



PARA OFERECER A HOSPITALIDADE:
AULA E REFUGIADOS NO BRASIL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

Larisa da Veiga Vieira Bandeira

Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil

Porto Alegre
2018

Larisa da Veiga Vieira Bandeira

Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana da Silva Thoma

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2018

Larisa da Veiga Vieira Bandeira

Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Banca examinadora:

Professora Doutora Adriana da Silva Thoma (Orientadora)

Professora Doutora Betina Hillesheim PPG em Educação/UNISC

Professora Doutora Sandra Mara Corazza PPGEDU/UFRGS

Professor Doutor Luciano Bedin da Costa PPGPSI/UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Bandeira, Larisa da Veiga Vieira
Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no
Brasil / Larisa da Veiga Vieira Bandeira. -- 2018.
151 f.
Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Hospitalidade. 2. Aula. 3. Refugiados. 4.
Biografema. 5. Escrita. I. Thoma, Adriana da Silva,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

À Adriana da Silva Thoma, orientadora e parceira nos deslocamentos da pesquisa e da vida.

Dedico para todos que juntam forças para ultrapassar as fronteiras do totalitarismo, da injustiça, da precariedade, da solidão, da violência, da vulnerabilidade, para todos que não podem ser chamados pelos seus nomes próprios. À N., W., R., L, cujas escritas estabeleceram as possibilidades de chegar até aqui.

Agradecimentos

Agradeço à Sandra Mara Corazza, Luciano Bedin da Costa e Betina Hillesheim pela hospitalidade.

Ao grupo de pesquisa, pelo acolhimento. À Luciane Lopes e Gracielle Marjana Kraemer pela imbricada e amorosa existência.

A CAPES, ao PPGEDU/UFRGS, por fazerem o possível institucional para que a pesquisa acontecesse. Um salve à Roseli Pereira.

Aos professores e professoras de minha graduação, mestrado e doutorado nessa universidade.

A Júlio Groppa Aquino e Aline Passuelo de Oliveira por cruzar fronteiras.

A Karina de Oliveira Noçais e Blandiny Ferrari pelo Abraço Cultural.

A Bianca da Costa Ceroni, Andrea de Souza, Débora Schimdt, Juliana de Oliveira, Loide Pereira Tróis, colegas, amigas, parceiras de aula e docência.

Aos alunos e alunas do PEAD/UFRGS e às colegas professoras e professores, aos alunos e alunas do Marista Maria Imaculada e às colegas professoras e professores, por instigarem o pensar sobre a hospitalidade e a aula.

Ao Paulo, Gabriela, Luciana, Rafael, Julia, Marina, Maria Clara, Lívia, Pedro, Natalia, Arthur e tantos mais que dividirão os sonhos, nesse coletivo espalhado, que chamamos de família.

Resumo

A Tese estuda as implicações para a educação e para os professores, que derivam da necessidade dos refugiados saírem dos seus países de origem e deslocarem-se ao redor da terra, em um contexto de urgência. A Tese pergunta: quais as possibilidades que a aula oferece para ser o espaço de hospitalidade aos recém-chegados? Pensa a Aula para além daquela que é planejada para que os refugiados integrem a norma social e se tornem produtivos. Interessou aqui especialmente, a Aula planejada por eles, na qual o refugiado é o professor. A pesquisa desenvolve-se mediante três movimentos: Saída de emergência; À deriva; Cruzar fronteiras. Como operador metodológico e estratégia de aproximação biográfica utiliza a noção barthesiana de biografema. Oficinas de escrita foram realizadas com refugiados que eram ou estavam na condição de professores no Curso de Idiomas Abraço Cultural, em São Paulo. Desde as escritas produzidas, é possível concluir que, na Aula, engendram-se as relações dos refugiados com os sujeitos das comunidades locais, a partir da ocupação da posição de professor. É, nessa posição, que os professores refugiados inventam outros andamentos para suas vidas deslocadas, enfrentam outros obstáculos e inventam novas possibilidades para a hospitalidade.

Palavras-Chave

Hospitalidade. Aula. Refugiados. Biografema. Escrita

Abstract

The thesis examines the implications for education and for teachers, which stem from the need for refugees to leave their countries of origin and move around the earth in a context of urgency. The thesis asks: what are the possibilities that the classroom offers to be the hospitality space for the newcomers? The Aula thinks beyond what is planned for the refugees to integrate the social norm and become productive. He was particularly interested here, the class planned by them, in which the refugee is the teacher. The research is developed through three movements: Emergency exit; To drift; Cross borders. As a methodological operator and biographical approach strategy he uses the Barthesian notion of biographeme. Writing workshops were held with refugees who were or were in the condition of professors at the Abraço Cultural Language Course in São Paulo. From the writings produced, it is possible to conclude that, in the Classroom, the relations of the refugees with the subjects of the local communities are generated, from the occupation of the position of professor. It is in this position that refugee teachers invent other moves for their displaced lives, face other obstacles and invent new possibilities for hospitality.

Key words

Hospitality. Class. Refugees. Biographema. Writing

Sumário

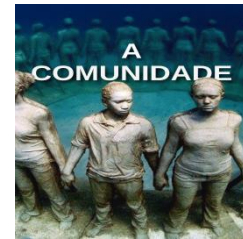
<i>A entrada do Beco — ou como se entra em estado de pesquisa</i>	12
<i>A comunidade</i>	18
Alguém bate na porta	24
Movimentos da pesquisa	34
<i>Saída de emergência (I)</i>	43
Abraço Cultural	51
Testar o texto	63
<i>À deriva (I)</i>	73
Fragmento 1	76
Fragmento 2	79
Fragmento 3	84
<i>Cruzar fronteiras</i>	90
A terceira pessoa	97
Nome próprio	103
<i>Milímetros (sensações de coisas mínimas)</i>	112
A aula-refugiada	115
Só o que temos é a nossa língua	120
Ainda refugiados, e por enquanto, professores	127
<i>A caneta vermelha</i>	131
Para oferecer a Hospitalidade	135
Aos modos de um fim	142
<i>Anexo</i>	145
Referências	147

Índice de imagens



Capa
Walking through the Rubicon 2013, de
Jason de Caires Taylor
Museo Atlantico/ Lanzarote/ Arquipélago
das Canárias.

p.17
Vicissitudes Ring 2012, de Jason de Caires
Taylor
Museo Atlantico/ Lanzarote/ Arquipélago
das Canárias.



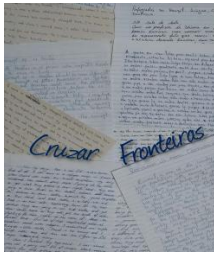
p.40 e 41
Excertos do jornal Zero Hora



p.42
A balsa de Lampedusa 2014, de Jason de
Caires Taylor, inspirada na tela *A balsa da
Medusa* do pintor francês Théodore
Géricault.
Museo Atlantico/ Lanzarote/ Arquipélago
das Canárias.

p.72
The Jolateros, 2012
Jason de Caires Taylor
Museo Atlantico/ Lanzarote/ Arquipélago
das Canárias.





p.89
Cruzar Fronteiras
Textos de professores refugiados, fotografia
de Luciana Bandeira

p.110
Detalhe de Walking through the Rubicon
2013, Jason de Caires Taylor
Museo Atlantico/ Lanzarote/ Arquipélago
das Canárias.



p. 129
Textos de professores refugiados, fotografia
e costura de Luciana Bandeira

As imagens originais de Jason de Caires Taylor estão disponíveis em:
<https://www.underwatersculpture.com>
Intervenções nas imagens de Luciana Bandeira.

A entrada do beco — ou como se entra em estado de pesquisa

No terreno baldio ao lado da casa de dois pisos, debaixo da neblina que cobria a manhã de um inverno distante, iniciava uma colorida e barulhenta movimentação. Entre o muro da residência e a linha do trem que cruzava a cidade, aquele terreno baldio, vazio e aberto sempre fora motivo de preocupação. Nele crescia mato e durante a noite eram descartados em seu perímetro, móveis velhos e vira-latas indesejados. Aquele terreno era a ferida aberta que expunha o lixo que a cidade próspera do interior produzia e insistia em não ver. Mas, para os adultos da casa que fazia divisa com o terreno baldio, nada poderia ser pior do que aquilo, que naquela manhã perniciosamente se instalava ali. Um “bando” de ciganos montava as suas tendas naquele território de ninguém, território que ao ser invadido tornava-se parte importante e insegura da cidade. Antes de aqueles estranhos ocuparem o terreno baldio, a sua localização era invisível aos olhos dos cidadãos. Mas agora, se transformara num lugar, num espaço ameaçado, o catalizador de todos os perigos. Os ciganos espalhavam ali “seus cacarecos” e faziam barulho. Aqueles “indecentes” e “vagabundos”, “ignoravam as horas do relógio” e entre eles falavam uma “língua suja e imprópria”.

Da janela do quarto no segundo andar da residência, a menina afastava a cortina de *nylon* branco e com uma curiosidade que oscilava entre o medo e o encantamento observava àqueles rostos maquiados, os panos coloridos, as brincadeiras das crianças que nunca iam para a escola, o peito desnudo que amamentava um bebê, a música e as conversas. Entre a chegada e a partida dos ciganos, pouco mais de trinta dias, muitas visitas da polícia e outras tantas recomendações para que a menina que observava da janela se mantivesse afastada da perigosa existência deles. Da presença ruidosa e do convívio impossível com estes estranhos, a menina aprendeu a ter medo daqueles que ocupam territórios alheios, mesmo que sejam

territórios vazios e sem aparente serventia. A menina aprendeu que algumas presenças, principalmente aquelas que não falam a mesma língua e que não se vestem da mesma forma, não são bem-vindas, que algumas pessoas não têm “paradeiro” se deslocam o tempo todo sobre a terra, sem se fixar em lugar nenhum, e alguns deles não são bem-vindos nem no lugar no qual nasceram.

Nos cinquenta anos que me distanciam da menina que observava a “invasão cigana” no terreno baldio, o que aprendi sobre eles retorna em alguns momentos, nos quais o medo ao que é estrangeiro e estranho volta a ocupar os espaços vazios e ociosos da mente. Contudo, o que hoje me instiga é o que aquela menina queria ter aprendido com eles, o que só poderia ser aprendido com eles, ou, mais exatamente, com elas, com as mulheres ciganas.

A menina queria ter aprendido aquilo o que só aquelas mulheres ciganas sabiam. Aquilo, cuja força e atração fazia com que as mulheres “bem vestidas” da cidade superassem seus medos, “juntassem os seus trocados” e fossem ter com elas no beco ao lado do terreno baldio. Na ponta dos pés, fixando o olhar entre o segundo e o terceiro vidro da janela, no ângulo formado no encontro dos dois com a moldura de madeira verde e polida, naquele exato ponto, o vidro aumentava como uma lupa o que a menina avistava. E era bem neste ângulo que era possível ver a entrada do beco. Na entrada guarnecida por um arco de tijolos envernizados, e que anunciava um beco estreito e afunilado, ela podia ver as mulheres ciganas que seguravam as mãos das mulheres “respeitáveis”. As coloridas e maquiadas ciganas liam palavras invisíveis inscritas nas linhas das palmas brancas e aveludadas, nas mãos das mesmas mulheres, que em outros momentos, levantavam o dedo indicador nas ruas da cidade, e apontavam para elas como pessoas perigosas e suspeitas. Talvez, a suspeita sobre as ciganas decorresse justamente do que elas sabiam: a “leitura da sina” ou a *buena-*

*dicha*¹, a leitura das palavras invisíveis, das palavras que se sustentavam nas linhas das mãos, nas linhas da vida.

Quando menina queria ter a coragem necessária para atravessar o terreno baldio e ter aprendido com as ciganas a ler as palavras inscritas na pele das mãos finas e bem cuidadas. Nos dias de hoje, sinto que queria ter aprendido a fórmula da tinta com a qual eram escritas as palavras invisíveis. As palavras que não preenchem o branco das folhas, ou os limites do quadro negro, as palavras que se prendem somente nas raias sinuosas da vida, as palavras que ficam protegidas e escondidas pelas alianças e abafadas pelos ajustes convenientes que as encobrem como uma luva. Queria saber a fórmula da tinta das palavras que cabem apenas nas palmas das mãos, a tinta que escreve as palavras que só os olhos das ciganas conseguem ler.

Aquilo que não foi possível aprender com elas, por serem perigosas e suspeitas, por guardarem e selarem seus saberes em outra língua e outros costumes me traz até o início desta pesquisa.

Volto inúmeras vezes para a entrada do beco, no meio de uma aula, na leitura de um livro, são muitas as coisas que impelem meus passos para esse lugar. Uma poesia, uma frase, um encontro com professores da Educação Básica, tudo que engendra outros modos de aprender, ensinar, compartilhar, tudo que sufoca e faz buscar respiros em um currículo, tudo que perfura a bolha que se instala na aula quando estou acomodada e tranquila. Chego de novo no beco, agora encaminhada pelas falas do Professor Jordi Planella e do Professor Carlos Skliar, em dois seminários² que aconteceram no PPGEDU/UFRGS, na minha entrada no doutorado. Um

¹ A prática cigana da quiromancia (leitura das mãos), no Brasil é documentada pelo menos desde os fins do século XVII e início do XVIII, quando esteve no Brasil Nuno Marques Pereira. Falando sobre as superstições entre os gentios, diz: "A chiramancia, é a que hoje professam os Ciganos, de mentir e enganar pelas raias das mãos: e com ser manifesto engano, há nos homens appetencia de saber o futuro" (Teixeira, 2008. p. 55).

² Seminário Especial "Por una pedagogía de lo sensible: otras formas de pensar la educación", 19 a 21 de agosto/2015, e Seminário Especial "O novo, o atual e o contemporâneo em educação", nos dias 3, 4 e 5 de novembro de 2015.

trouxe o poeta-boxeador-fugitivo, cujo pseudônimo era Arthur Cravan, que em fuga com sua família e em busca de uma vida melhor se perdeu no Golfo do México em 1918, o outro trouxe as pesquisas clandestinas que faz nas ruas de Buenos Aires com seus alunos. Estas coisas que são imóveis e moventes, estas coisas que os professores lançam em mira cega como zarabatanas em uma aula, sem saber o que, ou em quem acertam, porque os alunos são alvos dispersos e facilitam a mira distraída. Os alunos se esquivam das coisas que são lançadas pelos professores em aula, e na esquiva são alvejados, em cheio. Tais coisas aguçaram a volta ao beco, à entrada em estado de pesquisa. Zarabatanas, lanças, poeta-boxeador-fugitivo, pesquisas clandestinas, me encaminham de novo para o beco.

Quando chego lá, estou lá, desde sempre. Duas ciganas me aguardam, elas sabem que atravesso o terreno baldio sob a neblina, sabem que eu perdi um tanto do medo, mas que ainda é uma parte deste medo que me traz até elas. As duas ciganas intuem que o que não aprendi me desaloja das certezas absolutas e me desloca dos caminhos tranquilos, sabem que o que eu não aprendi me encaminha para a entrada do beco, me faz estender a mão trêmula aguardando “a leitura da sina”. Faz com que eu cavouque em memórias e escritas outras possibilidades de aprender com os que não usam a mesma língua, não partilham a mesma fé, não têm a mesma cor de pele, não vivem o tempo pautado pelo relógio, com os que oferecem seus peitos desnudos para alimentar sua prole, com os barulhentos e que só possuem “cacarecos”, com os que não ficam ou não podem ficar parados em suas terras. Faz com que eu queira aprender com aqueles que não pertencem a lugar nenhum, com os que são “deslocados”, e cuja existência reinventada em cada outro lugar que chegam é o seu único e possível “paradeiro”.

A COMUNIDADE



Você sabia que país, em latim, significa “campo”? Os paisanos são os donos dos países e só está no país quem está na terra. Eles queriam voltar à terra, era isso que diziam. E se tivessem voltado, você também voltaria; você riria, cantaria, faria mil-folhas para eles e para nós e disputaríamos campeonatos de atirar rolhas. Ensinaríamos árias de óperas e eles nos ensinariam a plantar beterrabas e pimentões. Eles, que moram na terra há centenas de anos e que mesmo assim não se sentem donos do país, mas errantes exatamente como nós, porque não podem sair por aí distribuindo comida como fizeram naqueles dias; não podem fincar o pé na terra e dizer: “Esta terra sou eu”.(Jaffe, 2015. p.76)

A comunidade

Kafka (2002) em seu conto *Comunidade* ocupa-se com a resistência que uma determinada comunidade impõe à chegada de um estranho que tenta se imiscuir entre eles. A comunidade é formada por cinco elementos que se autodenominam “amigos”. Kafka não deixa claro em nenhum momento se os cinco amigos são humanos, o que é claro e insustentável nas vinte e oito linhas do conto, todas escritas na primeira pessoa do plural, é a resistência oferecida pelos cinco à presença de um sexto elemento. O que torna os cinco uma comunidade é a fila que formaram juntos e que os expôs aos olhares e comentários dos transeuntes. Desde então eles vivem juntos. Um território, um modo de agir que os identificasse e o olhar do outro é o que os constituiu como uma comunidade. A comunidade reconhece que não se conheciam antes de formarem a fila e que o fato de andarem sempre juntos não os torna mais conhecidos entre eles, em verdade, estarem juntos constantemente, não faz o menor sentido para os cinco, mas, já que estão reunidos, assim permanecerão. A comunidade reconhece também que o sexto elemento “que quer se intrometer à força” nada faz, além de tentar ser recebido, mas por que não o conhecem e por não quererem acolhê-lo, a sua presença os aborrece. Os cinco elementos não querem saber nada sobre ele, sabem apenas que as coisas que são possíveis e toleráveis entre os cinco, não serão possíveis ou toleráveis com o sexto, sabem que são cinco e que não querem ser seis.

Os cinco baseados em suas experiências de comunidade não querem uma nova união. Em função disso, os cinco repelem o sexto elemento com os cotovelos. Preferem dar cotoveladas a dar longas explicações. Longas explicações significariam, para o pequeno círculo dessa comunidade, uma forma de acolhida, por isso preferem não explicar nada. “Mas mesmo a rejeição, o desdém, o ignorar o outro já é um responder ao outro, é reconhecer a sua chegada” (Caputo, 2002, p. 43). Kafka, em seu conto expõe

a tensão que a pequena comunidade vive. Uma comunidade que reunida ao acaso de uma ação conjunta vive a tentativa constante de entrada de um sexto elemento. Para tentar resolver a situação, seus integrantes preferem não falar sobre ele, prefere não falar com ele, escolhe nada saber sobre ele. Para permanecer em sua supostamente pacífica convivência, os cinco optam por não acolher o sexto elemento.

