

A escolarização venezuelana em Igarassu/Pernambuco: migração venezuelana, exclusão e resistência

Venezuelan schooling in Igarassu/Pernambuco: venezuelan migration, exclusion and resistance

Venezuelan schooling in Igarassu/Pernambuco: venezuelan migration, exclusion and resistance

Camila da Silva Lucena ^[a] 

Recife, PE, Brasil

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Como citar: Lucena, C. da S. A escolarização venezuelana em Igarassu/Pernambuco: migração venezuelana, exclusão e resistência. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. 505-527, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS06>

Resumo

Considerando as migrações venezuelanas recentes no Brasil, este trabalho tem como objetivo analisar como é desenvolvida a escolarização de migrantes/refugiados venezuelanos no município de Igarassu, no estado de Pernambuco. Assim, busco pensar sobre os processos de subjetivação do sujeito aluno venezuelano, em contexto de acolhida escolar. Para isso, parto de algumas observações iniciais que fiz em sala de aula, registradas em um diário de campo, a fim de observar o discurso do(a) aluno(a) migrante/refugiado(a) venezuelano(a), com textos e desenhos dos(as) alunos(as) elaborados em uma oficina proposta para crianças e adolescentes. Como aporte teórico, parto da Análise do Discurso de linha materialista com alguns trabalhos que vêm desenvolvendo avanços teóricos e metodológicos para o trabalho com a imagem como objeto analítico. A imagem mostra-se um desafio à primeira vista talvez pela falta da linguagem verbal ou pela necessidade de um gesto de interpretação mais visual, recuperando significados nos detalhes, nos silêncios da imagem, nos implícitos, pois é possível recuperar tudo isso também com o texto não-verbal. Logo, visei procurar funcionamentos discursivos nas imagens e analisá-los a partir de paráfrases visuais, isto é, desenvolver seus

^[a] Doutora em Letras, e-mail: camila.lucena@live.com

sentidos a partir de outros discursos que se materializam na horizontalidade discursiva, partindo do intra para o interdiscurso. Como resultado, as sequências discursivas do discurso dos(as) migrantes/refugiados(as), alunos(as) venezuelanos(as), mostram dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as), como a falta de preparo da equipe pedagógica e a pressão para falar apenas português. No entanto, os(as) alunos(as) também mostram práticas discursivas de resistência, usando sua língua e cultura para se afirmarem como sujeitos.

Palavras-chave: Migração venezuelana. Escolarização. Desenhos. Discurso.

Abstract

Considering recent Venezuelan migrations in Brazil, this work aims to analyze how the schooling of Venezuelan migrants/refugees is carried out in the municipality of Igarassu, in the state of Pernambuco. Thus, I seek to think about the subjectivation processes of the Venezuelan student subject, in the context of school reception. To do this, I start from some initial observations I made in the classroom, recorded in a field diary, in order to observe the speech of the Venezuelan migrant/refugee student, with texts and drawings by students created in a workshop proposed for children and teenagers. As a theoretical contribution, I start from Discourse Analysis of a materialist line with some works that have been developing theoretical and methodological advances for working with the image as an analytical object. The image appears to be a challenge at first glance, perhaps due to the lack of verbal language or the need for a more visual gesture of interpretation, recovering meanings in the details, in the silences of the image, in the implicit aspects, as it is possible to recover all of this also with the text. non-verbal. Therefore, I aimed to look for discursive functionings in the images and analyze them based on visual paraphrases, that is, to develop their meanings based on other discourses that materialize in discursive horizontality, starting from the intra to the interdiscourse. As a result, the discursive sequences of the speech of migrants/refugees, Venezuelan students, show difficulties faced by students, such as the lack of preparation of the pedagogical team and the pressure to speak only Portuguese. However, students also show discursive practices of resistance, using their language and culture to assert themselves as subjects.

Keywords: Venezuelan migration. Schooling. Designs. Speech.

Resumen

Considerando las recientes migraciones venezolanas en Brasil, este trabajo tiene como objetivo analizar cómo se lleva a cabo la escolarización de los migrantes/refugiados venezolanos en el municipio de Igarassu, en el estado de Pernambuco. Así, busco pensar los procesos de subjetivación del sujeto estudiantil venezolano, en el contexto de la recepción escolar. Para ello, parto de algunas observaciones iniciales que realicé en el aula, registradas en un diario de campo, con el fin de observar el discurso del estudiante migrante/refugiado venezolano, con textos y dibujos de estudiantes creados en un taller propuesto para niños y adolescentes. Como aporte teórico, parto del Análisis del Discurso de línea materialista con algunos trabajos que vienen desarrollando avances teóricos y metodológicos para el trabajo con la imagen como objeto analítico. La imagen parece un desafío a primera vista, quizás por la falta de lenguaje verbal o la necesidad de un gesto de interpretación más visual, recuperando significados en los detalles, en los silencios de la imagen, en los aspectos implícitos, tal como Es posible recuperar todo esto también con el texto no verbal. Por lo tanto, me propuse buscar funcionamientos discursivos en las imágenes y analizarlas a partir de paráfrasis visuales, es decir, desarrollar sus significados a partir de otros discursos que se materializan en la horizontalidad discursiva, desde lo intra hasta lo interdiscursivo. Como resultado, las secuencias discursivas del discurso de los migrantes/refugiados, estudiantes venezolanos, muestran dificultades que enfrentan los estudiantes, como la falta de preparación del equipo pedagógico y la presión para hablar sólo portugués. Sin embargo, los estudiantes también muestran prácticas discursivas de resistencia, utilizando su lengua y cultura para afirmarse como sujetos.

Palabras clave: Migración venezolana. Enseñanza. Diseños. Discurso.

Introdução: a observação participante¹

Nesta seção, encontram-se as observações colhidas no início do acolhimento das crianças e dos(as) adolescentes venezuelanos(as) nas escolas locais na cidade de Igarassu/Pernambuco. Este momento foi possível a partir de um trabalho de campo etnográfico voltado para área da educação, enquanto voluntária e professora assistente (observação participante, segundo Rockweel (2009) na escola na qual as crianças foram recebidas. O mapeamento do campo e todas as observações e interações foram registradas em caderno de campo e, posteriormente, passadas a limpo em diário de campo (Malinowski, 1978).

A pesquisa etnográfica permite que se compreendam “de dentro” os processos educacionais, ao buscar explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos sujeitos envolvidos. Assim, a etnografia na pesquisa em educação contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita um conhecimento real e profundo dos mesmos, a partir do qual podem ser pensadas possibilidades de intervenção, inovações, mudanças curriculares e novas possibilidades de dialogar com os saberes discentes e docentes. A observação participante (ROCKWELL, 2009) tem os(as) participantes como protagonistas da pesquisa, valoriza a imersão na cultura local por prolongado período de tempo, a busca por eventos típicos e atípicos e a análise por processos indutivos. Muitos(as) educadores(as) progressistas têm procurado uma relação entre etnografia e processos transformadores na educação, contudo Rockwell (2009) aconselha cautela. De fato, a transformação mais importante que a etnografia alcança ocorre em nós que a praticamos. A experiência de campo e o trabalho analítico devem mudar a consciência do(a) investigador(a) e modificar a forma como ele ou ela encara os processos educativos e sociais. A transformação social tem origem em processos políticos e ações coletivas de uma ordem diferente, que têm a sua própria lógica.

Segundo Rockwell (2009), a observação participante, portanto, em um ambiente pedagógico, como a sala de aula e o conselho de classe, por exemplo, exige simultaneamente do(a) pesquisador(a) uma atenção ampliada e particular. Essa participação parece, *a priori*, impossível. A participação limita o foco de atenção devido ao filtro cultural do(a) pesquisador(a) e isso vai dar o tom da pesquisa, da análise e da interpretação dos dados. O(A) pesquisador(a) dá mais atenção ao que lhe é mais familiar e de maior interesse. Por isso, é necessário exercitar uma etnografia crítica que se baseia em documentar o não-documentado da realidade social; o produto desse trabalho analítico é principalmente uma descrição, com atenção aos significados (isto é, tornar-se capaz de compreender a visão do grupo estudado); ou seja, o(a) antropólogo(a) constrói criticamente o conhecimento em comunhão com o grupo observado. Em nosso ponto de vista, em comunhão com a Análise do Discurso de linha pecheutiana (AD), a questão é deslocar isso para dar atenção aos significantes, em um trabalho de descrição minuciosa que nos permita, depois, trabalhar sobre os significantes em seu aparecimento e repetição-deslizamento.

