

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Paulo Sergio Rezende

A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE REFUGIADOS EM SÃO
PAULO: MORADIAS NA COMPLEXIDADE DO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA

DOUTORADO

Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e
Estudos da Linguagem

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Paulo Sergio Rezende

A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE REFUGIADOS EM SÃO
PAULO: MORADIAS NA COMPLEXIDADE DO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA

DOUTORADO

Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e
Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2010

REZENDE, Paulo Sergio. 2010. A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire

Refúgio; Aculturação; Identidade; Complexidade; Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins Acadêmicos e Científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local: _____ Data: _____

DEDICO

este trabalho a todos que buscam por reflexões que auxiliem na luta por melhores experiências de vida. A todos que lutam diariamente para ultrapassar as limitações impostas pela vida e que com garra, coragem e fé em suas capacidades, conseguem sempre vislumbrar possibilidades de crescimento pessoal.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Maximina Maria Freire, pelos momentos de carinho quando me sentia desabrigado e sem teto para continuar meu trabalho.

Aos participantes de minha pesquisa que mesmo em meio aos seus sentimentos de perda e dor permitiram que eu entrasse em suas moradas para aprender mais sobre a vida, sobre o mundo.

À minha mãe, Maria Isabel, que com muita paciência e sem nunca ter cobrado nada, viu o sonho da casa ser concretizado.

Ao meu irmão, Carlos Alberto, que mesmo a distância, sempre acreditou que tínhamos um novo teto.

Ao mais que amigo, Ederson de Moraes, que com carinho viveu comigo as angústias e as alegrias de poder construir um sonho.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani que acompanhou a construção da nova casa e colaborou com sua experiência e sabedoria, possibilitando que novas portas fossem abertas.

À Profa. Dra. Heloisa Szymanski pelas reflexões que me auxiliaram a derrubar paredes e reconstruir novas idéias.

À Profa. Dra. Monica Ferreira Mayrink que com sua amizade, paciência e carinho me apoiou e me ajudou desde o momento em que decidi abraçar o terreno para a nova construção.

Ao Prof. Dr. Sergio Ifa pelas contribuições que me fizeram fincar as primeiras vigas e prosseguir com a empreitada.

Aos colegas do Seminário de Orientação que com seus questionamentos, e sugestões me auxiliaram a perceber novas arquiteturas para minha construção.

À amiga Lucila Mara Sbrana Sciotti pelas reflexões compartilhadas sobre como interpretar as moradas do mundo.

Ao amigo Ricardo Lino Vieira que viveu meu desejo de construir um teto e sempre torceu para que esse sonho se concretizasse.

Aos amigos do Senac São Paulo que colaboraram, direta e indiretamente, para que minha construção chegasse ao final.

REZENDE, Paulo. S. (2010). A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. Tese de Doutorado. LAEL. PUC/SP.

Resumo

Palavras-chave: refúgio, aculturação, identidade, complexidade, abordagem hermenêutico-fenomenológica.

O objetivo desta tese é investigar o fenômeno da constituição identitária de 21 refugiados em São Paulo, revelada durante a realização de atividades propostas sob o formato de *oficinas presenciais temáticas* inseridas em um curso de língua portuguesa como língua estrangeira, e incluindo produções textuais e imagéticas dos alunos.

As *oficinas presenciais temáticas* resultam do desdobramento das *oficinas virtuais temáticas* (Rezende, 2003) desenvolvidas a partir do conceito de *oficinas virtuais* de Freire (1998, 2000). Partindo do conceito de oficinas virtuais temáticas, proponho com este trabalho uma experiência com oficinas presenciais que também apresentam uma estrutura temática que a partir de textos (escritos e/ou imagéticos) fomenta o processo de produção lingüística.

Este estudo apresenta uma fundamentação teórico-metodológica que considera o pensamento complexo de Morin (1990) como o terreno no qual as experiências se desenvolvem, e dois construtos teóricos, a *aculturação* que se desdobra em *imigração* e *refúgio* a partir das discussões de Ogbu (1982); Berry (1995); Gibson (1998) e McBrien (2005) e *identidade*, considerando o diálogo entre os conceitos de *lar*, *território*, *etnia*, *memória* e *língua* a partir das contribuições de Cooper (1974); Pollack (1982); Bosi (1987); Hall (1990); Freire (1990); Mey (1998); Nair (1998); Ralha Simões (2001); Haesbaert (2002); Moita Lopes (2002); Rajagopalan (2003) e Cunha (2007).

As experiências vividas pelos participantes foram registradas em textos escritos e imagéticos durante o curso de língua portuguesa para refugiados, iniciado no primeiro semestre de 2005. O curso é composto por dois módulos de 60 horas cada, e as atividades que fizeram parte desta investigação foram incorporadas ao material didático desenvolvido para o curso. A partir da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, esta investigação descreveu e interpretou o fenômeno, tendo como base os processos de textualização e tematização propostos por van Manen (1990) e os movimentos de refinamento e ressignificação propostos por Freire (2007).

A interpretação das experiências registradas indicou que o fenômeno em foco pode ser compreendido a partir de dois temas hermenêutico-fenomenológicos. O primeiro, denominado *Reflexão*, aponta para a maneira como todos os envolvidos refletem sobre as vivências do passado em seus países de origem, sobre as impressões do presente na situação de refúgio e sobre os anseios para o futuro. A segunda, intitulada *Pertencimento*, indica as relações que reforçam o sentimento de pertencer a um território e o desejo de construir uma história individual e coletiva.

REZENDE, Paulo. S. (2010). The identity constitution of refugees in São Paulo: homes in the complexity of Portuguese as a foreign language teaching-learning. PHD Thesis. LAEL. PUC/SP.

Abstract

Key words: refuge, acculturation, identity, complexity, hermeneutic-phenomenological approach.

This study aims at investigating the phenomenon of identity constitution of 21 refugees in São Paulo, revealed and registered during the activities of the *in class thematic workshops* in a Portuguese as a foreign language course.

In class thematic workshops are based on the concept of *online thematic workshops* (Rezende, 2003) developed from the concept of *online workshops* suggested by Freire (1998, 200). From the concept of *online thematic workshops*, I propose *in class workshops* that also present a thematic structure, considered as an input for discussions and communication in Portuguese, motivated by written and imagetic texts that foster the linguistic production process.

This study presents a theoretic-methodological structure that considers *complexity* (Morin, 1990) as the ground on which experiences occur, as well as two main theoretical constructs: *acculturation* that is subdivided into *immigration* and *refuge*, as discussed by Ogbu (1982); Berry (1995); Gibson (1998) & McBrien (2005) and *Identity*, considering the possible dialogue that emerges from constructs such as *home, territory, ethnic, memory* and *language, as presented by* Cooper (1974); Pollack (1982); Bosi (1987); Hall (1990); Freire (1990); Mey (1998); Nair (1998); Ralha Simões (2001); Haesbaert (2002); Moita Lopes (2002); Rajagopalan (2003) e Cunha (2007).

The experiences lived by the participants were registered as written and imagetic texts during a Portuguese as a foreign language course for refugees that started in the first semester of 2005. The course is structured in two 60-hour modules and the activities mentioned in this investigation became part of the regular didactic material used in this course. Considering the Hermeneutical-Phenomenologic Approach, this investigation aimed at describing and interpreting the mentioned phenomenon, by using the textualization and thematization processes proposed by van Manen (1990) and the refining and re-meaning movements outlined by Freire (2007).

The experiences interpretation indicated that the phenomenon on focus in this study can be perceived from its two hermeneutical-phenomenological themes. The first, denominated *Reflection*, points to the way the participants reflect upon their past experiences, lived in their homeland, upon their impressions about the present refuge situation and upon their expectations for the future. The second theme, labeled as *Belonging*, presents the relations that reinforce the need to be part of a social context, and construct an individual and social history.

Índice

INTRODUÇÃO

Buscando novos terrenos	01
Aprendendo a reconstruir	03
A construção da casa como metáfora	12
Arquitetando uma planta para a construção da casa	14

1. A CASA: O TERRENO E A PLANTA

18

1.1 Complexidade: vivenciando a construção da morada	18
1.1.1 Principais características do terreno da complexidade.....	24
1.2 Construindo uma abordagem investigativa no terreno da complexidade...28	
1.2.1 A abordagem hermenêutico-fenomenológica: o alicerce de uma investigação	30
1.3 Construção de um novo lar: uma nova experiência	44
1.4 Metragem e construção: preparando a planta	48
1.5 As Oficinas Presenciais Temáticas: construindo novas experiências em um novo terreno.....	54
1.5.1 Módulo 1: A Oficina Presencial Temática 1	57
1.5.2 Módulo 1: A Oficina Presencial Temática 2	62
1.5.3 Refletindo sobre as Oficinas Presenciais Temáticas 1 e 2 - Módulo 1	63
1.5.4 Módulo 2: A Oficina Presencial Temática 1	64
1.5.4.1 Refletindo sobre a Oficina Presencial Temática 1 - Módulo 2	68
1.5.5 Módulo 2: A Oficina Presencial Temática 2	69
1.5.5.1 Refletindo sobre a Oficina Presencial Temática 2 - Módulo 2	70
1.6 Revendo a construção: a busca por elementos para interpretação	72
1.6.1 Interpretação e reconstrução da moradia	74

2. AS VIGAS DE UMA CONSTRUÇÃO.....

77

2.1 O entrelaçamento das vigas – teorias para uma construção.....	77
2.2 Buscando novos lares: refugiados e imigrantes	79
2.2.1 Edificando experiências: o processo de aculturação.....	83

2.3 Abrindo portas e janelas: a casa e sua identidade	90
2.3.1 Reconstruindo lares	93
2.3.2 Demarcando terrenos: a territorialização	96
2.3.3 Arquitetura de históricos: a etnia	98
2.3.4 O registro de construções: a memória.....	100
2.3.5 Falando sobre o lar: a língua	102
3. A CASA E AS IDENTIDADES REVELADAS	112
3.1 Minha história	114
3.2 O Brasil e eu	132
3.3 Minha Terra	150
3.4 Interpretando a participação na construção da casa.....	168
3.5 O Brasil	174
3.6 Minha Experiência com a Língua Portuguesa no Brasil	187
3.7 Visitando os cômodos de um fenômeno.....	205
CONTÍNUAS CONSTRUÇÕES	236
Novos terrenos, novas construções, novas moradias	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	244
QUADROS	
Quadro 1: Quadro 1: Rotina de organização e interpretação.....	39
Quadro 2: Resumo da estrutura do curso de língua portuguesa para refugiados..	46
Quadro 3: Cronograma de ações iniciais de pesquisa	49
Quadro 4: Roteiro de entrevista – Conhecendo o contexto.....	51
Quadro 5: Participantes da entrevista inicial para o curso de português	52
Quadro 6: Dimensões das Oficinas Virtuais Temáticas	56
Quadro 7: Participantes das Oficinas Presenciais Temáticas – Módulo 1	58
Quadro 8: Conteúdo lingüístico das 14 primeiras aulas – Módulo 1	59
Quadro 9: Resumo das Oficinas Presenciais Temáticas do Módulo 1.....	64
Quadro 10: Participantes das Oficinas Presenciais Temáticas – Módulo 2	65
Quadro 11: Conteúdo lingüístico das 14 primeiras aulas – Módulo 2	65

Quadro 12: Resumo das Oficinas Presenciais Temáticas do Módulo 2.....	71
Quadro 13: Procedimentos para registro de experiências	74
Quadro 14: Resumo dos resultados da primeira atividade da Oficina Presencial Temática 1 do Módulo 2	174

FIGURAS

Figura 1: O diálogo entre as vigas, a interpretação e o contexto da complexidade.....	78
Figura 2: Segunda língua e refugiados.....	105
Figura 3: O Brasil e eu por Renan do Líbano	133
Figura 4: O Brasil e eu por José do Burundi.....	134
Figura 5: O Brasil e eu por Samuel do Nepal	135
Figura 6: O Brasil e eu por Luis de Gana	137
Figura 7: O Brasil e eu por Felipe de Camarões	138
Figura 8: O Brasil e eu por Mario do Congo	139
Figura 9: O Brasil e eu por Pedro da Eritreia.....	142
Figura 10: O Brasil e eu por Marco do Congo	144
Figuras 11 e 12: O Brasil e eu por Otavio do Congo.....	145
Figura 13: O Brasil e eu por Alberto da Somália	147
Figura 14: O Brasil e eu por Mauricio do Líbano	148
Figura 15: Minha Terra por Bernadete do Congo.....	151
Figura 16: Minha Terra por José do Burundi	152
Figura 17: Minha Terra por Denis do Congo	153
Figura 18: Minha Terra por Flavia do Congo.....	157
Figura 19: Minha Terra por Mario do Congo	159
Figura 20: Minha Terra por Lilian da Colômbia	161
Figura 21: Minha Terra por Sarah da Bolívia.....	162
Figura 22: Minha Terra por Milton da Etiópia	164
Figura 23: Minha Terra por Felipe de Camarões.....	165
Figura 24: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Alberto da Somália	188
Figura 25: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Amalia da Colômbia.....	190
Figura 26: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Denise da Colômbia	192

Figura 27: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Carlos do Congo.....	196
Figura 28: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Francisco do Líbano	198
Figura 29: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Sarah da Bolívia	201
Figura 30: Diagrama de tematização por pesquisadores hermenêutico-fenomenológicos.....	206
Figura 31: Organização celular.....	207
Figura 32: Modelo de esquema rizomático – diálogo entre fenômenos	209
Figura 33: A tematização a partir de um diagrama de rizoma neuronal.....	210
Figura 34: O rizoma do fenômeno: a busca por temas e seus desdobramentos	214

DIAGRAMAS

Diagrama 1: O rizoma do tema Reflexão	219
Diagrama 2: O rizoma do tema Pertencimento	229

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro para entrevista com os gestores do processo de recepção de refugiados.....	252
Anexo 2: Roteiro para entrevista com a professora de língua portuguesa para os refugiados	254

“Neste mundo construo minhas casas. Derrubo as paredes dos meus valores e pinto minhas experiências com o arco-íris. Aprendo a receber os que amo, a dar abrigo aos que se perdem. Transformo meu sorriso em uma porta que se abre a tudo que as janelas de meus olhos puderem captar.”

Paulo S. Rezende (2009)

INTRODUÇÃO

Buscando novos terrenos

Ao término de meu curso de Mestrado, muitas foram as questões com as quais me deparei, especialmente as recorrentes no período de vazio momentâneo deixado pelos dias que sucederam à defesa de minha dissertação. Na reflexão sobre todo esse processo, descobri que o diálogo com algumas atividades formais de pesquisa, com as quais travei muitos embates no início de meu mestrado, me transformou em um ser humano não somente mais observador, mas também ansioso por mudanças.

Algumas vezes me pergunto se me transformei em um eterno pesquisador e que jamais perceberei o mundo e meu papel nele da mesma maneira - e a resposta sempre tem sido afirmativa. Aliás, concluí que esse é o ganho mais importante, o resultado dos anos de leitura e da busca por significados das experiências que vivo nos meus caminhos acadêmico, profissional e pessoal.

Ainda influenciado pela noção do contínuo experiencial (Dewey, 1938) e pela intrigante relação entre experiências passadas e mais recentes, sou levado a questionar a moradia que construí para meu crescente espírito crítico-reflexivo, buscando ressignificar as paredes ao meu redor e investigar a existência de possíveis e diferentes terrenos nos quais eu possa continuar vislumbrando o mundo através de novas janelas. Tais questionamentos possibilitam um encontro comigo mesmo e com meu desejo de entender algumas situações e elementos do mundo que me intrigam e ao mesmo tempo me incomodam. Esse processo tem possibilitado um encontro contínuo com meu perfil pesquisador que busca um diálogo com o mundo dinâmico e multifacetado no qual vivemos.

Foi nesse contexto que em 2003, iniciei uma aproximação com um grupo de refugiados aprendizes de língua portuguesa em São Paulo e mantive contato com uma realidade diferente da minha, repleta de dificuldades e esperança por dias melhores. Essa aproximação potencializou meus questionamentos sobre minha posição no mundo e sobre algumas questões sociais e políticas, me levando a considerar a realização de uma pesquisa que pudesse deixar um legado prático e consistente, e que fosse capaz de contribuir para a melhoria das condições de vida desses refugiados.

Não sabia ao certo se o Doutorado seria uma experiência que impactaria diretamente em minha condição profissional, mas meu comprometimento com uma grande vontade de ajudar os seres humanos na condição de refugiados e solicitantes de refúgio foi intenso e isso me levou a desenvolver esta investigação.

A introdução deste trabalho apresenta não somente a sua estrutura, mas também a descoberta de um novo terreno no qual construí novas percepções de mundo que me transformam constantemente. Dessa forma, tomei a decisão de apresentar também, no texto desta tese, a minha percepção sobre o meu próprio processo de transformação sem, contudo colocá-la, formalmente, como objeto de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida durante um curso de língua portuguesa como LE para refugiados em São Paulo elaborado e coordenado por mim, e oferecido pelo Sesc em parceria com o Senac na cidade de São Paulo. Uma reflexão sobre a estrutura inicial do curso e a realidade dos alunos me fez concluir que seria necessário propor mudanças nas atividades então desenvolvidas em sala de aula. Assim, este trabalho de pesquisa é resultado de meu envolvimento com os alunos e o curso, e resultando sugestões de novas atividades.

As reflexões sobre este contexto me permitiram propor, com este trabalho, a realização de *Oficinas Presenciais Temáticas*, abordagem resultante do desdobramento do conceito das *oficinas virtuais temáticas* (Rezende, 2003) cunhado por mim, a partir do conceito de *oficinas virtuais*, de Freire (1998, 2000). As Oficinas Presenciais Temáticas proporcionaram uma nova experiência para os refugiados, alunos de língua portuguesa, para a professora do grupo e para mim, despertando meu interesse pelo fenômeno vivido pelos envolvidos na pesquisa: a

constituição identitária por meio de Oficinas Presenciais Temáticas em um curso de língua portuguesa como língua estrangeira para refugiados.

Portanto, esta pesquisa¹ tem como objetivo, investigar a natureza das identidades reveladas durante as atividades das Oficinas Presenciais Temáticas, sob a perspectiva dos alunos, sendo que a questão que norteou o trabalho e me auxiliou na investigação é a seguinte:

Qual a natureza das identidades reveladas em Oficinas Presenciais Temáticas inseridas em um curso de língua portuguesa como Língua Estrangeira para refugiados?

A reflexão contínua sobre essa questão possibilitou a vivência de uma nova experiência em um novo espaço, colocando-me em um contato questionador com meu próprio posicionamento de pesquisador. Assim, e na certeza de que não tenho mais o mesmo olhar investigativo de antes, acredito que a pesquisa tenha me auxiliado na construção de novas moradias: uma nova moradia para o sentimento de esperança por dias melhores dos alunos-participantes da pesquisa e uma nova moradia para o modo como hoje compreendo o mundo em que vivo.

Aprendendo a reconstruir

Devo confessar que as experiências vividas durante meu Mestrado abriram meu olhar para novas maneiras de perceber o mundo e aqueles com os quais interagimos ao longo de nosso percurso pessoal e profissional. Uma consciência mais questionadora e crítica tem se mostrado cada vez mais presente em minha vida, indicando que as perguntas são as verdadeiras engrenagens que me impulsionam e me fazem querer descobrir mais sobre o mundo e o papel que nele desempenho.

Acredito que nessa realidade, tenho reconstruído minhas impressões do mundo e me permitido momentos em que tento buscar, por meio de reflexões

¹ Esta pesquisa se insere no âmbito do projeto Formação de Professores na/para a Sociedade em Processo de Digitalização, sob um enfoque hermenêutico-fenomenológico, desenvolvido no LAEL (PUCSP) e coordenado pela Profa. Dra. Maximina M. Freire. Minha tese, também, compõe o corpo de pesquisas desenvolvidas por integrantes do Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermeneutico-fenomenológica (GEAHF), coordenado pela docente acima citada, na PUCSP.

sobre minhas experiências vividas (Schön, 1983, 1987, 1991, 1992), significado e valor para todas as situações com as quais tenho me deparado e que me trouxeram até o trabalho de Doutorado.

Logo após a defesa de Mestrado, iniciei um trabalho que tinha como objetivo a construção de um curso de Língua Portuguesa. A instituição educacional para qual trabalho havia sido contratada para desenvolver um curso de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE), para um público específico e fui escolhido para coordenar o processo. Então, dei início a um movimento investigativo que buscava conhecer os detalhes sobre esses alunos como, língua materna, país de origem, razões para aprender a língua portuguesa e que papel profissional ou acadêmico eles poderiam desempenhar no Brasil.

Conversas preliminares com os responsáveis pelos alunos me colocaram frente a um contexto totalmente atípico e de meu completo desconhecimento. Tratava-se de um grupo de refugiados e solicitantes de refúgio vindos de vários países como: Cuba, Bolívia, Colômbia, Congo, Burundi, Etiópia e Gana. Até então, eu não tinha a menor idéia de que o Brasil recebia refugiados e de que, ainda, oferecia um programa de acolhida para pessoas nessa condição, mas meu interesse pelo assunto floresceu e abracei, com determinação, o processo de desenvolvimento do referido curso. Eu acreditava, e ainda acredito que, para os refugiados, o domínio da língua representava muito mais do que a simples chance de se comunicar em um país desconhecido. A língua parecia representar uma porta de entrada para um novo mundo, um mundo no qual poderiam se redescobrir e reconstruir seu papel social. Nesse contexto, a compressão da gramática, do léxico, dos sinais, dos ícones, dos sons e da cultura brasileira representava a grande oportunidade de sobreviver e se tornar não um alguém diferente, mas o mesmo alguém de outrora, agora redescoberto e fortalecido.

À medida em que eu escutava as histórias de vida de meus participantes, geralmente narradas pelas vozes dos representantes da instituição responsável pela acolhida e pela contratação do curso de língua portuguesa, meu interesse e minha vontade de propor algo que fosse realmente relevante para a vida deles aumentava exponencialmente. Assim, participei da elaboração do primeiro curso de língua portuguesa para refugiados no Brasil, mais especificamente, em São Paulo, e acompanhei o desenvolvimento da primeira turma.

A princípio, o curso apresentava somente um módulo de 60 horas e o material didático era constituído por uma apostila desenvolvida a partir de conteúdos pesquisados em livros de gramática. Porém, algo me incomodava, pois não acreditava que havíamos desenvolvido um curso que realmente atendesse às necessidades dos alunos. Então, dei início a uma pesquisa que me permitisse propor à instituição que havia contratado a escola para qual eu trabalhava, a construção de um segundo módulo com a mesma carga horária do primeiro, o qual será detalhado adiante neste trabalho.

Para que a minha proposta para o módulo complementar se configurasse como algo consistente e estabelecesse um diálogo real com as necessidades do público, decidi ir a campo e conhecer pessoalmente os alunos, ouvindo, de própria voz, as histórias de suas vidas, suas inseguranças, seus medos, seus sonhos e planos para o futuro. Nessa jornada, descobri que o Brasil possui um programa de acolhida de refugiados e, por várias vezes, tive minha estrutura psicológica abalada por suas histórias de vida. Histórias de vida que muitas vezes me fizeram questionar se eu estava realmente preparado para desenvolver uma pesquisa em um contexto tão cheio de tristeza e crueldade. Esse contato me fez refletir sobre a existência de um mundo totalmente diferente, ou melhor, um mundo com várias diferenças que tentam ultrapassar abismos polares, situados entre o conhecimento e a ignorância, a fartura e a fome, a segurança e o medo, a liberdade de expressão e a opressão. Um mundo que está lá fora e não conhecemos ou simplesmente ignoramos a possibilidade de sua existência. Um mundo resultante dos movimentos comerciais e sociais que, há algum tempo, se instalaram em nossa realidade e que tem mudado constantemente a face do planeta.

Acredito que neste início de século, nos encontramos em um cenário mundial determinado por movimentos sociais que buscam a internacionalização da produção, do mercado, da arte e da cultura. A globalização se apresenta como um processo que tem afetado, consideravelmente, a maneira como o homem se movimenta e promovido uma série de mudanças nos recursos tecnológicos que possibilitam sua inserção na sociedade. Nesse cenário, o dinheiro e a informação se movem mais rápido do que nunca através das fronteiras e em direção ao local onde o lucro se encontra, se distanciando, cada vez mais, de onde há miséria e falta de informação.

O enfraquecimento do estado no controle da economia e, conseqüentemente, da miséria que se instala em decorrência desse movimento, produz, muitas vezes, um ambiente favorável para que diferentes interesses étnicos, religiosos e políticos prevaleçam, causando conflitos sem precedentes e instalando a violência, a perseguição e o caos. Nesse contexto, algumas pessoas são obrigadas a deixar suas famílias e suas histórias, buscando sobreviver e, então, solicitando refúgio em outros países.

Os termos *solicitante de refúgio* e *refugiado* indicam históricos diferentes. Enquanto o solicitante de refúgio aguarda uma resposta do governo do país onde se encontra para sua solicitação de refúgio, o outro é aquele que já recebeu a resposta e foi documentado com o estatus de refugiado. Segundo depoimentos de funcionários dos órgãos responsáveis pela recepção de refugiados no Brasil, a ansiedade, o medo e a tristeza se desdobram em uma situação e são perpetuados na outra; ou seja, esses sentimentos estão presentes na espera pela resposta do governo e se intensificam frente a uma resposta, negativa ou afirmativa. No caso de uma resposta negativa, o solicitante, mesmo podendo recorrer da decisão, vive o medo de ser deportado. Por outro lado, uma resposta afirmativa significa a existência de uma documentação que oficializa a condição de um indivíduo que é perseguido e que não pertence a lugar algum.

De acordo com a ONU, existem aproximadamente 19 milhões de refugiados no mundo, oficialmente registrados, sendo que 3.400 deles se encontram no Brasil, provenientes de 69 nações diferentes. A maioria (78%)² desses 3.400 é proveniente da África, sendo que os angolanos formam o maior contingente (1.684 pessoas). Atualmente, o grupo que mais cresce é o de colombianos. Independentemente da origem, ao chegar ao país, todos buscam por condições melhores de vida, para que, assim, possam reconstruir suas perspectivas para o futuro. Nesse processo, alguns órgãos oferecem condições básicas para que o refugiado tenha como compreender o novo contexto social e articular sua inserção no mundo do trabalho.

Há pouco mais de 50 anos, o Brasil faz parte do conjunto de países que dedica esforços para a questão humanitária do acolhimento de refugiados em seus territórios. As imagens de conflitos advindas de todo o globo chegam até nós

² Fonte: http://www.onu-brasil.org.br/view_news.php?id=5745 Acessado em 02/08/2007

diariamente e traduzem as experiências de violência vividas por alguns. O resultado dessas experiências é evidenciado pelas levas de pessoas que abandonam suas casas, laços de família e de amizade, para cruzar fronteiras em direção a um futuro incerto em um local desconhecido, com a esperança de salvar sua própria vida como única bagagem.

A busca por amparo, asilo, refúgio tem sido vivida pelo homem já há vários séculos. A história da humanidade registra guerras e perseguições nas quais populações inteiras são dizimadas ou expulsas de seus locais de origem. Porém, o termo *refugiado* foi adotado depois da Segunda Guerra Mundial para designar as pessoas que se encontram fora de seu país de origem e a ele não podem retornar por temor fundado em perseguição política, religiosa, étnica, etc.

Em 1949, foi criado o Acnur – Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refugiado (UNHCR em inglês), com sede em Genebra, na Suíça. O Acnur, por meio de seus escritórios, tem beneficiado, ao longo de sua existência, mais de 50 milhões de pessoas em todo o mundo, por meio de seus escritórios.

Em 1951, a Convenção de Genebra promoveu o primeiro acordo internacional sobre os aspectos mais importantes da questão, definindo o status de refugiado e delineando a relação entre o indivíduo que busca refúgio e o país que o recebe. Assim, de acordo com a Convenção, refugiado é:

... toda pessoa que por causa de fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem e que, por causa dos ditos temores, não pode ou não quer regressar ao mesmo (Convenção e Protocolo, 1951/1996:28).

Em 1967, a Convenção foi alterada pelo Protocolo de 1967, pois o texto original contemplava somente fugitivos europeus, vítimas da Guerra Mundial ou das perseguições promovidas pelo regime soviético. O Protocolo assegura três possibilidades em seu texto: a repatriação voluntária, considerando a existência de condições para isso; a integração local, no país de asilo e o reassentamento em um outro país, quando isso não for possível no primeiro país de refúgio

Nos últimos 44 anos, 38 nações já se comprometeram com o reassentamento de refugiados, incluindo o Brasil. Em 1997, o governo brasileiro

criou o Conare – Comitê Nacional para os Refugiados, por meio da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que estabeleceu processos para a implantação do Estatuto dos Refugiados, determinando todas as providências a serem tomadas quando o assunto é refúgio. Tida como uma das mais modernas do mundo, essa lei garante a totalidade dos princípios contidos na Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, das Nações Unidas, abordando assuntos relacionados ao direito internacional dos refugiados.

O solicitante de refúgio é aquele indivíduo que chegou a um país, alegando ser vítima de perseguições e violência em seu país de origem, sendo que refugiado é aquele considerado oficialmente pelos órgãos competentes do país onde se encontra como uma real vítima da situação em seu país de origem. O solicitante de refúgio no Brasil, após apresentar o pedido ao governo brasileiro, mais especificamente ao Conare, órgão nacional que expede esse tipo de status, aguarda pela resposta de sua solicitação, portando uma carteira profissional e um CPF provisórios para sua sobrevivência no Brasil. Nesta pesquisa, considerarei todos os participantes como refugiados, independente de sua situação legal com os órgãos governamentais, pois todos os relatos registrados mencionam situações de perseguição e violência e indicam o desejo de ser reconhecido como refugiado no Brasil.

Ao externar a vontade de solicitar o reconhecimento da condição de refugiado, o estrangeiro tem sua solicitação analisada pelo Conare, que em alguns meses, geralmente de 4 a 6, delibera a favor ou não da solicitação. No momento da solicitação, o estrangeiro presta declarações, na maioria das vezes acompanhado de intérprete; esse momento marca a data de abertura dos procedimentos legais. As declarações são feitas verbalmente e registradas pelos atendentes do órgão em um relatório que é considerado o registro formal da situação de insegurança e perseguição vivida pelo estrangeiro, a qual o levou a abandonar seu próprio país.

Além das declarações prestadas, o estrangeiro preenche a solicitação de reconhecimento como refugiado, informando dados pessoais, qualificação profissional, formação educacional e membros do grupo familiar, quando acompanhado. No documento, o solicitante registra os relatos das circunstâncias e fatos que fundamentam o pedido de refúgio, apresentando também justificativas que comprovem seu relato. Todas as informações fornecidas na entrevista são

consideradas altamente confidenciais e, apenas, acessadas por funcionários qualificados que garantem o sigilo de todo o conteúdo dos documentos.

Após a solicitação de refúgio, o Departamento de Polícia Federal emite um protocolo em favor do solicitante, garantindo sua estadia no país até o final do processo de análise. Esse protocolo permite ao Ministério do Trabalho, a emissão de uma carteira profissional provisória para que o solicitante possa procurar alguma atividade remunerada no país.

Terminada a análise da solicitação, o Conare notifica o solicitante e o Departamento de Polícia Federal para os encaminhamentos administrativos necessários. Em caso de resposta afirmativa, o refugiado é registrado junto ao Departamento de Polícia Federal, assinando termo de responsabilidade e solicitando uma cédula de identidade condizente com sua situação no país. Em caso de resposta negativa, o solicitante pode recorrer da decisão ao Ministro de Estado da Justiça, sendo que, durante a nova avaliação, que geralmente dura o mesmo período da avaliação inicial (ou seja, de 4 a 6 meses), ele pode permanecer no território brasileiro.

Em caso de recusa definitiva, o solicitante de refúgio está sujeito à legislação de estrangeiros, sendo que muitos permanecem no país ilegalmente por falta de opção. Na maioria dos casos, a extradição pode significar risco de vida; portanto, os órgãos brasileiros consideram a impossibilidade de transferência para o país de origem enquanto permanecerem as circunstâncias que colocam sua vida em risco. Por esse motivo, são muitas as histórias de solicitantes de refúgio que recebem uma resposta negativa e acabam partindo para outros países, assim que conseguem algum suporte financeiro.

O estrangeiro registrado formalmente no país como refugiado corre o risco de perder sua condição nas seguintes situações: caso os fundamentos utilizados como comprovação em seu processo de reconhecimento da condição de refugiado sejam considerados falsos por meio de evidências; caso ele saia do território sem notificar o Governo brasileiro ou, ainda, no caso de renúncia da sua condição de refugiado.

Outra possibilidade é a da expulsão do refugiado, que ocorrerá se o mesmo, de alguma forma, colocar em risco a segurança nacional ou a ordem pública. Porém, o processo de expulsão considera a retirada do refugiado para um país

onde sua integridade física seja garantida. A Lei 9.474/97 considera ainda as possibilidades de repatriação do refugiado ao seu país de origem ou de reassentamento do refugiado em outro país, sendo que ambas devem considerar o seu desejo e consentimento.

Outra organização com papel fundamental no processo de recepção de refugiados é a Caritas Arquidiocesana de São Paulo. Ela é responsável pelo acompanhamento psicológico, médico e financeiro dos solicitantes de refúgio, promovendo parcerias com a sociedade civil para que eles tenham a garantia de um auxílio imediato com relação à moradia, alimentação, saúde e educação. Essa ajuda tem início no primeiro contato do solicitante de refúgio com o Centro de Acolhida para Refugiados, órgão mantido pela Caritas, desde 1994. De acordo com Santos (2003:139), a inserção do refugiado no novo contexto social depende desse tipo de ajuda:

A integração é a fase auge da inserção do refugiado no contexto nacional, buscando inseri-lo, particularmente pelo mercado de trabalho. Reavaliar títulos educacionais, acesso ao ensino formal, cursos profissionalizantes, aprendizagem do idioma, bolsas universitárias, políticas de emprego, diálogos culturais são formas de tornar o refugiado auto-suficiente e com seus direitos plenamente respeitados em nosso território. É no plano da integração que o aprofundamento da Cáritas paulista foi eficaz na medida em que se priorizou o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil.

Um fator determinante da condição psicológica dos refugiados é a maneira como eles dialogam com o novo contexto e nele procuram reconstruir suas vidas. De acordo com McBrien (2005:330), a aquisição de uma língua é um dos temas que merece especial atenção nesse processo. No contexto brasileiro, Ponte Neto (2003:170) aponta para a importância da aprendizagem da língua portuguesa na inserção do refugiado na realidade brasileira, como segue:

A questão da língua parece fundamental. Para todos põe-se a necessidade de cursos de português, o que vem sendo conseguido através de parcerias com instituições públicas e privadas de ensino. Está claro que os falantes de idiomas latinos, ou o inglês, têm suas dificuldades reduzidas, uma vez que a comunicação com a população local é ingrediente formador de identidade e aceitação.

No Brasil, o programa de recepção de refugiados e solicitantes de refúgio, amparado pela Acnur, fomenta ações de inclusão social no processo de aculturação. Para isso, uma importante parceria foi desenvolvida pela Caritas com o Sesc que oferece aos refugiados, além de infraestrutura para que um curso de língua portuguesa seja ministrado, a possibilidade de participar de uma série de programas culturais que buscam abordar as histórias e os costumes de seus respectivos países de origem. Nesse contexto, a aprendizagem da língua portuguesa pode auxiliar o refugiado no processo de inserção na nova sociedade, por meio das interações que podem ser estabelecidas e pela autoconfiança e esperança em futuro melhor que o próprio processo pode despertar. Considerando essa necessidade de aprendizagem, o Senac desenvolveu um curso específico de língua portuguesa para refugiados que é ministrado em um dos prédios do Sesc, em São Paulo.

Em resumo, e para que o leitor entenda melhor o universo desta investigação, são cinco as organizações envolvidas no processo de recepção e inclusão de refugiados, abordadas neste trabalho de pesquisa: o Acnur – Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refugiado, o Conare – Comitê Nacional para os Refugiados, a Caritas Arquidiocesana de São Paulo, o Sesc e o Senac.

Um levantamento mais detalhado apontou para outras instituições com as quais a Caritas estabeleceu parcerias no processo de integração de refugiados; porém, para este trabalho de pesquisa, somente as organizações mencionadas foram acessadas.

Para que um programa de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para refugiados e solicitantes de refúgio no Brasil alcance os objetivos aos quais se destina, faz-se necessário um conhecimento profundo das diversas realidades dos envolvidos no processo. Por isso, esta investigação tem início com uma série de entrevistas com refugiados, representantes das instituições envolvidas e a professora do curso. As entrevistas tinham como objetivo conhecer com maior detalhamento a realidade do refúgio para que eu pudesse compreender as experiências vividas, as necessidades do público e, assim, desenvolver a proposta de atividades que será detalhada adiante, neste trabalho.

A intenção, na Introdução, é a de preparar o leitor para esse universo desconhecido por muitos e fornecer informações que permitam uma melhor compreensão do contexto de pesquisa. Em termos metafóricos, acredito que os refugiados buscam reconstruir seu lar interior, se reconhecer em um novo terreno e nele dar início às fundações de uma nova moradia. Uma moradia constituída por janelas através das quais um futuro de esperança possa ser vislumbrado, e por paredes sólidas nas quais eles possam reencontrar o real sentido de ter um abrigo e se reconhecer nele.

A construção da casa como metáfora

A metáfora está presente em nosso cotidiano e auxilia na compreensão dos mais diversos significados. Embora a metáfora ainda seja compreendida por muitos como um mero recurso de linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento e ação, algumas situações nos levam a questionar esse ponto de vista, uma vez que, segundo Lakoff & Johnson (2002:45), a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, na linguagem, no pensamento e na ação, sem que tenhamos consciência disso. Após ter *navegado* no *site* da universidade, um aluno conclui que *bombou* em seu teste final, pois *matou* muitas aulas ao mesmo tempo em que outro aluno *defende* sua tese de Doutorado com grande êxito. Em outro contexto, um encanador trabalha para que o sistema hidráulico de uma casa ainda em construção não *entre em colapso* após a entrega do imóvel enquanto o marceneiro, sabendo que algumas portas e janelas *rangem* quando são postas em uso, preocupa-se com a busca de soluções que assegurem o conforto dos novos moradores.

Situações como essas nos levam a crer que a metáfora faz parte do nosso discurso cotidiano e que ela nos proporciona a chance de experienciar uma nova maneira de compreender o pensamento humano. De acordo com Lakoff & Johnson (2002:48), “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. Os autores argumentam, ainda, que os processos do pensamento são em grande parte metafóricos e que nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico:

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. Se estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora (Lakoff & Johnson, 2002:46).

A força cognitiva da metáfora parece ser inegável. Neste trabalho, a característica principal da metáfora é conceber um tipo de conhecimento que envolve a construção de uma casa, a construção desta pesquisa e o processo de constituição identitária. A interação desses dois campos se dá de tal forma que, após o vínculo metafórico, a compreensão se altera tanto em relação à construção de uma casa, como em relação ao processo de constituição identitária.

A partir dessa inter-relação, descrevo o processo de constituição identitária por meio de uma visão criativa e inesperada, considerando que nossa morada física, o teto sob o qual nos abrigamos, dialoga diretamente com nossa morada, ou melhor, nossas moradas morais, psicológicas, cognitivas e sociais, as quais subsidiam a construção de nossa visão de mundo, nossa visão de todos que nos cercam e de nosso papel na interação desses e com esses elementos.

Este trabalho se organizou sob a perspectiva metafórica da construção de uma casa, proporcionando a criação de uma ponte entre um momento particular de minha vida, no qual eu procurava uma casa para comprar, e meu contato com o contexto de pesquisa que envolveu participantes marcados por sentimentos como, o abandono, a violência e a insegurança por não ter onde dormir.

Essa ponte também possibilitou a compreensão da importância que o espaço que chamamos de lar, nossa casa, tem em nossas vidas e como o sentimento de segurança e auto-reconhecimento que ele nos proporciona tem um impacto fundamental no processo de constituição de nossa identidade.

A escolha por este estilo e pelo elemento *casa* deu-se pelo desejo de fazer com que o leitor pudesse não somente se envolver com fatos e aspectos teóricos,

mas também compreender o caminho que percorri na pesquisa. Apresento um trabalho de investigação que, para o leitor, está calcado em uma metáfora, mas que, para mim, se materializa em experiência concretamente vivida. Esta pesquisa surgiu de meu interesse pela realidade dos refugiados e também teve início na mesma época em que decidi comprar uma casa após anos de economias e sonhos. Assim, a experiência vivida que menciono diz respeito ao modo como alimentei por anos meu sonho de comprar uma casa e como acompanhei os sonhos por dias melhores e abrigo daqueles que me cativaram e fizeram parte de minha pesquisa: os refugiados, participantes de meu trabalho.

Espero ainda poder, pelo uso do recurso estilístico da metáfora, proporcionar uma leitura inovadora e compartilhar com o leitor o prazer de percebermos o quanto as ambientações pelas quais circulamos e aquele espaço que chamamos de nosso, não importando seu tamanho, sua distribuição e localização, são fundamentais para que possamos perceber nossa atuação nos contextos nos quais atuamos e como essas vivências constituem nossa identidade.

Arquitetando uma planta para a construção da casa

A evolução do ser humano e das condições de sua sobrevivência têm imposto mudanças na maneira como nos locomovemos, como nos vestimos, nos alimentamos e também como construímos nossas casas. Desde os tempos em que o homem morava em cavernas, passando pela época dos castelos até os dias de hoje, a moradia do homem tem se transformado em elemento que vai muito além da sua necessidade de abrigo.

As inovações tecnológicas nas áreas de arquitetura, engenharia, decoração e *design* de interiores têm demandado mudanças em decorrência do surgimento de novos estilos de moradia, as quais dialogam não somente com questões culturais, mas também geográficas, ecológicas, financeiras, meteorológicas e, até mesmo, religiosas.

Uma casa japonesa, por exemplo, contempla em sua arquitetura, toda uma história repleta de características culturais e simbólicas que devem ser observadas desde o desenho inicial da planta. Além disso, considera a necessidade de

otimização de espaço em um país que se desenvolve em um território extremamente limitado.

Traçando uma analogia, um trabalho de pesquisa como o que apresento, nasce de uma reflexão que busca inovação e interlocução com as abordagens metodológicas e teóricas nas quais está fundamentado. A própria opção pelo uso da metáfora, explanada anteriormente, também sinaliza a possibilidade de rever o canônico, criando um diálogo próprio e inédito que envolve o pesquisador e a obra pretendendo envolver, também, o leitor. Assim, pensando na proposta de meu trabalho e, especialmente, para uma melhor compreensão do todo pelo leitor, decidi optar pela inversão na ordem de apresentação dos capítulos referentes à fundamentação teórica e à metodologia.

Acredito que ao apresentar a metodologia logo após a introdução, construo um caminho pelo qual o leitor pode desenvolver uma linha de pensamento que o possibilita acompanhar a tão complexa realidade com a qual me envolvi nesta pesquisa. A Introdução deste trabalho apresenta não somente questões pessoais sobre meu caminho como pesquisador – do Mestrado ao Doutorado, mas também a realidade da situação de refúgio no mundo e mais detalhadamente no Brasil.

Ainda na Introdução, a explicação do uso da metáfora tem o objetivo de apresentar ao leitor uma maneira de transformar um texto de pesquisa em um texto que traduz vida. A visão metafórica acompanha os capítulos seguintes na intenção, não somente de inovar, mas também de fazer com que o conteúdo se torne interativo, possibilitando ao leitor sua identificação com as experiências que vivi como pesquisador, bem como o entendimento de suas próprias vivências, possibilitando o reconhecimento de suas próprias metáforas.

O primeiro capítulo, denominado *A casa: o terreno e a planta*, possui uma característica teórico-metodológica. Nele, apresento o pensamento complexo, considerado como o terreno no qual a pesquisa foi erguida, e a abordagem metodológica escolhida para a pesquisa. No capítulo, a complexidade representa uma visão de mundo, uma percepção pessoal da realidade na qual todos nós estamos inseridos. Nesse contexto, ela é tratada como o *terreno* de um cenário que vai além dos horizontes que nossos sentidos podem alcançar, um cenário que abarca todos nós e as experiências que vivemos no mundo.

Busco, também, identificar uma relação de diálogo, uma associação entre o pensamento complexo e a abordagem metodológica de meu trabalho, pois acredito que essa associação pode revelar uma leitura diferenciada do fenômeno investigado, considerando a possibilidade de vários olhares e impressões do contexto de pesquisa, por meio das lentes do complexo.

No mesmo capítulo, detalho o contexto do curso de língua portuguesa para refugiados no qual esta investigação foi construída e apresento os registros que possibilitaram pensar na planta e na estrutura da nova casa: as Oficinas Presenciais Temáticas. Em seguida, abordo as escolhas pelos instrumentos de coleta utilizados e finalizo o capítulo, detalhando os procedimentos para a interpretação dos textos que possibilitaram a compreensão do fenômeno investigado.

No capítulo segundo, *As vigas de uma construção*, apresento o embasamento teórico que permitiu o entendimento das experiências vividas. Seguindo a metáfora da construção da casa, o capítulo propõe uma discussão de dois conceitos teóricos - *aculturação* e *identidade* - que denomino como as vigas deste trabalho, as que dão sustentação para que as experiências com as oficinas e a interpretação dessas vivências sejam erguidas no terreno da complexidade.

Ainda no segundo capítulo, apresento uma figura que ilustra como essas vigas se organizam e o diálogo que estabeleço entre elas no cenário da complexidade. Nas subseções que seguem, detalho cada uma das vigas, seus desdobramentos, suas características e relações com o contexto de pesquisa, com a abordagem metodológica e com o cenário da complexidade.

O terceiro capítulo, denominado *A casa e as identidades reveladas*, leva o leitor a percorrer o processo de interpretação e de tematização do fenômeno investigado. Nesse capítulo, apresento os registros das experiências vividas pelos participantes e, na medida em que construo minha compreensão, as unidades de significado que fizeram parte da construção de um diagrama que ilustra o fenômeno e sua constituição temática.

Concluo meu trabalho em *Novos terrenos, novas construções, novas moradias*, apontando novas possibilidades de investigação sobre o mesmo tema e sugerindo reflexões que possam auxiliar os interessados no trabalho com a inserção de refugiados na sociedade.

Minha intenção com este trabalho é compreender o processo de constituição identitária dos refugiados participantes da pesquisa, e trazer ao conhecimento do leitor a existência de um contexto atípico, marcado por adversidades que, praticamente, não chega aos nossos olhos por meio de canais de comunicação. Ao mesmo tempo, busco sensibilizar o leitor para uma realidade de diferenças sociais e conquistas pessoais que marcam o mundo em que vivemos e que podem nos levar a refletir sobre nossa própria condição e papel social.

Desde o início desta pesquisa, tive como objetivo maior deixar para os meus participantes e para os refugiados que o Brasil possa acolher no futuro, um legado que subsidiasse a criação de atividades para um curso de português que não somente fosse ao encontro das necessidades do público em questão, mas que também, e acima de tudo, proporcionasse momentos de reflexão e de confiança em um futuro melhor.

Nesse sentido, minha maior satisfação como pesquisador e cidadão, não brasileiro ou latino americano, mas como cidadão do mundo, foi descobrir que a proposta de atividades com os alunos com os quais trabalhei na pesquisa que aqui apresento foram incorporadas no material didático utilizado no curso de português para refugiados ministrado em São Paulo.

Saber que minhas incursões pelas realidades e universos dessas pessoas resultaram em algo que possa auxiliá-los a ultrapassar as adversidades do refúgio e abrir janelas para que vislumbrem um futuro melhor é para mim extremamente importante e gratificante o que potencializa meu desejo de compartilhar essa experiência.

Apresento nas próximas páginas, um trabalho que procura despertar o interesse não somente pelo que aqui registro, mas, sim, o interesse pela busca contínua por novas moradias, novos abrigos, novos tetos no mundo do conhecimento.

1. A CASA: O TERRENO E A PLANTA

Ao pensar na construção de uma casa como a metáfora que representa este trabalho, me questionei sobre o terreno no qual a nova morada seria erguida. Durante a difícil tarefa de decidir em qual solo fincaria as vigas de minha construção, conclui que seria extremamente importante para meu próprio percurso e empreitada, acima de qualquer coisa, expressar a maneira como compreendo o mundo e, a partir de então, dar início aos primeiros passos para a construção. Conclui que o terreno no qual esta investigação está alicerçada traduz minhas impressões do mundo em que vivemos e a maneira como percebo o emaranhado de acontecimentos nos quais desempenhamos papéis ativos ou pelos quais somos apenas levados.

Nas próximas páginas, abordo o pensamento complexo (Morin, 1990), percebido por mim como uma visão de conhecimento e de mundo na qual construí esta investigação. Em seguida, apresentei a abordagem hermenêutico-fenomenológica sob a perspectiva de van Manen (1990) e Freire (2007) e busco mostrar como ela revelou ser uma postura metodológica coerente com o objetivo desta pesquisa, possibilitando a textualização e a interpretação do fenômeno em foco e como ele se constitui. Apresento, também, os participantes da pesquisa e as Oficinas Presenciais Temáticas, descrevendo a organização de suas atividades e como as experiências vividas pelos participantes foram registradas. Finalmente, apresento os procedimentos que permitiram abrir as portas para o caminho interpretativo.

1.1 Complexidade: vivenciando a construção da morada.

Acredito que vivemos em um mundo que se constitui por meio de transformações profundas e contínuas. As realidades se encontram, se confundem, tornam-se indissociáveis e tudo acaba por se modificar a cada dia, confundindo, muitas vezes, aqueles que procuram acompanhar os movimentos sociais que hoje presenciamos. Assim, parece não mais ser possível perpetuar um posicionamento investigativo que fragmente ações, acontecimentos, históricos pessoais, visões de

mundo, dados e resultados, como se todos fossem informações que devessem ser analisadas isoladamente.

Na tentativa de evidenciar a importância das ligações entre os vários componentes do processo de investigação, recorro ao pensamento complexo como o terreno metafórico em que se funda a morada, a construção da casa onde novas experiências foram vividas nesta pesquisa.

Complexidade remete ao que é complexo, um termo do latim que significa o que abrange várias partes tecidas juntas. Nesse sentido, o pensamento complexo considera a importância do papel da unidade, do individual, na composição do todo.

De acordo com Almeida (2006:26), a idéia de complexidade tem uma origem dispersa, mas não podemos deixar de creditar a Morin o papel de grande produtor do pensamento complexo e da idéia de complexidade. Transitando por entre várias áreas do saber universal, Morin (1982:217) propõe o conhecimento de um mundo construído a partir de uma visão transdisciplinar, uma visão que evidencia as interligações entre as disciplinas e as áreas do conhecimento, fragmentadas pelo pensamento simplificador. Portanto, na transdisciplinaridade, Morin propõe a ligação não somente dos conhecimentos sobre a matéria, a vida, o homem e a sociedade, mas também dos processos pelos quais construímos esses conhecimentos. Dessa forma, podemos concluir que para o autor, a complexidade está presente em qualquer experiência vivida, seja ela no individual ou no coletivo. Tal percepção é reforçada por Almeida (2006:27), quando enfatiza que “a complexidade, antes de ser uma teoria, um paradigma, um modelo para pensar a matéria, a vida e o homem, é mais propriamente um atributo de toda a matéria.”

Vivemos, ainda hoje, os resquícios da revolução Iluminista, fundamentada na crença de que nossas idéias e ações são conduzidas especialmente pela razão. Tem-nos sido ensinado que somos seres racionais, que aprendemos e que, por isso, somos *sapiens sapiens*. Mas, para Carvalho (2005), esse termo somente faz com que o homem seja mais sistemático ainda, sendo necessário mencionar uma outra característica importante. Para o teórico, (Carvalho, 2005), faz-se necessário considerar uma outra característica que remodela essa sistematização excessiva: o *demens*. Assim, somos *sapiens sapiens demens*, percepção que resgata a loucura, a demência, o descontrole, e a dualidade com a qual vivemos. O homem é, então,

essencialmente duplo, vivendo entre a sapiência e a demência, o que revela o primeiro entrelaçamento do pensamento complexo.

Carvalho (2005), retomando a visão complexa de Morin, menciona a existência de 3 operadores que comandam a noção de complexidade: o operador dialógico, o operador da recursividade e o operador hologramático.

O operador dialógico considera a dialogia entre os contrários, ou seja, o entrelaçamento de elementos sociais que aparentemente estão separados. Isso indica que há nas experiências vividas no âmbito social, um diálogo constante entre a ordem e a desordem, a razão e a emoção, a ciência e a arte, o sensível e o inteligível, o real e o imaginário, no sentido de que os opostos se completam e se distanciam a todo o momento, em movimentos recursivos.

O operador da recursividade resgata a relação causa e efeito a partir da ótica da não-linearidade, ou seja, considera que a causa implica um efeito inesperado que pode se tornar uma causa que produzirá outro efeito em movimentos circulares e transformadores. Essa cadeia comporta os movimentos contínuos de conexão entre causas e efeitos, levando-nos a concluir que no pensamento complexo não existem ações isoladas. Nesse sentido, todas as ações estão de alguma maneira, ligadas a movimentos anteriores e posteriores, ilustrando, em termos cronológicos, que o passado está no presente que, por sua vez, estará no futuro.

O terceiro operador presente na noção de complexidade, o operador hologramático, considera que, no todo, se encontram as partes que, também, revelam o todo. Portanto, não há como dissociar as partes do todo, pois a parte está no todo da mesma maneira que o todo está na parte, sendo que o todo pode ser maior ou menor que a soma das partes. Os três operadores apontam para movimentos de conexão e entrelaçamento, levando-nos a concluir que as idéias de holograma, dialogia e recursividade são indissociáveis no pensamento complexo: a relação causa – efeito é fundamentada pela relação todo – partes que se complementam em movimentos dialógicos, recursivos e contínuos.

Morin utiliza três metáforas, em diferentes publicações, para exemplificar as relações entre os operadores que propõe. A metáfora da *tapeçaria* (Morin, 1990:113), do *copo de vinho* (Morin, 1996:13) e a metáfora da *árvore* (Morin, 1984:134). Na primeira metáfora, o autor resgata a composição de uma tapeçaria

moderna, mencionando como ela se constitui no entrelaçamento de seus tipos de fios e cores variadas. Morin (1990:113) afirma que, mesmo conhecendo cada um desses tipos de fios, não seria possível conhecer a totalidade da nova realidade já tecida. Essa afirmação me remete à idéia do operador hologramático ao considerar os tipos de fios como as partes que compõem um todo que é a tapeçaria. Nesse sentido, cada tipo de fio possui características únicas que se reorganizam na composição da tapeçaria. Assim, um fio vermelho compõe outra realidade no diálogo com um fio de outra cor diferente, o que remete ao operador dialógico que aponta para o diálogo entre opostos. Percebo, ainda, a presença do operador da recursividade nessa metáfora, pois Morin aponta para a existência de movimentos contínuos de conexão entre as partes que produzem novas realidades.

Na metáfora do copo de vinho, o autor fala sobre a composição histórica, química e social dos elementos que compõem a bebida. Para Morin (1996:13), no copo de vinho “existe a formação de macromoléculas que se juntaram na Terra para dar origem à vida, e há ainda a evolução do mundo vegetal até o aparecimento da vinha selvagem; mas não existe apenas a evolução do mundo vegetal, há também a evolução animal até o homem e a evolução técnica que permitiu ao ser humano extrair o sumo da uva e transformá-la, através da fermentação em vinho”. Acredito que o operador da recursividade é claramente ilustrado nessa explicação, pois há na evolução histórica do vinho uma sequência de acontecimentos que se conectam e produzem resultados que abrem caminhos para outras realidades. Ao mesmo tempo, o operador dialógico aponta para a existência de um diálogo de saberes que permite a produção do vinho, ou seja, a ciência está presente nessa evolução lado a lado com o religioso e com o social, já que o vinho sempre esteve presente em reuniões sociais e celebrações religiosas. Acredito, ainda, na presença de todas as partes, químicas e históricas, na composição do vinho. Essas partes também são indissociáveis e talvez nem consigamos pensar nelas separadamente no momento em que bebemos o vinho, mas certamente elas compõem, cada uma com sua especificidade, outra substância carregada de simbolismo e história, o que me remete ao operador hologramático de Morin.

Na metáfora da árvore, o autor resgata o caminho que uma pequena semente de árvore pode percorrer na história de sua evolução, pelas mãos do

homem: uma semente se transforma em árvore, que é cortada por um lenhador e se transforma em algum móvel que, com o passar dos anos, pode se transformar em lenha. Morin (1984:134) afirma querer ter o “direito de refletir sobre esta história, sobre o grão que se transforma em árvore que se torna móvel e acaba fogo, sem ser lenhador, marceneiro, vendedor e que não veem senão um segmento da história”. Esse conteúdo histórico da vida é o que fascina o autor e o faz questionar sobre os elementos que compõem tudo o que vemos, sentimos e presenciamos. Mais uma vez, percebo a presença dos três operadores, ou seja, a recursividade nos movimentos evolutivos que transformam um grão em um móvel, o diálogo de contrários na história evolutiva do grão que para vingar tem que, muitas vezes, encontrar condições favoráveis e, por último, a relação das partes na composição do todo, na qual cada personagem tem sua atuação.

A partir da compreensão dessas ilustrações de Morin, proponho outra metáfora na tentativa de ilustrar não somente o pensamento complexo, mas também de estabelecer um inusitado relacionamento do meu leitor com esse trabalho de pesquisa.

Apresento, então, a metáfora da construção de uma casa. Ao pensarmos em uma casa, logo nos vem uma idéia, extremamente subjetiva, do que concebemos como casa. Essa concepção do que é uma casa está intimamente ligada às nossas experiências de vida, às experiências daqueles com quem convivemos e, num âmbito maior, às experiências sociais das comunidades por onde transitamos.

Para sabermos exatamente o tipo de casa ao qual nos referimos, precisamos ter uma idéia dos materiais que serão utilizados na construção, do tamanho da casa e dos passos para essa construção, que fazem parte de um conhecimento definido por um histórico de milhares de anos de evolução do homem na busca por abrigo. Essa afirmação me remete à idéia do operador da recursividade, ou seja, à reflexão sobre todos os componentes históricos presentes na constituição do que, hoje, conhecemos como casa. Acredito na existência de condições sociais, históricas, meteorológicas, religiosas e geográficas que em movimentos recursivos contínuos de causa e efeito apontaram para novas necessidades na concepção do morar. Assim, como em uma cadeia evolutiva, novas necessidades, desejos e sonhos com relação à questão da moradia, sempre foram criados, supridos e recriados nesse movimento de circularidade.

O lugar onde a casa será construída também se relaciona diretamente com todos os demais elementos. Como o terreno se apresenta, com que declive ele se encontra e quais as técnicas desenvolvidas pelo homem para o preparo antes da construção são fatores que podem definir uma séria de tomadas de decisões. As partes presentes no processo de construção e que sempre farão parte da composição da casa, me remetem ao operador hologramático. Assim, partindo dos saberes que permitem preparar o terreno para a construção até a conclusão dos acabamentos da mesma (como portas, janelas, pintura e revestimentos em geral), as partes compõem o todo e são indissociáveis nessa composição.

A necessidade de desenvolvimento de técnicas para a construção de casas que resistam as diversas condições meteorológicas, que continuem intactas mesmo em regiões de terremotos, evidencia um diálogo entre forças contrárias no caminho do homem em busca por abrigo, o que me remete ao operador dialógico de Morin (1990).

Percebo em minha metáfora, a dialogia e a interligação dos componentes físicos como, por exemplo, o solo e a fundação da casa, e das informações sócio-históricas, como as concepções culturais do que é uma casa e as necessidades de moradia, sob uma perspectiva evolutiva. Nesse contexto, percebo também as noções de arquitetura e engenharia que têm buscado há séculos, atender a tais necessidades.

Um determinado tipo de solo aponta para uma determinada necessidade de preparo do terreno para construção. A construção, por sua vez, requer medidas específicas para determinação dos alicerces, o que também me remete à questão da recursividade dos movimentos de causa e efeito. Nesses movimentos, as partes sugeridas pelo operador hologramático, ou seja, o terreno, os materiais de construção, as escolhas do novo morador da casa, as portas, o telhado e todos os demais componentes da casa são indissociáveis de sua concepção.

Portanto, os três operadores estão presentes também na metáfora que serve como ancora para este trabalho de pesquisa: a construção de uma casa. Ao mesmo tempo, a metáfora da construção de uma casa ilustra, de certa forma, a condição dos refugiados participantes desta pesquisa que buscam reconstruir suas vidas, a partir do estabelecimento de um novo lar. Além disso, a decisão pela utilização da metáfora da construção de uma casa surgiu também da situação que

eu vivia no início da pesquisa quando procurava uma casa para comprar e me mudar.

A metáfora escolhida para esse trabalho também está presente nas realidades dos participantes da pesquisa, de maneiras diferentes e pode suscitar, no leitor, alguns questionamentos sobre como a construção de uma casa ilustra seu caminho no mundo da pesquisa e em sua vida pessoal.

Percebo também nas metáforas sugeridas por Morin (1990) e na minha para este trabalho, a presença das três bases que fundamentam o pensamento complexo que aponta para a emergência, ou melhor, a presença de um novo paradigma que se instala no contexto em que vivemos. Acredito que um olhar cuidadoso para esse paradigma pode nos ajudar a acompanhar e compreender os movimentos e mudanças sociais, culturais, físicas, químicas, filosóficas e históricas percebidas na atualidade.

1.1.1 Principais características do terreno da complexidade

Ao refletir sobre a possibilidade de construção de uma casa, o futuro morador deverá considerar a localização e o terreno no qual irá construir, primeiramente, os alicerces de sua moradia. Nesse sentido, conhecer o terreno e sua formação é fundamental para o sucesso e segurança do projeto.

No entanto, como saber sobre o tipo de construção permitida pela configuração do terreno e o material necessário para garantir o conforto e a segurança dos futuros moradores? Acredito que essa pergunta somente será respondida após um processo investigativo que além de evidenciar características percebidas do terreno, observado por especialistas, também tragam à luz e equacionem outras características não tão evidentes. Algumas percepções sobre o novo espaço que se apresenta necessitam ser sistematizadas para um trabalho mais pontual.

Nesta pesquisa, considerar o contexto social que vivemos, revelando suas especificidades e seu dinamismo, é de extrema importância para tentarmos compreender o mundo atual e conduzirmos um processo de pesquisa em sintonia com um novo paradigma: o terreno da complexidade.

A percepção desse novo paradigma e o interesse pela investigação do mesmo por parte da comunidade científica decorre de uma crise social que aponta para a insuficiência de explicações que possibilitem a compreensão do mundo em que hoje vivemos e desenvolvemos nossas pesquisas. Muitas vezes, ainda nos vemos engessados pelas práticas e concepções investigativas advindas de paradigmas anteriores, o que nos impede de procurar compreender esse novo cenário e buscar estratégias, ações e reflexões diferentes sobre como conduzir um processo de pesquisa diferenciado e que chegue mais próximo da realidade social atual. Acredito que destacar algumas características do pensamento complexo, que decorrem das bases apresentadas nesta seção, pode auxiliar o pesquisador a não somente compreender o terreno por onde caminha, mas também a vislumbrar abordagens metodológicas de pesquisa mais coerentes com os objetivos do trabalho e com o contexto pesquisado.

Considerando que esta investigação envolve a busca pela compreensão de um fenômeno vivo, busquei outras reflexões sobre a complexidade que possibilitariam o estabelecimento de ligações entre vários pensamentos e aportes teóricos. Nesse sentido, apresento alguns pensamentos de Demo (2002: 13-31), que ao explicar a complexidade, aponta características importantes do pensamento complexo, algumas das quais também considerarei nos passos desta pesquisa.

A primeira delas é a *dinamicidade*. Para o autor, uma das características do pensamento complexo é a questão da imprevisibilidade, marcada por uma dinâmica e inovação que sempre nos remetem às possibilidades do vir a ser. Nada é definido e imutável e tudo parece se apresentar, ao mesmo tempo, sob a ótica do controle e do descontrole, pois processos dinâmicos revelam uma grande criatividade e vão além do que conhecemos.

Os movimentos dinâmicos sugeridos por Demo (2002:13), por serem desconhecidos e imprevisíveis, também resgatam a *não-linearidade* que, para o autor, é a segunda característica da complexidade. Essa não-linearidade implica caminhos, ações, reflexões, muitas vezes, diferentes e inovadoras, trazendo a necessidade de que os sistemas também apresentem uma faceta de reconstrução. Por meio da *reconstrutividade*, a terceira característica da complexidade, Demo (2002:17) nos remete ao fato de que nesse contexto de não-linearidade e dinamicidade, a reprodução e a replicação não são suficientes para a compreensão

do mundo em que vivemos. Assim, é necessário compreender que tudo se reconstrói e que, na natureza complexa, tudo está sempre em processo de mudanças estruturais que os acomodam e os provocam continuamente. Dessa maneira, a irreversibilidade está presente nos processos, o que indica que nada se repete por mais que assim possa parecer.