A continuidade de uma improvável paz entre os amigos é confrontada, na sua ilusória e frágil possibilidade, cada vez que os cotovelos são levantados para repelir a aproximação e impedir a acolhida do sexto elemento. Por desconhecerem qualquer coisa sobre aquele que quer entrar, a comunidade de Kafka, nega ao sexto elemento o que Derrida chama de “dever de hospitalidade”; ao negarem a hospitalidade negam a ele uma única possibilidade de ser visto como um hóspede. A negação de acolher o sexto elemento e a condição fragilizada, ambígua e desprotegida em que ele fica ante as cotoveladas, reacende a pergunta feita por Derrida:

Como distinguir entre um hóspede (*guest*) e um parasita? Em princípio, a diferença é estrita, mas para isso se exige um direito; é preciso submeter a hospitalidade, a acolhida, as boas-vindas, a uma jurisdição estrita e limitativa. Nenhum que chega é recebido como hóspede se ele não se beneficia do direito à hospitalidade ou do direito ao asilo, etc. Sem esse direito ele só pode introduzir-se “em minha casa” de hospedeiro, no *chez-soi* do hospedeiro (*host*), como parasita, hóspede abusivo, ilegítimo, clandestino, passível de expulsão ou detenção. (Derrida, 2003, p. 53)

Tal qual a comunidade do conto de Kafka, os cinco amigos preocupados em repelir com o cotovelo o elemento estranho e intruso que quer se imiscuir, os Estados-nação, especialmente no último quadriênio (2015, 2016, 2017,2018) têm se ocupado em repelir um elemento, antes que este se torne um hóspede. Mesmo que de forma sutil, ou com estratégias agressivas e violentas, mas sempre lançando mão de formas mais convenientes de repelir, os Estados-nação alcançam com as suas ações a mesma eficácia transitória de uma cotovelada desferida nos que tentam

entrar na comunidade. O repellido, o intruso, o intrometido “sexto elemento” foi aqui denominado de refugiado ou recém-chegado.

A tese que aqui apresento, intitulada *Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil* foi mobilizada pelas implicações para educação, e especialmente para os professores, que derivam da necessidade de pessoas saírem de seus países e deslocarem-se compulsoriamente ao redor da terra — formando um contingente de inúmeros e diferentes povos empurrados de seus solos nativos em um contexto de emergência, que ultrapassa fronteiras de todas as ordens. Essa necessidade que faz com que os refugiados cheguem a outras comunidades, e entre tantas, cheguem ao Brasil e ocupem os espaços escolares.

Entre as inúmeras dificuldades que os refugiados encontram nas suas tentativas de inserção nos países nos quais chegam o domínio da língua anfitriã é considerado o principal desafio para a integração, tornando-se o deflagrador de inúmeras questões para os sistemas de ensino e de assistência básica. Por ser o refugiado, o estrangeiro, ele é um estranho à língua do direito na qual está formulado o que Derrida (2003), chama de dever de hospitalidade, aquilo que é conhecido como o direito ao asilo, e que têm seus limites e as suas normas, e que é exercido em uma língua que não é a do refugiado.

Nos países nos quais ingressa, através de ações pontuais, fragmentadas e dispersas entre órgãos do Estado e organizações não governamentais, a educação dos refugiados adultos é pensada em moldes que permitam de forma rápida³ o acesso à língua, o conhecimento da cultura

³ Em novembro de 2015, a Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) lançou uma cartilha de ensino de português especificamente para os refugiados no Brasil. Batizado de "Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados", o material didático é resultante de uma ordem de prioridade nos conteúdos, que vai elevando de complexidade conforme o vocabulário vai aumentando, explicou Talita Amaro de Oliveira, a editora responsável pela cartilha que elaborou o material durante cerca de dez meses, em parceria com a Cáritas e o Cursinho Popular Mafalda, do qual ela é coordenadora, e que tem como objetivo atender a uma demanda já antiga entre as entidades que acolhem refugiados no Brasil. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/onu-lanca-cartilha-de-ensino-de-portugues-para-refugiados-no-brasil.html> (visualizado em 28/05/17)

e principalmente das leis, das normas e do funcionamento jurídico dos países que os acolhem.

No Brasil a Educação é um direito social garantido na Constituição Federal, e cuja oferta, não diferencia o tratamento entre brasileiros e imigrantes. A Educação é competência dos governos federais, estaduais e municipais, apesar desses dois últimos não possuírem competência específica em matéria de imigração, eles tratam do acolhimento imediato da população refugiada e imigrante nas suas salas de aulas.

A temática desta pesquisa tratou a Educação como uma possibilidade para oferecer a hospitalidade aos refugiados no Brasil. A aula foi aqui entendida como o lugar em que a hospitalidade se dá; para além da aula feita ou pensada apenas para que esses sujeitos façam parte da norma social e se tornem produtivos.

Ao pensar a Educação como possibilidade de hospitalidade; recorri à hospitalidade que Derrida apresenta como herança do pensamento levinasiano:

Para Lévinas, aquele que hospeda, que acolhe, é também o acolhido, tirando proveito da duplicidade da palavra "hôte", que designa tanto o hospedeiro como o hóspede, tanto o host como o guest, remetendo-nos à violência do hóspede que nos chega e impõe-se, vindo do para-além do eu, na exigência de que o recebamos em nosso território. Isto oferece-nos um grande risco: "Ousar dar as boas-vindas seja talvez insinuar que se está aqui em casa, que se sabe o que significa estar em casa e que em casa se recebe, convida ou oferece hospitalidade, apropriando-se ainda de um lugar para acolher o outro, ou pior, acolhendo o outro para apropriar-se de um lugar e então falar a língua da hospitalidade." Em suas análises sobre o acolhimento, Derrida encontra os rastros para o que chama de uma "política da hospitalidade" neste "ensinamento magistral" segundo o qual a ética interrompe a tradição filosófica, na constatação desta política potencial do hospedeiro {bote}, seja como acolhedor {host} e acolhido {guest} (Haddock-Lobo, 2004, p. 127).

Pensando no professor como este que é o hospedeiro e também o hóspede na aula, este lugar que não pertence nem a quem hospeda, nem a quem a ele é convidado, que não é morada, mas passagem para todos que ali

estão formulei a pergunta da Tese, que conduziu os movimentos dessa pesquisa na tentativa de respondê-la, mesmo que de forma provisória: quais as possibilidades que a aula oferece para ser o espaço de hospitalidade aos recém-chegados?

Para este intento interessou especialmente, a aula na qual os refugiados eram ou estavam na condição de professores, na qual desenvolviam, executavam as atividades pedagógicas e, portanto, desenvolviam também, possibilidades para acolher seus alunos.

Para saber dessa aula, atravessada pela língua do país anfitrião, na sua imposição — na necessidade de aprender suas palavras para sobreviver —, atravessada também, pelas línguas refugiadas, na sua nostalgia — na necessidade de não esquecer suas palavras para sobreviver —, debrucei o olhar sobre um solo constituído de imperceptíveis camadas de minúcias cotidianas, de coisas mínimas e comuns.

Com Derrida (2002; 2003) tentei enfrentar o tema da hospitalidade, a hospitalidade dada àquele que chega de forma inesperada, alguém que não é esperado, nem convidado. A hospitalidade ao estrangeiro que chega e do qual não sabemos o que esperar, ou se precisamos esperar algo deste, que com sua chegada interrompe a sequência, já sobressaltada, de nossos dias e que traz consigo uma ameaça à pretensa ordem estabelecida. O refugiado quando parte em sua viagem só de ida para o desconhecido, deixa para trás a sua casa, muitas vezes também a sua família, os seus amuletos, e os seus livros, mas traz o que é próprio de sua família, o que é próprio de seus amuletos e de sua fé, o que aprendeu e o que pode ensinar. Sempre vem com ele a sua língua, o seu dialeto, suas palavras com as quais procura ser acolhido:

(entre os graves problemas de que tratamos aqui, existe aquele do estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe e o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. ele deve pedir a hospitalidade numa

língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência) (Derrida, 2003, p. 15).

Com Bauman (2005; 2016) procurei problematizar o cenário de crise em que essas vidas se deslocam, no qual os refugiados são considerados “seu arauto” e apontados como o seu pior resultado:

Além de representarem o “grande desconhecido” encarnado por todos os “estranhos que vivem no nosso meio”, esses *outsiders* particulares, os refugiados trazem os distantes ruídos da guerra e o mau cheiro de lares pilhados e aldeias incendiadas que não podem deixar de nos fazer lembrar como é fácil invadir ou esmagar o casulo de sua rotina segura e familiar (seguro porque familiar), e como pode ser ilusória a segurança de sua posição. O refugiado, como assinalou Bertold Brecht em *Die Landschaft des exile* (A paisagem do exílio), é “*ein Bote des Unglücks*” (“um arauto das más notícias”) (Bauman, 2005, p. 85).

Também busquei embasamento em Arendt (2013), que lembra que o papel político que a Educação representa em uma terra de imigrantes não é apenas o de ajudar as crianças e aos seus pais, a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar em um mundo novo, mas é o de efetivamente encorajar a ilusão em um mundo novo, em uma nova ordem que seria construída mediante a Educação. Mas, na verdade, “este já é um mundo preexistente, um mundo velho, com suas leis, crenças e tradições, e só é novo para os que acabaram de entrar nele pela imigração. (Arendt, 2013, p. 226)”

Dessa forma, esta Tese se produziu também na força que a Língua impõe quando falamos de refugiados. As línguas faladas por eles foram pensadas aqui em sua profusão e multiplicidade; as línguas foram no solo desta pesquisa, o que ficava abaixo de suas primeiras e densas camadas, foram as raízes minúsculas e imperceptíveis, espalhadas pela extensão dos territórios, que em movimentos lentos e silenciosos, através dos quais se ligavam e se cruzavam, atravessaram-se e mantiveram-se vivas, umas às outras.

As línguas, abaixo do solo demarcado pelas fronteiras ilusórias do homem, abaixo do que a geografia e a história das superfícies registram, elas furam, cavoucam, adentram-se na profunda escuridão da terra. Seus movimentos, abalos e estremecimentos não são registrados por sismógrafos, nada do que o homem produziu para mensurar, registrar ou controlar é capaz de medir, registrar ou controlar a sua força. A pesquisa tomou as línguas faladas pelos refugiados no Brasil, na sua irredutibilidade, na sua intensidade, e nos seus movimentos subterrâneos que mantêm os seres vivos e designa suas mortes sob a terra.

Alguém bate na porta

Hannah Arendt alerta para a tentação humana de cair nas armadilhas da falsa crença de que ao tratarmos de crises que atingem um determinado país ou território, “estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados”. Para Arendt, “qualquer coisa que seja possível em um país, pode em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país” (Arendt, 2013, p. 222).

Os termos *refugiado* e *migrante* ocuparam a mídia mundial com especial ênfase no quadriênio 2015/2016/2017/2018, em decorrência do deslocamento humano na proporção mais intensa dos últimos anos. Algumas vezes, estes termos foram e ainda são confundidos indevidamente. Dessa forma penso ser necessário esclarecer aqui, brevemente, as diferenças entre tais termos, pois estes refletem as categorias sistematizadas que subsidiam o aperfeiçoamento das políticas públicas direcionadas a esses grupos.

O *status* migratório refugiado no Brasil⁴ cabe àquele imigrante que tem o seu status reconhecido pelo governo brasileiro, pelo Alto Comissariado das

⁴ Dados obtidos na publicação do Ministério da Justiça em colaboração com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), intitulada: *Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil*, que teve como foco prioritário de pesquisa o mapeamento dos obstáculos normativos, estruturais e institucionais a partir de uma abordagem fundada em direitos e que foi

Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), conhecido como a Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para refugiados, que tem o mandato de dirigir e coordenar a ação internacional para proteger e ajudar as pessoas deslocadas em todo o mundo e encontrar soluções duradouras para elas, ou por outra organização internacional a partir da normativa da Convenção de 1951 sobre status de refugiado, do Protocolo de 1967 sobre o status de refugiado, ou de normativa interna (como a lei 9474/972).

Neste sentido, a definição abrange os refugiados que passaram pelo processo da determinação de status de refugiado (RSD- Refugee Status Determination) no Brasil, assim como os reassentados. Os refugiados são as pessoas que escapam de conflitos armados e perseguições, cruzam as fronteiras internacionais em busca de segurança e de acesso à assistência e proteção. Os refugiados buscam a ajuda do ACNUR, e de outras organizações não governamentais. Protege-los envolve a garantia contra a devolução às ameaças das quais fugiram e o acesso aos procedimentos de asilo, além de medidas que garantam seus direitos humanos básicos. Negar o asilo a essas pessoas pode ter consequências fatais, como o retorno aos seus países de origem, nos quais suas existências estão ameaçadas.

Entre os refugiados existem os *refugiados climáticos* ou *ambientais*, a sua condição está relacionada aos desastres naturais e fatores climáticos, essa é a situação em que se enquadram os 44 mil haitianos⁵ que começaram a chegar ao Brasil, em maior número depois do terremoto de 2010 que assolou o país e deixou cerca de 300 mil mortos. A permanência definitiva dos haitianos em solo brasileiro foi autorizada em novembro de 2015 e a concessão de permanência foi uma medida complementar, visto que estes *refugiados climáticos* ou *ambientais* ainda não tem um *status* legal na legislação brasileira.

organizada pela sistematização de informações a partir do status migratório dos imigrantes.

⁵ Fonte: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/defesa-nacional/sociedade-armadas-debate-militares-defesa-nacional-seguranca/depois-do-terremoto-no-haiti-imigrantes-haitianos-buscam-refugio-no-brasil-e-recebem-vistos.aspx>

Existem também os migrantes econômicos, que são os indivíduos que se deslocam em busca de melhores condições de vida, eles continuam recebendo a proteção dos seus governos e são tratados dentro dos procedimentos próprios de migração de cada nação. Para Paiva e Leite (2014), “ao adotar o termo migrante econômico, não se pretende assumir que as causas dos fluxos migratórios sejam estritamente econômicas, pois a migração internacional é um fenômeno de múltiplos matizes e dimensões”. Para o ACNUR, apesar de migrantes e refugiados tratarem-se de populações deslocadas, os termos possuem significados distintos e importantes, e definem normas para lidar com estes sujeitos, confundi-los prejudica o apoio público e necessário aos refugiados no momento em que estes mais necessitam. Todavia, a condição prolongada de refúgio deixa esses sujeitos sob o risco de angariar apenas o apoio transitório de instituições civis, alguns gestos solidários e poucas soluções efetivas para as suas necessidades.

A palavra refugiado⁶ nunca foi tão escrita, lida, falada e ouvida como nos anos 2015/2016/2017. Na maioria das vezes ela vem acompanhada dos termos crise, tragédia, drama, desolação, fome, frio e terrorismo. A associação da palavra refugiado com estas outras, que por si só, são motivos de alarme e pânico, acaba excluindo do próprio refugiado a possibilidade de ser lembrado por algo que não cause medo, e tais palavras, promulgam de imediato, o risco e a fragilidade das relações que com ele se estabelecem.

A associação com a palavra crise é especialmente delicada, porque mais do que deflagradores de uma crise, da qual são parte e resultado, eles são também, os mais vulneráveis e sintomáticos personagens nos bastidores

⁶ As palavras eleitas por 20 mil portugueses para definir o ano de 2015 na sétima edição da PALAVRA DO ANO (iniciativa da *Porto Editora* que tem como principal objetivo sublinhar a riqueza lexical e o dinamismo criador da língua portuguesa), foram anunciadas no dia 4 de janeiro de 2016 na Biblioteca Municipal José Saramago em Loures. Em primeiro lugar ficou a palavra Refugiado, em segundo Terrorismo e em terceiro Acolhimento. As três palavras foram consideradas onipresentes em 2015, apesar dos esforços maciços da União Europeia em investimentos para fortificar suas fronteiras terrestres, e nas fronteiras marítimas num *volte face* de cinismo extremo substituiu a operação *Mare Nostro* pela *Triton*, esperando que o número de naufrágios viesse a dissuadir os milhares de refugiados e outros migrantes de tentarem sua sorte na travessia. Fonte: www.cpr.pt

da cena que se desenrola, e, apontados muitas vezes, como os criadores do cenário caótico e precário que se instala no mundo. A responsabilidade pela crise fica assim, nas mãos dos que não podem resolvê-la, e não nas mãos do Estado, que igualmente não encontra solução. Para Bauman e Bordoni (2016), “o Estado foi expropriado de uma parcela grande e crescente de seu antigo poder imputado, capturado por forças supraestatais (globais) que operam num ‘espaço de fluxos’”. Isso significa que finanças, capitais de investimento, mercado de trabalho estão além de sua responsabilidade e do alcance de suas agências. A crise que está instalada hoje se difere de suas precedentes, pois, “resulta uma ausência de agências capazes de fazer o que toda “crise”, por definição, exige: escolher de que modo proceder e aplicar a terapia reclamada por essa escolha.” (Bauman; Bordoni, 2016. p. 21-22). Todorov atribui esse quadro de crise aos efeitos de uma comunicação intensa e frequente, permitida pelas inovações tecnológicas e a “democratização” das armas de destruição, a criação de uma situação completamente nova: “já não é necessário dispor do poder de um Estado para infligir pesadas perdas ao inimigo; além de um mínimo de recursos financeiros, basta contar com a firme determinação de alguns sujeitos” (Todoróv, 2010, p. 11).

Alarmar e criar pânico nas populações dos países que recebem refugiados é parte do jogo de soberania do Estado, no qual em função do suposto perigo que os refugiados representam, eles podem ser excluídos do ou impedidos de entrar a qualquer momento. Para Arendt “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade de por ela à reflexão.” (Arendt, 2013, p. 223).

