2021.

BRASIL. **Lei 9.534 de 1997**. Sobre Registros Públicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19534.htm. Acesso em: 19/07/2021.

BRASIL. **Decreto 9.199, de 20 de novembro de 2017**. Regulamento a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm. Acesso em: 19/07/2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial. n. 05, de 27 de fevereiro 2018**. Procedimentos a serem adotados em relação à tramitação dos requerimentos de reconhecimento da condição de apátrida. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/4716363/do1-2018-02-28-portaria-interministerial-n-5-de-27-de-fevereiro-de-2018-4716359. Acesso em: 19/07/2021.

BRASIL. **Portaria 11 de 03 de maio de 2018**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/12936945/do1-2018-05-04-portaria-interministerial-n-11-de-3-de-maio-de-2018-12936941. Acesso em: 15/02/2022.

BRASIL. **Portaria 16 de 03 de outubro de 2018**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761. Acesso em: 19/07/2021.

BRASIL. **Portaria 623 de 13 de novembro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>. Acesso em: 19/07/2021.

BRASIL. **Portaria 707 de 12 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/287478632/dou-secao-1-13-03-2020-pg-40>. Acesso em: 19/07/2021.

BRASIL. **Edital 35 de 8 de julho de 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/celpe-bras/publicado-edital-do-celpe-bras-2021>. Acesso em: 15/02/2022.

BRASIL, Bruno C. Meta-academia: como as instituições acadêmicas brasileiras estudam o Oriente Médio. pp.134-185. In: VASCONCELOS, Alvaro; CLEMESHA, Arlene; GUIMARÃES, Feliciano, S. **Brasil e Oriente Médio: o poder da sociedade civil**. Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002911875>. Acesso em: 19/07/2021.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CABETE, Marta Alexandra C. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

CALDEIRA, Patrícia A. M. **A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural**. Tese (Mestrado em Letras) – Faculdade Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9931>. Acesso em: 19/07/2021.

CALVET, Louis-Jean. **Le marchés aux langues: les effect linguistique de la mondialisation**. Paris: Plon, 2002.

CAMARGO, Helena, R. E. **Diálogos transversais. Narrativas para um protocolo de encaminhamento às políticas de acolhimento a migrantes de crise**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos de Linguagens, Universidade de Campinas. Campinas/SP, 2019.

CAMPOS, Gustavo B. **Dois séculos de imigração no Brasil. A construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015**. 2015. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação, da Universidade Federal de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://midiacidada.org/img/tese_final_GBC_final.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

CARVALHO, José M. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CARVALHO, Leonardo, D. **A eugenia no humor da Revista Ilustrada Careta: raça e cor no Governo Provisório (1930-1934)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UNESP. Assis/SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121974/000814895.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19/07/2021.

CARVALHO, Lidiane, A. **O sistema de proteção internacional aos indivíduos apátridas e a atuação do estado brasileiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

CASTLES, Stephen., MILLER, Mark J. **The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World**. New York. Macmillan, 2004.

CAVALCANTI, Leonardo; BOTEAGA, Tula; TONHATI, Tânia; ARAÚJO, Dina (org.) **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

CAVALCANTI, Leonardo. Política Migratoria brasileña: De la tríada apertura-control-selectividad a la agenda de los derechos humanos. pp. 179-193. In: RAMIREZ, J.G. **Migración, Estado y Políticas: Cambios y continuidad en América del Sur**. La Paz: Celag, 2017.

CAVALIERI, Irene. Hanseníase na história. In: **Revista Eletrônica InVivo**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz. s/d. Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1182&sid=7>. Acesso em: 19/07/2021.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto: 2012.

CHELIUS, Leticia C. **La nacionalidad como accidente administrativo**. In: Sin Embargo. México, nov., 2020. Disponível em: <https://www.sinembargo.mx/27-11-2020/3900016>. Acesso em: 19/07/2021.

CHICKERA, Amal. D.; BRENNAN, Deirdre. **The girl who lost her country**. Institute on Statelessness and Inclusion, Holanda, 2018 Disponível em: https://files.institutesi.org/the_girl_who_lost_her_country.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

CLARO, Carolina A.B. Os 60 anos da Convenção da ONU sobre o Estatuto dos Apátridas e seus reflexos na Legislação Brasileira. In: CIRINO, Carlos *et al.* (Orgs.) **Direito e Cidadania**. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2015.

CLARO, Carolina, A.B. **Políticas Públicas para erradicação do sub-registro civil de nascimento no Brasil (2008-2018)**. In: Revista de Políticas Públicas, 24 v., 1 n. Universidade Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/14388>. Acesso em: 15/02/2022.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). **Resolução Normativa**. 17 n., de 20 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/resolucao-normativa-n-17-do-conare.pdf/view>. Acesso em: 19/07/2021.

COSTA, Eric. J. **Português Língua de Acolhimento no caso de refugiados sírios em São Paulo: análise de narrativas orais autênticas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Não-Materna) – Departamento de Humanidades, Universidade Aberta de Portugal. Lisboa, 2019.

COSTA, Eric. J; SILVA, Flávia, C. O Potencial de Minas Gerais no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos de PLAc. In.: **Revista Recorte**. 16 v., 2 n., jul./dez. UNINCOR, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/5872>. Acesso em: 19/07/2021.

COSTA, Eric. J; SILVA, F. C. Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem). In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. 14 ano, 2 v., 23 n., pp. 598-612. 2018. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigos_23/artigo34_23.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

COSTA, Eric. J; SILVA, F. C. MAMO, Maha. Pelo fim da apatridia: uma luta contra leis anti-humanitárias a partir da história de Maha Mamo. In.: **Caderno de Debates**. Instituto de Migrações e Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/publicacoes/caderno-de-debates/caderno-de-debates-14-refugio-migracoes-e-cidadania/>. Acesso em: 19/07/2021.

COSTA, Eric, J. FERNANDES, Duval, M. Experiências vivenciadas por refugiados sírios em seu processo de integração cultural na cidade de São Paulo. In: **Revista Territórios e Fronteiras**. Universidade Federal de Mato Grosso, 2020. 13 v., 2. n. Disponível em:

<http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/1045>. Acesso em 07/03/2022.

COSTA, Eric. J. (Des)encontros entre a não criminalização das migrações na Lei 13.445 e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc). In: ROCHA, Nildicéia; GILENO, Rosângela. **Português Língua Estrangeiras e suas interfaces**. Campinas: Pontes Editora, 2021.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo; TOSATTI, Natália. M; NEVES, Liliane. O; COELHO, R. P. **Estudos em português como língua estrangeira**. Belo Horizonte: Ed. CEFET, 2019.