Percebo um diálogo entre essa reconstrutividade e a idéia do operador da recursividade, no qual os movimentos circulares contínuos de conexão entre causas e efeitos também sinalizam para as possibilidades do vir a ser, da reconstrução e dos processos de mudanças adaptativas de todos os organismos.

Demo (2002:23) apresenta mais duas importantes características na composição do complexo. Uma delas é a *dialogicidade* dos processos que considera a necessidade de um diálogo constante entre os diversos componentes de um processo, entre as diversas maneiras de pensarmos o mundo, entre observador e observado e entre indivíduo e sociedade. Esse diálogo resgata e fomenta diferentes formas de intervenção na realidade para melhor compreendê-la e, assim, com ela interagir.

A última característica apresentada por Demo (2002:28) é a *ambigüidade/ambivalência*. A ambigüidade refere-se às estruturas compostas pelo desencontro de suas partes e que mesmo sendo unitárias (o todo) ainda permanecem abertas a possibilidades infinitas (sem limites definidos). Já a ambivalência refere-se aos processos observados nos fenômenos complexos e as dinâmicas dos valores contrários, estabelecidas no que Demo (2002:30) chama de “campos contrários de força”.

Embasado, então, no conceito de complexidade, procuro refletir sobre o estatuto dos refugiados no Brasil, a maneira como eles estão no país e como isso se reflete na aprendizagem da língua e nos movimentos que definem as várias facetas de suas identidades. Considerando as implicações do pensamento complexo e a necessidade de uma abordagem reflexiva condizente com o meu objeto de investigação e minha percepção de mundo, procurei conduzir uma interpretação que contemplasse uma variedade de momentos da experiência vivida, sob a perspectiva da complexidade, como será percebido nos capítulos que seguem.

A complexidade foi, então, escolhida nesta investigação como um terreno que permite a concepção da casa sob uma perspectiva pessoal, ou melhor, permite que cada leitor construa sua própria concepção da casa. Um terreno que recusa as simplificações e procedimentos científicos lineares e engessados, considerando a possibilidade de uma abordagem científica que busque uma totalidade aberta, circular e em constante e interminável diálogo com suas partes – as que podem ser identificadas ou as que ainda não se apresentaram.

Para mim, neste trabalho, o pensamento complexo é uma teorização sobre a construção do conhecimento que permite uma ou várias leituras do fenômeno em questão por meio da aceitação das incertezas, dos opostos e da necessidade de um posicionamento aberto a todas as questões e suas possíveis respostas.

A seção seguinte apresenta a abordagem metodológica escolhida para este trabalho, a qual acredito estar em consonância com as características do pensamento complexo. Como na construção de uma casa, várias informações, pessoas e experiências dialogam para que um ambiente de abrigo e conforto seja criado. Porém, forças contrárias, de diferentes origens, muitas vezes, obrigam arquitetos, pedreiros e engenheiros a redirecionarem algumas tomadas de decisão previamente discutidas e aprovadas. Os contrários parecem ocupar o mesmo espaço no decorrer da construção e questões geológicas, meteorológicas e financeiras podem caminhar de encontro ao planejamento que parecia, inicialmente, perfeito, calculado e totalmente previsível. Algumas vezes, mesmo depois da casa pronta, a decoração escolhida revela o convívio dos contrários, com a presença de objetos clássicos e conservadores e outros mais modernos; as cores neutras e frias são aquecidas por objetos e móveis que se tornam os responsáveis por harmonizar a presença de cores mais fortes e quentes. Nesse ambiente, as forças contrárias e suas características essenciais e únicas se complementam, compondo uma melhor compreensão dos ambientes criados para a casa. Ao mesmo tempo, outras propriedades e características convergem para que um determinado ambiente ou sensação sejam criados, como a presença do branco em todo o ambiente decorado com móveis de cores cruas e neutras.

A partir dessa reflexão, apresento na próxima seção, a abordagem metodológica escolhida para esta investigação e procuro aliar suas características

às do pensamento complexo na intenção de sinalizar os pontos de convergência que, a meu ver, complementam meu processo de interpretação.

1.2 Construindo uma abordagem investigativa no terreno da complexidade

A ciência tem presenciado, por anos, a hegemonia de métodos de pesquisa que procuram quantificar e generalizar resultados, separando e distanciando o pesquisador de seu contexto, dos sujeitos e das situações investigadas. Acredito que essa cristalização de práticas investigativas parece não mais atender às demandas da sociedade moderna, principalmente se considerarmos os pressupostos do pensamento complexo, apresentados anteriormente.

A pesquisa sob o enfoque do pensamento complexo requer, portanto, uma ruptura com um contexto hermético e engessado que não considera questões que passam pela subjetividade de todos os envolvidos no processo, pela maneira pessoal como cada um constrói sua percepção da experiência vivida, inclusive o pesquisador. Nesse cenário, os envolvidos são *todo e parte* sempre, transitando entre a coletividade e a subjetividade, entre a construção e a reconstrução, a todo o momento.

Acredito que não considerar esses movimentos de ir e vir, de vir-a-ser e vir-a-se-desfazer pode implicar um comprometimento com uma visão pouco aprofundada do contexto de pesquisa bem como dos participantes e das relações estabelecidas. Muitas metodologias de pesquisa, principalmente aquelas que lançam mão de práticas positivistas, não acompanham a dinamicidade do novo social e apresentam resultados que traduzem fragmentos de um contexto. Nesse sentido, Moraes e La Torre (2007:4) afirmam:

...acreditamos que as metodologias positivistas apresentam a limitação de refletir apenas instantes, momentos determinados, fragmentos da realidade, situações simplificadas e concretas vividas pelos sujeitos, sejam eles pesquisadores ou pesquisados. Ignora-se a riqueza dos processos vivenciados e os significados internos subjacentes aos comportamentos observáveis. São como fotos instantes e estatizantes de processos que tentam nos mostrar que representamos a realidade como ela é, como um espelho no qual está refletida. E hoje, sabemos que isto não é verdadeiro.

Ao considerarmos a pesquisa na perspectiva dos sistemas complexos, faz-se necessária uma abordagem mais aberta e que tenha como pressuposto o acompanhamento, por meio de estratégias e posicionamentos investigativos, dos movimentos dinâmicos e imprevisíveis que podem emergir durante o processo de pesquisa. Moraes e La Torre (2007:4) abordam essa questão da seguinte maneira:

Tais processos são dinâmicos e multidimensionais e todo e qualquer processo desta natureza está sujeito ao imprevisível, ao inesperado, ao acaso e ao criativo, e vão além do horizonte conhecido, revelando, assim, que toda identidade de um sistema complexo é sempre um processo de vir-a-ser, está sujeito ao imprevisível e ao inesperado.

Com base nesses argumentos, considero importante a adoção de procedimentos que sejam dinâmicos, ou seja, que estejam sempre prontos para a flexibilização com o intuito de acompanhar a evolução dos fatos observados e das surpresas emergentes no contexto e no processo de pesquisa. Ao mesmo tempo, essa dinâmica deve contemplar o diálogo constante de todos os participantes e registros de experiências, obtidos ao longo da investigação. Nesse sentido, as interações entre os participantes e os fatos, os participantes e os ambientes, entre os fatos e os ambientes, devem ser observadas e consideradas como importantes registros para posterior interpretação.

A não-linearidade e a existência de contradições são outras concepções presentes nos sistemas complexos, traduzindo o caos e a organização com as quais os envolvidos em uma pesquisa trabalham. Nada é estático; nada é, hoje, como se apresentava ontem e nem será, amanhã, da mesma maneira; tudo segue a direção daquilo que Prigogine (1996:37) chama de *flecha do tempo*. Para o autor, “o tempo é real e a irreversibilidade cumpre um papel construtivo na natureza” (Prigogine 1996:38). A partir dessas considerações, acredito que relatar as mudanças, as várias dimensões de um contexto de pesquisa, os diálogos entre os componentes, as relações entre os envolvidos e considerar a subjetividade das reflexões e opiniões dos participantes são ações importantes para a compreensão dos fenômenos observados. Nesse caminho interpretativo, considerar que todos os envolvidos, inclusive o próprio pesquisador, possuem um histórico de vida, uma

bagagem experiencial que define como eles percebem o mundo e tudo que nele se encontra é extremamente importante para uma investigação no terreno da complexidade.

Apresento a seguir a abordagem metodológica adotada para essa pesquisa, escolhida na certeza de que a mesma oferece subsídios para que não somente eu, pesquisador, mas também para que todos os leitores dos resultados, possam refletir sobre como construir um processo investigativo aberto e flexibilizado.

1.2.1 A Abordagem hermenêutico-fenomenológica: o alicerce de uma investigação

Considerando o fenômeno em foco neste estudo, a intenção de descrevê-lo, textualizá-lo e interpretá-lo, adotei um posicionamento investigativo de natureza hermenêutico – fenomenológica que, segundo van Manen (1990:7), é uma modalidade de pesquisa qualitativa que se origina de duas vertentes filosóficas: a hermenêutica e a fenomenologia.

A palavra fenomenologia deriva das palavras gregas *phainesthai*, que significa *aquilo que se mostra*, e *logos* que significa *estudo*, sendo etimologicamente, então, "o estudo do que se mostra". Na filosofia de Husserl (1990), a fenomenologia é o método de apreensão da essência das coisas e tem como objeto de estudo o próprio fenômeno, isto é, as coisas em si mesmas. Assim, a investigação fenomenológica busca a interpretação do mundo a partir da consciência do sujeito formulada, com base em suas experiências.

Para a fenomenologia, um objeto é como o sujeito o percebe, e tudo tem que ser estudado tal como é para o sujeito, sem interferência de qualquer regra de observação cabendo a abstração da realidade e perda de parte do que é real. Para a fenomenologia, um objeto, uma sensação, uma recordação, enfim, tudo tem que ser estudado tal como é para o espectador.

No início do século XX, com Husserl, a fenomenologia se consolida como uma linha de pensamento. Segundo Dartigues (1992:56), Husserl define a fenomenologia como "ciência dos fenômenos", sendo o fenômeno compreendido como aquilo que é imediatamente dado em si mesmo à consciência do homem. Para Husserl (1990:22), a fenomenologia assume, principalmente, o papel de um

método ou modo de ver a essência do mundo e de tudo que nele existe; um método que é a própria ciência da essência do conhecimento ou doutrina universal das essências.

A fenomenologia tem como objetivo a compreensão da essência ou da natureza das experiências vividas, a partir da descrição dos fenômenos, sendo que essas experiências, segundo van Manen (1990:36), possuem características que podem ser resgatadas de forma retrospectiva. Retrospecção, nesse sentido, significa a oportunidade de rever, refletir sobre as experiências e, nesses movimentos, acessar as características mencionadas por van Manen. Na abordagem hermenêutico-fenomenológica, essa retrospecção torna-se possível por meio dos contatos com a textualização das experiências vividas, o que explica a dimensão hermenêutica da abordagem.

O termo hermenêutica tem sua origem etimológica no verbo grego *hermēneuein* que significa *declarar, anunciar, interpretar, esclarecer e traduzir*, ou seja, significa que alguma coisa é levada à compreensão. A crença de que o termo também deriva do deus da mitologia grega Hermes é abordada por Palmer (2006:24). O autor menciona que, originalmente, o termo ilustra a compreensão e a exposição de uma sentença dos deuses que precisaria de uma interpretação para ser apreendida corretamente. Nesse sentido, o deus Hermes tinha a função de transformar o que a capacidade humana de compreender não alcançava, em algo que pudesse ser compreendido. Por isso, a hermenêutica é tida como uma teoria ou filosofia de interpretação.

Dilthey (1994) trata a hermenêutica como a precursora das ciências do espírito, que possibilita ao estudioso acessar as manifestações sensíveis da vida, de suas objetivações e viver o processo de criação do mundo espiritual em seu processo histórico. Assim, de acordo com o autor, a função da hermenêutica é compreender a vivência.

Freire (2007:2), ao considerar a dimensão hermenêutica, enfatiza que ela, segundo Dilthey (1985,1994), “envolve a interpretação que se faz explícita através de textos que não apenas representam a expressão, o registro da experiência vivida, mas que também conduzem a uma compreensão mais aprofundada sobre ela e seu significado”.

Para Heidegger, (apud Palmer, 2006:124), as operações de compreensão ocorrem no interior do que o autor chama de círculo hermenêutico. Nesse círculo, o todo se relaciona com as partes, ou seja, ele é definido pela interação entre as partes e, da mesma maneira, as partes só são compreendidas com referência ao todo. Palmer menciona, também, que o termo *sentido* é crucial em Dilthey, ressaltando que o “sentido é aquilo que a compreensão capta na interação essencial recíproca do todo e das partes” (Palmer, 2006:124).

Com relação a esse processo de interpretação, Palmer (2006:124), resgatando Dilthey detalha as relações entre partes e todo, como segue:

Como já foi indicado, a frase fornece um exemplo nítido da interação do todo e das partes e da necessidade de ambos: a partir do sentido das partes individuais vai-se revelando a compreensão do sentido do todo, que por sua vez transforma a indeterminação das palavras num modelo mais preciso e significativo. Dilthey cita esse exemplo e depois sustenta que existe a mesma relação entre as partes e o todo da vida de cada um. O significado do todo é um sentido que deriva do significado das partes individuais. Um evento ou uma experiência podem alterar de tal modo as nossas vidas que aquilo que anteriormente tinha significado pode deixar de o ter e que uma experiência passada aparentemente sem sentido pode tornar-se retrospectivamente significativa.

Essa discussão sobre interpretação, apresentada por Palmer (2006) a partir de uma releitura de Dilthey (1994), me permite identificar um diálogo entre esse processo e os movimentos entre as partes e o todo e as relações de causa e efeito, presentes na noção de complexidade de Morin (1990).

Os trabalhos de Heidegger (1988) e de Gadamer (1997) apresentam a hermenêutica como caminho para a compreensão de tudo e a linguagem como meio de acesso ao mundo e às coisas. Ao tentar interrogar a essência do “ser”, Heidegger (1988) contribui de forma efetiva para a hermenêutica, pois revela que não há interpretação conclusiva, fechada e definitiva. Toda interpretação deve considerar não somente o tempo em que foi concebida, mas também as possíveis pré-compreensões do intérprete, de maneira que nós mesmos ao lê-las, a partir de nossas pré-compreensões, considerando nossa bagagem histórica, também

imprimimos um novo sentido, uma nova possibilidade de interpretar. Para Heidegger (apud Palmer, 2006:129), a compreensão ocorre em meio a um conjunto de relações já interpretadas, inseparável da existência de quem interpreta.

Palmer enfatiza o ato de interpretar como algo inerente à condição humana. Para o autor, interpretamos tudo ao nosso redor desde que acordamos, com o despertar do relógio, até a hora em que retornamos para a cama. Segundo o autor, “a interpretação é talvez o acto essencial do pensamento humano; na verdade, o próprio facto de existir pode ser considerado como um processo constante de interpretação” (Palmer, 2006:20).

A interpretação, para Gadamer (1997:42), também “começa sempre com conceitos prévios que serão substituídos por outros mais adequados”. Gadamer (apud Palmer 2006:52) sinaliza, ainda, que a hermenêutica é um encontro com o indivíduo por meio da linguagem, como segue:

A hermenêutica avança ainda mais um passo entrando na sua fase lingüística, com a controversa afirmação de Gadamer de que “um ser que pode ser compreendido é a linguagem.” A hermeneutica é um encontro com o ser através da linguagem. Ultimamente, Gadamer defendeu o carácter lingüístico da própria realidade humana, e a hermenêutica mergulha nos problemas puramente filosóficos da relação da linguagem com o Ser, com a compreensão, a histórica, a existência e a realidade.

A hermenêutica é, portanto, uma forma de expressar algo que considera a interpretação como um processo fundamentado pela linguagem, pelo registro textual das experiências que vivemos. Nesse sentido, Palmer (2006:19) afirma que a hermenêutica é o estudo da compreensão, é essencialmente a tarefa de compreender textos.

A associação entre os termos hermenêutica e fenomenologia aparece no tipo de fenomenologia que Heidegger desenvolveu em sua obra *Ser e Tempo*, na qual o autor menciona a existência de uma hermenêutica fenomenológica (apud Palmer, 2006:130). Segundo Freire (2007:3), “Heidegger procurava uma hermenêutica que lhe permitisse fazer uma investigação sistemática da questão do ser e, assim, cria um método - *hermenêutico fenomenológico* - que permite fazer a hermenêutica do *dasein* (“ser aí”) e dar conta da singularidade da vida humana”.

Além de Heidegger, outros autores também propõem a junção dos termos hermenêutica e fenomenologia, como Ricoeur (2002) que discute a relação inseparável entre fenomenologia e hermenêutica e van Manen (1990) que aponta para a perspectiva de uma fenomenologia hermenêutica. Para van Manen (1990:180-181), essa perspectiva procura explicar ambos os termos das metodologias que engloba: é descritiva (e, portanto, fenomenológica) porque contempla a forma como os fenômenos acontecem, deixando-os “falar por si mesmos”; é interpretativa (e, assim, hermenêutica), pois assume que não exista algo como um “fenômeno não interpretável”. Além disso, o autor entende que experiências vividas devam ser capturadas e reproduzidas por meio da linguagem – o que já representa, em si, um processo interpretativo.

Partindo dessas propostas de junção dos termos e influenciada por Ricoeur (1986/2002) e van Manen (1990), Freire (1998, 2006, 2007) propõe uma associação entre as duas vertentes filosóficas que resulta em uma abordagem metodológica para as ciências humanas, denominada *hermenêutico-fenomenológica*. A hifenização do termo, segundo a autora (Freire, 2007:4), é proposital e ilustra o caráter indissociável nos processos de descrição e interpretação da experiência humana.

Detalhando a abordagem hermenêutico-fenomenológica, temos que, por um lado, a fenomenologia evoca a descrição como forma de descobrir a essência de um fenômeno da experiência humana, buscando a compreensão dele a partir da percepção de quem o vive. Sob esse enfoque, um detalhamento da maneira pela qual vivemos experiências no mundo auxilia no entendimento da natureza dos fenômenos (van Manen, 1990:5). Por outro lado, registrar textos de experiências vividas – como orienta a investigação de cunho hermenêutico – permite ao pesquisador rever e visitar essas experiências várias vezes e, assim, aprofundar sua busca por significados, interpretando-os e reinterpretando-os continuamente.

Essa possibilidade de reinterpretação e busca contínua por novos significados é determinada pela leitura subjetiva do pesquisador, construída com base em sua bagagem pessoal de experiências. Ao mesmo tempo, a abordagem hermenêutico-fenomenológica, de acordo com Mayrink (2007:51) “não busca a classificação, categorização, taxonomia ou teorização de experiências vividas, mas uma compreensão mais profunda do fenômeno que se investiga, no sentido de

captar-lhe a essência, sua natureza mais intrínseca”, o que a meu ver proporciona reflexões libertas de qualquer pré-determinação e que, ao mesmo tempo, podem dialogar com o conjunto de experiências prévias pessoais de quem investiga o fenômeno.

Ainda segundo Mayrink (2007:51), “a compreensão da experiência do outro pode contribuir para que eu reflita e compreenda melhor a minha própria experiência”, o que enfatiza o caráter intersubjetivo das descrições fenomenológicas, apontado por van Manen (1990:58), como segue:

Phenomenology always addresses any phenomenon as a possible human experience. It is in this sense that phenomenological descriptions have a universal (intersubjective) character.

A abertura para possibilidades de leitura, interpretações e reinterpretações que passam pela intersubjetividade e pela compreensão pessoal do pesquisador é uma importante característica da abordagem hermenêutico-fenomenológica. Contudo, embora essa abordagem considere que o resultado da interpretação de um fenômeno é somente uma possibilidade entre outras, as percepções resultantes do processo interpretativo são submetidas a um processo de validação que confirma as percepções do pesquisador sobre o fenômeno.

Considerando o caráter científico de uma pesquisa e a busca pela explicação, interpretação dos fenômenos observados, temos que, segundo Maturana (2001:29), “o explicar é sempre reformulação da experiência que se explica”, o que indica a existência de um processo contínuo e essencialmente reconstrutivo que evidencia a influência do observador sobre os elementos observados e as experiências vividas pelos mesmos.

Como van Manen (1990:31) alerta, uma descrição fenomenológica compreende sempre uma possível interpretação de uma experiência humana e tal interpretação deve sempre considerar a possibilidade de interpretações posteriores potencialmente mais ricas ou profundas. Essa abertura a novas interpretações, que caracteriza a recursividade presente no pensamento complexo como já mencionado, é parte de um posicionamento investigativo diferenciado proposto

pela abordagem hermenêutico-fenomenológica que requer um olhar diferenciado ao fenômeno. Nesse sentido, van Manen (1990:41) complementa:

I must recall the experience in such a way that the essential aspects, the meaning structures of this experience as lived through, are brought back, as it were, and in such a way that we recognize this description as a possible experience, which means as a possible interpretation of that experience. This then is the task of phenomenological research and writing: to construct a possible interpretation of the nature of a certain human experience.

Ao mesmo tempo, a pluralidade de vozes presente nos textos interpretados, bem como no próprio processo de interpretação, remete o pesquisador à preocupação com a validade das conclusões da pesquisa. Ricoeur (2002:180) propõe um posicionamento científico que possibilita a validação das interpretações dos textos, por meio de procedimentos de interpretação que busquem confrontar, continuamente, as percepções do investigador sobre o fenômeno, com informações que comprovem essas percepções.

A relação recursiva entre as percepções das experiências (o subjetivo) e a validação das mesmas (o objetivo) é explicada por Ricoeur (2002:186) como conjeturas e validações que dialogam entre si no chamado *círculo hermenêutico* de Heidegger (1988). Assim, o pesquisador busca, por meio do retorno contínuo aos textos das experiências vividas e do confronto de interpretações, uma melhor compreensão do fenômeno em foco.

A possibilidade de um posicionamento contra ou a favor da interpretação de um dado texto é algo que deve ser considerado para que se possa, segundo Ricoeur (2001:187), confrontar interpretações, questioná-las e buscar pontos de concordância entre elas. Da mesma maneira, van Manen (1990:27) propõe a busca pelo rigor metodológico por meio do que o autor denomina como ciclo de validação. Esse ciclo permite ao pesquisador o retorno às experiências vividas por meio de várias leituras dos textos para buscar a validação das percepções, durante o processo interpretativo. Ao mergulhar nos textos mais de uma vez, o pesquisador percebe outras visões sobre o fenômeno e desenvolve um diálogo com as

experiências textualizadas, o que permite uma maior interação e, conseqüentemente, maior compreensão do que foi registrado.

Além de revisitar, constantemente, os textos das experiências, acredito ser também de grande importância, manter contato com os participantes durante o processo de interpretação para que o pesquisador possa ter mais subsídios para melhor compreender o fenômeno observado e vivido. Essa interação pode ser caracterizada como o que Gadamer (2002) denomina por *conversa hermenêutica*, na qual pesquisador e participante buscam interpretar, em conjunto, os significados que emergem das experiências textualizadas, o que transforma o participante em co-investigador no processo de pesquisa, de acordo com van Manen (1990:98).

As argumentações aqui apresentadas identificam a hermenêutico-fenomenológica como uma abordagem metodológica que busca a descrição e a interpretação de um fenômeno. Essa descrição e interpretação apresentam o mundo, de acordo com Freire (2007:4), “como ele é”, e tem início com a textualização das experiências vividas. Essa textualização e posterior interpretação buscam, segundo a autora, “identificar temas que estruturam o fenômeno e compõem sua essência e que, portanto, lhe conferem identidade” (Freire, 2007:4).

A questão temática é um dos pontos centrais da abordagem hermenêutico-fenomenológica e é amplamente discutida por van Manen (1990). Para o autor, a abordagem busca identificar as unidades de significado e os aspectos temáticos da experiência, como segue:

Reflecting on lived experience then becomes reflectively analyzing the structural or thematic aspects of that experience. (van Manen, 1990:78)

Para o autor, os temas³ que emergem das interpretações dos textos são considerados temas fenomenológicos que descrevem e estruturam a experiência. Portanto, ao interpretar uma experiência de vida, identificamos possíveis temas, ou

³ Vale ressaltar que os temas da abordagem hermenêutico-fenomenológica que estruturam o fenômeno de minha pesquisa – *a constituição identitária por meio de Oficinas Presenciais Temáticas em um curso de língua portuguesa como língua estrangeira para refugiados*, não são os mesmos temas (assuntos) que compõem as atividades das Oficinas Presenciais Temáticas que serão detalhadas adiante. Os temas dessas atividades representam um conjunto de assuntos que têm como objetivo, motivar os participantes e envolvê-los em um contexto que para eles seja relevante. Para distingui-los, portanto, os temas que estruturam o fenômeno em foco serão identificados como temas hermenêutico-fenomenológicos.

seja, as estruturas experienciais que nos levam à compreensão dos significados destas experiências para quem as viveu.

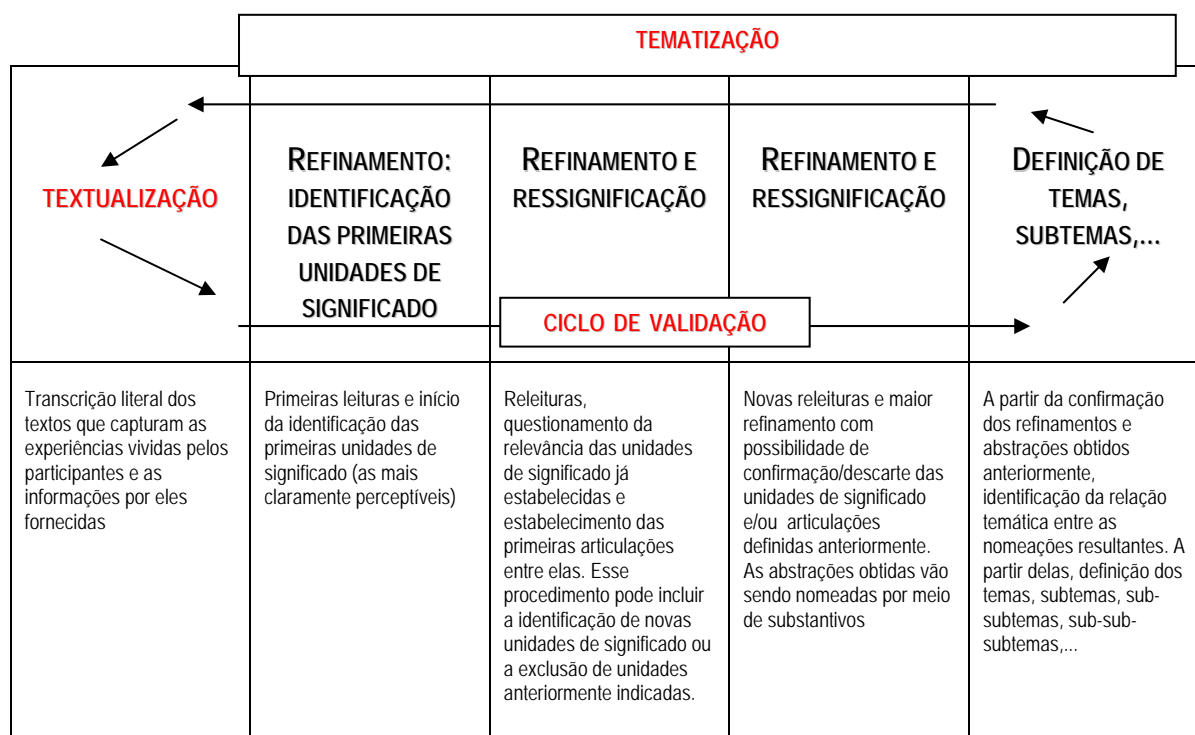
Após a textualização das experiências, temos a *tematização* (Van Manen, 1990), compreendido como um processo no qual a leitura das experiências vividas busca evidenciar as unidades de significado. Essas unidades são elementos textuais menores que por sua relevância e, em alguns casos, recorrência, permitem ao pesquisador acessar a estrutura do fenômeno investigado. As primeiras unidades de significado são, geralmente, aquelas palavras ou frases texto que *saltam aos olhos*, os mais fáceis de serem percebidos na leitura e que remetem o pesquisador a alguma outra percepção importante sobre o fenômeno.

Ao mesmo tempo, tais unidades nem sempre são expressas graficamente nos textos, mas podem aparecer implícitas nas idéias transmitidas. Nesse sentido, cabe ao pesquisador perceber a importância de idéias e impressões que não estão presentes explicitamente nos textos. Essa capacidade de percepção é construída e reconstruída na medida em que o pesquisador aprofunda sua leitura, se distanciando e retornando aos textos com o objetivo de buscar outras unidades de significado ou validar as unidades que já conhece.

Esse procedimento que valida ou descarta as unidades já identificadas e/ou busca por novas unidades, é denominado por Freire (2007:4) como *refinamento*. O *refinamento* caracteriza-se pelo detalhamento e agrupamento de unidades que tenham alguma semelhança e que, de alguma maneira, remetam o leitor a idéias que apresentem alguma relação com o fenômeno observado. Nesse sentido, vale lembrar a importância de considerar o constante revisitar ao texto original para que se tenha certeza de que as unidades de significado, as semelhanças e, por fim, os temas realmente representam o contexto inicial. Assim, o pesquisador manterá seu foco no fenômeno e no caminho para a compreensão do mesmo.

Ainda na busca pelos temas que estruturam o fenômeno, o *refinamento* está ligado a outro procedimento que Freire (2006, 2007) denomina de *ressignificação*. Na *ressignificação*, o pesquisador confronta continuamente as unidades de significado para validar as já acessadas ou descartá-las. Nesse movimento, as unidades não descartadas podem ser reformuladas, ou seja, renomeadas com o objetivo de abarcar um sentido maior, mais amplo, que consiga expressar como o

fenômeno, a partir daquela compreensão, está estruturado. A recorrência dos procedimentos de *refinamento* e *ressignificação* possibilitam o que Freire (2007:4), metaforicamente aponta como *mergulhos interpretativos* densos e intensos, nos quais o pesquisador tem contato com a relevância das unidades nomeadas e, ao mesmo tempo, questiona o papel delas na estruturação do fenômeno e as escolhas lexicais para identificá-las na *tematização*. Esse processo, denominado como “ciclo de validação” (van Manen, 1990), segundo Freire (2007), permite estabelecer confiabilidade à interpretação hermenêutico-fenomenológica, justificando os resultados alcançados e lidando com a subjetividade constitutiva da abordagem. Esses procedimentos de *refinamento* e *ressignificação* podem acontecer várias vezes, até que o pesquisador consiga identificar os *temas*. Assim, *textualização*, *tematização* e *validação* são consideradas por Freire (2006, 2007) “traços distintivos da abordagem hermenêutico-fenomenológica”, como a autora resume no seu quadro, a seguir:



Quadro 1: Rotina de organização e interpretação (Freire, 2007)

Na medida em que o pesquisador avança na leitura e busca interpretar os registros das experiências vividas, novas percepções e novos questionamentos podem emergir, fazendo com que ele sinta necessidade de retornar ao início já

com uma percepção diferente da que tinha no momento da primeira leitura. A cada leitura, a cada distanciamento, é possível perceber novos significados, estejam eles presentes explícitos ou implícitos nas escolhas lexicais e nas impressões da experiência, impressas nos textos. Tais movimentos proporcionam a conexão com um dinamismo que transforma, aos olhos do pesquisador, o registro das experiências a todo o momento, o que me remete ao operador da recursividade, mencionado por Morin (1990). Esses movimentos recursivos permitem que as experiências textualizadas levem o leitor/pesquisador para além da estrutura textual e em direção à polissemia que o próprio texto alimenta, cada vez que é acessado.

Podemos afirmar, então, que o texto torna-se um ente vivo, autônomo e que se distancia do seu “lugar nativo” (Ricoeur, 2002:47), ou seja, se distancia de sua origem e da maneira como foi construído. Acredito que essa autonomia sugerida por Ricoeur se estabelece na interação entre o pesquisador e as vivências textualizadas, sendo que é nessa relação que as experiências ganham vida.

Nesse sentido, a interpretação do texto se constitui em um processo contínuo e aberto que nunca se conclui. Assim, a busca pela natureza de um fenômeno, de acordo com a abordagem metodológica adotada neste trabalho, pressupõe que a essência, a natureza do fenômeno, não poderá nunca ser identificada em sua totalidade, pois essa essência é um elemento vivo e em constante mutação que sempre poderá contemplar novas nuances e sugerir outras possibilidades de interpretação. Mesmo sabendo que essa essência nunca será percebida em sua totalidade, incluí em minha pergunta de pesquisa a busca pela natureza do fenômeno que investigo, com o intuito de vivenciar minha leitura pessoal de algo que despertou meu interesse e atraiu meu olhar de pesquisador. Acredito que esse processo resgata a condição de um contínuo “vir-a-ser”, característica dos processos observados sob a ótica do paradigma da complexidade.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica permite, ainda, movimentos dinâmicos, não-lineares e flexíveis que vão ao encontro dos conceitos que caracterizam o paradigma da complexidade apresentados anteriormente. Esses movimentos são determinados pelo contexto da pesquisa e levam o pesquisador a

um contato diferenciado e constante com as experiências textualizadas. Dessa maneira, as leituras e constantes releituras dos textos permitem a construção de significados de maneira dialógica, recursiva e aberta, em uma cadeia não linear composta pelas conexões entre as leituras, as interpretações possíveis e as já realizadas. Como afirma Carvalho (2005) ao mencionar a recursividade nos sistemas complexos, o passado se encontra no presente que, por sua vez, estará no futuro. Esses movimentos podem proporcionar ao pesquisador um diálogo diferenciado e constante com o mundo que não somente observa, mas que também vivencia.

As trocas intersubjetivas entre participantes e pesquisador e as maneiras como elas também dialogam entre si, não podem deixar de ser considerados no momento da leitura e da interpretação das experiências. A hermenêutica pressupõe uma relação de inclusão que engloba sujeito e objeto, denominada por Ricoeur (2002:44) como *relação de pertencimento*. Nessa relação, o pesquisador, os participantes e o contexto são todos componentes indissociáveis que dialogam e determinam o contexto sócio-histórico do mundo em que habitam. Assim, não há fragmentação, compartimentalização, desligamentos e visões independentes na exploração do fenômeno, uma vez que sujeitos e objetos constituem o contexto e nele se re/co-constituem.

Dessa forma, o pesquisador, por mais distante que julgue estar do objeto observado e do contexto no qual se encontra, sempre influenciará nas dinâmicas que se estabelecerem diante dele. Ainda de acordo com Prigogine (1996:87), um aspecto importante da integração sujeito-objeto e do processo de observação é a dependência do ser em relação ao seu ambiente geral, ou seja, o *contextualismo*. Segundo o autor, a realidade só será revelada ao indivíduo por meio de uma construção ativa na qual ele participa. Assim, não existe observação sem envolvimento, sem interação com aquilo que se observa, como afirma Moraes (1997:70), ao tomar emprestada a visão da física quântica para mencionar a totalidade que não pode ser fragmentada:

Tanto a teoria da relatividade quanto a teoria quântica implicam a necessidade de olhar para o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, fundem-se numa totalidade.

Um todo indivisível em movimento fluente caracterizando o efetivo estado das coisas.

Moraes e La Torre (2006:36), argumentando sobre a pesquisa sob um enfoque complexo, ressaltam a importância de todos os envolvidos na pesquisa, afirmando que “a ciência, hoje, nos ensina que observador, processo de observação e objeto observado implicam uma totalidade”. Nesse sentido, a inclusão do participante como co-investigador pode proporcionar um contato de todos os envolvidos no estudo com todos os processos vivenciados. Acredito que esse contato possibilita diferentes compreensões de um fenômeno observado, revelando movimentos de re-interpretação que podem estabelecer um diálogo mais flexível do pesquisador com as experiências vivenciadas/observadas.

Sob a perspectiva do pensamento complexo, não deve haver um caminho engessado, mas uma aproximação das experiências com um olhar investigativo que permita que os registros e participantes dessa experiência falem por si, e nesse falar por si não somente apontem para possibilidades de interpretação, mas também para direcionamentos que proporcionem novas leituras, como mencionam Moraes e La Torre (2006:38):

...concordamos com Edgar Morin e seus colaboradores que nos revelam que o método não é uma estrutura prévia definida antecipadamente, mas algo que se vai construindo do mesmo modo que um barco vai deixando o seu rastro à medida que avança. O mesmo acontece quando estamos construindo uma trilha ao passar por ela. O caminho é construído ao caminhar, já nos dizia o poeta Antonio Machado. Mas, é uma trilha, um caminho, uma indicação qualquer para onde se deve ir, algo que nos indica para onde foram os outros. Não é uma estrada com regras estabelecidas de circulação, mas um caminho que se conhece e se desfruta ao caminhar, uma possível rota que se confirma a cada instante, a cada momento. É um caminho aberto ao inesperado, às emergências, à criatividade, às incertezas e aos possíveis erros e necessidades de mudança e bifurcação na rota.

Acredito que o ciclo de validação (van Manen,1990), além de garantir o rigor metodológico, permite que o pesquisador confirme suas interpretações por meio

do retorno aos registros das experiências vividas, ou seja, que ele trilhe um caminho aberto ao inesperado, como mencionam Moraes e La Torre (2006).

Os temas encontrados por meio dos procedimentos apresentados por Freire (2007), a partir da leitura de van Manen (1990), representam a manifestação do fenômeno observado e sua essência, mesmo que essa essência não possa ser revelada na sua totalidade, devido ao seu caráter re-interpretável. Tais temas são, então, partes integrantes de um único fenômeno e, como afirma Ifa (2006:59), embasado em van Manen (1990), “não podem ser realocados, na sua totalidade, para outros fenômenos, na medida em que são únicos, singulares e pertinentes a um fenômeno específico da experiência humana”.

Considerando a orientação da abordagem hermenêutico-fenomenológica como um posicionamento metodológico para a pesquisa na complexidade, elaborei a pergunta de pesquisa de forma aberta, como segue:

1. Qual a natureza das identidades reveladas em Oficinas Presenciais Temáticas inseridas em um curso de língua portuguesa para refugiados?

A busca pela natureza de um fenômeno, como já apresentado anteriormente, é o que orienta o pesquisador que adota a investigação de cunho hermenêutico-fenomenológico e de acordo com Lopes (2005:12), que se baseia em Gadamer (2002) e em Freire (1998), a escolha pelo termo natureza possui uma justificativa metodológica, como segue:

A opção pelo termo natureza contempla o propósito de ir além da identificação de características, procurando por meio de descrições e interpretações, entendimento mais aprofundado do que pode ser considerado como a essência de um fenômeno mesmo tendo ciência da impossibilidade de desvendá-lo em sua totalidade.

Ainda segundo van Manen (1990:5), investigar um fenômeno significa “sempre questionar a forma como nós experienciamos o mundo, querer conhecer o mundo em que vivemos como seres humanos”. Nesse sentido, o autor enfatiza para o questionamento do real significado das experiências do mundo, das formas como elas se apresentam para nós, e como são compreendidas. Assim, questionar a natureza de uma experiência significa buscar a compreensão daquilo que a

compõe, do que há de mais essencial nela. Portanto, questiono a natureza da experiência vivida com o intuito deliberado de manter um questionamento aberto que possa auxiliar na descrição do fenômeno, das formas como ele se apresentou aos meus olhos e aos olhos dos que construíram a nova morada comigo.

Após ter apresentado a abordagem hermenêutico-fenomenológica, demonstro, nas seções seguintes, como essa orientação me auxiliou na compreensão do fenômeno pelo qual me interessei – *a constituição identitária por meio de Oficinas Presenciais Temáticas em um curso de língua portuguesa como língua estrangeira para refugiados*. Detalho, a seguir, o contexto de pesquisa e a composição das atividades propostas com os participantes da pesquisa.

1.3 Construção de um novo lar: uma nova experiência

Ao pensar na construção de um novo lar, muitas são as inspirações, aspirações e estratégias que podem determinar o sucesso da empreitada, mesmo vivenciando momentos de surpresas, alegrias e dificuldades. Tais sentimentos de esperança e desejo de lutar por um novo teto, por uma nova vida alimentam aqueles que saem de seus países e solicitam refúgio em terras distantes.

Como já mencionado anteriormente, em São Paulo, os refugiados atendidos pelo Sesc, Senac e Caritas, contam com um curso gratuito de língua portuguesa que visa a ensinar essa língua como elemento essencial para aculturação no novo contexto. Os aspectos metodológicos, burocráticos e operacionais do curso são acompanhados por um coordenador de cada uma das instituições mencionadas. A parte metodológica é de responsabilidade do Senac que também foi responsável pela contratação da professora e seu preparo para o trabalho com esse público específico.

A professora do curso, também foi co-participante da pesquisa e colaborou a resposta dos questionários, além de ministrar as aulas. Graduada em jornalismo, tinha experiência anterior com aulas de português para estrangeiros de grandes multinacionais que eram transferidos para o Brasil e, portanto, que viviam uma realidade totalmente diferente da vivida pelos refugiados.

Acreditando que atividades diferentes e novas propostas poderiam auxiliar na aprendizagem da língua e na inserção no novo contexto, esta pesquisa previa a realização de oficinas virtuais temáticas (Rezende, 2003) no curso de língua portuguesa para refugiados, incluindo a utilização de tecnologia e atividades a distância. Porém, as discussões com a professora e os coordenadores do curso me levaram a decidir pela não utilização das novas tecnologias em contexto assíncrono devido às limitações de acesso pelos alunos. Dando-me conta de que não tinha os detalhes necessários, passei a investigar o público e seu contexto com maior proximidade para que eu pudesse desenvolver um programa que fosse condizente com a realidade e expectativa dos alunos, da professora e das instituições responsáveis pelo curso.

O programa de língua portuguesa em questão existe desde 1996, sendo que meu interesse pelo contexto do refúgio teve início no primeiro semestre de 2003 quando fui designado para rever o único módulo existente (60 horas) e a possibilidade de criação de mais um, de 60 horas. Acompanhei uma turma do curso por aproximadamente um semestre e concluí não somente que um módulo não seria o suficiente, mas também que os materiais didáticos utilizados não eram a expressão do que os alunos necessitavam. Além disso, de acordo com os gestores do processo de acolhida dos refugiados, os alunos que concluíam o módulo de 60 horas sempre solicitavam uma autorização para cursá-lo novamente por acreditarem que não era o suficiente para ajudá-los na árdua tarefa de aprendizagem da língua.

Iniciei, então, um diálogo com as instituições responsáveis pelo curso de português para que um segundo módulo fosse criado e um material didático desenvolvido, o que aconteceu somente no segundo semestre de 2003. Dessa forma, o curso passou a oferecer 120 horas-aula, divididas em dois módulos. Essa carga horária de cada módulo é cumprida com duas aulas semanais de 2 horas, totalizando 30 encontros que acontecem, aproximadamente, no período de dois meses e meio. A revisão do curso compreendeu a criação de um material didático específico para o público-alvo, contendo 10 unidades em cada módulo. Nesse processo, além do aumento no número de módulos e criação de um material didático próprio, foram desenvolvidas e formalizadas as avaliações escritas que

passaram a acontecer na aula de número 16 de cada módulo (após 32 horas de curso) – denominada *avaliação do meio* – e na aula de número 29 de cada módulo (após 58 horas de curso) – denominada *avaliação final*.

Para uma melhor compreensão, o quadro a seguir apresenta um resumo de como o curso está estruturado atualmente:

Estrutura - Curso de Língua Portuguesa para Refugiados	
Módulo 1	
10 unidades em 60 horas – 30 aulas de 2 horas	
Unidades 01 a 05	<p>Aproximadamente 15 aulas de 2 horas cada, totalizando 30 horas de aula. Cada unidade consome aproximadamente 3 aulas. As unidades de 01 a 05 são organizadas como segue:</p> <p><u>Unidade 01- Apresentação</u> Primeiro Contato; nomes; nacionalidades; alfabeto; números até sessenta. Verbos Ser, Estar e Ter no Presente do Indicativo.</p> <p><u>Unidade 02 - NA CIDADE DE SÃO PAULO</u> Encontros com amigos(lazer) ; horários, meses, dias da semana. Verbos Acordar, Escrever, Partir, Ler, Dar, Fazer, Conseguir, Pôr e Dormir no Presente do Indicativo.</p> <p><u>Unidade 03 – No escritório</u> Restaurante, lanchonete; convites; alimentação. Artigos definidos e indefinidos, Preposições e Pronomes Demonstrativos.</p> <p><u>Unidade 04 - Álbum de fotos –Minha infância</u> Lembranças da infância. Verbos regulares Acordar, Escrever, Partir, Ler, Dormir, Dar, Fazer, Conseguir e Pôr no Pretérito Perfeito.</p> <p><u>Unidade 05 – Hobbies</u> Esportes, saúde. Verbos Acordar, Escrever, Partir, Ler, Dormir, Dar, Fazer, Conseguir e Pôr no Pretérito Imperfeito. Cada unidade apresenta atividades com: - diálogos, introduzindo situações do dia-a-dia e vocabulário. - Itens gramaticais e em seguida uma leitura (textos que tratam da cultura brasileira; poesias). Por último uma redação. Revisão das unidades estudadas.</p>
Avaliação do meio – 15ª aula	
Unidades 06 a 10	<p>Aproximadamente 15 aulas de 2 horas cada, totalizando 30 horas de aula. Cada unidade consome aproximadamente 3 aulas. As unidades de 06 a 10 são organizadas como segue:</p> <p><u>Unidade 06 - Procurando um Apartamento</u> Casas e apartamentos; compras. Verbos Acordar, Escrever, Partir, Ler, Dormir, Dar, Fazer, Conseguir e Pôr no Futuro do Indicativo. Ir + verbo no infinitivo.</p> <p><u>Unidade 07- Matrícula</u> Escolas, universidades e cursos. Gerúndio.</p> <p><u>Unidade 08 – Onde fica a farmácia?</u> Direções; localizações. Pronomes Possessivos. Preposições de lugar.</p> <p><u>Unidade 09 – Que dor de cabeça!</u> Doenças; dar desculpas. Preposições.</p> <p><u>Unidade 10 – A cultura brasileira</u> Arte e cultura brasileiras. Revisão gramatical do módulo. Cada unidade apresenta atividades com:</p>

	<p>- diálogos introduzindo situações do dia-a-dia e vocabulário.</p> <p>- itens gramaticais e em seguida uma leitura (textos que tratam da cultura brasileira; poesias). Por último uma redação. Revisão das unidades estudadas.</p>
Avaliação final do módulo 1 – 30ª aula	
Módulo 2 10 unidades em 60 horas – 30 aulas de 2 horas	
Unidades 11 a 15	<p>Aproximadamente 15 aulas de 2 horas cada, totalizando 30 horas de aula. Cada unidade consome aproximadamente 3 aulas. As unidades de 11 a 15 são organizadas como segue:</p> <p><u>Unidade 11 – Revisão do módulo 1</u></p> <p><u>Unidade 12 – Módulo 2 - Meu futuro</u> Planos futuros. Verbos Ser, Estar, Ter, Acordar, Escrever, Partir, Ler, Dormir, Dar, Fazer, Pôr no Presente do Subjuntivo.</p> <p><u>Unidade 13 – Descrição física</u> Descrever pessoas; características de pessoas; partes do corpo. Verbos Ser, Estar, Ter, Acordar, Escrever, Partir, Ler, Dormir, Dar, Fazer, Pôr no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo.</p> <p><u>Unidade 14 – Pedindo informações pelo telefone</u> Telefone; cursos; preços. Verbos Ser, Estar, Ter, Acordar, Escrever, Partir, Ler, Dormir, Dar, Fazer, Pôr no Futuro do Subjuntivo.</p> <p><u>Unidade 15 – Entrevista de emprego</u> Entrevista de emprego. Verbos Ser, Estar, Ter, Acordar, Escrever, Partir, Ler, Dormir, Dar, Fazer, Pôr no Imperativo Afirmativo.</p> <p>Cada unidade apresenta atividades com: Diálogos de situações do cotidiano e vocabulário. Em seguida, pontos gramaticais. Leitura e por fim redação.</p>
Avaliação do meio – 15ª aula	
Unidades 16 a 20	<p>Aproximadamente 15 aulas de 2 horas cada, totalizando 30 horas de aula. Cada unidade consome aproximadamente 3 aulas. As unidades de 16 a 20 são organizadas como segue:</p> <p><u>Unidade 16 – Entrevista com os estrangeiros</u> Informações sobre os estrangeiros. Revisão – Subjuntivo: Presente, Pretérito Imperfeito e Futuro.</p> <p><u>Unidade 17 – Currículo</u> Currículo; classificados de empregos. Discurso direto e indireto (Indicativo – Subjuntivo – Imperativo).</p> <p><u>Unidade 18 – Fazendo compras na viagem</u> Turismo e compras. Formação do plural.</p> <p><u>Unidade 19 – Dando uma desculpa</u> Desculpas pelo telefone - justificção. Diferenças entre Mais, Mas, Tudo(s) , Toda(s) ou Tudo.</p> <p><u>Unidade 20 – Fazendo uma reclamação</u> Reclamação; problemas. Revisão verbos Ficar e Estar.</p>
Avaliação final do módulo II – 30ª aula	

Quadro 2: Resumo da estrutura do curso de língua portuguesa para refugiados.

Após a criação de mais um módulo, em 2003, e a formalização dos processos de avaliação, o curso passou a ter mais visibilidade e as instituições responsáveis por sua organização passaram a percebê-lo como um programa com maior relevância social. O curso, então, parecia não somente ensinar português, mas também, de acordo com depoimentos dos organizadores do processo de

solicitação de refúgio, a auxiliar no processo de aculturação dos que chegavam no Brasil.

Acompanhei o desenvolvimento do material e acreditava que ainda havia espaço para a inserção de atividades que abordassem as experiências dos alunos, como informações históricas e pessoais que pudessem ser incorporadas no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Acreditei que esse elemento era essencial na reestruturação dos módulos e desenvolvi em 2005 uma proposta que sugeria a inclusão de novas atividades no manual do professor e no livro do aluno, as quais foram desenvolvidas nesta pesquisa.

Quando decidi, no primeiro semestre de 2005, propor novas atividades para os módulos que já haviam sido desenvolvidos e pilotados, percebi que meu conhecimento sobre o público-alvo ainda não era suficiente para iniciar um trabalho de pesquisa envolvendo o contexto de refúgio. Portanto, minha primeira ação, como pesquisador, ao iniciar este trabalho investigativo foi me aproximar dos alunos, desde o momento de sua chegada ao Brasil e da solicitação de refúgio, até a conclusão do segundo módulo, e mergulhar nas experiências daqueles que conduzem todo o processo. Minha intenção era a de estudar o contexto e coletar subsídios suficientes para o desenvolvimento de uma proposta de atividades que trouxesse algum ganho para todos os participantes – alunos, professora e instituições.

Relato a seguir minhas primeiras e profundas incursões no contexto de refúgio e as informações e experiências vividas que me levaram a repensar antigas impressões sobre o assunto.

1.4 Metragem e construção: preparando a planta

Como relatado anteriormente, no primeiro semestre de 2003, eu havia sido designado para construção de uma proposta de revisão da estrutura do curso e o desenvolvimento de um segundo módulo, o que se concretizou somente no segundo semestre de 2003. No primeiro semestre de 2005, acreditei que novas atividades poderiam ser desenvolvidas e incorporadas no curso o que me levou a

abraçar um projeto de pesquisa de Doutorado que tivesse como foco este curso de português para refugiados e as possibilidades de novas atividades. Porém, até então eu não havia mantido um contato mais profundo com cada um dos alunos e mergulhado em suas histórias e suas necessidades. Assim, devido à minha falta de conhecimento aprofundado sobre o contexto com o qual eu trabalharia nesta pesquisa, resolvi criar uma estratégia de aproximação e de estudo das experiências vividas nesse contexto.

Essa aproximação trouxe subsídios para uma proposta factível, considerando as necessidades dos alunos refugiados, as possibilidades e limitações vividas por esse público. A estratégia criada foi formalizada em um documento que chamei de *Cronograma de Ações Iniciais de Pesquisa*, como demonstra o quadro a seguir:

Data	Ação	Registros resultantes
04/05/2005	Entrevista com futuros alunos	Formulário criado para coleta de informações e notas de campo
09/05/2005	Entrevista com futuros alunos	Formulário criado para coleta de informações e notas de campo
10/05/2005	Entrevista com Gestores do curso de português.	Entrevista com roteiro (gravação e transcrição).
10/05/2005	Entrevista com Gestores do processo de recepção dos refugiados.	Entrevista com roteiro (gravação e transcrição).
16/05/2005	Entrevista com Gestor responsável pelo serviço social de uma das instituições.	Entrevista com roteiro (gravação e transcrição).
18/05/2005	Entrevista com instrutor de laboratório de informática na instituição onde o curso de português acontece..	Entrevista com roteiro (gravação e transcrição).
19/05/2005	Entrevista com a professora	Entrevista com roteiro (gravação e transcrição).
20/06/2005	Assistência à aula	Notas de campo
28/06/2005	Reunião com a professora para apresentação da proposta de oficinas	Notas de campo.

Quadro 3: Cronograma de ações iniciais de pesquisa

Essas ações me colocaram em um diálogo mais próximo com as diferentes realidades do refúgio e permitiram que eu começasse a pensar sobre o que poderia ser relevante ou não para a inclusão dos refugiados no novo contexto social. Minha curiosidade suscitou questionamentos sobre como as aulas de língua portuguesa poderiam ajudar no processo de aculturação e como as histórias de violência registradas nessas ações de investigação impactavam as práticas discente e docente.

Ao mesmo tempo, essas ações me conscientizaram da existência de uma terrível realidade muito pouco comentada pela grande mídia e que coloca o ser humano em condições deploráveis de existência: a realidade daqueles que procuram o Brasil ou qualquer outro país como uma única chance de sobrevivência.

Os refugiados que chegam ao Brasil, vindos de países onde há violência e perseguição decorrentes de desavenças políticas, religiosas ou étnicas, fazem sua solicitação de refúgio na Caritas – um órgão da igreja católica que funciona como interface entre o refugiado, os órgãos nacionais responsáveis pelo processo que se instalará e a Acnur (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados). Nessa instituição, o refugiado fala sobre suas experiências de vida e as razões que o levaram a fugir de seu país. Esse depoimento, geralmente, é marcado por grande carga emocional, pois resgata histórias de violência, morte e perseguição. Em seguida, há uma entrevista para o ingresso no curso gratuito de língua portuguesa para refugiados, oferecido nas instalações de uma das instituições participantes do processo de acolhida.

O depoimento sobre as circunstâncias do refúgio é coletado por um advogado da instituição receptora que dará andamento ao processo de solicitação da condição de refugiado. A entrevista para o curso de português é geralmente conduzida pela própria professora e tem como objetivo conhecer um pouco mais do futuro aluno. Embora as entrevistas sejam, na maioria das vezes, realizadas em inglês e espanhol, a língua francesa também foi utilizada durante minha participação no processo. Em alguns casos, quando entrevistado falava somente um dialeto local, um intérprete era solicitado; geralmente um colega de refúgio que dominava alguma outra língua além do dialeto local.

Para as entrevistas com os alunos recém chegados no primeiro semestre de 2005, desenvolvi um roteiro que abordava desde questões mais gerais como nome, formação profissional e país de origem até outras questões voltadas para a situação de refúgio que me auxiliaram na compreensão inicial da realidade vivida pelo entrevistado. Como a entrevista serviria para a construção de proposta de atividades, julguei necessário coletar informações sobre a formação educacional e domínio de idiomas, bem como o conhecimento das novas tecnologias. A questão

religiosa também foi importante, pois para muitos países africanos, a religião e a maneira como ela é vivida por seus seguidores, determina todo um modo de vida de maneira radical, o que poderia causar impacto nas aulas. Segue o modelo de roteiro de entrevista:

Informações sobre novos alunos – curso de português	
1. Nome:	_____
2. Idade:	_____
3. Origem:	_____
4. Formação educacional:	_____
5. Profissão no país de origem:	_____
6. Razão do pedido de refúgio:	_____ _____ _____
7. Conhecimento e utilização do computador e Internet:	_____ _____
8. Idiomas que fala:	_____
9. Razões apontadas para o aprendizado do português:	_____ _____
10. O que julga mais importante aprender no curso de português:	_____ _____ _____
11. Religião	_____ _____

Quadro 4: Roteiro de entrevista – Conhecendo o contexto

O conteúdo desse roteiro, preenchido por mim durante a entrevista para o curso de português, foi considerado como um dos textos para futura interpretação de acordo com a abordagem metodológica – hermenêutico-fenomenológica – escolhida para a pesquisa. A princípio, foi considerada a possibilidade de gravação em áudio das entrevistas com os futuros alunos, mas devido à situação delicada na

qual os refugiados se encontravam e às considerações das instituições, decidi pela não gravação das mesmas. Assim, conduzi as entrevistas juntamente com a professora do curso e registrei essa experiência em forma de notas de campo que também foram consideradas como textos para posterior interpretação. Informo que o roteiro permitiu um contato inicial com o refugiado que me subsidiou com informações objetivas e focadas nas questões. Porém, muitas vezes, as respostas do entrevistado foram muito além das questões abordadas, trazendo as situações reais de violência e trauma vividas no contexto de refúgio.

As sessões de entrevistas para o curso de português duraram dois dias e revelaram os participantes desta investigação. Lembro que nem todos os alunos que fizeram a entrevista para o ingresso no curso de português foram designados para o primeiro módulo. Alguns, por já terem algum conhecimento da língua portuguesa, foram destinados a cursar o módulo 2.

Apresento, a seguir, a caracterização dos 28 participantes das entrevistas e seus nomes fictícios, considerando o país de origem, a língua falada e a idade. O sexo é outra característica importante devido à origem religiosa e étnica de alguns, o que procurei deixar explícito nos nomes fictícios escolhidos. Essas características foram escolhidas devido ao impacto que as mesmas têm sobre a aula e sobre o desenvolvimento das propostas de atividades, como será apresentado na interpretação dos dados:

Nome Fictício	País de Origem	Língua Falada	Idade
1. João	Somália	Somali	35
2. José	Burundi	Dialeto local	33
3. Pedro	Eritreia	Dialeto e inglês	30
4. Luis	Gana	Dialeto e inglês	33
5. Francisco	Líbano	Árabe - francês	28
6. Felipe	Camarões	Dialeto - inglês	19
7. Henry	Etiópia	Amharic	34
8. Mario	Congo	Língala e francês	52
9. Marco	Congo	Língala e francês	26
10. Milton	Etiópia	Amharic	28
11. Nilton	Etiópia	Amharic	22
12. Otavio	Congo	Lingala e francês	35
13. Renan	Líbano	Árabe e francês	32
14. Samuel	Nepal	Hindi e Nepali	42
15. Flavia	Congo	Dialeto e francês	30
16. Bernadete	Costa do Marfim	Dialeto e inglês	31

17. Denis	Congo	Língala e francês	33
18. Lilian	Colômbia	Espanhol	26
19. Sarah	Bolívia	Espanhol	28
20. Mauricio	Líbano	Francês	35
21. Bernardo	Colômbia	Espanhol	38
22. Alberto	Somália	Dialeto e inglês	26
23. Amália	Colômbia	Espanhol	28
24. Carlos	Congo	Língala e francês	35
25. Denise	Colômbia	Espanhol	26
26. Jane	Chile	Espanhol	31
27. Daniela	Colômbia	Espanhol	38
28. Paulo	Etiópia	Dialeto local	28

Quadro 5: Participantes da entrevista inicial para o curso de português

Após as entrevistas com os candidatos ao programa de língua portuguesa para refugiados, resolvi dar continuidade à investigação do contexto, considerando as experiências vividas por aqueles que gerenciam o processo de recepção dos refugiados, os que coordenam e ministram o curso de português e os que acompanham a adaptação dos alunos ao novo contexto social. Essas pessoas foram consideradas como importantes fontes de informações que poderiam auxiliar no desenvolvimento de propostas de atividades para a pesquisa.

Entrevistas com os gestores do processo de recepção e com os responsáveis pela oferta e coordenação do curso de português foram realizadas a partir da criação de um roteiro (anexo 1). Já a entrevista com a docente do curso seguiu um roteiro diferente (anexo 2) e com foco na prática de sala de aula e na experiência com a docência. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e posteriormente transcritas para interpretação como sugere a abordagem Hermenêutico-fenomenológica.

Além das entrevistas mencionadas, conduzi também uma conversa com o representante do laboratório de informática utilizado pelos refugiados em uma das instituições, devido ao interesse pela maneira como esse público utiliza as novas tecnologias, o que poderia subsidiar o desenvolvimento de atividades utilizando estas ferramentas.

Em seguida, assisti à terceira aula do módulo 1 e à terceira aula do módulo 2 que começaram logo após a entrevista com os futuros alunos. As aulas também não puderam ser gravadas pela mesma razão da impossibilidade de gravação das entrevistas com os candidatos ao curso. Optei, então, pelo registro de experiências

por meio de notas de campo resultantes de minha observação da aula. A escolha pela assistência a essas aulas deu-se pelo fato de que julguei importante verificar como os alunos interagem na sala de aula. Porém, entrei somente na terceira aula de cada módulo, por achar pertinente dar aos alunos e a professora, um tempo para que se conhecessem e pudessem interagir sem a presença de um observador.

Após esses contatos com o contexto do refúgio e com o programa de língua portuguesa para refugiados, apresentei a professora do curso uma proposta de atividades que comporiam as Oficinas Presenciais Temáticas.

A apresentação da proposta para a professora também foi gravada e transcrita, sendo que algumas mudanças foram feitas considerando seus comentários durante a apresentação. A transcrição desse encontro também se tornou um dos textos que auxiliaram na compreensão do fenômeno já apresentado. Considero que essa proposta foi co-produzida e contou com a participação direta da professora e do pesquisador e com a participação indireta de todos os envolvidos no processo. Apresento a seguir a estrutura das Oficinas Presenciais Temáticas e os participantes de todo o processo de pesquisa.

1.5 As Oficinas Presenciais Temáticas: construindo novas experiências em um novo terreno.

Ao refletir sobre uma proposta de atividades que não somente proporcionasse experiências comunicativas em uma segunda língua, mas que também abordasse outras experiências de ordem social, cultural e educacional, considerei o conceito de *oficinas virtuais* de Freire (1998, 2000, 2003), e de *oficinas virtuais temáticas*, de Rezende (2003).

Ao introduzir seu conceito de oficinas virtuais, Freire (2000, 2003) enfatiza a construção de um espaço instrucional onde significados são compartilhados e negociados, e o conhecimento é co/re-construído. Com base em uma articulação dos construtos, experiência, reflexão e prática (que dão origem à abordagem tridimensional que a autora propõe), Freire (2003) diferencia a oficina virtual de atividades que envolvem a mera troca de mensagens eletrônicas. Para a autora, o conceito que propõe está ancorado em um referencial teórico que propicia

interação, reflexão e desenvolvimento e, não apenas, na ferramenta de comunicação usada para esse fim (Freire, 2003:172-173).

Partindo do conceito de oficinas virtuais de Freire, Rezende (2003) propõe uma abordagem que tem como base, além da abordagem tridimensional contida na proposta embasadora (Freire, 1998, 2003), uma estrutura temática a qual serve de input para discussões e produções comunicativas na língua alvo, motivadas a partir de textos (escritos e/ou imagéticos) que fomentam o processo de produção lingüística. Esse redimensionamento do conceito de oficinas virtuais foi denominado por mim (Rezende, 2003:62) *oficinas virtuais temáticas*.