A aparente distância geográfica entre o Brasil e os países com conflitos e catástrofes que produzem a avalanche de refugiados na terra, distanciam-nos também, aparentemente, dos dilemas que esta questão encerra, podemos assistir sentados no conforto de nossas salas o desembarque, o afundamento, o resgate dos botes no mar da Grécia e suas vítimas

invisíveis. O distanciamento não nos torna imediatamente afetados. Sabemos que essa distância não permitirá que eles cheguem aqui em grande número. Mesmo os Venezuelanos que entraram em Roraima no início de 2018 em uma quantidade muito maior do que vinha acontecendo nos últimos dois anos, nos parecem distantes em função das dimensões continentais do país, da centralização da cobertura midiática nos estados brasileiros onde a economia e a política se concentram. Contribuem também para este distanciamento, a inexpressividade e morosidade das ações do governo federal para assumir a sua responsabilidade frente ao fluxo de refugiados; e que resultam em uma espécie de concessão condescendente, à que se refere Derrida, como um discurso que deve ser ouvido com reserva, pois expressam tolerância⁷ e não hospitalidade e acolhimento:

Se alguém acha, que estou sendo hospitaleiro porque sou tolerante, é porque eu desejo limitar minha acolhida, reter o poder e manter o controle sobre os limites do meu “lar”, minha soberania, o meu “eu posso” (meu território, minha casa, minha língua, minha cultura, minha religião etc...) (Derrida, 2003, p. 137)

Lima Pereira (2011) lembra que uma cultura de tolerância, como algo imprescindível para a construção da ideia de consenso é defendida com firmeza por Habermas e seria a saída para a consagração do estado de direito, na qual a única condição seria a lealdade à constituição. Para Ricardo Timm de Souza (2010), “só toleramos aquilo que, em sede inicial, não toleraríamos”. A tolerância coloca aqueles que dela dependem, no lugar de réus em um tribunal, onde o tolerante é o seu juiz, senhor da razão, e dono da palavra final, impossibilitando assim o encontro, e demonstrando-se assim insuficiente para o contexto ético-político atual.

Já em 1979, Cortázar escreveu o texto *Alguém bate na porta* referindo-se a criação da HÁBEAS (1978), fundação para os Direitos Humanos, nascida de uma iniciativa e patrocínio de Gabriel Garcia Marques, que se propunha

⁷ “A tolerância é uma virtude cristã ou, por isso mesmo, uma virtude católica. O cristão deve tolerar o não-cristão, porém, ainda mais que isso, o católico deve deixar o protestante existir (...) A paz seria assim a coabitação tolerante”. (Derrida, p.136.2003)

a uma tarefa imediatamente prática, para além das denúncias e censuras, no cenário político instalado na Argentina, Uruguai, Chile e Caribe que de formas pouco distintas entre si, se ocuparam em exterminar, prender, torturar ou expulsar todos os cidadãos que não concordassem com suas práticas de governo na década de 1970 do século XX.

O HÁBEAS procurava obter a libertação efetiva dos prisioneiros políticos e procurar até onde lhe fosse possível esclarecer a sorte dos desaparecidos e facilitar aos exilados, os caminhos de volta à sua terra. Diferente de outras organizações também necessárias –, o trabalho do HÁBEAS tinha “interesse imediato mais em ajudar os oprimidos do que condenar os opressores”. Para Cortázar que apoiava a iniciativa, a ajuda aos oprimidos⁸ confirmava e acentuava a condenação dos opressores e que, pessoas – que como Cortázar – realizavam à distância uma ação de caráter moral ou intelectual de “repúdio cada vez mais universal às ditaduras latino-americanas” não teriam o direito de questionar qualquer ação destinada a melhorar tal situação, somente aqueles que a enfrentavam de armas nas mãos ou numa resistência de qualquer natureza na qual arriscassem suas próprias vidas seriam os únicos que teriam direito a essa intransigência total. Perante a distância que nos preserva e as informações que recebemos mediadas e filtradas pela mídia, Cortázar já apontava para nossa fadigada capacidade de indignação:

Certamente, a triste lei da fadiga e do esquecimento emagrece a memória daqueles que necessitam dos hormônios diários da TV e dos jornais para indignar-se; os mortos não falam, certamente, os presos tampouco, e a grande maioria dos exilados se perde pouco a pouco nos diferentes países estrangeiros onde têm que sobreviver na tristeza e na nostalgia (Cortázar, 2010, p. 307).

⁸ Paulo Freire em seu livro *A Pedagogia do Oprimido* dedica-se a problematizar a situação de opressão sob a perspectiva da relação dialética entre opressores versus oprimidos. Ele problematiza a necessidade de uma práxis que possa orientar uma ação visando a superação dessas contradições. Conclui afirmando que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Seguimos tolerantes e fadigados, acompanhando agora outros modos de exclusão e de supressão de direitos, considerando cômoda nossa distância, e talvez agora um pouco menos iludidos, que tais coisas aqui não aconteceriam. Além da distância temos um número ainda pequeno de refugiados no país. O Brasil possui atualmente pouco mais de dez mil refugiados⁹, quantidade inexpressiva se comparar ao número aproximado de refugiados que entraram na Europa, através da Grécia, todos os dias durante o ano de 2015 e o início de 2016 e infinitamente mínimo, se pensarmos nos deslocados internos do planeta. Os deslocados internos são as pessoas que precisaram deixar seus lares por perseguição e perda de direitos individuais, sem sair do país de origem e que são abrigados no continente Africano. Porém não é apenas a distância entre eles e seus lugares de origem que coloca a vida destes sujeitos em questão, a proximidade deles com os países nos quais procuram proteção e abrigo pode se tornar uma ameaça¹⁰ ainda pior. A crise dos refugiados excede a especificidade e o

⁹ Até o final de 2017, o Brasil reconheceu 10.145 refugiados de diversas nacionalidades. Desses, apenas 5.134 continuam com registro ativo no país. O status pode tornar-se inativo por diversas causas como: aquisição da nacionalidade brasileira, óbito, mudança de país, cessação ou perda declarada pelo Conare nos termos da lei 9474/97. Do total, 52% moram em São Paulo, 17% no Rio de Janeiro e 8% no Paraná. Os sírios representam 35% da população de refugiados com registro ativo no Brasil. Os dados foram divulgados pelo Ministério da Justiça na 3ª edição do relatório Refúgio em Números. O ano de 2017 foi o maior em número de pedidos de refúgio, desconsiderando a chegada dos venezuelanos e dos haitianos. Foram 13.639 pedidos no ano passado, 6.287 em 2016, 13.383 em 2015 e 11.405 em 2014. No total, 33.866 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil em 2017. Os venezuelanos representam mais da metade dos pedidos realizados, com 17.865 solicitações. Na sequência estão os cubanos (2.373), os haitianos (2.362) e os angolanos (2.036). Os estados com mais pedidos de refúgio são Roraima (15.955), São Paulo (9.591) e Amazonas (2.864), segundo dados da Polícia Federal. Disponível em: <http://www.unhcr.org/refugee-status-determination.html>

¹⁰ Em março de 2016, a União Europeia firmou com a Turquia um pacto considerado controverso e desumano de devolução de refugiados chegados à Grécia, na tentativa de conter o fluxo migratório, em troca dos refugiados devolvidos em solo Turco, Ancara receberia benefícios e apoio financeiro europeu. O acordo teve seu início em 20 de março de 2016 e previu também ajuda à Grécia, onde milhares de refugiados viviam em condições precárias após o fechamento das fronteiras dos Balcãs. Estas discussões aconteceram em Bruxelas sob as acusações do presidente turco Recep Tayyip Erdogan sobre a “ação hipócrita” da União Europeia, em relação aos direitos humanos dos imigrantes e em relação ao terrorismo. Erdogan disse que a Europa estaria “dançando em um campo minado” ao apoiar grupos terroristas direta ou indiretamente.

confinamento de uma questão que poderíamos supor que estivesse localizada na União Europeia, na África do Sul, na Turquia, ou na Grécia, apesar destes tratarem-se dos mais atingidos pelo fluxo de mobilidade humana contemporânea. Ou, que a emergência deste fluxo, estivesse fixada historicamente nos anos iniciais do século XXI.

A impossibilidade de comparar quantitativamente o acesso de refugiados ao solo brasileiro com o número de refugiados que ingressam na União Europeia ou com os que se encontram na África, não minimiza os efeitos da presença deles no Brasil. É perceptível a presença dos refugiados entre nós, não apenas, dos que vêm de longe como os haitianos, os sírios, os congolezes, os palestinos, mas também os que chegam de países vizinhos como a Bolívia e a Colômbia, ou em maior número da Venezuela em 2018.

Nesse sentido, para pensar quais as possibilidades que a aula oferece para ser o espaço da hospitalidade aos recém-chegados parti dos relatos biográficos produzidos por um grupo de refugiados que se encontrava vivendo experiências de docência no Brasil, no ano de 2016. Estava ciente de que a pesquisa lidaria com um tema atual e contínuo, com pessoas que fazem parte de uma população que vive da urgência, minhas escolhas apontariam para o que já estava na mira dos olhares da mídia— com situações de vulnerabilidade, fragilidade e precariedade produzidas em escala global — e para sujeitos que sofrem com a incapacidade de solução, por parte dos Estados que os recebem, para o problema criado pela sua chegada e permanência.

Quando esta pesquisa iniciou em 2015, fiz uma escolha por lidar com dados cujo agravamento diário era parte de uma situação que nunca se estabilizava, a partir dessa perspectiva esta pesquisa correu o risco de ser vista como uma forma de se aproveitar da emergência e atualização constante de tal situação. Tal possibilidade não paralisou ou travou o intento, eram dos dias que vivíamos no quadriênio de 2015, 2016, 2017, 2018 e de seus instantes que essa pesquisa foi feita, é do que acontecia enquanto escrevia que a pesquisa foi alimentada, era o questionamento do

que corria o risco de se tornar corriqueiro e invisível que impulsionava sua produção. Inúmeras vezes, a cuidadosa revisão dos números e das datas aqui apresentadas foi necessária, revisar se as promessas e as ameaças, que os refugiados recebiam se concretizavam ao longo dos meses da escrita da Tese foi imprescindível. Foram e, cada vez mais, são inúmeras as situações de fragilidade social e política que atravessamos no país, e estas situações adensaram e aprofundaram a tensão referente às condições de acolhimento dos refugiados no Brasil.

Este tema, atual e emergente, ao ser esmiuçado, mapeado e problematizado, apesar de sua atualidade, não apontava para a transitoriedade, pois a sua continuidade e intensidade não se configurava como algo que fosse resolvido com ações isoladas, ou ao modo da comunidade de Kafka com um levantar dos cotovelos.

A aposta que fiz foi no que vinha de novo com os sujeitos recém-chegados, no que foi possível fazer de outros modos com a presença ainda mínima, mas não menos perceptível, desse que chega e com o que essa chegada e possível permanência instigam em nós. E no quanto esse sujeito mobiliza forças na educação na tentativa de acolher esse que aqui chegou e que traz consigo outras possibilidades para pensar a aula e a hospitalidade.

Os recortes históricos e espaciais desta pesquisa, não se devem à invisibilização de outros movimentos migratórios, nos quais, o Brasil e o mundo estiveram inseridos nos últimos séculos. O recorte necessário para que esta Tese se fizesse foi determinado pelo aquecimento e espessamento de uma situação que era atualizada diariamente em número, grau, provisoriedade e precariedade das soluções a ela oferecidas. Situação que deixava/deixa as pessoas ora de costas e de faces viradas para o que se passa, ora esquecidas e com seus direitos violados. Não foi a primeira vez que anestesiados e imóveis assistimos à morte, à barbárie e ao descaso. Não, essa não foi a primeira vez que foram esperadas soluções por meio da educação.

Os espaços educativos no Brasil são bombardeados diariamente por medidas provisórias e propostas de emendas à Constituição, que afetarão a Educação de forma desmensurada e por muito tempo, como, por exemplo, a flexibilização do currículo e o aumento da carga horária do Ensino Médio de 800 para 1.400 horas e a retirada do conteúdo sobre identidade de gênero do currículo do ensino fundamental. Foram tantas as frentes de luta que se impuseram aos professores e as escolas a partir do período em que esta pesquisa iniciou — em agosto de 2015 —, que não foi mais possível definir prioridades únicas ou pensar que alguma batalha foi vencida, ou que algum direito dos professores, dos alunos e do ensino no país está garantido. A escolha desses sujeitos de pesquisa neste momento histórico foi impactada pelos ataques sociais e políticos internos, que o país e a própria condição dos refugiados vêm sofrendo, e não apenas pelas perdas de direitos sociais e políticos que estes sujeitos sofreram em seus países antes de aqui chegarem.

O recorte feito aqui veio da ponta da caneta dos professores refugiados que aceitaram e quiseram escrever sobre suas vidas. Veio dos relatos biográficos que foram produzidos por estes professores que escreveram no choque e na ebulição de diferentes idiomas, sobre suas vidas, suas fugas e sobre as suas aulas, sobre esse “trabalho que principia e que tantas vezes se encerra naqueles que, por pura entrega, se incumbem de estranhar as coisas do nosso mundo” (Aquino, 2014. p. 12).

Os movimentos de pesquisa, que tornaram possível estabelecer contato com o que estava em constante movimento, com o que se alterava de um dia para o outro, com o que se multiplicava e que ainda se renova em força e susceptibilidade, número e grau de urgência e emergência, e que se insere na estrutura frágil de nosso cotidiano e de nossa pretensa ordem social serão expostos a seguir. Foi necessário inventar modos de aproximações com o que é incapturável, em função da constante mobilidade de seus sujeitos e dos temas que suscitam. Na criação dos movimentos de pesquisa procurei dar atenção ao que era/é inapreensível, procurei fugir da fascinação das verdades ditas sobre estes sujeitos, porém, em nenhum

momento isso garantiu que tais movimentos estivessem totalmente costurados e produzissem uma malha impenetrável e segura de pesquisa. Os movimentos de pesquisa descritos a seguir, foram os pontos de referência que estabeleci para começar, mas que foram também movimentos de dispersão, que ao se articularem uns sobre os outros provocaram outros movimentos que não foram previstos inicialmente.

Movimentos da pesquisa

O movimento que iniciou a pesquisa foi nomeado como *saída de emergência* em clara alusão ao termo utilizado à última e forçada decisão do refugiado de largar o país de origem em busca de um recomeço. Decisão que nem sempre é tomada com tempo necessário ou em condições adequadas. A saída de emergência é a última decisão, e, o primeiro passo, para afastar-se da terra materna, afastar-se do que é familiar e partir levando apenas o que é possível carregar. Mesmo quando o que é carregado por quem parte pareça mínimo, insuficiente, ainda assim é impregnado de excessos. As coisas que são escolhidas na emergência da partida: uma fotografia, um anel, um Keffiyeh¹¹, um livro sagrado, podem ser extraviadas no percurso, perdidas, esquecidas em um momento de exaustão, as mais preciosas podem ser confiscadas ao cruzar as fronteiras. E ainda assim, estas coisas excedem em peso e importância mesmo quando perdidas de vista. No exercício de um olhar para o próprio percurso investigativo, a pesquisa iniciou com a escolha das coisas que pretendia carregar e em busca de recomeços.

O segundo movimento da pesquisa foi *a deriva*. À deriva nas suas acepções etimológicas: “derivar vb. ‘desviar de seu curso’, ‘formar uma palavra de outra’. Do latim *derivāre* — afastar, desviar — de *rivus-i* — rio, regato. O vocábulo, na acepção matemática, é internacional e decorre da substantivação do adjetivo na expressão (função) derivada.” (Cunha, 2010. p.

¹¹ Lenço utilizado por povos do Oriente Médio e conhecido popularmente como lenço palestino.

206). Mas também, e especialmente a deriva imposta aos barcos e botes dos Rohingya¹² no Mar de Adaman em maio de 2015. Estar à deriva, é estar sem curso e sem rumo, sem ter para onde voltar e não ter para onde avançar, barco perdido a mercê e ao sabor das marés, sem controle de navegação, sem força propulsora para seguir a sua rota, sem coordenadas, latitudes ou longitudes com as quais possam guiar seu percurso. Os que estão à deriva escutam os ventos e os seus silêncios e precisam atentar-se das muitas cores do mar.

Os que estão à deriva não estão mortos, mas sua localização é imprecisa, não são vistos, sobrevivem do que o mar pode oferecer, da economia dos recursos. E, ainda assim, as mais frágeis embarcações que se encontram à deriva são ameaçadoras e podem entrar em rota de colisão. A embarcação à deriva se mantém sem bússola e sem âncora, no chacoalhar das ondas, nos limites do invivível, do impensável e do indizível. O tempo na deriva é imensurável, pois dia e noite, ontem e hoje, amanhã e depois, claro e escuro, tudo que é duplo, oposto e complementar se confunde e se embaralha no que é de outra natureza, de outra espécie, tudo se confunde na neblina, nas constelações, na multiplicidade de formas e contornos que o horizonte pode tomar. Aos que sobrevivem na embarcação, resta o artifício de contar suas histórias e de criar outras; que sejam maiores e mais contundentes do que o pavor de não saber onde se encontram.

Esta Tese deriva da criação de outros movimentos de investigação e escrita, assim como deriva de seu Grupo de Pesquisa¹³, dos Estudos Culturais em Educação¹⁴ e dos autores aos quais se aproxima. Mas, esteve à

¹² Os Rohingya são um dos povos muçulmanos devotos e o mais perseguidos do mundo, “uma minoria “sem amigos e sem terra”, apesar de terem vivido por gerações em Mianmar, o governo do país alega que eles são novos imigrantes, negando-lhes, portanto, a cidadania. Cerca de 500 Rohingya foram deixados à deriva por traficantes de pessoas próximos à Malásia entre abril e maio de 2015.

¹³ Grupo de Pesquisas SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades.

¹⁴ Linha de Pesquisa do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que concebe a educação como um processo sociocultural de significação e aculturação, definido por relações de poder, a linha de pesquisa se concentra na análise e na problematização: a) dos mecanismos, estratégias e

deriva, em momentos necessários e imprevisíveis do percurso de quem se lança em travessia. Enquanto esta pesquisa esteve à deriva se ocupou em sobreviver, em adivinhar as marés, em pressentir, aceitar e enfrentar as circunstâncias, em ouvir, contar e inventar outras histórias e outras possibilidades de vida.

