

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM*THE IDENTITY CONSTRUCTION OF HUMANITARIAN MIGRATION IN A LEARNING ENVIRONMENT*

Luciane Corrêa FERREIRA
Universidade Federal de Minas Gerais
lucianeufmg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0503-2434>

Catarina Valle e FLISTER
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
catarinaflister@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9331-0133>

Barbara Vieira de OLIVEIRA
Universidade Federal de Minas Gerais
barbaravod@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9551-0596>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada entre 2018 e 2019 sobre a construção identitária de migrantes e refugiados em contextos de sala de aula. A investigação alinha-se à Linguística Aplicada indisciplinar, ao incorporar as vozes do Sul global, como é o caso dos migrantes de crise. O Projeto LER (Leitura e Escrita com Migrantes e Refugiados), iniciativa de ensino de Português como Língua de Acolhimento promovida pela PUC Minas, em parceria com o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados, foi escolhido como campo de pesquisa. Para a constituição do *corpus*, foram realizadas oficinas de jogos teatrais nas quais os participantes do projeto foram convidados a compartilhar suas histórias de vida e experiências migratórias. A análise dessas oficinas demonstrou que o envolvimento do sujeito migrante em contextos sociais tanto no Brasil (no presente) quanto em seu país de origem (no passado) influencia significativamente tanto na aprendizagem da língua quanto a construção identitária dos indivíduos nos espaços de aprendizagem. Esse processo aponta para a “comunidade imaginada” à qual esses migrantes desejam fazer parte. Além disso, a fala dos participantes revelou a importância da existência de um ambiente pautado pela perspectiva do acolhimento para os seus processos de construção identitária.

PALAVRAS-CHAVE: construção identitária; português como língua de acolhimento; integração; migração humanitária; aprendizagem de línguas.

ABSTRACT: This article presents a study that took place between 2018 and 2019 about the identity construction of migrants and refugees within the classroom. It is in line with undisciplined Applied Linguistics in the sense that it brings the voices from

the South, such as it is the case of crisis migrants. The LER Project (*Projeto de leitura e escrita com migrantes e refugiados*) promoted by PUC Minas in partnership with the Jesuit Refugee Service (JRS) to teach Portuguese as a Welcoming Language was chosen as the research field. In order to form the *corpus*, we promoted workshops of theatrical games in which the participants of the Project were invited to talk about their lives and their migratory processes. From the analysis of these workshops, we verified that the social involvement of the subject going through a migration process in Brazilian contexts, in the present, and in their country of origin, in the past, is an aspect that influences both in language learning and in the identity construction of individuals within the learning spaces, sinalizando para a “comunidade imaginada” da qual esses migrantes querem fazer parte. Moreover, the participants' speech revealed the importance of an environment promoted by a welcoming perspective to their identity construction processes.

KEYWORDS: identity construction; Portuguese as a welcoming language; integration; humanitarian migration; language learning.

INTRODUÇÃO

Observa-se, atualmente, a ocorrência de diversos fluxos migratórios entre países do Sul Global (SKELDON, 2017), tendo o Brasil se consolidado como um dos principais destinos desses movimentos. Essa posição do país no cenário migratório deve-se, em parte, à criação do Mercosul, em 1991, e ao papel de destaque regional que passou a exercer no bloco (PATARRA; FERNANDES, 2011). Além disso, Patarra e Fernandes (2011) apontam a adoção de políticas migratórias pouco flexíveis pelos Estados Unidos, após o atentado de 11 de setembro de 2001, contribuiu para a consolidação do Brasil como destino migratório.¹ Segundo a 5ª edição da publicação *Refúgio em Números*, os principais solicitantes de refúgio em 2019 - ano da coleta do corpus _ foram cidadãos venezuelanos e haitianos (SILVA *et al.*, 2020, p. 12).

A presença expressiva de haitianos no Brasil teve início em 2010 (BAENINGER; PERES, 2017, p. 119). De acordo com dados publicados no site do Ministério da Justiça, referentes ao Sistema de Registro Nacional Migratório, em abril de 2025, existem 189.760 registros de haitianos no país (POLICIA FEDERAL, 2025).

O número de solicitações de refúgio feitas por venezuelanos, por sua vez, começou a crescer a partir de 2014, em decorrência da crise econômica e social na Venezuela². Naquele ano, 43 cidadãos venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil; esse número aumentou para 201 em 2015 e chegou a 61.681 em 2018 (BRASIL, 2019, p. 25). O relatório *Refúgio em Números*, de 2022, que revela que 78,5% das

¹ É importante ressaltar que embora o Brasil seja um país receptor de migrantes, ele não deixou de produzir emigrantes (MARTES, 2016). O foco da pesquisa proposta, todavia, é o dos fluxos de imigrantes e acolhimento dos mesmos.

² Para um aprofundamento teórico acerca das causas históricas, sociais e econômicas da crise ver Bastos e Obregón (2018).

solicitações de refúgio em 2021 foram realizadas por venezuelanos. Já o Relatório Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023 (CAVALCANTI; OLIVEIRA; LEMOS SILVA, 2024) indica que, em 2023, houve uma diminuição nos registros de residência de venezuelanos (-13,1%) e haitianos (-7,7%). Apesar da queda, os venezuelanos continuam sendo a nacionalidade com maior número de registros no país.

Uma vez no país, os imigrantes tendem a se dirigir aos centros urbanos (SKELDON, 2017). Essa dinâmica ajuda a explicar o fato de que, em Minas Gerais, a Região Metropolitana de Belo Horizonte concentra o maior número de migrantes (SOUZA, 2017). Além desse fator, mencionar destaca-se a inclusão da cidade de Belo Horizonte nos processos de interiorização de imigrantes. Esses processos consistem em esforços conjuntos do governo e da sociedade civil para aliviar a sobrecarga da infraestrutura em locais com grande concentração de migrantes, por meio do deslocamento dessa população para outras localidades. No caso da interiorização de haitianos, Belo Horizonte foi considerada um destino estratégico por abrigar entidades que atuam em prol dos migrantes e refugiados, com destaque para o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (FERNANDES; CASTRO; RIBEIRO, 2014). Quanto aos venezuelanos, o processo de interiorização ocorreu por meio da Operação Acolhida, conduzida pelo governo federal. Segundo publicação da Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU) e do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), 5,4% dos imigrantes foram destinados a Minas Gerais até novembro de 2019, o que equivale a 1.360 venezuelanos (ESMPU; ACNUR, 2020, p. 16). Embora os processos de interiorização representem uma importante estratégia de redistribuição, ainda são insuficientes para promover, de forma efetiva, a integração de migrantes e refugiados. Entendemos a integração como um processo amplo:

A integração local é um processo que envolve todas as dimensões da vida social. Exige um trabalho coletivo para viabilizar o acesso à informação, ao trabalho, à moradia, à educação, à saúde, à alimentação, à revalidação de diplomas, à cultura (e à interculturalidade), a cursos profissionalizantes e cursos de português, entre outros. (ESMPU; ACNUR, 2020, p. 62).