CRUZ, Ingrid, S. **Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2017.

CRUZ, Júnia M. **Ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros: Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Faculdade de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle**. L'Autre Journal. 1990.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. **Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e humanitários**. Colômbia, 1984.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH), 1948.

DIAS, Ana Luiza K; PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. 17 v., 1 n., p. 61-81, 2017.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Editora Objetiva/Instituto Antônio Houaiss: Rio de Janeiro, 2001.

DINIZ, Leandro, R; NEVES, Amélia. Políticas Linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. In.: **Revista X**, 13 v., Universidade Federal do Paraná, 2018.

DOI, Lina, T. **Mulheres apátridas: a discriminação de gênero como gerador da apatridia**. Monografia apresentada para a obtenção da Graduação em Direito. Universidade Federal do Paraná, 2015.

DORNELAS, P.; NUNES, R. **Entre Lugares: trajetórias de migrantes, refugiados e apátridas**. Belo Horizonte: Jornalismo de Fronteira, 2019.

DORNYEI, Zoltan. **Research Methods in Applied Linguistics**. 1 ed. Oxford Press do Brasil, 2007.

ELHAJII, Mohammed. Mapas subjetivos de um mundo em movimento: Migrações, mídia étnica e identidades transnacionais. pp. 7-23. In.: **Eptic**. v. XIII, n. 2, Maio-Agosto, 2011.

ELIASSI, Barzoo. **Narratives of statelessness and political belonging among Kurdish diaspora in Sweden and the UK**. Oxford Diasporas Programme, Working paper series 114, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291986539_Narratives_of_statelessness_and_political_belonging_among_Kurdish_diasporas_in_Sweden_and_the_UK. Acesso em: 19/07/2021.

EXTRA, GUUS; SPOTTI, Massimiliano; AVERMAET, Piet. V. **Language Testing, Migration and Citizenship**. London. Continuum, 2009.

FÍGOLI, Leonardo H.; VILELA, Elaine M. Migração internacional, multiculturalismo e identidades: sírios e libaneses em Minas Gerais. p.1-17. In.: **Anais do XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1292/0>. Acesso em: 19/07/2021.

FORCED MIGRATION REVIEW. **Dossiê Apátridas**. Universidade de Oxford, 32 n., jun., 2009.

FERREIRA, Luciane. C; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália. V.L.F. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Mosaico. Belo Horizonte: Produção Editorial, 2019.

FERREIRA, L. C.; FLISTER, C.; MOROSINI, C. The representation of refuge and migration in the online media in Brazil and abroad: a Cognitive Linguistics analysis. In. **Signo**, Santa Cruz do Sul, 42 v., 75 n., p. 59-66, 2017. <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v42i75.11217>. Acesso em: 19/07/2021.

FERREIRA, Luciane. C. O Projeto Pró-Imigrantes e o contexto da pandemia de Covid-19 em Belo Horizonte. In: COSTA, Eric J; SILVA, Flávia, C. (orgs). **Migrações e suas subjetividades**. Belo Horizonte: Editora Mosaico, 2022. Disponível em: <https://www.mosaicoeditorial.com.br/product-page/migra%C3%A7%C3%B5es-e-suas-subjetividades>

FIDDIAN-QASMIYEH, Elena. **The Stateless speak back: Palestinian narratives of home(land)**. Oxford Diasporas Programme, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/15837683/The_Stateless_Speak_Back_Palestinian_narratives_of_home_land. Acesso em: 19/07/2021.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FORLOT, Gilles. **Avec sa langue en poche**. Cidade: Editora da Universidade de Louvain. Louvain, 2008. Disponível em: <https://books.openedition.org/pucl/971>. Acesso em: 19/07/2021.

FORTUNATO, Elissa M. **Integração De Refugiados No Brasil: A Construção De Políticas Públicas E A Visão Dos Refugiados Sírios**. Dissertação de Mestrado em Estudos

Árabes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8159/tde-27112019-190711/pt-br.php>. Acesso em: 19/07/2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FOUCAULT, Michel (1975). **Vigiar e Punir**. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II - Arqueologia Das Ciências e História Dos Sistemas de Pensamento**. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**. São Paulo: Editora WMF e Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRANCISCO, Júlio C.B. **Dos cedros aos pampas: imigração sírio-libanesa no Rio Grande do Sul, identidade e assimilação (1890-1949)**. 2017. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7771>. Acesso em: 19/07/2021.

FRANCISCO, Júlio, C.B; LAMARÃO, Sérgio. Sírios e libaneses e a expulsão de estrangeiros na Primeira República. In.: **Revista Acervo do Arquivo Nacional**. 26 v., 2 n. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/529>. Acesso em: 19/07/2021.

FRANKLIN, Ruben. M. **“Gallegos”, “Gombadres” e negócios: os imigrantes libaneses na Praça Mercantil da cidade de Fortaleza-CE (1890-1930)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História Oral) – Faculdade de História, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3014>. Acesso em: 19/07/2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREITAS, Jéssica, M; FARIAS, Winnie, A. Concessão da nacionalidade brasileira às irmãs Maha e Souad Mamo: avanço na proteção aos apátridas na nova lei de migração. In: **Revista FIDES**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 10 v., 1 n., jan/jun. 2019. Disponível em: <http://www.revistafides.ufrn.br/index.php/br/article/view/361>. Acesso em: 07/03/2022.

GARCIA, Mireille. A representação do imigrante árabe em A descoberta da América pelos turcos, de Jorge Amado. América. In: **Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Amériques**. 10 n., Marseille, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/amerika/4514>. Acesso em: 02/06/2020.

GERSZTEIN, Paola, C. **A apatridia em uma época de direitos**. Fundação Casa Rui Barbosa, dez, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sXn0-EGx8&t=4s>. Acesso em: 19/07/2021.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **Les Enquête Sociologiques: theories et pratique**. Paris: Armand Colin, 1985.

GIDDENS, A. **The consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e consciência**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. 1 ed., 1 v. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GROSSO, Maria J. As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. In.: ANÇÃ, M^a. H.; FERREIRA, T. (org.) **Actas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração"**. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

GROSSO, Maria. Língua de acolhimento, língua de integração. pp.61-77. In.: **Horizontes de Linguística Aplicada**. 9 v., 2 n. Brasília, 2010.