O terceiro movimento foi chamado de *cruzar fronteiras*, as fronteiras que são cruzadas em um vão de cerca que foi levantado e pelo qual se arrastam corpos que esfregam os rostos no chão. As fronteiras que são cruzadas por pessoas que saem de seus países, porque seus mercados e economia, sua política e sua lei, suas religiões e culturas foram invadidas, dominadas, destruídas e pirateadas pelos mesmos países que agora temem a sua presença em seus espaços geográficos delimitados. As fronteiras que foram fechadas enquanto este texto foi escrito, as fronteiras controladas e guarnecidas pela lei e ordem armada, indiferente aos olhos famintos e cansados que pretendiam cruza-las. As fronteiras que não são cruzadas e que olham os humanos que as fitam como uma massa ameaçadora. As intransponíveis fronteiras das palavras. A perigosa travessia da fronteira líquida do rio Suva Reka. As fronteiras metálicas da linha do trem da região de Idomeni na divisa com a Macedônia onde muitos aguardaram quais decisões seriam tomadas sobre a sua existência, sem que pudessem opinar ou escolher para onde seriam levados. As fronteiras que fazem aparecer no mapa do Brasil cidades, antes invisíveis, como Pacaraima em Roraima.

Bauman (2004) observa que mesmo as “fronteiras mais vigiadas são porosas e fáceis de penetrar e nenhuma autoridade pode dizer que tem o controle exclusivo sobre o seu território aparentemente soberano”, mas, além disso, as fronteiras podem ser rompidas e contestadas de dentro para fora, a revelia de sua autoridade e jurisdição. Em setembro de 2015, um comboio civil cruzou a fronteira da Hungria dando carona a refugiados. Sob

políticas de constituição de sujeitos e de identidades; b) de regimes e esquemas de representação de diferentes grupos; c) da dinâmica de funcionamento de artefatos culturais conectados com a educação; d) das conexões entre a educação e as diferentes racionalidades políticas contemporâneas.

a neutralidade de cento e quarenta carros de passeio, alemães e austríacos ajudaram centenas de pessoas a percorrer um trajeto de duzentos quilômetros que seria feito a pé por estradas vicinais. A linha de fronteira disposta sob sua aparente simetria e pretensa estabilidade, destaca o controle e os processos históricos que as puseram de pé e colocam em evidência as margens, as bordas, os desvios e os descaminhos que evidenciam sua fragilidade.

Avançar sobre a linha de fronteira em constante caminhada, em idas, voltas, recuos, aproximações é tarefa dos que precisam atravessar, dos que nasceram do lado errado da linha, da linha política, social e econômica que demarca em qual país a dignidade será mantida, porém, transpô-la não significa necessariamente ingressar nos domínios de um país no qual encontrarão abrigo. Tal qual Pentesileia¹⁵, uma das Cidades Invisíveis de Calvino (2012), cuja entrada e saída se confundem numa sopa diluída de prédios, terrenos e pessoas e cuja impossibilidade de precisar o ingresso em seu território, torna angustiante e inviável a permanência em sua circularidade e concentração:

Você sem dúvida imagina ver elevar-se no planalto poeirento
uma cinta de muralhas, aproximar-se passo a passo da sua
porta, vigiada por guardas aduaneiros que fitam com

¹⁵ Esse é também o nome da peça de Heinrich Von Kleist (2003), que se desenrola em torno do amor entre a rainha das Amazonas, Pentesiléia e Aquiles, o herói da Guerra de Tróia, e na qual o amor é resultado de uma batalha e uma submissão. A mulher só poderia se entregar a aquele que fosse submetido pela sua perícia de guerreira. A tragédia se dá quando a ilusão apolínea de Aquiles é impotente perante o desvario dionisíaco de Pentesiléia. Para Deleuze e Guattari (2005) no Tratado de Nomadologia: A Máquina de Guerra, ninguém melhor que Kleist “mostrou a situação do homem de guerra, ao mesmo tempo excêntrico e condenado. Com efeito, em *Pentesiléia*, Aquiles já está separado de sua potência: a máquina de guerra passou para o campo das Amazonas, povo-mulher sem Estado, cuja justiça, religião, amores, estão organizados em um modo unicamente guerreiro. Descendentes dos citas, as Amazonas surgem como um raio, “entre” os dois Estados, o grego e o troiano. Elas varrem tudo em sua passagem. Aquiles encontra-se diante de seu duplo, *Pentesiléia*, e, na sua luta ambígua, ele não pode impedir-se de esposar a máquina de guerra ou amar *Pentesiléia*, portanto de trair ao mesmo tempo Agamenon e Ulisses. No entanto, ele pertence já suficientemente ao Estado, de modo que *Pentesiléia*, por sua vez, não pode entrar com ele na relação passional de guerra sem trair, ela mesma, a lei coletiva de seu povo, essa lei de malta que proíbe “escolher” o inimigo, e de entrar num face a face ou em distinções binárias. Kleist, em toda a sua obra, canta uma máquina de guerra, e a opõe ao aparelho de Estado, num combate perdido de antemão”. (Deleuze; Guattari, 2005, p. 17)

suspeita os seus pacotes. Até alcançá-la, você permanece do lado de fora; depois de passar sob sua arcada, você se encontra dentro da cidade [...] Se você acredita nisso, engana-se: Pentesileia é diferente. Você avança por horas e não se sabe com certeza se já está no meio da cidade ou se permanece do lado de fora [...] Desse modo, você prossegue, passando de uma periferia para a outra, e chega a hora de partir de Pentesileia. Você pergunta sobre a estrada para sair da cidade; volta a percorrer a fileira de subúrbios espalhados como um pigmento leitoso; vem a noite, iluminam-se as janelas, ora mais ralas, ora mais densas. [...] A pergunta que agora começa a corroer a sua cabeça é mais angustiante: fora de Pentesileia existe um lado de fora? Ou, por mais que você se afaste da cidade, nada faz além de passar de um limbo para o outro sem conseguir sair dela? (Calvino, 2012. p. 142-143).

Pretendi cruzar as fronteiras intransponíveis de uma Tese em constante movimento, com o contrabando da literatura e seus modos de dizer que rompem com o estabelecido, cruzar com a poesia no seu limite entre a palavra e o que não pode mais ser dito, cruzar com histórias das pessoas que tiveram a experiência limítrofe de atravessar, que cruzaram com a língua e sua silenciosa violência o mapa que determinava qual o território que deveria apreendê-los.

SAÍDA DE EMERGÊNCIA



Conheci o Bom Retiro, o Brás, a rua Vinte e Cinco de Março, a Bela Vista, a Vila Zelina, o Brooklin, o Cambuci, o Pari, a Liberdade, bairros de imigrantes como eu, quase todos fugidos de guerra ou desastres políticos. Eu era como todos eles, cada um com uma história impressionante, provavelmente mais do que a minha. E eu sei que todas as histórias são únicas, mas em compensação, todas elas são só mais uma e isso é um alívio, porque cada sobrevivente se sente perseguido pela sua memória e quer perde-la no meio de outras iguais.

Jaffe, 2015. p. 214

ZERO HORA
SÁBADO,
3 DE OUTUBRO DE 2015

migrantes



ZERO HORA
QUARTA-FEIRA,
16 DE SETEMBRO DE 2015

CRISE MIGRATÓRIA



ZERO HORA
QUINTA-FEIRA,
17 DE SETEMBRO DE 2015

Refugiados



ZERO HORA
SÁBADO,
31 DE OUTUBRO DE 2015

migrantes





refugiados

ZERO HORA
SEGUNDA-FEIRA,
2 DE NOVEMBRO DE 2015



migrantes



4
REFUGIADOS
uma história
ZERO HORA
DOMINGO,
11 DE OUTUBRO
DE 2015

ZERO HORA
SEXTA-FEIRA,
11 DE SETEMBRO DE 2015



MIGRANTES

Saída de emergência (I)

Os refugiados fazem parte do fluxo de mobilidade humana que se instala a partir da intensificação de conflitos religiosos, políticos, econômicos, sociais e de catástrofes climáticas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. A crise gerada por este fenômeno, no ano de 2015, reforçou a sua abrangência e o seu drama ganhou contornos que ultrapassaram a excepcionalidade e apontaram para a continuidade sem precedentes, especialmente entre as fronteiras dos países da União Europeia e da África do Sul. Neste período, os termos utilizados pela mídia para designar essa população, ganharam diferentes pesos e significados, na medida em que histórias de tragédias, esperanças, enfrentamento, abusos, ameaças, violação de direitos e processos de violência sucediam-se em suas jornadas individuais e coletivas.

Na mídia impressa e digital de maior circulação na região Sul do Brasil, o jornal *Zero Hora*, alguns dos termos utilizados para nomeá-los entre julho e novembro de 2015 nas reportagens que ganhavam as suas páginas diariamente foram: “refugos da globalização”, “os expatriados”, “o fardo a ser carregado”, “as pessoas que fogem das guerras, da repressão e da pobreza”, “os que querem entrar”, “os nascidos no lado errado da fronteira”, “os perseguidos e ameaçados, e que estão extremamente fragilizados”. Como define Bauman em *Vidas desperdiçadas*:

A vulnerabilidade e a incerteza humanas são as principais razões de ser de todo poder político [...] representar os refugiados como um perigo para a segurança faz com que eles sejam o foco alternativo para as apreensões nascidas da súbita instabilidade e vulnerabilidade das posições sociais, e constituía assim um esquadro relativamente mais seguro para a descarga de ansiedade e da raiva que tais apreensões não poderiam deixar de causar. (Bauman, 2005, p. 66).

os recém-chegados, exalam o odor opressivo do depósito de lixo que, em seus muitos disfarces, assombra as noites das

potenciais vítimas da vulnerabilidade crescente. Para aqueles que os detratam e os odeiam, os imigrantes encarnam – de modo visível e tangível, em carne e osso – o pressentimento inarticulado, mas pungente e doloroso, de sua própria condição descartável (Bauman, 2005, p. 73).

Os refugiados, em sua periculosidade, em sua escancarada vulnerabilidade, no medo e estranhamento que causam são necessários para a manutenção do interesse do Estado de decidir até quando fica a pessoa em situação de mobilidade, ou de considerar a migração como um delito contribuindo assim para a renovação regular das credenciais do poder político e, principalmente, da soberania dos países que os recebem.

Para iniciar o trabalho de pesquisa a preocupação maior foi com as vulnerabilidades que eram visíveis, palpáveis, com o que Rogers e Ballantyne (2008) definem como vulnerabilidade extrínseca do sujeito de pesquisa, como a que surge “a partir de sistemas sociais injustos, em que direitos sociais, econômicos e políticos iguais são negados a algumas partes das populações”. Essa categoria de vulnerabilidade é referenciada como “falta de poder”.

Para Lott (2005, p. 84-85), dois pontos são particularmente delicados na inclusão de pessoas vulneráveis na pesquisa: “1. O processo de obtenção do consentimento livre e esclarecido e 2. o respeito à autonomia do participante”. Lott também alerta para um agravante nesses casos: “as diretrizes internacionais que norteiam a pesquisa clínica¹⁶ não têm contemplado as pesquisas que envolvem a participação de populações refugiadas” e que, diante “dessa ausência de diretrizes éticas internacionais para regulamentar as pesquisas envolvendo refugiados, eles são comumente expostos a riscos nos protocolos de pesquisa.” Também ressalta que, “assim como os prisioneiros, os refugiados tornam-se atraentes para pesquisadores

¹⁶ As pesquisas clínicas são estudos realizados com humanos para medir os parâmetros de segurança e eficácia de novos medicamentos, sendo essencial para a chegada de novos medicamentos, e de novas alternativas terapêuticas no mercado. Estes ensaios são divididos em fases I, II, III, IV, de acordo com a quantidade de participantes e os objetivos específicos de cada etapa. Disponível em: anvisa.gov.br/medicamentos/pesquisa/def.htm. Visualizado em 31/03/2017.

em função das possibilidades de coação e pela natureza da composição dessas populações.” Ballantyne e Lott (2008) referem-se a pesquisas clínicas em seus artigos, porém, suas premissas não devem ser esquecidas nos engendramentos das pesquisas em educação, especialmente nas quais as escritas dos sujeitos são colocadas em análise. Dito de outro modo, nas pesquisas que se utilizam das escritas desses sujeitos, produzidas ao vivo e *in loco*, que estudam suas condições de vida e de produção. E aqui, especialmente, os refugiados que contribuíram com suas escritas para o início dessa pesquisa, com seus relatos biográficos. Por isso, e pelas especificidades linguísticas e culturais da pesquisa, as questões éticas perpassaram todas e quaisquer ações e pontuaram o texto a todo o momento, nas inúmeras situações que iriam suscitá-las. No caso das pesquisas das Ciências Humanas e Sociais com humanos no Brasil, a Resolução 510-16¹⁷ dispõe sobre as normas aplicáveis às especificidades dos procedimentos metodológicos que envolvam a utilização dos dados obtidos ou de informações identificáveis e que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana dos participantes. Porém, apesar de aprovada, aguarda adequações estruturais da Plataforma Brasil¹⁸ para atender as especificidades das pesquisas nessas áreas.

A população refugiada não é considerada cidadã nos países que a acolhe, o que intensifica a sua condição de vulnerabilidade, e ainda, como são oriundos de regiões de conflito, algumas vezes são recebidos com hostilidade pela população do país anfitrião e vistos como uma ameaça.

O Brasil avançou na matéria de acolhimento das populações refugiadas, conforme já percebido por Verwey, Zerbini e Silva (2000), que destacaram alguns aspectos que deveriam ser de conhecimento público: em

¹⁷<http://www.ufrgs.br/cep/resolucoes/resolucao-510-de-07-de-abril-de-2016-2013-ciencias-sociais-e-humanas/view>

¹⁸ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios — desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário — possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

primeiro lugar o Brasil abriga a presença histórica do ACNUR desde 1977, quando os primeiros fluxos de refugiados deslocados por crises institucionais provenientes de países da América do Sul iniciaram.

O ACNUR desde 1989 deslocou sua missão para Brasília a fim de melhor acompanhar os processos decisórios, as políticas e as resposta do governo e do povo brasileiro à situação dos refugiados. Em segundo lugar, o Brasil através da elaboração de legislação abrangente tornou-se um paradigma no tratamento e na busca de soluções duradouras para os refugiados em seu território, a criação do Conselho Nacional para Refugiados (CONARE) em julho de 1997, um órgão de deliberação coletiva com a finalidade de analisar os pedidos de solicitação de refúgio, além de decidir sobre a eventual perda dessa condição é considerado por Verwey, Zerbini e Silva (2000) o terceiro aspecto a ser reconhecido e um dos principais e mais relevantes avanços. O quarto aspecto é a parceria com os agentes locais, sem os quais a ação do ACNUR ficaria fragilizada, entre eles destacam-se as ações das Cáritas Arquidiocesanas do Rio de Janeiro e São Paulo.

Apesar disso, em 2018 o acolhimento dos refugiados no Brasil ainda fica articulado às parcerias com os agentes locais, com organizações não governamentais e entidades civis, que em ações conjuntas ou isoladas, tentam salvaguardar minimamente o acesso aos direitos básicos. O projeto de Lei 2516/2015 que pretende regulamentar o acesso e permanência dos refugiados, em fevereiro de 2016, ainda estava aguardando Constituição de Comissão Temporária e parecer do relator da Comissão Especial e não traz, ainda, em sua pauta o direito subjetivo¹⁹ a imigrar. Assim, por enquanto, “não podemos dizer que temos uma política migratória, mas uma vontade

¹⁹ O direito subjetivo designa a faculdade da pessoa de agir dentro das regras do direito (*Facultas Agendi*), é o poder que as pessoas têm de fazer valer seus direitos individuais, e nasce da vontade individual. Os direitos subjetivos revelam poder e dever. Poder de cobrar e dever de pagar uma dívida. É dever de o indivíduo invocar na lei a defesa de seu interesse, encontrando proteção na defesa na norma do direito objetivo. Disponível em: www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/direito-objetivo-e-direito-subjetivo/20104. Visualizado em 02/04/17

política de criar condições imigrantes” (Redin, 2015) o novo Marco Legal (ML) ²⁰ deve “enfrentar o rechaço contra tudo que afronte os Direitos Humanos do imigrado e não há nada que venha assegurar os direitos mais essenciais como o direito político, a imigração, portanto, deve ser vista pelo viés político” (Redin, 2015).

Para Santos (2014), as respostas discriminatórias em relação aos migrantes e refugiados de vastos setores da população dos países receptores e a participação desta população na sociedade receptora é um dos mais relevantes problemas de governabilidade a ser enfrentado pelos Estados e pelas sociedades que estão envolvidos nos processos de mobilidade. O autor se refere especificamente aos modelos ideais de integração étnica (assimilação, *melting pot* e pluralismo cultural) e de governabilidade migratória (securitização, benefícios compartilhados e desenvolvimento humano para as migrações). “Estes *standarts* ideais apresentam zonas de interseção, que aparecem de forma mais clara nos processos concretos de execução de políticas governamentais de gestão das migrações”. (Santos, 2014, p. 843) Não é possível desconsiderar que um importante desafio se impõe frente à inserção desses sujeitos na criação de condições sociais e existenciais “que permitam suavizar os processos traumáticos de perda impostos pelo deslocamento; [...] sem a imposição de assimilações culturais

²⁰ No dia 18 de maio de 2017 o Senado Federal aprovou o projeto da nova Lei de Migração, que define os direitos e os deveres do migrante e do visitante no Brasil; regula a entrada e a permanência de estrangeiros; e estabelece normas de proteção ao brasileiro no exterior. O texto analisado pelos senadores foi um substitutivo (texto alternativo) apresentado pela Câmara dos Deputados ao projeto original do Senado (SCD 7/2016 ao PLS 288/2013). O projeto agora depende da sanção presidencial para virar lei. A proposição estabelece, entre outros pontos, punição para o traficante de pessoas, ao tipificar como crime a ação de quem promove a entrada ilegal de estrangeiros em território nacional ou de brasileiro em país estrangeiro. A pena prevista é de reclusão de dois a cinco anos, além de multa. O texto também concede anistia na forma de residência permanente a alguns imigrantes. A regra é válida para imigrantes que entraram no Brasil até 6 de julho de 2016 e que fizeram o pedido até um ano após o início de vigência da lei, independente da situação migratória anterior. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/18/projeto-da-nova-lei-de-migracao-segue-para-sancao-presidencial> Visualizado em: 28 de maio de 2017.

forçadas, de modo a reduzir ao mínimo as fraturas em sua percepção identitária” (Santos, 2014. p. 876).