No começo de agosto de 2018, vi uma reportagem no jornal local sobre o primeiro dia de aula dos(as) refugiados(as) venezuelanos(as) em Igarassu. Eles(as) haviam chegado à cidade de Igarassu no dia 3 de julho de 2018, através do programa de interiorização do Governo Federal, em parceria com a

¹ Este artigo é fruto da tese de doutorado “NARRATIVAS DO ACOLHIMENTO: ressonâncias político-discursivas da/na integração escolar do migrante/refugiado venezuelano no município de Igarassu/PE”, apresentada em 23/05/2023 ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: Acesso em: 20 de dez. 2023. Os procedimentos descritos aconteceram após a aprovação do Comitê de Ética e a assinatura do TCLE(Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), documento obrigatório, exigido pelo Comitê, o qual determina que sejam informados os pontos principais da pesquisa, que preservam a confidencialidade e como prova legal de consentimento de participação. CAAE: 29113620.0.0000.5208.

Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). Ao saber da presença dos(as) venezuelanos(as) na cidade vizinha, procurei me informar sobre onde estavam e como estava ocorrendo o processo de integração, interessando-me especialmente pelos caminhos do acolhimento escolar. O primeiro contato aconteceu através da organização não governamental Aldeias Infantis, uma instituição que tem como característica atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas que, até então, não tinha trabalhado com migrantes. Através da parceria com o ACNUR e o Governo Federal (Operação Acolhida), a ONG assumiu a função de receber um grupo de venezuelanos(as) e coordená-los(as) no processo de integração local. A prioridade foram adultos(as) com filhos(as), uma vez que o objetivo da instituição é justamente trabalhar com crianças. No segundo semestre de 2018, a ONG chegou a ter 120 imigrantes/refugiados(as) sob sua coordenação. No primeiro dia de visitação na ONG, o objetivo era conhecer o lugar e entender um pouco mais do projeto. No espaço da ONG, há cerca de 14 casas com capacidade para abrigar os(as) migrantes. A ideia inicial era a permanência de cada família por 6 meses no local, com possibilidade de renovação. Em cada casa foram abrigadas, em média, 3 famílias, compostas por adultos e crianças, estes últimos como foco de atenção privilegiada da ONG, que trabalha com famílias e o público infanto-juvenil. Neste dia, já pude ter uma ideia inicial de como estava ocorrendo a integração escolar das crianças e dos(as) adolescentes que, inicialmente, foram alocados(as) em duas escolas públicas próximas da ONG.

Uma delas foi a escola municipal João de Queiroz Galvão, que fica localizada no centro da cidade de Igarassu, uma rua depois da ONG. Por ser municipal, abriga alunos do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, isto é, crianças que estão na faixa de 4 a 12 anos. A escola possui um espaço interno relativamente pequeno, mas um pátio externo grande. Há, no entanto, uma ordem de proibição às crianças de circularem no pátio, pois existe um rio por trás da escola, o que provocaria risco, devido à falta de muro, restando apenas a vegetação como barreira física. Sendo assim, a parte interna fica o tempo todo fechada com um porteiro fiscalizando a entrada e saída da escola. Nem no intervalo as crianças podem ir para o pátio, seu acesso à área externa acontece apenas nas poucas aulas de educação física, quando acompanhadas dos(as) professores(as).

Com o objetivo de preparar os(as) alunos(as) com um nível básico de Português e Matemática e entender em qual nível estão, a escola, juntamente com a Secretaria de Educação da cidade, decidi formar uma turma só com alunos(as) venezuelanos(as), pelo menos no primeiro semestre das crianças no município, em uma espécie de nivelamento. Assim, foi formada uma turma multisseriada de venezuelanos(as) de 4 a 12 anos. Eram 14 alunos(as) inicialmente. A sala dos(as) venezuelanos(as) era a última do corredor que era dividido por uma grade, a qual separa as salas de aula da biblioteca e de um espaço com computadores. Era a antiga sala do atendimento especializado que foi adaptada para os(as) venezuelanos(as). Tinha ar-condicionado e alguns materiais didáticos e lúdicos. Por ser a última, ficava um pouco isolada das outras turmas, dificultando o acesso e a interação com as outras crianças que frequentavam a escola. Nessa turma multisseriada, foram reunidas crianças já alfabetizadas na Venezuela e outras que teriam esse como seu primeiro contato com a escolarização. A professora regente era Licenciada em Geografia, tendo atuado quase que exclusivamente com grupos do Ensino Fundamental Anos Finais. A justificativa pela escolha da profissional se fez pelo fato de ela ter morado na Espanha, apesar de não ter experiência com alfabetização.

No primeiro dia de aula, as crianças venezuelanas foram recebidas pela escola com uma fala de boas-vindas e abraços das crianças brasileiras, estimulados pelos(as) professores(as). No momento, havia uma emissora filmando o primeiro contato dos(as) alunos(as) para passar em um jornal televisivo

local. Os pais e as mães dos(as) menores não ficaram na escola acompanhando a adaptação dos(as) seus(as) filhos(as). Esse papel foi feito pelas crianças mais velhas da turma multisseriada que eram todas conhecidas da ONG e, às vezes, dividiam a mesma casa.

As aulas aconteciam no turno da manhã e os(as) alunos(as) tinham acesso ao café da manhã na hora do intervalo, às 9h30. Este momento era o tempo em que os(as) alunos(as) venezuelanos(as) e brasileiros(as) tinham para interagir. Como eles(as) não podiam ficar no pátio, na área externa da escola, os(as) alunos(as) eram obrigados(as) a passar o tempo do recreio dentro da sala, com seu lanche e os jogos. A área interna, para além das salas, se resumia a um corredor pequeno, mas eles(as) não podiam correr nem brincar neste espaço. Sendo assim, cada turma brincava isolada. Ainda assim alguns(as) alunos(as) saíam de suas aulas para frequentar outras e visitar as salas dos(as) alunos(as) venezuelanos(as). Era interessante observar esses momentos de interação. Os(As) alunos(as) brasileiros(as) vinham perguntar palavras em espanhol, ensinar brincadeiras e músicas. Momentos que, no entanto, não eram estimulados, e, logo, a professora pedia para que cada aluno(a) voltasse para sua sala correspondente.

Em sala de aula, a professora tinha uma assistente que ajudava principalmente com os(as) menores de 4 e 5 anos. Havia momentos em que a professora pedia para que a assistente ficasse com os(as) alunos(as) que não sabiam ler e escrever, pois iria realizar atividades específicas com os(as) maiores que já tinham essas habilidades. Eu cheguei para complementar essa dinâmica, como pesquisadora e voluntária.

Adiante, inicio uma discussão sobre os processos de subjetivação dos sujeitos, considerando essa experiência das crianças na escola, uma vez que considero que este espaço funciona como um mecanismo de poder que afeta o sujeito de distintas formas, com consequências igualmente diversas.

Narrativas do acolhimento?

Nesta seção, apresento uma discussão mais específica sobre o *discurso do* sujeito migrante/refugiado na escola, com o objetivo de complementar, juntamente com esse olhar inicial de cunho etnográfico, como os sujeitos migrantes/refugiados entendem esse processo de acolhida e escolarização.

O discurso do(a) migrante/refugiado(a)

Compreender as perspectivas das crianças sobre os processos migratórios em que estão envolvidas implica romper com a invisibilidade a que foram submetidas e representa uma reafirmação de sua subjetividade e de sua forma de viver no presente.

Compreender a experiência da infância implica também reconhecer sua natureza relacional e as relações de poder que se estabelecem nessa relação tanto com o mundo dos adultos quanto com o das instituições em geral. Portanto, a forma como as famílias são conceituadas também é crucial neste estudo. Parto do reconhecimento da escola como unidade fundamental para meninos e meninas que idealmente deveriam garantir sua reprodução social e afetiva independentemente de sua composição.

Para além das imagens que enfatizam a inocência e a vitimização das crianças migrantes/refugiadas, é necessário reconhecer a heterogeneidade das experiências dessas crianças e examinar não apenas sua vulnerabilidade especial, mas também sua agência e seu papel nos processos de migração. Isto significa ir além de uma visão centrada no adulto para adotar uma concepção que coloca a subjetividade migrante no centro e reconhece que as crianças e adolescentes não são apenas futuros(as) adultos(as), mas que são pessoas com sua própria vontade, experiências e subjetividades, como sujeitos de direitos, que concedem significados de um universo cognitivo diferente do dos adultos.