GUYLAI, Garbor. **Stateless in the Tower of Babel - How to say stateless in your language?** 2012. Disponível em: <https://www.noas.no/wp-content/uploads/2014/10/Statelessness-in-the-Tower-of-Babel.pdf>. Acesso em: 19/07/2021.

HALL, S. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

HAYDEN, Patrick. From exclusion to containment: Arendt, Sovereign, Power, and Statelessness. pp. 248-269. In.: **Society without Borders**. 3 v., 2008. Disponível em: <https://scholarlycommons.law.case.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1213&context=swb>. Acesso em: 19/07/2021.

HEAP, Simon; CODY, Claire. Campaña de Inscripción Universal de Nacimientos. Revista Migraciones Forzadas, número 32, junho 2009 (Versão em Espanhol). Centro de Estudos sobre Refugiados, Universidade de Oxford. Disponível em: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/11094>. Acesso em: 19/07/2021.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismos desde 1780**. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2012.

INSTITUTE ON STATELESSNESS AND INCLUSION - ISI. **All about the SDGS. What Statelessness Actors Need to Know**. Holanda, 2018.

INSTITUTE ON STATELESSNESS AND INCLUSION - ISI. **The World's Stateless: deprivation of nationality**. Holanda, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS - IPEA. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Série Pensando o Direito, 57 n. Brasília, 2015. Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf. Acesso em: 06/01/2022

INSTITUTO MIGRAÇÕES DIREITOS HUMANOS - IMDH. **Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**. 6 v., 6 n., 2011. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2014/01/caderno-debates-6.pdf>. Acesso em: 19/07/2021.

IOTTI, Luiza Horn. **Imigração e Colonização: Legislação de 1747 a 1915**. Caxias do Sul: Educus, 2001.

JÚNIOR, Edvaldo. G; GARCIA, Alessandro, B. A eugenia em periódicos da Educação Física Brasileira (1930-1940). In.: **Revista da Educação Física UEM**, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/9908/7649>. Acesso em: 19/07/2021.

KOIFFMAN, Fábio. **Imigrante Ideal**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

LEI 16.478/2016 Política Municipal para População Migrante de São Paulo. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=325960>. Acesso em: 19/07/2021.

LEI DE IMIGRAÇÃO Nº 13.445/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 19/07/2021.

LEI DO REFÚGIO Nº 9.474/1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 19/07/2021.

LEI Nº 11.764/2008. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-11764-2008_86559.html. Acesso em: 19/07/2021.

LISOWSKI, Telma, R. A Apatridia e o "Direito a ter Direitos": Um estudo sobre o histórico e o Estatuto Jurídico dos Apátridas. In.: **Revista Jurídica da Procuradoria Geral do Estado do Paraná**. 3 n., pp.109-134. Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.pge.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-10/2012-05Artigo_4_A_Apatridia.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

LOPES, L. P (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOPES, Luiz P. M (org.). **O Português no século XXI – Cenário Geopolítico e Sociolinguístico**. Ed. Parábola, São Paulo, 2013.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? In.: **Revista X**, 13 v., 1 n., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 19/07/2021.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigo Alves. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. In.: **Revista SIPLE**, 2018.

MAMO, Maha; OLIVEIRA, Darcio. **A Luta de uma apátrida pelo direito de existir**. 1 ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

MANCINI, Pasquale Stanislao. **Direito Internacional Privado**. Trad. Ciro Mioranza. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MANLY, Mark; WAAS, Laura V. The State of Statelessness research. pp. 3-10. In.: **Tiburg Law Review** **19**, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283555271_The_State_of_Statelessness_Research_A_Human_Rights_Imperative. Acesso em: 19/07/2021.

MARCO, Carla F. **Direito à nacionalidade, direito fundamental. A apatridia e a competência atributiva da ONU**. 2008. Tese (Doutorado em Direito Constitucional) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/8294>. Acesso em: 19/07/2021.

MARQUES, A. A. M. **Políticas linguísticas e ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas Universidades Federais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189500>. Acesso em: 19/07/2021.

MARTIN, Susan; WEERASINGHE, Sanjula; TAYLOR, Abbie. Crisis Migration. **Brown Journal of World Affairs**. 20 v., 2013.

MARTORELLI, Ana, B; SOUSA, Socorro, C; VIRGULINO, Camila, G. **Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio**. João Pessoa, Editora UFPB, 2020. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/832/776/6442-1?inline=1>. Acesso em: 07/03/2022.

MENDES, José Sacchetta Ramos; MENEZES, Fábio Bensabath Bezerra de. Política migratória no Brasil de Jair Bolsonaro: “perigo estrangeiro” e retorno à ideologia de segurança nacional. pp. 302-321. In.: **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**. 247 n., mai./ago. Salvador, 2019.

MICCOLI, L.; LIMA, C. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. pp. 49-72. In.: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA**. 12 v., 1 n., 2012.

MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. **An approach to understanding and researching the complexity of English as a foreign language teaching and learning**. Florianópolis: Ilha do Desterro, 2020.

MOREIRA, Tiago, O. A judicialização da apatridia no Brasil: uma análise do caso Andrimana Buyoya Habizimana. In: MENEZES, Wagner (Org.). In: **Direito Internacional em Expansão**. XVI v. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/40270205/MOREIRA_Thiago_Oliveira_A_JUDICIALIZA%C3%87%C3%83O_DA_APATRIDIA_NO_BRASIL_uma_an%C3%A1lise_do_caso_Andrimana_Buyoya_Habizimana_In_MENEZES_Wagner_Direito_Internacional_em_Expans%C3%A3o_Vol_XVI_Belo_Horizonte_Arraes_Editores_2019_p_531_551. Acesso em: 19/07/2021.

MORLAND, Paul. **The human tide: how population shaped the Modern World**. 1 ed. London: John Murray Publishers, 2019.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Ed. Parábola, 2010.

NEVES, Liliane, O; COURA-SOBRINHO, J. VILLELA, Ana Maria N. **Produção Escrita no exame Celpe-Bras: língua e discurso**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

NEVES, Liliane, O. **Confiabilidade e comportamento avaliativo na prova oral do exame Celpe-Bras: um estudo longitudinal**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2 ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013. (E-book)

OLIVEIRA, Desirée. **O desenvolvimento da escrita de imigrantes haitianos na produção do gênero dissertativo-argumentativo**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. pp. 53-73. In.: LOPES, Luiz P. M (Org.). **O Português no século XXI**. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan M; SILVA, Júlia I. **Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir acesso dos imigrantes a serviços públicos?** pp. 131-153. In: Gragoatá, Niterói, 22 v., 42 n., jan.-abr. 2017.