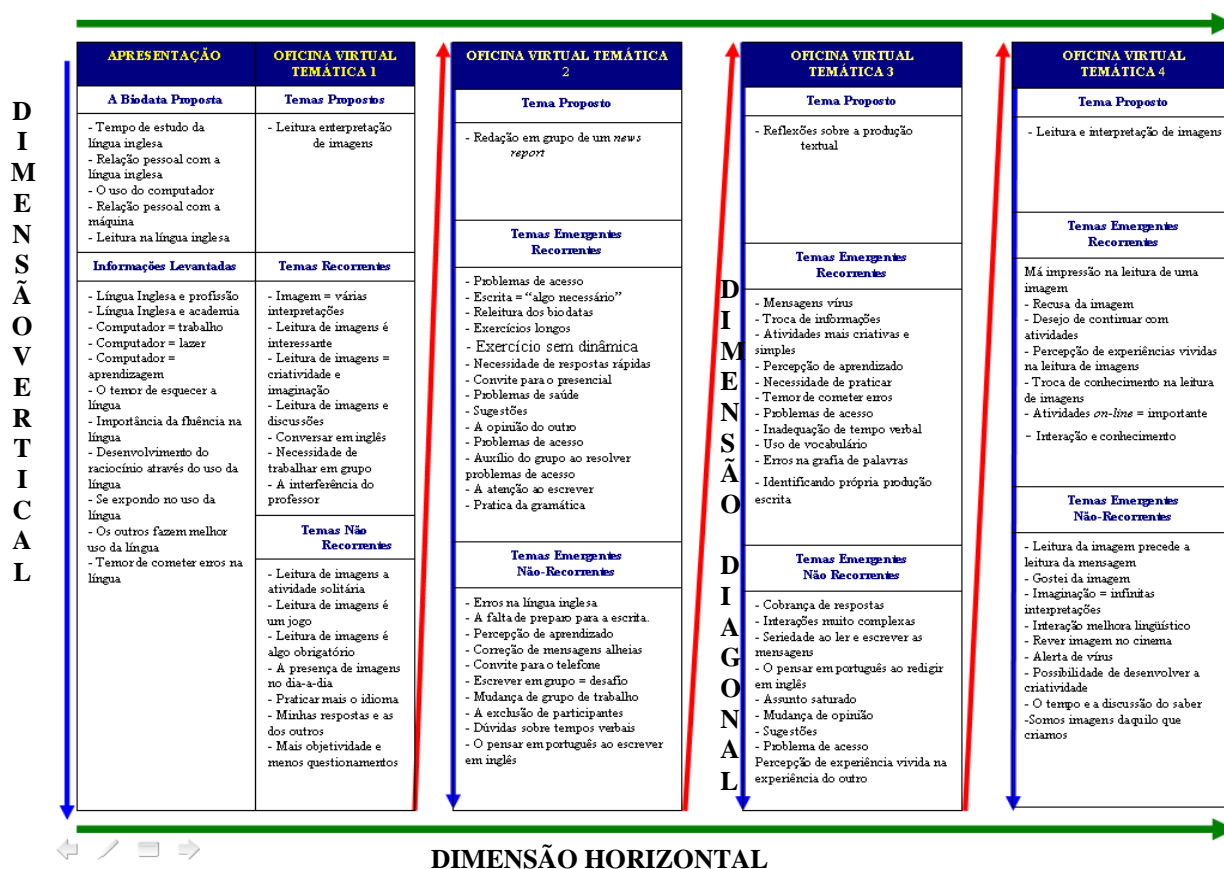
Lembro que a terminologia *temas* utilizada na designação de oficinas virtuais temáticas, nada tem a ver com a concepção de temas utilizada por van Manen (1990), na descrição da orientação Hermenêutico-fenomenológica. Nas oficinas virtuais temáticas, os temas se caracterizam como assuntos que mobilizam as discussões durante as atividades propostas e não como os temas hermenêutico-fenomenológicos que emergem dos dados coletados e que estruturam o fenômeno pesquisado.

A estrutura proposta por mim nas *oficinas virtuais* temáticas é composta por movimentos que resultam das interações observadas durante as atividades propostas. Esses movimentos revelam dimensões significativas que se inter cruzam no redirecionamento constante das atividades. De acordo com Rezende (2003:62), os temas propostos para cada oficina promovem discussões que, por sua vez, levam à emergência de temas/assuntos, recorrentes ou não – recorrentes. Considero que temas recorrentes são aqueles que emergem com freqüência nas interações, mais de duas vezes, sendo que não-recorrentes, aqueles que não atingem esse número.

Porém, acredito que as características de recorrência ou não-recorrência devem ser consideradas de acordo com o contexto de pesquisa. Em uma interação que apresenta poucas expressões verbais, orais ou escritas, como afirmar que uma freqüência de duas ou três vezes indica recorrência ou não-recorrência? Acredito que um tema/assunto relevante em um contexto pode emergir apenas uma vez, ou ainda, pode não emergir explicitamente, mas, sim, implícito nas discussões das atividades.

Rezende (2003:63) sugere que o movimento de recorrência e não-recorrência de temas/assunto ilustra a **dimensão vertical** das oficinas, ou seja, a dimensão caracterizada pela evolução das atividades. Nesse sentido, a observação dos temas/assuntos emergentes é importante, pois auxilia na escolha do tema a ser proposto na oficina subsequente, dando origem a um movimento que caracteriza a **dimensão diagonal**, ou seja, a que ilustra o rumo a ser seguido na próxima oficina, como consequência das atividades desenvolvidas na anterior.

Ao fim do trabalho com as *Oficinas Virtuais Temáticas*, o autor propõe um momento reflexivo que permite o acesso à percepção que os participantes tiveram de todas as rotas tomadas durante as oficinas, isto é, um contato com o conjunto das atividades nas quais participaram, revelador da ligação entre cada uma durante o processo. Esse momento reflexivo revela um movimento de continuidade que ilustra a **dimensão horizontal** das *oficinas virtuais temáticas*. O quadro a seguir ilustra os movimentos observados nas *oficinas virtuais temáticas* de Rezende (2003), sendo que as setas representam as dimensões mencionadas:



Quadro 6: Dimensões das Oficinas Virtuais Temáticas (Rezende, 2003: 137)

Acredito na importância do momento reflexivo presente na dimensão horizontal e considero, para a presente pesquisa, a ocorrência desse movimento, ao final de todas as atividades. Assim, o movimento diagonal passa a ser viabilizado durante todo o processo, possibilitando ao pesquisador uma melhor compreensão da relação entre o todo e as partes.

As *oficinas virtuais temática*, expostas até agora, constituem uma ambientação de ensino-aprendizagem, fundamentada na comunicação mediada por computador. Ao invés de aço e concreto, materiais que delimitam o espaço no presencial, as oficinas virtuais – temáticas ou não – se materializam em um ambiente onde o conhecimento é constantemente co/re-construído e compartilhado em dimensões de tempo e espaço diferentes.

Seguindo o conceito e os objetivos das oficinas virtuais temáticas de Rezende (2003), e considerando as limitações de acesso ao computador e à Internet, vivido pelos alunos do curso de língua portuguesa para refugiados, proponho, na presente pesquisa, o desenvolvimento das oficinas presenciais temáticas para cada módulo do curso em questão, como detalho nas seções seguintes.

1.5.1 Módulo 1: A Oficina Presencial Temática 1

Por ser tratar de um público que não possui acesso contínuo ao computador e à Internet, optei pela realização de atividades presenciais que considerassem diferentes ferramentas para a aprendizagem, inclusive as novas tecnologias. Ressalto que, como pesquisador, eu participei de todas as atividades das oficinas presenciais, registrando em notas de campo as descrições das atividades bem como minhas observações e impressões sobre os encontros.

Considerando a utilização de nomes fictícios, apresento, a seguir, os 21 participantes das Oficinas Presenciais Temáticas do Módulo 1 e a caracterização dos mesmos. Informo que a maioria dos alunos participantes do módulo 1 não seguiu para o módulo 2, pois alguns simplesmente desistiram do curso antes do início das atividades. Outros alunos, que já possuíam conhecimento da língua

portuguesa, ao serem indicados para o segundo módulo, solicitaram permissão para frequentar os dois módulos ao mesmo tempo, ou seja, quatro horas de aula, na sequência, pois diziam desejar praticar a língua e rever o que já sabiam. Esses alunos foram Sarah da Bolívia, Lilian da Colômbia, Francisco do Líbano, Alberto da Somália e Carlos do Congo, que já possuíam um bom conhecimento da língua portuguesa. Esses alunos também repetiram o segundo módulo na continuidade do curso com o grupo que apresento a seguir, ou seja, eles solicitaram para cursar o módulo 1 e 2 ao mesmo tempo, e na conclusão do módulo 1 com o grupo abaixo, solicitaram participar novamente do módulo 2.

Nome Fictício	País de Origem	Língua Falada	Idade
1. Pedro	Eritreia	Dialeto e inglês	30
2. Luis	Gana	Dialeto e inglês	33
3. Francisco	Líbano	Árabe – francês	28
4. Felipe	Camarões	Dialeto – inglês	19
5. Mario	Congo	Língala e francês	52
6. Marco	Congo	Língala e francês	26
7. Milton	Etiópia	Amharic	28
8. Otavio	Congo	Língala e francês	35
9. Renan	Líbano	Árabe e francês	32
10. Samuel	Nepal	Hindi e Nepali	42
11. Flavia	Congo	Dialeto e francês	30
12. Bernadete	Costa do Marfim	Dialeto e inglês	31
13. Denis	Congo	Língala e francês	33
14. Henry	Etiópia	Amharic	34
15. Paulo	Etiópia	Amharic	28
16. Mauricio	Líbano	Francês	35
17. Alberto	Somália	Dialeto e inglês	26
18. Carlos	Congo	Língala e francês	35
19. José	Burundi	Dialeto	33
20. Lilian	Colômbia	Espanhol	26
21. Sarah	Bolívia	Espanhol	28

Quadro 7: Participantes das Oficinas Presenciais Temáticas – Módulo 1

Lembro que nomes fictícios foram escolhidos para preservar a identidade dos participantes. Porém, decidi incluir o lugar de origem como parte do nome, em respeito a uma importante característica identitária de meus participantes: a etnia.

O módulo 1 contou com duas Oficinas Presenciais Temáticas. Para o início das atividades com as oficinas do módulo 1, foi escolhida a aula de número 14 - após 28 horas de aula. Para essa escolha, observei o conhecimento da língua que os alunos já tinham desenvolvido até aquele momento, a partir das informações

fornecidas pela professora sobre os conteúdos gramaticais que foram abordados. Esse conhecimento possibilitou considerar estruturas que possibilitaram ao aluno falar e escrever sobre seu histórico de vida e sobre aspectos da sua experiência no mundo – seja em sua terra natal ou no novo contexto social.

O quadro a seguir detalha as estruturas linguísticas básicas apresentadas durante as 14 primeiras aulas que os alunos precisaram mobilizar para se expressar nas atividades desenvolvidas nas duas oficinas propostas no módulo 1 do curso:

Aula	Conteúdo
1	Primeiros Contatos; cumprimentos – saudações; agradecimentos, nacionalidade; letras do alfabeto. Primeiras noções de masculino – feminino. Verbo SER, ESTAR e TER no Presente do Indicativo. Pronomes interrogativos
2	Dias da semana; meses do ano; números; alfabeto; cumprimentos; nacionalidade. Pronomes interrogativos. Preposição de + a/o – Masculino – feminino. Verbo SER, ESTAR e TER no Presente do Indicativo
3	Fixação de vocabulário e de pronomes pessoais. Substantivos femininos e masculinos. Aprendizado da língua por meio da visualização de mídias escritas. Frases em português – interrogativa, afirmativa e negativa. Gênero/ Pronomes demonstrativos. Verbos – SER – ESTAR – TER.
4	Identificar objetos de uso pessoal – roupas e acessórios. Identificar lugares. Encontrar amigos. Horários. Meses. Dias da semana. Verbos ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DAR, FAZER, CONSEGUIR, PÔR e DORMIR no Presente do Indicativo. Artigos definidos e indefinidos. Gênero. Pronomes demonstrativos. Pronomes Possessivos.
5	Alunos fazem exercícios de fixação – por escrito. Leitura de texto. Exercitar o conteúdo já aprendido, agora com ênfase na escrita. Compreensão auditiva – Interpretação – Entonação – Pronúncia
6	Revisão dos conhecimentos aprendidos. Revisão do alfabeto Saber apresentar-se; utilizar os verbos ter, ser e estar. Dias da semana e meses do ano. Pronomes interrogativos – Qual? - De Onde? Quantos? Prática dos verbos ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DAR, FAZER, CONSEGUIR, PÔR e DORMIR no Presente do Indicativo.
7	Na padaria/no supermercado; números de mil a um bilhão; dinheiro brasileiro; cores. Compreensão auditiva – Interpretação – Entonação – Pronúncia. Pronome interrogativo: Quanto custa? Quanto é?
8	Identificação de verbos no presente do indicativo. Rotinas do dia-a-dia. No restaurante. Na lanchonete. Fazendo Convites. Leitura de texto. Compreensão auditiva – Interpretação – Entonação – Pronúncia. Identificação das novas formas verbais. Artigos Definidos e Indefinidos. Preposições. Os diferentes hábitos alimentares. Nomes de alimentos, verduras e frutas brasileiras – similaridades com as existentes nos países de origem dos alunos
9	Exercitando os verbos regulares no tempo presente, terminação AR. Noções de direção: direita, esquerda, em frente, atrás. Como se localizar no Centro da cidade de São Paulo. Pronomes

	Demonstrativos.
10	Revisão verbos regulares no presente do indicativo. Lembranças da infância. Alunos trocam informações sobre seus históricos. Verbos regulares no Pretérito Perfeito – ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DORMIR, DAR, FAZER, CONSEGUIR e PÔR.
11	Revisão de verbos no presente do indicativo. Comparação com verbos no Pretérito Perfeito. Revisão Preposições , Artigos e Pronomes.
12	Revisão Verbos Pretérito Perfeito - ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DORMIR, DAR, FAZER, CONSEGUIR e PÔR. Revisão dias da semana e meses do ano.
13	Exercícios de fixação - presente do indicativo, terminação AR, ER, IR. Prática de pronomes interrogativo – preposições e artigos.
14	Falar sobre esportes e saúde. Verbos no Presente do Indicativo. Verbos no Pretérito Perfeito. Revisão para a prova.

Quadro 8: Conteúdo lingüístico das 14 primeiras aulas – módulo 1

O conteúdo apresentado até a aula de número 14 possibilitou aos alunos um engajamento em atividades comunicativas e de produção lingüística que objetivaram uma reflexão sobre suas histórias de vida, seus anseios e necessidades no novo contexto social.

Muitas vezes, os alunos demonstraram grande interesse em utilizar, tempos verbais e palavras que ainda não conheciam. Acredito que o contato diferenciado com o conteúdo ao qual já haviam sido apresentados, despertou a curiosidade sobre outros aspectos desconhecidos da língua, o que motivou, na maioria dos alunos, o desejo de pesquisar e usar novos termos e estruturas.

A primeira Oficina Presencial Temática 1 foi composta por duas atividades, fundamentadas em temas/assuntos diferentes. A primeira tinha como proposta *Minha História* e foi realizada no laboratório de informática.

Acompanhados pela professora, os alunos deveriam redigir uma biodata em língua portuguesa, utilizando a ferramenta Word do computador. O objetivo dessa atividade era propiciar aos alunos um contato com um recurso diferenciado de produção textual e com a redação de seu histórico, na segunda língua.

A segunda atividade, que tinha como tema/assunto *O Brasil e eu*, objetivou a redação de um texto a partir de um input imagético. Para realizá-la, os alunos buscaram na Internet uma fotografia que representasse a impressão que tinham do Brasil. Os alunos puderam, também, escolher suas imagens na exposição *Expressões do Refúgio*, resultante de um trabalho de fotografia que envolveu os alunos do curso de português. Para essa exposição, os alunos haviam recebido

uma câmera fotográfica para tirarem fotos da cidade de São Paulo da maneira como quisessem. Em seguida, essas fotos foram reveladas e fizeram parte de uma exposição que também foi chamada pelo mesmo nome do projeto.

Aos alunos que optaram pela fotografia digital, foi solicitado que a imagem fosse copiada de seu site de origem (www.yahoo.com), e colada em uma página de Word. Já os alunos que preferiram escolher uma imagem da exposição, deveriam fazer a citação da foto que escolheram, mencionando nome do aluno - fotógrafo, país de origem e local onde a foto havia sido tirada.

Após esses procedimentos, os alunos deveriam escrever um pequeno texto que falasse sobre o Brasil e, especificamente, sobre a imagem escolhida. Os seguintes questionamentos foram apresentados para que os alunos pudessem iniciar a redação de seus textos:

- 1) Detalhe a fotografia: quais são os elementos presentes na foto?
- 2) Por que escolheu essa foto?
- 3) Por que acredita que a foto traduz o que o Brasil é para você?

É importante ressaltar que o tema/assunto *Brasil e eu*, emergiu do trabalho com a primeira atividade, pois ao falar sobre seus históricos, os alunos, constantemente, mencionavam o Brasil como um elemento importante na vida deles. Tal fato será detalhado na interpretação das experiências, porém, julgo importante evidenciar, desde já, o movimento de co/re-construção, sugerido por Rezende (2003:63), nas dimensões das *Oficinas Virtuais Temáticas*.

Considerando esse processo de co/re-construção de conhecimento e o fato de que a comunicação na língua portuguesa ainda era limitada, foi solicitado aos alunos que se agrupassem por idioma de origem. Assim, as explicações sobre as atividades foram feitas por mim e pela professora nos idiomas inglês, francês e espanhol. Para os alunos que não dominavam nenhum dos idiomas citados e que não conseguiam se comunicar em português, as explicações sobre as atividades foram feitas pelos colegas que dominavam tanto o dialeto do país de origem quanto algum dos idiomas mencionados.

A imagem foi considerada como uma linguagem universal e de apelo extremamente importante para os participantes, que não dominavam a língua

portuguesa, mas conviviam com ela todos os dias. De acordo com Vilches (1997:34), nós, observadores, somos dotados da competência para a leitura de imagens e que é essa competência que faz das imagens unidades coerentes e com sentido.

A escolha pelo trabalho com fotografia pôde ser explicada, também, pelo fato de que qualquer imagem contém informação que pode ser interpretada de maneira subjetiva, o que pode gerar discussões e motivar interações.

De acordo com Santaella (1998:132), “a imagem fotográfica fixa, estável, congelada, imutável, disponível para sempre, nos dá uma espécie de posse vicariante do objeto, algo que pode ser conservado e olhado repetidamente, sem qualquer espécie de limite. Longe de vir do objeto, o limite vem de nós mesmos”.

Cada participante, após selecionar a foto e colá-la ou citá-la (no caso das fotos da exposição) em seu documento em Word, pôde expressar sua impressão sobre a fotografia, interpretando aquilo que, segundo Santaella (1998), tornou-se posse do aluno, diminuindo a distância entre o *eu* e a interpretação da imagem.

1.5.2 Módulo 1: A Oficina Presencial Temática 2

A segunda Oficina Presencial Temática resultou de uma análise das atividades, das redações e opiniões dos alunos e da professora sobre a primeira oficina. Assim, seguimos com o trabalho utilizando imagens fotográficas, sendo que, desta vez, foi sugerido um trabalho que resgatasse a cultura de origem dos alunos.

O tema/assunto da segunda oficina foi – *Minha Terra Natal* e a atividade sobre o tema foi proposta na 27ª aula, portanto, após 54 horas de ensino de língua portuguesa. Essa aula foi escolhida por acreditar que, estando próximo do término do módulo 1 e extremamente envolvido com a necessidade de aprender a língua portuguesa, o aluno teria mais conhecimento lingüístico e cultural para se expressar e estabelecer comparações entre sua cultura de origem e a brasileira. Ao mesmo tempo, o aluno se encontraria em um momento no qual um olhar para sua própria cultura representaria uma reflexão sobre suas origens e experiências vividas, o que julgo importante para o processo de sua inserção na nova cultura.

A atividade da segunda oficina foi fundamentada no trabalho desenvolvido para a primeira oficina, considerando o movimento da dimensão diagonal (Rezende, 2003) constituinte da dinâmica das oficinas, e incluiu a utilização do computador, da internet e da busca por fotografias. Os alunos foram levados ao laboratório de informática e foram solicitados a encontrar, em sites de busca, uma foto que representasse a idéia deles sobre seus países de origem. Em seguida, essa foto deveria ser copiada e colada em um documento de Word na qual os alunos redigiriam um texto em língua portuguesa a partir das mesmas questões da primeira oficina, mas com foco na Terra Natal.

As explanações sobre a atividade aconteceram seguindo o mesmo modelo da primeira oficina. A proximidade entre os falantes da mesma língua foi levada em consideração para que os alunos pudessem trocar as impressões sobre suas origens, interagindo tanto na língua materna como na segunda língua – o português.

1.5.3 Refletindo sobre as Oficinas Presenciais Temáticas 1 e 2 - Módulo 1.

Os textos produzidos nas duas Oficinas Presenciais Temáticas do módulo 1 foram impressos e corrigidos na aula seguinte às atividades - aula de número 15 na primeira oficina e aula de número 28 na segunda oficina. Tal correção foi acompanhada por feedback coletivo e individual.

Antes de iniciar a correção individual, a professora entregou todas as produções impressas aos alunos de modo que cada aluno tinha em mãos a produção de um outro aluno. Então, cada aluno efetuou a leitura do material e sugeriu mudanças na produção lingüística quando os leitores acreditavam que havia inadequações nas redações que receberam.

A seguir, os alunos entregaram as produções para os respectivos produtores e a professora seguiu a aula com correções individuais, promovendo um feedback do trabalho de cada um em sua mesa de trabalho. Enquanto isso acontecia, os alunos que aguardavam sua vez para a correção individual, redigiram em português ou em sua língua materna, sua opinião sobre as atividades propostas e algumas sugestões de trabalho para os próximos encontros. Essas sugestões

foram levadas em consideração pela professora e por mim nos momentos de reflexão sobre as atividades para as oficinas seguintes.

De acordo com a orientação metodológica escolhida para esse trabalho, todos os textos impressos e escritos produzidos pelos alunos, bem como as notas de campo do pesquisador foram considerados como textos para a interpretação. Lembro que as imagens escolhidas pelos alunos, caracterizadas como textos imagéticos, também foram consideradas como registros para interpretação nesta pesquisa. Para uma compreensão do processo que originou os textos verbais e imagéticos durante as atividades, apresento, a seguir, um quadro que resume as oficinas do primeiro módulo do curso:

	Tema/Assunto	Atividade	Avaliação
Oficina Presencial Temática 1	<i>Minha História</i>	Redação de biodata no Word.	As produções de todas as atividades da primeira e da segunda oficina foram impressas, entregues aos alunos que sugeriram mudanças nos textos dos colegas e posteriormente corrigidas pela professora. A seguir os alunos redigiram um texto sobre a impressão que tiveram da experiência com as atividades propostas.
	<i>O Brasil e eu</i>	Busca por imagem do Brasil e redação de texto sobre a foto, seguindo questionamentos colocados no quadro.	
Oficina Presencial Temática 2	<i>Minha Terra Natal</i>	Busca por imagem do país de origem e redação de texto sobre a foto, seguindo questionamentos colocados no quadro.	

Quadro 9: Resumo das Oficinas Presenciais Temáticas do Módulo 1.

1.5.4 Módulo 2: A Oficina Presencial Temática 1

As Oficinas Presenciais Temáticas do módulo 2 contaram com a participação de 12 alunos, entre eles alguns que haviam freqüentado o módulo 1 e outros recém chegados ao Brasil que, após entrevista, foram encaminhados para o segundo módulo. O quadro a seguir apresenta a caracterização dos alunos que fizeram parte desta fase da pesquisa:

Nome Fictício	País de Origem	Língua Falada	Idade
1. Francisco	Líbano	Árabe - francês	28
2. Lilian	Colômbia	Espanhol	26
3. Sarah	Bolívia	Espanhol	28
4. Alberto	Somália	Somali e inglês	26
5. Bernardo	Colômbia	Espanhol	38
7. Amália	Colômbia	Espanhol	28
8. Carlos	Congo	Língala e francês	35
9. Denise	Colômbia	Espanhol	26
10. Daniela	Colômbia	Espanhol	38
11. Jane	Chile	Espanhol	31
12. Renan	Líbano	Árabe e francês	32

Quadro 10: Participantes das Oficinas Presenciais Temáticas – Módulo 2

O módulo 2 também contou com duas Oficinas Presenciais Temáticas, desenvolvidas na aula de número 14, após 28 horas de curso.

O quadro a seguir detalha as estruturas linguísticas apresentadas nas aulas que precederam as oficinas e indicam os conteúdos que os alunos poderiam mobilizar para as atividades propostas:

Aula	Conteúdo
1	Revisão de conteúdo do módulo 1. Verbos no Presente do Indicativo. Pronomes. Preposições. Artigos. Prática de Redação.
2	Revisão de conteúdo do módulo 1. Verbos no Pretérito Perfeito. Pronomes.
3	Revisão de conteúdo do módulo 1. Verbos Pretérito Imperfeito. Ir + verbos no Infinitivo. Verbos Futuro. Prática de Redação.
4	Planos Futuros – Verbos SER, ESTAR, TER, ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DORMIR, DAR, FAZER, PÔR no Presente do Subjuntivo.
5	Arte e cultura brasileira. Abordagem de culturas locais. Verbos no Presente do Indicativo, Pretérito Perfeito e Imperfeito e Presente do Subjuntivo.
6	Reforço de verbos SER, ESTAR, TER, ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DORMIR, DAR, FAZER, PÔR no Presente do Subjuntivo. Revisão de pronomes interrogativos. Prática de Leitura e Redação.
7	Descrevendo pessoas. Características pessoais físicas e de personalidade. Descrevendo partes do corpo. Verbos SER, ESTAR, TER, ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DORMIR, DAR, FAZER e PÔR no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo.
8	Descrevendo amigos em sala de aula. Características de pessoas famosas. Revisão de tempos verbais – pronomes, artigos e preposições.

9	Revisão de pronomes interrogativos. Revisão de tempos verbais.
10	Falar ao telefone. Fazer cursos. Verbos SER, ESTAR, TER ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DORMIR, DAR, FAZER e PÔR no Futuro do Subjuntivo.
11	Falar sobre preços. Verbos SER, ESTAR, TER ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DORMIR, DAR, FAZER e PÔR no Futuro do Subjuntivo.
12	Revisão de tempos verbais. Pronomes interrogativos.
13	Preparando-se para entrevista de emprego. Verbos SER, ESTAR, TER ACORDAR, ESCREVER, PARTIR, LER, DORMIR, DAR, FAZER e PÔR no Imperativo Afirmativo.
14	Pronomes interrogativos. Revisão de verbos no Presente – Pretérito – Futuro. Revisão de preposições, artigos, vocabulário. Preparação para a prova final do módulo 2.

Quadro 11: Conteúdo lingüístico das 14 primeiras aulas – módulo 2

A Oficina Presencial Temática 1 do módulo 2 tinha como tema/assunto – *O Brasil* – e, considerando o trabalho com imagens, sugeri para a primeira atividade, a utilização de um vídeo como input para as discussões e produções subsequentes. Compartilho com Costa (2005:105), a proposta de que uma educação pela imagem, pela cultura videográfica pode fomentar bem-sucedidas discussões em diversas situações de aprendizagem, pois as imagens fazem parte do imaginário tanto do professor quanto de seus alunos.

A utilização da imagem animada nessa oficina resultou da observação da professora e dos gestores do processo de recepção de refugiados de que a maioria dos alunos, ao atingir o módulo 2, tem a televisão e sua programação como um referencial mais presente no seu cotidiano. Os programas de cunho jornalístico, os documentários e os jornais televisivos são os mais vistos pelos alunos devido à sua condição no Brasil e sua curiosidade pela situação de seu país de origem.

Após mais de três meses no Brasil, os alunos do módulo 2 já conseguem utilizar estruturas lingüísticas que permitem uma maior compreensão do que assistem na TV. Ao mesmo tempo, eles convivem com a cultura brasileira nas ruas e têm contato com a língua portuguesa no cotidiano, o que facilita a compreensão e cria oportunidades para utilização da língua.

O vídeo foi selecionado pela professora do módulo e trata de questões históricas, abordando a identidade do povo brasileiro. Segundo a professora, o

filme *O povo Brasileiro - Brasil Caboclo - invenção do Brasil*,⁴ produzido e apresentado pelo antropólogo Darcy Ribeiro, se caracteriza como um documentário que já era utilizado por ela durante o curso para ajudar os alunos na compreensão do contexto social brasileiro.

A duração da fita escolhida era de 1h30min, mas a professora sugeriu que utilizássemos somente 30 minutos do documentário, selecionando a parte que tratava da formação histórica do povo brasileiro. Essa decisão foi ao encontro do que sugere Costa (2005:100) para quem “a duração média do filme documentário, ou curta-metragem – de 15 a 30 minutos – é adequada ao tempo que se destina a uma aula, sendo que a presença do narrador confunde-se com a aula expositiva do professor”.

Como parte da primeira atividade da primeira oficina, foi sugerido um *brainstorming* de idéias e impressões sobre a palavra Brasil, visando preparar os alunos para o filme que seria apresentado e contextualizar o assunto que seria discutido. Para isso, a professora escreveu *BRASIL* no quadro branco e questionou aos alunos que idéias ou que outras palavras essa suscitava. Todas as idéias dos alunos foram, então, escritas no quadro ao redor de *Brasil*. Em seguida, os alunos foram solicitados a comentar e argumentar sobre as razões pelas escolhas das lexicais registradas. Ao mesmo tempo, transformei em notas de campo todas as palavras mencionadas pelos alunos, os comentários e as discussões resultantes dessa atividade enquanto eu assistia o processo.

Antes da assistência ao filme, os alunos foram orientados a anotar as cenas, os termos, os conteúdos históricos e as partes do filme que mais gostaram ou que mais chamaram a atenção, por alguma razão. Após o filme, a professora questionou os alunos sobre tudo que havia sido anotado, recolheu as anotações e abriu uma discussão sobre o filme e seu conteúdo. Esse momento também foi transformado em notas de campo por mim durante a atividade, como todas as conversas, discussões, argumentações, questionamentos e qualquer outro tipo de interação presenciada durante as atividades de todas as oficinas. A língua portuguesa foi utilizada na atividade, sendo que o inglês, o francês e o espanhol

⁴ Filme: Idealização e direção - Isa Grinspum Ferraz (2002)
Co-produção - GNT / cultura
Produtores associados - Fundação Darcy Ribeiro
Realização - cinematográfica Superfilmes.

somente foram permitidos quando a comunicação era prejudicada pela falta de conhecimento lingüístico do português.

Após essa atividade, a professora escreveu duas perguntas no quadro e solicitou aos alunos que escrevessem uma redação, sem limite mínimo ou máximo de linhas, que respondesse às questões indicadas:

- 1) Qual é o Brasil que eu quero?
- 2) Como posso colaborar para a construção desse país que quero?

Essa atividade tinha como objetivo desencadear uma reflexão sobre os papéis que cada aluno achava que desempenhava no novo contexto social e os papéis que eles gostariam de desempenhar. Ao mesmo tempo, a intenção era fazê-los refletir sobre as maneiras como eles colaboravam para seu trânsito na sociedade e as maneiras pelas quais promoviam e facilitavam seus próprios processos de aculturação. Assim, pretendíamos criar uma situação formal de aula na qual o aluno refletisse sobre sua condição no Brasil e vislumbrasse de que maneira poderia contribuir para sua integração no novo contexto social.

As redações e as anotações sobre o filme foram recolhidas pela professora para posterior correção e comentários com os alunos na aula seguinte. Cópias desses textos foram feitas por mim, pois os mesmos se configuraram como textos para interpretação, como orienta a abordagem hermenêutico-fenomenológica.

1.5.4.1 Refletindo sobre a Oficina Presencial Temática 1 - Módulo 2.

Com relação à avaliação e feedback sobre as atividades da primeira oficina do módulo 2, os alunos receberam tanto as redações quanto as anotações que fizeram durante a assistência do filme, já corrigidos na aula após a atividade (aula 15). Essa decisão foi tomada devido ao número de textos para serem corrigidos e ao tempo hábil para a realização das correções e comentários. Outro elemento que nos levou a entrega dos textos já corrigidos foi a reação dos alunos com relação à proposta de opinarem sobre os conteúdos lingüísticos das produções textuais dos outros. No módulo 1, durante as atividades, muitos alunos relataram o desconforto em sugerir correções na utilização da língua e, portanto, decidimos por um caminho

alternativo nesse momento. Questionamos os alunos sobre o que desejavam fazer nessa oficina e tomamos nossa decisão com base nas expectativas da maioria dos alunos.

Portanto, foi entregue a cada aluno, uma redação e anotações diferentes da sua, para que pudessem discutir sobre o conteúdo que os outros haviam produzido, mas não para sugerir correções na produção lingüística do colega. As discussões sobre as impressões que cada aluno teve sobre o filme e as expectativas de todos no novo país foram trocadas e serviram como objeto de discussão em sala, traduzida por mim em notas de campo para análise.

O feedback individual para os alunos, no qual a professora abordava questões lingüísticas, ocorreu enquanto os que esperavam por sua vez redigiam um pequeno comentário, contendo suas opiniões e sugestões sobre as atividades propostas.

1.5.5 Módulo 2: A Oficina Presencial Temática 2

A Oficina Presencial Temática 2 do módulo 2 foi desenvolvida a partir do tema/assunto – *Minha Experiência com a Língua Portuguesa no Brasil*.

Nessa atividade, os alunos deveriam produzir um pôster sobre o assunto escrito no quadro e apresentado pela professora. Ao mesmo tempo, a professora elencou alguns tópicos a ele relacionados, para que os alunos tivessem outras inspirações para a produção, e refletissem sobre os caminhos de aprendizagem da língua percorridos por cada um, desde sua chegada ao Brasil. Os tópicos colocados junto ao tema/assunto, no quadro foram: *Eu e minha cultura, eu no Brasil, eu e a língua portuguesa*.

Esperávamos que esse momento de reflexão subsidiasse os alunos na produção de um pôster e criasse uma oportunidade para a reflexão e a apresentação das culturas de origem, de maneira sistematizada. Durante a produção, os alunos tiveram acesso a jornais e revistas brasileiros, considerando novamente o apelo da imagem. Nesse sentido, os alunos puderam utilizar recortes de fotos e/ou palavras e/ou letras para construir suas idéias no pôster.

Dentre os materiais que foram distribuídos, além de jornais e revistas para recortes, havia também canetas, pincéis e lápis coloridos no caso de alguém querer desenhar suas idéias.

Após a produção, todos os pôsteres foram fixados na parede e cada aluno fez uma explanação sobre suas idéias, sobre as imagens utilizadas e os textos escritos. Essa explanação foi gravada em filme e posteriormente transcrita para interpretação de acordo com a orientação metodológica desta pesquisa. Além disso, me dediquei à produção de notas de campo, observando todos os movimentos dos alunos enquanto produziam seus pôsteres.

1.5.5.1 Refletindo sobre a Oficina Presencial Temática 2 - Módulo 2

Antes do início das atividades da segunda oficina do módulo 2, a instituição onde o curso é ministrado havia solicitado que uma exposição dos pôsteres que seriam produzidos fosse organizada. Assim, a professora e eu julgamos pertinente promover a correção de aspectos lingüísticos durante a produção dos pôsteres. Para isso, os alunos foram solicitados a organizar, primeiramente, suas idéias em uma folha de papel antes de registrar os textos nos pôsteres. As produções escritas dessas folhas foram corrigidas e os comentários foram feitos individualmente ao mesmo tempo em que as produções aconteciam.

No dia seguinte ao da *Oficina Presencial Temática 2*, os alunos receberam um CD com as fotos dos pôsteres e com os filmes de suas apresentações que haviam sido gravadas. Essa entrega ocorreu no laboratório de informática onde os alunos puderam acessar o CD e emitir suas impressões sobre as atividades do dia anterior. Essas opiniões foram registradas em pequenas redações que continham sugestões e comentários sobre as atividades. Para que pudéssemos acessar as impressões de todos, considerando as limitações lingüísticas que a imposição do uso da língua portuguesa poderia trazer, permitimos a utilização de inglês, francês e espanhol para esse momento.

A entrega dos CDs com as fotos e os filmes foi pensada para que os alunos, antes de iniciar a redação sobre suas impressões com relação às atividades, se percebessem de uma maneira diferente, tivessem acesso ao registro de um momento de suas vidas. Essa percepção, de acordo com Costa (2005:87) fornece

informações essenciais para que o indivíduo se reconheça como pessoa, como uma unidade observável que existe em si mesmo e fora da sua consciência. Assim, meu objetivo foi encontrar essa percepção impressa nas linhas das redações e também presentear os participantes com a materialização de um momento de suas vidas, pois a imagem torna o vivido em eterno, em algo histórico e representativo para quem a acessa.

Apresento, a seguir, um quadro que resume as atividades vividas pelos participantes durante as oficinas do módulo 2 e os textos e pôsteres produzidos:

	Tema/Assunto	Atividade	Avaliação
Oficina Presencial Temática 1	<i>O Brasil</i>	Assistência de um vídeo sobre a constituição do povo brasileiro. Brainstorming de palavras que o termo BRASIL suscita para os alunos. Palavras escritas no quadro e discutidas em sala. Redação de um texto sobre o papel que os alunos acreditam desempenhar no Brasil e o papel que gostariam de desempenhar.	Alunos receberam as redações e as anotações, que fizeram durante a assistência do filme, já corrigidos. Feedback individual com os alunos sobre suas produções. Alunos discutem sobre as produções dos colegas.
Oficina Presencial Temática 2	<i>Minha Experiência com a Língua Portuguesa no Brasil</i>	Construção de um pôster com imagens recortadas de revistas e jornais ou desenhadas. Poster ilustra a relação dos	Correção dos pôsteres pela professora. Feedbacks individuais sobre as produções. Redação

		alunos com o Brasil e a língua. Gravação de depoimentos sobre a produção de cada um.	sobre as impressões com relação às atividades.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------

Quadro 12 : Resumo das Oficinas Presenciais Temáticas do Módulo 2.

1.6 Revendo a construção: a busca por elementos para interpretação

Antes mesmo do início das atividades da primeira Oficina Presencial Temática do módulo 1, algumas informações já compunham o histórico textual que traduz a experiência vivida com a pesquisa; seja pelo pesquisador, pela professora e até mesmo pelos alunos.

As entrevistas realizadas com os envolvidos no processo de acolhida de refugiados, com a professora do curso e com os próprios refugiados já sinalizaram o terreno no qual eu estava prestes a fincar meus pilares e construir minha compreensão do contexto. As entrevistas com os gestores do processo de acolhida, coordenador e professora do curso de português foram gravadas em áudio e transcritas. Já as entrevistas com os refugiados, infelizmente, não puderam ser gravadas em áudio e, portanto, resultaram em notas de campo produzidas por mim. Lembro que em ambos os casos, mesmo seguindo os roteiros para as entrevistas (anexos 1 e 2), informações inesperadas emergiram nas vozes dos entrevistados.

Nas oficinas do módulo 1, as experiências foram registradas durante a minha observação das interações entre os participantes e materializadas em notas de campo. Ao mesmo tempo, todos os tipos de redação e imagens produzidas pelos alunos foram considerados como dados relevantes para a pesquisa. Nesse módulo, não houve criação, reconstrução de imagens, mas, sim, a escolha de imagens em sites da Internet seguida de uma breve explicação das razões pela escolha. Essa justificativa da escolha se transformou em texto a ser interpretado na pesquisa.

As redações produzidas por meio do computador foram impressas, corrigidas e devolvidas aos alunos. As produções originais (digitalizadas) foram

utilizadas por mim, o pesquisador, para leitura e interpretação. Já as sugestões e opiniões solicitadas aos alunos sobre as atividades propostas, foram redigidas de próprio punho e xerocadas antes da devolução dos originais, após leitura e correção pela professora e pesquisador.

Considero como registro textual de experiências a serem interpretadas tanto as produções resultantes das atividades em língua portuguesa quanto às redações contendo sugestões e críticas sobre as propostas, redigidas nos idiomas inglês, francês ou espanhol.

Nas oficinas do módulo 2, além das notas de campo resultantes de minha participação como observador, foram produzidos textos e trabalhos com imagens somente no papel (produção de pôster). As imagens foram criadas com recortes de revistas, jornais ou mesmo desenhos feitos com canetas e lápis coloridos disponibilizados aos participantes para a atividade. Esses pôsteres, após terem sido colados nas paredes, foram explicados pelos alunos, e as explicações gravadas em vídeo e posteriormente transcritas para interpretação. Essas explicações traduzem as razões pelas quais as imagens foram escolhidas, recortadas e montadas ou desenhadas.

Os textos redigidos pelos alunos participantes também estiveram presentes em todas as atividades de ambas as oficinas do módulo 2. Assim, o procedimento de correção e entrega dos originais se repetiu, considerando que duas cópias das produções sempre eram feitas antes da entrega. As redações que resultaram dos momentos reflexivos também foram consideradas como registros textuais e xerocopiadas para interpretação, antes da entrega corrigida dos originais como nas oficinas anteriores.

Além dos textos resultantes das atividades, das notas de campo e dos momentos reflexivos, também considereei como registros de experiências vividas os pôsteres que os alunos produziram, os registros fotográficos dos pôsteres e as transcrições das gravações feitas em vídeo. O quadro a seguir resume o processo que possibilitou o registro textual das experiências para interpretação:

Ações Iniciais de Pesquisa		
Data	Ação	Registros resultantes
De 05/2005 à 06/2005	Entrevistas (dois grupos de alunos, gestores do curso, gestores da recepção de refugiados, assistente social, instrutor de laboratório e professora) Assistência de aula (pesquisador) Reunião final com professora.	Formulários criados para coleta de informações (entrevista alunos – p.24). Notas de campo. Roteiros de entrevistas. (anexas 1 e 2). Transcrição de gravações.
Oficinas Presenciais Temáticas 1 e 2 - Módulo 1		
Data	Ação	Registros Resultantes
De 07/2005 à 09/2005	Atividades das Oficinas Presenciais Temáticas 1 e 2 do Módulo 1. Assistência de aula e feedback para os alunos das atividades das oficinas presenciais 1 e 2.	Notas de campo. Imagens e justificativas. Redações Impressas. Redações escritas e xerocopiadas.
Oficinas Presenciais Temáticas 1 e 2 - Módulo 2		
Data	Ação	Registros Resultantes
De 10/2005 à 12/2005	Atividades das Oficinas Presenciais Temáticas 1 e 2 do Módulo 2. Assistência de aula e feedback para os alunos das atividades das oficinas presenciais 1 e 2.	Notas de campo. Redações escritas e xerocopiadas. Posteres produzidos pelos alunos. Gravações em vídeos. Registros fotográficos.

Quadro 13: Procedimentos para registro de experiências

1.6.1 Interpretação e reconstrução da moradia

As experiências nas atividades propostas nas oficinas não ocorreram a partir do *nada*, ou seja, de acordo com Dewey (1938:40) “as experiências não ocorrem no vácuo”, e os significados devem ser registrados como resultantes de impressões que o indivíduo já traz consigo construídos, continuamente, por influências externas e internas, por meio dos processos de interação com o mundo, com os outros e consigo. Cada momento, portanto, se transformou em uma experiência vivida cujo valor foi entendido de forma *retrospectiva* (experiências recentes são calcadas nas anteriores), e *prospectiva* (experiências prévias forjam as que sucedem), como ressalta Freire (1998: 52-53).

Por esta razão e tendo em vista a linha metodológica hermenêutico-fenomenológica, resolvi não pré-estabelecer categorias para a interpretação dos dados. Além disso, também considerei o que sugerem Moffett (1968 apud Freire, 1998) e van Manen (1990), quando ponderam que a pré-determinação de categorias pode conduzir o pesquisador, levando-o a abrir mão do que se mostra relevante, em função do que foi pré-estabelecido.

Tomando como base a linha metodológica adotada, meu foco interpretativo foi direcionado aos textos redigidos em português durante as atividades, aos textos produzidos em inglês, francês ou espanhol, resultantes dos momentos reflexivos, aos pôsteres que contêm textos escritos e imagéticos, e às gravações em vídeo contendo os depoimentos dos alunos, sendo que todos foram interpretados tanto em termos individuais quanto gerais.

Assim, a partir de leituras detalhadas, foi possível escrutinar os textos das experiências vividas pelos alunos e proceder à tematização do fenômeno. Segundo van Manen (1990:78), a tematização, ou interpretação temática refere-se “ao processo de recuperação do tema ou temas que estão incorporados e dramatizados nos significados e imagens emergentes”.

Tais temas hermenêutico-fenomenológicos que estruturam o fenômeno, portanto, emergiram da discussão sobre os temas/assuntos propostos no decorrer das oficinas, resgatando o sentido das *Oficinas Virtuais Temáticas* de Rezende (2003).

Com base nas informações que emergiram nas interações e nas produções, alguns dos temas hermenêutico-fenomenológicos puderam ser identificados e contrastados com os emergentes das notas de campo, das próprias entrevistas feitas anteriormente e das gravações feitas em vídeo. Assim procedendo, foi possível promover o *ciclo de validação* de que fala van Manen (1990), o qual permite ao pesquisador fazer afirmações e convalidar suas interpretações.

Lancei mão, quando possível, de conversas com os participantes, à medida em que a leitura dos textos sinalizava a necessidade de esclarecimentos posteriores sobre os significados que emergiram.

Acredito que esse posicionamento me auxiliou, de maneira progressiva e não instantânea, a voltar minha atenção ao que cada momento das oficinas

indicava, na tentativa de capturar significados e construir uma melhor compreensão dos mesmos.

O próximo capítulo apresenta as abordagens teóricas que me auxiliaram na compreensão das experiências vividas por mim, como pesquisador, pela professora e pelos refugiados alunos do curso. Resgatando a metáfora que ilustra esta investigação, apresento a fundamentação teórica como uma fundação construída para este trabalho, como os pilares da minha pesquisa que se inter cruzam e permitem uma leitura que dialoga com o contexto da complexidade, terreno de toda essa reflexão.

2. AS VIGAS DE UMA CONSTRUÇÃO

Na constituição de uma casa, vigas e pilares são responsáveis pela sustentação das paredes, das lajes e da cobertura. As vigas são estruturas horizontais que podem ser cruzadas, proporcionando uma base sólida e segura para que outras estruturas sejam erguidas.

Como na construção da casa, o meu trabalho encontra sua base sólida em construtos teóricos percebidos no decorrer da pesquisa como vigas, marcos estruturais que sustentam o processo de investigação e interpretação do fenômeno em questão. Nesse sentido, tais conceitos foram percebidos por mim como a fundação que me permite erguer as paredes de meu processo interpretativo e vislumbrar novas leituras das experiências registradas na pesquisa.

Apresento na seção seguinte a maneira como as vigas deste trabalho de pesquisa estão entrelaçadas e como elas serão abordadas durante o capítulo teórica deste trabalho.

2.1 O entrelaçamento das vigas – teorias para uma construção

Logo no início do capítulo, discuto, em linhas gerais, os significados dos termos *refugiado* e *imigrante*, apresentando diferenças e semelhanças na definição de ambos. Abordo, também, o conceito de *aculturação*, necessário para que as relações dos refugiados com a nova realidade sócio-cultural na qual estão inseridos possam ser entendidas. Esse conceito teórico construirá as bases para a compreensão do estatuto social do refugiado e de que maneira ele desenvolve estratégias para vencer as adversidades e se adaptar no novo contexto. Neste sentido, os conceitos de *refugiado*, *imigrante* e *aculturação* se fundem em um único material que me permite estabelecer a primeira viga desta investigação – a *aculturação*.

Este trabalho também tem embasamento no conceito de *identidade*, compreendido como a segunda viga da investigação, no intuito de trazer à luz da teoria, a maneira como os participantes interagem com o novo contexto social e com sua própria realidade, na medida em que buscam a construção de novas histórias de vida, novas identidades sociais.

A figura a seguir ilustra essa fundação no processo de constituição da nova morada e a maneira como ela suporta a compreensão do restante da estrutura:



© Jacomino (2009)¹

Figura 1: O diálogo entre as vigas, a interpretação e o contexto da complexidade.

Para mim, as duas vigas na base da casa se entrecruzam em um diálogo que me permite compreender a morada na qual instalei minha pesquisa. O entrecruzamento das vigas traduz uma solidez que permite a construção da casa com segurança. Ao mesmo tempo, acredito na flexibilidade do posicionamento das vigas para que elas possam servir de suporte em qualquer situação de mudança no contexto que suportam.

Os cortes nas laterais da casa representam passagens que permitem um diálogo constante entre todos os envolvidos no processo e o trânsito de todos os componentes da pesquisa como: os participantes, os acontecimentos, as interpretações e reinterpretações, nas áreas internas e externas da casa.

¹ Ilustração desenvolvida por Íris Jacomino (2009).

O espaço ao redor da casa representa o universo de complexidade que abarca tudo e todos e do qual não podemos escapar, pois somos parte integrante dele. O espaço da imagem remete à casa, onde abrigo minha compreensão das experiências vividas, a minha e dos participantes; onde construo minha leitura que possibilitará a tematização do fenômeno investigado.

A concepção de moradia, de construção da casa, para mim, difere da concepção de construção da casa para os participantes - professora ou alunos. Para os refugiados, essa construção pode ilustrar o processo de constituição identitária em um novo contexto social. Para mim, essa construção traduz o processo investigativo e seus pilares que me permitem entender por onde caminhei com minha investigação e, ao mesmo tempo, minha transformação como pesquisador. Para a professora do grupo, pode significar uma experiência atípica que redefine sua prática profissional e sua própria visão de seu papel como docente.

Apresento, nas seções seguintes, cada uma das vigas que dão sustentação ao processo de investigação, lembrando que não há viga central ou mais importante, pois ambas são indissociáveis e interdependentes nesse processo. A figura escolhida para a representação das vigas comprova essa afirmação, pois nenhuma delas teria condição de sustentar sozinha a estrutura da casa.

2.2 Buscando novos lares: refugiados e imigrantes

Considero fundamental, a interpretação dos termos *imigrante* e *refugiado*, para o desenvolvimento de uma reflexão que busca conhecer o processo de *aculturação*, vivido por esses estrangeiros fora de seus países.

O imigrante é aquele que deixa seu país por livre e espontânea vontade (ONU, 1951/1998), em decorrência de vários fatores, como busca por melhores condições de trabalho, por universidades que agreguem valor a formação profissional; ou seja, buscam melhores condições de vida e novas perspectivas de futuro. Porém, as barreiras culturais existem tanto para o imigrante quanto para o refugiado, considerando que as condições para transpô-las podem ser extremamente diferentes para ambos. Assim, compartilho com Ogbu (1982:200), a

afirmação de que a adaptação a uma nova cultura é diretamente afetada pelo tipo de imigração vivida por um indivíduo.

Esse autor aponta para a existência de duas categorias de imigração, a imigração voluntária e a imigração involuntária. Na imigração voluntária, o indivíduo faz a opção pela mudança de país, devido a um possível desejo de conhecer uma nova cultura, viver outro contexto social, aprender com essa experiência, na perspectiva de que sua vida poderá melhorar tanto no país de destino quanto em seu país de origem, caso já tenha planejado voltar, mesmo antes de partir. Dessa maneira, há um planejamento, uma estratégia que lhe permite vislumbrar possibilidades na construção de seu caminho. Esses imigrantes, de acordo com Gibson (1998:623), constroem uma estratégia para a aculturação e se preparam para viver a nova cultura, sem perder de vista os conhecimentos e as experiências culturais vividas em seus países de origem.

Em contrapartida, a imigração involuntária se caracteriza, segundo Ogbu (1982:201), como a imigração vivida, por exemplo, pelos escravos, pois não há nenhuma possibilidade de escolha pela mudança de território. Nesse contexto, os indivíduos vivem a conformidade e a passividade para com sua situação e um profundo e abrupto desligamento com sua cultura de origem. Como resultado dessa experiência, esses imigrantes tendem a rejeitar a cultura na qual foram inseridos, vislumbrando a segregação e a criação de guetos como situações de desejo e proteção.

Ogbu (1982:201) também se refere a uma terceira categoria que denomina *imigração semivoluntária*. Nessa categoria, o indivíduo vive a possibilidade de escolha, porém, ela é dimensionada pela situação de risco na qual se encontra. Assim, ficar em seu país é uma decisão que, em termos gerais, pode ser tomada pelo indivíduo, caso ele consiga gerenciar as conseqüências dessa decisão, muitas vezes não somente para ele, mas também para toda sua família.

Para Ogbu (1982:201), os refugiados são considerados como um grupo que vive a imigração *semivoluntária*, um meio termo que resgata a opção forçada pela imigração e a necessidade de aculturação por questões de sobrevivência. Na redação deste trabalho de pesquisa, independente da situação de solicitação ou formalização do refúgio, me refiro ao refugiado como todo aquele que alega viver em um cenário que traz como pano de fundo, perseguições políticas, étnicas e

religiosas, situações que correspondem à definição do termo *refugiado*, cunhada pela ONU, em 1951 na Convenção de Genebra, sobre o Estatuto dos Refugiados. Embora essa definição já tenha sido apresentada na introdução deste trabalho, repito abaixo para uma melhor leitura e compreensão do conteúdo do capítulo. De acordo com o Acnur (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), um refugiado ou uma refugiada é:

...toda pessoa que por causa de fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem e que, por causa dos ditos temores, não pode ou não quer regressar ao mesmo (Convenção e Protocolo, 1951/1996:28).

Obviamente, um refugiado também pode ser considerado imigrante, uma vez que o mesmo é um indivíduo que busca uma nova vida em um novo contexto social. Porém, a categorização prática de um indivíduo como imigrante voluntário, imigrante involuntário ou refugiado depende muito das definições escolhidas por uma determinada sociedade, as quais são freqüentemente determinadas por motivos políticos específicos de cada país.

Independente da caracterização, os processos de imigração e de refúgio estão diretamente ligados à noção de *deslocamento*. Os efeitos do *deslocamento* têm sido estudados por pesquisadores da psicologia, sendo que o termo *psychology of place* (Fullilove, 1996:56) é a perspectiva teórica referente a essa questão.

Conhecidos ditos populares como - “lar doce lar”, ou ainda o americano “*home is where the heart is*” - traduzem a noção do lar como o lugar onde encontramos segurança emocional, o elemento que faz parte de nossa identidade e nos dá a idéia de que pertencemos a algum lugar. Essa noção de lar compreende muito mais do que a estrutura física composta de paredes, teto, janelas, portas e um belo jardim, pois ela considera o território geográfico no qual vivemos e no qual nos reconhecemos e a todas as pessoas com as quais nos relacionamos. A *psychology of place* considera a importância que esse sentimento de conexão com um espaço geográfico e sócio-interacional tem na formação de nossa visão de mundo e nossa saúde psicológica. De acordo esse conceito, todos nós buscamos por uma noção de pertencimento a um lugar no mundo, considerando três

processos importantes: familiaridade com um contexto, conexão com esse contexto e identidade.

Definido por Fullilove (1996:56), como a perda de conexão com um determinado espaço geográfico e caracterizado pelo *stress* causado pelas demandas de orientação em um ambiente desconhecido, o *deslocamento* envolve uma série de fatores como a mudança física de local, a necessidade de domínio de uma segunda língua e o sentimento de pertencer a uma minoria, no novo contexto. De acordo com esse enfoque, Mosselson (2006:12) ainda acredita ser importante o desenvolvimento de uma nova rotina de vida, da criação de novas estratégias de orientação no novo espaço e, ainda, a necessidade de um posicionamento otimista que possibilite um diálogo com a nova localidade.

Refugiados e imigrantes vivem experiências muito similares se considerarmos que ambos entram em confronto com uma nova língua e uma nova cultura, aprendendo a conciliar valores e crenças do novo contexto com suas bagagens sócio-histórico-culturais. Porém, há uma diferença fundamental entre esses dois grupos, pois o imigrante parece exercer certo controle de seu futuro e preparar um plano para retorno ao seu país, caso seja necessário. Em contraste, o refugiado é obrigado a deixar seu lar, geralmente pela força e em curto espaço de tempo, sem poder escolher para onde ir ou mesmo sem poder optar pelo retorno ao seu país de origem. São pessoas que se encontram em uma situação atípica e que, segundo Ogbu (1982:200), vivem a ausência de escolha e liberdade de locomoção, o que causa um grande sentimento de impotência sobre a própria vida.

O refugiado tornou-se vítima de uma instabilidade política, social e, em alguns casos, religiosa que fomenta um perverso fenômeno conhecido como o tráfico de seres humanos. Nesse contexto, os traficantes são motivados pela expectativa de receber grandes quantias em dinheiro para transportar pessoas ilegalmente e por grandes distâncias. Assim, devido à ilegalidade e a recorrência dessa prática, os refugiados sofrem duplamente. Sofrem por sua condição arriscada de fugitivo e sofrem porque, na maioria das vezes, são deixados em lugares diferentes daqueles que lhes foram prometidos.

Em termos gerais e considerando a definição oficial de refugiado acima, é possível compreender a aculturação vivida pelo refugiado, como um processo educacional que demanda a assimilação da nova língua e a compreensão do novo

contexto cultural, como ferramentas para sobrevivência. Partindo do pressuposto que os alunos em foco neste estudo vivem novas experiências lingüísticas e sociais, considero importante estabelecer a relevância do processo de aculturação e suas possibilidades como abordo na próxima seção.

2.2.1 Edificando experiências: o processo de aculturação

Como relatado anteriormente, existe uma diferença entre os termos *imigrante* e *refugiado*. Porém, acredito que os dois grupos são forçados a passar por uma fase de adaptação em um novo contexto sócio-cultural. De acordo com McBrien (2005:330), “aculturação é a mudança vivida por um indivíduo ou grupo de indivíduos da mesma origem cultural, resultante do contato com uma cultura diferente”.

Uma das dificuldades encontradas por refugiados no processo de inserção na nova morada é a aprendizagem da nova língua e o contato com uma cultura diferente. A “Psicologia da Aculturação” trata das adaptações psicológicas que qualquer um de nós pode passar, quando expostos a uma cultura diferente e, de acordo com Berry e Sam (2006:317), é o estudo que busca a compreensão das mudanças de comportamento decorrentes dessa exposição.

De acordo com Mickelson (1993), em 1930, a aculturação começou a ser estudada no âmbito da antropologia e as primeiras definições desse processo nasceram no berço dessa ciência social que considerava somente a experiência vivida em grupo, ou seja, por uma dada população. Mais recentemente, um foco no âmbito da psicologia, promoveu reflexões e o conseqüente redimensionamento do conceito sob o aspecto psicológico e individual (Berry & Sam, 2006). Assim, a Psicologia da Aculturação refere-se “ao processo pelo qual os indivíduos mudam, em decorrência da influência causada pelo impacto com outra cultura e/ou da participação em mudanças aculturativas que possam ocorrer em suas próprias culturas” (Berry & Sam, 2006:318). Esse modelo apresentado por Berry e Sam (2006) considera processos resultantes de mudanças que ocorrem nos níveis individual e coletivo (populações), e foca nas atitudes e mudanças de comportamento nos indivíduos e no *stress* associado ao processo.

Berry, Poortinga, Segall & Dasen (2002:87) ressaltam a existência da aculturação psicológica e a da aculturação sociológica. Para os autores, a aculturação psicológica caracteriza-se pelo conjunto de mudanças que podem ocorrer no nível individual e que resignificam as impressões que um indivíduo tem de sua própria identidade e de seus valores. Tais mudanças podem ocasionar *stress*, ansiedade e até depressão na busca individual por adaptação e inclusão em uma nova cultura. A aculturação sociológica envolve as mudanças sociais que um processo de aculturação de grandes grupos pode provocar nas estruturas sociais, nos fatores econômicos e políticos de um determinado país.

Esta pesquisa tem como um de seus focos o processo de aculturação dos envolvidos e para uma reflexão sobre essa abordagem, considero importante trazer para discussão a bagagem de experiências que os refugiados carregam e outras vivências que são inseridas nessa bagagem, após a chegada no novo país. Essa bagagem, na chegada ao novo contexto, é composta por um conjunto de experiências, denominado por Hamilton et al (2005:9) como “fatores de pré-migração”. As experiências traumáticas, a perda de referências, de amigos, de familiares, de uma vida produtiva, a dor pela ruptura e pelo deslocamento são algumas das vivências com as quais os refugiados necessitam dialogar para desenvolver suas habilidades pessoais de adaptação.

Vantilburg et al (1996:6) esclarecem que nesse cenário, uma boa saúde, a criação de estratégias que permitam tomadas de decisão, a adaptabilidade, a capacidade de sócio-interagir no novo contexto e algum sentimento de controle sobre a situação podem ser de grande importância no processo de adaptação ao novo local. Além disso, o refúgio ao lado de familiares, amigos ou pessoas com as quais o refugiado tenha um relacionamento, pode se caracterizar também como um importante suporte social que auxilia na realocação.

Hamilton et al (2005:10) lembram, ainda, que a maneira como a aculturação acontece pode depender de uma série de fatores. Embora seja possível que as duas culturas (a do país de origem e a do novo contexto) tenham a mesma representatividade para o refugiado durante o processo de mudança cultural, a cultura do país que o recebe indivíduo poderá ser percebida com o estatus de cultura dominante. Nesse cenário, o refugiado poderá dialogar de

diferentes maneiras com a nova cultura, sendo que esse diálogo poderá preparar o indivíduo para a inserção no novo local, ou mesmo distanciá-lo de tudo e de todos.

McBrien (2005:331) sugere uma reflexão sobre termos que podem auxiliar na compreensão do processo de mudança cultural como, por exemplo, o conceito de *assimilação*; ou seja, um processo no qual o indivíduo abre mão de sua cultura de origem pela cultura da nova sociedade.

A autora menciona ainda o biculturalismo e o transculturalismo que traduzem o processo de pluralismo cultural, no qual há o trânsito do indivíduo entre duas ou mais culturas, de acordo com sua necessidade ou desejo, minimizando situações que dificultam a adaptação. Ainda segundo McBrien (2005:332), esse pluralismo cultural é um dos melhores caminhos para a aculturação, pois nesse contexto, o indivíduo pode preservar seus valores culturais, enquanto aprende uma nova língua, compreendendo e vivendo os costumes de uma nova cultura.

Por outro lado, Rudmin (2003:45), aborda a divergência entre alguns teóricos com relação à identidade bicultural. O autor menciona que “enquanto para alguns teóricos ²essa identidade bicultural é tida como psicologicamente benéfica, para outros, ela não é saudável e, muitas vezes, impossível de ser alcançada”.

Segundo Ogbu (1982:203), o processo de adaptação a uma nova cultura é afetado, pelo tipo de imigração vivida por um indivíduo ou um grupo, sendo que a literatura sinaliza a existência de diferentes tipos de processos de aculturação. Porém, para esse trabalho, utilizarei a abordagem de Berry (1974:20) que fundamenta sua *taxonomia da aculturação*, enfatizando que ela pode ser vivenciada de quatro maneiras distintas - a *assimilação*, a *separação*, a *marginalização* e a *integração* - o que oferece subsídios para uma compreensão mais abrangente do processo de aculturação vivido pelos refugiados participantes desta pesquisa.

Para o autor, um indivíduo pode vivenciar a *assimilação*, situação na qual, como colocado por McBrien (2005) e explicado anteriormente, há uma troca da cultura da minoria pela cultura da sociedade na qual se busca a inserção, tratada pelo autor como a cultura da maioria. O indivíduo abre mão, então, de sua própria cultura e se apropria da cultura do outro, perdendo, assim, sua identidade original e vislumbrando o histórico do outro como o ideal.

² Em sua obra, Rudmin (2003) não menciona os nomes dos autores aos quais se refere.

Outro processo de aculturação possível, mencionado por Berry (1974:20) em sua taxonomia, é o de *separação*, no qual o indivíduo vive exatamente o contrário da *assimilação*; ou seja, ele rejeita a cultura da maioria, vivenciando somente a sua cultura de origem, nesse caso a cultura da minoria. Essa situação pode acarretar uma alienação em relação ao contexto social no qual o indivíduo busca inserção, potencializando a possível opção pela vida em guetos e grupos segregados.

Uma terceira forma de aculturação, para Berry (1974:20), é denominada *marginalização*. Nesse processo, o imigrante ou refugiado não consegue experienciar a cultura da maioria e, ao mesmo tempo, não consegue se reconhecer em sua própria cultura, pois não busca vivenciá-la também. Nesse caso, o indivíduo parece não reconhecer a sua existência em nenhum dos contextos, o que pode trazer, segundo o autor, conseqüências extremamente negativas com relação à formação de sua percepção do social e de seu papel na sociedade em que, então, vive.

Ainda de acordo com Berry (1974:20), a quarta forma de aculturação em sua taxonomia é denominada *integração*. Nela, o indivíduo é capaz de experienciar e compreender a importância das duas culturas, a sua própria e a da maioria, em seu processo individual de inserção e interação no novo contexto social. Esse processo de *integração* parece de certa forma, dialogar com o já mencionado *pluralismo cultural* identificado, por alguns autores, como a situação ideal no processo de aculturação.

Embora, a cultura de origem possa não ser bem aceita pelo próprio refugiado em decorrência dos fatores de pré-migração e das experiências para as quais essa cultura possa ter servido de palco, a oportunidade de participação em atividades culturais que resgatem não somente a cultura local, mas também a cultura de origem, pode auxiliar o indivíduo a manter sua própria identidade cultural. Assim, será em uma sociedade plural que fomente a compreensão da diversidade, da igualdade e da tolerância que o refugiado terá mais chances de quebrar barreiras com relação ao novo contexto cultural e também compreender traumas, aceitando sua cultura de origem a partir de outra perspectiva.

Esse processo de adaptação depende também muito da bagagem pré-migratória do refugiado; ou seja, seu histórico pessoal e suas características étnicas, religiosas e culturais. Em sua pesquisa sobre refugiados no Canadá,

procedentes da África subsaariana, do Afeganistão e do Oriente Médio, Kanu (2008:98) aponta para duas barreiras adicionais a serem ultrapassadas. Muitos são negros com bagagens culturais e étnicas totalmente diferentes das existentes no país de recepção o que pode causar rejeição e preconceito. Além disso, a mesma reação pode ser despertada pelo fato de muitos serem muçulmanos e, conseqüentemente, associados à violência e intolerância.