Trabalharei com as noções de extraposição de Payer (2016) e transposição de Borges dos Anjos (2021). Para Payer (2016), a temática da imigração e refúgio traz a figura do migrante e refugiado(a) e as contradições do discurso que são construídas sobre eles(as) e os discursos do próprio sujeito. Ao falar sobre o(a) migrante, lugares discursivos são pré-estabelecidos, contudo há discursos que extrapolam esses lugares, criam contradições, falhas que ecoam nessa relação entre o(a) nacional e o(a) migrante.

Nos discursos do professorado, quando entrevistados(as), mas principalmente na observância das práticas no dia a dia, nos bastidores da escola, quando se observa esse discurso da falta e das contradições de lugares, é possível entender que discursos extrapolam e nos dizem como esse sujeito vê o(a) migrante/refugiado(a), quais são os lugares que ele(a) deveria ocupar para ser aceito(a) e como o Estado limita também o(a) nacional, enquanto suas falhas para com os(as) nacionais, e como busca limitar o outro. Estão atualizando as faltas do Estado quando dizem que eles são possuem sorte, já que, no Brasil, já há muitos problemas, mas eles(as) estão sendo acolhidos(as) e ganhando até mais do que os(as) nacionais. De certo modo, ao falar sobre a Venezuela, estão comunicando os discursos do Estado também para com os sujeitos nacionais.

[...] um dos efeitos que se produz nesse processo, com relação ao lugar fixado, é o que vamos indicar aqui como o efeito de uma extraposição discursiva. Efeito de que os sentidos sobram, dos sentidos que sobram, de que estes se extrapolam aos lugares instituídos, ao já-dito. Ou seja, há sentidos outros e há também modos outros de significar que se produzem na experiência de imigrar, e que produzem o efeito de que se extrapolam aos lugares reconhecidos como aqueles que podem e devem ser ocupados pelo imigrante. (PAYER, 2016, p. 350).

É o que entendo com Payer (2016) quando analisa a metáfora do barco nas reportagens atuais sobre a migração. No século XX, o barco era o elemento da passagem para a nova vida, institucionalizada pelo Estado, com alguma estrutura e com grandes promessas. Atualmente, os barcos que se destacam são aqueles deteriorados, botes, indicando uma falta de lugar, o perigo, o impossível e a não legitimação do Estado nas vidas em deslocamento.

Em busca de vida nova, os(as) refugiados(as) vão nesses barcos fadados ao fracasso, comunicando o caráter desumano das nações. É uma narrativa que extrapola, que traz o desamparado, mas sobrevivente. “A condição de sobrevivente ‘fala’ antes nos processos imigratórios [...]” (PAYER, 2016,

p. 353), é onde o(a) refugiado(a) aparece rapidamente. Migra-se por injustiças, refugia-se para não morrer ou tentar sobreviver.

Partindo desse pressuposto, Borges dos Anjos (2021) cunha a noção de *transposição discursiva* que se caracteriza pelo (re)arranjo identificatório do sujeito, se realiza nesse (entre)meio em que se extrapolam os sentidos pré-fixados e transpõe posições discursivas inaugurando outros modos de ser, pensar, viver. “Tendo seu imaginário de um lugar de conforto e estabilidade desmantelado pela presença do Outro, ele se transpõe perante a derrisão de sentidos que o (des)afetam entre-lugares.” (BORGES DOS ANJOS, 2021, p. 240).

“Desinstala-se territorialmente, mas não simbolicamente” (BORGES DOS ANJOS, 2021, p. 240). Desse modo, são processos de resistência que fazem o sujeito atuar discursivamente construindo seu novo lugar. São movimentos de identificação, de contraidentificação e desidentificação, construindo lugares que o sujeito passa a ocupar nessa jornada, no contato simultâneo com o outro e seu corpo-memória.

Logo, a noção de transposição tem como pressuposto o atravessamento, que, neste caso, se destaca por uma insistência, um estranhamento vindo do outro, de uma alteridade indesejada, o sentido de não pertença que vai confrontar simbolicamente para sentir pertencente, ainda que talvez isso nunca aconteça.

Portanto, é um mecanismo de resistência de encontrar-se, do sobreviver e do recomeçar.

A transposição discursiva se faz presente continuamente no processo de (trans)formação da identidade do sujeito, pois representa os lugares que o imigrante e refugiado, nas CP que vivenciam, assumem ou não no contato que estabelecem com o Outro. O sujeito, assim, na itine(r)rância promovida por esse entre-lugar, essa zona de entremeio, (re)forma consecutivamente sua identidade, que é afetada por seu corpo-memória e também pelo que essa experiência fora do lugar produz. (BORGES DOS ANJOS, 2021, p. 252, grifos meus).

O extrapor sentidos é um movimento circular, que não está fechado em si, e, ao colocar sentidos outros, na voz do *discurso sobre* um algo, passa a ressoar em um *discurso de*, assumindo este uma posição discursiva que vai em uma direção oposta a essas falas, transpondo os sentidos.

Proponho, então, uma nova categoria, a de *reapropriação discursiva*, entendida quando o sujeito, ao transpor, insiste em voltar para o que é seu, o que é conhecido. Instaura um mecanismo de resistência para dizer que aquele sujeito diante do deslocamento, de outras condições de produção, não foi superado e não vai ser. Os sentidos ecoados da extraposição permitem o contraditório capturado pela fala destes sentidos outros da transposição, isto é, supera o lugar limitante do *discurso sobre*, afirma-se através do *discurso de* construindo um novo lugar discursivo que vai se marcando pela reapropriação de sua memória e de seu lugar enquanto sujeito vindo de outro lugar, de direito, no movimento de vai e vem, entre passado que o constitui e o futuro que o constituirá.

A reapropriação pode ser observada em momentos em que o(a) migrante e o(a) refugiado(a) assumem o protagonismo discursivo sobre si, uma maneira do *discurso de* se manifestar. Neste trabalho, além de observar o *discurso de* no dia a dia da sala de aula, analiso também, através de desenhos, um recurso lúdico, através do qual podemos observar como a reapropriação se realiza de forma lúdica e como a memória do lugar de origem, associada a aspectos do local de chegada, surge de forma representada.

Entendo que uma das formas de a reapropriação discursiva se realizar é através de relatos testemunhais, nos quais os sujeitos falam de si e dos acontecimentos vivenciados, recuperando seu

lugar de fala, tentando colocar em palavras ou desenhos, nos casos das crianças, o que parece ser impossível. Para Mariani (2021), em “Testemunhos de resistência e revolta”, o testemunho é tomado como “[...] um acontecimento singular na linguagem, uma enunciação ética que tenta transmitir aquilo para o que não há palavras, daí sua potência e valor performativo de produção de efeitos sobre quem enuncia e sobre quem escuta” (MARIANI, 2021, p. 42). São relatos que geralmente descrevem violências, traumas e revelam a historicidade da produção de sentidos. São tentativas de dizer tudo, apesar do indizível do acontecimento.

Ao criar um espaço de escuta para os(as) alunos(as) migrantes/refugiados(as) venezuelanos(as), entendo que como resultado temos esse discurso que funciona como testemunho de sua vivência e testemunho de sua identidade venezuelana. Esse testemunho é da ordem do rememorar, porém, como aponta Mariani (2021), esse rememorar não significa apoiar-se em memória-arquivo, mas sim, em uma memória discursiva, entre lembrança e repetição, uma memória com “furos do esquecimento”. Para a autora é a “[...] memória furada, pois somos desde sempre constituídos por um esquecimento fundamental, o recalcado. O recalque não é franqueável aos significantes, é impossível de ser apreendido, mas é tangível em seu enigma”. (MARIANI, 2021, p. 42)

Como resultado dessa memória discursiva está o memorável, o que é possível dizer, ou melhor as tentativas de dizer e de se fazer compreender. Segundo Mariani (2021, p. 42), o memorável é o “[...] encontro do real da história, do real da língua e do real do inconsciente” O memorável seria assim “[...] como a presença de uma singularidade no rememorar.” Singularidade que surge no testemunho, na enunciação, no pensar sobre um acontecimento. O memorável é o que ressoa da memória com mais força, vem da urgência de negar um fato, de fazer uma oposição ao que o outro diz.