OLIVEIRA, T. A (Org.) **Pode Entrar**. 1 ed. São Paulo: ACNUR, 2015.

OLIVEIRA NEVES, Amélia, O. **Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B64H2A>. Acesso em: 19/07/2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados: 1967**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados: 1951.** Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW).** 1979. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

OSMAN, Samira A. **Entre o Líbano e o Brasil: dinâmica migratório e história oral de vida.** 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-05112007-133744/pt-br.php>. Acesso em: 19/07/2021.

PAIXÃO, Cristiano. Cinema, direito e resgate histórico: a construção da memória. In: NEUENSHWANDER, Juliana; PIRES, Nádia; MENDES, Gabriel; CHAVES, Felipe; LIMA, Eric (orgs). **Construindo memória: seminários, direito e cinema 2006 e 2007.** Rio de Janeiro: Faculdade Nacional de Direito, 2009, pp. 65-78.

PARREIRA, Carolina Genovêz; SILVA, Nádia Teixeira Pires da. **Os Apátridas à Luz de “O Terminal”.** 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=1134ac57b5b1d38b>. Acesso em: 09/01/2020.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva.** pp. 67-84. In: LOPES, Luiz, P. M (org). Por uma linguística indisciplinar. Parábola Editorial, São Paulo, 2006.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural.** 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3216>. Acesso em: 19/07/2021.

PEREIRA, Gustavo, O, L. **Apátridas e refugiados: direitos humanos a partir da ética da alteridade.** 10 Ano, 181 n., Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4627-gustavo-oliveira-de-lima-pereira>. Acesso em: 19/07/2021.

PERES, Gabriela P. **Situação Linguística de refugiados sírios no Brasil: o ensino de português como língua de acolhimento.** 2015. Monografia (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167112/TCC%20FINAL%20Rep..pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19/07/2021.

PERINI, Mário, A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PILLER, Ingrid. **Language and Migration.** 1 ed. London: Editora Routledge, 2016.

PRECIADO, Paul.B. Aprendiendo con el virus. *Jornal El País*. Espanha. 2020. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html. Acesso em: 19/07/2021.

PRODANOV, Cleber, C. FREITAS, Ernani, C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.

RAJPUT, Dimple. **A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal**. 2012. Tese (Mestrado em em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8802>. Acesso em: 19/07/2021.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. pp. 213-230. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2006.

REZENDE, Antônio. M. BIANCHET, Sandra. M. G. B. **Dicionário de Latim Essencial**. Belo Horizonte: Crisálida/Tessitura, 2005.

REZENDE, Paulo S. **A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

RIBAS-MATEOS, Natalia. **Una invitación a la Sociología de las Migraciones**. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2004.

RIBEIRO, Deborah C. R. NASCIMENTO, Isabela O.P; JÚNIOR, Luiz A.C; NEVES, Victor S. **Apatridia e cidadania: protegendo indivíduos legalmente invisíveis. Simulação das Nações Unidas para Secundaristas**. Brasília: Edição 14, 2013.

RODRIGUES, Alex. **Governo faz campanha para estimular registro civil de recém-nascidos**. Agência Brasil. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-03/ministerio-faz-campanha-de-estimulo-registro-civil-de-recem-nascidos>. Acesso em: 19/07/2021.

RUANO, Bruna, P. **Programa reingresso - UFPR- Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/67641/R%20-%20T%20-%20BRUNA%20PUPATTO%20RUANO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19/07/2021.

SANZ, Juan. C. **O inferno de ser criança em Gaza**. *Jornal El País*. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-05-23/o-inferno-de-ser-crianca-em-gaza.html>.

Acesso em: 19/07/2021.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 206fl. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 19/07/2021.

SÃO BERNARDO, Mirelle A; BARBOSA, Lúcia M.A. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, Leonardo et al. (Org.). **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Universidade de Brasília, 2017.

SAINT-MAURICE, A. **Identidades Reconstruídas, Cabo-verdianos em Portugal**. Oeiras: Celta Editores, 1997.

SANTOS, Maria Luiza S. **O Quibe no Tabuleiro da Baiana: uma reflexão sobre a imigração sírio e libanesa e o turismo cultural em Ilhéus**. 1 ed. Ilhéus: Editora Editus/Universidade Estadual de Santa Cruz, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 14 ed., Rio de Janeiro: Record, 2007.

SAYAD, Abdelmalek. **L'Immigration, ou les paradoxes de l'altérité**. Bruxelles: De Boeck Université, 1998.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas - conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. Editora Cengage Learning, 2015.

SENA, E. A. O Islã no Brasil: malês e “árabes” – dois momentos da presença muçulmana no contexto brasileiro. pp. 829-861. In.: **Revista de Estudos de Teologia e Ciência da Religião**. 12 v., 38 n. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/9739>. Acesso em: 19/07/2021.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SEYFERTH, Giralda. **A assimilação dos imigrantes como questão nacional**. pp. 95-131 In.: *Mana* 3(1), 1997.

SILVA, Felipe R, FERNANDES, Duval. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração à sociedade brasileira. *Caderno de Debates*. pp. 83-102. **Instituto Migrações e Direitos Humanos**. 13 n., 2018. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2019/01/FINAL-para-web-IMDH-Caderno-de-Debates-ed13.pdf>. Acesso em: 19/07/2021.

SILVA, Felipe R, FERNANDES, Duval. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. pp. 125-143. In.: **Revista Horizontes de Língua Aplicada**. 1 n., 19 ano. Brasília, 2020.

SILVA, Flávia, C; COSTA, Eric, J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. In: **Revista Horizonte de Linguística Aplicada**. Universidade Brasília. 19 v., 1 n., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>. Acesso em: 07/03/2022

SILVA, Flávia, C; COSTA, Eric, J. Reflexões sobre o ensino do Português como língua de acolhimento no contexto migratório de Minas Gerais. pp. 95-110. In: COURA-SOBRINHO, Jerônimo et al. (orgs). In: **Estudos em português como língua estrangeira**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Flávia, C. **Português como Língua de Acolhimento nas narrativas de mulheres migrantes**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Adélia, V. **Leitura etnográfica dos lugares de vida de imigrantes brasileiros em Lisboa e em Los Angeles**. 2019. Tese (Doutorado e Geografia Humana) – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/41454>. Acesso em: 07/03/2022.

SIM-SIM, Inês. **Desenvolvimento da Linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SOARES, Morgana, S, M. **Acolhimento linguístico em curso: português com refugiados**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/16934>. Acesso em: 07/03/2022.