A escassez de recursos financeiros que possibilitem o investimento em programas de acolhida de refugiados e sua inserção na nova cultura é, de acordo com Portes e Rumbaut (2001:35) e Brofenbrenner's (2005:74), um grande desafio a ser ultrapassado em alguns países, o que pode comprometer a integração social e o sucesso na aprendizagem da língua.

Além da falta de domínio da língua da maioria, a discriminação é outra barreira presente no histórico do refugiado que afeta o processo de aculturação. Segundo Portes e Rumbaut (2001:36), essa é a maior barreira a ser ultrapassada, sendo que suas vítimas podem experimentar efeitos negativos em suas percepções de si mesmas, nos processos de sócio-interação e na motivação necessária para a aculturação.

Nicassio (1983:128) também menciona a língua como uma das principais barreiras a ser ultrapassada. Ao considerarmos a língua como uma ferramenta de expressão e interação com o mundo e, principalmente no contexto do refúgio, como uma ferramenta para o acesso à informação e construção do eu, um refugiado que não domine a língua da maioria pode sofrer altos níveis de alienação no novo contexto social. Ao mesmo tempo, a aquisição da nova língua representa o sentimento de pertencer a uma nova cultura (Olsen, 2000:56), a indicação de que o refugiado está no processo de inserção social e reconstrução de uma nova história.

De acordo com McBrien (2000:332), a existência de barreiras na inserção de um imigrante ou refugiado em um novo contexto social parece determinar o tipo de aculturação que poderá se estabelecer. A autora menciona algumas dessas barreiras e apresenta estigmas característicos das histórias de vida de refugiados, os quais podem tornar o processo de aculturação ainda mais difícil.

Em sua pesquisa sobre alunos refugiados freqüentadores de uma escola americana, a autora observou que mesmo com extrema dedicação aos estudos, muitos alunos eram freqüentemente desencorajados pela maneira negativa como

eram tratados por outras pessoas na escola. Trueba et al (1990), em uma pesquisa desenvolvida em um contexto similar ao de McBrien, registrou que muitos professores e funcionários das instituições de ensino têm, também, a percepção de que o aluno refugiado é um indivíduo com baixo coeficiente de inteligência e com limitações de ordem cognitiva no aprendizado, o que na verdade é fruto de uma visão pré-concebida, preconceituosa.

Muitos refugiados são obrigados a deixar seus países em decorrência de conflitos étnicos e religiosos que são responsáveis por milhares de mortes e perseguições. Para McBrien (2005:334), tais experiências traumáticas dificilmente são apagadas totalmente da memória dessas pessoas o que pode, em muitos casos, comprometer o processo de aprendizagem que significa não somente uma chance de crescimento, mas também uma ferramenta para a sobrevivência.

Mesmo deixando suas pátrias em busca de melhores condições de vida, muitos refugiados parecem continuar vivendo, nos países de refúgio, os impactos decorrentes de suas diferenças étnicas e religiosas. Alguns refugiados podem, de acordo com McBrien (2005:332), viver grandes dificuldades no processo de aculturação e de diálogo com a cultura dominante, em decorrência de suas características físicas e de sua religião.

Como a autora observou em sua pesquisa, os refugiados africanos, que têm características negras, não se identificam e nem são identificados pelos negros do país de refúgio, o que provoca uma distância até mesmo entre aqueles que, aparentemente, para os cidadãos brancos, se reconheceriam. Outro fator é a religião que a maioria dos refugiados, principalmente os de origem africana, fazem parte. Muitos são muçumanos, o que faz com que o temor de ações terroristas aumente entre as populações do país de refúgio, situação essa que foi potencializada a partir dos ataques de 11 de setembro de 2001 (McBrien 2005:351).

O Islã corresponde ao estigma identificado por Goffman (1997:103) como estigma tribal da religião que, segundo o autor, é responsável por potencializar a rejeição e a discriminação no país de refúgio. Algumas religiões, como a muçumana, são imediatamente relacionadas às questões de violência e intolerância por aqueles que não conhecem os diferentes contextos e abordagens religiosas. Assim, os refugiados africanos, geralmente muçumanos, são vítimas

não somente de preconceito e discriminação em decorrência de sua etnia e estereótipo, mas também de sua escolha religiosa.

Muitos são os fatores que podem prejudicar o processo de aculturação do refugiado em um novo contexto social. Porém, algumas abordagens registradas nos processos de recepção de refugiados em alguns países buscam a inserção humanitária do indivíduo, oferecendo suporte financeiro e psicológico, como acontece no Brasil, mais especificamente em São Paulo. McBrien (2005:335) afirma que o suporte governamental que prevê ações sociais para o bem estar de refugiados no país de refúgio pode ser responsável por processos de aculturação de sucesso. Nesse caso, a sociedade parece contribuir para o processo de constituição identitária de refugiados, auxiliando na compreensão da sociedade na qual se encontram e no aprendizado de uma nova língua para que possam reconstruir seus históricos de vida.

Meu contato com os refugiados participantes desta pesquisa e com suas histórias de vida me permite afirmar que o processo de reflexão sobre as experiências vividas e sobre a bagagem cultural do país de origem torna-se fundamental para que o refugiado consiga vislumbrar possibilidades para seu futuro. Vivenciar um presente com qualidade de vida e condições de aculturação, e acreditar na existência de um amanhã com esperança de uma nova vida auxiliam o refugiado na criação de estratégias para transpor as dificuldades impostas por sua condição.

Acredito que a transposição das dificuldades pelo refugiado e a compreensão de seu estatus no novo contexto social podem auxiliar na transformação de sua impressão pessoal sobre seu papel no país de acolhida, o que permite a inserção social e a abertura de novas oportunidades. Nesse sentido, a abertura de portas para o novo contexto social e o sentimento de participação na vida do país proporcionaria a transformação não somente na percepção de seu papel social, mas também na constituição contínua de sua identidade.

2.3 Abrindo portas e janelas: a casa e sua identidade

Durante a construção de uma obra, várias podem ser as situações nas quais os indivíduos são surpreendidos por imprevistos que demandam um novo posicionamento e novas tomadas de decisão. A necessidade de trabalhar com as adversidades e refazer seus conceitos técnicos e pessoais, compostos por seu conjunto de experiências com o processo de construção é uma constante e deve ser percebida e sistematizada por todos os envolvidos, para o sucesso da obra. Esse contato com o novo, com a adversidade e com a necessidade de rever conceitos pessoais opera uma transformação individual que compõe a personalidade do indivíduo e constitui sua identidade.

Neste trabalho, abordo a questão da constituição identitária a partir de minha curiosidade pessoal sobre como todos nós transformamos no decorrer de nossas vidas. Após meu contato com os participantes de meu trabalho, fui levado a potencializar esse questionamento ao ponto de alimentar um grande desejo de compreender quem são as pessoas que passam pelas situações recorrentes do refúgio e quais as visões de mundo que elas alimentam e os sonhos que perseguem.

Nesta seção do capítulo teórico, abordo a identidade, mas me preocupo com a idéia de fragmentação. Apresento conceitos que são a meu ver, partes integrantes da constituição identitária e não consigo vislumbrar, neste contexto de pesquisa a relevância, e a pertinência de um enfoque à identidade que fragmente os âmbitos cultural, social, pessoal e histórico. Assim, trago para esta discussão alguns aspectos que são indissociáveis e de extrema importância para a compreensão do contexto do refúgio e da maneira como as identidades dos participantes são continuamente constituídas.

Uma casa é constituída por cômodos, por espaços que mesmo sem paredes, como no caso dos *lofts*, determinam onde o habitante dorme, come ou recebe suas visitas. A partir dessa compreensão, apresento uma discussão que aborda diferentes elementos que, a meu ver, revelam a constituição de nossa identidade. Assim, neste trabalho, a noção, física ou metafórica, de lar; a idéia de território e reterritorialização; as questões étnicas; as memórias pessoais compostas pelas experiências individuais e coletivas de cada participante e a

relevância da língua e do discurso são as partes de um todo que busco compreender, não por meio da fragmentação, mas da tentativa de construir um diálogo que me auxilie a responder minha pergunta de pesquisa e de iniciar um processo que me permita definir como entendo a questão da identidade em meu contexto de pesquisa.

Para Johnston (1973, apud Kitzinger, 1989:84), a identidade pode ser entendida como “o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é”, e seu processo de desenvolvimento é contínuo, pois a mesma se configura como algo em processo de transformação quando entramos em contato com o mundo e com a percepção dos papéis de todos que nele habitam e interagem. Especialmente no contexto desta pesquisa, faz-se necessário compreender o processo de constituição identitária a partir dos traumas vividos pelos refugiados bem como a necessidade de desenvolvimento de estratégias de cada indivíduo para que as adversidades sejam transformadas em crescimento pessoal e adaptação.

Ao se deparar com situações de adversidade, o indivíduo passa a repensar os significados do mundo no qual está inserido e as possibilidades de ação nesse mundo, elaborando significados sobre seu papel como aponta Ralha-Simões (2001:99):

...as formas de elaboração do significado pessoal, específicas e personalizadas, que facilitariam não só a actualização das nossas potencialidades, muitas delas dependentes da própria estrutura genética de cada indivíduo, mas também a interação eficaz com o exterior que caracteriza competência pessoal demonstrada em muitas situações, a qual surge interligada com uma maior invulnerabilidade ao impacto negativo de certas experiências.

Compartilho com Hall (1990:222) a idéia de identidade como “uma produção, que nunca está completa, que está sempre em processo”; ou seja, como algo que acontece durante toda nossa vida. A intenção, nesta seção, é refletir sobre as possibilidades diferenciadas de constituição identitária, a partir do desenvolvimento da capacidade de ultrapassar situações de trauma e violência, principalmente no

caso dos refugiados que vivem intensamente as conseqüências das adversidades as quais são expostos.

Acredito que essa capacidade torna possível um discurso diferenciado com os outros e com o meio nas situações de adversidade e também possibilita o que Markova (1990:3) denomina como a “consciência de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros”.

Essa consciência nos posiciona no mundo e nossa autopercepção é um processo contínuo que faz com que nossas identidades estejam sujeitas a mudanças; isto é, podem ser reposicionadas no diálogo com o mundo em que vivemos (Moita Lopes, 2002:33). Nesse contexto, a capacidade de ultrapassar situações de adversidade atua como força libertadora, colocando o indivíduo em contato com seus momentos de dificuldade de maneira ativa, fazendo com que ele questione sua situação, e reconstrua sua autopercepção e as percepções de todas as características sociais com as quais se relaciona.

A construção de estratégias pessoais para sobreviver às adversidades e a constituição contínua de identidade são indissociáveis uma vez que esse diálogo com o meio e com os outros influencia na percepção de nossa presença no mundo. O questionamento do mundo pelo indivíduo e seu desenvolvimento pessoal por meio de um posicionamento ativo são pontos importantes, de acordo com Ralha-Simões (2001:99) como segue:

“Contudo, é indispensável não esquecer que o percurso que tipifica o processo de desenvolvimento humano envolve sempre um sujeito activo que não é um mero alvo de acontecimentos exteriores nem alguém passivamente moldado pelos condicionalismos que estes eventualmente desencadearam”.

Esse posicionamento ativo mencionado pela autora é considerado uma estratégia que pode ser desenvolvida por cada um, ela é própria de cada sujeito (Ralha-Simões, 2001:99). Assim, a maneira como cada um de nós passa por dificuldades aparece como parte constituinte do processo de desenvolvimento pessoal.

Na mesma linha de pensamento, Moita Lopes (2002:36) afirma que “os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade”, o que nos remete ao posicionamento questionador apresentado por Ralha-Simões.

Em sua fala sobre um posicionamento ativo do sujeito no mundo, Peirce (1995:16) menciona que “embora uma pessoa possa estar posicionada de certa forma em um discurso específico, ela pode resistir a esta posição ou mesmo criar um contradiscurso que a coloque em uma posição de sujeito e não de marginal”. Esse contradiscurso pode ser compreendido como o elemento libertador que possibilitará uma autopercepção diferenciada no meio em que o indivíduo se encontra.

Neste trabalho, a busca pela compreensão das relações entre o desenvolvimento de estratégias pessoais para ultrapassar adversidades e constituição da identidade representa um passo em direção a uma realidade já existente, mas não explorada detalhadamente. Acredito que a interpretação das experiências neste trabalho de pesquisa reforça a idéia de que um diálogo de enfrentamento com as situações difíceis possibilita a constituição contínua da identidade dos indivíduos, considerada multifacetada e relacionada a uma série de outras abordagens importantes as quais passo a discorrer nas próximas seções.

2.3.1 Reconstruindo lares

A palavra “lar” evoca não somente a noção do espaço físico, mas também remete a uma carga de significados sociais e metafóricos que têm sido transformados pelo homem no decorrer da história.

De acordo com Hareven (1991:255), antes da industrialização no mundo ocidental, havia pouca diferença entre a vida pública e a vida privada. A casa era considerada a residência onde várias atividades domésticas aconteciam como, o comer, o dormir, o cuidar da família entre outras. Segundo o autor, em alguns casos, até mesmo atividades que hoje são responsabilidades de instituições específicas como, a educação formal e o culto ao religioso, aconteciam nas residências.

Somente na sociedade burguesa moderna, ou seja, na sociedade da propriedade privada, a casa passou a se tornar, cada vez mais, um importante

componente no processo de constituição da identidade individual. A industrialização fomentou a urbanização e o crescimento de indústrias e fábricas, resultando no aumento da produção de bens de consumo e uma conseqüente divisão entre a esfera pública – associada ao mundo do trabalho e à produção, e a esfera privada associada ao lar e à vida privada. Foi durante esse período que Hareven (1991:256) conferiu a noção de lar um significado mais simbólico, pois com a redução significativa do tempo dedicado a família, o lar, o lazer, o conforto e a privacidade tornaram-se aspectos importantes da vida doméstica.

Para responder às necessidades desse novo contexto, os espaços internos e externos de uma casa sofreram grandes transformações. De acordo com Stone (1991), paredes muito altas e compridas foram diminuídas e substituídas por construções que despertassem a impressão de intimidade e que delimitassem espaços destinados a ações diferenciadas na casa. Alguns estudos apontam para a maneira como as noções de arquitetura têm mudado nossas casas nos últimos séculos, impactando consideravelmente as pessoas e transformando as impressões que temos de nossos lares.

Autores como Csikszentmihaty e Rochberg-Halton (1981:123) afirmam que o lar é muito mais que um abrigo - é um mundo no qual as pessoas podem criar um ambiente que englobe tudo o que para elas tenha algum significado, seja objetos físicos ou mesmo experiências compartilhadas no discurso. Nesse sentido, o lar tornou-se uma imagem da identidade do habitante.

Quando pensamos no habitar, associamos essa idéia a uma construção (moradia ou lugar) na qual a vida acontece. Entretanto, há uma garantia de que nesses lugares o habitar realmente acontece? De acordo com Heidegger (2002: 125), só podemos habitar os lugares onde a vida acontece; ou ainda, o habitar não se refere simplesmente ao fato de se possuir uma residência, mas traduz-se no modo como o homem, ao se relacionar com as suas possibilidades de ser-no-mundo constrói o mundo que o circunda – sendo assim, teríamos que só é possível habitar aquilo que se constrói.

Muitos estudos sobre o significado simbólico do lar têm inspiração nos trabalhos de Clare Cooper que considera a casa como o símbolo do *self* (Cooper, 1974:45). De acordo com a autora, o lar não tem somente um valor físico, mensurável pelo dinheiro, mas também um valor simbólico que impacta em como o

indivíduo se percebe. Características como, a mobília que escolhemos, o modo como dispomos todos os objetos em nossa casa e as plantas que compramos são todos indicadores das expressões que temos de nós mesmos, são elementos que traduzem a maneira como nos percebemos em nosso espaço e no mundo em que vivemos, são expressões de valores e mensagens que desejamos enviar de volta para nós mesmos constantemente (Cooper, 1974:45). Nesse sentido, a autora aponta para como nossa casa é um espelho de nosso *self* e como ela está intimamente ligada aos processos de construção de nossa identidade.

Redimensionando o conceito metafórico do termo “lar”, acredito que uma noção mais ampla, ou seja, o lar como a terra na qual nascemos e crescemos, o espaço maior ao qual pertencemos e no qual construímos nossos relacionamentos, também tenha um importante significado nos processos de constituição identitária. Embora um *sem-teto* não possua um lar físico, seu lar pode ser estabelecido por outros elementos que são caracterizados pelos relacionamentos desenvolvidos no contexto em que sobrevive e nas estratégias que socialmente desenvolve para sobreviver.

Para um refugiado, a questão do lar, seja físico ou metafórico, é extremamente importante para seu processo de aculturação. Quando um refugiado chega ao novo país, a busca por abrigo, por uma nova moradia é a primeira preocupação que o acomete e, conseqüentemente, o primeiro problema a ser solucionado com o auxílio de instituições responsáveis pela sua acolhida. Porém, a sensação de sentir-se em casa na nova sociedade é algo mais difícil de ser alcançado, pois envolve outras vivências que vão muito além do lar físico, ou seja, envolve oportunidades como ter um emprego, poder utilizar a nova língua ou freqüentar algum curso de formação profissional e vislumbrar um futuro melhor.

De acordo com Nair (1998:18), em decorrência do deslocamento, os imigrantes podem experimentar um sentimento de inadequação cultural que dificulta o diálogo com a nova cultura, culminando com o que a autora denomina de *metaphoric homelessness*, um termo que resgata a situação do *sem-teto* metafórico na qual o imigrante possui um lar físico, mas não reconhece o contexto e não se reconhece nele.

A autora reforça a idéia de que o lar não é somente o espelho da identidade, mas também o espaço físico e metafórico no qual nossas experiências e nossa

identidade são criadas e recriadas constantemente. Nesse sentido, além de espaço físico ou metafórico onde nossa identidade é formada, o lar é também uma das ferramentas, um dos componentes do processo de construção e reconstrução de nossa identidade.

Refletindo sob a perspectiva do pensamento complexo, existem vários fatores que contribuem para a aculturação e constituição da identidade dos refugiados. Neste trabalho de pesquisa, o histórico de vida que engloba nosso território e as experiências sociais e características étnicas por meio das quais nos reconhecemos e reconhecemos nossos semelhantes, a memória coletiva e individual que nos permite entender o passado, viver o presente e planejar o futuro e a língua que falamos, que nos une nos processos de comunicação e troca de experiências, são outros elementos que dialogam com nossa noção de lar, onde fincamos nosso abrigo e no qual construímos nosso mundo individual e coletivo.

Acredito que uma casa se constitui como tal, não somente devido à distribuição física de seus cômodos, mas também a partir da percepção que temos de seus espaços e das atividades às quais eles se destinam. Essa reflexão me permite afirmar que uma casa só pode ser considerada uma casa se o diálogo de suas partes, seus espaços, nos levarem a compreendê-la como uma casa.

Portanto, acreditando na complexidade que reside nos processos de constituição de identidade dos refugiados, evidencio nas seções deste capítulo, o relacionamento entre as noções de lar, território, etnia, memória e língua, com a questão da identidade. Minha intenção é abordar o quão indissociável esses conceitos são, como essas partes compõem o todo e como, ao mesmo tempo, elas podem dizer muito, se separadas.

Nas seções seguintes, abordo a territorialização, a etnia, a memória e a língua que considero questões importantes para a compreensão do contexto do refúgio e da constituição identitária dos refugiados em suas novas moradas.

2.3.2 Demarcando terrenos: a territorialização

Considerando a constituição identitária de um refugiado e o processo de deslocamento forçado e violento vivido pelo mesmo, podemos iniciar a discussão sobre identidade a partir da perspectiva da territorialidade. Para compreender o

papel da territorialidade na construção da identidade de um indivíduo, faz-se necessária uma reflexão sobre alguns conceitos de território, como abordo a seguir.

De acordo com Haesbaert (2002:35), a noção de território pode ser interpretada de três maneiras. A primeira resgata a noção de território sob a perspectiva do meio físico, sendo que um processo de desterritorialização consideraria o fim das distâncias geográficas.

A segunda concepção de território tem uma base política; ou seja, é construída a partir da visão do território como uma forma de controle dos indivíduos e dos processos sociais. Segundo Haesbaert (2002:36), “território e poder andam, nessa concepção, juntos.” Nesse caso, o processo de desterritorialização é representado pelos movimentos da globalização que avança fronteiras, podendo acarretar o enfraquecimento do controle do estado.

Por fim, a terceira interpretação considera a dimensão cultural contemplada na definição de território, resgatando as características culturais de uma dada sociedade, responsáveis pela composição de identidades culturais locais. Segundo Haesbaert (2002:36), essa terceira visão considera o processo de desterritorialização cultural por meio da criação de uma cultura globalizada, o que Ortiz (1993) denomina cultura “internacional-popular”.

Mesmo apresentando três interpretações de território, Haesbaert (2002) considera difícil estabelecer fronteiras entre cada uma delas. Tal postura, de certa forma, vai ao encontro do pensamento complexo que considera interligações entre as partes e, ao mesmo tempo, a separação delas. Assim, considerar que essas três concepções de território podem estar intrinsecamente ligadas e ao mesmo tempo separadas, dependendo da perspectiva que tenhamos, é um posicionamento que possibilita diferentes interpretações dos processos de territorialização e desterritorialização.

Ratzel (1988:22) admite a existência de um laço, uma ligação psicológica de um indivíduo com o que o autor chama de “solo”. Esse laço está presente na maneira como o indivíduo vive a territorialidade e como essa experiência compõe sua identidade e seus processos de significação do mundo. Assim, julgo importante, para esta pesquisa, uma reflexão sobre os processos de desterritorialização e reterritorialização vividos pelos refugiados, que podem ser

considerados como momentos de quebra de laços com as origens e de contínuas reconstruções das visões do novo território físico, social e cultural.

A ruptura do contato com a família, com os amigos, enfim, com a sociedade de origem é uma das conseqüências do processo de refúgio. Porém, podemos considerar que as experiências vividas, as características físicas e culturais que constituem nossa etnia estarão presentes em todo o processo de constituição identitária. Por isso, na próxima seção, estabeleço uma relação entre etnia e identidade com o objetivo de compreender como esses conceitos se inter cruzam, e como esse inter cruzamento pode auxiliar na compreensão do processo de constituição identitária dos refugiados participantes desta pesquisa.

2.3.3 Arquitetura de históricos: a etnia

Para uma melhor compreensão do papel da etnia na composição de nossa identidade, acredito ser importante uma definição do que entendemos como étnico. De acordo com a etimologia da palavra, étnico vem do grego *éthnos*, nação; daí, o significado de algo que está relacionado a uma nação, a um povo.

Weber (1968), sociólogo, define grupos étnicos como grupos que possuem uma crença subjetiva na sua descendência comum decorrente das semelhanças físicas, dos costumes ou ainda por causa das memórias de colonização ou da migração. Assim, a identidade étnica de um grupo resgata o que é comum para esse grupo em termos culturais, sociais, linguísticos e históricos. Ela se refere ao que une um grupo de pessoas e faz com que elas se sintam pertencentes a um determinado contexto social. De acordo com o etnógrafo italiano Durando (1993:24):

...o sentimento de pertencer a um grupo étnico [é] uma identificação étnica gerada por um sistema específico de produção cultural, cimentada por uma língua comum entre os membros de um grupo étnico.

No caso de um refugiado proveniente do Congo, por exemplo, ser congolês é ter etnicidade congolês, é ser identificado como congolês e ter em seu DNA todos os elementos culturais, sociais, políticos e históricos que caracterizam aqueles que nasceram no Congo. Lembro que os nomes dos participantes desta

pesquisa são fictícios e foi minha decisão utilizar o país de origem como parte do nome, para que esse DNA fosse respeitado e mantido em meu texto como uma conexão de todos com suas origens.

De acordo com Cunha (2007:31), o termo etnicidade começou a ser usado nas ciências sociais nos anos 60, a partir da formação de novos países em decorrência dos processos de independência de algumas colônias na África e na Ásia. Inicialmente, o termo trazia uma carga positiva em seu significado e uso, resgatando sentimentos de pertencimento e congregação. Porém, o termo passou a receber uma carga negativa após sua utilização em situações que remetiam a ações políticas infundadas e cruéis, como na *faxina étnica*, conduzida pela antiga Iugoslávia. Nesse sentido, faxina étnica se transformou em sinônimo de racismo, de segregação.

De acordo com o sociólogo Banton (1967:174), a etnicidade e o racismo estão diretamente ligados a processos de identificação e categorização. Para o autor, enquanto a etnicidade descreve a identificação de um indivíduo, o racismo se volta para a categorização do mesmo e, assim sendo, a identidade étnica somente pode ser concebida a partir das diferenças entre os grupos.

Dessa maneira, o conceito de etnicidade inclui o de identidade, na medida em que, sob uma perspectiva sociológica, o indivíduo se percebe como parte de um determinado grupo, compartilhando informações e vivências culturais sobre e com esse grupo. A afirmação de que “para saber quem somos, temos que reconhecer a posição em que nos colocamos” (Cunha 2007:34) ilustra uma relação que todos desenvolvemos com a cronologia dos fatos presentes na história de nosso país e em nossa história pessoal. Esse relacionamento produz certa ordem em nossa vida e imprime, em nossa memória, um conhecimento de mundo que forma nossa identidade, abrindo caminhos para que a mesma se estabeleça e seja continuamente reconstruída. Assim, a memória, seja ela coletiva ou individual, também desempenha um papel importante no relacionamento entre etnicidade e identidade, pois é por meio dela que resgatamos quem somos e definimos padrões sociais para planejarmos nossas ações.

A relação entre memória e identidade é explorada na próxima seção para que seja possível, durante a interpretação das experiências na pesquisa, a

compreensão de como os fatos e vivências passadas estão presentes na constituição identitária.

2.3.4 O registro de construções: a memória

Em uma construção, os registros das metragens, dos materiais a serem utilizados, da distribuição dos canos e das fiações garantem a segurança de poder contar com informações importantes que podem definir como será o processo. Além desses registros numéricos, há, ainda, o conjunto de experiências vividas com a construção de casas de todos os trabalhadores envolvidos, ou seja, memórias que possibilitam definir e redefinir os caminhos a todo o momento, durante a construção.

Para Cunha (2007), valores como espaço e tempo marcam nossa visão de observadores dos acontecimentos que fazem parte de nosso histórico de vida, sendo que com o passar dos anos, nossa memória cresce e as descrições de situações passadas podem divergir de um relato para outro. A lembrança da história pessoal de vida permite um contato com a cronologia de nossa existência, trazendo um sentimento de pertencer ao conjunto de fatos de alguns lugares, ao conjunto de experiências de outras pessoas. De acordo com Bosi (1987:17), “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.” Assim, refletir sobre tudo o que vivemos no passado nos permite avaliar nosso papel no presente e pensar em possibilidades futuras.

Refazer e reconstruir experiências são ações que estão diretamente ligadas a um possível fluxo de acontecimentos futuros, são caminhos para determinar novos objetivos de vida a serem perseguidos, o que passa a compor a identidade social de um indivíduo e a redefinir seu papel na história de sua própria vida.

Halbwachs (1990:39) menciona que a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social; ou seja, como complementa Pollack (1992:6), um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes. Então, a memória individual é composta também por lembranças coletivas, que atuam como um ponto de referência situado no âmbito

social. Nesse sentido, a identidade se constitui por meio da reconstrução histórica das vivências no mundo.

Ao considerarmos essa característica mutante da memória, devemos considerar também, segundo Pollack (1992:6), a existência de outros elementos constitutivos da memória que são imutáveis. Pollack exemplifica, mencionando relatos de vida nos quais os indivíduos entrevistados voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos, considerados como vivências que solidificam a memória. Esse exemplo evidencia a afirmação do próprio autor de que a memória é seletiva e que nem tudo fica registrado.

Ainda entre os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva, estão os acontecimentos vividos pessoalmente ou os acontecimentos observados pelo indivíduo que, na verdade, são vividos por um grupo ou pela coletividade à qual ele se sente pertencer (Pollack, 1992:6).

Pollack (1992:7) afirma que esses acontecimentos fazem parte da memória coletiva e, dependendo do impacto dos mesmos, ou seja, no caso de serem acontecimentos extremamente traumáticos, eles marcarão tanto uma região ou grupo que sua memória poderá ser transmitida por séculos com altíssimo grau de identificação.

Ao considerarmos a memória como algo construído individualmente e socialmente, podemos dizer que há uma ligação estreita entre memória e identidade individual ou coletiva. O discurso de uma pessoa, ou do grupo ao qual ela pertence, resgata a memória individual e coletiva, registrando uma história que permite um relacionamento discursivo entre pessoas e grupos. Tal relacionamento possibilita a contínua constituição identitária de todos nós e, nesse sentido, as incursões no social são ações recorrentes e necessárias para nossa inserção no mundo e compreensão das possibilidades no mesmo. As mudanças constantes mencionadas por Pollack (1992:6), a meu ver, dialogam com a característica de mutabilidade do fenômeno da constituição identitária que, para Hall (1990:220) nunca está completo, ou seja, está sempre em produção.

As incursões no social dependem da maneira como nos posicionamos frente aos diferentes fatos e pessoas com os quais nos deparamos em nossas vidas. Nesse processo, a linguagem é a porta para a compreensão do mundo em que vivemos e é por meio dela que marcamos nossa presença, construímos nossa

percepção de nós mesmos e dos outros. Na próxima seção, abordo a relação entre linguagem e identidade para que seja possível perceber a importância da expressão comunicativa na constituição identitária.

2.3.5 Falando sobre o lar: a língua

A maneira como falamos de nossas casas, como definimos seus espaços em nossas mentes e como nos comunicamos com ela por meio dos objetos que compramos, das reuniões com amigos que fazemos, das cores que pintamos e de nossos movimentos diários em seus espaços nos auxilia na construção do significado do lar para nós. Assim, falamos com e sobre nosso lar, utilizando nossa capacidade de expressar aquilo que sentimos quando estamos nele, quando pensamos nele e quando sentimos falta dele.

A maneira como nos percebemos em nossas casas e como nos comunicamos em nossas relações sociais é importante para a constituição de nossa identidade. Ao considerar a língua como um elemento imprescindível nas relações sociais e na maneira como essas relações repercutem na constituição da identidade, sinalizo também sua importância como elemento que promove a inserção do indivíduo no mundo e a criação de uma consciência sobre suas próprias ações neste mundo. Compartilho com Freire (1990:3) a afirmação de que a língua é o aspecto mais importante de uma cultura, atuando como o espelho e o mapa de uma sociedade. Ela reflete os valores e necessidades individuais e coletivos, guiando todos os indivíduos de um mesmo contexto em todos os padrões sociais de comportamento. A autora afirma ainda que a língua permite que nos transformemos em entidades humanas sociais.

Como aponta Mey (1998:75), “língua é o que nós, os usuários, fazemos no contexto das nossas possibilidades sociais”. Porém, ao mesmo tempo, essas possibilidades sociais podem ser limitadas, como afirma Mey (1998) pela falta de domínio de uma determinada língua, entendido aqui como a capacidade de mobilizar conhecimentos lingüísticos básicos para uma interação satisfatória que contribua para o processo de inserção social e definição de características da personalidade de um indivíduo.

De acordo com Freire (1990:4), a personalidade pode ser definida pela maneira como nós nos relacionamos com nossas histórias, com os outros e com o ambiente, e a língua é o elemento que nos permite integrar esses componentes. Pela língua nós existimos, pensamos, sentimos, percebemos os outros, o mundo ao nosso redor e nosso papel nele. Portanto, a língua parece configurar sentido à vida, ao mundo, nomeando o que para nós é o mais significativo em nossa vida.

Como já mencionado anteriormente, os refugiados são impedidos abruptamente de continuar convivendo com suas referências, com tudo o que compõe seu histórico de vida e permite construir uma compreensão de mundo. Nesse contexto, um mecanismo emocional de sobrevivência é desenvolvido para reter qualquer elemento da cultura de origem que possibilite uma “continuidade do eu”, de sua identidade (Freire, 1990:6), enquanto ele busca, por meio de novas estratégias, se expressar e interagir na nova sociedade.

Segundo Mey (1998:76) “a língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão da necessidade humana de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo.” Na constituição desses processos, os indivíduos constituem também suas identidades, desenvolvendo uma percepção de seus próprios limites e possibilidades no contato com o outro. Assim, na construção de identidade de um indivíduo ou um grupo, a língua pode ser considerada como ferramenta essencial nas relações que permitem a percepção de si e a constatação de pertencimento a um determinado grupo. Nessa relação, a língua vive o paradoxo de ser individual e ao mesmo tempo social, um produto trabalhado pelo individual, mas que se realiza no social com propósitos comunicativos.

De acordo com Gunnar Halldorsson (1994)³ “a língua nos fortalece, ela nos torna um povo de muitos milhões – somados através dos séculos”. Por meio dessa afirmação, um elo muito forte é estabelecido por Halldorsson entre uma nação, sua língua e sua identidade, presentes também na relação entre identidade e etnia.

Ao considerarmos a língua como elemento importante na constituição contínua da identidade de seu usuário, devemos percebê-la não somente como um código ou ferramenta de comunicação, mas, sobretudo, como uma marca de um povo, um elemento constitutivo de seu DNA social. De acordo com Rajagopalan (2003:69), “as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como

³ Depoimento em entrevista concedida ao jornal Tagensanzeiger em 17/06/1994, sexta-feira, página 2.

costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”. Assim, ao utilizarmos uma língua, nos definimos individual e coletivamente, nos percebemos como um personagem em um dado contexto social que se apropria de uma maneira específica de expressão.

No caso da aprendizagem de uma segunda língua há, então, a busca inconsciente pelo desempenho de um papel diferente daquele com o qual estamos acostumados, daquele com o qual nos desenvolvemos em um dado grupo, o que Rajagopalan (2003:69) denomina como um processo de redefinição de uma pessoa.

No contexto formal de aprendizagem de uma segunda língua, os alunos podem vivenciar, além da necessidade de construir um outro *eu*, situações que os posicionem em desigualdade, inferioridade com relação a língua estrangeira e a cultura que buscam compreender. No caso do aluno refugiado, existe um contexto muito mais complexo que pode potencializar esse sentimento de inferioridade ou, até mesmo, de necessidade de construção de um outro *eu*. Ele se encontra em um país desconhecido, se sente perseguido, não consegue compreender a língua e a cultura que se apresenta como dominante; ele tenta aprender a língua da qual necessita para sobreviver, no contexto onde ela, somente ela, é falada.

Freire (1990:4) menciona a situação na qual, para aprender a segunda língua, o refugiado abre mão de sua cultura de origem, permitindo que uma porção de sua identidade também se perca no processo. Assim, juntamente com a língua, a perda de lembranças, sentimentos, emoções, experiências de vida e identidade poderá ocorrer.

A necessidade de um domínio básico da língua que permita o cumprimento de atividades rotineiras é a principal preocupação do refugiado e lhe acomete juntamente com o questionamento sobre o lar, sobre o local no qual ele irá se abrigar. A busca por um porto seguro enquanto navega em um mar de questionamentos é a ilustração que Freire apresenta (1990:5) ao abordar a questão da importância da língua nesse contexto, como reproduzo a seguir:



Figura 2 :Segunda lingua e refugiados (Freire,1990:5)

Refletindo sobre a representação gráfica que Freire (1990:5) apresenta, acredito que essa navegação é feita em um mar que reúne, ao mesmo tempo, todos os elementos que impactam no processo de aculturação e constituição identitária como: necessidade de abrigo, colocação profissional, relacionamento com a nova cultura e a cultura de origem, estratégias para ultrapassar as dificuldades, preservação da memória individual e coletiva entre outros. Não é possível conceber que esse mar esteja sempre calmo, com tantos acontecimentos com os quais dialogar. Assim, questiono a ilustração de Freire, considerando a existência de outros fatores na navegação que a autora propõe e que são pressupostos do pensamento complexo, como o caos, a organização, a unicidade, a multiplicidade e o dinamismo dos organismos complexos – como a sociedade e a língua.

Percebo, ainda, na redação desta investigação, uma constante relação entre todos os conceitos e características abordados. Nesse sentido, não há como abordar aculturação e identidade sem passar por algumas características e relacionamentos de cada um desses termos com outros. A maneira como tudo se entrelaça e a necessidade de tratar, didaticamente, separadamente cada um deles me remetem às reflexões sobre o pensamento complexo e as relações de

unicidade e multiplicidade, das partes com o todo o que a figura apresentada também ilustra (Freire, 1990:5), indo além do domínio da segunda língua.

Certamente, o domínio da língua não é a única preocupação de um refugiado no novo contexto. Porém, a maneira como ele se envolve com o processo de aprendizagem e o seu sucesso na utilização da nova língua em contextos reais são indicadores que permitem uma reflexão sobre a qualidade do processo de adaptação social por ele vivido. Ao pensarmos na aprendizagem de uma segunda língua por refugiados, segundo Hamilton et al (2005), é importante considerarmos as especificidades desse público e algumas características relevantes na tarefa de construção de conhecimento lingüístico.

As circunstâncias nas quais essas pessoas desembarcam em um território totalmente diferente do seu podem determinar como o processo de aculturação ocorrerá, incluindo a construção de conhecimento lingüístico e compreensão de tudo que pertença ao novo contexto social. Como já mencionado anteriormente, o tipo de imigração – *voluntária, involuntária ou semivoluntária* (Gibson, 1988) - pode determinar um posicionamento com relação à aprendizagem da língua. No caso dos refugiados, imigrantes semi-voluntários, como define Ogbu (1982:201), a percepção de pertencimento a uma minoria lingüística e cultural pode acentuar as diferenças e desenvolver o que o autor denomina como identidades de oposição; ou seja, uma identidade com perfil diferente do desejado para a inserção social. Essa afirmação dialoga com os tipos de aculturação propostos por Berry (1974) em sua *taxonomia da aculturação*, detalhada anteriormente. Nesse caso, o indivíduo recusa a língua e a cultura dominantes, se colocando em uma situação de isolamento, o que retroalimenta um ciclo que dificulta a construção de conhecimento lingüístico da nova língua, colocando o indivíduo sempre em confronto com sua incapacidade de interagir com o todo.

De acordo com Freire (1990:4), a incapacidade de se comunicar em outro contexto social pode se tornar elemento de frustração para a maioria dos refugiados, pois embora muitos tenham desenvolvido interesse pela vida social e política dos locais onde viveram, no refúgio, sua atuação social é extremamente restrita devido a sua condição que o impede de se comunicar.

O refugiado político, por exemplo, geralmente é um indivíduo bem articulado, com uma formação educacional diferenciada e que alimenta um grande interesse

pelas questões sociais do seu país de origem. Esse indivíduo, conforme observa Freire (1990:6), enfrenta o elemento mais cruel da situação de refúgio que é sua própria incapacidade de se expressar verbalmente na nova língua. Nesse contexto, o refugiado é um indivíduo que se encontra em estado de desordem psicológica e baixa estima, sendo que a percepção da impossibilidade de comunicação na nova língua é uma reafirmação do seu sentimento de vulnerabilidade e dependência.

De acordo com Lima (2001:223), quando aprendemos uma língua estrangeira, são aspectos de gramática, de estrutura e de forma que temos mais dificuldade em assimilar. Coisas como outro sistema de tempos, diferentes modos e aspectos verbais, outra expressão de funções semânticas, uma diferente ordem das palavras ou uma grafia completamente desconhecida causam-nos profunda estranheza, sendo que a dificuldade em dominar esses aspectos parece identificar um indivíduo como estrangeiro, ou como membro de uma comunidade minoritária.

Acredito que no caso dos refugiados, essa profunda estranheza (Lima, 2001) causada pelo contato com a segunda língua é potencializada por um estranhamento resultante do contato com o novo contexto social e com as experiências vividas no refúgio. Nesse sentido, a nova língua, acompanhada da cultura do novo cenário, parece se apresentar como uma esfinge que precisa ser decifrada para que o refugiado sobreviva diante de sua presença. O incômodo e o estranhamento, resultantes dessa situação de quase embate, podem fazer com que o indivíduo perceba seu papel na nova realidade, como menciona Coracini (2009:494):

...é nos e pelos efeitos de estranhamento que apontam sempre para processos de identificação – ora imaginária, ora simbólica, ora fantástica -, que conseguimos nos dizer, nos singularizar e, ao mesmo tempo, nos compreender e compreender o outro que nos constitui e que, frequentemente, nos incomoda como um estranho que perturba a tranquilidade (ilusória) do *estar em sua própria casa*.

Partindo do pensamento de Coracini (2009), acredito que mesmo dominando a segunda língua, o refugiado sempre viverá os efeitos desse estranhamento; ou seja, enquanto a falta de domínio lingüístico potencializa o estranhamento com tudo e todos na situação de refúgio, o domínio da nova língua é acompanhado

pelas marcas da língua de origem. Nesse sentido, a língua colocará o refugiado, ou qualquer estrangeiro, sempre em uma situação paradoxal, ou seja, mesmo conseguindo mobilizar conhecimentos sobre suas estruturas e utilizá-las com proficiência, ele sempre será reconhecido como estrangeiro, como um falante de português com um sotaque diferente. A língua, nesse caso, parece qualificar seu usuário e colocá-lo em um estatus diferenciado do estatus do falante nativo.

Nos casos em que o alfabeto romano é conhecido pelo refugiado, alguma comunicação até pode se estabelecer, pois muitos consideram os elementos paralinguísticos como gestos e olhares na árdua tarefa de entender as mensagens. Porém, quando essas características inexistem, uma conversa ao telefone é algo que se torna uma experiência aterrorizante para muitos. Nesse cenário, como aponta Freire (1990:5), o refugiado experiencia um constante sentimento de verificação e reafirmação de quem ele era, o que ele sabia, o que ele tinha e de quem ele é agora, o que sabe e o que tem.

O cenário do refúgio não se caracteriza como o mais indicado para que um processo de aprendizagem de uma segunda língua se estabeleça com sucesso, pois toda a energia emocional e cognitiva do indivíduo está voltada para a construção de estratégias que o auxiliem a ultrapassar as dificuldades relacionadas às tarefas básicas de sua rotina diária. Todas as ações rotineiras que nós desenvolvemos tacitamente como; ir ao supermercado, fazer compras, utilizar transporte público e solicitar informações na rua, para os refugiados se transformam em verdadeiras ameaças que os colocam frente às suas limitações lingüísticas.

A falta de proficiência linguística também é responsável pela frustração causada pela dificuldade de encontrar uma posição no mercado de trabalho. Contudo, mesmo mobilizando algum conhecimento lingüístico, os refugiados que conseguem uma colocação no mercado de trabalho desempenham uma função que nem sempre corresponde à sua formação educacional e profissional original. Não raro, são considerados super qualificados para as funções que desempenham, o que pode, segundo Bernak e Greenberg (1994:27), contribuir para o desenvolvimento da depressão que potencializará o trauma emocional já estabelecido em sua experiência de vida.

Ao considerarmos a língua como um meio para interagir e se engajar em práticas discursivas, e que essas práticas são importantes no processo de constituição de nossa identidade, é possível refletir sobre o impacto da falta de domínio da língua portuguesa para refugiados no Brasil. De acordo com Shotter e Gergen (1989:146), “as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres”, o que me leva a refletir sobre a imagem que o nativo de um determinado contexto cria sobre um refugiado, ao se deparar com ele.

No Brasil, como em outros lugares do mundo, de acordo com os relatos de participantes desta pesquisa, o preconceito com relação ao refugiado é muito recorrente. Porém, sem conseguir se comunicar, falar de si e expressar suas idéias na segunda língua, o refugiado fica, de certa forma, ligado a uma imagem que não é a expressão real de sua identidade. A língua, mais uma vez, parece ter um papel preponderante na afirmação para o social de quem somos, como nos colocamos e como desejamos ser percebidos.

De acordo com Araujo (2004), o domínio da língua possibilita ao refugiado o “acesso aos bens culturais duráveis como o livro que, em uma primeira instância é a expressão de uma sociedade”, assim como a palavra é a expressão do homem. O acesso a esses universos abre outras portas para o refugiado e lhe permitem dialogar não somente com o contexto social em que se encontra, mas também com suas próprias impressões de seu papel no presente e no futuro.

Ao mesmo tempo, a inserção no mercado de trabalho, a freqüência em um curso da língua do país onde se encontra ou a oportunidade de contato com pessoas de sua ou de outras culturas podem proporcionar ao refugiado um contato humano que também auxiliaria muito no processo de aculturação. Nesse sentido, a prática da língua no contexto no qual ela é falada pode abrir portas não somente para a construção de conhecimento lingüístico, mas também para a percepção dos outros e de si mesmo, por meio do contato com os outros.

Como afirma Markova (1990:3), nos tornamos conscientes de nós mesmos a partir do contato com o outro; ou seja, percebemos nossa presença e nosso papel no mundo no relacionamento discursivo com aqueles que nos cercam. Esse relacionamento é possível por meio do uso da língua, sendo que a falta de domínio da mesma, em um contexto de refúgio, pode causar um grande impacto negativo

na forma como o refugiado percebe sua situação e mobiliza estratégias para sobreviver.

A partir da percepção do discurso do outro, um indivíduo se percebe e constrói, continuamente, o seu próprio discurso, a sua própria maneira de perceber e ser percebido pelo mundo. É nesse processo que as ações discursivas são compreendidas como maneiras pelas quais os indivíduos marcam sua presença em um determinado contexto social.

Concordo com Moita Lopes (2002:31), quando o autor afirma que “o discurso como uma construção social é percebido como uma forma de ação no mundo”. Ao entrar em contato consigo e com o mundo em que vive, o indivíduo constrói uma teia de significados na dinâmica da interação. Esse panorama possibilita a construção de nossa identidade social que, de acordo com Hall (1990:222), é algo que nunca está completo, que está sempre em processo de constituição.

Retomo Johnston (1973), citado em Kitzinger (1989:84), que afirma que “a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é”. Tal percepção vai ao encontro da idéia de uma identidade resultante de como os outros, com os quais interagimos, criam e recriam a maneira como nos percebem. Ao mesmo tempo, podemos dizer que a identidade também resulta da percepção que temos de nós mesmos, quando usamos o outro como referência.

Nesse contexto, os participantes envolvidos em práticas discursivas constroem e negociam significados sociais também por meio da língua, construindo, ao mesmo tempo, a realidade social na qual estão inseridos e a percepção de seus papéis, a percepção de si mesmos. Essa noção da natureza social do discurso, apontada por Moita Lopes (2002:34), resgata a presença da voz do *eu* e da voz do *outro* na interlocução. Um processo no qual, segundo o autor, toda a palavra contém duas faces; ou seja, ela parte de um ponto com um destino e objetivo específicos, sendo considerada como o produto da interação entre essas duas faces. Assim, acredito que nessas relações discursivas, a língua é um dos meios que utilizamos para agir e interagir no mundo em que vivemos. Por meio dela, entramos em contato com o que Dilthey (1994) denomina como o “sentido” dos fenômenos da vida captado pela compreensão do significado das partes e do todo.

Sabemos que utilizamos a língua em nossos momentos de interação e assim, ela desempenha um importante papel estabelecendo pontes entre nós e o mundo, por meio das quais construímos o sentido de tudo o que vemos, ouvimos e sentimos. Vinculamos-nos a uma interação por meio da linguagem, o que me leva a afirmar que ela é um importante elo no processo de constituição identitária, pois como acreditam Shotter e Gergen (1989:11), nossa identidade é construída na medida em que nos vinculamos a um discurso, seja ele nosso próprio ou de outros e vincular-se a esse discurso significa promover, por meio da linguagem, uma ligação com o outro que nos permite perceber nossas ações, limites, impressões e valores.

A partir das considerações acima, acredito, então, que nossas identidades são construídas a partir de diversas e diferentes experiências sociais, mobilizadas e resgatadas por um conjunto plural de vozes que compõe a maneira como pensamos o mundo e que compõe a nossa voz e nossa reflexão sobre tudo. Nesse sentido, o que somos é resultado da interação com o mundo e com tudo e todos que nele habitam, sendo essa interação possível no uso da língua em contextos de sócio-interação.

As Oficinas Presenciais Temáticas representam, neste trabalho, a casa construída para as atividades que envolveram interação não somente com a língua portuguesa e sua estrutura formal, mas também com imagens que carregaram significados construídos pelos participantes no decorrer das atividades. No próximo capítulo, apresento o processo de interpretação das experiências vividas nessa casa e como os seus habitantes transitaram em seus cômodos, compartilhando suas histórias de vida e expectativas de novos tetos.

3. A CASA E AS IDENTIDADES REVELADAS

Ao adentrar uma obra, temos a impressão de que aquele espaço inacabado não será adequado para acolher pessoas. Um amontoado de terra ao lado de uma pilha de tijolos, tudo isso encostado em uma parede sem a textura que encanta os olhos e o tocar. Porém, o sentimento de que algo está sendo preparado para o convívio humano logo nos vem à cabeça, fazendo com que nosso pensamento projete o espaço em nosso imaginário. Aos poucos, nossa criatividade dá início ao preenchimento e criação de um espaço que revela a maneira como nos colocamos no mundo, revela nossos gostos, nossas histórias e tudo aquilo que nos faz sorrir, ou mesmo o que rejeitamos. Nossa identidade parece querer pintar uma parede, arrastar um móvel ou abrir uma janela para que possamos entrar na casa.

Ao visitar as experiências que se construíam durante esta pesquisa, tive, inicialmente, a mesma impressão de aridez e de algo inacabado. Por outro lado, enquanto assistia ao desenrolar das atividades, as imagens que gravava em minha mente dos momentos de participação, dos sorrisos, expressões de curiosidade e dúvidas dos participantes se misturavam com as imagens que por eles eram escolhidas para os trabalhos.

A imagem, neste trabalho de pesquisa, teve um papel fundamental na transmissão de mensagens e na reflexão sobre o estatuto de cada participante. Assim, inicio meu capítulo de interpretação abordando imagens e textos carregados de vários significados, implícitos nas histórias de vida de cada participante ou construídos nos trabalhos coletivos, sugeridos nas atividades de pesquisa.

De acordo com a abordagem metodológica escolhida para esta investigação, busquei por unidades de significado que traduzissem o mais essencial aos meus olhos e que pudessem caracterizar o fenômeno pesquisado. Essas unidades de significado emergem em minha interpretação não somente por meio dos textos escritos que registram as experiências vividas, mas também por meio das imagens escolhidas pelos refugiados nas atividades. Portanto, as unidades de significado podem ser textuais ou imagéticas, ou seja, podem ser representadas por itens lexicais ou, mesmo, por fragmentos imagéticos que tenham relevância para a compreensão do fenômeno.

Ainda considerando o pensamento complexo, sigo o processo de interpretação, permitindo que os registros, textuais ou imagéticos, falem comigo e se apresentem na medida em que busco compreender o fenômeno. Não é minha intenção neste, capítulo, fatiar, fragmentar registros textuais e imagéticos em função das vigas que compõem a fundamentação teórica. O leitor perceberá que cada produto das atividades que tenha se transformado em objeto de interpretação, poderá abordar conceitos teóricos ou não, dependendo do que a experiência de interpretação suscitar em minha leitura desses registros. Ao mesmo tempo, meu processo de tematização será marcado pelo surgimento, no decorrer de minha narrativa, de unidades de significado que poderão ser considerados como temas hermenêutico-fenomenológicos e seus desdobramentos. Para que o leitor consiga acompanhar minha visão interpretativa e as unidades de significado que considero importantes na busca pela compreensão do fenômeno, todas as palavras ou idéias que compõem, explicitamente ou não, o processo de tematização, serão grafadas em negrito nos excertos de meus participantes.

Apresento, a seguir, a interpretação dos registros das experiências vividas com as atividades das Oficinas Presenciais Temáticas dos módulos 1 e 2 do curso de língua portuguesa para refugiados. As próximas seis seções correspondem às atividades propostas durante as oficinas e apresentam a interpretação dos registros textuais das experiências vividas.

Em seguida, resgato o fenômeno investigado e sua estrutura temática, a partir das experiências registradas nos dois módulos do curso. Por fim, apresento minhas impressões pessoais sobre como o envolvimento com o contexto de refúgio transformou minha maneira de perceber meu papel no mundo e sugiro caminhos para que o trabalho com esse grupo de alunos possa, em cursos futuros de língua portuguesa para refugiados, oferecer novas maneiras de vivenciar a aprendizagem da língua portuguesa e proporcionar olhares diferentes sobre a experiência do refúgio e do processo de constituição identitária.

3.1 Minha História

No capítulo 1, foram apresentadas as atividades sugeridas aos participantes do curso de português para refugiados, foco de investigação desta pesquisa. Na primeira atividade da Oficina Presencial Temática 1 do módulo 1 do curso, cujo tema era *Minha História*, os alunos deveriam redigir sobre suas histórias e suas origens, considerando o conhecimento de língua portuguesa que haviam adquirido até então.

Todos os textos redigidos pelos participantes parecem mencionar, direta ou indiretamente, a situação de adversidade pela qual passam como refugiados. Na maioria das vezes, esses textos resgatam histórias relacionadas à guerra, desavenças e perseguições políticas e étnicas. Os exemplos¹, a seguir, evidenciam as características dessas histórias:

Mei nome é _____. Eu **sou de Gana** é tenho trenta-trés anos. Agora . eu estou do **Brasil** . proqui eu voi **Brasil**..? tem muito **problemas** para **méi pais** . **méi pai é mai** são do sudanese...**todos morhe**. Tembom, eu pensa **africa não bom**, eu **vaibora** da lima, **Peru**. Eu estou da Lima dois semana, depois **vai brasil**. Agora eu sou de **estudante de portugese** na Sesc. Nome mei professora de portuguese é Roseangela. **Ela muito bom** (Luis de Gana).

_____meu nome e _____refugiado ou **brazil soldate** do **Africa ven so do congo**
Brazil todo munto muito ben
 todo muller bonita respecta todo muntu
 e todo muntu e feliza e a partir do **filho justa o pai**
 eu **dorme do casa do migrante** bonita nao problema
 a meya hora almocar ea cingou hora gantar
 e domingo colocar **roupa para festa**
 com tomar banho **ficar bonito par festa**
 segunda feira sa **foi trabalh na rua da paulista** e começo de
 7 hora e terminard de 5 hora depois eu retornei **a casa para**
dormir. refugiado eu difficie moto triste mais gloria deus a
vida continoua eu **penso minha familia** (Mario do Congo).

¹ Os excertos apresentados neste capítulo são a transcrição fiel dos textos produzidos pelos participantes.

Eu sou _____. Sou da República democrática de Congo. Eu sou **Engeniero electricista** e fiz a **minha profissão** sempre no **congo minha terra**. Chegei aqui no **Brazil** por **rezão política**, fizemos uma **manifestação contra o governo** actual é depous **me meteram prezo**, graca á **Deus**, um amigo do **meu Pai** me salvo me entregou na mão do **Patre**. **patre** fez todo para que, eu sejo fora do **pays**, **não sabia que Estou vindo para ca**. Estou **muito contente pela acolhimento** de **povo Brasileiro**, acredito que o **brazil** é um pais de todo, o **povo brasileiro** é um **povo maravilhoso** sabe acolhir as pessoaa. Hoje, estou aprendre a **lingua portugeuse** Estado **Brziliero** está fazer todo para que eu **subviver**, acho que vou **vivendo aqui para sempre**, encontrei uma **seconda patria** minha é o **Brazil**. O **governo Braziliera** Está cuidando a **minha saude**. Parabens O **POVO BRAZILIERA QUE DEUS VÓS ABENÇOA** (Otavio do Congo).

Os quatro excertos acima traduzem a vivência de experiências parecidas, como a perseguição por motivos políticos, a guerra e a perda de referencial. Na fala de Mario do Congo, é possível perceber o sentimento de perda de referencial pela falta de contato com a família e com suas origens, por meio de escolhas lexicais como filho, pai e família no texto do participante.

O mesmo sentimento parece estar presente no registro de Otavio do Congo quando ele menciona a ajuda que recebeu de um amigo de seu pai na fuga de seu país. Nesse excerto também fica explícita a situação de desavença política vivenciada pelo participante quando se refere ao seu envolvimento em uma manifestação contra o governo e sua conseqüente prisão. A experiência vivida pelo participante ilustra a imigração *semivoluntária*, mencionada por Ogbu (1982:201), na qual o indivíduo tem a possibilidade de escolha que é redimensionada pela situação de risco vivenciada.

Luis de Gana também se remete às suas origens, falando de seus pais, já falecidos, utilizando as palavras *méi pai é mai*, que, na verdade, significam meu pai e mãe. A menção a esses laços parece ilustrar uma ligação, um desejo de manter na memória aquilo que ainda os conecta com suas origens. Esse desejo parece indicar uma estratégia tácita de busca por traços identitários que permitam ao indivíduo manter um contato contínuo com a cronologia de sua existência. Assim, ao lembrar de pessoas e fatos de sua existência, Luis de Gana não está, como afirma Bosi (1987), revivendo, mas, sim, refazendo, reconstruindo sua história com

as imagens que ele tem hoje, no presente, e isso parece redefinir sua identidade e seu futuro.

As palavras pai, mãe e filhos também estão presentes no texto de Mario do Congo quando ilustra a importância das relações familiares, os acontecimentos que o levaram à separação da família e os sentimentos que esses acontecimentos suscitaram. Para o participante, a ruptura das relações com sua origem faz com que ele sinta muita falta de seus familiares, o que foi evidenciado durante sua entrevista quando chorou muito ao falar de seus pais e filhos.

A entrevista com o participante Mario do Congo revelou que a fuga de seu país foi acompanhada por situações de extrema violência. O aluno relatou como presenciou o momento da chacina de membros de sua família e suas estratégias para conseguir escapar com vida. Essa foi uma conversa extremamente difícil, mas o participante sentia necessidade de externar as impressões de sua própria experiência e compartilhar comigo um pouco de sua dor. Nesse caso específico, percebo que o trauma vivido pelo aluno parece prejudicar o desenvolvimento de sua capacidade de passar pelas situações difíceis impostas pelo refúgio, o que foi confirmado pela psicóloga da instituição que recebe os refugiados em São Paulo.

Segundo a psicóloga, o participante constantemente menciona as situações de violência, relembra o estilo de vida que tinha antes de ser envolvido nas questões que o levaram ao refúgio e manifesta um desejo extremado de retornar ao seu país. Isso o impede, de acordo com o relato da profissional, de desenvolver estratégias para lidar com a realidade. Nesse caso, o que Fullilove (1995:56) denomina como *psychology of place*, ou seja, a necessidade de conexão com um espaço geográfico e sócio-interacional, parece criar um campo de força que impede o indivíduo de perceber novas possibilidades de pertencimento a um novo contexto. O trauma vivido pelo participante, e que compõe os fatores de “pré-migração” (Hamilton et al, 2005:9) presentes em sua história de vida, parece reforçar o laço com suas origens sob uma perspectiva negativa.

Ao mesmo tempo, as estratégias pessoais de Mario do Congo para ultrapassar as dificuldades do refúgio eram quase inexistentes quando chegou ao Brasil, depois de ter passado por um processo frustrado na Argentina, segundo relatos da psicóloga e da gestora do processo de recepção, como segue:

... o Mario sempre foi motivo de grande preocupação desde quando chegou aqui. Vivía calado, chorava e pouco falava sobre sua história. Ele foi vítima de profunda depressão conosco. Sabemos que ele era jornalista em seu país e que tentou o refúgio em Buenos Aires, mas não foi bem recebido (Gestora do Processo de Recepção).

Percebo no texto de Mario do Congo, em algumas medidas, uma tentativa de desenvolver um posicionamento otimista com relação à sua situação no Brasil, embora o participante ainda tenha as experiências de seu passado, em sua terra natal, vivas em sua lembrança.

A maneira como as experiências ainda estão vivas em sua memória, acessada na entrevista com o participante, parece dificultar o desenvolvimento de estratégias pessoais para transpor a barreira do passado, o que acaba por dificultar a vivência do hoje e o planejamento para o amanhã. Não houve, em momento algum, nos textos de Mario do Congo, ou mesmo durante a conversa que tivemos após a redação dos textos, alguma menção sobre planos para futuro.

A vivência da adversidade como uma condição para a sobrevivência parece, na experiência desse aluno, redefinir o posicionamento do indivíduo com relação à sua condição de vida, sua percepção de mundo e de si mesmo. Em seu texto, menciona as dificuldades vividas, mas ao mesmo tempo é possível perceber uma luta pessoal contra o sentimento de negatividade que essas dificuldades podem acarretar, como ilustra o excerto a seguir:

refugiado **eu dificie** mais gloria **deus a vida continoua**
(Mario do Congo).

Mario do Congo acredita que a rotina de um refugiado é difícil, mas a vida deve continuar. Para chegar a essa conclusão, ele menciona, no início de seu texto, as coisas boas que consegue vislumbrar na situação de adversidade que vive. Quando questionado sobre o texto que escreveu, o participante apontou para a necessidade pessoal que tem de se lembrar das coisas boas da vida, mesmo que as situações nas quais se encontra não sejam de felicidade. Essa estratégia pessoal ilustra uma mudança de posicionamento com relação às adversidades da

vida, especialmente se compararmos a fala do participante com os relatos sobre seu comportamento quando de sua chegada.

É possível perceber também na fala de Mario do Congo, a tentativa de desenvolver um posicionamento ativo com relação à sua rotina no novo contexto, impulsionando-o a fazer coisas, sair e buscar atividades, mesmo considerando a dificuldade de sua condição.

O conjunto de estratégias do participante para transpor as dificuldades, também parece ter um suporte no religioso e no familiar, o que pode ser percebido quando, ao final de seu texto, Mario do Congo expressa certa gratidão pela continuidade de sua vida, trazendo para seu discurso a figura de Deus. O familiar aparece logo em seguida e, segundo o participante, na entrevista, é o que alimenta o desejo de retornar ao seu país e voltar à vida que levava junto aos familiares e amigos antes do refúgio. A partir de sua ligação com suas origens, o que Ratzel (1988:22) chama de “laço com o solo”, Mario desenvolve uma tentativa de resgatar pontos positivos em seu histórico de vida para que possa vislumbrar caminhos futuros.

Para o participante, a família e a religião são partes constituintes da vida de um indivíduo e são pilares para o desenvolvimento do ser humano no meio em que vive. Em sua entrevista, ele fala da importância da religião e como a família prepara as pessoas para o mundo e para os diversos relacionamentos sociais. Essa preocupação com o social e com os relacionamentos com o mundo estão presentes no texto criado por Mario do Congo quando fala de sua rotina de trabalho e de seus momentos de festa aos domingos.

O aluno menciona as coisas boas do Brasil como, a beleza das mulheres, o respeito e a felicidade do povo brasileiro e, ainda, fala do lugar onde dorme e de sua rotina. Sabemos que a casa do imigrante, mencionada pelo participante, não permanece aberta durante o dia e que todos que nela habitam são obrigados a sair pela manhã e retornar à noite. Porém, mesmo nessas condições e trabalhando na rua, Mario do Congo fala da importância de estar bem, de ir à festa aos domingos; ele se apega a religião como um elemento de suporte. Percebo no excerto de Mario do Congo, a vivência de uma nova rotina e a tentativa de desenvolver uma abordagem otimista o que, segundo Mosselson (2006:12) possibilita um diálogo com o novo contexto que auxilia no processo de aculturação.

Embora relatos dos responsáveis pelo processo de acolhida mencionem a importância do elemento família no processo de aculturação, percebo nessas histórias de vida uma grande e traumática ruptura não só com as origens geográficas, mas também com aquilo que compõe o ser humano desde seu nascimento, ou seja, com o sentimento de pertencimento a uma árvore genealógica e a uma história familiar que traz a sensação de conforto e proteção.

Essa ruptura pode se repetir inclusive no país de origem o que faz com que o refugiado sinta a necessidade de procurar abrigo em um segundo país. Em alguns casos, como podemos observar no excerto de Luis de Gana, há a indicação de passagem por outro país antes do Brasil. Quando questionado sobre essa rota de refúgio, o participante afirmou ter sido vítima de extremo preconceito racial em Lima, no Peru, o que fez com que ele tomasse a decisão de fugir para o Brasil. O mesmo aconteceu com Mario do Congo, que passou pela Argentina, onde conseguiu ficar somente por três meses, devido às condições precárias da acolhida e da segregação e preconceito que diz ter experienciado no país. De acordo com os próprios participantes, o fato de serem negros e de origem africana pode ter desencadeado as situações de preconceito e rejeição mencionadas. A experiência vivida por Mario do Congo e Luis de Gana ilustra a afirmação de Kanu (2008:98) sobre a existência de barreiras denominadas pelo autor como *adicionais* no processo de aculturação de refugiados, ou seja, a etnia e a cultura de origem.