Dar um testemunho aponta para o memorável, um falar urgente para não esquecer e para não deixar os outros esquecerem, mas um falar sempre marcado pelo esquecimento na memória e pela incompletude inerente à linguagem. O imperativo da urgência do relato testemunhal é compreendido como a necessidade de inscrever discursivamente um memorável na história, dada a violência de um acontecimento que provocou a iminência de uma disjunção ou desarticulação ou descontinuidade no sócio-político. (MARIANI, 2021, p. 43)

Essa violência vivida é continuada quando ao sujeito não lhe é permitido falar, quando as vozes são silenciadas e subjugadas. *Dessubjetivação* é o nome que Mariani (2021) dá ao processo de deslegitimação do outro e de suas memórias e sentidos. O processo de *dessubjetivação* tem como objetivo criar uma narrativa e apagar as possibilidades de que outras surjam. Os sujeitos subjugados nesse processo são atravessados por alguma instância de poder, um aparelho ideológico, seja o Estado, ou a escola, ou os dois, como podemos dizer que atravessam o(a) migrante e refugiado(a) venezuelano(a) que é analisado(a) neste trabalho. É uma política de violência disfarçada de solidariedade, que visa separar sujeitos e sentidos (MARIANI, 2021). Esses sentidos apagados são aqueles que dariam um lugar de fala, o qual ele enunciaria com propriedade falando de si e de suas vivências. Logo, “[...] testemunhar como gesto de resistência é colocar palavras no indizível do real da história, ou ainda, é buscar sentidos para denunciar as práticas e os processos de destituição subjetiva” (MARIANI, 2021, p. 73).

Os desenhos infantis enquanto discurso

Na Análise do Discurso, encontramos alguns trabalhos que vêm desenvolvendo avanços teóricos e metodológicos para o trabalho com a imagem como objeto analítico. A imagem mostra-se um

desafio à primeira vista talvez pela falta da linguagem verbal ou pela necessidade de um gesto de interpretação mais visual, recuperando significados nos detalhes, nos silêncios da imagem, nos implícitos, pois podemos recuperar tudo isso também com o texto não-verbal.

Com Lagazzi (2011), entendo que a imagem pode se manifestar através de vídeos, pinturas e acrescentamos os desenhos infantis a esse grupo de materialidades. Assim como a imagem do audiovisual, que parte de um objetivo específico, os desenhos das crianças venezuelanas partiram de um objetivo, expressar sentimentos sobre o deslocamento Venezuela-Brasil-Igarassu, após a leitura do livro infantil *A viagem*. Logo, o objetivo foi procurar funcionamentos discursivos nas imagens e analisá-los a partir de paráfrases visuais, isto é, desenvolver seus sentidos a partir de outros discursos que se materializam na horizontalidade discursiva, isto é, partindo do intra para o interdiscurso.

O estudo das paráfrases discursivas encontra base nas teorizações de Pêcheux sobre o enunciado “on a gagné” (2015 [1983], p. 26) sobre o qual o autor descreve “paráfrases plausíveis”, a partir das quais é possível entender que a esquerda ganhava espaço na cena política da França, uma vez que o “Ganhamos” estabelecia vínculos discursivos com esse grupo político nas condições de produção específicas para aquele momento. As “paráfrases plausíveis” para o “ganhamos” resultam em uma cadeia de famílias parafrásticas possíveis, porém não sem contradições e distintas posições que são recuperadas pelos trajetos de memórias que surgem no processo de descrição das materialidades.

Para trabalhar com a imagem, Lagazzi (2011) também recupera de Orlandi (2007) a noção de materialidade significativa, pois, para a autora, é necessário ir atrás da linearização da imagem para além de sua relação entre verbal e não-verbal, desfazer essa dicotomia. A materialidade significativa resulta do trabalho simbólico com o significativo e a história, ampliando a noção de discurso como relação entre língua e história (ORLANDI, 1996), para falar do discurso como relação entre a materialidade significativa e a história “[...] para poder conceber o trabalho com as diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos os sentidos como o efeito do trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história” (LAGAZZI, 2011, p. 401).

Para Lagazzi (2020), a imagem tem uma “potência de captura simbólica” que valoriza o confronto de sentidos em possibilidades que capturam o sujeito em sua relação com a história, a memória e o imaginário. É preciso olhar para o objeto analítico buscando suas contradições, seus deslizamentos, e a imagem permite tudo isso, assim como um desenho de criança com suas representações também produzem esses movimentos.

A equivocidade da linguagem analisada por Pêcheux em “quem ganhou o quê?” é levada para linguagem não-verbal por Lagazzi (2021) ao acrescentar na fala de Pêcheux (1990, p. 53) o termo imagem substituindo língua e enunciado a seguir: “[...] toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da [imagem]: [toda imagem] é intrinsecamente suscetível de torna-se outra diferente de si mesma, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]”. (LAGAZZI, 2021, p. 5893)

Desse modo, o trabalho analítico da imagem vai passar por uma descrição das paráfrases visuais, a fim de localizar o equívoco, o não dito, os silêncios, o que ressoa. Afinal:

[...] importam as palavras usadas assim como a sintaxe do texto, no caso da materialidade verbal. Importam as imagens em seus vários elementos constitutivos, tais como as cores, a relação luz e sombra, a perspectiva, os traços no caso da materialidade visual. (LAGAZZI, 2011, p. 499)

Logo, esses elementos vão produzir sentidos em dada condição de produção. Assim, os mesmos meios analíticos mobilizados para a análise do texto verbal, podem e devem ser mobilizados para a

análise das imagens. “Pensar os sentidos como efeitos produzidos sobre a cadeia significativa em condições de produção é dar consequência ao primado do significante, e não apenas do significante verbal” (LAGAZZI, 2011, p. 504).

Para Souza (1998), Orlandi (1993), ao elaborar a teoria do silêncio, já destaca a importância do não-verbal para os estudos discursivos, já que, ao analisar o verbal através do não-verbal entende-se que o efeito ideológico de assimilação discursiva vai além dos objetos determinados, em sua maioria verbal. “Os estudos sobre as formas do silêncio vêm a um só tempo contribuir tanto à compreensão da materialidade do não-verbal, quanto à ampliação do objeto da Análise do Discurso, ao apontar caminhos para se descrever e entender o não-verbal.” (SOUZA, 1998, p. 2).

Na imagem, é possível termos implícitos e silêncios. Importante destacar que não é apenas transpor da imagem para o verbal, para analisar é necessário observar como a imagem se constitui em discurso. “Há imagens que não estão visíveis, porém sugeridas, implícitas a partir de um jogo de imagens previamente oferecidas. Outras são apagadas, silenciadas dando lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação.” (SOUZA, 1998, p. 5).

Souza (1998), partindo do conceito de polifonia de Ducrot, que pressupõe que todo texto traz em sua constituição uma pluralidade de vozes, propõe o conceito de *policromia* para destacar que a análise verbal, tal como a imagem possui marcas da heterogeneidade como os implícitos, silêncios ironias, mas que não podem ser analisadas como vozes, porque não podemos simplesmente utilizar as categorias do verbal para analisar o não verbal.

O conceito de policromia recobre o jogo de imagens e cores, no caso, elementos constitutivos da linguagem não-verbal, permitindo, assim, caminhar na análise do discurso do não-verbal. O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra, etc nos remete, à semelhança das vozes no texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo eu na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano do sinestésico, bem como a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, quando se tem a possibilidade de se interpretar uma imagem através de outra. (SOUZA, 1998, p. 8).

Logo, o gesto de interpretação da imagem acontece pelo olhar, não pela palavra. Outras imagens podem ser formadas a partir desse gesto por parte do analista, as paráfrases visuais, já que também identificamos a incompletude como uma característica presente no verbal e no não-verbal. O gesto de interpretação acontece “[...] por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador” (SOUZA, 1998, p. 8).

Ao trabalhar com esse tipo de materialidade significativa, Lagazzi retoma e estrutura dois conceitos que a autora entende como fundamentais para analisar o que do inconsciente discursivo possui as imagens. A autora parte da afirmação de Althusser de que “[...] o discurso do inconsciente é condição absoluta de qualquer discurso” (ALTHUSSER, 1985, p. 67) É através de discurso que tentaremos produzir gestos de interpretação por meio das paráfrases visuais dos desenhos.

Esse inconsciente, que se concretiza em linguagem, é da ordem do imaginário e do simbólico que se concretiza no significante. O Imaginário, o simbólico e o inconsciente se estruturam em linguagem, em marcas significantes de sentidos e não sentidos (ALTHUSSER, 1984).