Os modelos de governabilidade migratória ou de populações migrantes aos países e sociedades de destino, apontados por ele são: o modelo da “securitização” no qual o centro das políticas migratórias é a segurança nacional, social e cultural do país receptor e no qual as políticas se estruturam como parte da segurança nacional, a partir da qual se desenvolvem as mais avançadas tecnologias de controle de fronteiras e residência de estrangeiro. Neste modelo o refugiado é visto sempre como uma ameaça devido a sua possível vinculação com o terrorismo internacional, ou ao narcotráfico, ou à delinquência em geral. O modelo dos “benefícios compartilhados” parte do princípio de que as migrações podem proporcionar benefícios tanto aos países de origem como de recepção, sempre que sejam ordenadas e regulares, se incentivam as chamadas “migrações circulares” realizadas dentro de acordos de demanda e oferta, mantendo assim a necessidade de igualdade de oportunidades e tratamento nos mercados de trabalho dos países receptores. O modelo de “desenvolvimento humano para as migrações” se dá sobre uma posição ética que considera os direitos da pessoa migrante como centro de toda política migratória e rechaça a inclusão das políticas migratórias dentro da órbita das políticas de segurança e mantém a posição do direito à livre circulação, à residência, ao retorno e à justiça social para as pessoas migrantes. Este modelo não aceita a adjetivação de “ilegal” para o migrante em situação irregular, considerando esta uma infração administrativa e não um delito.

Porém, para Santos (2014), o Brasil mantém um modelo securitário, nacionalista e claramente afrontador dos parâmetros internacionais de direitos humanos dos migrantes. Em relação à tutela e à gestão da diversidade étnica e cultural da população, considerando os contingentes de migrantes, a postura brasileira é inexistente. Em seu estudo, o autor aponta a defasagem da posição brasileira em relação a este grave tema

contemporâneo, no que diz respeito ao que será feito num futuro próximo em termos de construção do marco normativo migratório.

A fim de garantir que um novo olhar de “desenvolvimento humano para as migrações” seja lançado ao ingresso e permanência dos refugiados no Brasil, reconhecendo-os como sujeitos de direitos políticos, diversas entidades que colaboram na recepção desta população, como a Cáritas, em todo o país estão empenhando-se intensamente para assegurar que a imigração saia da alçada da Polícia Federal, deixe de ser um caso de polícia e passe para o eixo dos Direitos Humanos. A vulnerabilidade extrínseca dessas pessoas é incontestável, as linhas tênues que demarcam sua condição ora os tornam ainda mais frágeis porque não determinam especificamente seus direitos, abandonando-os a própria sorte, ora naturalizando a relação com eles sob o manto da diversidade cultural do Brasil e da incensada hospitalidade de seu povo.

Para Santos:

As políticas de controle dos fluxos de corpos foram e continuam sendo políticas pensadas dentro do marco do Estado-nação, ou, na melhor das hipóteses, dentro de espaços confederativos, como a União Europeia, com a tecnologia jurídica de controle do Estado de Direito. As políticas de controle mantêm-se sobre um conjunto de saberes totalmente nacionalistas, sedentários e localizados. Entretanto, a realidade especialmente particular dos fluxos próprios da globalização revela que estes são fenômenos que se manifestam, no plano empírico, muito além das fronteiras do Estado-nação, e no plano teórico, reclamam a ultrapassagem de qualquer tentativa de disciplinarização dogmática e de controle mediante sistemas jurídicos repressivos (Santos, 2014. p. 876).

Entre essas pessoas em situação de refúgio interessou aqui, para os fins da pesquisa, especificamente os que residiam no Brasil e que fossem professores, ou estivessem na condição de professores e participassem de ações educativas. E entre esses, os que estivessem dispostos a compartilhar através da escrita suas incursões nas aulas e na língua. No primeiro

movimento de pesquisa, nomeado de saída de emergência, foram localizados algumas propostas para o ensino da língua portuguesa para refugiados e que se tratavam de iniciativas de entidades civis, e um convênio entre o Governo Federal através do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e do Ministério da Justiça (MJ) a Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de Porto Alegre para o ensino da língua portuguesa com material didático oferecido pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que seria oferecido para cinquenta refugiados a partir de dezembro de 2015.

Logo ficou claro que as experiências discentes seriam mais facilmente localizáveis. O lugar de aluno é o que o refugiado “deve” experimentar na sua chegada, “obviamente” ele deve primeiro aprender sobre nós e nossa língua, antes de ensinar algo sobre ele ou a sua língua. É necessário ressaltar que os contatos iniciais e imprescindíveis desta pesquisa, na procura por instituições que assistiam e acolhiam os refugiados que chegavam ao Rio Grande do Sul foram possíveis em função da aproximação ao GAIRE (Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados) que integra o SAJU (Serviço de Assessoria Jurídica Universitária), vinculado ao curso de Direito da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), por intermédio de Aline Passuelo de Oliveira²¹, ao CIBAI – MIGRAÇÕES (Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações) de Porto Alegre; ao Fórum Permanente de Mobilidade Humana do Rio Grande do Sul à Associação Antônio Vieira - ASAV Porto Alegre/Rio Grande do Sul e à Cáritas²² Arquidiocesana de Porto Alegre, nos encontros com estas

²¹ Doutoranda e Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), possui graduação em Bacharelado em Ciências Sociais pela mesma universidade (2004). Professora de Sociologia e Ciência Política da Área do Conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Sua dissertação de mestrado: "Tenemos medo de nosotros mismos" - A construção social do medo em uma situação de conflito prolongado: os refugiados colombianos reassentados no Rio Grande do Sul, trata de migrações internacionais; refugiados; reassentamento de refugiados; conflito colombiano; medo socialmente construído; socialização.

²² A Cáritas Brasileira é uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário.

entidades foi possível perceber o empenho dedicado por todos no âmbito da necessidade urgente de revisão do marco jurídico, político e institucional em matéria de migrações no Brasil. Os debates em torno do marco jurídico que foram possíveis assistir na realização do IV Seminário Estadual de Mobilidade Humana do Rio grande do Sul com o tema: Migrações: Interculturalidade, Direitos Humanos e Paz, em outubro de 2015 foram pautados pela luta por garantias ao atendimento, respeito e realização dos direitos para todos os que aqui chegam, independentemente do *status migratório* e da regularidade de situação do refugiado no Brasil.

Estes contatos iniciais e a participação em reuniões e no seminário promovido por estas entidades foram de fundamental importância para situar o tema da pesquisa. Mas, não encontrei nesse momento, nenhum refugiado que estivesse na condição de professor no Rio Grande do Sul. Fiz diversas buscas através da internet, nas quais procurei pelo termo: Professores Refugiados no Brasil, e em agosto de 2015, foi identificado um pequeno grupo de professores atuando em um curso de idiomas em São Paulo e que havia iniciado suas atividades em julho de 2015 em um projeto chamado: “Abraço Cultural”.

*Abraço Cultural*²³

A saída de emergência, rápida e urgente se deu por conta do contato com um grupo específico de professores. A iniciativa singular que mobilizou as forças de pesquisa e engendraram os movimentos iniciais, foi a possibilidade de trabalho oferecida aos refugiados pelo *Curso Abraço*

Sua atuação é junto aos excluídos e excluídas em defesa da vida e na participação da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural. Nacionalmente, a Cáritas é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Está organizada em uma rede com 183 entidades-membros, 12 regionais – Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Norte II (Amapá e Pará), Maranhão, Piauí, Ceará, Nordeste II (Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte) e Nordeste III (Bahia e Sergipe) – e uma sede nacional. Atua em 450 municípios, sendo presença solidária junto às pessoas mais empobrecidas.

²³ Mais informações sobre os cursos com professores refugiados podem ser acessadas em: <http://abracocultu-ral.com.br/>

Cultural de São Paulo, um curso de Idiomas que tem como objetivo promover a troca de experiências, geração de renda e valorização pessoal e cultural dos professores. O curso proporcionava aos alunos o aprendizado do idioma e a tentativa de quebra de barreiras culturais, e aos professores refugiados, novas experiências com a comunidade local e valorização das diferenças. Nem todos os refugiados que ensinavam idiomas no curso tiveram antes de chegar ao Brasil alguma experiência ou formação docente. O grupo vinha se constituindo como professores no ensino dos idiomas que utilizavam no país onde nasceram e do qual tiveram que partir.

No *Abraço Cultural* os idiomas ministrados são: inglês, francês, espanhol e árabe e os professores que ali estavam em janeiro de 2016 eram provenientes da Síria, Congo, Palestina, Haiti, Nigéria, Paquistão e Honduras. O currículo era construído e constantemente reavaliado com seus professores e coordenadores, estes últimos eram brasileiros.

O projeto teve como premissa em sua concepção a execução colaborativa e contou com vários protagonistas que se identificaram com a causa, despertada inicialmente pela Atados²⁴ após realização da 1ª Copa do Mundo dos Refugiados no Brasil²⁵ em parceria com a Adus²⁶. Sem muitos pré-requisitos, voluntários de diversas áreas se engajaram na co-criação do curso e são

²⁴ A Atados é uma plataforma social que conecta pessoas e organizações, facilitando o engajamento nas mais diversas possibilidades de voluntariado. O fortalecimento dessa rede e a mobilização de voluntários ampliam o impacto das organizações e transformam pessoas e comunidades. Disponível em: <https://www.atados.com.br/sobre>

²⁵ Organizada pelos próprios refugiados que vivem em São Paulo, a competição reuniu 18 seleções formadas inteiramente por refugiados e solicitantes de refúgio durante dois finais de semana (dias 1, 2 e 8 de agosto de 2014), no Centro Esportivo Ceret, na zona leste de São Paulo. A organização dos refugiados conta com apoios da Caritas Arquidiocesana de São Paulo, Acnur (Alto Comissariado da ONU para Refugiados), Prefeitura de São Paulo, Sesc Interlagos, Colégio Jesuíta São Luis, UGT (União Geral dos Trabalhadores), Sindibast e Cruz Vermelha de São Paulo.

²⁶ Instituto de reintegração do refugiado-Brasil, visando gerar melhores condições para integração desses solicitantes de asilo e refugiados, foi fundado, em 2010, por três amigos internacionalistas e pesquisadores do tema do refúgio, o Adus – Instituto de Reintegração do Refugiado. Desde então, realizam diversas ações voltadas à conscientização, diminuindo os casos de preconceito contra essas pessoas; diversos postos de trabalho foram criadas; vagas em cursos foram logradas; muitos voluntários foram incluídos ao grupo de colaboradores e contribuem efetivamente em ações e projetos. Solicitantes de refúgio e refugiados passaram a ter voz. O Adus já se configura como um novo paradigma na relação entre os refugiados e a sociedade civil brasileira, atuando de forma transparente e democrática. Disponível: <http://www.adus.org.br/>

responsáveis pelo sucesso do projeto, que continua de forma colaborativa em diversas frentes.

O *Abraço Cultural* é uma iniciativa civil, cuja proposta de trabalho é a de criação colaborativa e na qual seus partícipes constroem outras possibilidades de fazer a docência, a geração de renda e a troca cultural com a comunidade. O curso era mantido pelo trabalho voluntário de colaboradores dos cursos de Relações Internacionais, Letras e Direito da USP e pelas mensalidades pagas pelos seus alunos e que eram revertidas no pagamento dos salários de seus professores e coordenadores. O curso enfrentava em seu início dificuldades para o seu funcionamento, entre estas, a falta de um prédio próprio ficando sujeito a parcerias com outras instituições para a cedência de espaços e horários, o que não garantia aos alunos e professores um mesmo local determinado durante a extensão do curso²⁷.

Os primeiros contatos com o *Abraço Cultural* realizaram-se através de e-mail, nos meses de agosto e setembro de 2015, nos quais as intenções da pesquisa foram apresentadas aos seus coordenadores, seguido de uma visita para conhecer o espaço que ocupavam na época, em outubro de 2015, no Bairro Perdizes em São Paulo. Durante essa visita foi possível conversar com alguns de seus professores e participar de uma reunião com a coordenadora pedagógica Karina Noçais com o grupo de doze professores de francês, que era formado, predominantemente, por refugiados da República Democrática do Congo. Na reunião discutiam e organizavam as aulas intensivas de verão, a capacitação dos professores no mês de fevereiro, o funcionamento e a possibilidade de férias de cada um, a organização, o material visual a ser usado nas aulas.

Todas as questões eram enfrentadas nos embates da língua, pois nem todos os professores tinham na ocasião o domínio da língua portuguesa.

²⁷ O curso em 2018, têm 2.000 alunos inscritos, 40 professores e três unidades, duas em São Paulo e uma no Rio de Janeiro e conta também com turmas para crianças de 8 a 12 anos denominadas Abracinho. Até o ano de 2018/1 oitenta professores refugiados foram capacitados como professores de idiomas pelo Abraço Cultural.

Além disso, as questões de enfrentamento cultural se apresentavam em todos os momentos. Os professores pontuavam em suas falas a dificuldade que encontravam com a impaciência e a rapidez com que os brasileiros falavam e com as quais, queriam que as situações pedagógicas que se apresentavam fossem resolvidas. O conhecimento da língua portuguesa por parte dos professores era cobrada pela coordenação, bem como a resposta às solicitações feitas referentes à elaboração dos materiais didáticos e correção dos exercícios respondidos pelos alunos. As diferentes formas de tratamento de gênero e das religiões em cada país e seus reflexos nas relações entre professores e coordenação, professores e alunos, também apareceram nas discussões. Ver e ouvir estes embates, perceber que os enfrentamentos culturais e linguísticos não eram evitados, e que havia muitos conflitos decorrentes da junção de diversas culturas e religiões, atribuiu força à vontade de pesquisa. Foi vislumbrado ali um espaço de relações complexas com estes sujeitos, nas quais as determinações sobre as formas, os conteúdos, as ações pedagógicas, a didática, eram coletivas, e cada voz, cada idioma, cada nacionalidade era ouvida.

Em outro momento, no mesmo dia, a coordenadora pedagógica dos professores de inglês Blandiny Ferrari contou sobre como a ideia do *Abrço Cultural* surgiu e a forma como a sua continuidade estava sendo pensada. O objetivo era na língua assim que possível, na língua os professores refugiados assumissem também a coordenação pedagógica do curso, a prospecção e a formação de novos professores, a divulgação do trabalho e o contato com a mídia. Foi relatado também que a mídia paulista procurava quase que diariamente, neste período, contato com os professores no curso, fato que começava a ser visto como espetacularização da situação destes professores e que acabava por distanciá-los das atividades docentes e das reuniões de planejamento.

No turno da noite em um espaço cedido, conhecido como *Casa de Trocas* (casa colaborativa que funciona na base das trocas entre seus partícipes, localizada no Pacaembu em São Paulo), aconteceu o que

chamavam em outubro de 2015 de aula cultural. Na ocasião foi apresentado um trecho do documentário “Cinco câmeras quebradas²⁸”, e discutido com a plateia as condições de vida e permanência em territórios ameaçados. Dois professores, uma mulher síria e um homem palestino, falaram sobre os conflitos que acontecem em seus países e também sobre as suas músicas, as danças, a culinária, a moda, as relações sociais, a forma como chegaram e o que os trouxe até aqui. Havia uma preocupação por parte dos dois professores com a possibilidade de que fossem confundidos com o próprio conflito e, por isso, esforçavam-se para mostrar que os seus povos eram muitas outras coisas, além de coadjuvantes dos conflitos que acontecem em seus territórios. Durante a atividade responderam perguntas dos alunos, e por se tratar de uma aula aberta à comunidade, responderam perguntas de interessados e curiosos sobre questões principalmente ligadas ao que eles pretendiam fazer no país.

As primeiras constatações a partir destas falas alteraram a minha percepção das condições de entrada específica dos refugiados sírios e palestinos no Brasil. Conforme relatado por eles, o deslocamento e a entrada no país é um processo caro, e é preciso ter reservas financeiras para tentar essa possibilidade. Diferente de outros refugiados, a condição financeira favorável possibilitava aos refugiados sírios e palestinos, uma pequena margem de escolha, na qual optaram pelo Brasil entre outros países aos quais teriam a chance de chegar.

Porém, a vinda deles para o Brasil foi desencorajada especialmente pelas embaixadas brasileiras localizadas nos seus países de origem, ou nas embaixadas dos países nos quais estavam em trânsito, e nas quais foram alertados sobre “os perigos com a violência urbana e a forma como as mulheres são vistas e tratadas aqui”. O que os impelia a fazer este alto investimento e a desconsiderar os aspectos negativos de sua vinda eram os

²⁸ Filme palestino que mostra a rotina de um agricultor em uma pequena cidade da Cisjordânia em 2005 que foi dividida por um muro construído pelo governo israelense e que armado de uma câmera e através de atos pacíficos de protesto tenta conservar suas terras. Disponível em: www.adorocinema.com/filmes/filme-200620

relatos dos que aqui viviam. A internet e a sua interatividade foram apontadas como importantes aliadas nessa escolha. As informações sobre a economia, política e sobre o povo são verificadas antes da decisão final. O fator que consideravam mais importante para decidir pelo Brasil era “a possibilidade de trabalho, de prestação de serviço, de utilizar seus saberes e os idiomas que dominam para a geração de renda, a possibilidade de deslocar-se dentro do país, e o número de sírios e palestinos que já residiam no Brasil a várias gerações”.

Os dois relataram também que se fosse necessário dirigir-se para a Europa por falta de recursos financeiros, provavelmente ficariam confinados em campos ou centro de refugiados e/ou de distribuição, em bairros determinados, em pequenos guetos e não teriam a oportunidade de trabalhar. A experiência de parentes que precisaram dirigir-se para a Europa desencoraja qualquer tentativa. Para os que precisaram ir, o acesso ao trabalho foi proibido, e viviam do auxílio de subsistência que recebiam da União Europeia, residiam em bairros de imigrantes dos quais pouco podiam sair e cuja localização e entorno eram apontados pelos cidadãos europeus como um lugar de risco e perigo. Todorov (2010) ressalta que para reconhecer a integração destas populações seria necessário fazer justamente o contrário do que está posto, seria necessário reconhecer a dignidade aos membros da comunidade, e não deixa-los em confinamento defensivo entre seus próprios integrantes.

As nomenclaturas campos, centros e abrigos, são usadas muitas vezes de forma indistinta. Estes termos nomeiam diferentes espaços que alojam estes sujeitos podendo tanto designar aqueles que ficam nas periferias da cidade, algumas vezes iniciados pelo próprio acúmulo de pessoas que se situam em um determinado espaço e que formam acampamentos nos quais sobrevivem utilizando barracas e coberturas improvisadas. Estas nomenclaturas são utilizadas também para designar os espaços que são demarcados pelo governo do país que os recebem, alguns iniciaram

provisoriamente, em caráter temporário e acabaram tornando-se local permanente de estadia dessa população.