As situações relatadas nas atividades indicam que a adversidade vivida nos países de origem podem se repetir de maneiras diferentes e acompanhar os indivíduos até o país final de refúgio. Assim, a experiência com a adversidade deixa de ser compreendida como algo pertencente a um momento pontual de vida, mas, sim, como uma realidade que, no caso do refugiado, é constante. Essa situação evidencia o impacto causado pelos “fatores de pré-migração” (Hamilton et al, 2005:9) com os quais o refugiado deve dialogar para que possa compreender seu processo, aceitá-lo da melhor maneira possível e buscar estratégias pessoais para vencer as adversidades impostas.

Também encontramos, no excerto de Otavio do Congo, um movimento que busca a criação de estratégias pessoais para transpor as dificuldades impostas pelo refúgio quando o participante menciona a acolhida do povo brasileiro e sua crença de que encontrou uma nova pátria. O aluno ainda termina seu texto,

fazendo a mesma menção ao religioso observada no excerto de Mario do Congo, o que me leva a acreditar que em ambos os casos, mas em proporções e direções diferentes, parece haver um diálogo com o desejo de resistir e transpor as adversidades, construindo um novo futuro, uma nova história.

Embora Otavio do Congo mencione prisão e violência como experiências que compõem sua bagagem pré-migratória, há uma indicação de que coisas positivas podem auxiliá-lo a ultrapassar as adversidades. O participante evidencia o laço com sua origem, o que Ratzel (1988:22) chama de “laço com o solo”, por meio da maneira como fala de sua profissão e de onde a aprendeu, utilizando os termos “no congo minha terra”. Essa ligação psicológica com seu território de origem possibilita uma melhor compreensão da situação do refúgio e um melhor relacionamento com o novo território e suas características sócio-culturais.

Nesse processo, Otavio do Congo busca se identificar com a cultura do país de origem, mas não abre mão de seu próprio histórico sócio-cultural, o que pode ser evidenciado quando o participante diz que encontrou “uma segunda patria minha”.

Ao falar em segunda pátria, o participante assume que há uma primeira pátria a qual ele pertence e valoriza, o que também foi abordado por Otavio do Congo em sua entrevista. Ao mesmo tempo, a maneira como o Brasil e as características aqui encontradas são valorizadas e a decisão do participante de ficar no Brasil para sempre indicam um posicionamento mais ativo, mais otimista e que foi também evidenciado na entrevista mantida com o participante como segue:

...**Congo meu país** muito bonito... eu **quero ficar aqui no Brasil**. Eu sei que **vou aprender o português** bem e vou trabalhando **no meu novo país** (Otavio do Congo).

Percebo no texto de Otavio do Congo um desdobramento do conceito de *psychology of place* (Fullilove, 1996:56), caracterizado por uma conexão com o Congo e, ao mesmo tempo, por uma relação de pertencimento ao Brasil. Esse desdobramento, a meu ver, parece indicar que o processo de aculturação vivido por Otavio do Congo se assemelha ao que Berry (1974:20) denomina *integração*, em sua *taxonomia da aculturação*.

O posicionamento otimista com relação à sua estadia no Brasil e à sua capacidade de aprender a nova língua indicam também que parece haver, no comportamento do participante, uma abordagem pessoal que está associada a um auto-conceito e auto-confiança positivos que podem auxiliá-la na passagem por situações de adversidades com mais facilidade, controlando o *stress* e aceitando as mudanças como desafios que possibilitam o crescimento pessoal.

A transformação das adversidades do refúgio em oportunidades para viver novas experiências de crescimento pessoal e de redefinição de caminhos de vida parece resultar do conjunto de estratégias pessoais para sobreviver a dificuldades impostas pelo refúgio. Otavio do Congo, ao confiar em seus recursos pessoais para aprender a língua portuguesa e ficar para sempre no Brasil, percebe a realidade de maneira diferenciada e se coloca nela com um posicionamento que explicita o desejo de aprender algo novo e se recolocar no mundo. Acredito que essa percepção diferenciada da realidade tem um papel fundamental na maneira como desenvolvemos nossas reações em situações de dificuldade.

De acordo com Gibson (1988), fica claro que a construção de identidade de refugiados está intimamente ligada aos mecanismos pessoais utilizados nas estratégias de resposta às situações do refúgio. Além disso, seu estatus como um grupo que experienciou situações de violência e cujo país tem sido dramaticamente transformado pela guerra afeta profundamente seu processo de constituição identitária.

A dedicação de Otavio do Congo ao curso de língua portuguesa e seu envolvimento com todas as atividades de socialização promovidas pelo Sesc são indicações de que há uma grande vontade de fazer com que o processo de aculturação seja bem sucedido. A professora do curso e a gestora do processo de acolhida de refugiados, quando questionadas sobre a performance do aluno nas atividades diárias de sala de aula, afirmaram ser notório uma postura positiva e otimista com relação ao futuro.

O nível de proficiência lingüística percebida nos textos desenvolvidos por Otavio do Congo é uma conquista que merece ser mencionada. A maioria dos participantes havia desembarcado no Brasil três ou quatro meses antes de sua participação nas atividades. Porém, percebemos que Otavio escreve com mais domínio da língua do que os outros participantes. Uma conversa com o participante

revelou que o aluno dedicava mais de 2 horas por dia ao processo de aprendizagem, pois tinha a intenção de “trabalhar rápido” na profissão de sua formação.

Assim, mesmo com pouco tempo no Brasil, ele consegue construir frases que lhe permitem manter uma comunicação satisfatória, auxiliada também por sua desenvoltura com a qual gesticula, faz mímicas e se arrisca com cognatos da língua francesa para ser compreendido. Esse posicionamento mais ativo e otimista, como o mencionado por Ralha-Simões (2001), ilustra o desenvolvimento de estratégias que permitem ultrapassar as dificuldades, entre elas a aprendizagem da nova língua. Ao mesmo tempo, essas estratégias o auxiliam no enfrentamento do que Ogbu (1982:200) menciona como o sentimento de impotência sobre a própria vida, pois de acordo com Halldorson (1994:2) a língua nos fortalece.

Outro relato que explicita o desejo de reconstrução, mencionando planos para o futuro é o de Francisco do Líbano, como segue:

meu nome é _____,
 eu sou do **libano** e **shego na brasil** a 3 meses,
 antes do shego aqui eu faz **lecence do
 telecomnination et reseau d’informatique trabalho
 em televisao libaneise** do sala d’archivo mas agora eu
 ven aqui poque **la guerra** do libano e commenca **agora
 eu morar aqui** e eu **nao quero do volta na libnao** poqr
 que **nao tenho casa la** por que ele **detruire** em **guerra,
 agira eu trabalho** e faz **curso do portogesuse** e
 depois eu quero do **entarda a universidade** para
continuar meu estudo (Francisco do Líbano).

Em sua fala, ele resgata a profissão do passado e projeta planos profissionais para o futuro, vislumbrando uma vaga em uma universidade brasileira para a continuidade de seus estudos, interrompidos pelo refúgio.

Na busca por uma possível relação entre o pensamento sobre planos futuros e o desenvolvimento de estratégias para vencer as adversidades do refúgio, descobri, durante uma conversa com o participante, que o mesmo não está sozinho no país, pois seus tios e irmão haviam se mudado antes para o Brasil com o objetivo de abrir caminhos para aqueles que também solicitariam refúgio. Essa constatação parece confirmar a importância do suporte familiar para o processo de aculturação no novo contexto social.

A mesma importância dada à formação profissional e educacional é percebida no texto de Francisco do Líbano que deseja voltar a estudar no Brasil. Acredito que esse posicionamento otimista frente às adversidades que vive, possibilita o que Mosselson (2006:12) denomina como o desenvolvimento de uma estratégia pessoal para a sobrevivência e o diálogo com a nova localidade, que o auxilia a lidar com a situação de refúgio no Brasil.

Podemos até concluir que o participante Mario do Congo também tente se posicionar de maneira otimista quando resgata sua rotina e agradece a Deus por sua vida; mas essa percepção não se sustenta, pois não há uma visão de futuro que envolva planejamento, de controle da situação e, sim, uma impressão de que ele, conformado ou não, continua vivendo.

Os componentes que parecem atuar na constituição das identidades desses participantes, segundo os textos por eles criados e as informações registradas em notas de campo, são a família, a religião e os relacionamentos sociais. Certamente alguns outros podem fazer parte dessa constituição, mas é curioso perceber como os participantes têm, tacitamente, o conhecimento de que sua formação é composta por elementos que são indissociáveis e que não podem ser considerados de maneira fragmentada. Em todos os textos apresentados, os participantes reúnem alguns desses elementos e os ligam por meio da importância que os mesmos têm para cada um.

Essa reflexão nos remete ao pensamento complexo de Morin (1990) e à idéia do operador hologramático que considera as relações entre as partes e o todo, ou seja, não há como dissociar as partes do todo, pois a parte está no todo, da mesma maneira que o todo está na parte. Assim, um indivíduo e sua identidade não resultam somente de suas relações com a família ou com a religião de maneiras separadas, mas, sim, de uma cadeia de relações indissociáveis que transcendem as fronteiras da família, do religioso e do social. Ao mesmo tempo, cada um desses componentes possui características únicas, cada um tem sua importância e impacto se vistos separados, mas todos se reorganizam e se fundem na multiplicidade de um todo que é dinâmico.

Em seu texto, Otavio do Congo menciona assuntos como profissão, religião, família, povo brasileiro e planos futuros. Tais assuntos também são abordados por outros participantes como Francisco do Líbano e Mario do Congo, o que sugere

uma recorrência de conceitos que parecem compor o processo de produção textual, o envolvimento com as atividades e, indiretamente, a bagagem de vida e a experiência com o resgate da memória.

A memória é construto importante no relacionamento de um indivíduo com sua história e com o mundo. O ato de repensar as imagens e as idéias que constituem nossas experiências de vida nos auxilia no desenvolvimento contínuo da maneira como nos posicionamos no mundo; ou seja, nossa história passada e a maneira como refletimos, conscientemente ou não, sobre a mesma, pode nos auxiliar no modo como compreendemos nosso papel social presente e como pensamos sobre possibilidades futuras.

Alguns dos textos dos participantes da pesquisa resgatam imagens do passado e impressões sobre o presente que levam ao planejamento para o futuro. De acordo com Bosi (1987:17), “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.” Assim, ao pensar sobre o que viveram, alguns dos participantes da pesquisa conseguem avaliar sua situação presente e planejar passos futuros na nova condição em que se encontram no Brasil. O excerto de Francisco do Líbano, abaixo, ilustra esse caminho reflexivo que volta ao passado, define o presente e busca compreensão para caminhos futuros, como segue:

...antes do shego aqui eu **faz lecence do telecomnination** et reseau d’informatique **trabalho em televisao libaneise** do sala d’archivo mas agora eu ven aqui poque **la guerra do libano** e commenca agora eu morar aqui e **eu nao quero do volta na libnao poqr que nao tenho casa** la por que ele detruire **em guerra**, agira **eu trabalho** e faz **curso do portogesuse** e depois **eu quero do entarda a universidade** para continuar meu estudo.

Como evidencia o excerto acima, Francisco do Líbano reconstrói sua experiência passada e define sua situação presente, pensando no que gostaria de fazer no futuro. Assim, o participante estabelece um diálogo com possíveis metas a serem cumpridas e se coloca de maneira diferente na história de sua própria vida. Esse processo nos remete ao desenvolvimento de uma estratégia pessoal que poderá auxiliar na maneira como o participante reconstruirá sua percepção de si e de seu novo papel social. Portanto, podemos concluir que a memória e a maneira

como cada um reflete sobre as lembranças de experiências vividas podem auxiliar na passagem por situações de grande dificuldade como as vivenciadas no refúgio.

Partindo da compreensão de que a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo (Hallbachs, 1990), percebo no excerto de Francisco do Líbano a reconstrução de lembranças que se solidificaram no âmbito social e que o projetam para a reconstrução de seu futuro. De acordo com Freire (1990:5), o refugiado experiencia um constante sentimento de redefinição e reafirmação de quem ele era, o que ele sabia e o que ele tinha e de quem ele é agora, o que sabe e o que tem. Contudo, percebo esse sentimento de verificação e reafirmação, no texto de Francisco do Líbano, como um processo que o leva além da reflexão sobre o passado e o presente e o auxilia na definição do que ele pode ser, pode aprender e ter no futuro.

Francisco do Líbano deixa claro que ainda há uma conexão com o espaço geográfico ao qual pertencia, quando menciona o que fazia na sua terra natal, e coloca como impedimento para seu retorno somente a guerra que o expulsou do país. Quando questionado se retornaria ao país de origem, Francisco do Líbano responde afirmativamente, ressaltando que a guerra é o que o impede de pensar na construção de um futuro em sua terra natal. Ao mesmo tempo, sua menção ao fato de sua casa não existir mais, ilustra a importância do significado do lar.

Essa menção ao lar nos remete à afirmação de Csiksentmihaty e Rochberg-Halton (1981) que traduzem o lar como um espaço que engloba tudo o que tenha significado para nós. Para Francisco do Líbano, se não há mais o lar, ou se a integridade do mesmo está abalada, não há planos ou expectativas para o futuro. Essa inexistência de um valor simbólico de lar (Cooper, 1974) faz com que o participante sinta a necessidade de redefinir seu caminho. Contudo, no mesmo compasso em que redefine seu caminho, Francisco parece redefinir seu lar, compreendido como sua casa no Líbano ou seu país em si, como algo que já não proporciona mais a segurança para continuar sua vida. Ao redefinir sua compreensão do lar, ele aponta para a possibilidade de um novo abrigo, de um novo território, onde a violência e a insegurança anteriormente experienciadas ficaram distantes no tempo, mas presentes na memória.

Lembro que os excertos apresentados até aqui resultaram da primeira atividade da oficina presencial 1 módulo1, na qual os participantes deveriam redigir

em língua portuguesa um pouco sobre seus históricos utilizando um processador de textos. Outras produções dos participantes também resgatam a importância do lar e do sentimento de pertencer a um território, a uma cultura. Os seguintes excertos ilustram um pouco dessa preocupação com a questão do lar físico e metafórico, como segue:

meu nomi
sou dè ethiopia
 eu falo muito bem amharic
 eu **relgiao** muslim
 eu moro na casado migrante
eu gosto do brasil
 ainda eu **não falo português**
 eu tenho 22 ano0s
 eu **seltero**
 agora eu **aprendo portuguaes** (Milton da Etiópia).

Em seu texto, o participante menciona elementos que o conectam a uma determinada cultura e território, como a língua amharic e sua religião muçulmana, típicos da Etiópia. Ao ressaltar esses elementos como importantes em sua história, o aluno parece externar o desejo de se comunicar com sua história de vida e manter vivas em sua memória, algumas características importantes de sua identidade. Tal procedimento vai ao encontro do que Bosi (1987) afirma com relação ao processo de ativação da memória e das lembranças como um processo de reconstrução que pode compor a identidade do indivíduo.

O aluno menciona, logo no início de seu texto, características pessoais como: seu nome, seu país de origem, a língua e sua religião. Essas menções nos remetem ao possível desenvolvimento de um mecanismo emocional para reter pontos de sua cultura de origem, possibilitando o que Freire (1990:6) chama de busca pela “continuidade do eu”. Uma importância diferenciada parece ser dada a língua quando o participante diz “eu falo muito bem amharic”, o que despertou meu interesse e me levou a questionar a razão desse comentário.

De acordo com Freire (1990:3), a língua é o espelho e o mapa de uma sociedade. Assim, ao se identificar como alguém que domina muito o amharic, o aluno parece refletir no espelho e no mapa da sua língua mãe, sua própria identidade como se essa afirmação não fosse direcionada somente para mim, o

leitor de seu texto mas, acima de tudo, para si mesmo no processo de “continuidade do eu” (Freire, 1990:6).

Os textos a seguir foram produzidos por alunos de países como Etiópia e Burundi, falantes de dialetos locais, com estruturas que pouco se assemelham ao português. Lembro que a professora foi solicitada para ajudar na redação, e as informações recorrentes foram seus nomes, países de origem, onde moram no Brasil e o curso de português.

eu nome.....

eu sou da ethiopia

eu era estudante universidad

eu moro da casa de migrante (Paulo da Etiópia).

Meu nome... **eu ethiopia estudo**

portugues no no Sesc. Eu moro casa do

migrant (Henry da Etiópia).

meu nome e **sou burundi** eu tenho 36 anos

aqur no brasil eu moro na liberdade . eu **estudo**

portuges aqur no Sesc com amigos (José do Burundi).

Os textos de Paulo, Henry e José, se assemelham na medida em que tentam estabelecer uma ligação com a etnia e a territorialidade e buscam uma identificação com o novo contexto no qual se encontram, por meio da menção ao curso de português e ao local onde moram. Outro elemento importante é a referência que José do Burundi faz sobre os amigos que fazem o curso de português com ele, o que parece ilustrar a importância das relações sociais no processo de aculturação.

Além de assuntos como o curso de português e o país de origem, outros textos também parecem dar a mesma importância ao relacionamento social como pode ser observado no excerto de Milton da Etiópia, apresentado anteriormente, e nos que seguem:

minha **profesora de português.**

Hoje, nós aprendemos o **curso da infomática** no

Cesc/Carmo/SP/Liberdade. A semana passada, a eliminação **do**

Brasil faz à doente na coração dos povos. **Meu sozinho sou**

frustrado. Eu cumprita **minha família**, meu paí a **República**

Democrática do Congo e Africa. Aqui os **povos brasileiros**

são muito felizes e hospitaleiros. Eles **trabalham** porque eles conseguem tudo **por a trabalha.** Portando a **trabalha** é bem para a desenvolvimento **dos país da África.** Eu estou aqui à São Paulo desde 23 de março. Aqui, **aprendo a lingua da portuguesa** cada terça e quinta feira no Cesc/Carmo. Meu horário não problématica porque eu sou disponível às todos (Marco do Congo).

Meu nome é..... Eu **sou da Eritria.** Agora **Eu Mora no Brazil.** Eu **sou estudante do portuguese** O Sesc. Eu tenho 30 anos. Eu gosto jogar football, volleyball e tennis todos fins de semana. Agora, eu sou aqui a internet para pesquisar. Eu **so solitario noa tenho nomorada ainda. Falta mia familia.** (Pedro da Eritría).

Os excertos acima também ilustram a importância dos relacionamentos sociais no processo de aculturação que, segundo Hamilton et al (2005), pode auxiliar na aprendizagem da nova língua e no processo de aculturação. Uma conversa com os participantes Pedro da Eritría e Marco do Congo revelou que ambos sentem falta de alguém com quem se relacionar, seja um amigo, namorada ou membro da família. Como a maioria dos refugiados não consegue manter um contato com seus familiares e amigos no país de origem, o vazio que se instala pode potencializar o sentimento de abandono, solidão e frustração, como menciona Marco do Congo. A afirmação de Markova (1990:3) sobre a consciência que temos de nossa existência a partir do contato com o outro auxilia na compreensão dessa necessidade de interação que percebo nos textos dos participantes. Nesse sentido, a constituição identitária dos participantes parece se configurar como um processo que também se situa nas sócio-interações, que possibilitam uma percepção de nós mesmos, quando temos o outro como referência.

Ao escrever “Eu cumprita minha família, meu paí a República Democrática do Congo e Africa”, Marco do Congo parece escrever não somente para a professora de português ou para mim, o pesquisador, mas também para um leitor que não está fisicamente presente em sua vida no momento. Ao continuar a leitura do texto, percebemos que o aluno parece relatar para alguém distante o que ele está vivenciando no Brasil. O participante usa termos como “aqui” e “povos brasileiros” em seu texto o que, de certa forma, parece distanciar o escritor de seu leitor. Essa passagem indica uma ligação do participante com seu histórico pessoal de vida o que nos remete, mais uma vez, ao processo de “continuidade do eu”

mencionado por Freire (1990:6) e já exemplificado, anteriormente, nesta investigação.

Como já demonstrado, outro elemento muito recorrente nos textos dos participantes é o envolvimento com o processo de aprendizagem da língua portuguesa, mencionado por Pedro da Eritréia e Marco do Congo e que também aparecem nos excertos dos participantes, a seguir:

meu nome e eu **so do congo** eu tei trinta anos idade. **aqui no brazil** eu moro na casa migrante. estudo no Sesc eu gosto muito a mia profesora por que ela **explica bem português** eu compreendo muito bem aula dela ela tem a paçiesa de explicar (Flavia do Congo).

Meu nome e..... **Eu sou de Camaroes.** Eu **sou jogador de football** gosto cantar tabem com meu amigos. Aqui no **Brasil**, e mais dificile por ter um team porque **Brasil e um pais de football** tem mutto jogadores **E aqui football e como uma religiao.** mas graça a Deus Eu vou jorgar com um team em baixo na serie B ou serie C la na Osasco no proximo messe de outubro. Agora, Eu **vou falar do Brasil** um pais mais grande do America latino, tem mutas citades. Eu estou em Sao Paulo, capitale economica do Brasil. Eu deja fez **sese messes no Brasil** E agora Eu apprendo portugues no Sesc. Eu tenho so 19 anos, **tenho progestos mais grandes** (Felipe de Camarões).

A participante Flavia do Congo demonstra um envolvimento não somente com o curso de língua portuguesa, mas também uma admiração pela professora. Uma conversa com a professora sobre o texto de Flavia revelou que havia uma relação de reconhecimento e identificação por parte da participante que também atuava como professora de inglês em seu país de origem. Assim, na relação com sua professora, Flavia parece construir sua percepção de si e de suas potencialidades.

Ao mesmo tempo, lembro que a entrevista com a participante foi uma das mais difíceis devido ao seu posicionamento pessimista e depressivo com relação à sua situação no Brasil. Seu sonho é atuar como professora de inglês no Brasil, mas a falta de domínio da língua portuguesa é, para ela, um elemento limitador. Não acredito que ela precise realmente da língua portuguesa para lecionar inglês no Brasil, mas isso depende da metodologia de ensino de Língua Estrangeira com a qual ela estava acostumada a trabalhar no Congo. Flavia afirmou ter participado de

seleções em escolas de idiomas para lecionar inglês, mas recebeu a resposta de que seu forte sotaque, característica típica de falantes de dialetos africanos, também limitaria sua atuação como docente do idioma. Essa situação agravou o trauma vivido pela refugiada e causou sérios problemas de depressão, de acordo com a psicóloga da instituição de acolhida. Percebo no histórico de Flavia, que há um projeto maior de realização pessoal e profissional, cuja concretização pode ser colocada em risco devido à falta de estrutura psicológica.

Felipe de Camarões também afirma ter projetos para sua vida e seu texto deixa isso claro quando ele menciona o que tem feito para poder jogar futebol no Brasil. Ele parece vivenciar um contexto diferente dos apresentados anteriormente, pois já se inseriu em um círculo de brasileiros que possuem um interesse comum que é o futebol e uma carreira no esporte. Esse relacionamento com o esporte e com outras pessoas do novo contexto social possibilitam a construção de um planejamento de vida para o futuro, o que certamente tem um impacto na inserção de Felipe de Camarões na nova sociedade e na reconstrução de sua identidade. Ao considerarmos o futebol um elemento importante na sociedade brasileira, podemos afirmar que há, por parte do aluno, um diálogo com um elemento da cultura local que lhe permite reconstruir sua própria identidade e fazer planos para o futuro.

A situação de Felipe de Camarões exemplifica o que Schumann (1986) afirma, quando menciona a existência de alguns fatores que podem promover um processo de aculturação de sucesso. Entre eles, o modo como refugiados e nativos do país de refúgio compartilham os mesmos círculos sociais, a confluência das duas culturas e as atitudes de um com o outro.

Entretanto, o excerto de Samuel do Nepal ilustra uma situação diferente da exposta acima, na qual o sentimento de frustração e falta de esperança reforça a memória do trauma e os “fatores de pré-migração” mencionados por Hamilton et al (2005:9), podendo prejudicar o processo de aculturação:

Meu nome

Eu sou do nepal

Eu moro na casa do migrante

Eu falo muito bem hindi e nepali

Eu **gosto do brasil**

Ainda eu **não falo português**

Eu tenho 42 anos
 Eu religião hindu
Eu casado
 Eu tenho **dois filhos**
 Agora **eu aprendo português**
 Minha **profissão é agricultor**
 Eu ainda não **trabalho**
 Eu **não feliz aqui**,.....por que
 Mas , ainda **não trabalho, não documento.** (Samuel do
 Nepal)

Em seu texto, Samuel do Nepal reforça seus laços com sua origem quando menciona o domínio que tem das línguas faladas em seu país, sua religião, seus familiares e sua profissão. Porém, embora essa tentativa da “continuidade do eu” (Freire, 1990:6) seja evidente, percebo um sentimento de insatisfação quando o participante relata sua infelicidade no Brasil por não ter um emprego ou uma documentação que legalize sua situação como refugiado. Lembro que todos os participantes da pesquisa são, na verdade, solicitantes de refúgio para o governo brasileiro, mas que para mim todos foram denominados refugiados por conta da definição da ONU e das experiências traumáticas e violentas que os fizeram buscar abrigo em outro país.

Samuel do Nepal saiu de seu país sem sua esposa e seus filhos e se via, até o momento da entrevista e das oficinas desta pesquisa, impossibilitado de entrar em contato com os mesmos. Essa situação parecia potencializar o sentimento de abandono, o que era um grande complicador no processo de aculturação e aprendizagem da língua.

Ressalto que o processo de tematização do fenômeno estudado nesta pesquisa é conduzido por minha narrativa, durante a interpretação das atividades das oficinas. Assim, percebo nos textos produzidos durante essa primeira atividade da Oficina Presencial Temática 1 do módulo 1 do curso, a abordagem explícita de unidades de significado que são importantes para compreender as experiências vividas pelos refugiados e a constituição de suas identidades como *família, amigos, namoradas, moradia, trabalho, religião, falta de domínio da língua portuguesa, planos para o futuro, infelicidade, lazer e estudos*. Ao mesmo tempo, acredito na existência de unidades de significado que também sejam de grande importância neste contexto e que não aparecem tão explicitamente como as mencionadas acima e que, a meu ver são – *reflexão, diálogo com a cultura de origem, diálogo*

com a cultura local, contato com o eu, gratidão pela acolhida, esperança por dias melhores e incertezas.

A seção seguinte apresenta minha incursão em outro cômodo da casa e a investigação das experiências registradas nesse ambiente.

3.2 O Brasil e eu

Já a atividade de número 2 da Oficina Presencial Temática 1 do Módulo 1, tinha como tema/assunto *O Brasil e eu*, e contemplou imagens fotográficas que serviram de input imagético para a produção de textos escritos. A escolha por fotos, seguidas pela criação de pequenos textos, foi um caminho importante para o trabalho com a memória e as lembranças das experiências vividas por cada um.

Apresento a seguir, minhas reflexões sobre algumas das escolhas de imagens fotográficas feitas pelos alunos e os textos criados para cada uma dessas imagens. Lembro que nesse processo, foi possível realizar um cruzamento das unidades de significado textuais com as unidades de significado imagéticas, ou seja, as características das imagens que dialogam com os textos escritos ou que estiveram presentes nas falas dos alunos durante nossas conversas sobre a atividade e seus resultados.

Acredito que as imagens escolhidas proporcionaram aos participantes a oportunidade de refletir sobre o contexto no qual se encontram e reconstruir as lembranças do passado. A maioria das imagens é seguida por textos que não somente apresentam a relação com o Brasil, mas que também relatam situações vividas no país de origem, como ilustram a imagem e o texto de Renan do Líbano:

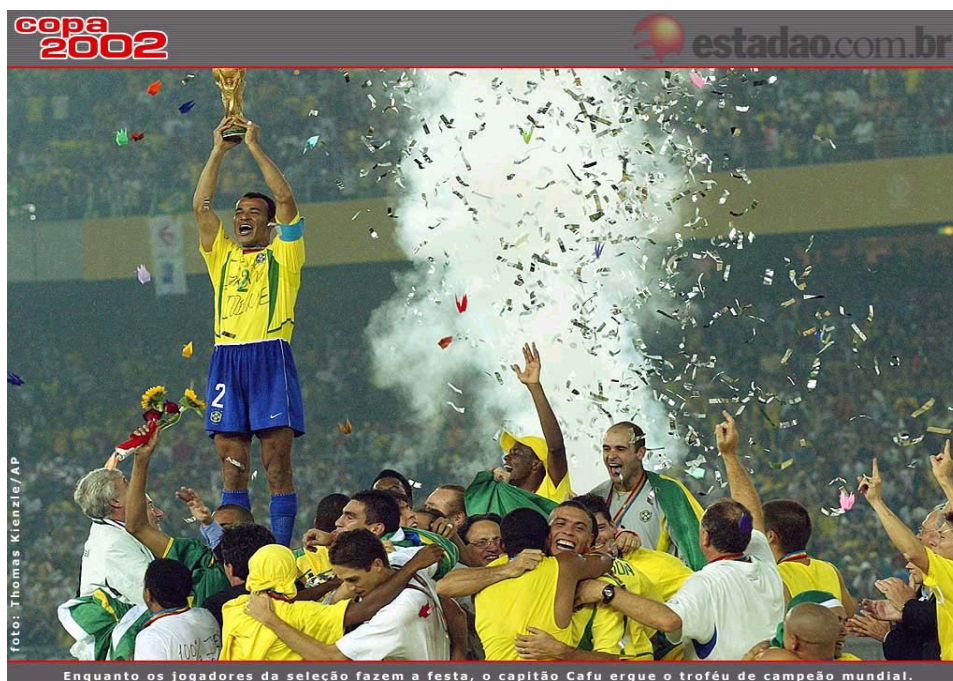


Figura 3: O Brasil e eu por Renan do Líbano.

Fonte: br.geocities.com/copadomundobrasil/

Esse photo de **team do Brasil**, depois de ganhar a copa do mundo em 2002. **Eu assisti esse jogo e fiquei muito feliz fez festa com meus amigos** em lebano (Renan do Líbano).

Em seu texto, Renan do Líbano relaciona sua foto sobre o Brasil a uma experiência vivida em seu país, após a copa de 2002, com um grupo de amigos. Segundo a afirmação do aluno, em uma conversa que tivemos sobre o significado da foto, o grupo de amigos mencionado fazia freqüentes reuniões para “assistir a jogos, comer, beber e conversar”. A foto remeteu o participante à lembrança de um desses momentos de descontração e alegria de uma época sem guerra em seu país. A memória desses momentos, segundo Renan do Líbano, alimenta a “vontade de continuar lutando por dias melhores”, o que sinaliza um posicionamento otimista com relação à vida.

A relação da foto sobre o Brasil com alguma experiência passada também está presente nas fotografias e nos relatos de outros participantes como por exemplo, no material produzido por José do Burundi:



Figura 4: O Brasil e eu por José de Burundi.
 Fonte: flickr.com/photos/28492032@N00/321506283/

Eu gosto desta foto porque **ela me lembra** quando eu estava **no meu país com família** (José do Burundi).

A foto escolhida por José do Burundi traz uma baiana em trajes típicos segurando uma criança e, segundo o participante, a imagem o remeteu às lembranças de sua irmã e sobrinho em sua terra natal, antes do início da guerra. Ele afirma não saber do paradeiro de sua irmã e de seus pais e diz sentir muita falta da época em que tinham liberdade para andar nas ruas de sua cidade.

A escolha da foto não somente parece sinalizar uma identificação com o estilo de vida e com as roupas típicas da mulher, mas também resgata a imagem de família e o sentimento de pertencimento a uma história e a um grupo específico. Parece, então, existir um diálogo entre José do Burundi e os componentes da foto, que o remetem às características étnicas do grupo ao qual pertence.

De acordo com Banton (1967:174), a etnicidade está ligada a um processo de identificação do indivíduo com questões culturais e com as especificidades de um determinado contexto. Assim, o participante se percebe como parte de um

grupo e, inconscientemente, resgata um diálogo com questões étnicas e culturais que descrevem sua identificação com sua história passada e presente.

O processo de constituição identitária percebido nas atividades das aulas de português parece ocorrer em movimentos cíclicos que resgatam as percepções e imagens das experiências vividas, por meio da memória, remontam uma percepção histórica e colocam o indivíduo frente a frente com sua existência. Essa releitura da própria história pode possibilitar a constituição identitária, fazendo com que o participante se posicione de maneira diferente na nova realidade na qual se encontra, dependendo de suas estratégias pessoais para ultrapassar as dificuldades. Esses movimentos cíclicos são, portanto, recursivos na medida em que podem transformar a realidade percebida que passa a servir como insumo para o desenvolvimento de ações futuras, responsáveis por uma mudança de posicionamento de vida e conseqüente reconstrução da identidade do indivíduo.

A imagem de José do Burundi e seu relato evidenciam uma ligação indissociável entre memória, etnia e identidade. Porém, outros elementos estão presentes nessa relação como, por exemplo, a questão de territorialidade ilustrada, também, na imagem e relato do participante a seguir:



Figura 5: O Brasil e eu por Samuel do Nepal.

Fonte: página: asn.interjornal.com.br/pop_fotografias_amp

Eu sou do Nepal. Eu moro na casa do migrante. Trabalho na plantação no Nepal. Brasil não trabalho. Eu sem documento (Samuel do Nepal).

No relato de Samuel do Nepal, a territorialidade representa as três interpretações mencionadas por Haesbaert (2002:35) para quem a noção de território pode estar fundamentada em bases físicas, políticas e culturais. O participante repete alguns assuntos que utilizou em seu texto da primeira atividade, menciona a terra como instrumento de trabalho e produção e, ao mesmo tempo, nos remete ao significado da terra como elemento que demarca localização e pertencimento, o que é ilustrado quando ele diz trabalhar em sua terra natal, mas que no Brasil isso não acontece.

Ao falar da falta de documentação, o participante determina a importância de um laço sistematizado e oficializado com a nova realidade, com a nova terra, um laço determinado por questões políticas e burocráticas. No caso dos refugiados, a documentação que é liberada pelo governo brasileiro possibilita a procura de emprego de forma legalizada, o que permite o “desenvolvimento de um sentimento de cidadania”, de acordo com uma das coordenadoras do processo de recebimento dos refugiados em São Paulo.

As três interpretações de territorialidade, de acordo com Haesbaert (2002), são indissociáveis e compõem o ciclo recursivo do processo de constituição identitária mencionado anteriormente, juntamente com os conceitos de etnia e memória. Outra interessante percepção de território e que também figura nos excertos interpretados é a de Ratzel (1988:22). Para o autor, existe uma ligação psicológica, um laço com o que ele denomina “solo”, traduzido pela maneira como o indivíduo vive a territorialidade e como essa experiência o auxilia na reconstrução de sua percepção de mundo e sua presença no mesmo.

A imagem e o excerto a seguir ilustram uma visão diferenciada da situação vivida pelo refugiado com relação ao sentimento pelo novo território:



Figura 6: O Brasil e eu por Luis de Gana.

Fonte: www.brazilbeach.com.br/brasilinvestidor.html

Agui na foto do **brasil** **éu** **estou** **agora**. **Éu** **gosto** **brasil** **muito** , **muito** **bom**.**brasil** **tenho** **muito** **differentes** **culturas**, **muito** **gente** **é** **uma** **lingua**.**brasil** **tenho** **vinte** **e** **sete** **estados** **é** **muito**. **cultura** **na** **brasil** **muito** **bem**. **tem** **carnaval** **de** **mês** **de** **fevereiro** **no** **rio** **de** **janeiro**. **Brasil** **tem** **muito** **mulheres** **bonitas**. **Vivo** **aqui** **feliz** (Luis de Gana).

Em sua imagem, Luis de Gana exalta a diversidade cultural brasileira e reforça, no conteúdo de seu texto, o vínculo que deseja estabelecer com o país. O participante demonstra interesse pelo território no qual se encontra e define seu sentimento com relação à sua nova realidade. Quando questionado, em nossa conversa, sobre a razão de estar feliz no Brasil, Luis estabeleceu uma comparação com as experiências que vivia em seu país de origem, afirmando que se sente mais livre para trabalhar e viver aqui do que em Gana. Esse laço com o território e suas bases culturais, físicas e políticas parece ressignificar a compreensão que o participante tem de sua situação, estabelecendo um novo relacionamento com sua condição de vida.

Uma leitura superficial dos excertos produzidos pelo participante poderia indicar um processo de desterritorização e reterritorialização (Haesbaert, 2002), ou seja, processo no qual o indivíduo quebraria laços com suas origens e estabeleceria novo relacionamento com o Brasil. Ao ler o texto de Luis de Gana, produzido durante a primeira atividade, percebi que o participante nada fala de seu país de origem, mencionando somente a morte de seus familiares. Ao ser

questionado sobre Gana, Luis afirma não querer voltar, pois não há mais oportunidades para ele lá. Na verdade, ele não consegue vislumbrar mais laços em sua terra natal, não consegue projetar uma imagem de futuro na qual ele tenha controle sobre sua própria vida. Ao mesmo tempo, há uma exaltação do Brasil e do povo brasileiro, como se nós aqui também não tivéssemos sérios problemas sociais.

Essa leitura dialoga com a definição de assimilação, uma das quatro maneiras de aculturação presentes na *taxonomia da aculturação* de Berry (1974:20). Para o autor, a assimilação é o processo no qual o indivíduo troca a cultura da minoria, a sua própria no caso, pela cultura da maioria, a cultura do contexto no qual busca sua inclusão. Berry afirma, ainda, que esse processo pode fazer com que o indivíduo perca sua identidade original, vislumbrando a imagem do outro como a ideal.

É natural que, seguindo o tema/assunto *O Brasil e eu*, a recorrência de imagens e menções ao Brasil seja bem maior. Porém, fiquei curioso para descobrir como essas imagens e menções seriam relacionadas com o histórico individual de cada participante. A imagem escolhida por Felipe de Camarões e o texto produzido pelo aluno estabelece uma relação entre a percepção sobre o Brasil e elementos de seu histórico pessoal de vida, como seu gosto e aptidão para o futebol, como segue:



Figura 7: O Brasil e eu por Felipe de Camarões.
Fonte: <http://maniacoporfutebol.blogspot.com>

Esse imagem é a bola com algumas pessoas ao redor.
 Uma pessoa é **professor de futebol** e outro também **jornalista**.
 Eles estão em um stadium **para jogar o football**.
 Pessãos **de Brazil gostam** muito de football.
 também **eles têm muitos jogadores de football** como
 Ronaldino que joga muito bem. **Eu jogar futebol. Jogar bem.**
 Obrigado (Felipe de Camarões).

Mais uma vez, o participante relaciona o seu processo de aculturação ao seu sonho de ser jogador de futebol e ainda reconhece que joga bem. Esse posicionamento positivo com relação ao seu desempenho no esporte demonstra um auto-conceito e auto-estima positivos que indicam uma estabilidade emocional e confiança em suas próprias capacidades. Tal postura, a meu ver, redimensiona a percepção que o participante tem de seu papel no presente e suas possibilidades futuras. A idéia da profissionalização do jogador de futebol está implícita no texto de Felipe de Camarões, quando ele menciona a existência de um professor de futebol na imagem, o que me leva a considerar o elemento formação profissional como uma unidade de significado importante e recorrente também em seu texto.

O excerto e a imagem abaixo, de Mario do Congo, também nos remetem ao mesmo elemento – a profissão – como segue:



Figura 8: O Brasil e eu por Mario do Congo.

Fonte: <http://achou-aki.blogspot.com/2009/05/horarios-da-feira-do-bras>

Foto a quio **represente feira do domingo na rua do Brás** eu **sytema do governo** por que eu programe **facilita todo mundo a muintu trabalh** a fin da semana facilite **filho et pai** e mai nao vam **foi da muintu elongie do cidade** eu feira todo munto vende e preso da mais barato por que facilita todo munto, o **brigado governo** eu penso a populaco **vivo Brasil** (Mario do Congo).

A foto permite a identificação de unidades de significado imagéticas, como: o trabalho nas ruas, a informalidade da profissão, a difícil arte de ganhar dinheiro e a facilidade para comercializar nas ruas, as quais são corroboradas pelas unidades de significado textuais representadas por termos como: “feira do domingo na rua do Brás”, “programa facilita todo mundo”, “a [há] muito trabalho”, “todo mundo vende e preso [preço] mais barato”.

Para Mario do Congo, o sistema de governo brasileiro proporciona a facilidade de comercialização de produtos a preços mais baratos, na rua, o que para ele é algo extremamente positivo. Na verdade, essa é a realidade vivida, pelo participante no Brasil, pois, desde que chegou ao país, atua como vendedor ambulante em faróis da avenida Paulista. Assim, por meio de uma imagem e de seu texto ele ilustra sua situação no Brasil e redefine aspectos de sua posição social, ou seja, caracteriza sua identidade deixando claro como ele se percebe no novo contexto social.

Para Johnston (1973, apud Kitzinger, 1989:84), a identidade pode ser entendida como “o que você pode dizer que é de acordo com o que dizem que você é”, o que pode ser percebido no texto de Mario do Congo, pois há um diálogo entre o participante e suas escolhas (imagéticas e textuais) que revela para ele próprio e para o leitor de seu texto, quem ele é. Acredito que aquele que diz quem somos nem sempre é uma outra pessoa, mas um outro elemento com o qual dialogamos de alguma forma.

A afirmação de que “para saber quem somos, temos que reconhecer a posição em que nos colocamos” (Cunha, 2007:34) também nos remete a produção de Mario do Congo, por meio da qual ele parece demonstrar que reconhece sua atuação no Brasil e a posição que ocupa. Esse relacionamento com sua própria realidade imprime uma ordem no pensamento de Mario do Congo e formata um conhecimento de mundo que auxilia na reconstrução de sua identidade.

A imagem escolhida por Mario e seu excerto ilustram ainda o envolvimento do participante com a questão do território. Seus textos, escrito e imagético, resgatam as três interpretações de território mencionadas por Haesbaert (2002). A primeira resgata o meio físico presente em escolhas lexicais como; “rua do Brás”, “cidade”, “vivo Brasil” e na própria imagem, na qual é possível observar vendedores ambulantes em uma rua da cidade de São Paulo. A segunda interpretação aborda o território a partir de uma compreensão da base política, ou seja, é construída a partir da visão do território como uma forma de controle dos indivíduos e processos sociais, o que está presente no texto por meio de itens lexicais como: “sistema de governo”, “facilita todo mundo”, “preso mais barato” e, mais uma vez, na própria imagem, o que é evidenciado pela informalidade do contexto de comércio.

Por fim, a terceira interpretação resgata as características culturais de uma dada sociedade, no caso a brasileira, responsáveis pela composição de nossa identidade cultural. Essa interpretação é ilustrada por partes do texto como: “feira do domingo”, “a fim da semana facilite filho et pai e mai nao vam” [filho pai e mãe não vão ao trabalho no final de semana], que parecem já estar presentes no processo de constituição identitária de Mario do Congo.

Embora, de acordo com gestores do processo de recepção, Mario viva um processo turbulento de aculturação, percebi um esforço do participante em estabelecer um diálogo com a nova cultura. Durante meus contatos pessoais com esse refugiado, sempre notei um duelo na maneira como aborda as questões relacionadas ao novo contexto social e à sua experiência pessoal com o refúgio. Sua bagagem pré-migratória sempre esteve presente em seu discurso mas, durante as atividades, há um embate entre o trauma e a esperança de conseguir ultrapassar tudo o que ele viveu e ainda vive, em busca por dias melhores.

A escolha de Pedro da Eritreia, a seguir, também demonstra como o participante constrói sua percepção do território onde se encontra:



Figura 9: O Brasil e eu por Pedro da Eritréia.
Fonte: pensoeudeque.weblog.com.pt/.../cat_viagens

Agora, Eu falar do São Paulo. **Eu estou em Sao Paulo, grande capitale economica do Brasil.** Eu **aprendo portugues** no Sesc. Eu **vivo aqui.** Eu **quer trabalho aqui ser feliz** (Pedro da Eritréia).

Mais uma vez percebo uma conexão com um espaço geográfico, o que nos remete ao conceito de Psychology of Place (Fullilove, 1996:56). O participante parece buscar por uma noção de pertencimento a um lugar no mundo, no caso a cidade de São Paulo. Em uma conversa sobre sua produção, Pedro da Eritréia diz admirar as pessoas no Brasil e a vida na cidade de São Paulo, reforçando a idéia de que aqui tudo é muito diferente do seu lugar de origem. Ao ser questionado sobre a idéia contida em “aqui ser feliz”, Pedro relatou que considerava a vida em sua terra natal uma vida de felicidade, mas que, depois da violência e das situações de risco pelas quais passou a viver em seu povoado, tudo mudou drasticamente e por isso teve que fugir.

Além de uma admiração pelo novo, percebo em seu discurso uma conexão com momentos bons de sua história de vida no país de origem. Essa postura indica que o participante acredita na possibilidade de ser feliz no refúgio, mesmo sabendo que era feliz em sua terra natal, o que auxilia no desenvolvimento de um olhar mais otimista com relação ao futuro.

Embora o aluno tente vislumbrar possibilidades no novo país, ele ainda parece querer manter vivo o laço com sua origem, o que remete ao que Berry (1974:20), em sua *taxonomia da aculturação*, chama de processo de *integração*, no qual o indivíduo é capaz de compreender os aspectos positivos e negativos das duas culturas em seu processo individual de inserção no novo contexto social.

Como já mencionado anteriormente, os participantes podiam ter escolhido suas imagens fotográficas, pesquisando na Internet ou no conjunto de fotos tiradas por eles em atividades de uma oficina de fotografia que aconteceu antes do início desta pesquisa. Essa oficina foi sugerida por um professor de fotografia de uma instituição de ensino que emprestou uma câmera para cada refugiado. Durante a oficina, os alunos foram levados a diversos lugares da cidade de São Paulo, nos quais deveriam registrar, cenários, paisagens, pessoas e qualquer elemento que chamasse a atenção. O resultado desse trabalho compôs a exposição *Expressões do Refúgio* que ficou aberta ao público, por um mês, em um salão do Sesc Carmo, em São Paulo.

Passo agora a discorrer sobre as escolhas que alguns alunos das Oficinas Presenciais Temáticas fizeram de imagens que se encontravam na exposição *Expressões do Refúgio*.

A imagem a seguir foi escolhida por Marco do Congo e registrada por Denis também do Congo. A foto mostra o Parque do Ibirapuera com um reflexo perfeito das árvores no lago e, segundo os gestores do processo de acolhida, ela foi escolhida como uma das melhores pelo professor de fotografia que acompanhou a caminhada pela cidade:



Figura 10 : O Brasil e eu por Marco do Congo.
Foto registrada por Denis do Congo – Exposta em *Expressões do Refúgio*.

Assunto : A natura lugar da meditação

Quando eu **contemplo o foto da natura**, eu **estou muito alegre** de **viver como Deus** nós agosta. A **natura me faz pensar a história da criação como Deus** dá à homen os comandamentos do respeito da criação para seu vivo. Esse foto **aprenta a natura com outras as criações**: um rio bem limpa com os peixes, as árvores,...Isso nós faz como, **homen é em harmone** (Marco do Congo).

Em seu texto, Marco do Congo ressalta a importância da natureza e ainda reforça uma forte ligação com o religioso. O participante faz também uma menção ao termo meditação que parece ilustrar a importância da reflexão sobre referências que para ele são importantes e que parecem traduzir sua esperança e fé em um futuro mais promissor. O religioso também aparece na representação verbo-imagética como algo que compõe sua identidade e o faz acreditar, com otimismo, que a paz e o respeito devem fazer parte do posicionamento do homem com relação ao mundo e a tudo que ele abarca. A natureza, de acordo com Marco do Congo, desperta em sua reflexão a lembrança de que há algo maior, um Deus que está presente em tudo o que pode ser contemplado e na harmonia com a qual

todos os homens deveriam viver. As palavras harmonia e respeito são, na verdade, o oposto do que Marco do Congo talvez tenha presenciado em sua experiência como refugiado; mas a existência de Deus em sua reflexão faz com que elas se tornem possíveis, no novo contexto em que ele vive.

Marco do Congo ancora suas expectativas no que percebe de positivo do mundo e nas coisas boas que estão na lembrança dele, o que Otavio, também do Congo, parece, de certa forma, fazer, como indicam o excerto e imagens a seguir:



Figuras 11 e 12 : O Brasil e eu por Otavio do Congo.

Fotos Registradas por Otavio do Congo- Expostas em *Expressões do Refúgio*.

Eu gosto **as minhas duas fotografias**, por que a **caridade para os outros começa com voce** mesmo isso **não justifica que eu não acredito nos outros**. Gosto da casas **como meu país**. Confortável e **parce com minha** (Otavio do Congo).

Otavio do Congo escolheu as fotos que ele mesmo havia produzido nas atividades para a exposição *Expressões do Refúgio*. Suas fotos retratam a arquitetura de casas antigas de um bairro da cidade de São Paulo que, segundo o participante, lembram sua moradia no Congo. Essa escolha me remete a idéia do “laço com o solo” mencionada por Ratzel (1988:22) como um processo que busca reforçar a percepção de pertencimento a um contexto histórico, físico e metafórico,

possibilitando, ainda, a criação de mecanismos emocionais para a perpetuação do que Freire (1990:6) chama de “continuidade do eu”. Essa convergência de teorias dialoga com os movimentos do pensamento complexo e comprova, a meu ver, a maneira como todas as partes no processo de interpretação em minha pesquisa são indissociáveis.

Minha leitura do excerto e das imagens de Otavio do Congo suscita a idéia do lar proposta por Nair (1998:18) como um dos componentes do processo de constituição de nossa identidade. Por meio de suas escolhas, o participante parece recriar o espaço físico e metafórico no qual suas experiências e sua identidade são continuamente constituídas.

Os edifícios presentes na imagem selecionada e algumas escolhas no texto verbal de Otavio como: casas, no meu país e a idéia de conforto, indicam unidades de significado imagéticas e unidades de significado verbais, as quais orientam meu processo interpretativo.

Acredito que o mesmo acontece nas produções de Alberto da Somália. O aluno parece buscar na imagem escolhida, um diálogo com questões que para ele também são importantes. A foto traz prédios altos em uma grande avenida da cidade de São Paulo e resgata não somente o desejo pelo lar físico, mas também pelo lar em um contexto mais amplo, ou seja, o lar que simboliza o espaço geográfico ampliado, o país, a cidade, enfim, o território no qual ele pode ter um trabalho e construir seu futuro, como sugerem a foto e o texto, a seguir:

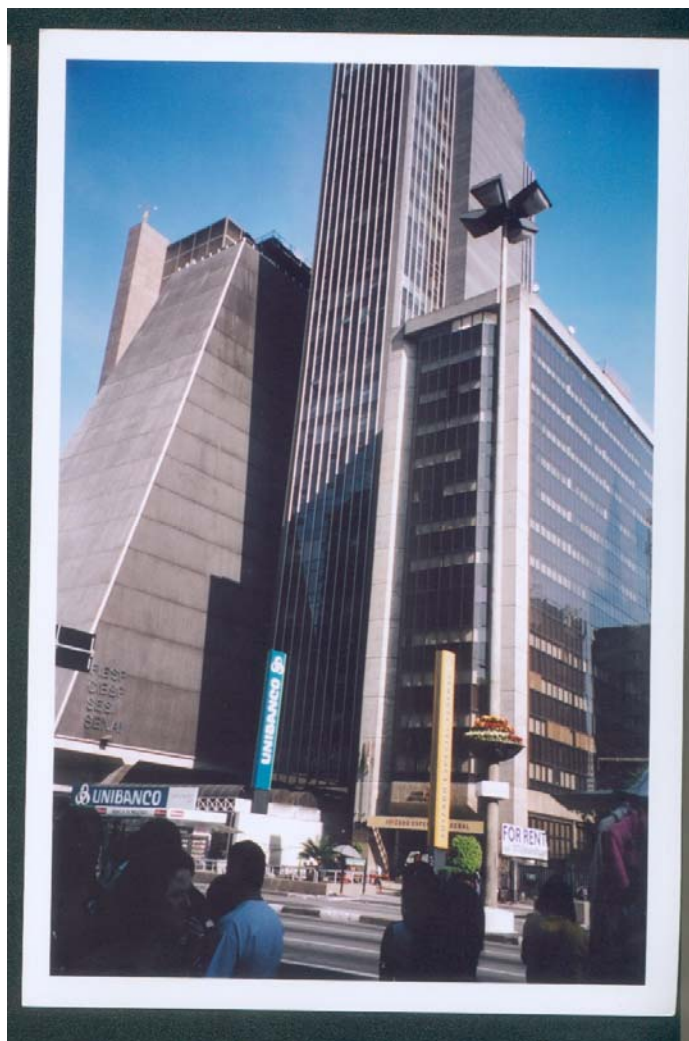


Figura 13 : O Brasil e eu por Alberto da Somália.
Foto registrada por Denise da Colombia – Exposta em *Expressões do Refúgio*.

eu **gosto do edifício** ,....por que
ele é **muito bonito é muito alto.**
muita gente trabalha e mora. eu quero lá (Alberto da Somália).

A imagem escolhida pelo aluno traz prédios exclusivamente comerciais, ou seja, não se configuram como moradia e, sim, ambientes de trabalho como escritórios e consultórios. O trabalho aparece em seu texto em primeiro lugar, mas a imagem também remete o aluno ao seu desejo de morar em um edifício alto em uma área privilegiada da cidade. Alberto da Somália faz escolhas como “gosto do edifício”, “muito bonito”, “muita gente trabalha e mora” e “eu quero” - escolhas que parecem evidenciar um posicionamento ativo com relação à sua inserção no

contexto social, um desejo de buscar uma posição diferente na nova sociedade. Quando questionado sobre seu texto, Alberto da Somália menciona que acredita na possibilidade de viver um futuro melhor, como segue:

Eu escolha foto muito bonito. Acreditar vida nova sem problema.
Eu trabalho no Brasil (Alberto da Somália).

A resposta do participante indica a existência de um posicionamento otimista com relação ao seu futuro e, ao mesmo tempo, evidencia a importância que parece dar aos termos trabalho e lar.

Os textos com conotações positivas são recorrentes nas produções dos alunos. Muitas vezes, percebi uma grande valorização do que pode ser inspiração para um futuro melhor como, por exemplo, as coisas boas, no Brasil, que encantam, de certa forma, os refugiados. A imagem e o texto de Mauricio do Líbano ilustram essa carga de positividade e me remetem à situação na qual, para ultrapassar as adversidades vividas, o indivíduo parece focar sua reflexão somente nas coisas boas que integram a sua nova realidade, mesmo resgatando pequenos momentos de sua bagagem pré-migratória que o remetem ao passado de trauma, como comento a seguir:



Figura 14 : O Brasil e eu por Mauricio do Líbano.
Fonte: www.google.com.br

Eu escolho esse imagem porque é uma bela vista que representa a mulher. Nela , **Deus** põe o mistério da vida. Tudo mundo está vítima seja do succes seja de sua contra. Aqui esse imagem faz alusão do turismo, primera empresa mudial de resurces financeiros. Hoje,os libános que tiveram investir na essa industria pena para o dinheiro perdou porque o Tsahal,arma israelens tem detruisir tudo infrastituras.**O Brasil** fez tudo para que tem a paz para garantir a segurança dos povos que moram aqui também os turistas que vêm visitar esse bom país.Uma qualidade **do Brasil é hospitalidade**. Não tem a **diferença racial,discriminação dos estrangeiros**.Também,**o Brasil** conheceu para suas mulheres que atraíram os homens de 4 pontos do mundo (Mauricio do Líbano).

No material que produziu, o aluno ressalta a figura da mulher como algo de muito positivo no país de acolhida. Minha primeira leitura de seu texto me remeteu à possibilidade de Mauricio do Líbano ter algum tipo de relacionamento amoroso no Brasil, sendo que isso também seria um elemento motivador para seu posicionamento mais otimista com relação à sua situação no país. Porém, quando questionado, ele relatou que, embora sentisse muita falta de ter uma namorada, ainda não havia tido a “sorte” de encontrar uma mulher no Brasil, mas que desejava muito que isso acontecesse.

Outro elemento positivo relacionado ao Brasil que marca presença no texto de Mauricio do Líbano é o assunto “turismo” e as possibilidades que o país oferece para visitantes estrangeiros e trabalhadores brasileiros. Ele exalta a capacidade que, segundo ele, o brasileiro possui de receber pessoas de todo o mundo com muita hospitalidade. Ao ser perguntado sobre “hospitalidade”, o aluno afirmou se sentir bem acolhido pelo Brasil e que isso é fundamental para a construção de seu futuro no país.

Em seguida, ele relaciona o assunto turismo com seu país e menciona o único elemento associado a uma impressão mais negativa de sua história, ou seja, a violência da qual fugiu. Essa sequência de idéias do excerto do aluno ilustra o que McBrien (2005:334) afirma sobre o fato de que os refugiados sempre terão o registro de suas experiências traumáticas na memória. Porém, a maneira como eles abordam essas lembranças comprometerão, ou não, os processos de aprendizagem e aculturação. Tudo depende de como refletem sobre o assunto, e como pensam na melhor maneira de conviver com essa bagagem experiencial.

3.3 Minha Terra

A leitura das produções dos alunos nas atividades da primeira Oficina Presencial Temática do módulo 1 indicaram a necessidade de abordarmos as culturas de origem presentes no grupo. Assim, e refletindo sobre as dimensões vertical e diagonal que estruturam o trabalho com as Oficinas Temáticas (Rezende, 2003), desenhei uma proposta a ser desenvolvida na segunda Oficina Presencial Temática ainda do módulo 1.

A atividade pressupunha a busca por uma imagem que ilustrasse o que o participante entende com Minha Terra - tema escolhido nesta etapa. Nessa atividade, os participantes deveriam escolher uma imagem na Internet que ilustrasse o tema em questão. Para isso, as seguintes questões foram colocadas no quadro:

1. Detalhe a fotografia: quais são os elementos presentes na foto?
2. Por que escolheu essa foto?
3. Por que acredita que a foto traduz o que sua Terra Natal representa para você?

O objetivo das perguntas era oferecer um caminho para a reflexão, ou seja, não foi solicitado aos alunos que criassem respostas para as perguntas, mas que criassem um breve texto que abordasse os assuntos implícitos nas questões. Como indicado pela dimensão diagonal da primeira Oficina Presencial Temática, uma atividade que abordasse de alguma maneira as culturas e os históricos pessoais dos participantes em seus países de origem foi criada. Seguem algumas das imagens e dos textos dos participantes.



Figura 15: Minha Terra por Bernadete do Congo
Fonte: www.google.com

Eu gosto dela porque ela **lembrava meu país** como a **mulher sofre** quando tem filho. Os maridos não ajudam elas porque eles pensam que a responsabilidade é da **mulher para cuidar dos filhos** (Bernadete da Costa do Marfim).

A aluna traz, na memória, o papel da mulher em seu país e parece se identificar também com os traços étnicos impressos na imagem. Esse registro é constitutivo da memória individual da participante e traduz o estilo de vida percebido pela aluna em seu país de origem, evidenciando o que Pollack (1992:6) menciona como identificação. Ao mesmo tempo, parece haver na imagem e no texto de Bernadete uma forte ligação psicológica com o “solo”, que de acordo com Ratzel (1988:22) é compreendido como o território de origem que envolve todos os elementos culturais que compõem esse solo.

O uso recorrente das palavras, mulher, filho e marido, ilustra a importância que Bernadete da Costa do Marfim parece dar às relações familiares. Essa constatação reforça o que percebo nos excertos anteriores, ou seja, a família e os amigos estão sempre presentes com grande força no discurso dos participantes.

A imagem e o texto de José do Burundi também resgatam essa importância da família, dos amigos e a existência de uma ligação com o território e a cultura de origem como ilustrado abaixo:



Figura 16: Minha Terra por José do Burundi
Fonte: www.yahoo.com

eu gosto moitu **desta cidade. me lembra quando eu estava** na minha cidade com **familia amigos**. Hoje **eu esto no brasil** para me quando eu tiver chance **vou no meu pais** (José do Burundi).

A imagem escolhida pelo participante traz um momento de celebração com música, dança e trajes típicos, vivido pelas famílias de seu país aos domingos. Segundo o aluno, quando questionado sobre a imagem, esse é um momento de reunião com muita alegria e festa o que me faz pensar sobre a diferença dos dois enfoques, a de Bernadete da Costa do Marfim, com a imagem anterior, e a de José do Burundi, com essa foto de uma festividade.

Ambos mostram diferentes caminhos do *refazer* e *reconstruir* as experiências de vida. As memórias de Bernadete remetem a um sentimento de injustiça e de certa forma tristeza, enquanto para José, embora a saudade e a vontade de retornar a Burundi estejam presentes no seu texto, percebo uma conotação mais otimista e mais alegre. Nesse sentido, acredito que esse posicionamento promove um processo de significação individual que pode levar à criação de uma nova consciência e a transformação do indivíduo, o que está ligado

à capacidade de desenvolvimento de uma postura mais positiva com relação às adversidades vividas.

O sentimento de pertencer a um determinado grupo étnico que, de acordo com Durando (1993:24), promove uma identificação com uma cultura e possibilita o reconhecimento de elementos sociais, políticos e históricos parece estar presente nas imagens de Bernadete da Costa do Marfim e de José do Burundi. Embora referências explícitas às vestimentas e às características étnicas das pessoas das fotos não tenham sido feitas pelos participantes, podemos perceber que ambos se identificam com esses elementos que estão impressos somente nas fotos.

É possível perceber, ainda, nas duas imagens e textos dos participantes Bernadete e José, a dimensão cultural da definição de território de Haesbaert (2002:36) que são, segundo o autor, responsáveis pela composição de identidades culturais. Assim, na reflexão sobre sua bagagem étnica e cultural, os participantes promovem a retenção de características que representam sua cultura e promovem o que Freire (1990:6) denomina processo de “continuidade do eu”, o que pode sinalizar um processo contínuo de constituição identitária.

Ainda retomando Haesbaert (2002:36), é possível perceber em alguns textos a questão política, mencionada pelo autor como uma das dimensões da sua definição de território. Para ilustrar esse argumento, apresento a imagem e texto de Denis do Congo:

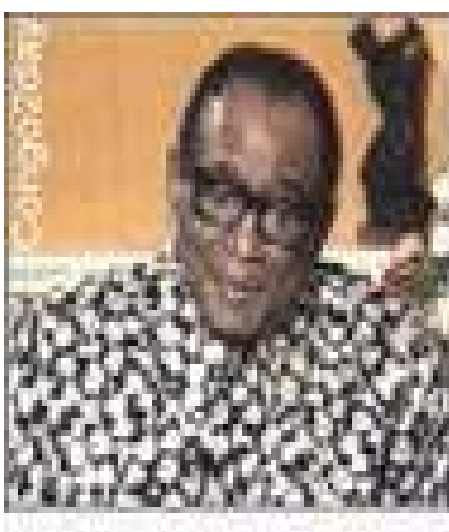


Figura 17: Minha Terra por Denis do Congo
Fonte: www.yahoo.com

Seu nome dele é MOBUTU SESE SEKO KUKU NGWENDU WAZABANGA. Ele nasceu no dia 14 outubro de 1930. no uma pequena cidade do interior do **congo lisala**. EleS foi o **segundo presidente** da republica democratica **do congo**. Ele chegou no poder no dia 24 novembro de 1965. Ele foi deposto de poder no dia 17 maio de 1997. Ele fez trinta e dois anos no poder. Ele estive uma grande **ditadore do historia**. Ele trocou o nome de pais republica democratica do congo NO ZAIRE. Sua regima no poder estive fundar **sobre medo, porque eli matou muito pessoas**, ele nao gostava que ninguem criticasse seu poder. Ele gostave muito que to do pessoas cantar para eli todo dias. Ele se creou uma deus. Ele foi de deposto de poder para Laurent desiré kabila. Ele foi no exil no maroc na dia 17 maio 1997, seis meses depois ele morreu (Denis do Congo).

A imagem escolhida pelo participante traz a foto de um líder político que, segundo o aluno, foi o responsável por um regime ditatorial fundamentado em perseguição e mortes. O texto de Denis do Congo faz várias referências à situação política do país por meio de palavras como; “presidente”, “poder”, “deposto”, “regime do pais” e “ditador”. No caso de Denis, a noção de pertencimento a um território esta intimamente ligada as questões políticas e as suas experiências vividas nesse âmbito, quando ele ainda estava no Congo.

Uma conversa com Denis sobre seu texto revelou que sua capacidade de articulação era diferente dos demais alunos de sua sala. Sua formação em jornalismo lhe garantiu uma espontaneidade ao falar e um grande domínio de assuntos políticos e históricos. Além disso, em seu país de origem, o aluno pertencia a uma classe social mais privilegiada o que, algumas vezes, parecia ser a razão para que alguns de seus colegas o rejeitassem. Segundo um dos gestores do processo de acolhida, Denis do Congo parecia viver dois tipos de preconceito como demonstra o relato abaixo:

Ele está sempre sozinho. Não conversa muito com os outros e os colegas do Congo também não falam muito com ele. Acreditamos que ele não vai ficar no Brasil, pois ele vive dois preconceitos (Gestora do Processo de Recepção de Refugiados).