A metáfora e a metonímia se situam diante do inconsciente a partir da leitura que Althusser faz das figuras linguísticas de Lacan, metonímia (combinação) e metáfora (seleção), relacionando-as com os conceitos de condensação e deslocamento das leis do sonho de Freud. Esse inconsciente é possível

de ser relativamente acessado pelos significantes da superfície textual, como vestígios do processo discursivo marcado pelas paráfrases discursivas e pelo efeito metafórico, defendido por Orlandi (2013) que aponta que “[...] ao longo de todo o procedimento analítico, ao lado do mecanismo parafrástico, cabe ao analista observar o que chamamos efeitos metafóricos”. Ao pensar nas substituições discursivas no interior de uma superfície textual, Pêcheux (1990) entende que todo discurso pode ser substituído, sendo as possibilidades de substituição o que interessa analisar. O autor chama essas possibilidades de *sinonímia local* ou *contextual*, o que entendemos como *efeito metafórico*, já que “[...] é a repetição do idêntico através das formas necessariamente diversas que caracteriza [...] o mecanismo de um processo de produção (1990, p. 97). A partir disso, Lagazzi (2015) entende o exercício parafrástico “[...] como modo de atualização do efeito metafórico” e que “[...] a substituição, deslizamento e deriva são termos importantes para compreendermos tanto o procedimento parafrástico quanto o efeito metafórico” (LAGAZZI, 2015, p. 181).

Ao ir construindo um gesto de interpretação a partir de reformulações, isto é, de paráfrases atualizadas pelo efeito metafórico, Lagazzi utiliza dois mecanismos de análise retomando as ideias de condensação e deslocamento de Lacan, a partir da leitura de Althusser que adiantei acima. Logo, Lagazzi (2014, p. 106) então propõe:

Localizando o deslocamento e a condensação nas dimensões da cadeia significante, Lacan vai então dizer que ‘a condensação é uma metáfora’ e que o deslocamento é uma metonímia’. Portanto, ao imbricar condensação e falta, eu fiz o gesto de entrecruzar metáfora e metonímia, dando visibilidade à contradição que as constitui.

Desse modo, a metáfora é tomada como uma condensação e a metonímia como um deslocamento. Lagazzi (2013), ao trabalhar esses conceitos e atualizá-los dentro do campo da AD com a análise de imagens, entende que “[...] a metáfora nos faz pensar a alteridade e a metonímia afirma a falta constitutiva da cadeia significante (LAGAZZI, 2013, p. 106).

A metáfora representa o recalque, aquilo que surge, que incomoda, uma irrupção na cadeia significante dos sentidos, já a metonímia é o desejo da falta, latente e pulsante o discurso do inconsciente se fazendo significante, no nosso caso com os desenhos. Lagazzi (2013) considera a cadeia significante a partir das quais a metáfora e a metonímia vão surgir. Sendo assim, a metáfora e metonímia estão sempre juntas, determinado uma outra. “[...] definindo o jogo da linguagem como um jogo significante e estruturando o discurso do inconsciente” (LAGAZZI, 2013, p. 107).

Levando essas noções para AD e para o trabalho com imagens, Lagazzi (2013) propõe “[...] compreender o desdobramento da formulação visual em diferentes imagens na discursivização do social” [...] na relação entre o Inter e o intradiscursos, o que significa propor a deslinearização da imagem, pensando o acontecimento da estrutura na sua composição visual (LAGAZZI, 2013, p. 105). A deslinearização da imagem é para Lagazzi um caminho analítico discursivo produtivo, revelando a contradição, conceito importante para a AD e importante para a compreensão de que toda materialidade discursiva é formada por diferenças que não são dissipadas e estão presentes fazendo sentido através das redes significantes das materialidades.

No trabalho específico com os desenhos dos(as) alunos(as) migrantes, divido as produções em 3 funcionamentos discursivos que marcam a produção visual das crianças. Funcionamento discursivo 1: a representação do deslocamento; Funcionamento discursivo 2: lugares de acolhimento; e Funcionamento discursivo 3: a memória da Venezuela e o desejo da volta. Essas categorias foram

possíveis de serem analisadas a partir de uma oficina que realizei com crianças de adolescentes venezuelanos de até 14 anos, em dois turnos, manhã e tarde, na ONG Aldeias Infantis, no município de Igarassu. A oficina tinha como objetivo construir um espaço de escuta afetiva para as crianças e os adolescentes, a fim de que eles(as) pudessem falar sobre a migração, o processo de chegada e acolhimento de seus pontos de vista, com suas próprias palavras, desenhos e imagens.

Após a apresentação da equipe e de conhecer um pouco de cada criança, iniciei a leitura do livro *A viagem*, de Francesca Sanna. Este livro traz a história de uma família, mãe e dois filhos, que veem seu país e sua vida transformada pela guerra, os obrigando a sair do país. Esta viagem de fuga acontece de maneiras diversas: com carro, trem, a pé, de bicicleta até a chegada na fronteira, que não representa o fim, mas sim mais um momento de dificuldade, marcado por incerteza e rejeição. No fim, o livro traz a metáfora dos pássaros, que também percorriam longas distâncias, migrantes como aquela família, mas que não tinham a barreira das fronteiras que representa tanta dificuldade para o recomeço dessa família. O grande destaque do livro são as ilustrações que mostram lugares lindos e bem coloridos.

A partir daí, cada um(a) foi convidado(a) a desenhar, escrever ou recortar e colar algo que representasse sua viagem. Seja algo do local de origem, do local de chegada, uma palavra que representasse esse sentimento de mudança e onde encontravam acolhimento. Durante a produção, estive ao redor deles(as) para auxiliar, conversar e entender o que significava cada produção.

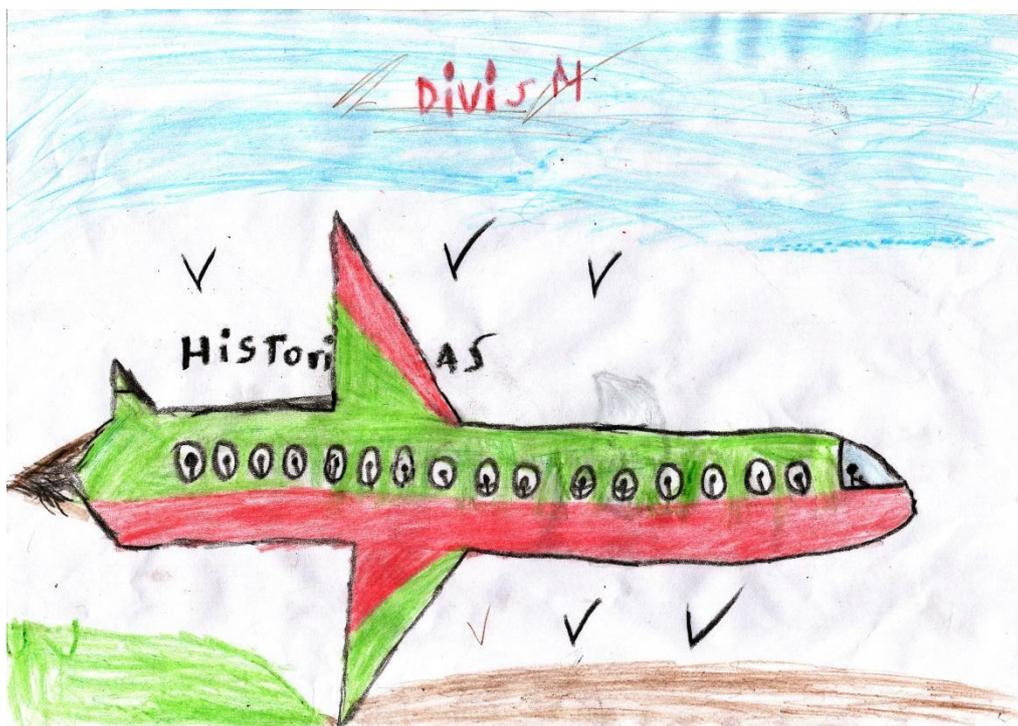
Vejamos abaixo o primeiro Funcionamento discursivo.

Figura 1 – Produção 8



Fonte: Criança 1.

Figura 2 – Produção 9



Fonte: Criança 2.