Dessa forma, diversas ações são necessárias para promover a integração de imigrantes e refugiados. Neste artigo, destacamos o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), por entendermos que a aprendizagem da língua do país de acolhida é fundamental para que o sujeito se torne autônomo nos contextos que o cercam. Ao enfatizar essa autonomia, concebemos os conhecimentos linguísticos como coconstruídos pelos aprendizes em suas particularidades individuais, sociais e culturais. Nesse sentido, o PLAc se constitui, nas palavras de Silva e Costa (2020, p. 132), a partir de uma “abordagem norteadada pela perspectiva crítica e alicerçada na construção de uma consciência cultural dos aprendizes, abarca questões para além do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas”.

Entre as diferentes metodologias de ensino, focalizamos o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), visto que os princípios metodológicos do Projeto Ler³, campo desta pesquisa, convergem com essa abordagem.

Este estudo se alinha à Linguística Aplicada contemporânea, conforme Moita Lopes (2006), ao trazer as vozes do Sul, na medida em que dá espaço a um grupo vulnerabilizado - os migrantes de crise -, promovendo uma LA híbrida e mestiça, que rompe as barreiras entre teoria e prática. Ainda em consonância com Moita Lopes (2006, p. 96), adotamos uma perspectiva da Linguística Aplicada sobre um tema que atravessa diversas áreas e está imbricado em questões sociais e ambientais contemporâneas, como os deslocamentos forçados motivados por crises ambientais, no caso da migração haitiana, e crises sociopolíticas e humanitárias, no caso da migração venezuelana.

Temos como objetivo refletir sobre a relação entre a construção identitária, integração social e aprendizagem da língua, a partir do discurso de sujeitos em condição de migração humanitária, inseridos em um contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento em um curso de extensão universitária, oferecido por uma instituição privada, voltado a pessoas em situação de refúgio e migração em Belo Horizonte, Minas Gerais.

A perspectiva do PLAc, enquanto metodologia de ensino, será caracterizada na seção 2, em comparação com outras abordagens de ensino de português como língua não materna, a fim de demonstrar que as diferenças metodológicas decorrem dos diferentes públicos e das necessidades específicas que buscam atender. O PLAc, estruturado como metodologia de ensino voltada a sujeitos em situação de migração humanitária, “se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna” (LOPEZ; DINIZ, 2018, p. 4). Essa abordagem ganha destaque neste artigo por dois motivos: em primeiro lugar, pelo contexto de ensino em que a pesquisa foi realizada, ou seja, o Projeto de Leitura e Escrita com Migrantes e Refugiados (Projeto Ler)⁴, pautado na perspectiva do acolhimento; em segundo lugar, pelas conclusões da pesquisa, que apontam para a relevância dessa forma de ensino para a integração social desses indivíduos. Cabe, aqui, caracterizar o conceito de integração social, conforme discutido por Caldeira (2012), como um “processo de interação, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento” (p. 11).

O aporte teórico que nos permitiu relacionar os processos de construção identitária, integração e aprendizagem através das narrativas será apresentado na seção 4. A noção de narrativa, enquanto forma de construção do sujeito, será apresentada a partir de Turner (1996; 2014) e Abrantes (2010). Kanno e Norton (2003) e Norton (2013) complementam o quadro teórico de análise com conceitos que permitem

³ <https://www.projetoler.com/>

⁴ <https://www.projetoler.com/>

observar, nas narrativas, a relação dos sujeitos com a aprendizagem da língua não materna. O uso do discurso oral para investigar narrativas se justifica porque:

O discurso oral, que focaliza, em termos referenciais, vivências e experiências, pode ser atualizado na forma de narrativas e essas, por sua vez, são uma maneira natural, cognitivamente constitutiva da espécie humana, de reformular, no aqui e agora da interação, experiências passadas. (Nascimento, 2022, p.20)

O *corpus* foi coletado, em 2019, para a investigação de narrativas de participantes do Projeto Ler, por meio da realização de oficinas de jogos dramáticos. Nessas oficinas, os indivíduos foram convidados a falar sobre si mesmos e sobre seus percursos migratórios. A metodologia adotada é descrita na seção 4, incluindo a descrição dos jogos dramáticos selecionados para a análise, bem como as regras de transcrição utilizadas. A análise dos dados é desenvolvida na seção 6, na qual são apresentados trechos selecionados do *corpus*, com os respectivos argumentos que fundamentam a relação entre construção identitária, integração e aprendizagem, a partir dos construtos teóricos *motivação*, *investimento* (NORTON, 2013), comunidades *imaginadas* (KANNO; NORTON, 2003). A última seção visa sintetizar as principais conclusões possibilitadas pela análise, destacando características importantes a serem consideradas no ensino de português para pessoas em situação de migração humanitária. A seguir, caracterizamos o campo da pesquisa, partindo do ensino de português como fator de integração dos migrantes e refugiados.

O CAMPO DA PESQUISA

O ensino de português como língua não materna pode se dar a partir de diferentes perspectivas. Dentre elas destacamos aquelas referidas pelas denominações Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O PLE passou a fazer parte das universidades no Brasil principalmente a partir do final da década de 1980, como consequência de processos de internacionalização nas universidades brasileiras (BULLA; KUHN, 2020). Nesse momento, o PLE envolvia:

(...) o ensino e a avaliação de português considerando estrangeiros não falantes de português como língua de socialização inicial. Nessa época, os estrangeiros que seriam seu público possuíam propósitos variados que justificavam a aprendizagem do idioma, como participação em comunidades acadêmicas (intercâmbios de graduação e pós-graduação), turismo, negócios, relacionamentos amorosos com falantes de português, trabalho em país ou região falante de português etc (BULLA; KUHN, 2020, p. 3).