SOUZA, José Wellington. **Raça e eugenia na obra geral de Monteiro Lobato**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5888>. Acesso em: 19/07/2021.

SPREAFICO, Andrea. O que quer dizer “integração” nas sociedades de imigração? pp.127-138. In.: **Sociedade e Cultura**. 1 n., jan-jun. Goiânia, 2009.

TAÑO, R. COSTA, E.J. Ensino de português como Língua de Acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. pp. 75-97. In.: **Revista CBTECLE**. 1 v., 2 n. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTECLE/article/view/66>. Acesso em: 19/07/2021.

THOMAS, Willian, I. ZNANIECKI, Florian. **The Polish Peasant in Europe and America**. Charleston: Nabu Press, 2012.

TOZONI-REIS, Marília, F. C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

TRUZZI, Oswaldo M.S. **Patrícios: sírios e libaneses em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1997.

UNICEF. **Convenção Sobre os Direitos da Criança. 1990.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 19/07/2021.

VIEIRA, Maria Eta. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo.** Uma aproximação sociocultural. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-113848/pt-br.php>. Acesso em: 19/07/2021.

VILLANUEVA; Gustavo, G; CAIAFA, Frederico, A. A interculturalidade no relato de experiência no ensino de Português como Língua de Acolhimento – PLAC. In: COSTA, Eric J; SILVA, Flávia, C. (orgs). **Migrações e suas subjetividades.** Editora Mosaico, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.mosaicoeditorial.com.br/product-page/migra%C3%A7%C3%B5es-e-suas-subjetividades>

VIRGINO, Bruno A.L. Os imigrantes e a Rua dos Caetés: possíveis permanências do processo imigratório dos povos árabes para Belo Horizonte. In.: **Revista do Instituto de Ciências Humanas.** 14 v., 20 n. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/17653>. Acesso em: 19/07/2021.

ZAMBRANO, C. G. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. pp.16-32. **Revista X.** 14 v., 3 n. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2019.

ZANFORLIN, Sofia, C. De Bangladesh para o Brasil: migração, interculturalidade e uso das TICs. pp.68-76. In.: **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación.** 11 v., 21 n. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/533>. Acesso em: 19/07/2021.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. G. **O português do Brasil como língua transnacional.** Campinas: Editora RG, 2009.

WAAS, Laura V. Apatridia. In: CAVALCANTI, Leonardo (et al.), (org.) **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

8. Apêndices

Apêndice 1 - Compilação das produções em Português Língua de Acolhimento

Legenda:

	Teses de Doutorado
	Dissertações de Mestrado
	Monografias
	Artigos
	Dissertações e Teses em andamento
	Livros / Materiais Didáticos

Texto	Autor(a)	Ano de publicação	Meio de divulgação
Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil	Mirelle Amaral de São Bernardo	2016	UFSCAR
Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não-formal: uma pedagogia intercultural	Giselda Fernanda Pereira	2017	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo
O desenvolvimento da escrita de imigrantes haitianos na produção do gênero dissertativo-argumentativo	Desirée Oliveira	2019	UFMG
Diálogos transversais. Narrativas para um protocolo de encaminhamento às políticas de acolhimento a migrantes de crise	Helena Camargo	2019	Unicamp
Programa Reingresso-UFPR - Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento	Bruna Pupatto Ruano	2019	UFPR

A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira	Paulo S. Rezende	2010	PUC-SP
Como é no seu país? Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em PLAc para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores	Eleonora Bottura	2019	UFSCAR
Português como língua de acolhimento: uma proposta de ensino-aprendizagem	Maria Lourdes de Moura	2020	Unioeste
Entre muros e passagens: imigração, refúgio e mobilidade no debate educativo, fragmentos do global ao local	Giovanna Mode Magalhães	2019	USP
Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo.	Maria Eta Vieira	2010	USP
A alfabetização de alunos bolivianos no município de Guarulhos	Simone Garbi S. Molinari	2016	PUC-SP
Material didático de português brasileiro para migrantes e refugiados venezuelanos: desdobramentos multimodais, discursos e integradores de línguas em contato	Larisse Santos Pinheiro	2021	UnB
Acolhimento Linguístico em curso: português com refugiados	Morgana Maria Pessoa Soares	2019	UERJ
O encontro com o estranhamente familiar (Das Unheimliche) na formação de professores de Português como Língua Adicional e de Acolhimento	Arabela Vieira dos Santos Silva Franco	2021	UFMG
Professores de Língua Portuguesa e a formação para o ensino a estudantes internacionais na educação básica de Minas Gerais	Rafaela Coelho	2021	CEFET-MG

Processos e percursos da área de Português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil	Ana Paula López	2022	UFMG
ACOLHER ENTRE LÍNGUAS: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima	Cora Gonzalo Zambrano	2021	UFMG
Percursos migratórios de apátridas no Brasil: o papel do desenvolvimento linguístico na obtenção da nacionalidade brasileira	Eric Júnior Costa	2022	CEFET-MG
O PLAc nas narrativas de mulheres migrantes	Flávia Campos Silva	2022	CEFET-MG
A migração de venezuelanos para o Brasil: representações sociais e imaginários (sócio)discursivos em textos jornalísticos e narrativas de vida	Maíra Sant`ana	2022	UFMG
Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil	Ana Paula de Araújo López	2016	UFMG
Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento	Renata Franck Anunciação	2017	Unicamp
Ensino de PLE em contexto de migração: reflexões sobre experiências de ensino e aprendizagem no CNAIM	Ana R. Pereira	2017	Universidade do Porto
Português Língua de Acolhimento no caso de refugiados sírios em São Paulo: análise de narrativas orais autênticas	Eric Júnior Costa	2019	Universidade Aberta de Portugal
Ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros: Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes	Júnia Moreira da Cruz	2018	CEFET-MG
Objetivos e materialidades do ensino de Português Língua de Acolhimento: um estudo de caso	Lígia Soares Sene	2017	UnB
O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento	Marta Alexandra Cabete	2010	Universidade de Lisboa