Estes campos correspondem a uma localização sem ordenamento, um espaço de permanente exceção, no qual o sistema político não mais ordena as normas jurídicas e formas de vida, mas contém em seu interior uma “localização deslocadora que o excede, na qual toda a forma de vida e toda norma pode ser virtualmente capturada.” (Agamben, 2015, p. 47) Estes campos seriam o quarto elemento, aquele que quebraria a trindade Estado-Nação-Território. Para Bauman, a proliferação destes campos se deve à ineficácia do gerenciamento do Estado de situações locais, uma vez que:

Talvez a única indústria a prosperar nas terras dos retardatários (desonesta e enganosamente apelidadas de “países em desenvolvimento”) seja a produção maciça de refugiados. São os produtos cada vez mais prolíficos dessa indústria que o primeiro-ministro propõe descarregar “perto de seus países natais”, em acampamentos temporários para toda a vida (desonesta e enganosamente apelidadas de “abrigos seguros”) exacerbando desse modo os já não administráveis problemas de “excedente populacional” dos vizinhos próximos que dirigem a contragosto uma indústria semelhante. O objetivo é manter locais os “problemas locais” e cortar pela raiz todas as tentativas dos recém-chegados seguirem o exemplo dos pioneiros da modernidade procurando soluções globais (as únicas efetivas) para problemas manufaturados localmente (Bauman, 2005, p. 93).

O acesso ao trabalho, à possibilidade de uma ocupação remunerada, mesmo que fora de suas áreas de formação, para os refugiados que contaram sobre os seus deslocamentos nesse primeiro contato é tido como uma forma de existir e manter a dignidade. Outro fato importante é que ter dinheiro para sair de seus países não significa que tenham dinheiro para permanecer no país que chegam. Sendo assim, o trabalho, é para eles uma questão de sobrevivência e que garante a permanência deles no território em que conseguiram chegar. As principais dificuldades que encontraram ao chegar aqui foram: a morosidade no processo burocrático de reconhecimento de entrada e os altos custos de locação de imóveis. O que os surpreendeu negativamente foi a grande quantidade de bebidas alcoólicas ingeridas pelos

brasileiros “como se houvesse uma necessidade de ficar fora da realidade, em um país com tantas belezas e possibilidades”. Mas ambos, a mulher síria, e o homem palestino estavam com muitas expectativas em relação ao Brasil e se um dia pudessem gostariam de retornar aos seus países. Porém, mesmo que os conflitos cessassem sabiam que isso é considerado impossível para eles, devido à própria partida, à fuga das condições que consideraram ameaçadoras à sua existência.

Terminado esse primeiro contato com o *Abraço Cultural*, as coordenadoras do curso se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa, cedendo o espaço e divulgando para os professores. Mas, obviamente, seriam os professores refugiados que decidiriam sobre o consentimento e a participação, e eram estes que seriam consultados pela coordenação do curso, e se concordassem assinariam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁹, podendo retirar-se do estudo se assim o desejassem.

De antemão era sabido que o perfil dos professores do Abraço Cultural era de pessoas com escolaridade de nível superior, todos já teriam vivenciado experiências acadêmicas, que eram fluentes em ao menos três idiomas, e, que nem todos teriam experiências docentes prévias, nem todos dominariam o português e, portanto, não teriam familiaridade com alguns termos da pesquisa. A vulnerabilidade extrínseca urgente enfrentada com o grupo foi o idioma, em função das minhas condições linguísticas a preferência foi pelo grupo de professores de língua inglesa, a fim de minimizar as dificuldades de tradução, conversação e entendimento.

A preocupação com a tradução não foi cerceada pela promessa de comunicação dos sentidos literais das palavras, mas a de “remarcar a afinidade entre as línguas, a exibir sua própria possibilidade.” (Derrida, 2002, p. 44) Ambos, eu e os professores refugiados, experimentamos a

²⁹ Disponível em anexo. Documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a atividade da qual se propõe participar; em conformidade com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

violência da língua. A língua e a sua diferença, não impossibilitaram a pesquisa, mas a colocaram em tensão, em suspensão os seus percursos, tornaram frágeis e delicados os seus contornos e não pouparam sequer um de nós de seus enfrentamentos e conflitos.

Durante a apresentação e o desenvolvimento dos movimentos desta pesquisa, criou-se na *saída de emergência* (I), um primeiro ato de *cruzar fronteiras* (I) em um território novo e perigoso; ambos, eles e eu, durante os engendramentos da pesquisa, estivemos afastados de nossas línguas maternas, estivemos todos, em algum momento pisando em solo estrangeiro.

Esse primeiro solo de terra inconsistente, desconhecido e arriscado lançou a cada passo uma única possibilidade: percorre-lo foi uma atividade coletiva, um empreendimento estranho, um trabalho de revezamento entre eu e os professores, implicou em uma responsabilidade ética de relação de trabalho e produção de saber e não se resumiu a uma tarefa de conhecimento redutor ou extenuante sobre os pesquisados.

O aceite dado pelos professores veio ainda em outubro de 2015 e a partir daí foram pensadas as formas de fazer, a forma como se daria esse primeiro contato e, portanto, especial, complexo e delicado. Para realizar isso que seria uma experimentação, uma aproximação inicial com estes que eram até então os primeiros professores refugiados no Brasil identificados e que estavam em aula, foi organizada uma ação de extensão³⁰, na modalidade de oficinas de leitura e escrita, que foi realizada na terceira semana de janeiro de 2016, data única que o *Abraço Cultural* disponibilizou para a realização e na qual seria possível utilizar os espaços que foram cedidos pela prefeitura para o próprio curso. Ao planejar essa ação foi pensado que o público-alvo seria preferencialmente as pessoas em situação de refúgio no

³⁰ A Extensão, como uma das atividades-fim da Universidade, visa à ampliação e realimentação do ensino e da pesquisa através de ações que se destinam, prioritariamente, à comunidade externa. Proporciona a professores, alunos e funcionários a oportunidade de novas reflexões sobre os conhecimentos existentes, relacionando-se com a prática observada. Estabelece interações com a comunidade colaborando na melhoria de suas condições de vida e formas de organização.

Fonte: www.famed.ufrgsbr/index.php/comissoes/extensao Visualizado em 28/02/2016.

Brasil que exercessem a docência no *Abrço Cultural* — Cursos com Refugiados/SP, mas também queria convidar os alunos e coordenadores do *Abrço Cultural*, para que estes também discutissem as possibilidades da hospitalidade na aula. Isso não se efetivou, porque foi decidido pelos professores refugiados que somente eles participariam da atividade de extensão e como condição seria permitida somente a presença deles e do grupo de pesquisa no recinto onde o encontro acontecesse. Limitar o número de pessoas, e ter como condição única de participação, a de ser um professor refugiado pareceu no primeiro momento algo que pudesse reduzir a potência da pesquisa e fez com que nos confrontássemos, desde então, com condições que não seriam estabelecidas por nós, mas que foram estipuladas pelo grupo que nos acolheu e que hospedou a experimentação de uma pesquisa em seu início.

Os professores refugiados que se dispuseram a participar dos encontros estabeleceram uma primeira norma para o funcionamento da atividade de extensão, deslocaram as expectativas iniciais e delimitaram as condições nas quais se sentiriam mais seguros para participar. Esta não foi apenas uma norma protetora e unilateral, mas a sua invenção por aqueles que estiveram em relação direta com o que ali aconteceu e cuja presença foi indispensável para que o encontro acontecesse foi uma tentativa de equacionar assim o equilíbrio de um possível controle das condições de pesquisa entre nós. A decisão tomada por aqueles que escreveram e experimentaram a produção de material para a pesquisa foi importante para segurar a ânsia inicial de pesquisa, de tudo apreender e dessa forma focar somente nas escritas deles, na densidade de seus relatos biográficos, na espessura de suas palavras.

A participação única dos refugiados, sem os alunos ou coordenadores, aumentou a possibilidade de lidar com mais especificidade com esses que foram os sujeitos da pesquisa. O que ampliou e transbordou as possibilidades das oficinas, foi exatamente o que parecia reduzir sua forma e as suas condições de realização. Os encontros foram realizados em dias

consecutivos, de 18 a 21 de janeiro de 2016, perfazendo assim, as necessárias vinte horas da atividade de extensão para a certificação dos participantes. Foi exigido que a frequência mínima fosse ao menos de três encontros e a participação poderia acontecer em diferentes turnos. Foram solicitadas produções textuais de cada um dos participantes, porém a certificação foi vinculada apenas a frequência e não a entrega da produção.

Todos os participantes da oficina desenvolvida no curso de extensão que quiseram e concordaram em participar da atividade— através da produção e do uso e publicação de seus textos de forma esclarecida, voluntária e gratuita assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE.

Alguns dos relatos biográficos obtidos através dessa oficina³¹ de leitura e escrita realizadas em janeiro de 2016 serão apresentados a seguir e

³¹ A modalidade Oficina foi utilizada na dissertação de mestrado intitulada: *Um modo de ler e escrever na Educação de Jovens e Adultos – Oficinas Biografemáticas* que transitou conceitualmente na e com a Filosofia da Diferença e foi articulada ao projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, do Observatório da Educação (OBEDUC- Edital 038 – 2010 – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sob a orientação da Professora Dra. Sandra Mara Corazza (PPGEDU/UFRGS). O projeto foi desenvolvido em regime de colaboração entre quatro núcleos situados em Instituições de Ensino Superior: UFRGS - coordenado pela Profa. Dra. Sandra Mara Corazza; UFEPel - coordenado pela Profa. Dra. Carla Gonçalves Rodrigues; UFMT - coordenado pelo Prof. Dr. Silas Borges Monteiro e UNIOESTE Campus Toledo PR - coordenado pela Profa. Dra. Ester Maria Dreher Heuser e teve a execução das oficinas propostas, de forma sistemática, em escolas de educação básica. As ações desenvolvidas durante a vigência do Projeto resultaram em qualificada produção educacional, didático-pedagógicas, produções bibliográficas, teses e dissertações, cujo impactos das ações/atividades do projeto na: formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes produziram desdobramentos institucionais. Com os grupos de alunos que participaram das oficinas os resultados obtidos foram a ampliação da condição de autoria dos envolvidos; intensificação de uma política de leitura-escrita produtiva na escola, ultrapassando o seu funcionamento mecânico e, sobretudo, a produção de textos ativos no sentido da pesquisa e da criação de personagens, de cenários, de conceitos e de novos sentidos. Na dissertação propus a utilização do método biografemático como metodologia de trabalho e enfatizei a modalidade de oficinas como estratégia de experimentações textuais. A Biografemática foi utilizada como uma postura de escritura e de leitura, de seleção e de valorização dos signos da vida; a qual, ao invés de percorrer as grandes linhas da historiografia, submete o leitor aos detalhes e aos devires. Reivindicando uma postura multivalente do leitor estabelecida na coautoria entre quem lê e quem escreve simultaneamente, as Oficinas operaram com a noção de Biografema, proposta por Roland Barthes para pensar a escritura de vida aberta à criação de novas possibilidades de dizer e, principalmente, de viver uma vida. A tradução como desdobramento da pesquisa foi tomada como um dispositivo que aciona e requer diálogos, aproximações e modificação dos textos

foram essenciais para dar espacialidade e temporalidade ao tema e dar corpo ao que a pesquisa propôs problematizar. A singularidade da oportunidade que foi me dada por estes professores refugiados, na entrega de suas escritas foi essencial para dar início à discussão sobre a aula como possibilidade de hospitalidade. A proposta inicial da oficina compartilhada com este grupo foi a problematização de textos escritos por refugiados contemporâneos, nos quais as formas e procedimentos de produção da memória cultural, com os modos de testemunhar, com a exclusão do outro e do estranho, bem como os mecanismos de violência e exceção e a sua implicação na resistência aos dispositivos de controle e gerenciamento da vida pelo Estado estivessem presentes. Na variação e experimentação textual esperava-se que as práticas de leitura e escrita que lhe são próprias fossem expostas, seus afrontamentos, suas articulações e que a sua pulverização não reforçasse a cópia e sim a produção.

Nessa primeira experimentação os objetivos das oficinas foram: criar um espaço de leitura e escrita para compartilhamento de escritas em tempos de intensa mobilidade humana; instigar os participantes a desenvolver a leitura através da escrita; qualificar o processo de escrita de textos a partir da discussão e colaboração coletiva; trabalhar a produção de formas ficcionais breves, biografemas e experimentar a leitura e a escrita em diferentes línguas, de palavras que fossem recorrentes nos interesses dos participantes das oficinas. A proposta era que além de ser uma possibilidade para a pesquisa, a oficina fosse também um espaço de experimentação na língua portuguesa para os participantes, a fim de qualificar o tempo destes professores em atividades que contribuíssem com a aproximação destes com a língua anfitriã. O *Abraço Cultural* propunha aos seus professores atividades sistemáticas e continuadas de formação em língua portuguesa a

em processo singular. Utilizei os textos de Anaïs Nin, Marina Tsvetáieva, Lou Andreas-Salomé, como propostas de leitura e de escritura para a produção de novos sentidos. Para realizar essas experimentações investi em processos que problematizavam, indagavam e transformavam os escritos em diversas formas, colocando a experimentação como condição própria da aprendizagem.

fim facilitar aos professores o domínio do idioma, e a atividade de extensão, a pedido da coordenação do curso Abraço Cultural cumpriria também esta função. Uma série de requisitos, de critérios estabelecidos pelo grupo de professores refugiados que propiciou aquele que foi um primeiro encontro, uma experimentação, uma aproximação com a pesquisa, foram também as regras que foram seguidas pela pesquisadora que se tornava hóspede. Na casa de um hospedeiro desconhecido, o estabelecimento das regras expostas as formas como foram conduzidas as relações e de como foi oferecida a hospitalidade.

Testar o texto

Como seria tranquilo, e talvez menos arriscado, se o texto que escolhemos para uma aula, um encontro, uma leitura conjunta viesse com o peso, a medida e a temperatura adequada para todos os que se envolvessem em suas linhas e palavras. Oxalá viesse o texto com as prescrições e modos de usar impressas em seu rodapé e um certificado de garantia para o seu funcionamento. Porém, escolher um texto é tarefa mais complicada, exige certo adivinhamento e afirmação do caráter irredutível da Literatura. Para Barthes (2007) é necessário agir como se a literatura fosse incomparável e imortal. O próprio texto deveria tornar-se pesquisa e “um instrumento analítico forjado em leitura minuciosa, mas devidamente distraída. Que fosse mais fraco e menos capaz de sobreviver às agruras da exposição infinita de suas possibilidades de combinações, apreciação e exame” (Bandeira, 2014) “e, por conseguinte, mais suscetível de se espantar com a vida” (Blanchot, 2011).

O que foi esperado que acontecesse quando os participantes colocassem as mãos no texto, na despreocupação de suas análises, é que fossem amáveis e de bem com ele, e que somente ao texto, na exigência que estava no texto deveriam se ater.

Para a escolha dos textos que foram lidos com um grupo que era desconhecido foi necessário estabelecer critérios que atendessem às solicitações do Abraço Cultural e também às necessidades da pesquisa. É importante ressaltar que as necessidades da pesquisa não estavam absolutamente claras até então. As necessidades se criaram a partir da leitura e da escrita e foram determinadas por fatores inapreensíveis que se apresentaram na medida em que as leituras e as primeiras escritas foram produzidas.

Os critérios para a escolha dos textos da oficina deveriam favorecer a participação dos professores refugiados, levado em conta, primeiro, que alguns do grupo ainda não teriam domínio do português e segundo, que esta oficina seria também uma parte da capacitação destes no uso da Língua Portuguesa, conforme solicitação da coordenação do curso. Para isso foi pensado um primeiro critério: os textos deveriam ser disponibilizados em língua portuguesa, não ultrapassando uma lauda, constando as referências do autor e da obra. Em segundo lugar, foi necessário considerar que textos de autores refugiados disponíveis não se apresentam em profusão. Um segundo critério foi inventado então, os textos trabalhados deveriam estar disponíveis na internet. Este critério, mais tarde apresentou-se como um aspecto importante, porque como eram trabalhados somente fragmentos dos textos nas oficinas, os participantes puderam acessar a fonte e tiveram contato com o texto inteiro, não sendo necessário comprar um exemplar impresso. E, na economia em que se encontram tais textos, a preferência foi por textos poéticos, pois, “todo poeta é no fundo um emigrante, [...] Um emigrante do Reino celeste e do paraíso terrestre da natureza. [...] Um emigrante da imortalidade no tempo, um exilado proibido de retornar ao seu céu” (Tsvetáieva, 2008).

Trago aqui o termo “poetificado” que Benjamin (2013) usa para referir-se a esfera particular e única que pode ser constatada pela investigação do poema. Trata-se de uma distensão do estreito vínculo funcional do próprio poema; da abstração de certas determinações deste, um

conceito-limite sob dois aspectos: em primeiro lugar, com relação ao conceito de poema. Enquanto categoria de investigação estética, o “poetificado” se distingue de modo decisivo do esquema forma-matéria por conservar em si a unidade estética fundamental de forma e matéria, e ao invés de separá-las, cunha sua ligação necessária imanente. (p. 15) [...] é uma esfera da relação entre obra de arte e vida, cujas unidades em si mesmas são inteiramente inapreensíveis (Benjamin, 2013, p. 17) Aqui é referido o uso de textos poéticos na oficina, e não de poesias ou de poemas, portanto sem o uso da rima e da métrica, mas ocupados também, com a tarefa da vida, não com a vida individual, mas com as suas relações vitais determinadas pela arte. Nesses textos, o poetificado, e sua aplicabilidade como método à estética em outros setores, além da poesia lírica, como propunha Benjamin (2013), ocupa-se em mostrar a singularidade de tais textos, cujas unidades são inapreensíveis. Para Derrida (2002), quando Benjamin recusa o ponto de vista da recepção da literatura, sem denegar a sua pertinência, ele prepara uma teoria da recepção da literatura na qual, aquilo que chama de “original” em sua estrutura singular, “requer, manda e demanda ou comanda estabelecendo a lei”.