Amado (2013) reitera a conceitualização do Português como Língua Estrangeira como uma forma de ensino voltada para um público de aprendizes com objetivos específicos relacionados ao trabalho, ao intercâmbio ou ao turismo. O Português como Língua Adicional diferencia-se do PLE por

adotar uma perspectiva de língua que visa ao envolvimento social. O objetivo do PLA é que os aprendizes adquiram a língua como repertório para a vida, de modo a promover a participação social (SCHLATTER; GARCEZ, 2007). Esse propósito converge com o PLAc, que pode, assim, ser classificado como uma ramificação do PLA (LOPEZ; DINIZ, 2018).

O termo “Português como Língua de Acolhimento” surgiu em 2007, em Portugal, no contexto do programa *Portugal Acolhe*, que oferecia cursos de português para imigrantes adultos (GROSSO, 2010). Tais cursos tinham como objetivo a atuação social do sujeito migrante e, por isso, partiam da identificação dos campos de atuação necessários à sua inserção no novo país. Com efeito, o PLAc constitui uma modalidade de ensino de língua para migrantes e refugiados que considera os contextos nos quais o aprendiz está inserido (veja-se AUTOR *et al*, 2019). Para AUTOR (2021), o Português como Língua de Acolhimento é uma disciplina inserida na área do Português como Língua Adicional, situando-se tanto no campo da Linguística Aplicada quanto no dos Direitos Humanos, tendo em vista que a educação é um direito humano de acordo com a Constituição Brasileira de 1988. Esses contextos englobam as realidades econômica, social, cultural e afetiva dos indivíduos. Nesse sentido, o Projeto Ler, campo dessa pesquisa, atua a partir dessa perspectiva⁵.

O Projeto LER é uma iniciativa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e atua, desde 2018, nos campos da pesquisa e da extensão universitária, com o intuito de contribuir para os processos de integração e emancipação sociocultural de migrantes e refugiados, por meio do ensino da língua portuguesa. Especificamente no âmbito da extensão, o Projeto desenvolve oficinas de aprendizagem baseadas nos princípios pedagógicos de dois pensadores: Paulo Freire (1921-1997) e Célestin Freinet (1896-1996).

No cotidiano do Projeto, destacamos, de Freire (2011), a noção de que o educador precisa provocar a consciência histórica do educando, de modo a promover uma reflexão sobre o lugar que este ocupa na sociedade em que vive e, a partir disso, estimular a compreensão de como cada indivíduo pode atuar, individual ou coletivamente, para melhorar sua condição de vida. Com base nessa concepção, as oficinas são pensadas a partir das experiências e dos objetivos concretos dos migrantes.

De Freinet (2004), enfatiza-se o respeito às particularidades e ao ritmo de aprendizagem de cada sujeito. A partir desses princípios, o Projeto oferece turmas com objetivos distintos, utilizando temas e atividades que são reiteradas ao longo do período letivo. Uma dessas atividades é a construção de narrativas (auto)biográficas. Cavalcante e Militão (2019, p. 220) explicam:

⁵ Em Belo Horizonte, existem várias iniciativas de ensino de português para migrantes. Dentre elas citamos: o curso de português para mulheres migrantes do Cio da Terra, o Projeto de extensão português como língua de acolhimento (CEFET-MG), o Projeto Pró-Imigrantes (@projetoproimigrantes), da FALE UFMG, que prepara estudantes migrantes para o ENCCEJA, ENEM e oferta também cursos de PLAc, e o curso TECER do SJMR-BH.

Na dinâmica interdisciplinar e intercultural estabelecida pelo Projeto, os participantes são convidados a realizar, em diferentes linguagens, atividades que lhes permitam produzir e compartilhar, entre si e com a comunidade, múltiplas formas de expressão narrativa. Dessa forma, os participantes são convidados a constituir-se identitariamente, como falantes de duas ou mais línguas, protagonistas de novas narrativas de si, de sua história de vida (Cavalcante; Militão, 2019, p. 220).

Na próxima seção, mostraremos os conceitos teóricos que permitiram a análise destas narrativas.

NARRATIVAS DE MIGRAÇÃO

O trabalho com narrativas, conforme discutido por Cavalcante e Militão (2019), permite que aspectos da construção identitária sejam revelados, o que pode ser explicado pelo fato de a cognição humana funcionar a partir da construção de narrativas (TURNER, 1996; 2014). Um exemplo disso é apresentado por Turner (2014, p. 66), ao descrever a cena de uma mulher que se olha no espelho e, ao mesmo tempo, se projeta no passado, realizando uma retrospectiva de sua vida. Com esse exemplo, o autor demonstra como a ideia de uma identidade única está fundamentada na capacidade do sujeito de unir diferentes noções de si em uma mesma narrativa, ou seja, em uma única história de vida.

A vivência do tempo enquanto um contínuo, ilustrada no exemplo da mulher em frente ao espelho (TURNER, 2014, p. 66), é fundamental para a instauração da experiência da consciência (ABRANTES, 2010). Ao pensar e falar sobre si, o ser humano desse insere em uma perspectiva de agente das experiências que ocorrem ao longo de sua vida. Segundo Abrantes (2010), essa agentividade é um dos pilares da consciência e, como tal, constitui-se como traço fundamental do ser humano. A autora fundamenta a experiência subjetiva da consciência na apreensão da realidade, dos outros seres, da própria imaginação e no entendimento de si mesmo enquanto agente experienciador dessa consciência. Dessa forma, a consciência possibilita a noção de um “eu” e, conseqüentemente, de uma identidade. Dotado desse quadro cognitivo, o sujeito se posiciona no presente a partir de experiências passadas e de projeções futuras. O trabalho com a expressão narrativa é, portanto, uma forma de acessar o processo de construção identitária dos sujeitos que passam pela migração.

Kanno e Norton (2003), a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada, mostram como as narrativas produzidas por migrantes acerca de si mesmos influenciam tanto na construção identitária quanto na aprendizagem da língua do país de acolhida. As autoras relatam a história de uma migrante polonesa no Canadá que desistiu das aulas de inglês após seu professor tentar desencorajá-la de fazer um curso de computação (KANNO; NORTON, 2003, p. 242). Kanno e Norton (2003) esclarecem a atitude da migrante ao revelarem mais detalhes sobre a situação: a mulher atuava como professora na Polônia e, por isso, identificava-se como pertencente a essa comunidade profissional. Dessa forma, quando o professor afirmou que ela não deveria fazer o curso de computação por não ter um inglês considerado bom o suficiente, a migrante se sentiu ofendida, pois tal julgamento contrariava a narrativa

identitária que ela havia construído sobre si: a de uma profissional capaz. Nesse contexto, entra em cena o conceito de *comunidade imaginada*⁶, utilizado por Kanno e Norton (2003) para se referir às comunidades nas quais os aprendizes se imaginam a partir de suas histórias de vida e para as quais se projetam com base em seus desejos. Esse conceito mostra-se especialmente produtivo na análise da identidade construída por migrantes em contextos de aprendizagem - como será abordado na seção 6.