Ao ser questionado sobre o que ele espera de seu futuro, o aluno menciona a vontade de retornar ao seu país de origem e poder ver uma nova realidade política fundamentada na justiça e no crescimento de seu povo. Assim, percebo que mesmo quando levado a manifestar sua expectativa pessoal para o futuro, o aluno retoma a questão política e transfere seus desejos para o coletivo, evidenciando seu relacionamento pessoal com a noção de pertencimento a um território que, certamente, vai além da concepção de espaço físico; ou seja, passa pela coletividade e pelas questões sócio-políticas que garantem a existência dessa coletividade.

Ao apresentar as três interpretações de território, fundamentadas nas dimensões, geográfica, política e cultural, Haesbaert (2002:36) fala da dificuldade em estabelecer fronteiras entre esses elementos. Concordo com o autor e acredito na indissociabilidade das três dimensões, mas o texto e a imagem resultantes da experiência vivida por Denis do Congo com as atividades das oficinas presenciais temáticas evidenciam o papel de relevância que a dimensão política tem na vida do aluno e em sua percepção de território. Nesse caso, o laço com o que Ratzel (1988:22) chama de “solo” parece girar, neste momento de vida do aluno, em torno da dimensão política mencionada por Haesbaert (2002).

Outras escolhas lexicais que julgo importantes no texto do aluno revelam impressões de violência e experiências traumáticas. Unidades de significado como: medo e matou muita gente ilustram a violência resultante do regime político experienciado pelo aluno. Ainda na conversa com Denis do Congo sobre sua produção na atividade, percebi que havia preparado um texto em francês, o qual seria reescrito em português e entregue. Porém, ao final, o aluno resolveu mudar o conteúdo do seu texto e não entregar tudo o que ele havia escrito no início, ou seja, ao comparar os dois textos, percebi que uma parte havia sido retirada. Com o consentimento e autorização do aluno, consegui que me fornecesse o conteúdo retirado do texto e, assim, eu o apresento no excerto a seguir:

Mon mauvais **souvenir**

Est celui d'avoir **perdu toute ma famille** en un jour ²(Denis do Congo).

² Minha pior lembrança é a de ter perdido toda a minha família em apenas um dia.

O participante relata, nessas duas frases, que a pior lembrança que ele tem é a de ter perdido toda sua família em apenas um dia. Ao ser perguntado sobre essas frases, o aluno relata o assassinato de toda sua família em consequência do envolvimento de todos com as questões políticas mencionadas no restante do texto que acompanhou a foto. De acordo com McBrien (2005:334), experiências traumáticas dificilmente são apagadas da memória e podem dificultar o processo de aculturação.

No caso de Denis do Congo, a perda da família traduz a perda de um referencial maior, que determina sua origem e sua história pessoal no mundo, fazendo-me refletir sobre a vontade que ele alimenta de retornar ao Congo, mesmo depois de tudo o que aconteceu.

A partir de minhas observações nas atividades e durante a conversa que tive com o participante, percebi que a estabilidade emocional do aluno estava abalada e que isso também poderia ser a causa de seu afastamento do restante do grupo. Ao conversar com os responsáveis pelo serviço de acolhida e acompanhamento psicológico para os refugiados, fui informado que o aluno não conseguia falar sobre os detalhes do que havia acontecido no Congo e que isso comprometia inclusive a possibilidade de aprovação pelo governo brasileiro de sua condição de refugiado no Brasil, pois o relato de sua experiência seria extremamente importante para a comprovação e legitimidade de sua solicitação de refúgio.

Assim, a maneira como Denis parece lidar com a situação de stress resulta em seu isolamento em um mundo pessoal construído por violência e trauma, o que prejudica o desenvolvimento de questões como, o bom relacionamento social, a confiança em suas capacidades, a auto-estima e o autoconceito que acredito serem determinantes no processo de formação de um posicionamento ativo e otimista com relação ao futuro.

Outras imagens e textos resgatam a indignação dos participantes com as situações de violência em seus países de origem, como relata a aluna Flavia a seguir:



Figura 18: Minha Terra por Flavia do Congo
 Fonte: www.google.com

este imagem fui **muito pena**. porque este criança **pegou arma para lutar** no problema do país çao **problema politica do país matou** muita jentem inocente **todos querem ficar presidete** porque este criança pegou arma para lutar? (Flavia do Congo).

Para Flavia do Congo, a questão política também está presente e resulta em situações de violência e trauma. O uso de palavras como, “problema no país”, “problema política” e “presidente”, evidenciam o impacto que os assuntos ligados ao sistema de governo local tiveram na sua percepção sobre a atividade *Minha Terra*. Da mesma maneira que Denis do Congo, Flavia, ao pensar em sua terra, não conseguiu abordar momentos ou características que traduzissem o lado positivo e otimista de ser congolês. Não que ambos não tenham resgatado a identidade da pátria, mas acredito que o fizeram sob outra perspectiva. Como observador e ouvinte das histórias de vida desses alunos, eu diria que ambos trouxeram, em suas vozes, a identidade do território, o ser congolês, de uma maneira mais dura, ou seja, com uma carga maior de mágoa e tristeza, se compararmos seus textos e imagens com as produções de outros alunos. O ponto

de interrogação ao final do texto de Flavia do Congo parece reforçar essa idéia de inconformismo e indignação com a situação de algumas crianças em seu país.

Segundo a participante, a escolha pela imagem de uma criança segurando uma arma ilustra situações que ela presenciou no Congo, nas quais crianças eram recrutadas em suas vilas para lutar por interesses de grupos contrários aos do sistema de governo vigente. A aluna se diz profundamente marcada por essa vivência e parece desacreditar na possibilidade de um futuro melhor, como revela a transcrição do trecho de uma conversa que tivemos sobre sua escolha pela foto:

este criança todos tem estudar brincar viver paz
arma matou muita criança
não tem olhar esperança todo muito triste
(Flavia do Congo).

Flavia do Congo afirma ter escolhido a foto da criança, pois ela traduz exatamente o que acontece em seu país. A participante diz acreditar que a figura da criança deveria trazer a idéia de esperança ao seu povo, esperança por dias melhores e por renovação. Porém, o olhar da criança na foto chamou sua atenção por ser um olhar de tristeza, de passividade e incompreensão em relação a tudo que está vivendo. No depoimento da aluna, ações como; brincar, estudar e viver, deveriam fazer parte da rotina de um criança, mas, infelizmente, em seu país, isso não acontece. Portanto, há uma contradição entre o conceito de infância percebido pela participante e a realidade da infância que ela presencia no mundo real, o que de certa maneira a deprime e a faz questionar sobre a razão para essa injustiça.

O mesmo tipo de questionamento também está presente no excerto e imagem de Mario do Congo como segue:



Figura 19: Minha Terra por Mario do Congo
 Fonte: www.yahoo.com

seu imagens **foto da tribut** teke represente muito **diffuculdade para guera do congo** por que o rasimos do governo continua todos dias, o primeira **problema ele ladran** ouro e todo pedras do governo e mangear todo dinheiro presidente e todos **pesoas trabalhaeir so governo** o cidade muito diffilcudade no hospital no medicamento no camiza. secundo problema todos pesoa da cidade no scola **no sabe escrever no inteligente** cabesa no pensar taben muito conblicado. todo falta do govern congo **mai pais fica muito trista no gosto no liberdade o crime todos dias por que todos dias probleme de guera** 8 anos de soufrance muito diffucier para crianca no seu avenir a vida ese fhoto demonstrar 7 pesoas e' ta 'douente' mais represente soldate de cidade malgres muito problema de rebelions onu falci todos problema (Mario do Congo).

Em seu texto, Mario do Congo também utiliza palavras que remetem o leitor ao contexto político do país como: “governo” e “presidente”, associando-as a situações de violência, por meio de escolhas como: “guerra”, “ele ladran”, “no liberdade”, “crime todos dias”, “8 anos de soufrance³” e “rebelions⁴”. Porém, ao contrário de Denis e Flavia, também do Congo, Mario vai além com suas escolhas lexicais passando claramente por questões como etnia, cultura e questões sociais

³ Anos de sofrimento

⁴ Rebeliões

quando seleciona a foto de membros de uma tribo e utiliza palavras como “foto da tribo”, “rasimos⁵”, “muito dificuldade no hospital”, “no medicamento”, “no camisa⁶”, “no scola no sabe escrever no inteligente” e “cabeça no pensar”. O aluno, por meio de suas escolhas demonstra preocupação com a falta de apoio educacional e de assistência em geral para o povo e também traz a figura da criança como símbolo de esperança. Assim, ao selecionar uma foto de uma tribo e falar sobre as dificuldades vividas por seus membros, percebo, no excerto de Mario do Congo, as dimensões da interpretação de território de Haesbaert (2002:36), ou seja, a dimensão cultural e a dimensão de noção física de território.

É interessante observar que Denis, Flavia e Mario (todos do Congo) apresentam um comportamento mais recluso, pois se isolam do restante do grupo e não interagem, como a maioria dos participantes faz, dentro e fora de sala de aula. Esse posicionamento me remete a afirmação de Ogbu (1982:203) sobre o processo de adaptação a uma nova cultura e a maneira como ele pode ser impactado dependendo do tipo de imigração vivida por um indivíduo.

Retomando a *taxonomia da aculturação* de Berry (1974:20), a autora apresenta quatro maneiras distintas de vivência do processo de inserção em uma nova cultura. O processo de assimilação, no qual o indivíduo abre mão de sua cultura de origem pela cultura da nova sociedade, a separação, no qual o indivíduo vivencia somente sua cultura de origem, ignorando a cultura do outro, a integração, no qual o indivíduo compreende e vive as duas culturas e a marginalização que envolve a falta de reconhecimento da importância das duas culturas.

Nos casos de Denis, Flavia e Mario, partindo apenas do resultado das atividades, questiono a possibilidade de existência de um processo de marginalização, no qual os dois participantes vivem a reclusão em seus mundos de experiências pessoais e não conseguem penetrar na importância de um mundo composto por outras experiências, positivas ou negativas, otimistas ou pessimistas, nos dois contextos – o país de origem e o país de refúgio. Sem essa possibilidade de refletir sobre as várias facetas desses dois contextos, os participantes parecem alimentar aquilo que para eles ainda é vivo em suas memórias.

⁵ Racismo

⁶ Sem vestimentas

Ainda com relação à concepção de território com uma base política, alguns alunos provenientes da América Latina também trouxeram, nas atividades, um pouco das experiências vividas nesse âmbito, como segue:



Figura 20: Minha Terra por Lilian da Colômbia.
Fonte: www.google.com

Eu gostei porque mostra **emancipação da colômbia e ditaduras porque meu país tem muita guerra**. 1 de maio é o dia das nações, dia de **protestar contra guerra** (Lilian da Colômbia).

A imagem escolhida por Lilian da Colômbia retrata uma passeata contra o regime de governo do país, alguns policiais e uma grande faixa contendo as palavras **lucha e ataduras**, o que coincide com as escolhas da aluna em seu texto no qual encontramos ditaduras, guerra, nações e protestar. Acredito que as unidades de significado verbais e as imagéticas se confirmam e reforçam a recorrência e a relevância de elementos ligados a violência e ao mesmo tempo a questão do pertencimento e do autoreconhecimento.

A questão da violência resultante de situações políticas desfavoráveis e as relações familiares também estão presentes nos textos de Sarah da Bolívia, apresentados a seguir:



Figura 21: Minha Terra por Sarah da Bolívia.
Fonte: www.google.com

eu gosto dela porque e muito boa. eu **me lembro de minha reggiao e de minha familia.** bereda los andes distristoo de cauca. donde lagente no entra **porque tem a guerrilha** . Eu **gostaria que tivesse a paz** para regresar mas a **guerra esta acabando com meu pais.** muitos **colombianos temos que sair** (Sarah da Bolívia).

A aluna apresenta em seu texto um grande desejo de que a violência em seu país terminasse para que ela pudesse regressar e, a partir da frase “donde lagente no entra porque tem a guerrilha”, ela transmite a idéia de que o controle da região da qual saiu está nas mãos de uma guerrilha. Acredito que a vontade de retornar ao seu país é a parte positiva da experiência, pois ela é a ligação da aluna com sua história pessoal e coletiva. É nesse desejo que a participante estabelece uma ponte com quem ela é e percebe, na reflexão sobre sua história, a importância de pertencer a um determinado contexto. A frase “eu me lembro de minha região e de minha família” resulta da abordagem de lembranças de experiências vividas que, de acordo com Bosi (1987:17), possibilita a aluna refazer, reconstruir, repensar com idéias de hoje, as experiências do passado e, assim, avaliar seu papel no presente, o que permite com que ela continue alimentando possibilidades futuras como, por exemplo, a de retornar ao seu país.

No caso dos participantes provenientes de países da América Latina, é possível perceber uma maior desenvoltura na expressão oral devido ao fato de que, em alguns momentos, talvez o espanhol se assemelhe mais ao português, se

comparado com outras línguas faladas pelos refugiados, como o lingala do Congo ou o amharic da Etiópia. Assim, os falantes de espanhol vivenciam a oportunidade de se expressar com mais fluência e mais naturalidade, o que diminui as limitações na comunicação em ações rotineiras. Esse estreitamento das próprias limitações no contato diário com o outro, neste caso, com o falante nativo de língua portuguesa, possibilita a concretização de uma das necessidades humanas que, segundo Mey (1998:76), é a de congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo, coletivo ou pessoal. Nesse processo, os indivíduos também constituem suas identidades, percebendo seus limites e ampliando horizontes.

De acordo com Freire (1990:4), a incapacidade de se comunicar em outro contexto social pode ser frustrante para um indivíduo que vive diariamente a necessidade de inserção social como uma questão de sobrevivência. No caso dos falantes de espanhol, essa limitação também apresenta uma contradição pois, ao mesmo tempo em que possibilita a comunicação, coloca o aluno frente a uma certeza que não é real, ou seja, a de que ele se comunica em língua portuguesa com facilidade, quando na verdade apenas é compreendido em espanhol por nativos falantes de português. Essa situação pode dificultar o processo de aprendizagem da nova língua e, conseqüentemente, comprometer a inserção no novo contexto social.

Os textos de Lilian da Colômbia, Flavia, Mario e Denis do Congo e Sarah da Bolívia ilustram experiências vividas similares. De certa maneira, as escolhas por imagens e por palavras que traduzam essas imagens e transmitam as memórias das vivências nos países de origem indicam que a questão política e a violência decorrente dela são importantes e influentes no processo de constituição identitária. Porém, embora sejam unidades que ilustram impressões negativas e de angústia, elas são positivas na medida em que comprovam um forte sentimento de pertencimento e de autoreconhecimento como parte de um contexto maior.

Cunha (2007:34) menciona a relação que desenvolvemos com todos os fatos históricos que vivenciamos em nosso país e ao mesmo tempo com os fatos de nossa história pessoal. Para o autor, esse relacionamento imprime certa ordem em nossa vida e possibilita que tenhamos clareza do espaço, físico e histórico, ao qual pertencemos, o que terá grande impacto na formação contínua de nossa

identidade. Essa clareza de pertencimento aparece no texto do participante Milton e na imagem que ele escolheu para traduzir o que entende por *Minha Terra*:



Figura 22: Minha Terra por Milton da Etiopia.
Fonte: www.google.com

aqui foto meu **bandeira ethiopia**
meu nemo e _____
eu **como ethiopia**
eu **sou de ethiopia** (Milton da Etiópia).

O texto do participante evidencia uma forte relação com o “solo”, mencionada por Ratzel (1988:22). Acredito que, por meio de frases como; “meu bandeira ethiopia”, “eu sou de ethiopia” e “meu Nemo_____”⁷, o aluno afirma para o mundo, e para si mesmo, que é Etíope e que parece ter orgulho de sua origem, o que reforça a impressão que tenho da relevância de *pertencimento* e *autoreconhecimento*, como unidades constituintes do fenômeno investigado.

Outro texto que acredito trazer as unidades pertencimento e autoreconhecimento é o produzido por Felipe de Camarões que conta uma história, explicando o nome de seu país, e ilustrada pela imagem de uma canoa em um rio conhecido em Camarões, como segue:

⁷ Meu nome é_____.



Figura 23: Minha Terra por Felipe de Camarões
 Fonte: www.yahoo.com

Esse **imagem me lembra** Rio de Wouri la no Camaroes na cidade chama Douala. Douala e ao capitale economica de Camaroes E este rio de Wouri e tudo para Camaroes **porque o nome de Camaroes vem de este rio de Wouri.** Quando o **portugais Fernando** po chegou aos costas de Camaroes principalmente o rio de Wouri, **ele descobriu muitos camaroes la E decidiu de chamar este rio de Wouri;** rio dos camaroes **E a partir dela teve o nome do pais Camaroes.** Aqui e pequena explicação como nos **tivemos o nome do pais Camaroes** (Felipe de Camarões).

O aluno expressa a maneira como vive a territorialidade, passando pela questão física e histórico-cultural. Não existe, no excerto de Felipe de Camarões, uma menção às questões políticas, religiosas ou étnicas que o levaram ao refúgio, como nos excertos anteriores, nos quais os alunos explicitam as situações de medo e violência. Em uma conversa sobre seu texto, o aluno o justificou dizendo que ele queria falar coisas boas de seu país e ainda afirmou que retornará à sua casa. Esse posicionamento me levou a acreditar na existência de uma autoconfiança e de uma visão mais otimista de toda sua situação, o que pode auxiliar o indivíduo na percepção do que acontece ao seu redor, possibilitando o desenvolvimento de estratégias para ultrapassar as dificuldades.

Como observado nos registros das atividades, embora os participantes tenham abordado referências similares, há uma carga de subjetividade na maneira como fizeram a leitura do Brasil e do país de origem. É interessante perceber como pessoas de diferentes países, se congregam por meio de uma experiência que é pessoal e intrasferível e ao mesmo tempo coletiva.

Percebo nesse contexto, um universo de dinamismo no qual nada é fragmentado e tudo se transforma. Nesse sentido, cada participante pertence a um contexto dinâmico que ao mesmo tempo em que transforma tudo e todos, também é transformado por aqueles que o habitam. Resgatando os operadores dialógico, hologramático e o da recursividade de Morin (1990), percebo nas experiências dos participantes com a violência em seus países de origem, com o refúgio e com as atividades das Oficinas Presenciais Temáticas a dialogia entre os contrários, as relações de causa e efeito e a maneira como todo e partes estão ligados, como argumento a seguir.

Embora muitos excertos e imagens dos participantes transmitam uma idéia negativa, existe, de forma implícita, uma ligação com algo que acredito ser positivo, ou seja, um laço com as origens, com a etnia e a história coletiva que possibilita a compreensão da identidade histórica de cada indivíduo. Nesse sentido, os contrários parecem dialogar continuamente, proporcionando aos participantes a chance de saberem quem são e, assim, segundo Cunha (2007:34), reconhecerem a posição que ocupam no mundo.

Ao mesmo tempo, neste contexto, torna-se impossível dissociar cada experiência vivida com o refúgio de um conjunto maior de experiências de vida que determinam o posicionamento do indivíduo. Cada uma dessas partes, cada uma dessas vivências tem um significado específico se interpretadas isoladamente. Porém, para compreender a experiência com o refúgio e o processo de constituição identitária dos participantes, essa interpretação isolada não revelaria o significado de viver esse contexto, pois cada uma das experiências, ou a compreensão de cada uma delas, é transformada se lida no todo. Ainda, na interrelação dessas experiências pontuais existe também um movimento recursivo, um movimento de causa e efeito que, mesmo com sua imprevisibilidade, sempre ligará todas as ações de alguma maneira.

Percebo, ainda, que em todos os excertos e imagens apresentados até o momento, há um diálogo das produções dos participantes com a afirmação de Cunha (2007:34), para quem o “saber quem somos” significa reconhecermos a posição na qual nos colocamos e nos percebemos. Nesse sentido, resgatando algumas das características étnicas presentes nos excertos, ou seja, características culturais (danças, festividades e costumes) e sócio-históricas (situação política, história do país, relações familiares e constituição da raça), é possível concluir que o conceito de etnicidade inclui o de identidade, pois por meio da percepção de pertencer a um grupo, a uma realidade histórica e cultural, o indivíduo se percebe em um contexto, entende um pouco de sua trajetória pessoal nesse contexto e, segundo Cunha (2007:35), resgata quem ele é e define padrões sociais para o planejamento de ações futuras.

Minhas interpretações das atividades desta segunda oficina do módulo 1 me levaram a identificação de algumas unidades de significado, verbais e imagéticas, como *a família, os amigos, a violência, o trauma e as questões políticas e étnicas*. Essas unidades podem ser claramente percebidas nos textos produzidos pelos alunos, nas transcrições de algumas entrevistas e nas notas de campo, e sua identificação caracteriza parte do processo de *refinamento* (Freire, 2007) que conduzi até este momento da pesquisa.

Ao refletir sobre a relevância das unidades percebidas e questionar os significados de colocações feitas pelos participantes, percebi outras unidades implícitas nas escolhas lexicais e nas imagens como *expectativas, esperança por um futuro melhor, reencontro com as origens, reflexão, pertencimento, relacionamentos e mudança*. A unidade *reflexão*, por exemplo, resultou do processo de *ressignificação* (Freire, 2007) de outras unidades como *meditar, pensar sobre a vida, lembrar das origens e pensar no Brasil*, e de minhas impressões sobre a maneira como os participantes se envolveram com as atividades das oficinas.

Percebo que as unidades de significado mencionadas, até este momento da interpretação, parecem estar relacionadas a uma sucessão de acontecimentos que, em termos cronológicos, se situam no passado, viajam ao presente e se projetam no futuro. Com o objetivo de confirmar minhas percepções e identificar uma relação entre as unidades que me permita dar continuidade ao processo de tematização,

apresento na seção seguinte as reflexões dos alunos sobre a experiência vivida nas atividades das Oficinas Presenciais Temáticas do módulo 1.

3.4 Interpretando a participação na construção da casa

Após a construção de uma casa, cada um dos envolvidos terá em seu registro pessoal, em sua memória, novas impressões sobre a experiência vivida. Por mais que um pedreiro, um engenheiro, um mestre de obras, um arquiteto, um paisagista, um pintor e o proprietário tenham colecionado experiências no contexto da construção de uma casa, sabemos que nenhuma vivência será igual a outra e que cada processo despertará algo na memória, possibilitando o armazenamento imediato de algumas situações pontuais.

Assim, convidei meus participantes a refletirem sobre a experiência de participar da construção das Oficinas Presenciais Temáticas e solicitei que redigissem um texto no qual suas opiniões fossem registradas. A produção desse texto pôde ser compartilhada, sendo que o uso do espanhol, do francês ou do inglês foi aceito para que a língua não fosse um elemento limitador na expressão das idéias.

De maneira geral, os textos das avaliações entregues pelos alunos resgatam a importância que percebem na possibilidade de praticar a língua portuguesa de forma diferente. Nas atividades propostas para esse primeiro módulo, esse diferencial foi representado pela utilização do computador na sala de aula presencial, como indica o aluno Denis do Congo.

Je trouve quil **est important** que de temps en temps – que nous **faisons dès exercices sur l’Internet** sa permet na approxant de maitrises **la langue portuguese** per dès exercices pratique (Denis do Congo).⁸

O participante relaciona o uso da Internet com a prática da língua portuguesa e ainda ressalta que a criação de uma rotina que inclua atividades similares seria de extrema importância. Outras avaliações seguiram a mesma linha que a de Denis; ou seja, ressaltaram a importância do uso do computador e o

⁸ Acredito ser importante fazer exercícios na Internet de vez em quando. Eles permitem um contato com características da língua portuguesa por meio da prática de exercícios.

caráter inovador da proposta. Para eles, a atividade foi interessante, pois permitiu pensar sobre a língua sob uma perspectiva inusitada como afirma Milton da Etiópia:

Well what I think is it's **really interesting** and it is also **empoving my portugies**. That my opinion and I'm looking forward for another **advanced portugies class**. We really thak you and have a nice day (Milton da Etiópia)⁹.

O participante agradece pela oportunidade de participar das atividades e também faz uma avaliação positiva da experiência que viveu em sala de aula. O desejo de fazer um curso “avançado” de português, com as mesmas características das vivências com as oficinas do módulo 1, reforça o impacto positivo causado pela proposta das Oficinas Presenciais Temáticas.

Esse caráter de inovação das aulas de português foi ressaltado pelos alunos, sendo que alguns textos, como o de Mauricio do Congo, reforçam a importância que as atividades tiveram e sugerem que o uso do computador seja incorporado no curso de português.

Je suis personnellement ravis de cette initiative que m'a **permi de réfléchir à partir de l'observation** faite dans une image de l'ordinateur. Em effect, cet exercice a une **Double repercussion** dans mon **entendement**. Il me **permet de manipuler l'ordinateurs aussi bien de réfléchir** personnellement sur les **nouveaux vocabularies portugais** em fonction de uma redaction. J'estime **importante que sont incorpore ce programme** dans notre cursus de formation afin de nous rendre compétitifs dans **La recherche** (Mauricio do Congo)¹⁰.

Durante a leitura do texto de Mauricio do Congo e o processo de identificação de unidades de significado, caracterizado por Freire (2007) como *refinamento*, algumas escolhas do aluno como; “réflechir¹¹”, “l'observation¹²” e

⁹ Acredito que a atividade é realmente interessante e ajuda a melhorar meu português. Essa é minha opinião e aguardo ansioso pelo módulo avançado de português. Agradeço muito e tenha um bom dia.

¹⁰ Pessoalmente estou muito contente com essa iniciativa que me permitiu refletir sobre uma imagem em um computador. Em meu entendimento, este exercício tem duas repercussões. Permite-me trabalhar com o computador e, pessoalmente, com novas palavras do português por meio de uma redação. Acredito ser importante a inserção desta atividade em nosso curso de formação para que tenhamos como fazer pesquisas.

¹¹ Refletir.

¹² Observação.

“recherche¹³” chamaram minha atenção. Esse processo inicial levou-me a refletir sobre a relevância dessas unidades e sobre como elas poderiam ser articuladas, possibilitando o que Freire (2007) denomina como *ressignificação*. Lembro que *refinamento* e *ressignificação* não acontecem em passos, mas são indissociáveis na rotina de organização e interpretação apresentada por Freire (2007). Assim, na reflexão sobre as unidades de significado identificadas no texto do aluno e na busca por articulações entre elas, percebi a importância que os alunos parecem dar ao ato de pensar sobre o que viveram, o que vivem, e o que desejam para o futuro.

Os textos e as imagens dos participantes nas oficinas do módulo 1 em geral, me fizeram pensar em como o ato de refletir sobre sua própria condição, sobre sua história, sobre a aprendizagem da língua portuguesa e as relações entre país de origem e Brasil pode ajudar o refugiado na árdua tarefa de aculturação e constituição identitária.

Acredito que a proposta de levar o indivíduo a refletir sobre o mundo e o contexto no qual se encontra, questionando-o e buscando respostas para seus questionamentos pode auxiliar o refugiado a desenvolver o que Pereira (2004:73) denomina como a percepção da realidade objetiva e a procura por soluções para problemas, desenvolvendo estratégias para lidar com eles. Assim, a reflexão atua como uma ponte que possibilita a formação de um posicionamento otimista frente ao contexto adverso do refúgio.

O participante Mauricio do Congo também revela em seu texto, sua satisfação com a atividade e a relaciona com outras unidades como; “manipuler l’ordinateur”, “Le nouveaux vocabularies portugais”, “redaction” e “incorpore ce programme”. Inicialmente, a associação da atividade com a possibilidade de aprender não somente a língua, mas também como utilizar o computador não foi, para mim, tão evidente. Acreditei que a ferramenta se constituiria em algo diferente para os alunos, porém, me surpreendi com a percepção que meus participantes desenvolveram sobre a utilização do computador.

Para eles, o computador na sala de aula de português não significava somente a existência de um suporte para a prática escrita da língua, mas também a oportunidade de conhecer como usar a ferramenta e descobrir uma máquina que, atualmente, abre as portas para o mundo. Em alguns casos, o computador foi uma

¹³ Pesquisa.

janela para o mundo, uma ponte para a “continuidade do eu”, mencionada por Freire (1990:6).

Além de textos que relacionam as atividades à possibilidade de aprender a língua e de descobrir como usar o computador, alguns participantes também mencionaram a possibilidade de contato com seu país de origem, como ilustra o texto de Sarah da Bolívia:

Eu **gosto de La clase de interne** la cual **puedo ver mi pais** i eu goste de la **fotografia de min region** eu ache muito **boa la clase** (Sarah da Bolívia).

A aluna reforça a importância que a atividade teve para ela e chega a denominar a aula de português como “la clase de Interne”. Ao mesmo tempo, por meio da frase “la cual puedo ver mi pais i eu goste de la fotografia de min region”, ela vislumbra, na proposta das Oficinas Presenciais Temáticas, uma ponte para suas origens, o que evidencia mais uma vez o papel das atividades na construção da “continuidade do eu”, de Freire (1990:6).

Ao escolher uma foto, cada aluno parece conseguir se projetar na imagem e por meio dessa projeção, perceber suas próprias memórias, um processo que segundo Bosi (1987:17) não é somente reviver um histórico, mas reconstruir as impressões que se tem da imagem e, a partir de então, reformular a realidade do presente.

A avaliação de Felipe de Camarões também aponta para a questão da imagem como uma forma de contato com seu país de origem, como segue:

Eu gosto **tudas actividades que nos fazemos** no computador porque eu já sabi como **utilizar computador** e sabi muitas coisas no computador agora. Antes eu não sei que **meu pais tem imagens** no computador (Felipe de Camarões).

O aluno nunca havia estabelecido contato com seu país por meio de fotos na Internet e seu texto traduz a surpresa que percebi em seu olhar durante as atividades sempre que entrava em um *site* de imagens e encontrava centenas de fotos de diferentes locais de seu país. Na verdade, essa reação de surpresa era coletiva, pois por mais que os alunos navegassem na Internet, o objetivo era

sempre o de enviar alguma mensagem para algum conhecido ou familiar no país de origem, mas não para experienciar as diversas possibilidades que a Internet oferece.

Segundo uma das gestoras do processo de acolhida de refugiados, alguns alunos conseguiram, no decorrer da pesquisa, descobrir que há como escutar músicas típicas de seus países em alguns sites e que, após as aulas, eles navegavam por mais esse contato com o que Ratzel (1988:22) chama de “solo”.

Essa informação me permite concluir que há outra dimensão na interpretação da noção de território, além das três apresentadas por Haesbaert (2002:35). O autor propõe a compreensão da noção de território a partir de três dimensões, a dimensão geográfica, a dimensão política e a dimensão cultural. Acredito na existência da *dimensão afetiva*, desenvolvida pela subjetividade e que passa pelo emocional, por uma ligação e compreensão sentimental com o território que, a meu ver, é intrasferível e impossível de ser acessada por outros.

Enquanto as três dimensões da interpretação de território de Haesbaert giram em torno de características históricas, geográficas e informações mais objetivas e quantitativas, a *dimensão afetiva* que proponho é caracterizada pela subjetividade e representa a maneira como cada um de nós lê, assimila, compreende e vive as dimensões propostas por Haesbaert.

A avaliação da aluna Lilian da Colômbia comprova a existência da dimensão afetiva, como segue:

Eu goste porque es muy interesante porque nos podemos **seguir recordando nuestro pais** como **si estuvieramos en el** e porque es una manera de podes **decir las cosa sin miedo** porque atraves del Internet nos podemos aprender a **comunicarmos com nuestros familiares** (Lilian da Colômbia).

Algumas escolhas da aluna chamaram minha atenção, pois reforçam a idéia da já mencionada “continuidade do eu” (Freire, 1990:6) e do relacionamento com o “solo” (Ratzel, 1988:22). Ao escrever frases como; “nos podemos seguir recordando nuestro pais como si estuvieramos em El” e “nos podemos aprender a comunicarmos com nuestros familiares”, Lilian da Colômbia reafirma sua ligação com um histórico, com um território físico, o que promove uma reflexão sobre como

ela se percebe no mundo. Ela se transporta ao seu país por meio da imagem e se percebe fisicamente do outro lado, movimento que reforça sua origem, sua etnia e que promove um contato com sua identidade.

Ao mesmo tempo, a aluna faz uma leitura das atividades sob outra perspectiva. Por meio da frase “es una manera de poder decir las cosas sin miedo”, ela passa pela interpretação de território, considerando a dimensão política proposta por Haesbaert (2002:36). Essa interpretação, que ressalta a dimensão política, nasce de vivências que copõem a bagagem de experiências vividas pela aluna e que pertencem somente a ela, ou que tem mais importância para ela do que para outros, pois, na verdade, todos são refugiados e conhecem o contexto no qual política e medo convivem diariamente. Embora a interpretação da noção de território, implícita no texto de Lilian da Colômbia, ilustre a base política, consigo perceber a *dimensão afetiva*, presente na maneira pessoal como ela vivenciou as questões políticas.

Acredito, ainda, que a frase “es una manera de poder decir las cosas sin miedo” reforça o sentimento de verificação e reafirmação proposto por Freire (1990:5), por meio do qual a aluna entra em contato com quem ela era, o que sabia e quem é agora e o que sabe. Nesse sentido, seria como ela dissesse que agora ela pode ser ela mesma, fazer valer sua voz e seus valores, se expressando livremente.

Em seu excerto, Lilian da Colômbia também menciona a possibilidade de contato com seus familiares por meio da Internet. Sua necessidade de entrar em contato com as origens, de se comunicar com aqueles que fazem parte de seu histórico de vida remetem ao movimento que possibilita a “continuidade do eu” (Freire, 1990:6). A interpretação de território da aluna, sua postura frente à possibilidade de se expressar e o desejo de entrar em contato com suas origens parecem fazer parte da constituição da identidade da aluna revelada durante as atividades das oficinas.

O procedimento de *refinamento* (Freire, 2007) na leitura dos excertos de Lilian da Colômbia, de Felipe de Camarões, de Sarah da Bolívia, de Milton da Etiópia e de Mauricio e Denis do Congo, revelou algumas unidades de significado também presentes em textos de atividades anteriores como *família*, *amigos*, *violência* e *questões políticas*. É interessante perceber que a unidade *reencontro*

com as origens, considerada na atividade anterior como uma unidade implícita nos textos dos alunos, aparece neste momento como parte de um excerto.

As avaliações, no geral, apresentaram conteúdos muito parecidos e, portanto, resolvi trazer para a redação deste trabalho somente os excertos que mais me impressionaram e me levaram a relacionar os registros, aos pilares e à pergunta que orienta esta pesquisa. O número de textos produzidos nas Oficinas Presenciais Temáticas do módulo 2 também sofreu uma queda, decorrente da desistência de muitos alunos, como já mencionado no capítulo que aborda o contexto de pesquisa. Apresento nas seções seguintes as interpretações da construção dos outros cômodos da casa.

3.5 O Brasil

A Oficina Presencial Temática 1 do módulo 2 tinha como tema/ assunto – O *Brasil* – e, considerando o trabalho com imagens, sugeri para essa atividade, a utilização de um vídeo como input para as discussões e produções solicitadas posteriormente. Apresento a seguir um quadro que resume as escolhas lexicais que foram mencionadas pelos alunos em torno de *Brasil* e minha interpretação para elas, a partir dos comentários feitos pelos alunos:

	Nome Fictício dos participantes	Palavra(s) sugeridas para <i>Brasil</i>
BRASIL	Francisco do Líbano	Escola - Comida
	Lilian da Colômbia	PCC – Tráfico – Saudade – Abraço
	Sarah da Bolívia	Mistura Cultural
	Alberto da Somália	Samba – Futebol
	Bernardo da Colômbia	Trabalho
	Amália da Colômbia	Sonho – Futuro
	Carlos do Congo	Dormir na rua
	Denise da Colômbia	Bicicleta – Beijo
	Daniela da Colômbia	Alegria – Casa
	Jane do Chile	Droga – Insegurança
	Renan do Líbano	Cerveja – Praia – Carnaval

Quadro 14: Resumo dos resultados da primeira atividade da Oficina Presencial Temática 1 do Módulo 2.

Os participantes relacionaram palavras que despertaram impressões diferentes durante minha leitura. A aluna Lilian da Colômbia, que na última atividade do módulo 1 havia produzido um texto com foco mais político, voltada para as preocupações com o contexto social em seu país, percebe na palavra *Brasil*, outras experiências que também resgatam situação de violência. Lembro que as atividades coincidiram com a época na qual São Paulo sofreu ameaças do PCC (Primeiro Comando da Capital) e as ruas foram tomadas por medo e cenas de guerrilha. Ao ser questionada sobre suas escolhas, a aluna diz que em alguns momentos, ao ver as notícias na televisão sobre o que acontecia em São Paulo, ela sentia-se em seu país.

A situação da qual Lilian da Colômbia fugiu também envolvia a questão do tráfico de drogas, ou seja, a aluna presenciou na Colômbia, ataques em vilarejos que tinham como objetivo maior o domínio da região em decorrência do tráfico de drogas. Isso explica a associação que a aluna fez entre *PCC* e *tráfico de drogas*, ou seja, ela reviveu na memória o que já havia presenciado na vida real e seu país.

Na avaliação das oficinas do módulo 1, Lilian havia mencionado a importância de poder refletir sobre seu país e segundo ela, poder “seguir recordando nuestro pais como si estuvieramos em El”. Ao comparar a produção da aluna na avaliação com as palavras que ela escolheu para *Brasil* e sua justificativa para essas escolhas, percebi a recorrência de um movimento que indica mais uma vez a “continuidade do eu” (Freire, 1990:6) e do relacionamento com o “solo” de Ratzel (1988:22).

Quando questionada sobre *saudade* e *abraços*, a aluna fez o seguinte comentário:

Mismo com todo **sigó recordando meu país**. No quero **violência** quero mi **familiares** que amo em Brasil (Lilian da Colômbia).

A razão pela escolha das palavras *saudade* e *abraço* está implícita na justificativa da aluna que expressa grande desejo de voltar a ver sua família e amigos. Esse desejo existe mesmo não tendo certeza se seus amigos e familiares ainda estão vivos na Colômbia devido à perseguição que todos sofriam por uma guerrilha quando ela conseguiu escapar.

Embora as palavras e a justificativa da aluna apresentem, em uma primeira leitura, uma idéia de tristeza e negatividade, consigo vislumbrar o desenvolvimento de estratégias pessoais para a inserção no novo contexto social. A capacidade que a aluna tem de se referir ao que é negativo e, ao mesmo tempo, mencionar algo que suavize esse impacto indica, a meu ver, que a maneira como a aluna percebe as realidades que vivenciou e ainda vivencia, pode auxiliar no desenvolvimento da percepção de seu papel no mundo.

Já a aluna Sarah da Colômbia, ao escolher *Mistura Cultural* para sua associação com Brasil, traz a questão étnica e não mais a política, a qual ela também havia abordado na avaliação das oficinas do módulo 1. Ao ser questionada sobre sua escolha, a aluna menciona que tem orgulho de ser colombiana e que se sente bem acolhida no Brasil, pois o povo brasileiro é composto pela mistura de várias raças, e até hoje, recebe pessoas de todo o mundo. Essa afirmação reforça o sentimento que a aluna tacitamente alimenta de “pertencer a um grupo étnico”, mencionado por Durando (1993:24) e que evidencia sua identidade étnica.

Os alunos Alberto da Somália e Renan do Líbano, não escolheram as mesmas palavras, mas, certamente, construíram suas percepções pensando no mesmo terreno, ou seja, as palavras *Samba – Futebol* (Francisco) e *Cerveja – Praia – Carnaval* (Renan) trazem uma forte carga de otimismo e positividade e nos remetem a elementos que caracterizam, de certa forma, a realidade brasileira percebida por estrangeiros e, muitas vezes, por brasileiros também.

Há uma identificação dos participantes com o contexto social brasileiro, ilustrando um desejo de ser aceito, mesmo que para isso, na reflexão de Alberto da Somália e de Renan do Líbano, eles tenham que compartilhar com os donos da terra na qual agora habitam, seus hábitos e costumes. Ao serem questionados sobre essas escolhas, ambos afirmaram que suas palavras despertam sentimentos de felicidade, descontração e união; ou seja, são palavras que para eles traduzem o posicionamento do brasileiro na vida. Afirmam, ainda, que viver no Brasil é poder sentir essa descontração e alegria em momentos como os ilustrados pelas palavras que escolheram.

Os participantes Alberto da Somália e Renan do Líbano demonstram um posicionamento otimista com relação ao Brasil e à situação que vivem no país. Embora eles pudessem ter escolhido palavras que resgatassem sua triste situação

no país de acolhida, eles optaram por uma postura mais otimista com relação ao Brasil e às suas situações, pois acredito estar implícita nessa escolha, a impressão que cada participante tem também de sua situação no Brasil. Esse posicionamento é apontado por Mosselsson (2006) como um enfoque que facilita a compreensão das características da nova sociedade e o desenvolvimento de um processo de aculturação mais natural e menos traumático. No caso de Alberto da Somália, em decorrência de sua religião – a Muçulmana – as escolhas pelas palavras poderiam ter sido totalmente diferentes e ter traduzido o impacto que ele experienciou ao desembarcar em um país no qual a crença religiosa não é motivo de guerra ou de preconceito explícito e violento, em um país no qual os indivíduos gozam de certa liberdade de expressão e escolha.

As palavras das participantes Denise e Daniela, ambas da Colômbia, também trazem certa carga de otimismo e positividade, o que consegui perceber com mais clareza depois da discussão sobre as escolhas.

A aluna Denise da Colômbia disse ter escolhido bicicleta e beijo, pois esses são dois elementos que sempre estiveram presentes em sua vida na Colômbia. Ela afirmou que no Brasil as pessoas se beijam com frequência e que isso a fez lembrar-se de sua mãe que sempre a beijava e, ainda, relatou um pensamento que costumava escutar dela, como segue:

Mi mama diz que besos son troca de energia buena e gusto muito de pensar así (Denise da Colômbia).

A aluna reconstrói suas experiências do passado por meio de imagens e idéias de hoje e esse posicionamento, segundo Bosi (1987:17), permite que se distancie de sua própria história e avalie seu papel no presente, definindo estratégias que podem mudar seu futuro, como parece indicar a frase da aluna *gusto muito de pensar así*. Esse excerto me levou ao questionamento da relevância dos termos, *meditar*, *pensar* e *lembrar*, utilizados com frequência pelos alunos.

As palavras *alegria* e *casa* da aluna Daniela da Colômbia, também apresentam uma carga de positividade e a discussão que evidenciou a justificativa para essas escolhas me surpreendeu. Inicialmente, pensei que escutaria algo como grande desejo de voltar para casa e voltar a ter alegria novamente na vida, mas fui surpreendido pelas seguintes frases:

Estou em mi casa agora. Por isso soy feliz e me sinto bem (Daniela da Colômbia).

Daniela afirmou que já se sentia em casa no Brasil e que para ela, essa seria sua morada definitiva. Essa afirmação parece evidenciar um contato com a idéia de um lar físico e metafórico (Nair, 1998:18) no qual a aluna recria suas experiências e sua identidade.

Quando questionada sobre a Colômbia e todos que deixou em seu país, ela informou que sua família havia conseguido partir com ela e que todos estavam juntos no Brasil. Essa é uma informação importante para compreender o posicionamento de Daniela, pois acredito que a aluna tenha desenvolvido um sentimento de controle sobre a situação do refúgio de maneira diferente dos refugiados que chegam sozinhos ao Brasil. Ao compartilhar a mesma experiência com familiares, ela tem a oportunidade de dividir todas as situações com aqueles que ela tem um laço forte. Além disso, não há a distância e a saudade da família que, muitas vezes, leva o refugiado à depressão como relatou uma das gestoras do processo de acolhida. De acordo com Vantilburg et al (1996), esse sentimento de controle pode ser de grande importância no processo de aculturação, sendo ainda que a presença de familiares pode se caracterizar como um suporte social que auxilia na realocação.

Os alunos Carlos do Congo e Jane do Chile compartilharam uma linha de pensamento que resgata momentos de insegurança e medo. Porém, esses sentimentos não parecem ilustrar, diretamente, a bagagem de experiências pré-migratórias, pois eles resultam de vivências que ambos tiveram no Brasil.

A palavra Brasil, segundo Carlos, fez com que ele se lembrasse das pessoas que não têm onde dormir e refletisse sobre a experiência pessoal de ter que dormir na rua ao chegar ao Brasil, até conseguir se localizar e procurar o serviço de acolhida de refugiados. Durante as discussões, foi interessante notar como o aluno mencionava o fato, sem aparente sentimento de tristeza; ou seja, ele parecia abordar o ocorrido com certa leveza e até um tom de humor. Porém, o fato de “dormir na rua” ter sido sua escolha na atividade chamou minha atenção para a possível conclusão de que essa experiência está marcada em sua memória e tem um significado especial.

De acordo com as informações da entrevista inicial, o aluno teve uma boa formação educacional, atuava como advogado em seu país de origem, o Congo, e apresentava um histórico familiar que proporcionou o desenvolvimento de excelentes capacidades de sócio-interação. Assim, não creio que ele tenha sido um cidadão que em seu país de origem, viveu a experiência de dormir na rua por não ter onde ficar.

McBrien (2005:334) menciona como as experiências traumáticas vividas no processo de refúgio podem comprometer o processo de aprendizagem de uma nova língua e a aculturação do indivíduo. Porém, Carlos parece ter desenvolvido estratégias pessoais que o permitiram passar pelas dificuldades que relata e construir um posicionamento mais ativo com relação às possibilidades de futuro no novo contexto social. Segundo o participante, que apresenta um bom domínio da língua portuguesa, o importante para ele, nesse momento de vida, é buscar construir uma nova situação profissional, aprendendo a língua para convalidar seu diploma no Brasil e tentar atuar como advogado, ou fazer algum outro curso que proporcione outras possibilidades de trabalho. Esse posicionamento parece ilustrar um autoconceito e uma autoconfiança positivos que considero como importantes para o processo de aculturação.

A aluna Jane do Chile, por meio das palavras *droga* e *insegurança*, também procurou ilustrar algumas experiências que vivenciou no Brasil quando procurava um lugar para ficar. Segundo a aluna, muitos refugiados acabam se envolvendo com o tráfico de drogas no Brasil, informação que foi confirmada por um dos gestores do processo de acolhida de refugiados. Nesse contexto, Jane do Chile disse ter vivido momentos de muita insegurança por ter sido, segundo relatou, perseguida por traficantes para que fizesse parte do grupo de distribuição de drogas.

O relato da aluna expressou o trauma vivido, sendo que durante as discussões, ela afirma categoricamente nunca ter imaginado que um dia seria envolvida em algo parecido, ou seja, o trauma da perseguição em seu país de origem tem continuidade no país de refúgio sob outra perspectiva. Resgatando novamente a afirmação de McBrien (2005:334) sobre o impacto que o trauma das experiências pré-migratórias pode causar no processo de inserção em um novo contexto, acredito que pode haver uma sucessão de situações que definam esse

trauma mencionado pela autora, não havendo como isolar o que é pré-migratório do que acontece durante o processo de aculturação. Nesse sentido, a identidade da aluna parece ser constituída a partir de movimentos nos quais ela *reconstrói* e *refaz* suas experiências vividas, como afirma Bosi (1987:17), com imagens e idéias de hoje que reforçam um sentimento de recusa e estranhamento com relação às experiências que ela viveu.

De acordo com Coracini, (2009:494), efeitos de estranhamento apontam para processos de identificação, por meio dos quais conseguimos nos compreender e nos singularizar. Ao afirmar que nunca havia imaginado que seria envolvida em uma determinada situação, a aluna parece recusar essa possibilidade de envolvimento e reforçar um estranhamento com relação à situação e aos que a perseguiram no Chile. Assim, Jane do Chile revive esse sentimento e entra em contato com a percepção que tem sobre o que ela era e sabia, e o que ela é e sabe hoje, após o trauma que viveu, mas que ainda está presente na constituição de sua identidade.

Caso o indivíduo consiga ultrapassar o trauma causado pelo que ocorre com ele em seu país de origem e, por meio de um posicionamento ativo e positivo trabalhar essas experiências com mais otimismo, seria possível pensar em algo denominado pré-migratório e que não se estende por todo o processo de aculturação a ponto de prejudicar a inserção no novo contexto.

No caso das escolhas feitas por Amália da Colômbia (*sonho e futuro*), Bernardo da Colômbia (*trabalho*) e Francisco do Líbano (*escola e comida*), percebemos uma projeção do que se espera para o futuro em suas vidas no Brasil.

Francisco relata que em seu país, antes da guerra do Líbano ter começado, ele havia feito sua inscrição para um curso de telecomunicações, mas teve que fugir para o Brasil e trouxe consigo o desejo de continuar estudando. O participante fala com muito otimismo de seus planos e diz querer construir um futuro no Brasil.

Acompanhado de sua família no refúgio, Francisco do Líbano teve o mesmo suporte que Daniela da Colômbia com relação à oportunidade de compartilhar seus medos e inseguranças no novo contexto social. Assim, o sentimento de controle mencionado por Vantilburg et al (1996) e resultante dessa oportunidade de construir uma compreensão compartilhada da situação de refúgio, parece subsidiar

Francisco do Líbano com elementos que o permitem se posicionar no mundo de maneira mais otimista e planejar seu futuro.

O participante relatou, ainda, que sente muita falta de seu país e que busca em alguns locais de São Paulo, típicos de libaneses, um contato mais próximo com a cultura natal e por isso utilizou a palavra *comida*, pois a cidade oferece opções gastronômicas do mundo inteiro. Nesse caso, o laço com o “solo”, proposto por Ratzel (1998:22), é definido por características culturais que o aluno escolhe como pontos de contato com seu país de origem. Portanto, é refazendo e reconstruindo experiências culturais que o aluno parece entrar em contato com as suas origens e reforçar sua identidade libanesa.

Resgatando a *taxonomia da aculturação* de Berry (1974:20), temos que o aluno se encontra em um processo de integração, ou seja, na constituição de sua identidade, ele parece compreender a importância que as duas culturas podem ter em sua vida. Ele sabe que São Paulo é uma cidade de várias opções gastronômicas e faz uso disso para manter um contato com referências de seu país de origem.

A necessidade de pensar em uma atividade profissional e desenvolver um caminho para que isso seja alcançado também é evidente nas escolhas de Jane do Chile e Bernardo da Colômbia. Para Jane, o Brasil representa o sonho de poder trabalhar em uma grande rede de televisão brasileira como atriz, o que a levou a procurar cursos e oficinas gratuitas de interpretação em São Paulo. É interessante perceber como a aluna alimenta esse sonho e propõe análises dos comportamentos de personagens das telenovelas brasileiras. Esse contato com a cultura local alimenta seu desejo profissional, mas ao mesmo tempo, parece distanciá-la da cultura à qual ela pertence. Sua preocupação com a aprendizagem da língua portuguesa e com a eliminação de seu sotaque me preocupava, na medida em que eu percebia o desenvolvimento de um tipo de aculturação – a assimilação proposta por McBrien (2005:331) e Berry (1974:45) - na qual o indivíduo abre mão de sua própria cultura em função da cultura do outro, perdendo assim sua identidade e características importantes dela. No caso de Jane do Chile, a participante deseja perder um elemento importante e que a situa como proveniente de um país que fala espanhol, ou seja, o sotaque ao falar o português passa a ser indesejado e sua eliminação pode ajudar a aluna segundo sua

avaliação. Assim, parece que a constituição identitária da aluna passa pela recusa de elementos que são importantes e não poderão nunca ser apagados de sua existência.

No caso do aluno Bernardo da Colômbia, a palavra *trabalho* traduz sua esperança em encontrar uma atividade profissional que o permita sobreviver e construir uma vida no Brasil. O participante afirma acreditar que o Brasil é um país de oportunidades e que recebe a todos de “braços abertos”. Essa relação com o novo contexto fomenta a crença de que estar no Brasil, mesmo em decorrência de uma situação de violência e refúgio, pode ser uma experiência que abre portas para uma nova vida, ou seja, a vida que o participante diz acreditar que vai construir no Brasil.

A atividade seguinte envolveu a assistência a um vídeo sobre a formação do povo brasileiro e os alunos fizeram pequenas anotações sobre o que haviam entendido. Seguem algumas dessas anotações:

Imigrantes escolheran **brasil** . Muchos povos migraran pra **brasil pra vida mejor. Refugio es diferente** (Sarah da Bolívia).

Muchos campos y plantas. **Comida en Brasil** esta buena para todos. **Colômbia es igual** (Bernardo da Colômbia).

Puedo ver **personas trabajando e Brasil crescendo**. Quera **estar en mi pais**. Lembro de **mia ciudad** (Lilian da Colômbia).

Os excertos acima relacionam o conteúdo do filme que fala do Brasil com alguma impressão que os participantes têm do próprio país. No caso de Sarah da Bolívia, a aluna segue sua linha mais política e questionadora, dizendo que as pessoas vêm para o Brasil em busca de uma vida melhor. Porém, as realidades que ela viu no filme são realidades que não fazem parte, segundo ela, das vivências do refúgio. Sarah, em seu comentário, refere-se aos imigrantes voluntários (Ogbu, 1982:200) que planejam sua ida para outro país em busca de melhores experiências e condições de vida. Segundo Cunha (2007:34) “para saber quem somos, temos que reconhecer a posição que nos colocamos” e nesse sentido, a participante parece transmitir essa compreensão, pois termina seu texto

com a frase, “refugio es diferente”, o que transmite o reconhecimento que ela tem de sua posição no Brasil.

Os textos de Bernardo e Lilian, ambos da Colômbia, demonstram que a atividade com o vídeo pareceu transportá-los ao país de origem, ou seja, algumas características do Brasil registradas no vídeo assistido remeteram os alunos ao laço com seu “solo” (Ratzel, 1988:22). Considerando o processo de *integração da taxonomia de aculturação* (Berry, 1974:20), acredito que essa associação, recorrente nos excertos de outros participantes, pode fazer com que o refugiado encontre pontos de convergência e divergência entre a cultura de origem e a cultura brasileira, promovendo uma melhor compreensão dos papéis das duas culturas na constituição de sua identidade. O excerto a seguir ilustra a comparação que Carlos do Congo faz entre as duas culturas:

Brasil tem muita **cultura africana. comida boa igual congo. religiao** difete de minha. Não gostar de macuba (Carlos do Congo).

O participante Carlos do Congo também desenvolve uma relação com a cultura do seu país e ainda menciona diferenças quando aborda a questão religiosa. Para ele, a cultura africana, mais presente regionalmente na Bahia, não é a expressão fiel do que ele entende como África. Existem itens lexicais como; *comida, música e dança* que muito se assemelham aos quais ele já conhecia em seu país de origem, mas a *religião* foi uma diferença que apontou para existência de certa recusa daquilo que para Carlos é, segundo suas próprias palavras, tribal. Carlos é muçulmano, e o contato com a cultura religiosa baiana despertou um questionamento sobre o vídeo. Particularmente, acredito que esse questionamento é um caminho para o reconhecimento de suas próprias potencialidades e para o exercício de uma visão mais reflexiva, o que considero importante no processo de aculturação e constituição identitária do aluno

Após a discussão sobre a compreensão e as anotações de cada aluno sobre o vídeo assistido, os participantes responderam as perguntas: *Qual é o Brasil que eu quero?* e *Como posso colaborar para a construção desse país que quero?*.

Seguem algumas das respostas registradas:

Quiero um **Brasil que puedo trabajar** e ser feliz. Quiero ajudar con mia fuerza (Bernardo da Colômbia).

Desejo de fazer un pays grand com minha força du **trabalo. Quero falar portugues** ben e comunicar a tout e mund (Francisco do Líbano).

Lembre de **mi pais**. Quiero **um pais sem violencia** para todos. La liberdade es um caminho para **felicidad sin miedo** (Lilian da Colômbia).

Existe muitas coisas pra ajudar. Vamos fazer **Brasil** melhor (Alberto da Somália).

As quatro respostas acima resgatam uma impressão positiva com relação à possibilidade de continuar no Brasil e de colaborar com o país de recepção de alguma forma. Algumas respostas trazem uma marca mais pessoal se pararmos para observar o caminho de produção percorrido, por exemplo, por alunos como Francisco e Sarah,

Francisco do Líbano fala em comunicação com todos e ressalta o elemento do trabalho como algo que deseja, o que dialoga com as suas produções na atividade anterior, com seus planos para o futuro e com as informações acessadas sobre sua vida em sua terra natal. Seguindo a mesma linha, Francisco reforça a questão do trabalho e como isso é sinônimo de felicidade para ele.

No caso de Alberto da Somália, parece haver uma asserção implícito na resposta, ou seja, ao dizer que há muito que fazer no Brasil, ele assume sua impressão de que o país pode ser melhor e que cabe a quem nele habita operar essa mudança. Esse posicionamento indica o comportamento de um sujeito ativo que, segundo Ralha-Simões (2001:99), não é um alvo de acontecimentos exteriores nem alguém passivamente moldado. Nesse sentido, o posicionamento ativo, mencionado pela autora, é considerado como uma estratégia pessoal para ultrapassar as adversidades que viveu e ainda vive no refúgio e que pode ser própria de Alberto da Somália se observarmos a sequência de suas produções.

A resposta de Lilian da Colômbia ilustra uma preocupação com a questão sócio-política, o que aconteceu em quase todas as produções e comentários feitos

pela aluna. A participante associa as palavras “violência”, “liberdade”, “felicidade” e “medo” nessa sequência e é interessante observar a força dos contrários nas frases da aluna. Os grupos de palavras, violência / liberdade e felicidade / medo, não resgatam sentimentos parecidos. Essa observação me remete aos movimentos e forças dos contrários presentes no pensamento complexo que são traduzidos pela aluna de maneira quase que poética.

O tom poético presente nas palavras da aluna, ou seja, essa reflexão fazendo uso de idéias contrárias se constitui para mim também como um indicador da quarta interpretação de território que sugeri anteriormente. A resposta da aluna surge a partir de um elo afetivo que ela consegue desenvolver com seu país, por meio da assistência de um vídeo que traz informações sobre outro país.

O vídeo é caracterizado por um discurso que enaltece o povo brasileiro e expressa o orgulho de ser parte de uma formação cheia de misturas culturais e história. Acredito que isso tenha sensibilizado a aluna e feito com ela se lembrasse automaticamente de seu país e, inconscientemente, do que ela sente por ele. Assim, acredito que a reflexão do indivíduo sobre sua condição e sua história pode reforçar os elos com sua identidade e permitir o desenvolvimento de estratégias pessoais para inserção no novo contexto.

Ao avaliar a experiência com as palavras na atividade de *brainstorming* e com a assistência do vídeo, os alunos mencionaram a importância de pensar sobre o país no qual se encontram e conhecer um pouco da história do povo que, segundo eles, os acolheu. Seguem alguns comentários:

Bom **saber sobre Brasil**. Eu nao **entendia cultura brasileira** (Alberto da Somália).

Descobrir **coisa de bresil** e importante pra mim (Francisco do Líbano).

Guste de ver filme. Filme es divertido e ensina mucho (Sarah da Bolívia).

Quiero ter filme todos los dias para aprender bem (Lilian da Colômbia).

Os textos de Lilian da Colômbia e Sarah da Bolívia ressaltam o caráter de inovação que as atividades tiveram para elas. As alunas associam o aprender com

a necessidade de algo que diferencie as aulas de português. Movimento parecido foi observado nas atividades que consideraram o uso do computador na sala de aula, o que me leva a concluir que o trabalho com os refugiados deve considerar a utilização de recursos que tenham essa característica de inovação, que na verdade atuaria como elemento motivador, envolvendo pessoas no processo de aprendizagem que talvez nem sempre se encontrem psicologicamente preparadas para aprender a língua. O curso pode ser associado com a necessidade de aprender português para sobreviver em outro país, para conseguir um emprego e ganhar dinheiro para comer e se vestir. Acredito que essa impressão pode tornar o ambiente de sala de aula um local tenso no qual a obrigação imposta por cada participante a si mesmo para aprender rapidamente a língua, pode atuar como elemento de frustração. Nesse sentido, pensar sobre recursos e atividades que diferenciem um pouco a sala de aula de português para refugiados da sala de aula formal, poderia trazer bons resultados ao processo.

Os participantes Alberto da Somália e Francisco do Líbano ressaltam a importância de descobrir mais informações sobre o país em que se encontram. Acredito que esse processo de descoberta possibilita a reterritorialização por meio do estabelecimento de um laço com o novo “solo” (Ratzel, 1988:22), promovendo contínuas reconstruções das visões do novo território físico, social e cultural no qual os alunos se encontram. O estabelecimento desse laço abre portas para uma nova identidade cultural que considera a inserção da cultura local na bagagem de experiências dos participantes.

As opiniões dos alunos sobre o trabalho com o brainstorming e com o vídeo, indicaram para a necessidade de continuar a reflexão sobre a cultura brasileira e a inserção de ferramentas e propostas inovadoras no curso. Assim, apresento a seguir a segunda Oficina Presencial Temática do Módulo 2 que envolveu um trabalho de criação de pôsteres, a partir da reflexão sobre um tema/assunto.

3.6 Minha experiência com a Língua Portuguesa no Brasil.

A constituição de uma casa apresenta ambientes destinados a diversas atividades. Ambientes construídos para o preparo de alimentos, para a higiene pessoal e para a recepção de convidados. Outras atividades podem ser realizadas de acordo com a percepção e desejo dos moradores, ou seja, o repouso pode ser realizado no quarto de dormir ou mesmo na varanda, em uma rede, enquanto o lazer e o entretenimento podem ser realizados na sala de televisão ou no jardim. A atividade realizada no ambiente que apresento a seguir, além de promover momentos de reflexão, envolveu os participantes da pesquisa em momentos de descontração e criatividade.

A Oficina Presencial Temática 2 do módulo 2 foi desenvolvida a partir do tema/assunto – *Minha Experiência com a Língua Portuguesa no Brasil*.

Nessa atividade, os alunos deveriam produzir um pôster sobre o tema que foi escrito no quadro e apresentado pela professora. Além do assunto escrito no quadro, a professora também escreveu alguns tópicos que serviram como input para a conclusão da atividade que foram; *Eu e minha cultura, Eu no Brasil, Eu e a língua portuguesa*.

A apresentação do tema/assunto e dos tópicos, no quadro, tinha como objetivo possibilitar ao aluno um momento de reflexão sobre os caminhos de aprendizagem da língua, percorridos por cada um, desde quando chegaram ao Brasil. Porém, os pôsteres trouxeram imagens e textos que abordaram somente questões culturais do Brasil e dos países de origem como será apresentado a seguir. Minha impressão é a de que os tópicos colocados no quadro (*Eu e minha cultura, Eu no Brasil, Eu e a língua portuguesa*) tenham redirecionado a reflexão dos alunos para outras questões além da aprendizagem da língua portuguesa. Ao mesmo tempo, o leitor perceberá que as imagens e os textos apresentados trazem informações e percepções extremamente importantes para a reflexão sobre o processo de constituição identitária dos alunos durante as oficinas.

Para a produção dos posteres, os alunos tiveram acesso a jornais e revistas brasileiros, considerando novamente o apelo da imagem. Nesse sentido, os participantes puderam utilizar recortes de fotos e/ou palavras e/ou letras para construir suas idéias no pôster. Dentre os materiais que foram distribuídos, além

de jornais e revistas para recortes, havia também canetas, pincéis e lápis coloridos no caso de alguém querer desenhar suas idéias.

Após a produção, todos os pôsteres foram fixados na parede e os alunos podiam, caso quisessem, fazer uma explanação sobre suas idéias, as imagens utilizadas e os textos escritos, sendo que essa explanação foi gravada em filme.

A gravação em filme das exposições de cada aluno bem como as fotos que registrei de cada pôster foram considerados como experiências para posterior interpretação. A seguir, apresento minha leitura das produções dos alunos, algumas das gravações autorizadas pelos alunos para publicação e farei a transcrição do texto nos casos em que a imagem prejudicar a leitura.