Nos desenhos do FD1, temos a representação do deslocamento da migração através da imagem do avião. Nos desenhos acima, o avião é marcado com as cores da Venezuela, indicando quem são os sujeitos que estão dentro, os(as) venezuelanos(as), fazendo uma viagem a contragosto, porém com esperança de dias melhores. Remeter estas imagens em sua materialidade significativa (LAGAZZI, 2009) às condições de produção nos permite falar de um sujeito que está de partida, que necessita de acolhida.

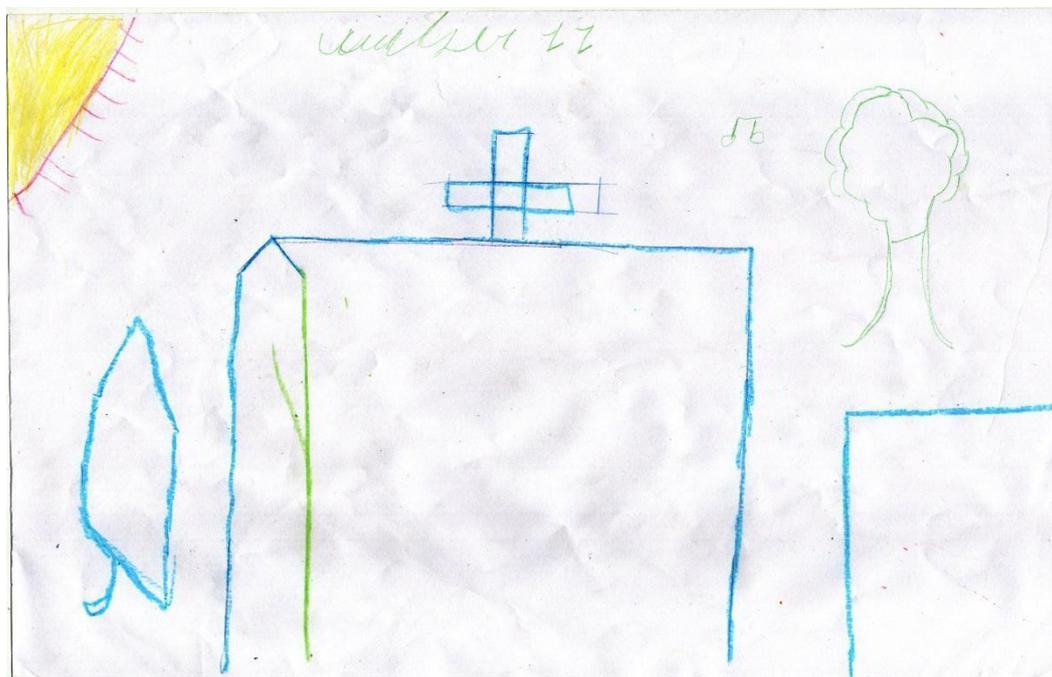
Na produção 9, observo bonequinhos que representam as pessoas, com braços abertos olhando pela janela o caminho que percorre, o novo lugar a que chega e o lugar que deixa. Ainda na produção 9, tem-se a palavra *histórias* que sinaliza que aquele avião, aquelas pessoas estão levando histórias, não são sujeitos com uma tela em branco para começar do zero, mas sim uma tela colorida predominante com as cores da Venezuela, mas ávidos e curiosos para acrescentar novas cores.

O avião representa discursivamente o antes e o depois. O deslocamento que metaforicamente representa o recalque da busca e metonimicamente sinaliza o desejo do novo, da acolhida, do presente que falta.

O contraditório do antes e depois se materializa nas produções imagéticas das crianças venezuelanas, a partir das paráfrases visuais que tecemos, possíveis a partir da deslinearização da imagem. É um movimento de textualização da imagem em seus vieses discursivos, determinado pelas condições de produção e pela memória. "É um funcionamento discursivo do jogo contraditório entre fora e dentro, entre o boicote do social e a possibilidade do sonho, jogo nem de inclusão, nem de exclusão, mas de tensão (LAGAZZI, 2013, p. 109).

O segundo bloco de desenhos abaixo corresponde ao funcionamento discursivo 2: *lugares de acolhimento*.

Figura 3 – Produção 10



Fonte: Criança 3.

Figura 4 – Produção 11



Fonte: Criança 4.

Figura 5 - Produção 12



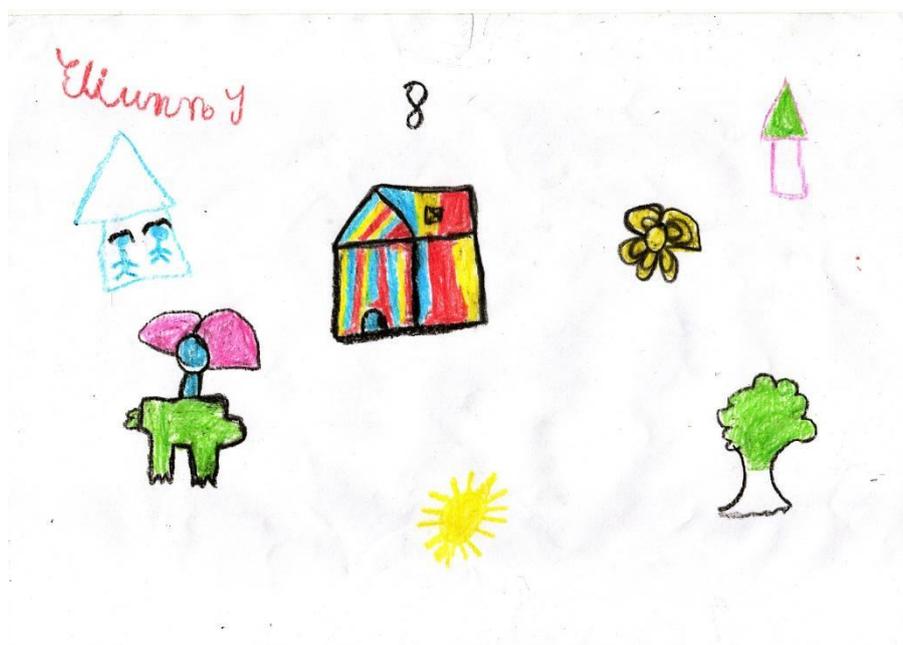
Fonte: Criança 5.

Figura 6 – Produção 13



Fonte: Criança 6.

Figura 7 - Produção 14



Fonte: Criança 7.

Nos desenhos acima destacamos os lugares, espaços concretos, físicos, mas que marcam simbolicamente os sentimentos de ter e pertencer. A casa, a igreja e a escola funcionam como locais afetivos, de segurança e acolhimento para as crianças. Isso é possível inferir a partir da análise desses desenhos, bem como da escuta das crianças da forma como elas falam dos lugares. Os desenhos da casa metaforizam a posse e a segurança e o desejo metonímico de pertencer. Como se a casa legitimasse o estar naquele lugar, ao poder sinalizar onde se encontra, isto é, onde se localiza geograficamente. Esse desejo nas crianças representa também o desejo dos pais de conquistar um lugar para viver e as crianças reproduzem como meta. Muitos venderam suas casas no auge da crise na Venezuela e sonham em ter esse lugar, o qual possa indicar posse, segurança e continuidade de vida.

Os outros desenhos que acompanham a casa mostram a harmonia e segurança que o fato de ter uma casa proporciona. Nela, será possível brincar, vai ser possível colorir sua tela já colorida, vai ser possível viver com dignidade. A metáfora da casa realiza o desejo metonímico de se encontrar. São as metaforizações metonímicas de Lagazzi (2014): “[...] a alteridade na deriva e no encadeamento para o outro em composições que delimitam o irrealizado em nossa sociedade. Penso significativo em metáfora, no desejo metonímico da falta” (LAGAZZI, 2014, p. 112).

A igreja e a escola funcionam como espaços de acolhida diferentes do espaço da casa, uma vez que eles(as) estão em contato direto com os outros. A casa é a acolhida na comunidade, o mostrar para o outro que está ali, que faz parte dali. A igreja e a escola são a concretização desse contato com o outro. É a vivência da alteridade, o reconhecimento do outro, pelo outro. A igreja desenhada com o nome Igarassu mostra um dos ambientes frequentados pelas crianças. Quando questionada o porquê desenhar a igreja, a criança menciona que é um lugar que conta, que tem amigos(as), que brinca. A igreja e a escola representam metaforicamente o desejo metonímico de ser aceito, de viver em comunidade, de voltar a ter uma normalidade perdida. As cores vibrantes, alegres e os elementos da natureza

contribuem para o sentido de retomada e normalidade. Esses elementos atravessam discursivamente a produção visual dos espaços, construindo a ideia do que é viver bem, a harmonia entre as pessoas e os espaços.