Norton (2013) adota ainda outros dois construtos teóricos fundamentais na análise do *corpus* de pesquisa, ambos relacionados à forma como os sujeitos se posicionam frente à aprendizagem da língua: a *motivação* e o *investimento*. A *motivação* diz respeito ao interesse do sujeito em aprender, enquanto o *investimento* está relacionado ao seu engajamento em contextos de prática da língua estudada. É importante destacar que as relações estabelecidas entre o aprendiz e a sociedade de acolhimento influencia diretamente no *investimento*. Um estudante apresentar alta motivação e, ainda assim, demonstrar baixo investimento por não ter acesso a contextos sociais significativos de uso da língua. Outra aspecto relevante a ser considerado é a relação entre os conceitos de *investimento*, *motivação* e *comunidade imaginada*. Como evidenciado no exemplo da migrante polonesa, práticas pedagógicas que confrontam as práticas discursivas das comunidades nas quais o migrante se imagina podem reduzir sua *motivação* e seu *investimento* na aprendizagem da língua. Os construtos teóricos das *comunidades imaginadas*, do *investimento* e da *motivação* dialogam, portanto, com a concepção de que o sujeito é agente de sua identidade e de sua aprendizagem, à medida que se insere na narrativa dos acontecimentos de sua vida.

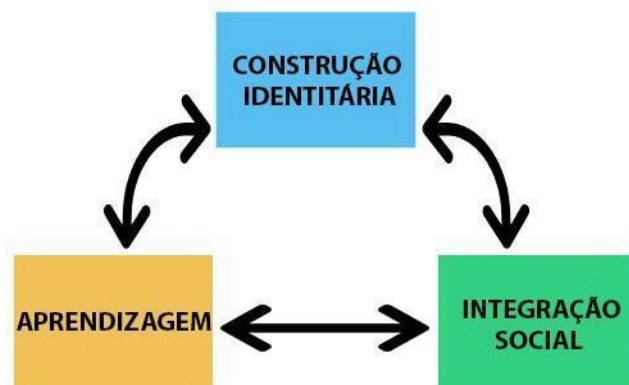
O conceito de identidade proposto por Norton (2013) revela aspectos concretos do processo de construção identitária dos indivíduos. Segundo a autora, identidade é “a forma com que a pessoa compreende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído através do tempo e do espaço, e como a pessoa entende suas possibilidades para o futuro” (NORTON, 2013, p. 4, tradução nossa⁷). Norton (2013) direciona, assim, sua análise para as relações entre o indivíduo e o mundo, e para as formas como esses relacionamentos influenciam a construção identitária do sujeito. Tais relações são construídas a partir das interações que o sujeito consegue estabelecer com a sociedade que o cerca, bem como seu entendimento sobre as possibilidades futuras oriundas dessas interações. No caso de migrantes, isso significa que a construção identitária no país de chegada depende diretamente do contexto de recepção. Nesta pesquisa, consideramos que o acolhimento do migrante implica em sua circulação e seu acesso a diversos contextos sociais - sejam eles relacionados ao trabalho, à educação, à saúde ou à vida cultural. Se, por um lado, o acesso a esses contextos depende da aprendizagem da língua,

⁶ Cunhado por Benedict Anderson (1991) para falar do elo entre as pessoas de uma nação.

⁷ the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.

por outro, ele também a influencia. Com efeito, a participação social garante o contato com diferentes discursos e, por isso, é elemento fundamental tanto no processo de aquisição da nova língua quanto na construção da cidadania no país de acolhida. Assim, a aprendizagem, a integração e a construção identitária estão ligadas, conforme mostra a figura 1:

Figura 1 - Processos implicados na aprendizagem



Fonte: os autores.

A partir da adoção desse quadro, que insere o processo de construção identitária no contexto da integração e da aprendizagem de PLAc, pudemos analisar as narrativas dos sujeitos em situação de migração humanitária considerando elementos relacionados à participação social dos mesmos, ao percurso migratório trilhado por eles, às *comunidades imaginadas* das quais pertencem, à *motivação* e ao *investimento* que possuem para aprender. Na próxima seção, mostraremos como essas narrativas foram coletadas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida a partir de dois movimentos. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa exploratória em que a pesquisadora atuou como secretárias e, eventualmente, como professora no Projeto Ler. Esse primeiro momento foi importante para o estabelecimento de vínculos com os migrantes participantes da pesquisa, visto que seria essencial que os sujeitos se sentissem confortáveis durante a coleta de dados. Além disso, durante esse período, foram produzidas as impressões iniciais necessárias para formulação das questões da pesquisa. Dessa forma, levantou-se a hipótese de que a construção identitária revelada no contexto de aprendizagem por sujeitos em situação de migração humanitária se relaciona a elementos de natureza sociocultural – como a profissão, a motivação para migrar, o local de trabalho no Brasil e os grupos sociais aos quais pertencem no país – e de natureza psicopedagógica – como os níveis de afetividade em sala de aula, a liberdade

de escolha dos temas abordados e o grau de significação das experiências vividas em ambiente escolar.

O segundo movimento consistiu na verificação dessas questões por meio da realização de oficinas de teatro. A escolha pelo trabalho com a linguagem teatral se deu por diversos motivos. Primeiramente, a oficina de teatro já era uma atividade relevante no curso de português oferecido pelo Projeto Ler, independentemente da pesquisa, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem corporal e da expressão oral – habilidades fundamentais para os participantes do Projeto. Além disso, o teatro constitui um espaço de construção de narrativas, e as dinâmicas teatrais permitem que os participantes revelam apenas aquilo que desejarem sobre si, característica importante para reduzir o desconforto associado à narração da trajetória migratória, especialmente por parte de sujeitos que, muitas vezes, precisaram deixar seu país por necessidade e não por escolha.

As oficinas de teatro foram conduzidas por uma diretora profissional, que desenvolveu de forma autoral dinâmicas teatrais elaboradas a partir da necessidade de produção de narrativas de vida, conforme os objetivos da pesquisa. A diretora optou pelo uso de jogos dramáticos, que são exercícios teatrais voltados não necessariamente para a construção de um produto final ou peça previamente definida, mas para o trabalho coletivo com as experiências pessoais dos participantes (SLADE, 1978). Nesta pesquisa, os jogos foram baseados, sobretudo, em técnicas oriundas de duas formas específicas de produção teatral: o Biodrama e o Teatro Documentário.