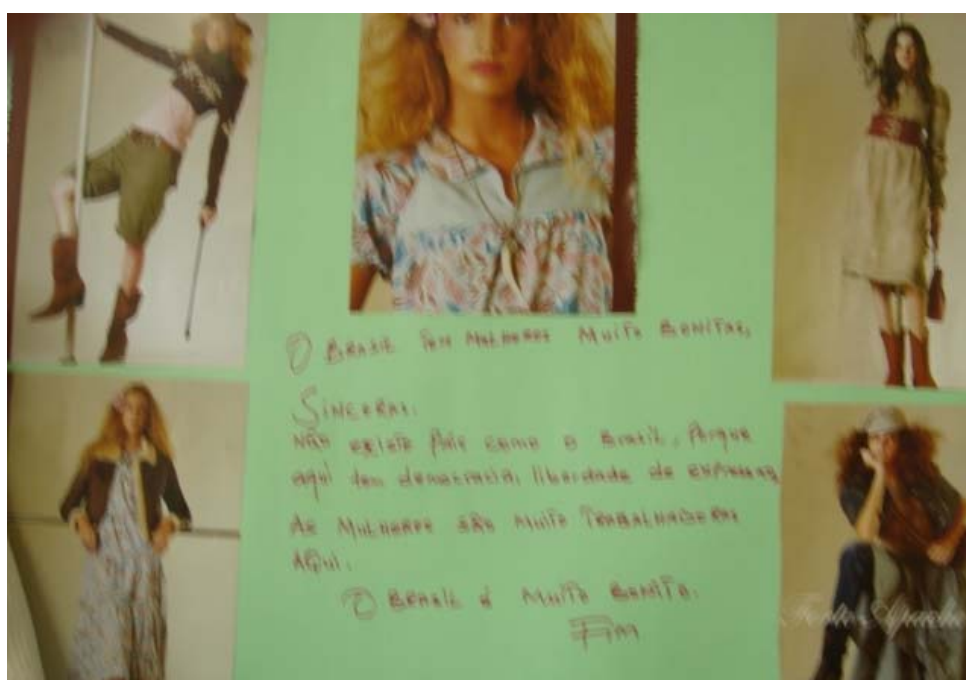


Figura 24: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Alberto da Somália

Em seu pôster, o aluno Alberto da Somália faz uma homenagem à figura da mulher brasileira e fala das qualidades que ele percebe nela. Seu trabalho inclui o seguinte texto escrito:

O Brasil tem mulheres muito bonitas. Sinceras. **Não existe país como o Brasil** porque aqui tem democracia,

liberdade de expressão. As mulheres são muito trabalhadoras aqui. O Brasil é muito bonito (Alberto da Somália).

Além da exaltação a figura da mulher brasileira, o aluno resgata questões de cunho político como a democracia e a liberdade de expressão. Tais menções nos remetem a interpretação de território fundamentada pela dimensão política sugerida por Haesbaert (2002:36). Na verdade, acredito que essa interpretação do território brasileiro resulta da interpretação que ele faz, antes, de seu próprio país. Ao falar da democracia e da liberdade de expressão no Brasil, creio que antes o aluno passa inconscientemente por um processo de comparação entre Somália e Brasil, para assim, poder estabelecer uma idéia do que o Brasil representa para ele em termos políticos. Essa comparação tácita entre os dois contextos é resultado do conjunto de experiências que compõem os “fatores de pré-migração” mencionados por Hamilton et al (2005:9).

Em sua explicação sobre o poster (a qual não teve sua gravação autorizada), o aluno menciona as belezas do Brasil e as oportunidades que ele acredita termos para viver essas belezas com intensidade. Lembro que Alberto da Somália é muçulmano e que, portanto, a figura feminina com a qual ele estava habituado difere muito da figura feminina que ele encontrou no Brasil. Assim, creio que a liberdade de expressão que menciona também resgata a rotina de limitações impostas pela religião em seu país de origem.

A visão do Brasil como um país onde liberdade de expressão e diferentes pontos de vista são aceitos esteve presente em quase todas as produções dos alunos, como também ilustra o próximo pôster, produzido por Amália da Colômbia.



Figura 25: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Amalia da Colômbia

Por meio de uma representação extremamente intensa, considerando as unidades imagéticas e as verbais encontradas no poster, a aluna relaciona o Brasil a uma série de conceitos como: loucura, paixão, cultura, liberdade, confluência, mistura e emoção. Ao mesmo tempo, é possível perceber que a Colômbia se encontra em um canto do pôster, relacionada à palavra preconceito.

Acredito que, embora a bagagem pré-migratória apresente uma série de experiências traumáticas com as guerrilhas locais no país de origem, Amália alimente uma vontade muito grande de fazer com que essa nova etapa de sua vida seja positivamente diferente. A Colômbia parece representar o passado, o trauma. Resgatando a afirmação de McBrien (2005:34) sobre os impactos negativos que o trauma vivido pelo refugiado pode prejudicar sua visão de mundo e de seu papel, dificultando o processo de aculturação, percebo que a aluna impõe para si um novo posicionamento. A atividade buscava a relação do indivíduo com o Brasil e com as possibilidades que ele conseguia perceber nesse contexto e, assim, creio que a aluna tenha transmitido a idéia de que acredita no futuro, mesmo frente às adversidades que compõem sua bagagem expericial.

As unidades de significado imagéticas presentes no pôster evidenciam algumas das idéias transmitidas pelas unidades de significado verbais. É possível perceber fotos de pessoas com diferentes características étnicas o que, segundo a aluna, evidencia a mistura cultural e racial que ela encontrou no Brasil. Ao mesmo tempo, ela compara o contexto do Brasil com a Colômbia ao escrever em letras coloridas a palavra *preconceito* ao lado do nome de seu país.

Uma das frases que mais me chamou a atenção no pôster de Amália da Colômbia foi a seguinte:

Tudo mudou para mim e minha mente abriu-se a um mar de coisas novas.

Por meio dessa frase, a aluna afirma que sua maneira de perceber o mundo mudou muito a partir do momento que chegou no Brasil. Durante a explicação de seu pôster (que também não foi gravada), a aluna menciona o fato de que, no Brasil, ela sente-se livre para falar e conhecer o que quiser e que isso faz com que ela queira aprender sempre mais. Nesse sentido, há uma estabilidade emocional e uma autoconfiança que proporcionam momentos nos quais a aluna pensa em seu futuro e consegue traçar planos como ela mesma afirmou em nossas conversas.

Amália estabeleceu um tipo de relação otimista com o novo ambiente que, segundo Pinheiro (2004:73), possibilita uma percepção diferenciada da realidade na qual está inserida. Essa percepção é diferenciada na medida em que a aluna alimenta pensamentos de confiança no futuro e percebe a dimensão de sua experiência que envolve a aprendizagem e a mudança de vida. A aluna constrói suas estratégias para ultrapassar as adversidades se apegando ao que ela entende como positivo e percebe seu papel nesse histórico com a confiança em suas potencialidades.

Ao afirmar que sua *mente abriu-se a um mar de coisas novas*, a aluna evidencia um processo de elaboração do significado pessoal que, segundo Ralha-Simões (2001:99), marca sua individualidade e autonomia no novo contexto. Acredito, ainda, que esse processo de significação também possibilita o desenvolvimento de um sentimento de verificação (Freire, 1990:5) que a coloca em contato com a noção de quem ela era, o que sabia e o que tinha na Colômbia e quem ela é, o que sabe e tem no Brasil. Essa dinâmica, que envolve a elaboração

do significado pessoal, o contato com as potencialidades e com a percepção de seu papel no mundo, possibilitou a reflexão sobre as coisas novas com as quais entrou em contato e sobre as transformações que ela passou. Ao ser questionada sobre o que havia mudado em sua maneira de ver o mundo, a aluna fez o seguinte comentário:

Soy mais calma hoje e entendo **las diferencias** (Amália da Colômbia).

A afirmação de Amália da Colômbia me remete à idéia de constituição identitária como um processo que nunca está completo (Hall, 1990:222), pois evidencia a percepção que a aluna tem sobre as mudanças em seu comportamento e como a experiência com o refúgio e com a vivência de coisas novas pode transformar sua visão de mundo.

Uma perspectiva semelhante à de Amália da Colômbia foi apresentada pela aluna Denise também da Colômbia, como segue:

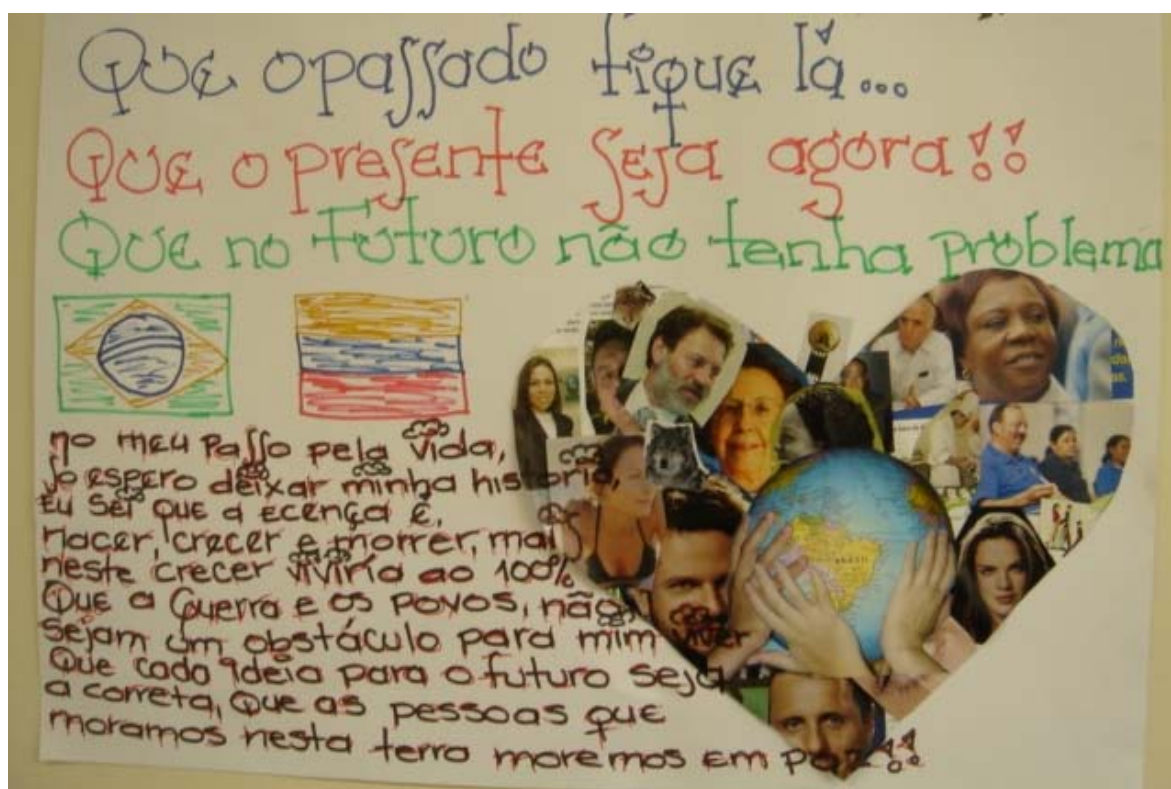


Figura 26: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Denise da Colômbia

O pôster de Denise da Colômbia expressa o otimismo da aluna com certo tom poético o que parece conferir confiabilidade no que ela tenta transmitir. A aluna separa as experiências do passado, rejeita a presença delas e olha somente para as que pode colecionar no futuro. Não acredito nessa possibilidade de fragmentação do conjunto de experiências, pois como o pensamento complexo indica, há uma interrelação entre o passado, o presente e o futuro. Sempre haverá um impacto no passado que poderá causar algo inesperado no presente e determinar assim o futuro. Porém, vejo com muita positividade esse posicionamento da aluna que busca acreditar em um futuro sem problemas, ou ao menos, em um futuro sem os problemas que a levaram ao refúgio.

Mais uma vez, percebo uma estratégia diferenciada de lidar com o stress que pode atuar como uma mola propulsora para um novo posicionamento de vida. Segundo Pereira (2001:83), a transformação de situações de adversidade em situações de crescimento e adaptação depende da maneira pessoal como essas estratégias são desenvolvidas. No caso de Denise da Colômbia, tenho a percepção de que a essa transformação ocorre e que a aluna, imbuída de autoconfiança e de uma maneira positiva de ver o mundo, consegue manter-se otimista frente aos momentos traumáticos que passou, como ilustra a frase de seu poster a seguir:

Que a **guerra e os povos** não sejam um **obstáculo para mim viver**.

Com essa frase, a aluna percebe sua posição no mundo, o direito que tem de viver em paz e buscar suas realizações pessoais. Ao ler o pôster de Denise pela primeira vez, tive a nítida impressão de que ela não falava com a professora ou comigo por meio de sua produção, mas acima de tudo falava com o mundo, com todos aqueles que a colocaram na situação de refúgio, com todos os que a receberam no país de acolhida e com todos aqueles que não sabem de sua existência e de suas experiências. Percebo nas palavras da aluna, indicadores do desenvolvimento de um olhar otimista como; a facilidade de expressão, de interação com o mundo, com o novo contexto e com as expectativas para o futuro.

A escolha pela construção de um coração com vários rostos de etnias diferentes e no centro o globo terrestre reforça a maneira como a aluna deseja que seu mundo pessoal seja no futuro, ou seja, um mundo sem fronteiras no qual a

expressão de pensamento não seja limitada por guerras ou violência. Um mundo no qual a aluna espera, como ela mesma menciona, registrar a sua história. Essa fala da aluna evidencia a consciência que ela tem de sua existência, de sua história e a maneira como ela também pode, no novo contexto social, operar mudanças na sequência de acontecimentos de sua história pessoal. Por meio da frase *no meu passo pela vida só espero deixar minha história*, a aluna parece expressar a compreensão que tem de sua existência única, de seu significado pessoal, o que marca sua individualidade e, segundo Ralha-Simões (2001:99), compõe a constituição de sua identidade.

Ainda na gravação da explicação de seu poster, Denise da Colômbia menciona alguns pontos importantes, ilustrados a seguir:

Esse é meu trabalho. Eu sou colombiana. Que o passado fique lá sempre pra trás. Que o presente seja agora. Temos que viver intensamente agora. Que o futuro não tenha problemas eu sei que vai ter problemas mas que sejam problemas poucos (Denise da Colômbia).

Denise reforça sua etnia verbalmente e por meio da imagem da bandeira da Colômbia que ela escolheu para representar essa característica. O laço da aluna com seu país, seu “solo” é evidente, mas ao mesmo tempo ela parece desejar que seu passado não seja lembrado, não seja resgatado, e nesse sentido, deixar o passado para trás pode significar deixar um pouco do laço com seu país também. Questiono esse posicionamento, pois acredito que ele pode prejudicar o desenvolvimento do que Freire (1990:6) denomina como a “continuidade do eu”, definido como um mecanismo emocional que busca a retenção de experiências do passado e características da cultura do país de origem e que define, assim, a identidade do indivíduo.

Contudo, há uma carga de positividade no pôster da aluna e em sua explicação, pois consigo vislumbrar um grande desejo de manter o controle de suas ações para que o futuro seja da maneira como ela espera. Ao expressar seu desejo de que *o futuro não tenha problemas eu sei que vai ter problemas mas que sejam problemas poucos*, a aluna parece ter consciência de que problemas podem aparecer no futuro, mas há a expectativa de que o futuro será melhor e que ela conseguirá lidar com os *problemas poucos* que menciona. Nesse sentido, a aluna

registra um posicionamento no mundo que, segundo Peirce (1995:16), pode criar um discurso que a coloque em uma posição de sujeito ativo e não de marginal, compondo a constituição de sua identidade. Acredito que esse posicionamento ativo também parece resultar do domínio que Denise da Colômbia tem da língua portuguesa. Durante o trabalho com os pôsteres, ao solicitar ajuda a professora com algumas palavras, a aluna afirmou ter aprendido português nas ruas e que algumas semelhanças do português com sua língua materna a ajudaram. A afirmação de que a língua nos fortalece (Halldorsson, 1994:2) parece ser ilustrada pela consciência que Denise tem da utilização que faz da língua portuguesa e por seu posicionamento ativo.

O pôster da aluna também se utiliza de algumas unidades de significado verbais que são confirmadas pelas unidades imagéticas presentes nas fotos escolhidas. As várias pessoas de diferentes características físicas representam a mistura de raças que os refugiados afirmam encontrar no Brasil e que faz com que eles se sintam acolhidos e aceitos. Assim, a etnia está presente na interpretação das experiências como uma unidade de significado relevante na medida em que interpretamos as diferenças de raça como um elemento que é percebido pelos refugiados de maneira positiva e que faz com que eles se sintam parte do contexto.

A idéia de pertencimento ao novo contexto também aparece impressa no texto do poster de Carlos do Congo, como segue.

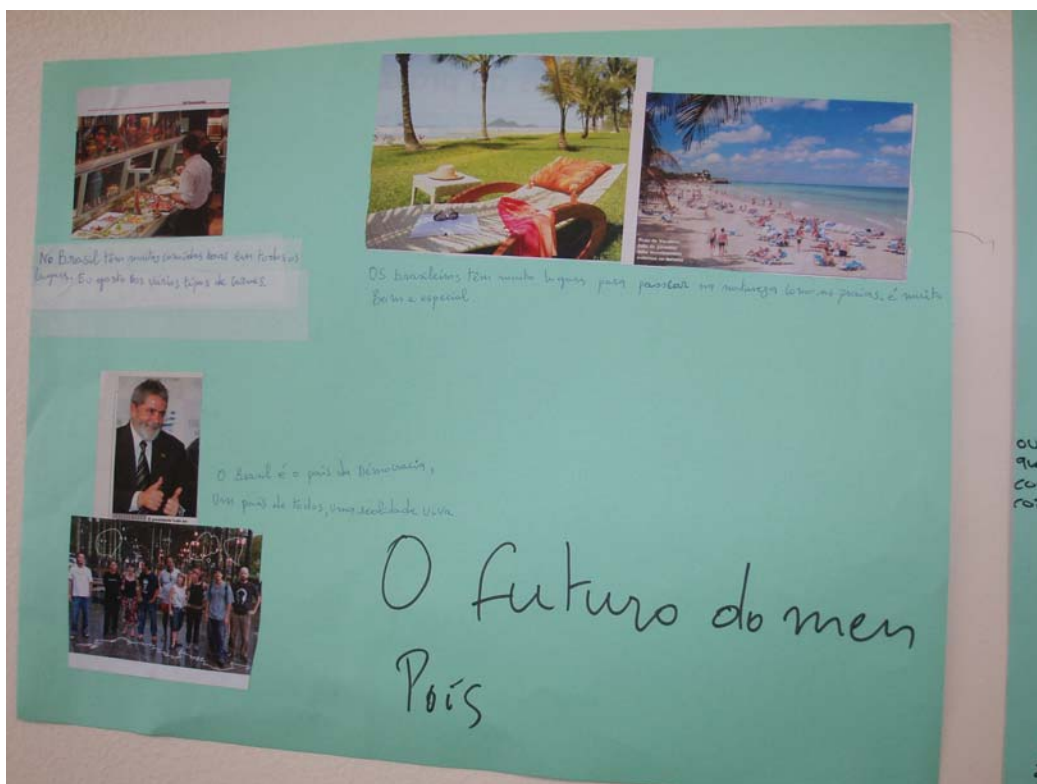


Figura 27: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Carlos do Congo

os brasileiros tem muito lugares **para passear**
No Brasil tem muitas comidas boas em todos os lugares
 Eu gosto dos **varios tipos de comida.**
O Brasil é o país da democracia, um **país de todos,** uma **realidade viva.**
O futuro do meu país (Carlos do Congo).

O aluno reconhece o Brasil como seu país e procura expressar por meio de suas escolhas em seu pôster, o futuro do novo território que abraçou. O pôster traz as imagens de um restaurante, de belas praias, do Presidente da República e da cena de um programa de televisão. As escolhas do aluno representam a visão que ele construiu do Brasil e a percepção de que faz parte do novo contexto o que, a meu ver, impacta o processo de constituição identitária do aluno.

Ao ser questionado sobre o que o levou a nomear o Brasil como seu país, o aluno relatou o seguinte:

Não tenho casa. Minha terra é Brasil agora. Aqui vou ficar (Carlos do Congo).

Percebo na afirmação do aluno, uma relação com o lar metafórico apontado por Nair (1998:18). Essa noção do lar, representado pelo território brasileiro, vai

além dos limites físicos, geográficos, políticos e culturais e se ancora em um relacionamento com base na dimensão afetiva que o aluno constrói com o Brasil. A autora afirma, ainda, que o lar não é somente o espelho de nossa identidade, mas também o espaço físico e metafórico no qual nossas identidades são criadas e recriadas constantemente. É nesse espaço que Carlos do Congo constrói sua morada e deixa de viver a “metaphoric homelessness”¹⁴ que Nair (1998:18) diz existir quando o indivíduo não reconhece ou não compreende o contexto em que vive como seu lar.

Segundo Ogbu (1982:200), refugiados são pessoas que vivem a ausência de escolha e liberdade de locomoção, o que causa um grande sentimento de impotência sobre a própria vida. Assim, ao assumir o Brasil como seu novo lar, acredito que o aluno retoma o controle de sua vida e busca um novo direcionamento para ela, lutando contra o sentimento de impotência mencionado por Ogbu.

Posicionamentos mais otimistas e ativos parecem auxiliar na busca por possibilidades para o futuro e se constituem em uma forma de lidar com a situação de refúgio, o que também está presente na produção de Francisco, ilustrada a seguir:

¹⁴ Falta de lar metafórica – minha tradução



Figura 28: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Francisco do Líbano

Em seu pôster, por meio das imagens escolhidas, o aluno resgata situações que lembram aspectos que ele já havia expressado nas produções das atividades anteriores. Em uma das fotos escolhidas, há um rapaz utilizando um aparelho eletrônico e no texto que acompanha essa imagem, o aluno menciona seu desejo de atuar profissionalmente na área de telecomunicações, como fazia em seu país de origem.

Ao explicar a escolha por essa imagem, o aluno expressa a importância que dá a possibilidade de continuar seus estudos, interrompidos pela guerra do Líbano, e desenvolver uma carreira profissional no Brasil como segue a transcrição da gravação em vídeo.

Essa imagem escolhi por que eu fazia **curso de rede de telecomunicacion d'informatique** e **paro porque guerra começou**. Agora no **Brasil eu quero de continuer** esse na universidade. Eu gosto da informatique (Francisco do Líbano).

A fala do aluno demonstra um posicionamento ativo com relação ao planejamento de seu futuro. Mesmo com o trauma da guerra e com a impossibilidade de continuar perseguindo seus planos de formação educacional e profissional em seu país em decorrência da situação de violência que se instalou, o aluno se posiciona ativamente e confere ao novo contexto o estatus de território, de lar que proporcionará essa oportunidade para ele.

A segunda foto do pôster de Francisco do Líbano ilustra um chefe de cozinha em seu ambiente de trabalho que foi relacionado pelo aluno com as lembranças que ele tem da comida de seu país como ele menciona na explicação que transcrevo a seguir:

Esse cozinheiro é brasileiro. Eu gosto muito de comida árabe por que eu sou de libano e eu gosto também de comida brasileira por que eu morar aqui e não quero voltar na Líbano (Francisco do Líbano).

O aluno parece estabelecer seu laço com os dois solos, Líbano e Brasil, mas assume que o Brasil agora é sua moradia. Resgatando a *taxonomia da aculturação* de Berry (1974:20), acredito que o aluno passa por um processo de integração ao novo contexto, pois resgata sua cultura e suas experiências no país de origem e projeta seu futuro no Brasil, considerando a necessidade de dialogar com as novas demandas que esse contexto pode impor, como, por exemplo, acreditando que deve continuar seus estudos e aprender a língua portuguesa para se inserir no mercado de trabalho.

É interessante notar como, em seu pôster, Francisco do Líbano recusa a idéia de voltar ao seu país de origem, mas, ao mesmo tempo, procura referências de sua cultura no Brasil, o que parece ilustrar um movimento em direção a “continuidade do eu” (Freire, 1990:6), composto por elementos étnicos e culturais que garantem sua identidade libanesa, mesmo a distância.

A terceira foto escolhida por Francisco do Líbano para seu pôster traz a imagem de moradores libaneses no interior de uma casa totalmente destruída. Essa imagem compõe a bagagem pré-migratória do aluno e foi definida por ele da seguinte forma:

Essa é libanesa. Olha a **casa** dela. É **destruída na guerra** de Líbano. A cidade dela é na sul da Líbano que **destruída 15 mil casa lá** (Francisco do Líbano).

Em seu texto, o aluno resgata informações sobre a guerra que presenciou em seu país de origem e ilustra o seu próprio trauma por meio de uma imagem carregada de tristeza e desespero. O aluno reafirma seu laço com o país de origem e, inconscientemente, parece afirmar sua origem libanesa, embora já tenha decidido que o Brasil é o país no qual ele deseja construir seu futuro. A última imagem que o aluno traz também resgata a guerra e traz um exercito caminhando em direção a uma cidade, segundo seu relato.

Essa imagem é imagem de **exercito que faz guerra** no Líbano. Estão entrando na terra de Líbano. Eles **gostam muito de guerra** (Francisco do Líbano).

Esse excerto me remete a afirmação de McBrien (2005:334) sobre a maneira como as experiências traumáticas podem ficar registradas na memória dos refugiados e prejudicaro processo de aculturação em um novo contexto. Porém, percebo a presença do trauma nas colocações do aluno, mas consigo vilsumbrar sua luta pessoal para conseguir ultrapassar as adversidades e pensar em um futuro melhor.

Seu laço com o “solo” (Ratzel, 1988:22), ou no caso de Francisco do Líbano, com os “solos”, é representado em seu pôster pela imagem do chefe de cozinha e a associação que ele faz com os dois contextos, o Brasil e o Líbano. Ao mesmo tempo, a abordagem da guerra em seu país também compõe esse laço, especialmente quando ele relata com detalhes a situação de seu país.

A aluna Sarah da Bolívia também ilustra um relacionamento com os dois contextos como seu pôster demonstra:



Figura 29: Minha Experiência com a Língua Portuguesa por Sarah da Bolívia

Cristo es amor do Brasil.

La riqueza do Brasil es muito mas lindas.

Tambien as industrias, as fabricas de carros e aviones.

Eu gosto das coisas do campo.

Eu gosto do Brasil mas tambien **amo mi pais**.

Eu gosto do Brasil por que tem gente amabile.

Eu vejo **as favelas, muita miséria, muita droga e crimes**.

Também tem **muito racismo com negros**

Eu vejo que tem futebol que é bom.

As criansas são vítimas (Sarah da Bolívia).

A questão religiosa está presente no pôster da aluna logo no início e parece ilustrar como a aluna busca suporte no religioso em seu processo de aculturação e construção de estratégias para lidar com o refúgio. Percebo um laço com o “solo” (Ratzel, 1988:22) quando a aluna diz gostar do Brasil e amar seu país. Por meio dessa afirmação, a aluna se relaciona com os dois territórios, a partir da dimensão afetiva que proponho nesta investigação como a quarta interpretação da noção de território, mencionada anteriormente. As noções de território que passam pela questão geográfica e pela questão cultural também estão presentes no laço de Sarah da Bolívia com o Brasil quando a aluna menciona as riquezas e a beleza natural do país:

Eu gosto mucho de Brasil. Aqui tem personagens que tem **muita mescla de personas.** Também **tem muchas diferencias** porque uns com roupas e outras sin roupas, no? **Algunas meninas não se valorizam.** Tem **artezania que é muito boa.** Tem praia e eu gosto muito da água. Gosto dos campos, gosto do verde para passear. Importante que **Brasil tem industrias que tem emprego para todos.** Queria que todos **tivessem Cristo en corazon.** Eu tengo e ele ajuda (Sarah da Bolívia).

Ao falar sobre seu pôster a aluna resgatou os componentes expressos nas imagens e no texto. O elemento diversidade cultural e racial também está presente no discurso de Sarah da Bolívia como algo positivo o que reforça minha compreensão de que a multiplicidade racial na composição do brasileiro e o grande número de imigrantes vivendo no país sejam fatores que trazem para os refugiados no Brasil uma idéia inicial de aceitação e acolhida. Lembro de que, em muitas produções das atividades anteriores, como já demonstrado, o agradecimento ao povo brasileiro pela acolhida é recorrente. O texto de Sarah da Bolívia no pôster também aborda essa impressão quando a aluna diz que o “povo brasileiro é muito amabile”, embora ela acredite na existência de racismo com relação aos negros.

O religioso também aparece no texto de Sarah da Bolívia e acredito que esse relacionamento da aluna com o religioso é a indicação de uma tentativa de controle da situação de *stress*.

A afirmação de que *algumas meninas não se valorizam* chamou minha atenção para o estranhamento que a aluna registra com relação à maneira como algumas mulheres brasileiras se comportam. Retomando Coracini (2009:494), por meio desse estranhamento, Sarah da Bolívia elabora seu significado pessoal e se coloca em uma situação diferente daquelas mulheres mencionadas por ela. Sarah se percebe como uma mulher que se valoriza, considerando o que ela acredita ser o *se valorizar*, e por meio de um processo de verificação e reafirmação (Freire, 1990:5), constrói a compreensão de quem ela era na Bolívia e quem ela é no Brasil, o que também impacta na constituição de sua identidade.

Algo que julgo positivo no pôster da aluna é a maneira como ela aborda as questões relacionadas às suas impressões sobre o Brasil. Acredito que a aluna consegue definir o que o país de acolhida oferece de bom, mas ao mesmo tempo,

consegue perceber os problemas sociais do Brasil. Acredito que essa impressão da aluna sobre o Brasil é muito positiva, pois indica uma percepção mais realista sobre nossa sociedade e sobre os contrários que interagem o tempo todo e compõem o complexo contexto no qual estamos inseridos. Essa percepção indica a existência de um posicionamento crítico que pode fazer com que a aluna tenha uma atuação mais ativa, contribuindo para que ela consiga passar pelas adversidades com um posicionamento mais positivo com relação às possibilidades para o futuro.

O final das Oficinas Presenciais Temáticas 2 foi marcado pela avaliação das atividades, que contou somente com os alunos presentes nesse encontro.

As avaliações das atividades das oficinas no módulo 2 trouxeram impressões que já haviam sido mencionadas nas avaliações das oficinas do módulo 1. O principal elemento é a oportunidade de vivenciar experiências diferentes durante a aprendizagem da língua portuguesa. Seguem alguns comentários registrados pelos participantes:

Eu goste muito de fazer cartazes. **Gosto de figuras** e foi muito divertido. A professora ajudou muito a escrever
(Sarah da Bolívia).

Quando vi o globo pensei em várias pessoas nos lados. Foi uma lição muito boa. Creio que devemos repetir mas vezes
(Denise da Colômbia).

As alunas Sarah da Bolívia e Denise da Colômbia ressaltam o caráter de inovação da proposta e sugerem a continuidade da atividade. Como mencionado nas avaliações das oficinas do módulo 1, a inovação na proposta de atividades pode fazer com que o mundo de sala de aula seja redimensionado trazendo um pouco do que os refugiados já vivem nas ruas de São Paulo enfrentando as dificuldades de inserção e de comunicação. Assim, por meio deste tipo de atividade, muitos alunos expressam não somente o que sentem em suas rotinas, mas acima de tudo o que presenciam enquanto aprendem o português enquanto dormem, respiram, comem e andam, escutando português.

Outras avaliações trouxeram a possibilidade de, além de falar sobre o Brasil, refletir sobre a memória do país de origem como seguem:

Muito boa **foto de casa da Líbano que eu achei** no revista. **Lembrei da tristeza do país** e fiquei **com saudade de amigos**. Fazer o cartaz é bom (Francisco do Líbano).

Goste mucho de cartaz. Escrevi e pintei muito. **Brasil está em mi cartaz com fuerza. Colombia é minha terra** e também **falei do preconceito** (Amália da Colômbia).

Os alunos Francisco e Amália resgatam a possibilidade de evidenciar o laço com o “solo” (Ratzel, 1988:22) que as Oficinas Presenciais Temáticas do módulo 2 proporcionaram. Acredito que essa dimensão horizontal das oficinas que permite a avaliação de tudo o que aconteceu e o registro dessas impressões, pode proporcionar aos alunos a oportunidade única de não somente perceber suas produções com certo afastamento, mas também o contato que estabeleceram inconscientemente com seus países de origem.

Ao relatar que a atividade foi interessante, pois tiveram chance de falar do país de origem, os alunos, indiretamente, mencionam a importância de que esse contato e a reflexão sobre esse contato sejam contemplados na rotina da sala de aula de português para um público com tantas especificidades.

Os registros dessas impressões são reveladores na medida em que suas idéias são formadas pelos históricos de vida de todos os envolvidos no processo. Partindo dessas reflexões e das informações acessadas durante as atividades, proponho outra reflexão que aborda a maneira como o fenômeno pode ser tematizado e ilustrado.

Apresento na seção seguinte uma reflexão, considerando o paradigma da complexidade, sobre a esquematização do fenômeno a constituição identitária por meio de Oficinas Presenciais Temáticas em um curso de língua portuguesa como língua estrangeira para refugiados.

3.7 Visitando os cômodos de um fenômeno

O conceito de casa considera a existência de vários cômodos que compõem a imagem que todos temos do lugar onde nos abrigamos. Ao mesmo tempo, por mais que não haja paredes, dependendo do tamanho da casa e da condição social e cultural de seus habitantes, sempre haverá uma linha, mesmo que imaginária, que demarca a divisão de espaços onde as coisas acontecem. Essa divisão considera a existência do espaço para dormir, do espaço para cozinhar, para comer etc. São unidades que compõem o todo, unidades espaciais que possuem características únicas e que se juntam em uma reorganização espacial para formar o conceito da casa, do lar.

As unidades de significado que me auxiliariam na compreensão do fenômeno foram constituídas não somente por palavras ou trechos encontrados, literalmente, nos registros textuais, mas também pelas unidades imagéticas que se mostraram evidentes e relevantes nas imagens escolhidas pelos refugiados. Seguindo a rotina de organização e interpretação desenvolvida por Freire (2007), primeiramente, identifiquei, por meio da leitura de todos os textos, verbais e imagéticos, as unidades que se mostravam, de alguma forma, significativas; ou seja, aquelas que, por algum motivo (mesmo que não muito aparente, no primeiro contato) chamaram minha atenção e pareciam, em alguma medida, relevantes para a compreensão do fenômeno. Durante essa leitura, agrupei as unidades que, de alguma maneira, apresentaram semelhanças e me remetiam a minha pergunta de pesquisa o que, segundo Freire (2007) caracteriza o processo de *refinamento*.

Após o início desse procedimento, novas releituras dos textos e o constante questionamento a respeito da relevância das unidades identificadas permitiram o estabelecimento de articulações e inter-relações, possibilitando que pudesse renomear as unidades agrupadas de forma a tornar seu significado mais pontual e, assim, operacionalizar o procedimento de *ressignificação*, proposto por Freire (2007). A recorrência desses procedimentos - *refinamento* e *ressignificação* - ilustra o que Freire (2007:4) denomina como “mergulhos interpretativos”. Embora esses “mergulhos interpretativos” sejam inicialmente caracterizados pelo *refinamento* decorrente das primeiras leituras, tal procedimento não ocorre isoladamente da *ressignificação*, como sugere Freire (2007). Meu contato com a

abordagem hermenêutico-fenomenológica e minha experiência em utilizá-la como orientação metodológica me levou a perceber, de forma prática, que a partir dos primeiros movimentos interpretativos, os procedimentos de *refinamento* e de *ressignificação* são indissociáveis e, realmente, acontecem concomitantemente. Tal constatação me levou a retornar aos textos e questionar, continuamente, o papel das unidades de significado que encontrava até a identificação da relação temática entre as nomeações que ia fazendo a partir desse reconhecimento.

Algumas pesquisas já apresentadas (Ifa, 2006; Mayrink, 2007; Kozikoski, 2007 e Polifemi, 2007) fundamentadas na abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica, geralmente apresentam um diagrama que ilustra a tematização do fenômeno investigado por meio de uma representação que sugere um organograma, como a figura abaixo demonstra:

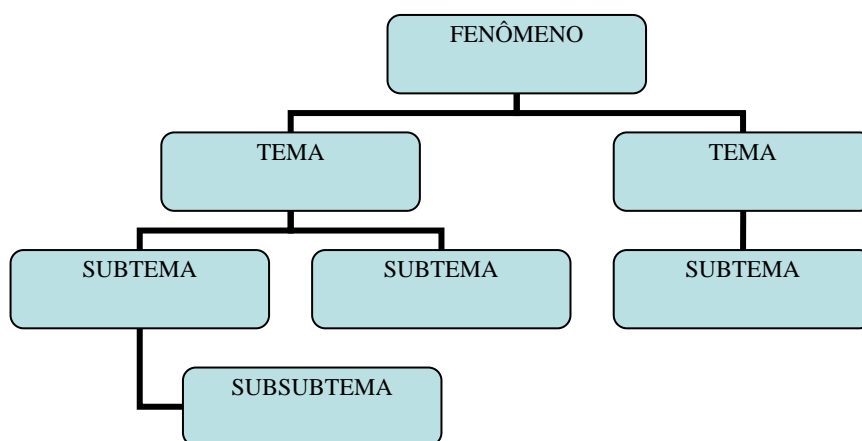


Figura 30: Diagrama de tematização por pesquisadores hermenêutico-fenomenológicos.

O diagrama apresenta o fenômeno didaticamente, com seus temas hermenêutico-fenomenológicos que, por sua vez, estão ligados aos subtemas que também trazem subsubtemas. Embora a apresentação hierárquica não seja o propósito desse diagrama, quando utilizado por pesquisadores da abordagem hermenêutico-fenomenológica, essa maneira de ilustrar a tematização implica uma idéia de hierarquização que, a meu ver, reproduzindo a apreensão revelada pelas discussões recentes mantidas pelos membros do GEAHF¹⁵; não dialoga com os pressupostos de uma investigação de cunho hermenêutico-fenomenológico e com

¹⁵ GEAHF é a sigla que identifica o Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, coordenado pela Profa. Dra. Maximina M. Freire (PUCSP), do qual faço parte.

as possibilidades de reinterpretação e reorganização que a abordagem parece permitir. Um esquema hierárquico implica a consideração de fases, da existência de partes mais importantes que outras e parece ilustrar uma fragmentação que não corresponde ao que o grupo julga necessário para a compreensão do fenômeno.

Pensando na melhor maneira de ilustrar essa tematização e considerando os pressupostos do pensamento complexo a partir das leituras de Morin (1990) e outros teóricos que abordam a complexidade, apresento um esquema celular que resgata a reorganização de organismos vivos e a possibilidade de novas impressões sobre uma mesma experiência. A figura a seguir ilustra uma organização celular que inspirou a construção de meu próprio esquema:

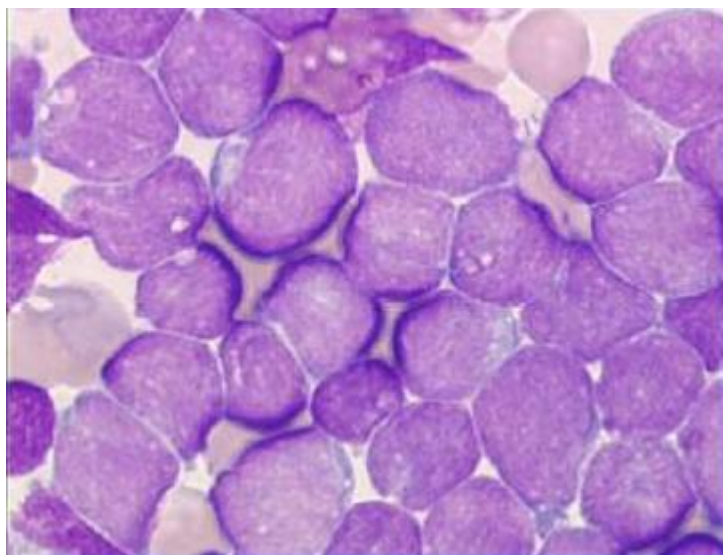


Figura 31: Organização celular
Fonte: <http://whataversity.files.wordpress.com>

A escolha pelo esquema celular vai ao encontro da necessidade de transformar em imagem não somente os temas que constituem a minha compreensão do fenômeno, mas também meu entendimento do contexto no qual o próprio fenômeno se encontra em um universo complexo, formado por unidades que são independentes, mas que ao mesmo tempo constituem algo maior e tão relevante quanto elas mesmas. Assim, busco dar a devida importância às características individuais de cada elemento, enquanto todos se juntam e formam algo maior, um produto de uma reorganização celular que transforma o fenômeno,

e que transmite a idéia de que esse fenômeno pode ser redimensionado por meio do diálogo com outros fenômenos e pela compreensão de outros olhares.

Na proposta de ilustração da tematização que apresento neste trabalho, há um diálogo entre os vários fenômenos em um universo complexo, sendo que cada um desses fenômenos é representado por uma célula que, como um organismo vivo, pode se reorganizar e estabelecer novos diálogos com outros fenômenos. Ao aproximar sua lente investigativa no processo de compreensão de um dado fenômeno, o pesquisador vislumbra no interior da célula, outro conjunto de células que se constituem como outra formação composta pelos temas e seus desdobramentos.

Assim, a representação gráfica da tematização proposta neste trabalho considera o universo complexo que abarca todos os fenômenos, e que apresenta uma característica de dinamismo, permitindo novas emergências a cada leitura, a cada reorganização por meio de diferentes momentos interpretativos.

Em um dos encontros do GEAHF, ao discutirmos a possibilidade de um diagrama que ilustrasse a idéia de reorganização celular e que refletisse os movimentos contínuos de construção, de vir a ser, concluímos que a ilustração deveria remeter o leitor a um mapa de possibilidades. Assim, nasceu a proposta de utilização da figura de um rizoma que segundo Deleuze e Guattari (2004:33) “se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”. Ainda para os autores, o rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, atuando como uma aliança entre todos os elementos existentes ou por vir.

Pensando nessa aliança entre os elementos e nas possibilidades de reconexão, segue um exemplo de rizoma, o qual, melhor traduz a possibilidade não somente de reorganização, mas também de diálogo entre as partes que auxiliam na compreensão do fenômeno. Na proposta de ilustração apresentada neste trabalho, o fenômeno encontra-se como uma das partes, uma das células do rizoma, ou seja, ele está ligado a outros fenômenos que também se apresentam como organismos vivos que podem dialogar entre si em um universo complexo:

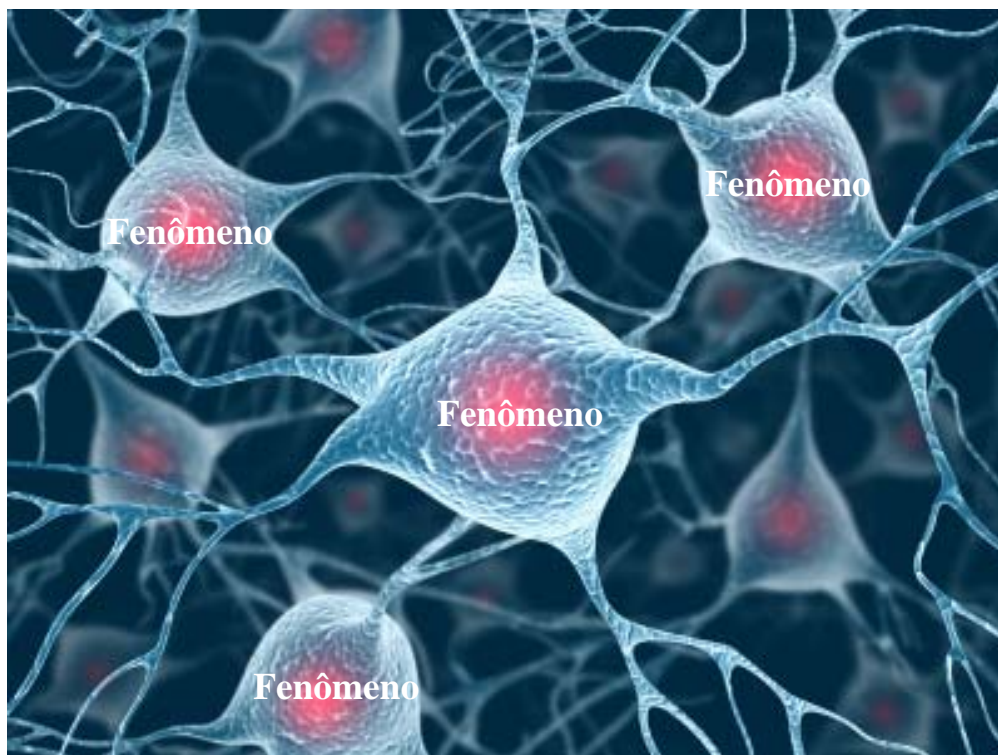


Figura 32: Modelo de esquema rizomático – diálogo entre fenômenos.

Fonte: <http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/img/neuronios.jpg>

A partir das discussões do GEAHF sobre a utilização de um rizoma neuronal para ilustrar a constituição do fenômeno, construí um esquema que pudesse reproduzir a ligação entre vários possíveis fenômenos que têm seus temas e subtemas evidenciados pela aproximação da lente investigadora do pesquisador. Os tentáculos criam uma relação de ligação entre os fenômenos que pode ser reorganizada, dependendo das vivências e das interpretações. Nessa reorganização, os espaços sem ligações, ou seja, os espaços em branco podem ser preenchidos evidenciando a emergência de novas relações. Essa idéia de algo inconcluso vai ao encontro das discussões sobre o pensamento complexo e da maneira como os organismos vivos se comportam.

Como em um movimento de *zoom*, ao mergulhar em um fenômeno e buscar sua interpretação, o pesquisador inicia seu contato com outras formações celulares que compõem, no diálogo entre todo e partes, o rizoma do fenômeno em si como ilustra meu diagrama a seguir.

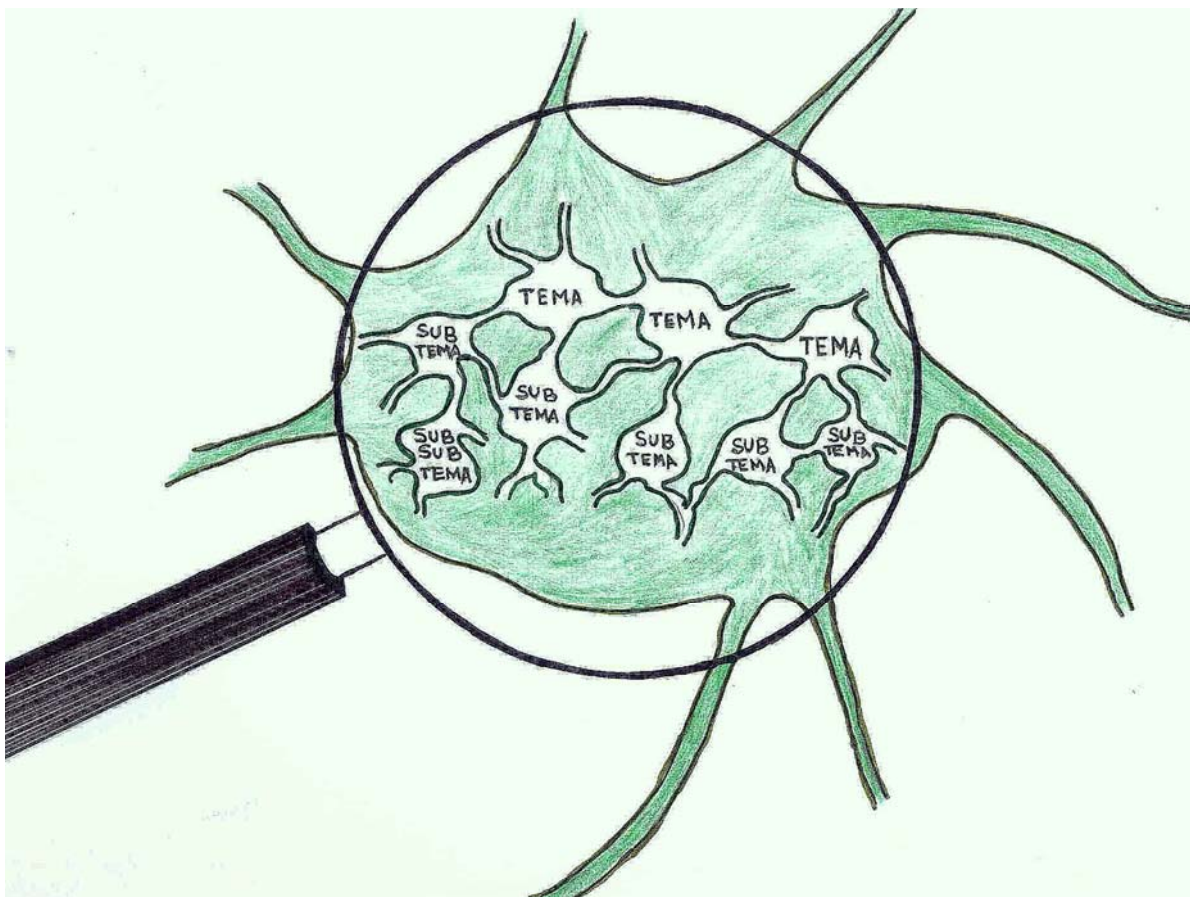


Figura 33: A tematização a partir de um diagrama de rizoma neuronal

Em minha proposta de esquema para este trabalho, o fenômeno da *constituição identitária por meio de Oficinas Presenciais Temáticas em um curso de língua portuguesa como língua estrangeira para refugiados* é uma parte de um rizoma maior que traz a organização e os possíveis diálogos entre temas, subtemas e seus desdobramentos, o que compõe um rizoma interior. Assim, busco ilustrar que parece haver outros universos no interior de cada universo investigado que podem ser acessados pelos movimentos interpretativos.

Os espaços em branco entre as células interiores do fenômeno (temas e seus desdobramentos) e as ligações soltas ao redor do rizoma sinalizam possibilidades de reorganização da interpretação o que confere vida ao organismo.

Acredito que o esquema ilustra a organização autopoietica das células que, segundo Maturana e Varela (1984:56) permite a “recorrência de acoplamentos nos quais as células participantes conservam seus limites individuais, ao mesmo tempo em que estabelecem, por meio desses acoplamentos, uma nova coerência”.

Segundo os autores, a autopoiese é a capacidade de um sistema produzir e reproduzir de modo contínuo a si próprio. Assim, todos os seres vivos são sistemas de “organização autopoietica que se levantam por seus próprios cordões e se constituem como diferentes do meio por sua própria dinâmica” (Maturana e Varela, 1984:55).

A escolha por um esquema celular rizomático para ilustrar a constituição do fenômeno, busca transmitir essa idéia de que, como em um organismo complexo vivo e de organização autopoietica, pode haver na pesquisa conduzida sob a lente da abordagem hermenêutico-fenomenológica uma recorrência de movimentos que permitem a reorganização da compreensão do fenômeno. Para mim, essa reorganização pode ser traduzida pelas diferentes maneiras como um dado fenômeno pode ser vivenciado e compreendido por outras pessoas.

Esses movimentos nos remetem ao que Morin (1990:56) denomina como a recursividade nos sistemas complexos que resgata a relação causa e efeito a partir da ótica da não-linearidade. Nesse sentido, todas as ações estão de alguma maneira, ligadas a movimentos anteriores e posteriores; ou seja, ilustrando, em termos cronológicos, o passado está no presente que, por sua vez, estará no futuro.

No início da pesquisa, minha preocupação estava centrada na definição de um objetivo a ser perseguido e no desejo de perceber um fenômeno que despertasse meu olhar investigativo. A partir de reflexões sobre esse desejo, decidi permitir que meu contato com o contexto e os participantes falasse por si e me despertasse o interesse por algum aspecto pontual da experiência. O primeiro questionamento que fiz, nasceu de minha curiosidade por descobrir como as pessoas que passam pelo contexto de refúgio passam pelas situações de trauma e violência e conseguem continuar caminhando. Um segundo questionamento voltava minhas reflexões para as possíveis mudanças no comportamento e na visão de mundo dos refugiados, resultantes da passagem por experiências tão fortes. Esses questionamentos me levaram a definir a seguinte questão que norteou o trabalho e me auxiliou na investigação:

Qual a natureza das identidades reveladas em Oficinas Presenciais Temáticas inseridas em um curso de língua portuguesa como Língua Estrangeira para refugiados?

Partindo de minha crença pessoal de que nossas experiências sempre nos transformam e nos mostram facetas de nós mesmos que antes desconhecíamos, eu queria poder compreender como esses seres humanos se transformavam e de que maneira essa transformação auxiliava ou não na construção de futuros otimistas. Esse desejo, aliado ao meu comprometimento pessoal com a idéia de que minha pesquisa deveria deixar algo que ajudasse os refugiados em seu caminho, sinalizou a necessidade de criar novas experiências que pudessem proporcionar momentos de reflexão e de produção lingüística. Tais experiências foram concretizadas por meio das Oficinas Presenciais Temáticas que serviram de teto para que meu olhar investigativo se aproximasse dos participantes e de suas vidas.

Partindo dessas reflexões, optei por focar com minha lente investigativa o fenômeno da *constituição identitária por meio de Oficinas Presenciais Temáticas em um curso de língua portuguesa como língua estrangeira para refugiados*. Assim, a casa que eu construía com meus participantes passou a ser também um ambiente no qual eu podia presenciar a maneira como suas identidades se constituíam nas experiências com as Oficinas Presenciais Temáticas.

Ao final deste trabalho, posso afirmar que minhas experiências com meus participantes me levam a conclusão de que as identidades são constituídas muito além das Oficinas Presenciais Temáticas, ou seja, elas são um universo de impressões, vivências, crenças, medos, alegrias, desejos, esperanças, línguas faladas, línguas não compreendidas, diferentes culturas e saudades inúmeras que ultrapassam os limites da casa que construí para minha pesquisa. Ao mesmo tempo, posso afirmar que essa experiência indicou que todos esses elementos, indissociáveis e presentes a todo o momento na vida de meus participantes, fizeram parte das reflexões, questionamentos e produções dos alunos durante as atividades das oficinas.

Voltando a constituição das identidades, minha interpretação identificou dois grandes temas que auxiliam na compreensão da natureza do fenômeno

investigado – *Reflexão e Pertencimento* – que emergiram dos textos compartilhados pelos participantes. Apresento a seguir, o diagrama que ilustra o fenômeno investigado e os temas identificados.

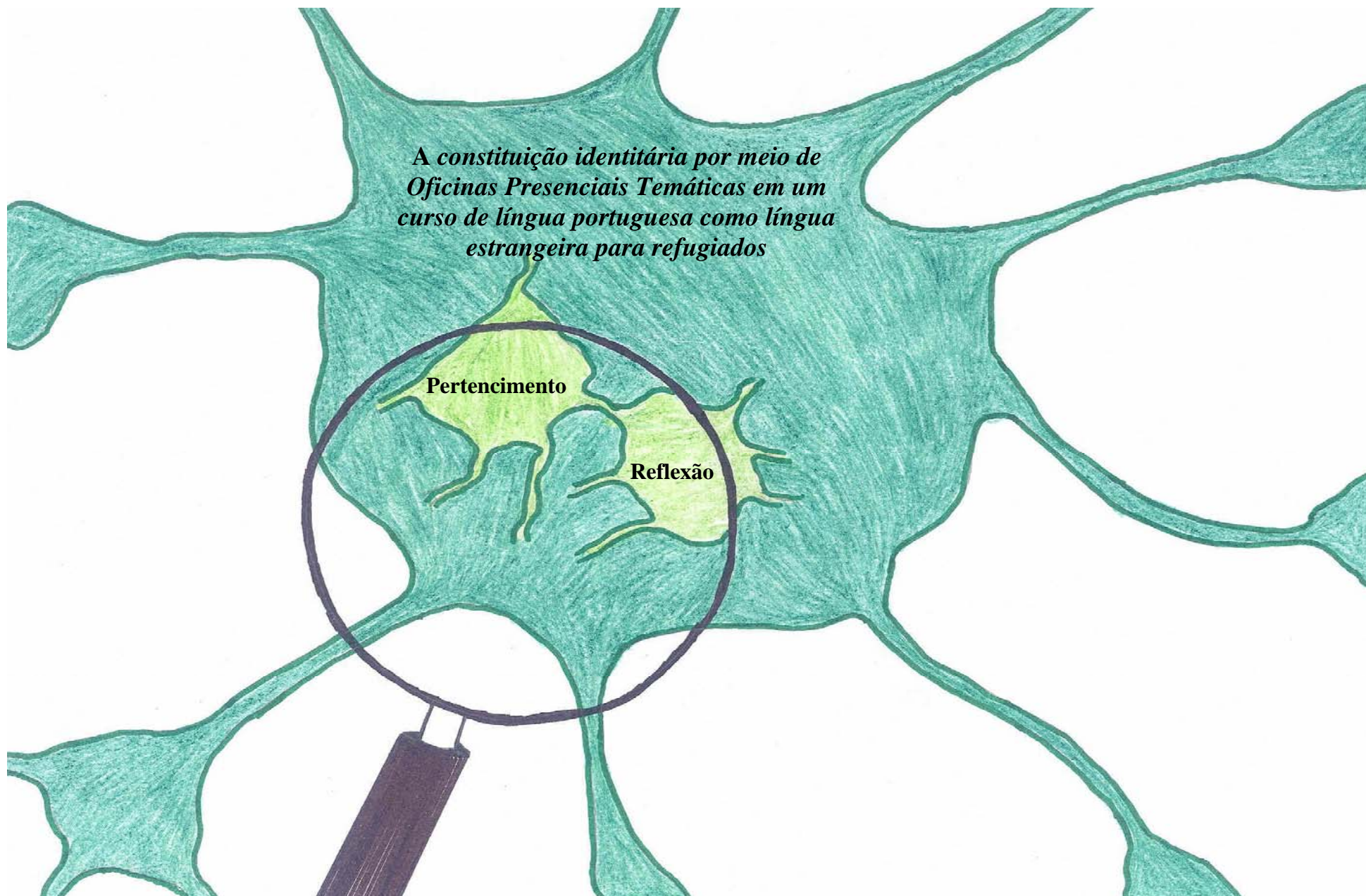


Figura 34: O rizoma do fenômeno: a busca por temas e seus desdobramentos.

Reflexão é o primeiro tema hermenêutico-fenomenológico que abordo em minhas discussões. As primeiras leituras dos textos produzidos durante as atividades me colocaram em contato com algumas frases que despertaram a minha curiosidade e meu desejo de me lançar no que Freire (2007:4) chama de “mergulhos interpretativos”. Seguindo a rotina de organização e interpretação proposta pela autora, que caracteriza a tematização e permite o que van Manen (1990) denomina por ciclo de validação, passei a anotar essas frases e ressaltar as escolhas lexicais que chamavam minha atenção.

Para ilustrar o caminho até a identificação do tema *Reflexão*, apresento alguns excertos e as unidades identificadas no processo de *refinamento* proposto por Freire (2007) e que, a meu ver, suscitam a impressão de que refletir sobre as experiências vividas faz parte da constituição identitária dos participantes da pesquisa. Os excertos revelam, ainda, uma ligação do *pensar* com uma cronologia composta por experiências passadas nos países de origem, pelos impactos da situação de refúgio no Brasil e pelos anseios para o futuro. As unidades de significado em vermelho (situações passadas), em azul (vivências no presente) e em verde (visões para o futuro) nos textos dos participantes ilustram essa relação com a cronologia, como seguem:

Mon mauvais **souvenir**¹⁶ (Denis do Congo).

Me lembra quando **eu estava** na minha cidade (José do Burundi).

Eu gosto dela porque ela **remembra meu país** (Bernadete da Costa do Marfim).

Eu gosto desta foto porque ela **me lembra** quando **eu estava** no meu país com família (José do Burundi).

Eu gosto dela porque é muito boa. Eu **me lembro de minha reggiaio** e de minha família (Sarah da Bolívia).

Esse imagem **me lembra Rio de Wouri** La no Camaroes (Felipe de Camarões).

Well **I think it's really interesting** and **it is also improving my portuguese** (Milton da Etiópia).

Quando **eu contemplo** o foto da natura, **eu estou muito alegre**...a natura **me faz pensar a história** (Marco do Congo).

¹⁶ Lembrança. Memória.

Eu pensa Africa não bom. **Eu vaibora da Lima** (Luis de Gana).

...cette initiative que **m'a permi de réfléchir** a partir de **l'observation faite dans une image** de l'ordinateur (Mauricio do Congo).

...es muy interesante porque **podemos seguir recordando nuestro pais** como si estuvieramos em el (Lilian da Colômbia).

Quando **vi o globo pensei em várias pessoas** nos lados (Denise da Colômbia).

Os excertos indicam que os participantes utilizaram com freqüência palavras como *pensar, meditar, refletir, lembrar e lembrança*. Percebi que o pensar na situação de refúgio era uma constante, ou seja, fazia parte da condição de refugiado, pensar sempre sobre o assunto, sobre as adversidades a serem ultrapassadas, sobre o passado composto não somente por trauma e violência, mas também por memórias de alegria, e sobre o que o misterioso futuro reserva para cada um.

Ao mesmo tempo, essas unidades de significado estão relacionadas às situações vividas no passado (*me lembra quando eu estava na minha cidade e eu vaibora da Lima*), no presente (*estou muito alegre e improving my portuguese*) e no futuro (*seguir recordando nuestro pais*).

Outros excertos chamaram minha atenção, pois pareciam, em alguma medida, relevantes para a compreensão do fenômeno e indicavam momentos de reflexão sobre o refúgio, também relacionados às experiências situadas no passado, no presente e no futuro, como seguem:

Porque este criança pegou arma para lutar? (Flavia do Congo).

Não tem olhar **esperança** todo muito triste (Flavia do Congo).
Todos pesoa da cidade **no Scola no sabe escreveir no inteligente cabeza no pensar** (Mario do Congo).

Eu jogar futebol. **Jogar bem** (Felipe de Camarões).

Quando **eu tiver chance vou no meu pais** (José do Burundi).

Acreditar vida nova sem problema (Alberto da Somália).

Por que a caridade para os outros começa com você mesmo **isso não justifica que eu não acredito nos outros** (Otavio do Congo).

O questionamento de Flavia do Congo sobre uma criança com uma arma, presente na foto que a aluna escolheu durante a atividade, parece ilustrar a indignação com uma situação ainda viva em sua memória. Esse questionamento indica uma reflexão, um pensamento sobre a situação que compõe sua bagagem pré-migratória. Mario do Congo, por meio das palavras *no scola, no sabe escreveir, no inteligente e cabeça no pensar*, me remete à importância que parece dar ao processo de formação educacional que, a meu ver, pode possibilitar a reflexão sobre o mundo em que vivemos.

Ao mencionar que joga futebol bem, Felipe de Camarões indica que acredita em seu potencial para o esporte e reflete sobre uma habilidade sua, registrando uma avaliação de como ele se percebe no presente. As unidades de significado *acreditar vida nova*, no texto de Alberto da Somália, e *acredito nos outros*, no texto de Otavio do Congo, me remeteram à conclusão de que o pensamento sobre a *vida nova* e os *outros* parece possibilitar essa postura dos alunos.

Percebo, ainda, que a reflexão sobre possibilidades futuras está presente nos excertos de Alberto da Somália e José do Burundi, por meio de *vou no meu país* e *vida nova*.

Observando os movimentos durante as oficinas, conclui que as atividades proporcionavam uma oportunidade de pensar sobre a situação pessoal e compartilhar esses pensamentos com os demais participantes do grupo por meio de modos diferentes de expressão. As expressões eram traduzidas por imagens escolhidas, imagens criadas, textos com várias linhas e textos mais curtos que pareciam dizer muito pouco, mas que significavam muito na medida em que eram desbravados na busca por significados.

As unidades de significado expressas graficamente na leitura e as implícitas nas idéias transmitidas pela grafia foram agrupadas durante o procedimento de *refinamento* (Freire, 2007). Assim, unidades de significado como - *me faz pensar, meditar, contemplo a foto, souvenir, refletir, l'observation, acreditar vida nova, lembro de minha região, esperança, I think it's interesting, pensei em várias pessoas, podemos seguir recordando e cabeça no pensar* - foram confrontadas, caracterizando o que Freire (2007) denomina com procedimento de *ressignificação*, o que me levou

ao substantivo *Reflexão* como uma renomeação que abarca um sentido maior, mais amplo e que expressa, em minha opinião, a compreensão do fenômeno investigado.