Portanto, esperava-se que os textos poéticos dissolvessem as palavras nas quais eles foram escritos exigindo do leitor que entrasse em uma zona onde o chão lhe faltasse e o ar lhe escapasse, mesmo que fora dessas abordagens tempestuosas, a leitura pareça ter participação na violência aberta que é a obra, em si mesma ela é “a presença tranquila e silenciosa, o meio pacificado da exorbitância, o Sim silencioso que está no meio de toda a tempestade.” (Blanchot, 2011). Foram escolhidos para os primeiros encontros, fragmentos de textos de Mohsen Emadi, poeta e tradutor refugiado iraniano, que reside no México e que recebeu entre outros o *Prêmio Internacional de Poesia de Miedo*, na Espanha, em 2010. Mohsen Emadi esteve em Belo Horizonte em 2015, a convite da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para o lançamento de um programa de residência para escritores e artistas estrangeiros em situação de risco,

resultante de um convênio firmado entre a Universidade e a *International Cities of Refugee Network* (ICORN) e mediada pela: *Casas Brasileiras de Refúgio* (CABRAS). Este programa discute alguns conceitos como o de cidades-refúgio³² proposto por Derrida e o conceito de Universidades Refúgio.

Os fragmentos escolhidos para a oficina encontram-se disponíveis no blog do autor A (*Burning Metaphor*) – *Una metáfora Ardiente*³³ na seção *Other Publications*, e foram publicadas originalmente na revista *Líneas de Fuga* n°33, no México, DF em novembro de 2013 – na edição dedicada à Poesia Palestina e foram escritos originalmente na língua Espanhola. Para a oficina foram traduzidos livremente, por mim, para a língua Portuguesa para os fins a que se destinavam.

A partir dos relatos biográficos dos refugiados que participaram das oficinas, utilizei como operador metodológico da pesquisa a noção de biografema. O plano inicial era utilizar biografemas produzidos pelos refugiados, intento que resultou em fracasso, pois as escritas que fizeram eram histórias de vida afeiçoadas ao autocontrole, às evidências e à totalidade e que as distanciavam do biografema. Percebi no decorrer, que este plano se tornaria impossível, que o que eu havia proposto para eles era o mesmo que propus aos homens e mulheres que haviam participado de outras oficinas biografemáticas e mesmo que houvesse variações nos textos que foram oferecidos, nas abordagens que foram feitas, os refugiados não eram as variações dos homens e mulheres que produziram os biografemas das oficinas que realizei durante a pesquisa de mestrado. O que eu fui pensar com as suas escritas: para oferecer a hospitalidade, enquanto pesquisadora eu não ofereci. Pensei na ética de pesquisa, criei critérios e

³² Derrida foi membro fundador do Parlamento Internacional de Escritores passou a se denominar International Network of Cities of Asylum (INCA) integrou o Primeiro congresso das cidades-refúgio (1996), cujo objetivo era a constituição de uma rede de cidades-refúgio e a elaboração de uma Carta que fundamentasse as condições de acolhimento aos escritores perseguidos. Na sua exposição lança a problemática sobre a concessão do direito de asilo para os escritores e o de fomentar o dever de hospitalidade em cada cidade.

³³ Mohsenemadi.org/category/blog. (visualizado em 02/04/17)

movimentos para ela, mas não ofereci na aula a hospitalidade necessária e radical que colocasse em cena um eu de escritura deslocado de um eu civil que tenta abalar a cronologia dos fatos que se sucederam e precarizaram suas vidas de forma tão intensa. Poderia dizer que talvez o tempo que estive com este grupo de refugiados não fosse o suficiente para as coisas que implicavam a produção dos biografemas, no qual fosse possível eclipsar a memória social, ou talvez que a escolha dos textos, que de tão próximos das coisas que viveram considere que talvez fossem suficientes para provocar as inquietações, os estilhaços, os incidentes de uma-vida ou a incongruência mínima (Corazza), mas que talvez, contrariando as expectativas da pesquisadora não tenham evidenciado as nuances, e colocado os seus leitores distantes dos eventos midiáticos e políticos. Talvez a escolha de textos que considere que fossem próximos e familiares os distanciasse ainda mais dos biografemas. Mas o texto não carrega os biografemas, os biografemas é que se atravessam em um texto, e os olhos que leem o texto devem estar descansados e até possivelmente distraídos para que possam ser fígados, para que a ponta do anzol que o autor esquece no texto fure a retina e escorra em outro texto. O leitor não procura o biografema, deve acontecer um encontro entre leitor e texto, para que o biografema apareça.

O biografema se trata de uma estratégia de aproximação biográfica, que deixa um espaço aerado entre vida e obra. O neologismo criado por Roland Barthes (1971; 1975; 1984), na tentativa de nomear a relação entre aquele que lê e aquele que escreve, acompanhou a sua obra, especialmente, no momento que os críticos chamam-na de Teoria do Texto. Como potencial intercessor da pesquisa, o biografema coloca o pesquisador como partícipe do jogo investigativo que se debruça na fabulação da vida. Nas obras em que Barthes desenvolve a noção de biografema, ele vai dando diversas pistas e variações aos seus leitores, aqui, especificamente, o biografema foi empregado como o autor o apresenta em *A Câmara Clara* (1980), ou seja, como um traço biográfico, como o ponto (*punctum*) o pontiagudo, que coloca o

observador para fora da obra histórica propriamente dita, assim como a fotografia que “atravessa” e “lança” aquele, que por ela é atingido.

O biografema³⁴ pode compor cenários metodológicos diversos para uma pesquisa que é produzida com narrativas de experiências, pois se trata de uma estratégia de olhar para as minúcias (Costa, Bandeira, 2017), para as bagatelas, para as insignificâncias que pungem no desmembramento dos relatos biográficos e que oferecem matéria para a escrita “abertos à criação de novas possibilidades de se dizer, e, principalmente, de se viver uma vida.” (Costa, 2011). Os biografemas produzidos a partir dos relatos biográficos dos refugiados foram uma estratégia específica utilizada no intento metodológico de situar essas vidas em fuga e em movimento no espaço temporal da pesquisa. Mesmo sabendo da impossibilidade de captura de tais vidas.

Os relatos biográficos que foram produzidos por eles foram as “agulhas”, os “bicos”, as “pontas de lanças”, os *punctuns*, com os quais o biografemas da Tese foram escritos, não por eles, mas nos quais os refugiados foram biografematizados, em seus pormenores insignificantes. Estes relatos possibilitaram a escrita de biografemas e concederam as pistas para delinear o que está em jogo nas posições de professor e de aluno, no

³⁴ No texto, Registros fotográficos revisitados: outras vidas possíveis no contexto da Educação de Surdos, (Thoma, Bandeira, Costa, 2016) apresentam uma experiência de análise de imagens fotográficas realizada por um grupo de professores surdos e ouvintes que atuam na Educação de Surdos durante um curso de extensão desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) no segundo semestre de 2008. O curso, intitulado “Memórias, Experiências Docentes e Narrativas na Educação de Surdos”, teve como objetivo produzir dados para a pesquisa “Língua de Sinais e Educação de Surdos: políticas de inclusão e espaços para a diferença surda na escola”, através do registro das experiências dos participantes em atividades de escrita e pela leitura de fotografias relacionadas ao campo da Educação de Surdos, utilizando a noção de *punctum*. Cada participante do grupo foi instigado a olhar e pensar as fotografias dos colegas a partir desta perspectiva de acaso distante da necessidade de um finalismo ou realismo histórico, mais propenso aquilo que a própria fotografia instigava. O objetivo de tal metodologia voltou-se às novas maneiras de se olhar para a história pessoal e de reconhecer no outro elementos singulares que possam deslocar o olhar comum autobiográfico. Neste sentido, as fotografias pessoais foram revisitadas, a partir do que, nelas, pungem e ferem o olhar ajudando a compor uma narrativa visual dessas vidas. Ao invés de compreender a vida como linearidade e causalidade históricas, a metodologia procurou amplificar a perspectiva da vida como criação, conforme bem nos assinalam os filósofos Friedrich Nietzsche e Michel Foucault.

aparente risco social que é colado na imagem desse sujeito, o professor refugiado.

A escrita biográfica dos professores refugiados problematizou o que ainda não fora documentado, atestado e protocolado, e que acontecia em intensidade nos interstícios das horas, nas fissuras e na temperatura de um tempo que corre sempre contra o sujeito que escreve. Porque enquanto escreve, esse sujeito perde o tempo de correr atrás de uma vida que ainda não tem e que precisa ser conquistada diariamente, mas que, ainda assim escreve, porque sabe que em suas palavras pode persistir e insistir na vida que tanto quer.

À DERIVA



O estrangeiro silencia: não sabe a coisa certa a dizer, quando dizer, como dizer. Teme usar a palavra errada para a situação simples e corriqueira ou usar palavras de mais ou de menos. Teme que o julguem mal, que avaliem seu sotaque, que lhe façam perguntas que ele não saberá responder. Sabe começar uma conversa, mas não sabe dar continuidade a ela, então opta por nem começá-la. Quer dizer alguma coisa interessante sobre um assunto do qual entende pouco, mas prefere nem tentar, porque pode soar inadequado. Por isso o estrangeiro escuta. (Jaffe, 2015. p.102)

À deriva (I)

A preparação de uma oficina exige cuidados e critérios que antecedem aos outros procedimentos da pesquisa, mas que se tornam parte dela na contaminação de suas conexões, na medida em que se relacionam com o que ela pretende. Mesmo que não seja dada de antemão a sua pretensão. Sabe-se pouco sobre a oficina, apenas que se quer iniciar um contato, se quer iniciar uma troca com estes professores, se quer escrever, ler, falar com eles. Era sabido que se queria uma oficina, que se aproximasse aos modos que aconteceram no projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, e que, “em seus procedimentos de leitura-e-escrita, implicam o campo do vivido, dos sentidos, das sensações e das invenções” (Corazza, Rodrigues, Heuser e Monteiro. 2014). O que eu queria era iniciar uma pesquisa, que seria feita com leituras e escritas, necessárias para que fosse possível prosseguir, parar e prosseguir novamente na instabilidade provocada pela chegada de tantos outros em solo brasileiro e nas salas de aula. Essa chegada que interrompe e que abala a familiaridade, a proximidade, e a aparente tranquilidade da aula. E que traz consigo saberes. Saberes que aqui utilizo nos dois sentidos que Foucault traz *Em Defesa da Sociedade* (2005), sobre “saberes sujeitos”:

Conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados, em coerências funcionais ou em sistematizações formais. [...] que permitem descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo justamente mascarar (Foucault, 2005, p. 11).

E em segundo lugar, mas não menos importante, os saberes sujeitos como toda

uma série de saberes desqualificados, como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos.” [...] O saber das pessoas, um saber diferencial,

particular, local, regional, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam (Foucault, 2005, p. 12).

No fluxo de leitura e escrita necessário para tal empreendimento foram imprescindíveis olhos e ouvidos que se desacostumassem com o que aconteceu de imediato na oficina, e, que se mantivessem atentos ao que ainda não foi dominado pelo discurso centralizador, pelo “silêncio prudente” que cerca o que já está posto.

Os encontros aconteceram na terceira semana de janeiro de 2016 nas dependências da Escola SP de Teatro no centro de São Paulo, onde as aulas de parte das turmas do intensivo de verão aconteciam. Antes disso, uma série de trocas de e-mails para tratar dos detalhes, das possibilidades e da formalização desses encontros, durante um período no qual o curso passou por mudanças em sua direção e espaços de funcionamento, além de sua ampliação para o Estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, a data mencionada foi marcada, e essa era a única coisa que se sabia; algo se iniciava, mas apenas no seu acontecer é que os próximos dados seriam lançados. Eram muitas as incertezas, inclusive o número preciso de participantes variava até o dia do início das atividades, em função dos horários e disponibilidade do grupo de professores.

Ao chegar a São Paulo a informação final sobre o número de participantes é de que seriam seis professores com interesse e com tempo para participar da atividade, porém nem todos puderam participar simultaneamente, pois os horários de suas aulas e de suas outras atividades não permitiram. Outra questão que se impunha é que os participantes precisariam aproveitar o tempo que estavam no centro da cidade a fim de gastarem apenas uma passagem de ônibus. O preço da passagem de ônibus em São Paulo foi apontado pelos professores refugiados como uma causa importante e impeditiva da circulação deles nos espaços públicos da cidade, por exemplo, nos finais de semana, o deslocamento urbano era feito por eles apenas para fins de trabalho. O ir e vir condicionado ao preço da passagem

os segregava nos bairros nos quais moravam geralmente distantes do centro, tal qual os outros habitantes locais destes mesmos bairros da cidade. Isso implicava que participassem das oficinas nos horários intermediários de suas aulas. Adequar-se aos horários, tempos e espaços é parte das contingências das pesquisas que se produzem com sujeitos. Dessa forma, não foi possível reunir os seis professores em uma única oficina. Diferentes configurações foram experimentadas em cada encontro com os professores, e ao fim e ao cabo, os atendimentos de duplas, trios, ou individualizados contribuíram para amenizar, mas não para minimizar a experiência babélica que se iniciava na profusão de sotaques que tomava cada idioma.

O que a multiplicidade de idiomas vai limitar não é apenas uma tradução “verdadeira”, uma entr’expression [entr’expression] transparente e adequada, mas também uma ordem estrutural, uma coerência do constructum. Existe aí (traduzamos) algo como um limite interno à formalização, uma incompletude da construtora [constructure]. Seria fácil e até certo ponto justificado ver-se aí a tradução de um sistema em desconstrução (Derrida, 2002, p. 12).

Cinco professores e uma professora, dois palestinos, dois sírios, um paquistanês e um nigeriano, promoveram uma multiplicidade de sotaques de um mesmo inglês que ganhava profusão em tons distintos e de um mesmo português falado em diferentes pronúncias, transformaram o inglês e o português em outras línguas, em outro inglês e outro português. Minha audição ficou mais afinada na medida em que o tempo passava, a fim de ouvir também as outras mesmas línguas que eram faladas. O primeiro encontro foi iniciado pela leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi feita de forma pausada e com o auxílio da coordenação do curso. Os professores concordaram em participar, mas levariam os termos para casa antes de assinar e já deixaram claro desde o primeiro momento que apenas o texto poderia ser utilizado na pesquisa, suas vozes ou imagens não poderiam sair da sala e ocupar outros espaços. Saber que os textos que seriam produzidos na atividade de extensão seriam destinados a conhecer a docência de professores refugiados no Brasil a fim de contribuir com as

discussões sobre o tema em uma pesquisa acadêmica, e que poderia eventualmente trazer subsídios para essa atividade foi considerado por eles um motivo justo e suficiente para a sua participação.

A disponibilidade de contato a fim de acompanhar os rumos da pesquisa, sempre que necessário com a pesquisadora foi também um dado que consideraram positivo. A oficina foi desenvolvida em articulação e conformidade com o *Abraço Cultural*. Foi ministrada por mim, sob a orientação e observação da Professora Dr. Adriana da Silva Thoma e contou com a colaboração, na organização didática, da então mestranda Luciane Bresciane Lopes, pesquisadora do Grupo de Pesquisa *Sujeitos: Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades* (SINAIS).

Fragmento 1

Nichita Stănescu, poeta romeno, desenha o seu próprio retrato através destas linhas: “Eu não sou nada mais / que uma mancha de sangue / que fala.” Antes de escrever sobre a Palestina, paro na frente do retrato e pergunto: de onde vem essa mancha de sangue? Para quem fala uma mancha de sangue? Quem pode ouvir as suas palavras? No folclore da minha terra o sangue tem memória. Sempre retorna. Mesmo o sangue que é derramado no chão do deserto. Diz-se que: “Na terra onde alguém inocente foi morto, no aniversário da morte, o solo torna-se sangue” (Mohsen Emadi, 2013).

O fragmento acima foi apresentado no primeiro encontro que contou com a presença de quatro dos seis professores participantes. Um professor nigeriano, um palestino, uma professora síria e um paquistanês. Foi solicitado que durante a leitura, que foi feita inicialmente em voz alta e pausada por mim, os termos que não fossem entendidos fossem sublinhados para posterior tradução. Depois houve um tempo para a leitura silenciosa, seguida de uma leitura em voz alta, feita individualmente e em português. A cada leitura em voz alta o texto ganhou outras escutas, e as palavras ganharam outras pronúncias.

Após as leituras, as dúvidas sobre palavras e expressões foram esclarecidas, algumas vezes pelos próprios professores que tinham maior

domínio do português e que conheciam expressões similares em árabe ou inglês. Passado este momento iniciou uma discussão sobre o texto, e os rumos da oficina foram tomados pelo grupo. Esse primeiro fragmento suscitou questões sobre: “para quem fala o professor estrangeiro”, “e se para quem ele fala é necessário contar tudo sobre sua terra”, “se a sala de aula é o espaço para falar dos aspectos negativos, sobre os conflitos de seu país, visto que a proposta do curso de idiomas é ensinar as línguas e culturas dos países de origem de seus professores”.

As discussões ficaram polarizadas entre os que consideravam que “era importante que os alunos conhecessem versões diferentes dos conflitos, além das quais a mídia brasileira disponibiliza, muitas vezes de forma parcial e enganosa” em seus veículos de comunicação, e, os que consideravam “que era importante que seus alunos conseguissem ter outro olhar sobre os países, além de seus conflitos, que estes seriam apenas um ponto, mas, que muitos outros, mais importantes existiam, e que talvez isso ajudasse os brasileiros a também considerar os refugiados e suas experiências de forma mais positiva”. Para um dos professores isso era inquestionável, “os conflitos de seu país seriam contornados em sua aula, pois a função dele era dar um conhecimento sobre meu país que não é conhecido como um bom país”. (R³⁵. Professor paquistanês)

A discussão era assistida, não era feito comentário ou dada alguma opinião, se houvesse um consenso ou se esses mantivessem suas convicções seria algo estabelecido entre eles, sem a mediação ou intervenção de terceiros. Imediatamente após a discussão, eles foram convocados a escrever, foi utilizado o termo “escrever livremente” e que foi imediatamente questionado por N. professora síria: “não consigo escrever livremente, é preciso um roteiro, uma direção”. Ela perguntou se era possível então

³⁵ O uso de uma letra para nomear cada participante da atividade de extensão foi solicitado pelos próprios professores. Verifiquei alguns meses após a realização da oficina, a possibilidade de utilizar outra forma de identificar as falas de cada um, mas eles reforçaram o uso apenas da letra que foi escolhida por eles. As letras serão utilizadas em negrito para facilitar a visualização.

escrever em tópicos para que pudesse organizar as ideias, o que foi consentido, visto que a única exigência do texto escrito por eles é que este poderia ser escrito em português ou inglês, e que teria no mínimo um parágrafo, e no máximo, três laudas. Este critério para a escrita foi inventado a fim de tentar facilitar a produção dos textos, por desconhecer como era o escrever para eles, supus que o tamanho do texto poderia criar uma preocupação exagerada e que constrangeria os participantes.