O Biodrama surgiu, segundo Dourado (2012), com a diretora argentina Vivi Tellas, na década de 1990. O autor explica que, nesse tipo de abordagem, as histórias de vida dos participantes são encenadas com o mínimo de ficcionalização possível. De maneira semelhante, o Teatro Documentário também leva dados da realidade no palco; contudo, seu foco está menos no indivíduo e mais nos acontecimentos de relevância social. Soler (2008) esclarece que essa vertente teatral busca apresentar um ponto de vista sobre o mundo social. Pode-se afirmar, portanto, que as oficinas procuraram trabalhar com narrativas fundamentadas na realidade e, especificamente, com a forma como essa realidade é apreendida pelos sujeitos. Dois dos jogos propostos incitaram de maneira significativa a produção dessas narrativas: o jogo da *Narrativa do Outro* e o jogo do *Teatro Documentário*. Para a realização das atividades, os participantes da oficina foram organizados em dois grupos de cinco integrantes e um grupo de quatro integrantes.

No primeiro jogo, denominado *Narrativa do Outro*, os participantes, organizados em grupos, compartilharam entre si aspectos relacionados à sua migração e à vida no Brasil. Relataram, por exemplo, a forma como chegaram ao país, os compatriotas que já residiam aqui e as atividades profissionais exerceram até aquele momento. Em seguida, reunidos em um grupo maior, cada participante narrava para todos a história de um colega como se fosse a sua própria.

Já no jogo do *Teatro Documentário*, os participantes, em grupos, puderam escolher objetos

significativos relacionados a si mesmos e, a partir deles, construíram uma narrativa coletiva sobre suas trajetórias migratórias, articulando memórias individuais em uma única narrativa compartilhada.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista, pois analisa o objeto de estudo a partir do ponto de vista dos participantes – tanto da pesquisadora quanto dos estudantes –, considerando que cada sujeito parte de um lugar social, cultural e emocional específico. Além disso, busca promover melhorias no contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento, em que tanto a pesquisadora quanto os participantes estão inseridos. Por esse motivo, trata-se também de uma pesquisa-ação (Paiva, 2019).

Para a transcrição dos jogos dramáticos, foi utilizada uma adaptação do sistema de notações desenvolvido por Stelma e Cameron (2007), baseado nas Unidades Entonacionais (doravante UEs). As UEs podem ser compreendidas como unidades de informação e são, segundo Chafe (1994), uma forma de representar o movimento constante da consciência. Para transcrever as interações nas oficinas e marcar as UEs, usamos o seguinte sistema de notação:

Tabela 1 - Sistema de Transcrição

Recurso Discursivo	Símbolo	Descrição
Transição	◊ . ?	Continuidade Final Apelo
Truncamento	- --	palavra truncada unidade entonacional truncada
Acções corporais	()	descrição das ações dos participantes
Pausas(2.0)	pausa curta (<0.4 s) pausa média (0.4 a 0.75 s) pausa longa (a duração em segundos está indicada entre parênteses)
Sobreposição de falas	[]	falas sobrepostas
Fala inapreensível	<X X>	a fala não está clara

Fonte: os autores.

Na próxima seção veremos de que forma as narrativas resultantes desses jogos revelaram aspectos da construção identitária e do aprendizado da língua pelos participantes das oficinas.

ANÁLISE E RESULTADOS

Oficina 1: A narrativa do outro

Do jogo dramático da *Narrativa do outro*, destacamos as narrativas de Kevin e Daniela, que revelam o papel dos construtos teóricos da *motivação*, do *investimento* e a importância da integração social, conforme trabalhado em Kanno e Norton (2003) e em Norton (2013).

Kevin, um jovem haitiano, contrapõe sua condição de estudante no Haiti com sua condição de trabalhador no Brasil revelando, em sua fala, a vontade de conciliar o que era no seu país de origem com sua realidade no país atual. O jovem fala, no excerto 1, a respeito da dificuldade que encontrou em acessar o ambiente de estudos que almejava ao dizer “caí num lugar que, / era só trabalhar”. O uso da palavra *lugar* serve, nesse trecho, para indicar não só uma localidade física, mas também um lugar social. O jovem denuncia, dessa forma, a falta de oportunidades que encontrou no Brasil (veja-se também PEREIRA, 2024). Ao final do trecho de fala (Excerto 1), expressa gratidão pela “possibilidade de estudar”. Kevin se apresenta, assim, como um aprendiz motivado e investido no ambiente de ensino-aprendizagem promovido pelo Projeto Ler. Tal *investimento* ocorre porque o Projeto lhe possibilita assumir a identidade de estudante, condizente com sua própria narrativa identitária. A integração e a aprendizagem são, portanto, fenômenos dialógicos, que dependem tanto do migrante quanto da sociedade que o acolhe.

Excerto 1 – Kevin

1. como eu me dediquei lá no Haiti,
2. a estudar,
3. ...quando eu cheguei aqui eu gostaria de ter a,
4. ...a possibilidade de continuar,
5. ...meus estudos,
6. infelizmente,
7. eu,
8. ...caí num lugar que,
9. ...era só trabalhar,
10. pra sustentar e,
11. poder mandar e ajudar os familiares lá no--
12. no país.
13. então,
14. ...agora que,
15. ...deus me concedeu uma,
16. possibilidade de estudar,
17. então eu tô aproveitando,
18. ...aqui e na escola,

De forma oposta, Daniela, uma jovem venezuelana, demonstra descontentamento em estar no Brasil e pouco investida nas práticas pedagógicas do Projeto. Em sua fala (Excertos 2, 3 e 4), compreende-se que o motivo dessa insatisfação reside no fato de que seu percurso migratório da jovem

não foi diretamente de uma situação pouco favorável na Venezuela para o Brasil. Antes de chegar ao país, Daniela havia migrado para a República Dominicana, onde conseguiu se adaptar bem. Elisa Lemos Melo e AUTOR (2024) discutem o investimento de um aprendiz de PLAc de 35 anos (à época do estudo), falante de uma língua oriental e refugiado no Brasil, que enxerga o país como sua comunidade imaginada— um lugar onde pretende realizar o sonho de integrar a comunidade dos brasileiros formados por uma Universidade federal, acreditando que apenas alcançando tal objetivo se tornará, de fato, brasileiro. Daniela, por outro lado, não vê o Brasil como a comunidade imaginada onde possa realizar seus sonhos, já que deixou uma situação confortável na República Dominicana para acompanhar o marido em sua vinda ao país (Excerto 2).