O tema *Reflexão* se desdobra em três subtemas - *Passado*, *Presente* e *Futuro*, como apresentado no diagrama:

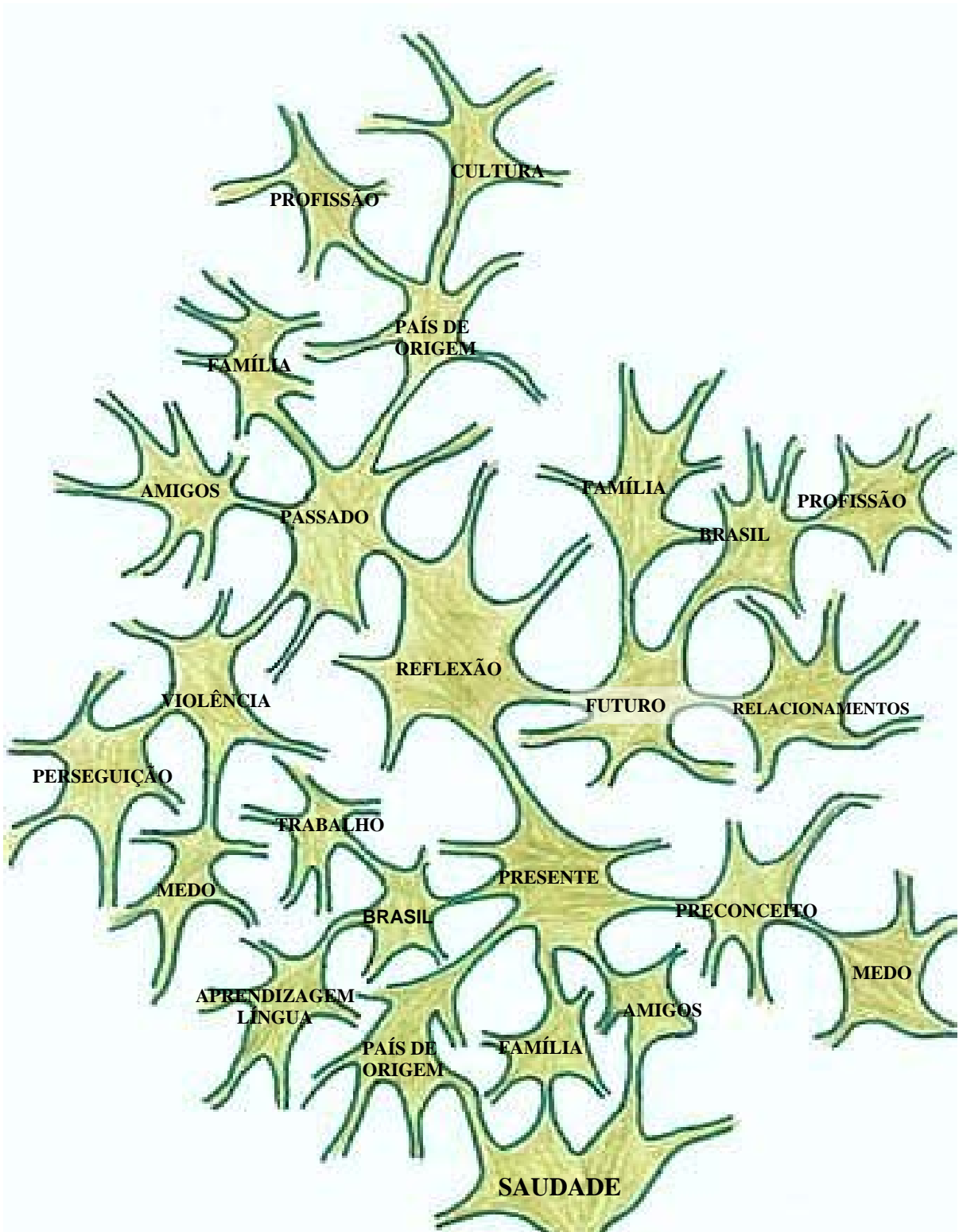


Diagrama 1: O rizoma do tema *Reflexão*.

Os três subtemas da ilustração, *Passado*, *Presente* e *Futuro*, estão diretamente ligados, pois representam uma cronologia que, na verdade, é o fio condutor das experiências vividas e que não pode ser fragmentado, pois como já mencionado anteriormente, o passado está no presente que, por sua vez, estará no futuro.

Embora, como já mencionado anteriormente, não seja possível acessar por completo a essência do fenômeno, creio que as Oficinas Presenciais Temáticas tenham revelado às minhas lentes, identidades fluídas constituídas por experiências passadas, vivências do presente e principalmente por desejos para o futuro. Embora qualquer um de nós possa inferir que as identidades sempre são constituídas por experiências que cronologicamente acompanham nossas vidas, um olhar mais cuidadoso para o contexto de refúgio me permitiu concluir que essa cronologia tem um significado extremamente diferente para os refugiados.

O fato de um indivíduo ter sido perseguido, conviver com a perda de todos os referenciais e com a ameaça de morte, e ainda, pensar sobre como sobreviverá o amanhã, certamente tem um impacto muito mais representativo, embora nós, de maneira diferente, também pensemos no passado, vivamos o presente e façamos planos para o futuro.

Na compreensão da natureza do fenômeno investigado, o *Passado* representa um conjunto de experiências vividas que antecedem o refúgio e que compõem a bagagem pré-migratória do refugiado participante da pesquisa. Dos textos dos participantes, emergiram os subsubtemas *Família*, *País de origem*, *Amigos* e *Violência*. Nos textos, percebi que *Família*, *País de origem* e *Amigos* apresentam diferentes conotações, como ilustram os excertos a seguir:

Mon **mauvais souvenir**. Est celui **d'avoir perdu toute ma famille** em um jour ¹⁷(Denis do Congo).

Méi pai e mai são do Sudanese...**todos morhe** (Luis de Gana).

...refugiado eu difficie **moto triste** (Mario do Congo).

¹⁷ Minha pior lembrança é a de ter perdido toda a minha família em apenas um dia.

Não tenho casa La **por que ele detruire em guerra** (Francisco do Líbano).

...fizemos uma manifestação contra o governo actual e **depous me meteram prezo** (Otavio do Congo).

Sua regima no poder estive **fundar sobre medo**, porque eli **matou muito pessoas**, ele não gostava que ninguém criticasse seu poder (Denis do Congo).

...**problema política** do pais **matou muita jentem inocente** (Flavia do Congo).

...mai pais fica muito trista no gosto no liberdade o **crime todos dias** porque todos dias **probleme de guera 8 anos de soufrance** ¹⁸(Mario do Congo).

...porque meu pais **tem muita guerra** (Lilian da Colômbia).

Eu gostaria **que tivesse a paz** para regresar mas **a guerra está acabando com meu pais** (Sarah da Bolívia).

No quero violencia quero **mi familiares que amo em Brasil** (Lilian da Colômbia).

A leitura dos excertos me permitiu identificar unidades de significado que apresentam uma relação temática com a nomeção do tema *Reflexão* e do subtema *Passado*. De alguma maneira, todos os excertos relacionam os subsubtemas *Família*, *País de origem* e *Amigos* com experiências traumáticas.

Por outro lado, os subsubtemas *Família*, *País de origem* e *Amigos*, na relação com o subtema *Passado*, também emergem dos textos com uma carga positiva, expressando as experiências boas vividas com a família e com os amigos no país de origem e interrompidas pela situação de refúgio. O mesmo ocorre com *País de origem*, um subsubtema que traduz, na relação com o subtema *Passado*, as lembranças de elementos culturais, de festas, de questões religiosas e étnicas que identificam o histórico de cada um e que são motivos de orgulho dos participantes, ou seja, elementos que reforçam o sentimento do “ser Congolês”, do “ser Colombiana” e pertencer a uma pátria. Os excertos a seguir ilustram essa reflexão:

¹⁸ Sofrimento.

Eu gosto desta foto porque ela me lembra quando eu estava **no meu país com família** (José do Burundi).

Eu gosto muito **desta cidade**. Me lembra quando eu estava na **minha cidade com família amigos** (José do Burundi).

Eu me lembro de **minha reggiao e de minha família** (Sarah da Bolívia).

Mi mama diz que besos son **troca de energia buena e gusto muito de pensar asi** (Denise da Colômbia).

Eu assisti esse jogo e **fiquei muito feliz fez festa com meus amigos em lebano** (Renan do Líbano).

E a partir dela teve o nome **do país Camarões. Aqui e pequena explicação como nos tivemos o nome do país** Camarões (Felipe de Camarões).

O subsubtema *País de origem* também se desdobra em *Profissão*, devido à importância que o aspecto profissional tem para muitos refugiados, como os excertos a seguir comprovam:

Trabalho na plantação do Nepal. Brasil não trabalho (Samuel do Nepal).

...trabalho em televisão libanaise do sala d'archivo...(Francisco do Líbano).

...meu nome e _____ **soldate do Africa** (Mario do Congo).

Eu sou **engenheiro eletricista e fiz minha profissão sempre no Congo...**(Otavio do Congo).

O histórico da atividade profissional no país de origem é a memória da experiência do “ser útil” e pertencer a um grupo que tem sua identidade constituída também por um sentimento de independência financeira e de orgulho, fazendo parte de um processo de produção.

Outro subsubtema ligado ao subtema *Passado é Violência* que se desdobra em *Perseguição* e *Medo*. Desde o início da pesquisa, percebi que as histórias de vida dos participantes eram marcadas por situações de extremo trauma, decorrente de perseguições e experiências violentas. Durante as atividades das oficinas, percebi que a menção a situações que dialogam com violência e medo era muito recorrente e que esse contexto tem

um papel extremamente marcante na constituição das identidades dos participantes da pesquisa.

A aluna Flavia do Congo, mesmo sem conseguir se comunicar e se expressar, escolheu uma foto que dispensava qualquer texto escrito. A foto da aluna traz uma criança segurando uma arma e é acompanhada de seu texto que parece expressar um sentimento de indignação, como segue:

este imagem fui **muito pena**. porque este crança
pegou arma.para lutar no problema do pais çao
problema politica do pais matou muita jentem
 inocente **todos querem ficar presidete**
 porque este criança pegou arma para lutar?
 (Flavia do Congo).

Embora o texto da aluna expresse o óbvio, ou seja, aquilo que visualmente podemos perceber na imagem, seus olhos marejados no momento de apresentar a foto e falar comigo sobre seu texto diziam muito mais do que qualquer palavra. Eram olhos que continham um histórico de tristeza e dor em decorrência das situações de violência presenciadas pela participante.

Todos os alunos apresentavam, de uma maneira ou de outra, alguma experiência relacionada às situações traumáticas e, assim, acredito não ser possível deixar de considerar em minha compreensão do fenômeno a *Violência*, a *Perseguição* e o *Medo*.

O próximo subtema do tema *Reflexão é Presente* e traz como subsubtemas *Preconceito*, *Família*, *Amigos*, *País de origem* e *Brasil*. Essa parte da ilustração traduz sentimentos com os quais os participantes dialogam no presente, ou seja, na situação de refúgio. O subsubtema *Preconceito* aparece nos discursos dos participantes como algo experienciado a partir do momento em que chegam ao país de origem, como ilustra a frase de Sarah da Bolívia ao falar sobre o Brasil na produção de seu pôster:

Tambem tem muito **racismo com negros** (Sarah da Bolívia).

Outros relatos mencionam a passagem por outros países antes do Brasil e as situações de preconceito e rejeição vividas são recorrentes na busca por acolhida. Há relatos de pessoas que passaram pela Argentina e pelo Chile, mas que devido ao preconceito resolveram fugir para o Brasil, como menciona Luis de Gana:

...eu **estou da Lima** dois semana, **depois vai brasil** (Luis de Gana).

Ao ser questionado sobre sua ida para o Peru e sua partida para o Brasil, o participante relatou situações de preconceito devido ao seu histórico como refugiado e às suas características étnicas:

Não gostar de pessoas da Lima **para refugiado melhor no brasil. Pessoas não ajudam so afastam negros** (Luis de Gana).

A mesma situação foi vivida por Mario do Congo segundo relato da gestora do processo de recepção em São Paulo:

Ele foi vítima de profunda depressão conosco. Sabemos que ele era jornalista em seu país e que tentou o refúgio em Buenos Aires, mas não foi bem recebido (Gestora do Processo de Recepção).

Embora as menções sobre o processo de acolhida no Brasil sejam muito positivas, o estigma do preconceito parece decorrer do ser e parecer diferente e, principalmente, da falta de domínio da língua que é um canal extremamente importante para a expressão e comunicação com a nova sociedade. Nesse caso, os refugiados parecem viver a mercê da impressão que os outros constroem a seu respeito, não conseguindo falar de si e se mostrar da maneira como realmente são, o que esperam e o que podem oferecer. Para os que já têm algum domínio da língua portuguesa, sempre existirá o sotaque que os identificará como estrangeiros, mas ao mesmo tempo, a segurança de poder se expressar parece impactar na constituição identitária de maneira positiva.

Esse *Preconceito* se desdobra em *Medo*. Porém, não é o mesmo medo do subtema *Passado*. No presente, esse *Medo* traz o sentimento de insegurança com relação ao fato de ser reconhecido como alguém que não pertence a contexto algum, o medo de ter seu sentimento de rejeição potencializado pelo preconceito, ou seja, o medo que o refugiado vive resultante da incompreensão dos outros com relação à sua situação.

Os subsubtemas *País de origem, Família e Amigos* foram considerados na relação com o subtema *Passado* e, também, com o subtema *Presente*. No subtema *Presente*, os subsubtemas *País de origem, Família e Amigos* trazem uma carga de nostalgia e angústia que parece potencializar a tristeza e o vazio que se instalou nas vidas dos refugiados.

No diagrama apresentado, esses subsubtemas se encontram em *Saudade* que resume um sentimento vivido por todos os participantes da pesquisa, como ilustram os excertos a seguir:

No quero violência **quero mi familiares que amo** em **Brasil** (Lilian da Colômbia).

Eu **so solitario noa tenho nomorada ainda. Falta mia familia.** (Pedro da Eritrêa).

Eu cumprita **minha família**, meu paí a **República Democrática do Congo e Africa** (Marco do Congo).

...gloria a deus a vida continoua eu **penso minha família** (Mario do Congo).

Ao mesmo tempo em que a saudade de tudo e de todos do país de origem aumenta nas reflexões dos refugiados, aumenta também o desejo de saber se tudo e todos ainda existem no país de origem e essa dúvida parece fortalecer a angústia vivida por todos.

Outro subsubtema do subtema *Presente* é *Brasil*. O Brasil parece representar para todos os refugiados no presente da situação vivida, o lugar no qual suas vidas poderão ser reconstruídas, o país que os acolheu e que acena como a esperança para um futuro melhor. Em todas as imagens e textos produzidos pelos alunos bem como em suas falas durante as atividades, o Brasil foi enaltecido e teve sua população, recursos naturais e

possibilidades mencionadas com muito otimismo. É no Brasil que os refugiados desejam construir suas novas moradas e novas histórias de vida, de acordo com alguns excertos:

...**agira eu trabalho** e faz curso do portogese e depois **eu quero entarda a universidade para continuar meu estudo** (Francisco do Líbano).

...eu **quero ficar aqui no brazil**. Eu sei que **vou aprender o português** bem e vou **trabalhando no meu novo país** (Otavio do Congo).

...acho que vou **vivendo aqui para sempre**, encontrei uma **segunda pátria minha** é o **Brasil** (Otavio do Congo).

Porém, como os excertos apresentados ilustram, o subsubtema *Brasil* se desdobra em *Aprendizagem da Língua Portuguesa* que é a primeira e mais importante barreira a ser ultrapassada para que esses desejos possam se concretizar, primeiramente, no âmbito pessoal e, depois, no social. Acredito que a falta de domínio da língua é, em primeira instância, uma limitação percebida no pessoal e que se evidencia no social, ou seja, o próprio refugiado entra em contato com sua incapacidade de se comunicar com o que vê e escuta, e sem seguida, no silêncio da percepção de sua limitação, desenvolve estratégias para conviver com essa nova realidade.

O domínio da língua representa um dos maiores anseios do refugiado que é a inserção social por meio da produção, do desenvolvimento profissional. Assim, dominar a língua portuguesa e conseguir um emprego se transforma em sinônimo de inserção social e satisfação pessoal, como ilustra o excerto abaixo:

Desejo de fazer um pays grand **com minha força do trabalo. Quero falar português bem** e comunicar a tout e mund (Francisco do Líbano).

É interessante perceber que em minha ilustração, no subtema *Passado*, o emprego é representado por *Profissão* que é um desdobramento do subsubtema *País de origem*, mas no subtema *Presente*, o emprego é

representado por *Trabalho* que é um desdobramento de *Aprendizagem da Língua Portuguesa*.

Isso ocorre pelo fato de que a maioria dos refugiados relata ter uma profissão no país de origem, mas que no Brasil, essa profissão já não tem mais valor, ou seja, a falta do domínio da língua e, em alguns casos, o não reconhecimento de diplomas de formação, faz com que todos busquem por alternativas para ter uma renda mensal. Um exemplo disso é o caso de Mario do Congo, jornalista em seu país de origem, que no Brasil trabalha como vendedor ambulante em semáforos da cidade de São Paulo. Ou ainda, Renan do Líbano, um médico que por não poder exercer a medicina no Brasil, segundo ele a paixão de sua vida, foi levado a trabalhar com venda de produtos eletrônicos em uma banca de rua.

O próximo subtema do tema *Reflexão* é *Futuro* que traz os subsubtemas *Brasil, Família e Relacionamentos*. Na relação com o subtema *Futuro, Brasil* tem uma carga de otimismo mais significativa do que em relação ao subtema *Presente*, ou seja, é no futuro que os refugiados depositam seus sonhos e constroem experiências nas quais suas vidas se transformam, é no futuro que o *Trabalho*, representado no subtema *Presente*, volta a ser mencionado como *Profissão*, por meio do reconhecimento das formações educacionais, do domínio da língua portuguesa e de um desejo de continuar estudando e se preparando para assumir novos desafios no país de acolhida.

A *Família* retorna como um desdobramento do subtema *Futuro* que nesse momento da ilustração retoma a possibilidade do reencontro com aqueles que ficaram no país de origem. É importante mencionar que todos os refugiados expressam o grande desejo de rever os seus familiares e buscam, durante o período de refúgio, manter contato com os mesmos, muitas vezes sem sucesso, o que potencializa a dúvida sobre a situação em que se encontram e se ainda vivem. Nessa angústia e com sentimento de ruptura cada vez mais presente, a necessidade de criar novas relações, novas amizades ou até mesmo novos relacionamentos amorosos aparece como uma alternativa para um futuro melhor, o que ilustro em minha figura por meio do subsubtema *Relacionamentos*. Durante a pesquisa, foi possível perceber a

maneira como os alunos se envolviam com as atividades sociais oferecidas pelo Sesc e buscavam criar novos laços de amizade com todos que se aproximavam. A relação com a professora e comigo ultrapassava os limites da sala de aula, tomando os corredores da instituição e, muitas vezes éramos convidados para uma festa ou confraternização pelos próprios alunos.

Ao contemplar o rizoma que ilustra esse primeiro tema e seus desdobramentos, percebi que há uma concentração maior de subsubtemas e subsubsubtemas nas células que representam o *Passado* e o *Presente*. Ao me questionar sobre essa distribuição, percebi que as vivências do passado ainda impactam muito o presente e que o futuro se apresenta como uma incógnita.

A necessidade de sentir-se incluído em um novo contexto social parece definir também os passos para o futuro. Esse sentimento de inclusão, a meu ver, é um importante passo para que o refugiado perceba que pertence não somente a um novo contexto, mas acima de tudo, que também possui uma história de vida que o liga ao país de origem. Assim, o próximo tema que apresento é *Pertencimento*, como ilustro a seguir:

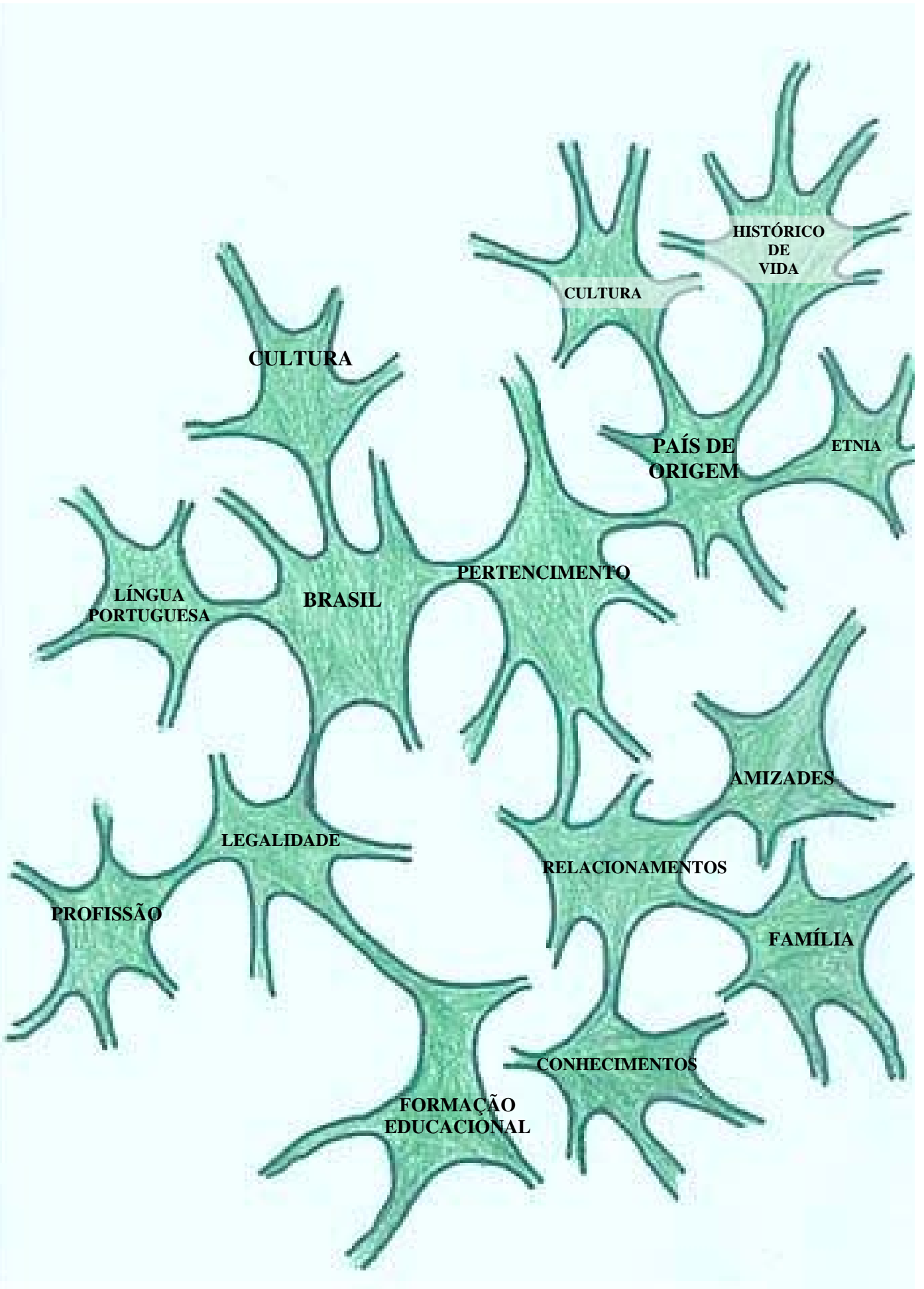


Diagrama 2: O rizoma do tema *Pertencimento*.

O um dos subtemas que o tema *Pertencimento* traz é *País de origem*, que também figura como subsubtema no tema *Reflexão*. No diagrama de *Pertencimento*, o subtema *País de origem* identifica o refugiado por meio dos desdobramentos *Cultura, Etnia e Histórico de vida*. As características étnicas e a cultura do país de origem compõem uma bagagem de experiências vividas que identificam o indivíduo como pertencente a um determinado contexto no qual o refugiado, mesmo a distância, constrói uma compreensão de quem ele é e como ele se constitui. Em uma conversa informal com um funcionário de uma das instituições responsáveis pelo processo de acolhida, um comentário sobre a saudade que os refugiados sentem de seus países de origem me chamou a atenção, como segue:

Ele pode até ser retirado do Congo, mas o Congo não pode ser retirado dele, é uma herança quase que genética.

Pensando nessa afirmação, fui levado à conclusão de que não somente um refugiado, mas qualquer um de nós carrega essa herança. Ela parece ser o elo entre nossa identidade e o local onde crescemos, onde nossas relações tomaram corpo e onde nos sentimos em casa. É nessa ligação que nos sentimos parte de algo maior, de um universo que só existe em nossa consciência porque o conhecemos e o construímos por meio de nossas interações em seu interior.

Outro subtema do tema *Pertencimento* é *Brasil* que ilustra a necessidade e desejo de inclusão no novo contexto social e com ele interagir e ser aceito. Nesse sentido, pertencer ao Brasil significa compreender a *cultura* e a maneira como os brasileiros vivem, se divertem, trabalham e se relacionam. A presença de elementos como *futebol, carnaval, comida e praia*, nos excertos a seguir, parece indicar que, por exemplo, falar sobre futebol significa trilhar um caminho para sentir-se membro de um grupo, de uma cultura que valoriza esse elemento:

...eu gosto **jogar football** (Pedro da Eritréia).

...Brasil e um **país de football** tem muitos jogadores. E aqui **football e como uma religião** (Felipe de Camarões).

Esse photo **de team do Brasil**, depois de **ganhar a copa do mundo** em 2002. Eu **assisti esse jogo** e fiquei muito feliz. (Renan do Líbano).

...**cultura no brasil** muito bem. Tem **carnaval de m s de fevereiro** rio de janeiro (Luis de Gana).

Pessoas de **Brazil gostam muito de football**. Também eles tem muitos jogadores de football como Ronaldinho (Felipe de Camarões).

Comida em Brasil esta buena para todos (Bernardo da Colômbia).

Brasil tem **muita cultura africana. Comida boa** (Carlos do Congo).

Bom **saber sobre Brasil**. Eu **não entendia cultura brasileira** (Alberto da Somália).

Descobrir coisa de bresil e importante pra mim (Francisco do Líbano).

O Brasil é o **país da democracia**, um **país de todos**, uma realidade viva. O **futuro do meu país** (Carlos do Congo).

Não tenho casa. **Minha terra   Brasil** agora. Aqui vou ficar (Carlos do Congo).

Eu gosto mucho de **Brasil**. Aqui tem personagens que tem **muita mescla de personas**...Tem **artesanía** que é muito boa. Tem **praia** e eu gosto muito da  gua (Sarah da Bolívia).

Gosto também de **comida brasileira** por que eu **morar aqui e não quero voltar** no Líbano (Francisco do Líbano).

...encontrei uma **seconda pátria** minha é o Brasil...(Otavio do Congo).

Os excertos comprovam que os alunos buscam uma compreensão do Brasil e sua cultura, ressaltando os elementos com os quais se identificam. Algumas unidades de significado como - *bom saber sobre o Brasil, descobrir*

coisa de bresil importante pra mim, gosto mucho de Brasil, gosto de comida brasileira, morar aqui, não quero voltar, um país de todos, futuro do meu país, minha terra é Brasil e segunda pátria minha - parecem indicar o desejo de pertencer ao novo contexto e viver sua cultura.

Esse sentimento de *Pertencimento* também emerge dos textos, quando os alunos mencionam a importância da aprendizagem da língua, como segue:

Desejo de fazer um pays grand **com minha força do trabalo. Quero falar português bem** e comunicar a tout e mund (Francisco do Líbano).

Well I think it's really interesting and **it is also improving my portugies**. That my opinion and **I'm looking forward for another advanced portugies class**¹⁹ (Milton da Etiópia).

...eu **quero ficar aqui no Brasil**. Eu **sei que vou aprender o português bem** e vou **trabalhando no meu novo país** (Otavio do Congo).

A *Língua Portuguesa* figura novamente na interpretação, desta vez como um desdobramento do subtema *Brasil*. O domínio da língua parece reforçar o sentimento de pertencer ao novo contexto, pois ela abre portas para o diálogo com a própria cultura e possibilita a troca de experiências e de informação.

Outro desdobramento do subtema *Brasil* é o subsubtema *Legalidade*, que se refere à aceitação legal do refugiado no país, ou seja, a documentação expedida pelos órgãos governamentais que atestam o estatus de refugiado, e permitem que ele permaneça no país legalmente para que construa uma nova vida. Os textos de Samuel do Nepal ilustram a importância que essa documentação tem para o refugiado, como segue:

Mas, ainda **não trabalho, não documento** (Samuel do Nepal).

Brasil **não trabalho**. Eu **sem documento** (Samuel do Nepal).

¹⁹ Acredito que a atividade é realmente interessante e ajuda a melhorar meu português. Essa é minha opinião e aguardo ansioso pelo módulo avançado de português.

Em uma conversa sobre sua situação no Brasil, Renan do Líbano, também, aguarda pela documentação para que seu sonho de exercer a medicina no Brasil se realize. O aluno afirmou que o processo de convalidação de seu diploma de medicina dependeria da expedição dessa documentação, como segue:

Eu só poder realizar **sonho de médico** com **documentos do governo** (Renan do Líbano).

Além da questão burocrática, esse subsubtema sinaliza a existência de sentimentos contraditórios, ou seja, ao mesmo tempo em que o refugiado sente-se como pertencente a uma nova realidade, ele tem em suas mãos um documento que oficializa sua condição de perseguido, o que pode impactar na maneira como ele se percebe com relação ao Brasil e ao país de origem.

O subsubtema *Legalidade* traz os subsubsubtemas *Profissão* e *Formação Educacional*. Uma reflexão sobre a relação entre esse subsubtema e seus desdobramentos me permite afirmar que a *Legalidade*, embora possa ter um impacto inicial não tão positivo para o refugiado, abre portas para que o indivíduo pense com mais liberdade sobre a continuidade de sua formação educacional e, conseqüentemente, a retomada de um caminho profissional, como ilustra o excerto de Francisco do Líbano:

...antes do shengo aqui eu **faz lecence do telecomnination**...agora eu faz curso do portogesuse e **depois quero do entarda a universidade** para **continuar meu estudo** (Francisco do Líbano).

Nesse momento, mais uma vez, o trabalho se transforma em *Profissão*, que povoa o universo de desejos do refugiado por um futuro com mais segurança, desempenhando uma função que dialogue com as suas expectativas profissionais. Assim, possuir uma profissão e ter uma formação reconhecida pelo Brasil significaria pertencer a uma nova vida, a um novo país e poder construir possibilidades de crescimento.

Outro subtema de *Pertencimento* é *Relacionamentos* que também está relacionado ao subtema *Futuro*. Nesta parte da ilustração, o subtema *Relacionamentos* nos remete a possibilidade de travar conhecimentos que abram portas para o novo contexto social com foco em possibilidades de trabalho e produção de renda, diferente do sinalizado por *Relacionamentos* em *Futuro*, onde o significado reforça a necessidade de relacionar-se para conhecer novas pessoas e iniciar um processo de inserção social e conhecimento da língua. Relacionar-se para pertencer integralmente ao novo contexto, sendo reconhecido como um cidadão significa criar vínculos com diferentes pessoas, fazer *Amizades* no mundo do trabalho e ter acesso a *Conhecimentos* que possibilitem ao refugiado não somente trabalhar, mas gozar de todos os privilégios, direitos e deveres que qualquer cidadão brasileiro possui. Os textos abaixo ilustram esse desejo por relacionamentos e parecem indicar a esperança de poder trazer a família do país de origem ou, ainda, constituir uma nova família no Brasil:

Quero falar português bem e comunicar a tout e mund
(Francisco do Líbano).

Me gostaria **fazer amizades** e seguir **em Brasil** (Sarah da Bolívia).

...**quero mi familiares** que amo **em Brasil** (Lilian da Colômbia).

Eu **so solitario noa tenho nomorada ainda. Falta mia familia.** (Pedro da Eritréia).

A *Família* aparece como mais um subsubtema de *Relacionamentos* e aponta para a possibilidade de construção de uma nova família para os solteiros ou a inserção no Brasil dos familiares que ficaram no país de origem. Alguns refugiados são casados no país de origem e deixaram mulher e filhos para trás durante a fuga. Nesse caso, pertencer ao novo contexto é poder criar condições para que a família seja trazida com segurança para o novo país. Já no caso da maioria, os solteiros, formar uma família no Brasil parece ser a expressão do desejo de construir uma vida totalmente diferente e

repleta de novas possibilidades, o desejo de erguer paredes e construir uma nova casa na qual seja possível continuar uma história de vida.

As Oficinas Presenciais Temáticas fizeram parte de uma casa construída com o objetivo de proporcionar uma nova experiência para os refugiados, alunos de língua portuguesa. Durante a construção dessa casa, percebi que cada momento da empreitada revelava outras construções, ou melhor, a constituição de vários lares pessoais. Nesse sentido, acredito que as atividades proporcionaram o trânsito dos alunos por diversos ambientes da casa que juntos construíamos, e por ambientes de seus próprios lares pessoais que se revelavam para eles e para mim – o pesquisador – na medida em que, juntos, abríamos portas e janelas para o desconhecido.

Devo admitir que minha experiência com este contexto de pesquisa abriu portas para meus processos pessoais de reflexão, possibilitando uma melhor compreensão do mundo em que vivo e do papel que posso desempenhar para a construção de propostas que auxiliem a melhorar a condição de vida de algumas pessoas. Partindo dessas percepções, apresento, na próxima seção, uma série de comentários sobre como percebi essa incursão em um contexto tão atípico. Para mim, compartilhar esses comentários significa fornecer reflexões que auxiliem os envolvidos com o processo de acolhida de refugiados na árdua tarefa de oferecer moradias físicas e morais para as vítimas de uma realidade cruel para a qual não devemos fechar nossos olhos.

CONTÍNUAS CONSTRUÇÕES

No início desta pesquisa, eu imaginava que a construção da casa chegaria a um fim, ou seja, chegaria a um ponto no qual nada mais precisasse ser feito e que os ambientes estivessem prontos para receber os moradores e seus convidados. Porém, ao final desta empreitada, é com surpresa e alegria que me deparo com a excitante possibilidade do “sempre construir”, ou seja, me deparo com uma realidade que indica a necessidade de sempre estarmos prontos para derrubar paredes, abrir novas janelas, fechar algumas portas e abrir outras. Conclui que há um emaranhado de situações, informações, surpresas, certezas e incertezas que sempre nos levarão a repensar valores e impressões que tínhamos como construções inabaláveis.

Assim, refletindo sobre minhas impressões sobre o contexto com o qual me envolvi e repensando meus valores sobre o mundo e como podemos não somente viver, mas também operar mudanças nele que auxiliem outras pessoas, ofereço ao finalizar este trabalho, algumas reflexões que possam ajudar no processo de acolhida dos refugiados e de construção de novas moradas para todos.

Novos terrenos, novas construções, novas moradas

Ao final desta pesquisa, percebo que a constituição de identidade de todos nós passa por momentos de derrubadas de paredes, de abertura de portas e, quem sabe, até mesmo de demolição total da casa e reconstrução de algo diferente.

No caso dos refugiados participantes de minha pesquisa, presenciei um processo que envolveu a abertura de novas portas por meio de atitudes do grupo com relação aos componentes sócio-culturais e históricos dos países de origem e do Brasil. Considerando o emaranhado infinito de relações que os refugiados vivenciam com pessoas e situações de ambos os contextos sociais, defino o processo como um caminho contínuo de constituição identitária. Minha definição confirma a continuidade de um processo sem fim

que, como já indicado por Hall (1990:222), nunca se completa e que, ao mesmo tempo, é composto pela contribuição de diversos fatores, pessoas e situações.

Percebo que a identidade de cada indivíduo sofre mudanças no espaço e tempo, em resposta aos eventos do passado e do presente e em resposta às reflexões sobre as possibilidades para o futuro. Por isso, concordo com Mosselson (2006:22), quando afirma que as identidades dos refugiados permanecem fluidas, ou seja, a meu ver, fluidas na cronologia dos acontecimentos.

Acredito, ainda, que o processo de constituição identitária atua como um suporte para que os refugiados consigam ultrapassar as adversidades com mais facilidade. Assim, e considerando as reflexões sobre a complexidade, é possível afirmar que nesse processo não há fases, ou seja, os próprios mecanismos pessoais para ultrapassar as adversidades promovem a transformação identitária que por sua vez, também atua como elemento que reforça esses mesmos mecanismos ou a criação de novos.

O sucesso no curso de português tem um papel fundamental na constituição identitária dos refugiados, pois significa, para esse grupo, a oportunidade de se expressar no Brasil, permitindo uma inserção mais rápida e menos traumática no novo contexto social. Assim, a partir de minhas experiências com a pesquisa e com o acompanhamento das atividades, apresento a seguir algumas considerações relacionadas às ações que possam ir ao encontro das necessidades dos refugiados, e auxiliá-los no processo de inserção na nova cultura. Em minhas incursões pelo contexto desta pesquisa, percebi que algumas das ações que menciono a seguir já fazem parte da rotina de trabalho das instituições responsáveis pela acolhida dos refugiados em São Paulo.

Primeiramente, a exemplo do que já é oferecido pelas instituições que acolhem refugiados em São Paulo, destaco a necessidade de um acompanhamento psicológico que auxilie o refugiado no entendimento de suas experiências vividas, de sua situação presente e das possibilidades futuras. Esse acompanhamento deve considerar todas as pessoas envolvidas

no processo de acolhida dos refugiados e de todos aqueles que, de algum modo, acompanham o seu trajeto.

O conhecimento dos fatores de *stress* pré e pós-migratórios também permitem um melhor acompanhamento do processo de aculturação, permitindo o desenvolvimento de atividades com foco nas necessidades reais do refugiado.

Saber sua história com detalhes e procurar entender os fatores que o levaram ao refúgio, bem como os fatores que podem dificultar ou facilitar seu processo de aculturação permite, aos órgãos competentes desenvolver um processo de acolhida mais realista e com melhores resultados, pautado no conhecimento das histórias pessoais de cada refugiado e em sua capacidade de desenvolver estratégias individuais para sobreviver aos traumas decorrentes do refúgio.

Em todos os contatos que travei com os alunos participantes desta pesquisa, percebi que o sentimento de segurança de todos estava abalado. Assim, considero que restaurar esse sentimento por meio de atividades de inserção social e suporte psicológico, também é ação que deve ser observada a todo o momento.

A realidade do refúgio é algo que desperta a atenção da mídia e algumas vezes, durante o curso, tivemos situações nas quais jornalistas de redes de televisão brasileira demonstraram grande interesse em conhecer o contexto da sala de aula e entrevistar alguns alunos. Acredito que qualquer proposta que envolva esse tipo de exposição deva ser autorizada ou não, considerando a opinião de cada um dos alunos.

Quando os gestores do processo de acolhida, a professora do curso e eu nos deparamos com esse tipo de solicitação da grande mídia, sempre questionamos os alunos sobre o desejo de participar e, na grande maioria das vezes, o número de alunos que aceitavam participar não passava de 2 ou 3.

A oportunidade de compartilhar momentos de reflexão durante as atividades propostas na sala de aula é uma chance de trocar impressões sobre o refúgio e sobre Brasil. A sala de aula pode se tornar mais produtiva, caso seja possível propor atividades nas quais os alunos possam conversar e trocar impressões, mesmo que isso seja feito inicialmente na língua materna. Percebi que nos momentos de interação, alguns alunos se sentiam mais a vontade e, conseqüentemente, produziam mais quando utilizavam a língua portuguesa.

Ainda com relação à sala de aula, acredito que pela especificidade do público em questão, um bom programa de capacitação de docente deveria ser oferecido. Como pesquisador e observador de todas as atividades realizadas durante a pesquisa, muitas vezes, me senti sem energia para continuar e sem vontade de prosseguir, devido aos históricos de trauma, violência e dor com os quais precisei manter contato. Sabemos que as realidades dos alunos, suas vivências e experiências de vida e as razões que os levaram a aprender a língua portuguesa são pontos que precisam ser compreendidos por todos, mas o papel do docente nessa compreensão é fundamental para que uma relação de confiança entre alunos e professora seja desenvolvida.

A maneira como os alunos buscam na figura docente a salvação para alguns de seus problemas é algo muito bonito. Ao mesmo tempo, é importante oferecer ao docente um preparo psicológico para que ele consiga dialogar com as realidades dos alunos e suas próprias limitações nesse contato. Ainda com relação à docência, outro aspecto importante é garantir que o professor tenha acesso aos elementos culturais mais relevantes e marcantes de cada país de origem representado em sala de aula. A compreensão de questões religiosas e culturais de alguns países pode definir caminhos e auxiliar o professor no contato com seus alunos.

Outra característica importante a ser considerada é o contexto no qual os alunos aprendem a língua, ou seja, eles escutam a língua portuguesa todos os dias e precisam dela para sobreviver, para comer, para tomar um ônibus, para pedir informações, para se localizar, enfim, para uma série de atividades que nós conseguimos concluir rotineiramente sem problema algum.

Para esses alunos, a sala de aula não se situa somente no prédio da escola e, sim, no novo mundo em que vivem. A sala de aula para eles é a cidade de São Paulo na qual eles experienciam a língua portuguesa de diversas formas, e acredito que isso deva ser incorporado ao curso de português.

Minha sugestão é que durante alguns minutos da aula, o professor procure saber dos alunos quais foram as situações comunicativas do dia que limitaram sua atuação na cidade e, a partir dessa discussão, propor alguma atividade. Esse tipo de proposta poderá fazer com que os alunos desenvolvam sua autoconfiança fora da sala de aula, o que indiretamente auxiliará no processo de desenvolvimento de estratégias pessoais para a compreensão do novo contexto e para a aculturação.

Ao considerar a capacidade de ultrapassar as adversidades como algo essencial para a inserção social no contexto de refúgio, pessoalmente, acredito que algumas tomadas de decisão seriam extremamente positivas para despertar nos refugiados um posicionamento mais otimista e ativo. Nesse sentido, promover um ambiente seguro, baseado na aceitação e na diversidade e oferecer oportunidades para que os alunos dialoguem com o mundo externo de alguma maneira, são ações extremamente positivas para o desenvolvimento de posicionamentos mais ativos.

Lembro que após a atividade fotográfica denominada *Expressões do Refúgio*, proposta por um professor de fotografia, houve uma exposição de todas as fotos e um coquetel para alguns convidados. Esse momento proporcionou aos alunos a chance única de experienciar algo diferente e mostrar para outros o resultado de seus trabalhos, o que elevou a auto-estima de todos. Nesse momento, apesar da falta de domínio da língua portuguesa, os participantes pareciam conseguir se expressar e dizer ao mundo quem são e a verdadeira razão de estarem no Brasil, ou seja, uma oportunidade única para exercitar a capacidade de expressão.

A sala de aula de um curso como o de português para refugiados caracteriza-se pela heterogeneidade não somente de culturas, mas também de experiências de vida e de línguas faladas. Nesse sentido, acredito ser importante pensar em atividades que abordem as culturas de origem, juntamente com algumas questões que passem pelas línguas faladas. Minhas

observações me levaram a concluir que quando os alunos são lembrados de suas origens e de como se comunicam em seus países, parece haver um maior envolvimento com a aprendizagem da língua portuguesa. Acredito que o pluralismo cultural e o apoio para que as culturas e línguas de origem sejam abordadas devem fazer parte do processo de aprendizagem da nova língua, evitando que a Língua Portuguesa e a cultura brasileira substituam elementos importantes na vida dos refugiados.

A organização de trabalhos e atividades em grupo, dentro ou fora da sala de aula formal, parece abrir caminhos para uma interação diferenciada entre os refugiados. Quando esse tipo de atividade é proposta, os alunos se agrupam por afinidades culturais, étnicas e linguísticas. Portanto, sugiro que o professor promova a troca dos membros dos grupos para que seja possível o desenvolvimento da capacidade de sócio-interagir, não importando, nesse momento, a língua utilizada para a comunicação.

Reservar momentos para que algumas propostas de atividades do curso sejam discutidas no grupo significaria a oportunidade de exercitar a capacidade crítico-reflexiva desses alunos. Nesse sentido, compartilhar alguns caminhos e permitir que os alunos colaborem na construção de propostas são ações que podem fazer com que os alunos se apropriem do processo de aprendizagem e se sintam mais seguros para a expressão, por meio da língua portuguesa.

Essas são algumas de minhas idéias e sugestões, resultantes das experiências que vivi com o grupo de refugiados em um curso de língua portuguesa em São Paulo. Gostaria de finalizar este trabalho de pesquisa com outras reflexões que pudessem levar o meu leitor a pensar sobre o mundo em que vivemos, sobre os fatos positivos e desoladores que nele se desenrolam, sobre as várias facetas que a vida neste mundo nos reserva e, acima de tudo, sobre a diversidade de culturas, de visões, idéias e experiências de vida que povoam os universos individuais e coletivos.

Ao iniciar minha pesquisa, confesso que minha ingenuidade me traiu, pois não conhecia o contexto com o qual estava prestes a me envolver. Logo me deparei com relatos de sofrimento, dor, perdas e violência que imediatamente despertaram o questionamento com relação à minha limitação

pessoal para dar continuidade à pesquisa junto ao público em questão, Hoje, talvez eu ainda não saiba exatamente o que me impulsionou a continuar o trabalho e gerenciar minhas próprias limitações. Por outro lado, estou certo de que esta experiência me transformou como pesquisador e, principalmente, como ser humano.

Como pesquisador, entrei em contato com o grande desejo de descobrir mais para poder oferecer algo, para poder, com meu trabalho, deixar um legado que possibilitasse momentos, ou ao menos segundos, de satisfação, alegria e otimismo para todos que vivem ou ainda viverão a situação do refúgio.

Ao contrário do que, algumas vezes, é feito em pesquisas acadêmicas, minha preocupação central era a de oferecer algo em troca aos meus participantes, algum legado que pudesse ser formalizado como parte do curso de português para refugiados e que pudesse ajudar, de alguma forma, no processo de aculturação e preparo para a vida em uma nova sociedade. Ao final da pesquisa, recebi uma solicitação das instituições responsáveis pela gestão do curso de português para que as Oficinas Presenciais Temáticas fossem incluídas no material didático do curso. Após a formalização das Oficinas Presenciais Temáticas como parte do curso de português, terminei minha investigação na certeza de que as atividades propostas durante minha pesquisa foram relevantes para os refugiados.

Muitas vezes fui questionado sobre uma explicação plausível a respeito da escolha por desenvolver uma pesquisa que tivesse como foco os problemas vividos por estrangeiros em nosso país quando, na verdade, temos muitos cidadãos brasileiros que passam por várias dificuldades e que também poderiam ser considerados para um trabalho de pesquisa. Ao mesmo tempo, meu senso crítico sempre ignorou esse tipo de questionamento por ter descoberto, no decorrer do trabalho, que quando entramos em contato com a dor alheia, não há nacionalidade, etnia, credo, língua, cor ou religião que determine o quanto devemos ou não nos envolver.

Como ser humano, aprendi com esta pesquisa, que todos nós somos habitantes, não de um país chamado Brasil, mas, sim, de um planeta denominado Terra e que enquanto vivermos em feudos ideológicos, em

guetos que nos isolam do resto do mundo, do resto das maravilhas e agruras do mundo, não teremos a tão sonhada paz, a tão desejada harmonia interior e coletiva.

Outro aprendizado de grande valor foi ter descoberto que, muitas vezes, refugiados somos todos nós. Quantas vezes nos fechamos para o mundo, para as pessoas, para as possibilidades boas da vida, para o enfrentamento de problemas que nos perseguem, acreditando que se não pensarmos neles, eles desaparecerão? Quantas vezes não somos surpreendidos por um pensamento solitário em meio a uma multidão? E quantas vezes deixamos a vida escorrer pelos dedos por não saber que, na verdade, para entendermos o mundo e compreendermos os fenômenos da vida, precisamos viver?

Tenho a impressão de que construímos e reconstruímos nossos lares pessoais a cada dia de nossa existência. Com frequência e sem perceber, descobrimos ambientes em nossas próprias casas que desconhecíamos, ambientes que nos surpreendem por seu brilho, sua decoração fantástica, seu conforto ou, ainda, que nos assustam por sua frieza, sua falta de luz e seu excesso de umidade. Nesse movimento, abrimos novas janelas, percebemos o mundo além de nossos jardins e as possibilidades que ele nos oferece, ou simplesmente nos escondemos em alguns cômodos de nossa casa, esperando que aquela chuva, vista somente por nós, pare de cair um dia.

Provavelmente, como eu, a maioria de meus leitores não saberá o real significado do refúgio como aquele vivido por meus participantes, mas certamente, muitos compreenderão esse refúgio ao qual me refiro e o que os meus questionamentos pretendem despertar. Assim, termino este trabalho com um convite para que todos nós tenhamos forças, coragem e disposição para acordar a cada dia com um desejo incontável de saber mais sobre o mundo, de saber mais sobre nós mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição. (2006). Complexidade, do casulo à borboleta. In Castro, Gustavo; Carvalho, Edgard de A. & Almeida Maria da C. (orgs.), *Ensaio de Complexidade*. Ed. Meridional / Sulina.
- ARAUJO, Washington. (2004). Direitos Humanos: o desafio de ser refugiado. Disponível em <http://www.netterra.com.br/poiesis/refugiados>, capturado em 23/10/2009.
- BANTON, Michael. (1967). *Race Relations*. Basic Books.
- BEMAK, Fred. & GREENBERG, Bryon. (1994). Southeast Asian refugee adolescents: Implications for counseling. In *Journal of Multicultural Counseling & Development*, vol. 22:2, págs. 115-124.
- BERRY, John W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism: unity and identity. In *Topics in Culture Learning*, págs.17-22.
- BERRY, John W., POORTINGA, Ype. H., SEGALL, Marshall H., and DASEN, Pierre R. (2002). *Cross-cultural psychology: research and applications*. Cambridge University Press.
- BERRY, John W. and SAM, David L. (2006) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press.
- BOSI, Alfredo. (1987). *Dialética da colonização*. Companhia das Letras.
- BROFENBRENNER, Urie. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage.
- CARVALHO, Edgar A. (2005). Edgar Morin. Coleção Grandes Educadores. São Paulo. Distribuição Paulus Pia Sociedade de São Paulo. Fita de vídeo-cassete (53 min). VHS. NTSC, som, color.
- COOPER, Clare. (1974). The House as Symbol of Self. In *Environmental Psychology*, vol. 8:2, págs. 435-448.
- CORACINI, Maria J. R. F. (2009). Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. In *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.2:9, págs. 475-498.
- COSTA, Cristina. (2005). *Educação, imagem e mídias*. Cortez.
- CSIKSZENTMIHALY, Mihály. & ROCHBERG-HALTON, Eugene. (1981). *The Meaning of Things*. Cambridge University Press.

- CUNHA, Maria Jandira C. (2007). *Migração e Identidade: olhares sobre o tema*. Centauro Editora.
- DARTIGUES, André. (1992). *O que é a fenomenologia?* Editora Eldorado.
- DEMO, Pedro. (2002) *Complexidade e aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento*. Editora Atlas.
- DEWEY, John. (1938). *Experience & Education*. Collier Books.
- DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. (2004) *O que é a Filosofia?* Ed. 34.
- DILTHEY, Wilhelm. (1985). *Poetry and experience*. Selected Works, vol.V. Princeton University Press.
- _____ (1994). The hermeneutics of the human sciences. In Mueller-Vollmer, Kurt. *The hermeneutic reader: texts of the German tradition from the enlightenment to the present*. Continuum.
- DURANDO, Dario. (1993). The Rediscovery of Ethnic Identity. Disponível em <http://connection.ebscohost.com/content/article/1026003836.html>, capturado em 16/05/2009.
- FREIRE, Marlinda. (1990). Refugees: ESL and Literacy. In *Canada's Periodical on Refugees*, v.10:2, págs. 3-6.
- FREIRE, Maximina M. (1998) Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities. Unpublished PhD Thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- _____ (2000). *On-line workshops on writing as interdisciplinary instructional sites*. Trabalho apresentado no VII colóquio Man & Media CETaLL, parte do 33º encontro anual da BAAL. Cambridge, UK.
- _____ (2003). Interaction and silence in *on-line* courses. In *Revista da Anpoll*, vol.15, págs. 161-190. Humanitas – FFLCH/USP.
- _____ (2006). *Desenhos de pesquisa para a ambientação presencial e/ou digital*. Seminário de Orientação oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUCSP.
- _____ (2007). *A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação metodológica*. Projeto de Pesquisa “A formação tecnológica de professores de idiomas sob o enfoque hermenêutico-fenomenológico” (excerto). Programa de Estudos Pós-Graduados em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- FULLILOVE, Mindy T. (1996). Psychiatric Implications of Displacement: Contributions from the Psychology of Place. In *American Journal of Psychiatry*, vol.153, págs.1516-1523.
- GADAMER, Hans-Georg. (1997). *Verdade e Método*. Vozes.
- _____ (2002). *Verdade e Método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes.
- GIBSON, Margaret A. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Cornell University Press.
- _____ (1998). Promoting Academic success among immigrant students: Is acculturation the issue? In *Educational Policy Journal*, vol.12:6, págs. 615-633.
- GLANTZ, Meyer. D. & Johnson, Jeannette. L. (1999). *Resilience and development: positive life adaptations*. Kluwer/Plenum.
- GOFFMAN, Ervin. (1997). The stigmatized self. In Lemert, Charles. and Branaman, Ann. *The Goffman reader*. Blackwell Publishing.
- HAESBAERT, Rogério. (2002). *Territórios alternativos*. Contexto.
- HALBWACHS, Maurice. (1990). *A memória coletiva*. Vértice.
- HALL, Stuart. (1990). Cultural identity and diáspora. In Rutherford, Jonathan. *Identity: community, culture, difference*. Lawrence and Wishart.
- HAMILTON, Richard. J. ANDERSON, Angelika. FRATER-MATHIESON, Kaaren. LOEWEN, Shawn and MOORE, Dennis W. (2005). Interventions for Refugee Children in New Zealand Schools: Models, Methods, and Best Practice. Disponível em <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5463>, capturado em 27/08/2009.
- HAREVEN, Tamara K. (1991). The Home and the Family in Historical Perspective. In *Social Research*, vol. 58:1, págs. 253-285.
- HEIDEGGER, Martin. (1988). *Ser e tempo*. Editora Vozes.
- _____ (2002). Construir, Habitar, Pensar. In *Ensaio e Conferências*. Vozes.
- HERMANN, Nadja. (2002). *Hermenêutica e educação*. DP&A Editora.

- HUSSERL, Edmund. (1990). *A Idéia da Fenomenologia*. Lisboa Edições.
- IFA, Sérgio (2006). A Formação Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa em uma Sociedade em Processo de Digitalização. Tese de Doutorado. PUC/SP.
- JOHNSTON, Jill. (1973). *Lesbian nation: the feminist solution*. Simon and Schuster Publishing.
- KANU, Yatta. (2008). Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. In *Canadian Journal of Education*, págs. 95-120.
- KITZINGER, Celia. (1989). Liberal humanism as an ideology of social control: the regulaion of lesbian identities. In Shotter, John. e Gergern, Kennedy. *Texts of Identity*. Sage.
- KOZIKOSKI , Elisabeth P. L. (2007). Produção Escrita em Língua Inglesa nas Interfaces Papel e Blog. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. Mercado de Letras.
- LIMA, José Pinto. (2001). *Três questões sobre língua e identidade*. Edições Colibri.
- LOPES, Maria Cristina L. P. (2005). Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital. Tese de Doutorado. PUC/SP.
- MARKOVA, Ivana. (1990). "Introduction". In Markova, Ivana & Foppa, Klaus. *The dynamics of dialogue*. Hemel Hempstead. Harvester Wheatsheaf.
- MATURANA, Humberto R. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Editora da UFMG.
- MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. (1984). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Palas Athena.
- MAYRINK, Mônica Ferreira. (2007). Luzes, Câmera, Reflexão... Formação inicial de professores mediada por filmes. Tese de Doutorado. PUC/SP.
- MCBRIEN, Lynn. (2005). *Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature*. University of South Florida.

- MEY, Jacob L. (1998). Etnia, Identidade e Língua. In Inês Signorini (org.), *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Mercado de Letras.
- MICKELSON, Roslyn A. (1993). Minorities and Education in Plural Societies. In *Anthropology & Education Quarterly*, vol.24:3, págs. 269-76
- MOFFETT, James. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Houghton Mifflin Publishing.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. (2002). *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Mercado de Letras.
- MORAES, Maria C. (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*. Editora Papirus.
- MORAES, Maria C. e LA TORRE, Saturnino. (2007). Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo. In La Torre, Saturnino y Violant, Verónica (Orgs.), *Comprender y evaluar la creatividad: Cómo investigar y evaluar la creatividad*. Ediciones Aljibe
- MORIN, Edgar. (1982). *Ciência com Consciência*. Ed.Europa-America.
- _____ (1984). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Editora Europa-América.
- _____ (1990). *Introduction à une pensée complexe*. ESF.
- _____ (1996). Epistemologia da Complexidade. In Schnitman, Dora Fried (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Artes Médicas.
- _____ (2005). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Editora Bertrand Brasil.
- MOSSELSO, Jacqueline. (2006). Roots & Routes: a re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. Disponível em http://www.tc.columbia.edu/cICE/Archives/9.1/91_04_cice_fall2006_mosselson.pdf, acessado em 02/09/2009.
- NAIR, Roopa. (1998). Renegotiating home and identity : experiences of Gujarati immigrant women in suburban Montréal. Disponível em http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=2045, acessado em 22/08/2009.

- NICASSIO, Perry M. (1983). Psychological correlates of alienation: a study of a sample of Indochinese refugees. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol.14, págs. 337-351.
- OGBU, John U. (1982). Cultural Discontinuities and Schooling. In *Anthropology & Education Quarterly*, vol.13, págs. 290-307.
- OLSEN, Laurie. (2000). Learning English and learning America: Immigrants in the eye of a storm. In *Theory into Practice Journal*, págs. 196-202.
- ONU – Organização das Nações Unidas no Brasil. (1951/1998). Convenção de Genebra relativa ao estatuto dos refugiados. Disponível em http://www.onu-brasil.org.br;doc_refugiados.php, acessado em 15/12/2007.
- ORTIZ, Renato. (1993). *Mundialização e cultura*. Editora Brasiliense.
- PALMER, Richard E. (2006). *Hermenêutica*. Edições 70.
- PEIRCE, Bonny N. (1995). Social identity, investment, and language learning. In *TESOL Quarterly*, vol.29, págs. 9-31.
- PEREIRA, Anabela M. S. (2002). *Resiliência, Personalidade, Stress e Estratégias de Coping*. Editora Cortez.
- PINHEIRO, Débora P. N. (2004). A resiliência em discussão. In *Psicologia em Estudo*, vol.9:1, págs. 67-75.
- POLIFEMI, Marcos Cesar. (2007). Uma jornada pelas trilhas de um processo reflexivo online para coordenadores. Tese de Doutorado. PUC/SP.
- POLLACK, Michael. (1992). Memória e Identidade Social. In *Revista Estudos Históricos*, vol.5:10.
- PONTE NETO, Cândido Feliciano. (2003). Reassentamento de refugiados no Brasil: demonstração da solidariedade humana internacional – A dignidade recuperada. In Rosita Milesi (org.), *Refugiados: realidade e perspectivas*. Edições Loyola.
- PORTES, Alejandro & RUMBAUT, Rubem G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. (1991). *A nova aliança: Metamorfose da ciência*. Ed. UnB.
- PRIGOGINE, Ilya (1996). O fim da ciência. In Schnitman, Dora Fried (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Editora Artes Médicas.

- RAJAGOPALAN, Kanavillil. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. Parábola Editorial.
- RALHA-SIMÕES, Helena. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação*. Editora Cortez.
- RATZEL, Friedrich. (1988). *Géographie politique*. Econômica.
- REZENDE, Paulo. (2003). *Oficinas Virtuais Temáticas: Interação e Docência em Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.
- RICOUER, Paul. (2002). *Del texto a la acción: ensaios de hermenêutica II*. Fondo de Cultura Econômica.
- RUDMIN, Floyd W. (2003). Critical history of acculturation psychology of assimilation, separation, integration and marginalization. In *Review of General Psychology*, vol.7, págs. 3-37.
- SANTAELLA, Lucia (1998). *Imagem, Cognição, Semiótica e Mídia*. Editora Iluminuras.
- SANTOS, João Paulo de Farias. (2003) Os refugiados e a sociedade civil. In Rosita Milesi (org.), *Refugiados: realidade e perspectivas*. Edições Loyola.
- SCHUMANN, John H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol.7:5, págs. 379-392.
- SCHÖN, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- _____ (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- _____ (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. Teachers College University Press.
- _____ (1992). The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. In *Curriculum Inquiry*, vol.22:2, págs. 119-139.
- SHOTTER, John and GERGEN, Kenneth. (1989) *Texts of identity*. Sage.
- STONE, Lawrence. (1991). The Public and the Private in the Stately Homes of England, 1500-1990. In *Social Research*, vol.58:1, págs. 227-251.
- TRUEBA, Henry T., JACOBS, Lila., and KIRTON, Elizabeth. (1990). *Cultural conflict and adaptation: the case of Humong children in American society*. Falmer Press.

VAN TILBURG, Miranda A. L., VINGERHOETS, Ad. J. J. M., & VANHECK, Guus. L. M. (1996). Homesickness - a Review of the Literature. In *Psychological Medicine Journal*, vol. 26:5, págs. 899-912.

van MANEN, Max. (1990). *Researching lived experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press.

VILCHES, Lorenzo. (1997) *La lectura de la imagen*. Paidós.

WEBER, Max. (1968), *História geral da economia*. Mestre Jou.

ANEXO 1**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS GESTORES DO
PROCESSO DE RECEPÇÃO DE REFUGIADOS**

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua formação?
3. Há quanto tempo você trabalha para a instituição?
4. Como começou seu trabalho na instituição?
5. Há quanto tempo trabalha no atendimento aos refugiados?
6. Qual a sua opinião sobre o projeto de atendimento ao refugiado no mundo?
7. Qual a sua opinião sobre o projeto de atendimento ao refugiado no Brasil?
8. Qual a sua opinião sobre o projeto de atendimento ao refugiado em São Paulo?
9. Qual era a sua visão desse trabalho antes?
10. Qual a sua visão desse trabalho agora?
11. Qual era a sua visão sobre os refugiados antes de conhecê-los?
12. Qual a sua visão sobre os refugiados agora?
13. Como as histórias dos refugiados se assemelham?
14. Como as histórias dos refugiados se diferenciam?
15. O que significa solicitar refúgio?
16. Quais as condições para que o pedido de refúgio seja feito?
17. Que tipo de documentação é necessário para o pedido de refúgio?
18. Existe algum documento ou fontes legais de informação sobre o processo?
Quem tem acesso a isso?
19. Quais são as situações mais recorrentes como justificativa pra pedido de refúgio?
20. Que tipo de apoio o Senac/Sesc/Acnur/Caritas oferece ao refugiado?
21. Essas organizações oferecem apoio somente aos refugiados legais ou não?
22. Quem mais pode receber esse apoio?
23. O que acontece depois que o solicitante pede refúgio?
24. Qual o tempo médio/máximo/mínimo para a resposta dos órgãos competentes?
25. Por que esse tempo é (longo/curto)?

26. A negativa do pedido de refúgio é comum?
27. O que acontece quando o pedido é negado?
28. A aceitação do pedido é comum?
29. O que acontece quando o pedido é aceito?
30. Onde os refugiados em sua maioria ficam em São Paulo quando não estão no Sesc?
31. Qual o contato que os refugiados têm com suas famílias e amigos em seu país de origem?
32. Os refugiados têm acesso a computador e Internet? Há algum acompanhamento desse uso? Alguém os auxilia?
33. O que você acredita que eles façam com essas ferramentas?
34. De todo esse uso o que mais se destaca?
35. Você acredita que um trabalho de aprendizagem de língua portuguesa que envolva a utilização do computador seria interessante? Por quê?

ANEXO 2**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS REFUGIADOS**

1. Há quanto tempo você leciona português?
2. Qual é a sua formação?
3. Por que atua nessa área da docência?
4. Você desenvolve projetos de vida profissional em paralelo?
5. Como você caracterizaria sua ação docente de quando começou sua carreira? Como você se via como professora?
6. Como você caracteriza a sua ação docente hoje? Como você se vê como professora hoje?
7. Você acha que sua prática mudou? Como e por quê?
8. Qual a repercussão da experiência com solicitantes de refúgio e refugiados na visão que você tem de sua prática?
9. Em que medida você acredita que a experiência com solicitantes de refúgio e refugiados mudou essa visão da própria prática docente?
10. Qual a visão que você tinha desse público antes de começar a trabalhar com ele?
11. Qual a visão que você tem desse público agora? Se não mudou por que não mudou?
12. Existe algo que te chame mais a atenção nesse público? O que?
13. Você acha que o histórico desse público tem algo há ver com seu próprio histórico de vida? O que é semelhante e o que é diferente e por quê?
14. Houve algum momento em sala de aula no qual você não sabia exatamente o que fazer? Você pode relatar a situação? Você acha que essa situação está de alguma maneira relacionada aos históricos deles e seu?
15. Você sabe se eles mantêm contato com os países de origem, familiares e amigos? Por que você acha que não mantêm?
16. Como você acha que eles fazem isso?
17. Que instrumentos/materiais você utiliza em sua sala de aula com esse público?

18. Como as aulas e o programa de curso estão estruturados?
19. O que você acha dessa estruturação?
20. O que você mudaria? Por quê?
21. Quais os critérios, ou melhor, o que te leva a escolher esse ou aquele material?
22. Você acha que tem tido bons resultados com os materiais que tem utilizado? Por quê?
23. Como você caracterizaria sua prática com esse público mediante aos resultados que você percebe?
24. Você utiliza computador em sua prática docente? Em que momentos? Por que utiliza/não utiliza?
25. Como você se percebe como usuária de computador e Internet?
26. Você acredita que o computador e a Internet podem ajudar no ensino-aprendizagem? Por quê?
27. Você acredita que o computador e a Internet ajudariam no ensino de português para solicitantes de refúgio e refugiados? Por quê?
28. Como eram os alunos que você tinha antes de começar esse trabalho?
29. Como você imaginava os refugiados antes do seu trabalho com eles?
30. Como você os vê agora?
31. Essa experiência mudou a sua prática docente?
32. Como?
33. Essas mudanças você consegue levar para outras salas de aula?
34. O que você acha que essa experiência trouxe de diferente?
35. Em que medida as aulas com os refugiados se assemelham com aulas para estrangeiros de outros contextos?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)