A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural	Patrícia Caldeira	2012	Universidade de Lisboa
A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal	Dimple Rajput	2012	Universidade de Lisboa
Política Linguística de acolhimento a crianças migrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso	Amélia de Oliveira Neves	2018	UFMG
Português Língua de Acolhimento: reflexões e avaliação	Ingrid Sinimbu	2017	UnB
Políticas linguísticas e ensino de PLAc para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais	Aline Marques	2018	UFRGS
A importância da Língua de Acolhimento na integração de imigrantes nepales em Portugal	Inés Branco	2012	Universidade de Lisboa
Falam de nós, mas não nos dão a palavra?: cocriando orientações para práticas pedagógicas em Português Língua de Acolhimento	Marina Reinoldes	2020	UFMG
Representações sociodiscursivas de imigrantes e refugiados no cenário brasileiro contemporâneo	Bárbara Mano	2020	UFMG
Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR)	Taize Giacomini	2017	UTFPR
Português língua de acolhimento: interação e inserção social de imigrantes por meio do <i>whatsapp</i>	Eliana Barbosa dos Santos	2018	UnB
Português Como Língua de Acolhimento para um grupo de Haitianos em Nova Andradina	Augusto Francisco Teixeira	2018	UEMS
Fronteiras do Direito Humano à Educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo	Giovanna Mode Magalhães	2010	USP

A importância do PLAC na integração de refugiados como ação política em SG-RJ.	Verônica Valente Costa	2020	UFF
Ensino de Língua portuguesa para estudantes surdos/surdas: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento	Rubia Araújo Borges	2020	UFOP
Quando alguém não fala a língua, pareceu crianças nasceu agora: diretrizes para o ensino de português como língua de acolhimento para mulheres árabes em situação de refúgio	Raquel Heckert C. Bastos	2021	Unicamp
PLAC - Português como língua de acolhimento: identidade, investimento, urgência e afetividade	Stephany A.B. de Souza	2019	UEMS
Prática colaborativa na formação de professores de português como língua de acolhimento: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise	Mariana Lyra V. de Albuquerque	2021	UFPR
Português língua de acolhimento: impactos de um curso de extensão para a comunidade externa da Universidade Federal do Piauí	Maria Luand B. Campelo	2021	UFPI
O ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes: por uma contribuição sociolinguística	Leandro Rocha Vieira	2019	U. Caxias do Sul
O processo de (re)construção identitária de migrantes e refugiados em contexto de aprendizagem do português: um estudo de natureza sociocognitiva	Catarina Valle E. Flister	2020	PUC - MG
Ver, julgar, agir e rever para acolher: uma abordagem sociocognitiva no ensino de português brasileira como língua de acolhimento	Lucas Aguiar Correia	2021	UnB
Implementação de políticas públicas para refugiados: o ensino do Português como língua de acolhimento no Distrito Federal.	Daniela Setubal Lima	2019	UnB
O papel da reflexividade crítica na prática docente de português língua de acolhimento	Juliana Barbosa Silva	2021	UnB

Proposta de material didático multinível para a aula de português como língua de acolhimento	Laura Fontana Soares	2019	UFRGS
TBLT and Portuguese as a Host language: analyzing learners' oral performance in terms of Outcome Achievement and investigating the task implementation process through the learners' and the teacher's perspectives	Ana Flávia Boeing Marcelino	2020	UFSC
Acolhimento linguístico no Rio de Janeiro: UMA ODISSEIA	Ana Cristina Balestro	2020	UFF
O ensino da língua portuguesa para imigrantes haitianos na cidade de e Porto Velho- RO	Karla Andrea Rego	2020	UFRO
Situação Linguística de refugiados sírios no Brasil: o ensino de português como língua de acolhimento	Gabriela Peres	2015	UFSC
Construindo o ensino de Português como Língua de Acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar	Souza, Bruna	2017	UFRGS
Refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade: estudo de caso sobre o ensino de português como língua de acolhimento	Kelly Moraes	2018	UFU
Língua de acolhimento, língua de integração	Maria José Grosso	2010	Revista Horizontes de Linguística Aplicada – UnB
Ensino de português como Língua de Acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo	Renata Taño e Eric Costa	2017	Revista Revista CBTECLE
PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem	Elisa Sá e Eric Costa	2018	Revista Letras & Letras – Universidade Federal de Uberlândia
Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados	Rosane Sá Amado	2011	Revista da Siple
O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado	Rosane Sá Amado	2013	Revista da Siple
The role of language in social integration of refugees	Lúcia Barbosa e Mirelle São	2015	Capítulo do livro: Language

	Bernardo		Contact: Mobility, Borders and Urbanization
Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes e deslocados forçados	Ana Paula López e Leandro Diniz	2018	Revista Siple
Acolhimento e ensino de língua portuguesa à população oriunda de migração em crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades	Ana Cecília Bizon e Helena Camargo	2018	Capítulo do livro Migrações Sul-Sul
Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná	Lúcia Barbosa e Bruna Ruano	2016	Capítulo de Livro: Refúgio e Hospitalidade
Português como língua estrangeira para refugiados: inserção social em consonância com o interculturalismo	Júnia M. Cruz	2017	Capítulo do livro Estudos em Português como Língua Estrangeira: um panorama da área – CEFET-MG
Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: teoria à prática	Ruano, B.P.; Carla Cursino	2019	Capítulo do livro: Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo
Língua de Acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro	Umberto Euzébio; Eduardo Rebouças; Lorena Lopes	2018	Capítulo do livro: Educação e diversidade: diálogo intercultural, RJ
A estruturação do curso de português como língua de acolhimento no Centro Zanmi: realidades, perspectivas e desafios	Rômulo, F. Souza	2018	Revista Siple
Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas	Graziela Andrighetti; Cristina Perna; Martha Porto	2017	Revista Belt, Porto Alegre
Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem	Poliana Arantes; Bruno Deusdará; Anna Brenner	2016	Revista Fórum Linguístico - UFSC
Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta	Arantes, P. C.C; Deusdará, B	2015	Revista Letrônica – Porto Alegre
Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas	Poliana Arantes; Bruno Deusdará; Décio Rocha	2017	Revista Gragoatá - Niteroi