Excerto 2 – Daniela

1. eu morei quase quatro anos,
2. em República Dominicana,
3. do lado do Haiti,
4. ...eu viajei,
5. é,
6. <X X> para a Venezuela,
7. visitar minha família,
8. e de Venezuela viaje,
9. ...a Brasil,
10. aqui,
11. Minas Gerais,
12. ... (2.0) é,
13. motivo,
14. porque meu esposo é brasileiro.

Dessa forma, o percurso migratório de Daniela envolveu a saída de um contexto que, para ela, era mais favorável que aquele encontrado no Brasil. Uma vez no país, a jovem venezuelana não demonstra *motivação* nem *investimento* na aprendizagem do português (Excerto 3).

Excerto 3 – Daniela

1. é um jeito difícil para mim,
2. ...el português porque,
3. ... no <gosto muito de português?>,
4. então,
5. eu estou aqui por isso,
6. <senão?>
7. <estava república dominicana tranquila>

Nesse sentido, a estudante expõe, como situação de interação social na língua, apenas o convívio com a sogra que “já me entiende espanhol” (Excerto 4).

Excerto 4 - Daniela

1. eu não gosto muito de Brasil porque, é muito grande,
2. é um idioma,
3. **René:** complicado.
4. **Daniela:** no,
5. no es complicado,
6. não me acostumo a falar português.
7. eu entendo,
8. mas <no posso?>,
9. tenho que acostumar,
10. mas,
11. não me acostumo.
12. <é de echo?>,
13. minha sogra,
14. já me entiende espanhol,

A fala de Daniela denuncia, dessa forma, a influência de aspectos do percurso migratório na forma com que o sujeito se porta no ambiente de aprendizagem. A seguir apresentamos os resultados da oficina 2.

Oficina 2: Teatro documentário

Do exercício do Teatro Documentário, destacamos trechos da apresentação de dois grupos. O primeiro grupo, composto por dois jovens haitianos e três venezuelanos, dentre eles três mulheres e dois homens, escolheu como objetos inspiradores de sua narrativa duas imagens: a imagem de uma árvore cheia de pássaros e o folheto da propaganda de um curso profissionalizante que retratava uma mulher segurando um laptop. É importante apontar que a imagem da mulher foi levada por Laura, uma jovem venezuelana que buscava, naquele momento, um caminho para exercer a profissão de designer e achou que a mulher representava um lugar onde gostaria de chegar. A figura da árvore foi usada metaforicamente para representar um país e os pássaros foram usados para representar os próprios migrantes (Excerto 5). A escolha dessa imagem possibilitou que os integrantes do grupo se colocassem como semelhantes frente ao processo migratório, dando ênfase ao processo de adaptação em um mesmo país (Excerto 5):

Excerto 5 – Teatro documentário

1. Daniela: Boa tarde pessoal
2. (se posiciona na lateral do espaço de apresentação)

3. Daniela: ahora <X X> titulada,
4. ...ê arvore de pássaros,
5. ...havia una vez,
6. ...un árvore,
7. (René abre os braços)
8. que tinha muito pássaro,
9. pássaro que voarão de... muito longe,
10. (Laura, Gabrielle e Alejandro abrem os braços como asas. Gabrielle e Laura voam ao redor de René)
11. e ficaram en esse árvore.
12. esse árvore era um país,
13. ... (2.0) esses pássaro tinham muitas história,

Podemos ver, a partir do excerto 5, que as várias narrativas apresentadas no exercício teatral partiram do relato de uma mesma situação, a chegada em um novo país. A partir dessa cena, os pássaros vão se destacando da árvore enquanto suas histórias são narradas. A primeira narrativa é a de James, um haitiano que queria ser médico, mas não alcançou seu objetivo (Excerto 6).

Os motivos que impediram James de seguir a carreira de médico não são totalmente explicitados, sendo mencionadas apenas a “situación de la vida” e a “condición de idade” do migrante como impeditivos para “estudar medicina” (Excerto 6). Ainda assim, ele adapta-se à realidade possível e encontra realização pessoal ao atuar como trancista no novo país. Esse trecho evidencia a relevância da realização profissional no percurso migratório dos participantes, ao mesmo tempo que revela a consciência da necessidade de adaptação a contextos que nem sempre favorecem os anseios dos migrantes.

Excerto 6 – James

1. ...(2.0) esses pássaro tinham muitas história,
2. una história dele era um personagem chamado James.
3. James era um cara
4. <um garoto?> que queria ser médico,
5. pero a situación de la vida no permitio ele ser médico,
6. agora ele é,
7. ...<trancista?>,
8. é muito feliz mas,
9. ...ele é trancista,
10. no que decir que el <X X> <sem?> sonho,
11. mas ele <entro> na realidade,
12. que,
13. ...é su condición de idade,
14. se deu cuenta que no podia estudar medicina,

Ainda nessa apresentação, duas outras narrativas, bastante semelhantes, falam de jovens mulheres que estão, no novo país, tentando alcançar as profissões que desejam (Excertos 7 e 8).

Excerto 7 – Jovem haitiana

1. que ela é haitiana,
2. ...viajo de muito longe,
3. porque ela tinha seu família a cá.
4. esse haitiana,
5. agora se dedica a ser,
6. é,
7. René: trancista.
8. Daniela: trancista,
9. trancista.
10. mas ela quiere ser,
11. é,
12. administradora.
13. ela si ainda <preci->,
14. e ainda ela está buchando por ser
15. ...administradora.

Excerto 8 – Jovem venezuelana

1. ... (2.0) esse haitiana se topo com una venezuelana,
2. que tc--
3. que tem una família a cá,
4. com um cara chamado Alejandro.
5. (Alejandro levanta as mãos)
6. eles dois estan aqui,
7. formando sua família,
8. e ela persistiendo e lutando para ser,
9. desenhadora gráfica,
10. o trabalhar como desenhadora grafica.
11. ellos agora son muito felizes

As histórias dessas jovens não alcançando-se encerram com a concretização de seus objetivos, mas com a persistência em buscá-los. Essa continuidade evidencia, conforme a definição de consciência proposta por Abrantes (2010), de que o ser humano é agente de sua própria trajetória. As narrativas analisadas revelam que a possibilidade de perseguir objetivos pessoais no país de acolhida é, por si só, fonte de realização e satisfação. Tais elementos reforçam a relevância da criação de oportunidades acadêmicas e profissionais na vida desses indivíduos.