A produção 13 nos chama atenção e a criança foi questionada sobre o que seria aquele espaço. A criança diz que é uma escola e questiono se é na Venezuela ou no Brasil, já que tem uma bandeira da Venezuela. A criança então diz que é no Brasil, em sua escola de Igarassu, com crianças venezuelanas, porque, naquela época, havia muitos(as) alunos(as) venezuelanos(as). “somos da Venezuela, tia”. Essa afirmação e o uso da bandeira venezuelana vão de encontro ao que mencionei acima nos textos escritos, a reapropriação discursiva, a afirmação de sua identidade e memória da Venezuela que sempre atravessa os desenhos com suas cores ou mais diretamente com o uso da bandeira. Esta produção visual é um discurso de aviso, de lembrança, de que eles(as) são venezuelanos(as) e, apesar das tentativas de integração à brasileira, eles(as) não esquecem e não deixam fazer com que esqueçam disso. A bandeira e as cores surgem como equívocos das formulações visuais, se deslocando em distintas imagens do processo de migração. Representam a tensão, a contradição dos discursos e dos quereres que atravessam o processo e indicam resistência a toda forma de integração que seja tão somente aculturação.

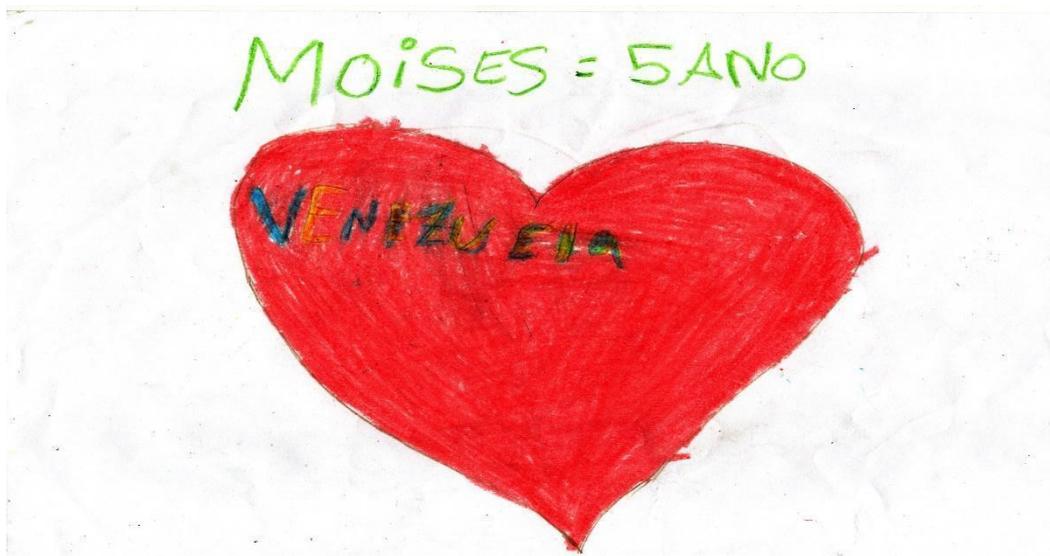
A seguir, desenhos do funcionamento discursivo 3.

Figura 8 – Produção 15



Fonte: Criança 8.

Figura 9 – Produção 16



Fonte: Criança 9.

Figura 10 – Produção 17



Fonte: Criança 10.

Figura 11 – Produção 18



Fonte: Criança 11.

No funcionamento discursivo 3: a memória da Venezuela e o desejo da volta, observo mais diretamente as menções à Venezuela. Contrariando o discurso comum de que tudo na Venezuela é ruim e que eles não desejam voltar, eles desenham a Venezuela, falam de suas praias, da paisagem e das lembranças do seu país de origem.

A praia é um desenho comum com o complemento da afirmação de que as praias de lá são mais bonitas que as do Brasil, que, na Venezuela, há lindas paisagens. A bandeira retoma aqui como o lembrete de afirmação de amor ao país, expresso também no desenho do coração em vermelho vívido. As pessoas jogando na praia e os carros passando na ponte, metaforizam a normalidade do dia a dia do país, apesar de tantas notícias que dizem o contrário. Sim, o país está em crise, mas não como se estivesse em guerra com tudo destruído. Existem ainda a Venezuela, a praia, a paz e a certeza do seu lugar, que é lembrado pelas crianças com tanto carinho e com o desejo metonímico da volta pulsante nas cores vivas e nos desenhos de corações, da bandeira e de elementos da natureza.

Crianças e adolescentes relatam sua vida na Venezuela entre uma mistura de saudade, família e os(as) amigos(as) que eles(as) deixaram, e a escassez causada pela crise que atravessa o país. A facilidade com que as crianças e os(as) adolescentes aprendem português ajuda na integração. No entanto, a grafia correta em português é um pouco mais complexa para os(as) adolescentes. Ao contrário, para pais e mães de família, a linguagem é o que os complica muito mais a ponto de eles(as) geralmente continuarem falando espanhol por muito tempo com pequenas palavras-chave em português.

Por outro lado, crianças e adolescentes não apresentam lacunas importantes em sua educação na Venezuela e, diante disso, matérias como História do Brasil e Português são as que são mais difíceis

para eles(as). Adolescentes relatam dificuldade com a disciplina e o professor de português, dizendo que “o que me angustia é não passar na prova de português”.

Ao analisar esse espaço de funcionamento da reapropriação discursiva, pude observar como as crianças e os(as) adolescentes estão conquistando um lugar de fala sobre si, que vai de desencanto a fazer oposição ao que se esperava deles em 2018/2019, nos meses iniciais de vivência na escola. Reapropriando-se dos discursos sobre ser venezuelano(a), indicando que, em alguns aspectos, estão bem avançados(as), no quesito matemática e debates sociais, por exemplo. Isso também aparece nos relatos da professora e da diretora em 2022, depois de anos de convivência com esse grupo, como vimos acima, bem como nos relatos dos pais e das mães, como mostrarei a seguir.

Voltando à análise dos *discursos sobre os(as) professores*, vimos que o que se extrapõe dos sentidos quando eles(as) reconhecem a inteligência dos(as) venezuelanos(as), fala mais sobre a educação e a escola pública no Brasil, ao se destacar o espanto de como eles(as) são intelectuais e de como tiram notas melhores que os(as) brasileiros(as). Para o discurso da escola, é uma surpresa como eles(as) conseguem se destacar, mesmo com outra língua, cultura e outro modo de ensino.

Contrariando o discurso nacionalista e a valorização do monolinguismo, ter uma outra língua interferindo no modo de falar no dia a dia da escola, parece não ser problemático e, inclusive, parece ser o menor dos problemas para estes(as) estudantes. Contudo, a rejeição ao professor e às aulas de português deve nos deixar em alerta. Pelo observado nos textos relatos dos(as) adolescentes, nesta disciplina é onde mais se realiza a interdição da língua deles e mais se valoriza o monolinguismo. Esta disciplina parece recuperar todos os discursos nacionalistas de valorização da língua brasileira como identidade do Brasil, e ressoa discursos contra os(as) migrantes serem aquilo que é de direito e não se converterem em um(a) novo(a) brasileiro(a), ou um(a) brasileiro(a) artificial.

Os desenhos, como lugares de memória, destacam a resistência desses sujeitos, que retomam a memória do seu país de origem, através de cores alegres, fortes e desenhos ensolarados, isto é, mostrando uma Venezuela diferente do que se criou no imaginário brasileiro. Então, ainda que, na sua chegada ao Brasil, os(as) venezuelanos(as) tenham escutado falas negativas sobre a Venezuela, mesmo que haja um movimento com a memória desses sujeitos, de memória impedida, manipulada e obrigada, nos termos de Ricœur (2007), eles(as) superam esses discursos e mostram um país que eles amam, que tem várias coisas boas, como a educação, e que desejam voltar, uma afirmação comum nas vozes das crianças até os(as) adultos(as).