Ensino de língua com refugiados: implicações éticas, políticas e conceituais em tempos de biopoder	Poliana Arantes; Bruno Deusdará; Décio Rocha	2017	Revista Caderno de Letras da UFF
Língua Adicional e Integração? Análise de 2 propostas de curso de Língua Adicional no Brasil e Alemanha para reflexão de temas e novas possibilidades levando em conta os recentes fluxos migratórios	Mariane Barrantes	2015	Revista Belt – Porto Alegre
Ensino de Português Brasileiro para imigrantes haitianos: um estudo de caso	Laura Soares; Caroline Trevisan; Ângela Flain	2017	Revista Mandinga – Redenção-Ceará
Migração e aquisição de Português como Língua de Acolhimento: promovendo a abertura para a diferença e diversidade no Brasil	Eric Jr. Costa	2018	Migratic/ UFRJ
Legislação migratória e português como língua de acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gens)	Eric Jr. Costa; Flávia Campos Silva	2018	Revista Letra Magna
O papel da língua na transformação do sujeito migrante e sua inserção na sociedade de acolhimento	Jorge Veschi	2018	Migratic/UFRJ
Migrações e fronteiras no Distrito Federal: a integração linguística como garantia dos direitos humanos	Sabine Gorovitz <i>et al.</i>	2016	Revista Exodus
A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?	Ana Paula Lopez	2018	Revista X
A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como língua de acolhimento”.	Renata F. Anunciação	2018	Revista X
Políticas Linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro	Leandro Diniz, Amélia Neves	2018	Revista X

Breve memória de um aprendiz: um olhar sobre os meus caminhos em direção à língua portuguesa	Sudly R. Saintil	2018	Revista X
De uma ilha distante ao coração da Amazônia: caminhos de um cubano atravessados pelo português	Herling Hernandez	2018	Revista X
Aprendizagem de uma segunda língua e identidades: uma abordagem discursiva das identidades de haitianos aprendentes do português como língua de acolhimento	Denilson Silva; Rosane S. Amado	2018	Revista Siple
O imigrantes refugiado no contato com a Língua Portuguesa do Brasil: uma análise discursiva sobre sua relação com a língua de acolhimento	Sabrina S. Rizental	2018	Revista Siple
Uma reflexão sobre o ensino de português como língua de acolhimento em contexto informal numa pedagogia interculturalista	Giselda F. Pereira	2018	Revista Siple
O ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados como política pública	Mariana Cestari; Angela T. Grillo	2018	Revista Siple
Língua de Acolhimento: uma experiência no Brasil	Mirelle A. São Bernardo	2018	Revista Siple
O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania.	Jennifer Albuquerque; Renata Anunciação	2016	Capítulo do livro Refúgio e Hospitalidade
Português brasileira para migração humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística cultural e social	Bruno P. Ruano <i>et al.</i>	2016	Capítulo do livro Cursos de Português como LE no Celin-UFPR
Português brasileiro para migração humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio	Carla Cursino, Renata Anunciação	2016	Capítulo do livro Cursos de Português como LE no Celin-UFPR

A importância do Português como Língua de Acolhimento na integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília	Fátima Hartwig; Perpétua Sila	2017	Revista UIIPS
Rakonte mwen: um projeto de ensino de português brasileiro a imigrantes haitianos a partir da literatura popular	Larrisa Tirloni; Laura Soares	2017	Revista X
Processo de ensino da língua portuguesa para haitianos	Maria de Lourdes Moura	2017	Revista RElacult
O espaço de interação dos imigrantes pobres no Brasil: fronteiras rompidas	Maria de Lourdes Moura	2018	VII Caderno da Roda de Conversa sobre Bakhtin
Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas	Izabel Diniz; Júnia Moreira	2018	Revista The Specialist Puc-SP
O ensino de PLAc para uma família síria refugiada em Bagé-RS	Gabriele Bergamasco; Clara Dornelles	2021	Encif
Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social	Cora Gonzalo Zambrano	2019	Revista X - UFPR
PROJETO LER: uma experiência de leitura e escrita com refugiados e migrantes	Sandra Cavalcanti; Josiane Militão	2019	Caderno Temático NESP 9 – Puc-MG
O PLAc e a integração de migrantes venezuelanos a partir da estratégia de interiorização	Eric Jr. Costa; Maíra Sant'ana	No prelo	Capítulo do livro Grupo de Estudos Migratórios (GEMALP)
Literatura de migração como recurso de sensibilização para a inte(g)ração no contexto de ensino de português como língua de acolhimento	Lorena Poliana Lopes	No prelo	Livro Grupo de Estudos Migratórios (GEMALP)

A interculturalidade no relato de experiência no ensino de português como língua de acolhimento – plac	Gustavo Villanueva; Frederico Caiafa	No prelo	Livro Grupo de Estudos Migratórios (GEMALP)
O exame Celpe-Bras como política Gatekeeping para a naturalização no Brasil	Renata Anunciação; Helena Camargo	2019	Revista Muiraquitã - UFAC
Língua portuguesa como passaporte para a cidadania: estudo de caso com imigrantes haitianos no IFRS – Campus Bento Gonçalves	Carina Balzin <i>et al.</i>	2019	Revista Muiraquitã - UFAC
Multilinguismo na escola: crenças e atitudes lingüísticas de professores de língua para/com imigrantes refugiados em escolas públicas de Chapecó	Cristiane Horst; Júlia Bertiolli	2019	Revista Muiraquitã - UFAC
Os desafios do ensino de PLAc para os indígenas Warao em Belém	Ana Paula Brandão <i>et al.</i>	2019	Revista Muiraquitã - UFAC
Política Lingüística em contexto de imigração e refúgio: o planejamento do ensino de português como língua de acolhimento no âmbito do Distrito Federal	Lorena Lopes <i>et al.</i>	2019	Revista Muiraquitã - UFAC
Ensino e aprendizagem de PLAc: subsídios para práticas docentes direcionadas	Isabela Chilante; João F. Sanches	2019	Revista Muiraquitã - UFAC
PLAC para acesso a direitos humanos: políticas linguísticas e reflexões a partir da análise de materiais didáticos para migrantes	Priscila de Pinho Valente	2019	Revista Muiraquitã – UFAC
Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil	Mirelle São Bernardo; Lúcia Barbosa	2018	Fólio – Revista de Letras

O Idioma como Facilitador do Processo de Integração de Refugiados e Imigrantes: a Experiência do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH)	Paula C. Julia R.	2017	Caderno de Debates número 12 - IMDH
O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil	Flávia Silva; Eric Jr. Costa	2020	Revista Horizontes de Linguística Aplicada - UnB
Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil	Umberto Euzébio; Eduardo Rebouças;	2014	Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnologia – Buenos Aires
O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil	Giselda Pereira	2017	Caderno de Pós-Graduação em Letras (online)
Rodas de conversa: a língua para o acolhimento do sujeito imigrante	Roberta Petry; Jéssica Souza	2020	Capítulo do livro Migrações Internacionais, Redin, Guiliana, UFSM
Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional	Cecília Bizon; Leandro Diniz	2019	Revista Letras e Instrumentos Linguísticos
O ensino de português língua de acolhimento (plac) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva	Carolina Fiorelli <i>et al.</i>	2021	Capítulo do livro: Português Língua Estrangeira e suas interfaces. (Rocha, Nildicéia; Gileno, Rosângela). Unesp/Pontes Editora
(Des)encontros entre a não criminalização das migrações na lei nº 13.445 e o português como língua de acolhimento (plac)	Eric, Jr. Costa	2021	Capítulo do livro: Português Língua Estrangeira e suas interfaces. (Rocha, Nildicéia; Gileno, Rosângela). Unesp/Pontes Editora