Com base no construto teórico das comunidades imaginadas (KANNO; NORTON, 2003), é

possível identificar, nas personagens representadas nesse exercício teatral, o desejo de pertencimento a comunidades profissionais específicas. Desse modo, torna-se evidente a necessidade de reconhecer esse fator como central no ensino desses indivíduos.

Outro exercício narrativo destacado, proveniente do jogo dramático do Teatro Documentário, foi constituído por um grupo de cinco jovens haitianos que abdicou do uso de um objeto motivador. Esse grupo decidiu apresentar, no espaço da cena, a história de cada um separadamente, o que resultou em cinco narrativas autobiográficas, das quais analisamos duas. A partir dessas narrativas, podemos verificar vários aspectos constitutivos do processo de construção identitária, como veremos a seguir. Jean, um jovem de 24 anos, fala da necessidade de trabalhar e da dificuldade em achar um emprego por não dominar a língua portuguesa (Excerto 9). Assim, contextualiza sua participação no Projeto Ler com base na necessidade profissional, atrelando sua *motivação* e seu *investimento* à capacidade do Projeto de oferecer atividades de ensino-aprendizagem voltadas para essa necessidade. Isso vai ao encontro do princípio freinetiano de ofertar um ensino baseado em experiências significativas.

Excerto 9 – Jean

1. primeira vez eu cheguei,
2. no Brasil,
3. ...eu não tô aprendendo falar português,
4. agora,
5. eu vou caminhar na rua,
6. ...pra procurar trabalho,
7. e,
8. ...eu não falo nada,
9. mas agora,
10. graças a,
11. ...projeto ler,
12. eu consigo aprender a falar português

A fala de John denuncia processos de discriminação sofridos pelos migrantes e relaciona esses processos a dois fatores, o país de origem e a falta de domínio da língua: “pensam porque, / cê não fala português, / cê não fala inglês, / depende do país que você chega, / eles vão pensar que, / ah não, ...ele só chega aqui saindo da miséria” (Excerto 10).

Excerto 10 – John

1. a vida do imigrante não é fácil não,
2. eles acham que a gente nem é gente,
3. eles pensam por exemplo,
4. que gente não vem de um lugar.
5. eles pensam que a gente não pode fazer--

6. não pode fazer nem- trabalhar nenhum lugar aqui,
7. faz faxineira,
8. faz trabalho pesado,
9. e às vezes até humilha a gente.
10. pensam porque,
11. cê não fala português,
12. cê não fala inglês,
13. depende do país que você chega,
14. eles vão pensar que,
15. ah não, ...ele só chega aqui saindo da miséria,

No excerto 11, o jovem expressa sua indignação em ser tratado como se não tivesse qualificação “mas, / eu- eu-/ eu frequentei a escola.”. A partir disso, o haitiano revela que tem um sonho e questiona “...será que um dia eu- eu--/ eu não vou poder pensar igual todos?”. Em seguida declara “...ser imigrante não quer dizer que você não tá no mundo.”. Assim, por meio de sua fala, John denuncia um tipo de tratamento reservado aos migrantes que os descontextualiza, classificando-os exclusivamente a partir da categoria “migrante” e desconsiderando suas trajetórias pessoais e profissionais. No entanto, em ambientes de aprendizagem, é fundamental que as histórias acadêmicas, profissionais e culturais desses sujeitos sejam reconhecidas, de modo a possibilitar experiências educativas mais significativas. Ao concluir sua fala, John destaca a importância da vivência proporcionada pelo Projeto Ler em sua trajetória, evidenciando como esse espaço fortalece sua crença na possibilidade de alcançar seus objetivos. Sua fala, portanto, reforça a importância de considerar os projetos de vida dos migrantes no planejamento pedagógico e nas práticas de ensino-aprendizagem.

Excerto 11 – John

1. mas,
2. eu- eu--
3. eu frequentei a escola.
4. eu estudei até segundo ano do ensino médio.
5. mas meu sonho,
6. eu tô pensando Deus vai me ajudar a--
7. a realizar esse sonho.
8. ...será que um dia eu- eu--
9. eu não vou poder pensar igual todos?
10. ...ser imigrante não quer dizer que você não tá no mundo.
11. ...um dia que eu vou realizar meu sonho.
12. ...eu vou procurar o projeto ler,
13. e eu acho que com o projeto ler,
14. (caminha de volta para o grupo)
15. a professora Josiane,

16. e com a turma da PUC, tudo vai dar certo.

A seguir apresentamos os desdobramentos do presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa relatada neste artigo foi contribuir para o campo de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de português para migrantes em situação de crise humanitária. Para tanto, utilizamos uma metodologia fundamentada em jogos dramáticos como estratégia para a coleta de narrativas da vida dos participantes, inseridas em um contexto de aprendizagem orientado pelo princípio do acolhimento. A análise dessas narrativas permitiu identificar aspectos sociais e pedagógicos relevantes na construção identitária dos participantes, além de evidenciar como tais aspectos se entrelaçam com o processo de aprendizagem da língua.

Entre os aspectos sociais, destaca-se a realidade profissional dos migrantes de crise, tanto no país de origem acolhida quanto no de acolhida. Observou-se que participantes que se identificavam como estudantes em seus países de origem demonstravam maior motivação e investimento no novo contexto de aprendizagem, onde podiam retomar sua identidade estudantil. De modo semelhante, migrantes que buscavam trabalho no Brasil, pautavam nisso o seu aprendizado. A trajetória profissional — tanto anterior quanto atual — mostra-se, portanto, como um fator determinante na forma como esses sujeitos constroem suas identidades como aprendizes da língua do país de acolhimento.

Associado a essa dimensão social, destaca-se o aspecto pedagógico das experiências significativas de aprendizagem. Trabalhar a partir dessas experiências exige o reconhecimento dos contextos profissionais com os quais os aprendizes se identificam ou almejam se vincular. Esse reconhecimento é fundamental, pois contribui para que os próprios sujeitos validem seus projetos profissionais como legítimos — como se evidencia na fala de John (Excerto 11).