Finalizando este bloco de análise discursiva dos desenhos, ao observar a deslinearização das imagens criadas pelas crianças venezuelanas, concluo que elas expõem a tensão entre o desejo de inclusão e o medo de exclusão. Os desenhos do Funcionamento Discursivo 1 representam o percurso da migração de venezuelanos(as) em um avião, significando o deslocamento e a esperança de uma vida melhor. Os desenhos mostram pessoas olhando pela janela do avião, levando consigo suas histórias e cores da Venezuela. O avião metaforiza o passado e o futuro, representando metonicamente a busca por um novo lar e uma nova vida.

O segundo bloco de desenhos, o funcionamento discursivo 2, é sobre lugares de acolhimento, onde a casa, a igreja e a escola funcionam como locais afetivos, de segurança e acolhimento para as crianças. A metáfora da casa representa o desejo metonímico de se encontrar e de pertencer a um lugar. A igreja e a escola representam metaforicamente o desejo metonímico de ser aceito e viver em comunidade. As cores vibrantes, alegres e os elementos da natureza criaram para o sentido de retomada e normalidade. A produção visual dos espaços construiu a ideia do que é viver bem, a harmonia entre

as pessoas e os espaços. A bandeira venezuelana presente em um dos desenhos mostra a afirmação de identidade e memória da Venezuela.

O funcionamento discursivo 3 se refere às memórias dos(as) estudantes venezuelanos(as) e seu desejo de retornar ao seu país. As crianças e os(as) adolescentes se apegam à Venezuela e seus desenhos mostram as praias e a bandeira, reforçando o amor pelo país de origem. Os desenhos são lugares de memória e resistência, mostrando uma Venezuela diferente do imaginário brasileiro.

Observando os achados discursivos que temos com o *discurso sobre* e o *discurso do migrante/refugiado*, entendo ser possível pensar em práticas metodológicas para trabalhar com esse grupo que vise romper com a ideia relativa de acolhimento solidário. A seguir, encerro essa discussão quase com um manifesto, chamando atenção para práticas que viabilizem de fato um acolhimento que respeite a subjetividade do migrante/refugiados na escola.

Considerações finais

As sequências discursivas do discurso dos(as) migrantes/refugiados(as), alunos(as) venezuelanos(as), mostram dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as), como a falta de preparo da equipe pedagógica e a pressão para falar apenas português. No entanto, os(as) alunos(as) também mostram práticas discursivas de resistência, usando sua língua e cultura para se afirmarem como sujeitos. Sendo assim, é importante construir um espaço de escuta ativa e sensível para esses sujeitos, permitindo sua reapropriação discursiva e resistência em um processo de rearranjo discursivo.

É dever da humanidade defender os direitos dos indivíduos que foram forçados a sair de seus países para outros países com várias esperanças. Sabe-se que um quarto dos(as) migrantes são crianças e adolescentes, e é importante organizar programas para que essa juventude participe da vida educativa e se adapte ao ambiente escolar. Neste contexto, as crianças e os(as) adolescentes devem ser apoiados para se expressarem e deve ser criado um ambiente para isso. Brincar é a maneira mais fácil e eficaz de se comunicar com as crianças. Neste contexto, várias atividades-métodos devem ser utilizadas de forma a compreendê-las e apoiá-las na sua expressão. A forma mais criativa de expressar pensamentos e mentes subconscientes é a desenho. O desenho é um indicador dos pensamentos das crianças, bem como da sua comunicação com os adultos e da sua harmonia com o ambiente. As crianças transmitem suas alegrias, tristezas, medos, esperanças, sentimentos, pensamentos e experiências para suas pinturas. É importante que os(as) pesquisadores(as) que trabalham com crianças usem imagens como uma ferramenta.

Neste contexto, é necessário organizar diversas atividades na sala-escola que possam facilitar a adaptação das crianças refugiadas à escola e à sociedade. Pensa-se que crianças isoladas da sociedade e principalmente no ambiente escolar onde se encontram com seus pares não conseguirão completar seu desenvolvimento de forma saudável. Por esta razão, professores(as), administradores(as) escolares, conselheiros(as) psicológicos(as) e assistentes sociais escolares têm um grande papel a desempenhar. É importante, em termos de pesquisa linguística, que um estudo de análise de imagem mais abrangente possa ser realizado em diferentes faixas etárias e diferentes níveis de escolaridade. Por exemplo, nossos achados representam diferentes características nos conteúdos dos desenhos das crianças migrantes/refugiadas. Os desenhos representam a jornada de migração de venezuelanos(as) em busca de uma vida melhor. O primeiro conjunto de desenhos, o *funcionamento discursivo 1*, mostra um avião como metáfora para o passado e o futuro, representando a esperança de um novo lar. O segundo

conjunto de desenhos, *o funcionamento discursivo 2*, retrata lugares de acolhimento, como a casa, a igreja e a escola, que funcionam como locais afetivos e de segurança para as crianças. As cores vibrantes e os elementos da natureza criam um sentido de normalidade e retomada. A bandeira venezuelana presente em um dos desenhos mostra a afirmação de identidade e memória da Venezuela. O terceiro conjunto de desenhos, *o funcionamento discursivo 3*, retrata as memórias dos(as) estudantes venezuelanos(as) e seu desejo de retornar ao seu país. Os desenhos são lugares de memória e resistência, mostrando uma Venezuela diferente do imaginário brasileiro.

Apesar das faltas observadas na escola, e no Estado brasileiro como um todo, como podemos vislumbrar o futuro? No primeiro caso, com a preocupação de melhor adequar as práticas de língua às necessidades dos(as) alunos(as) que devem motivar a reflexão para pôr em ação, por exemplo, práticas de acolhida intercultural e decolonial. O andamento dos(as) alunos(as), desde o setor de acolhimento até o da classe comum, também deve ser objeto de atenção particular e ser acompanhado de apoios como a constituição de um histórico acadêmico de cada um(a) deles(as), o que levaria em consideração o histórico linguístico e educacional, bem como a migração e seria usado para informar as pessoas envolvidas em todas as fases do caminho em questão. No segundo caso, antes de qualquer reflexão sobre a escolha das práticas linguísticas, deve-se garantir que as comunidades estão bem informadas sobre o direito dos(as) alunos(as) de receber serviços de apoio para aprender português, bem como acesso a serviços adicionais. Uma vez que a informação é melhor transmitida, a reflexão deve estar centrada na busca de formas de organizar proposta que integrem sociedade local e migrantes e refugiados(as), sendo a escola um ótimo lugar para iniciar essa estratégia. Mais concretamente, círculos que desejam experimentar modelos de integração intercultural não só devem ser encorajados a fazê-lo, mas também deve ser apoiado para registrar pontos fortes pontos fracos, com o objetivo de fazer avançar a reflexão de todos(as) sobre esta escolha do modelo de integração em particular.

Referências

- CELADA, M T. Em transferência – efeito de uma reflexão no campo das línguas estrangeiras, com foco no espanhol. In: RODRIGUES, Eduardo A.; SANTOS, G.L. dos; BRANCO, L. K. A. C. (org.). *Análise do discurso no Brasil. Pensando o impensado sempre*. Campinas: RG, 2011.
- CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- LAGAZZI, S. A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão. In: FARIA, J. P. de; SANTANA, J. C.; NOGUEIRA, L. (org.). *Linguagem, arte e o político*. Campinas: Pontes, 2020.
- LAGAZZI, S. O Recorte e o Entremeio: condições para a Materialidade Significante. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; BRANCO, L. C. (org.). *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas, RG Editores, 2011.
- MARIANI, Bethânia. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. Gragoatá, Niterói, In: *linguagem, língua e discurso*, 1996.
- ORLANDI, E. P. *Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Editora Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni. *Terra à vista - discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

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

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

PAYER, M. O. O trabalho com a língua como lugar de memória. *Synergies Brésil*, n. 7, p. 37-46, 2009.

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

PAYER, Maria Onice. A condição humana de imigrantes à deriva. corpos, línguas e diluição do sujeito. In: GRIGOLETTO, Evandra; NARDI, Fabiele Stockmans de. (org.). *A Análise de Discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 343-358.

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

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

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

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

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SOUZA, Tânia Clemente. Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal. In: 2º Colóquio de Analista del Discurso, Universidad del Plata, Instituto de Lingüística da Universidad de Buenos Aires, La Plata e Buenos Aires, 1997 (publicado em *Ciberlegenda 1, Revista Eletrônica do Mestrado e comunicação, Imagem e Informação*, Niterói, 1998).

RECEBIDO: 30/01/2024

RECEIVED: 30/01/2024

APROVADO: 01/05/2024

APPROVED: 01/05/2024