TAREFAS EM PERSPECTIVA: um estudo das competências leitora e multimodal no contexto de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento	Rodrigo Albuquerque Larisse Lázaro Santos Pinheiro	2020	Capítulo do livro: Mobilidade Linguístico-Culturais reflexões epistêmicas para o ensino. (RAMOS, Ana Adelina; LIMA, Rogério). Ed. Mukamaina
PARA ALÉM DA NOTA: reflexões sobre um teste aplicado em curso de português para imigrantes	Ana Adelina Lôpo Ramos Aline Cristina Oliveira das Neves	2020	Capítulo do livro: Mobilidade Linguístico-Culturais reflexões epistêmicas para o ensino. (RAMOS, Ana Adelina; LIMA, Rogério). Ed. Mukamaina
O papel do português como língua de acolhimento nas políticas públicas de integração de migrantes de crise: uma visão jurídico-linguística	Ana Carolina F. Oliveira; Vinícius Villani Abrantes; Thiago Giovani Romero	2020	Reflexões Iniciais sobre Direito Internacional (pp. 63-86)
Português como língua de acolhimento (PLAc): análise de relatos de experiência	Fernanda Deah Chichorro Baldin	2020	Revista Letra Magna
A intercompreensão como ferramenta didática para o ensino do português brasileiro no PBMH	Teurra Fernandes Vailatti; Francisco Javier Calvo del Olmo	2018	Revista Letra Magna
O ensino de português língua de acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva	Carolina Fiorelli; Lígia Sene; Nildicéia Aparecida Rocha; Deborah Cristina Simões Balestrini	2021	Capítulo de livro: Português Língua Estrangeira e suas interfaces (autoras: Nildicéia Rocha e Rosângela Gileno - Ed. Pontes, SP).
(Des)encontros entre a não criminalização das migrações na Lei 13.445 e o português como Língua de Acolhimento (PLAc)	Eric Júnior Costa	2021	Capítulo de livro: Português Língua Estrangeira e suas interfaces (autoras: Nildicéia Rocha e Rosângela Gileno - Ed. Pontes, SP).
Direitos e deveres em tempos de fluxos migratórios: uma conversa sobre a obra Estranhos à nossa porta com alunos do PLAc no CEFET-MG	Adriana do Carmo Figueiredo	2021	Revista da Abralin, 20 v., 3. n.

A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil	Lúcia Barbosa e Mirelle São Bernardo	2017	Revista Periplos, Volume 1, Brasília
O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio	Giselda Fernanda Pereira	2019	Caderno de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 17 v.
Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: O ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc)	Mariana Bulegon; Laura Fontana Soares	2019	Revista online de Gestão e Política Educacional Unesp
O ensino de português como língua de acolhimento e seu papel como facilitador do processo de integração de imigrantes venezuelanos em Roraima	Gustavo da Frota Simões; Carolyne Tavares	2019	Monções: Revista de Relações internacionais da UFGD, 8 v.
Portas entreabertas no Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento	Helena R. Camargo	2018	Revista X, 1 v., 13, Curitiba
Breve panorama de dissertações e teses da área de Português como Língua de Acolhimento	Joel Victor Lisboa; Kelly Karoline Moraes; Eliane Buiate; Eloá Rosa Moraes	2021	Capítulo do livro: Mapeando a linguística aplicada em sua multiplicidade (re)descobertas (Valeska Souza <i>et al.</i>), Pedro e João Editores, São Carlos, Brasil
Projeto Ler: uma experiência de leituras e escrita com refugiados e migrantes	Sandra Cavalcante; Josiane Militão	2019	Capítulo do livro: Na cidade: micropolíticas e modos de existência (Adriana Penzim <i>et al.</i>), Editora Puc-MG
Abordagem, métodos e técnicas em um projeto de PLAc: subsídios para um Projeto Político Pedagógico	Lorena Poliana Silva Lopes	Em andamento	Tese de Doutorado – Cefet-MG
Caminhão: trajetórias vividas na criação colaborativa de um curso online de Português como Língua de Acolhimento	Lígia Sene	Em andamento	Tese de Doutorado – UNESP
Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados	Oliveira, T. A. – Cáritas / Acnur	2015	Livro Didático
Língua portuguesa para haitianos	Sesi Florianópolis	2014	Livro Didático

Diga 33 em português	Ministério da Saúde	2017	Livro Didático
Portas Abertas: português para imigrantes	Reinoldes, M; Amado, R.S; Mandalá, P.S - <i>Prefeitura de São Paulo</i>	2017	Livro Didático
Vamos juntos(as)! Curso de PLAc	Bizon, Cecília; Diniz, Leandro	2020	Livro Didático
Passarela – PLAc para fins acadêmicos	UFPR/ACNUR	2020	Livro Didático
PLAc	Mônica, Santana; Pacífico, Andrea	2019	Material Didático
PLAc	Vila Brasil – DF	S/D	Material Didático/ Atividades
Ann Pale Potigè	Pastoral da Mobilidade Humana - DF	2012	Apostila Crioulo Haitiano/Português
PLAc: experiências no Brasil e no mundo	Luciane Ferreira <i>et al.</i>	2019	Coleção de artigos sobre PLAc
O Ensino de Português no Brasil - uma herança, um acolhimento	Ana Souza e Kleber Aparecido da Silva	2020	Ed. JNPBooks
Português como Língua de Acolhimento: práticas e perspectivas	Souza, Rômulo, Coura- Sobrinho, Jerônimo; Mônica Baeta	2021	Coleção artigos PLAc - Editora Parábola

Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio	Martorelli, Ana; Sousa, Socorro; Virgulino, Camila	2020	Universidade Federal da Paraíba (coleção de artigo sobre o PLAc e linguagens e migração)
Português como Língua de Acolhimento: experiências na ação e extensão "movimentos migratórios em V"	Suelene Vaz da Silva; Cleide Araújo Machado; Mirelle Amaral de São Bernardo	2021	Coleção de artigos sobre o PLAc (Editora Alta Performance, Goiânia, Goiás)