A dimensão psicológica também emergiu como elemento relevante, exemplificada pelo caso de Daniela (Excertos 2, 3 e 4). A jovem venezuelana, que anteriormente havia migrado para a República Dominicana e lá vivia em situação mais confortável, demonstrava desinteresse e baixo investimento nas aulas de português no Brasil. Sua trajetória evidencia a diversidade e complexidade dos percursos migratórios, ressaltando que os migrantes formam um grupo heterogêneo, cujas histórias, expectativas e motivações variam amplamente. Concluimos, portanto, que, para promover experiências de acolhimento, os processos de ensino-aprendizagem para sujeitos em situação de migração humanitária precisam considerar as dimensões subjetivas dos percursos migratórios, bem como os contextos de participação social desses sujeitos, tanto nos países de origem quanto no de acolhida. Assim, defendemos que os programas de ensino de Português como língua de acolhimento no Brasil devem atentar, de forma mais sistemática, a essas múltiplas dimensões que atravessam a experiência migratória.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. M. Consciousness and Self in language: A view from cognitive semiotics. **TECCOGS - Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 4, p. 7-24, 2010.

AMADO, R. de. S. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, v. 4, n. 2, p. 6-14, 2013.

ANDERSON, B. **Imagined communities**: Reflections on the origin and spread of nationalism. Londres: Verso, 1991.

AUTOR et al. **Língua de Acolhimento**: experiências no Brasil e no Mundo. Mosaico Produções Editoriais, 2019. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/333427525_LINGUA_DE_ACOLHIMENTO_EXPERIENCIAS_NO_BRASIL_E_NO_MUNDO>

AUTOR*, 2020.

AUTOR. **Português como Língua de Acolhimento**: práticas e perspectivas. [eletrônico]. In Souza, R.F.; Sobrinho, J.C.; Diniz, M.B.N.P. 1. ed., São Paulo, Parábola, 2021.

AUTOR; SILVA, D. J. da; MELO, L. E. L.; LIMA, Y. G. de; VIEIRA, A. L. F. Português como Língua de Acolhimento e os desafios do acesso a uma universidade pública no Brasil. **Letrônica**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e41235, 2022. DOI: 10.15448/1984-4301.2022.1.41235. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/41235>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BAENINGER, R. e PERES, R. **R. bras. Est. Pop.**, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017

BASTOS, J. P. B.; OBREGÓN, M. F. Q. **Venezuela em crise**: o que mudou com Maduro? *Derecho y Cambio Social*, n.52, p. 1-16, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Refúgio em números**. 4ª ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2019.

BULLA, G. S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, p. 128, 2020.

CALDEIRA, P. A. M. (2012). **A imigração em Portugal**: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

CAVALCANTE, S. M. S.; MILITÃO, J. A. Projeto Ler: uma experiência de leitura e escrita com refugiados e migrantes. In: PENZIM, Adriana Maria Brandão; SOUZA, Robson Sávio Reis; ALVES, Claudemir Francisco (org.). **Na cidade**: micropolíticas e modos de existência. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019, p. 213-230

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; LEMOS SILVA, S. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

CHAFE, W. L. **Discourse, consciousness, and time**: the flow and displacement of conscious experience

in speaking and writing. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

DOURADO, R. C. M. Biodrama, Teatro Documentário e Performatividade nos espetáculos ‘Carnes Tolendas’ e ‘Luis Antônio-Gabriela’. In: VI Congresso internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH. **Anais do VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH**. Salvador: UFBA, 2012.

ELISA LEMOS MELO, L.; AUTOR. A preparação de migrantes para o ENCCEJA em um curso popular para preparação para o ENEM: um relato de experiência. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 18, p. e1864, 2024. DOI: [10.14393/DLv18a2024-64](https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-64). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/74667>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO (ESMPU) E ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR) (org.). **Percursos, percalços e perspectivas: a jornada do projeto Atuação em Rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil**. Brasília: ESMPU, ACNUR, 2020.

FERNANDES, D.; CASTRO, M. da C. G.; RIBEIRO, C. Migração haitiana para o Brasil: Minas Gerais como destino, a fala dos haitianos. In: Anais do XVI seminário sobre economia mineira. **Anais do XVI Seminário sobre Economia Mineira**. Diamantina: CEDEPLAR/UFMG, 2014.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução: J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GROSSO, M. -J. R. Língua de Acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília, ano 9, v. 9, n. 2, 2010.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. **Refúgio em Números** (7ª Edição). Brasília, DF: OBMigra, 2022.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. **Journal of language, identity, and education**. v. 4, ano 2, p. 241249, 2003.

LOPEZ, A. P.; DINIZ, L. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**. Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018.

MARTES, A. C. B. **Chegadas e Partidas**: Migrações Internacionais no Brasil Recente. GV Executivo, v. 15, p. 30-33, 2016.

MCAULIFFE, M.; TRIANDAFYLLIDOU A. **World Migration Report 2022**. Genebra: International Organization for Migration (IOM), 2021.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, G. N. **O processo de (re)construção identitária de migrantes e refugiados(as): uma escuta de narrativas autobiográficas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Ontário: Multilingual Matters, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola 157, 2019.

PATARRA, N. L.; FERNANDES, D. Brasil: um país de imigração? **RILP: Revista Internacional de Língua Portuguesa**. III Série, n. 24, p. 65-96, 2011.

PEREIRA, I.A. **A representação metafórica da imigração e do refúgio na mídia: Um estudo comparativo entre os jornais Folha de São Paulo e The New York Times durante os períodos eleitorais de 2020 e 2022**. Dissertação. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, POSLIN, UFMG, 2024.

POLÍCIA FEDERAL. **SISMIGRA: Sistema de Registro Nacional Migratório Portal Brasileiro De Dados Abertos**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-migracao-8.pdf>. Acesso em: 14 de jun. de 2025.

PORTELA, E. A.; SCHWINN, S. A. **Elementos para (re)pensar a mobilidade humana: globalização, novos fluxos migratórios e políticas públicas**. In: BAENINGER, Rosana *et al.* (org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, p.700-711, 2018.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 5ª Ed. Distrito Federal: Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados, 2020.

SKELDON, R. *International Migration, Internal Migration, Mobility and Urbanization: Towards More Integrated Approaches*. **IOM Migration Research Series**, n. 53, p. 1-10, 2017.

SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOLER, M. O espectador no teatro de não ficção. **Revista Sala Preta**, v. 8, 2008, p. 3540.

SOUZA, D. A. **Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2017.

STELMA, J.; CAMERON, L. **Intonation units in spoken interaction: developing transcription skills**. *Talk and text*, v.27, n.3, p. 361-393, 2007.

TURNER, M. **The literary mind**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1996.

TURNER, M. **The origin of ideas: blending, creativity, and the human spark**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2014.