O pedido de uma escrita livre, sem roteiro, sem um norteador, e a falta de exigências, e de balizadores, o pedido de uma escrita movida apenas pela leitura, foi visto por N. como uma aparente e indesejada desorganização na estrutura do encontro, algo que para ela era inadmissível na conduta de um professor, sua fala e sua apreensão com esta forma de escrita causou um indesejado desconforto entre os participantes. Para escrever o seu texto N. pediu para sair da sala e ficar em um espaço sozinha, como se não quisesse participar do que se instalava ali com aquele pedido de escrita livre. Não apenas as fronteiras linguísticas foram conflitantes e, portanto, mais recriáveis e sedutoras, mas as formas diferentes de entender a aula de cada um dos professores criaram tensão e redobram a atenção para com o que era solicitado para eles.

A escrita para eles foi um ato de dedicação exclusiva, na qual colocaram o curto tempo que tinham entre uma e outra aula, e só interrompiam quando queriam tirar alguma dúvida nos aplicativos de tradução de seus celulares, ficavam de trinta a quarenta minutos absortos na tarefa, assim que entregavam o texto que produziram queriam saber se estava bom, se era disso que se tratava. Procurava tranquilizá-los, agradecia a participação e esclarecia que não se tratava de escrita boa ou ruim, mas da escrita de cada um, dos modos como a faziam e como contavam suas histórias, da forma incomparável e única que cada um tinha para juntar as palavras. Tratava-se do que era intraduzível daquilo que Barthes (2005) diz ser produzido quando a escritura do Outro produz coexistência em nossa própria cotidianidade.

O segundo encontro do dia, foi com um professor sírio e um palestino, o procedimento inicial foi repetido, porém a discussão sobre o texto não produziu o mesmo efeito, o texto suscitou outra abordagem e a preocupação na fala e na escrita deles era com a história de seus desertos, de seus mortos, de seus conflitos políticos, e “sobre a menor valia, no mundo contemporâneo, do sangue árabe, africano, ou latino em relação ao sangue estadunidense, europeu ou israelense.” E da convicção que tinham que aqui no Brasil teriam uma vida melhor e mais digna. Nesse dia de primeiros encontros com os professores refugiados, permeado pelas leituras, escritas e conversas, tornava-se audível o rumor de uma língua comum. Uma língua de exílio, uma língua desprotegida, com fendas profundas e intransponíveis, mas comum para aqueles que têm na sola dos pés, a areia que atesta a travessia de seus desertos, que atesta a fuga da terra na qual seus berços foram montados e a melancolia de saber que essa mesma terra, provavelmente, não receberá as suas sepulturas.

Fragmento 2

A experiência do exílio, em princípio, é a experiência do deslocamento. Experiência do deslocamento de navios, de afogamentos na costa da Itália ou da Austrália. Deslocamento não significa não ter um lugar. Deslocamento é quando você não pode falar na sua língua materna, é quando você perde o ritmo da existência e entra na esfera da intemporalidade. Os exilados estão fora da Geografia e da História. E é a partir dessa distância que vêm. Os lugares e o tempo, em princípio, são nostálgicos; então, a nostalgia, a experiência de ausência, substitui a experiência do abismo. Mas a poesia sempre se levanta do abismo. Os objetos são mensurados pela linguagem: Eu não tenho um nome para este objeto! E, em seguida, a história dos objetos será a história de vertigem (Mohsen Emadi, 2013).

O segundo fragmento foi trabalhado individualmente, nenhum deles poderia participar no mesmo horário. As diferentes configurações dos encontros propiciaram diferentes abordagens do texto. Mas a experiência primeira do contato com a língua portuguesa no primeiro dia em solo

brasileiro foi lembrada por todos, a partir da leitura do fragmento de Mohsen Emadi.

R. professor paquistanês, contou sobre as seis horas que ficou no aeroporto de Congonhas, no dia de sua chegada, até que alguém o conduziu para um lugar onde havia uma pessoa que entendeu para onde ele precisava ir e conseguiu explicar como chegava lá. A falta de familiaridade não apenas com a língua, mas com o sistema de informações do aeroporto, com o sistema público de transporte, com o ir e vir intensificavam o espanto e a inquietude do recém-chegado;

Quando entramos num lugar desconhecido, a emoção é quase sempre a de uma indefinível inquietude. Depois começa o lento trabalho de familiarização com o desconhecido, e pouco a pouco o mal-estar se interrompe. Uma nova familiaridade se segue ao susto provocado em nós pela irrupção de “um outro”. Se o corpo é tomado por reações instintivas as mais arcaicas pelo encontro com o que ele não reconhece imediatamente no real, como o pensamento poderia realmente apreender, sem espanto “um outro”?
(Dufourmantelle, 2003, p. 28).

Depois dos primeiros sustos e a inquietude causada pelo novo idioma, que foi inicialmente aprendido nos albergues municipais que frequentou nos dois primeiros anos em São Paulo e que deixou a sua fala com “muitas gírias” e em seguida, com uma professora polonesa que dava aula para os refugiados albergados, depois de quatro anos no Brasil, **R.** diz ter começado a pensar no nosso idioma, e, às vezes sente um pouco de dificuldade para achar as palavras na língua nativa. Para ele: “a gente nunca esquece ou perde o que aprendeu na infância e se precisar começar a pensar de novo, você vai achar as palavras sem ajuda de um professor”, e quando a gente não sabe falar o idioma do lugar que mora, “às vezes é muito triste, chegamos até a ter depressão”.

Para **M.**, professor palestino, a nostalgia mencionada no texto é um sentimento que se refere não apenas ao uso da língua, é algo que ele sente o tempo todo, a nostalgia é para ele o sentimento do povo palestino. No constante conflito territorial e religioso com os israelenses muitos palestinos

nasceram em campos de refugiados e vivem se deslocando dentro na própria Palestina ou em países vizinhos nos quais não são bem-vindos. Quando chegou ao Brasil “chegou muito estrangeiro”, mas, a língua não foi um problema, pois antes de aqui chegar estudou e leu muito sobre a história, a economia, a política, os usos e costumes, aprendeu português em sites e vídeos e estudou não apenas sobre o Brasil, mas também sobre os países vizinhos e como eram as relações destes com o país, se haviam conflitos armados ou políticos que colocassem as suas fronteiras em perigo. Para ele, na vida, quando é preciso se deslocar o tempo todo, todo o tempo é um tempo de aprendizado, de novas línguas, culturas e costumes, e a vida se torna “a criação constante de possibilidades para continuar vivendo”.

Porém, nenhuma pesquisa feita por esse professor, nos meses que antecederam a sua partida e a sua chegada em junho de 2015 que fosse relacionada a possíveis conflitos do Brasil com seus vizinhos, anteciparia o acirramento dos conflitos políticos internos que o país passou a enfrentar após a reeleição da Presidente Dilma Roussef para o seu segundo mandato. Tal fato e os seus desdobramentos políticos, sociais e econômicos lançaram olhares mais preocupados sobre a questão dos refugiados no Brasil, como a discussão do Marco Legal, o documento que procura fortalecer as políticas públicas de abrigo e emprego para esses sujeitos, porém, ainda com a sua entrada condicionada através da Polícia Federal, em meio à instabilidade política e econômica instalada no país encontrava-se com seu trâmite ainda mais lento em 2016.

Como os outros habitantes do país, os refugiados também aguardaram os desdobramentos da situação, para ver qual o encaminhamento que seria dado para as suas vidas, tensionados pelas incertezas políticas do Brasil, e pela condição de entrada, principalmente os refugiados sírios na facilidade que tinham de obter o visto de turista, na vigência do Governo Dilma Roussef. Confirmando os temores dessa população, com as possíveis mudanças na política de acolhimento, o então ministro da Justiça, Alexandre de Moraes, na época do governo interino de

Michel Temer, comunicou aos seus assessores e diplomatas numa reunião realizada em junho de 2016³⁶ a decisão de suspender as negociações que o Brasil mantinha com a União Europeia para receber as famílias desalojadas pela guerra civil na Síria. Essa decisão, segundo Moraes “seguiu uma nova — e mais restritiva — postura do governo quanto à recepção de estrangeiros e à segurança das fronteiras”. A instabilidade social, as mudanças políticas, deixavam os refugiados no Brasil ainda mais “fora” da história e da geografia do país.

Retornando à oficina realizada em janeiro de 2016, o abismo enfrentado por **M.** professor palestino por ocasião de sua chegada ao Brasil se deu por conta da forma como os refugiados são vistos pela população, pela precariedade do acolhimento feito através da Cáritas, e no momento em que procura um emprego ou um lugar para morar, e, o tratamento que recebeu como se fizesse parte de uma categoria humana inferior, que pode e “deve em função de sua situação se sujeitar a trabalho escravo, ou a moradia em troca de serviços prestados diuturnamente”.

Os que não consideravam a língua um problema, entendiam que no convívio e na luta por sobrevivência, a língua se aprende e para qualquer eventualidade existem aplicativos de tradução confiáveis e de fácil acesso. **N.** a professora síria disse que só provou a sensação de estar perdida quando os brasileiros falavam muito rápido e que nunca teve a sensação de abismo referida no texto. Porém, ao ensinar inglês percebe que os alunos se sentem próximos do abismo em alguns momentos da aula, mas, que para isso, deve “criar estratégias que possibilitem que eles se encontrem da melhor forma com a língua que estão aprendendo.”

A língua para esses refugiados que dominam diversos idiomas, que cursaram faculdades, viajaram para outros países antes de chegar aqui, não é um problema, mas, uma saudade que se acentuava de muitas formas; pois aqui falavam português, ou inglês, mas, não falavam seus dialetos, suas

³⁶ Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/governo-temer-suspende-negociacoes-para-receber-refugiados-sirios>. Visualizado em 19/08/2018

línguas nativas, não se encontravam com seus amigos no final do dia para contar da vida e de suas famílias. A única oportunidade de falar a sua língua era para alguns a possibilidade de encontrar seus pares no próprio curso de idiomas. Mas a língua para eles, não era o maior desafio a ser transposto, ela não era o maior impedimento para que eles conseguissem o que necessitavam.

O maior desafio foi/é que nem sempre o que precisavam existia: emprego, casa, acesso à saúde e educação em número ou em condições suficientes para atender as expectativas, e principalmente, as necessidades. O que para eles, “não é devido à falta de uma política específica para os refugiados, mas sim decorrente da crise que o país atravessa e que não é uma crise local, mas que se trata de uma crise de dimensão mundial que têm poucas chances de ser revertida e da qual eles são parte, e vistos como o pior resultado” (M.).

Para Bauman (2016, 2005), o estado de crise no qual estamos imersos, advém do uso dos instrumentos de ação política que ainda são dimensionados pelos serviços requeridos pelos Estados-Nação e são incompatíveis com a produção de problemas em escala global. A crise atual é uma “crise de soberania territorial”, excede a capacidade das unidades territoriais para a solução de problemas globais com o uso dos já ultrapassados instrumentos locais. O autor reforça que os governos de Estado aderiram à “revolução neoliberal” e isso resultou no divórcio entre poder que se configura como a capacidade de levar as coisas a cabo e a política que é a habilidade de decidir quais as coisas são necessárias e devem ser feitas. Consequentemente, cada vez mais os cidadãos acreditam menos que os governos serão capazes de cumprir suas funções e promessas. Nesse cenário, “os refugiados são proscritos e fora-da-lei, um novo tipo de produtos da globalização e principal síntese e encarnação do seu espírito de fronteira.” (Bauman, 2005, p. 96).

Os textos produzidos pelos professores nesse segundo encontro giraram em torno de suas histórias e das escolas que frequentaram nas infâncias, nas quais partilhavam a língua com seus colegas.

Fragmento 3

Darwish³⁷, em sua poesia fala da natureza criativa da resistência, "a terra está muito escura, porque é o seu poema tão branco? Porque meu coração está cheio de trinta mares": cheio, grávido, de trinta mares de exílio. E em outro poema ele diz: "quando eu escrevo vinte linhas sobre o amor, eu imagino que o cerco, tornou-se vinte metros!" Uma mistura de amor e escrita, significado e ação na luta contra o cerco. Em contos populares de minha terra, quando a vida humana e as pessoas são assediadas por um inverno frio, a cegonha permanece presa em algum lugar nas montanhas e não pode chegar à aldeia. A cegonha é o pássaro de fertilidade. É uma ave migratória. Seu coração está cheio de trinta mares. Nessas histórias, uma criança deve andar em altas montanhas e encontra-la. A criança deve dar o calor do seu corpo para a cegonha e trazê-la de volta para a aldeia.

³⁷ O palestino Mahmoud Darwish nasceu em al-Birwa, na Galiléia, uma vila que foi ocupada e depois arrasada pelo exército israelense. Por terem perdido o censo oficial de Israel, Darwish e sua família eram considerados "refugiados internos" ou "estrangeiros ausentes". Darwish viveu muitos anos no exílio em Beirute e Paris. É autor de mais de 30 livros de poesia e oito livros de prosa, e recebeu o Prêmio Lannan de Liberdade Cultural da Fundação Lannan, o Prêmio Lenin da Paz e a Medalha de Cavaleiro de Artes e Belles Lettres da França. Nos anos 60, Darwish foi preso por recitar poesia e viajar entre aldeias sem permissão. Considerado um "poeta da resistência", ele foi colocado em prisão domiciliar quando seu poema "Identity Card" foi transformado em uma canção de protesto. Depois de passar um ano em uma universidade de Moscou em 1970, Darwish trabalhou no jornal Al-Ahram, no Cairo. Posteriormente, ele viveu em Beirute, onde editou o jornal Palestinian Affairs de 1973 a 1982. Em 1981, fundou e editou o jornal Al-Karmel. Darwish serviu de 1987 a 1993 no comitê executivo da Organização de Libertação da Palestina. Em 1996, ele foi autorizado a retornar do exílio para visitar amigos e familiares em Israel e na Palestina. O trabalho inicial de Mahmoud Darwish nos anos 1960 e 1970 reflete sua infelicidade com a ocupação de sua terra natal. Carolyn Forché e Runir Akash notaram, em sua introdução ao livro *Infelizmente Foi o Paraíso* (2003), que "tanto quanto [Darwish] é a voz da diáspora palestina, ele é a voz da alma fragmentada". Forché e Akash também comentaram sobre sua 20ª edição, *Mural*: "Assimilando séculos de formas poéticas árabes e aplicando o cinzel da sensibilidade moderna ao minério ricamente veinado de seu passado literário, Darwish sujeitou sua arte à impressão do exílio e à sua própria demanda de que o trabalho permanecesse fiel a si mesmo, independente de sua recepção crítica ou pública". A poeta Naomi Shihab Nye comentou sobre os poemas em "It's No Paradise": "O estilo aqui é Darwish por excelência - lírico, imagético, melancólico, assombrado, sempre apaixonado e elegante - e nunca menos que livre - o que sonharia para todo o seu povo.

Mahmoud Darwish morreu em 2008 em Houston, Texas.

Fonte: <https://www.poetryfoundation.org/poets/mahmoud-darwish>

Nessas histórias, se os seres humanos não eram capazes de viajar profundamente no frio e oferecerem o calor de seu corpo, isto é, a experiência corporal do amor para a cegonha, o frio matava a terra. O corpo humano em todas essas histórias se refere à poesia. Na resistência o corpo está presente, porque a resistência pertence ao corpo criativo (Mohsen Emadi, 2013).

O terceiro fragmento também foi trabalhado individualmente, com exceção de uma dupla formada pelo professor nigeriano e um dos professores sírios. Por referir-se a um conto popular esse fragmento colocou em ebulição as referências que eles traziam de seus contos populares, a ave migratória e seus trinta mares, cuja tentativa de tradução não foi suficiente, e da qual procuraram imagens em seus celulares para assegurar que era a que estavam imaginando. Este fragmento colocou em questão o uso deste tipo de texto como material didático no ensino de um idioma. A leitura em voz alta evidenciou a palavra resistência e sua aproximação com o som da palavra residência, e também, a palavra andar e seu duplo significado: *Floor* (andar de um edifício), *Walk* (caminhar). Estas palavras apontaram para a dificuldade e principalmente para eles o risco de uma língua, na qual, as palavras que tinham significados diferentes eram escritas da mesma forma. As palavras têm duplo sentido, e esses sentidos se intensificam quando sob a mesma grafia as palavras têm significados diferentes. “Então o novo apreendedor deste idioma pode falar da maneira correta, mas, as pessoas que o escutam podem entender errado”. (R, professor paquistanês).

As escritas³⁸ desse terceiro e último encontro giraram em torno da concepção deles sobre aula e sobre professor, como esses deveriam desempenhar sua função, quais as características que deveriam ter. M. (professor palestino) listou uma série de questões que considerava importantes. Para ele o professor: “É a pessoa mais importante do mundo,

³⁸ Para o leitor identificar quando o texto de um dos professores foi traduzido, ou, foi escrito em português fez-se a seguinte distinção: textos traduzidos serão identificados com o uso de (T.T.) após o ponto final, textos escritos em português serão identificados por (T.E.P.) após o ponto final. Os textos escritos por eles foram digitados por Daniele Vargas e Lílian Vieira bolsistas de iniciação científica da pesquisa: Inclusão, Subjetivação e Governo das Diferenças na Educação à qual esta Tese encontra-se articulada.

tem as mais diferentes coisas em sua personalidade que o diferem de uma pessoa normal [...] a paciência é muito importante e primeira coisa na personalidade dele. Deve ser um profissional comunicativo: pois, ser comunicativo é importante para ensinar e ter uma atrativa personalidade: porque se ele não é interessante, o estudante não vai aprender. Tem que ter muitas informações, precisa ler sobre diferentes coisas, os estudantes não vão aprender com informações normais que não são importantes para as pessoas. Precisa ter boa personalidade: se professor não tem boa e forte presença, os alunos não vão respeitar ou aprender, precisa ser sério e flexível ao mesmo tempo. Os professores ensinam como deve ser a boa vida no país e na sociedade”. (T.E.P.)

Para S. (professor nigeriano) “o professor é uma pessoa que transmite conhecimento para ganhar a vida. O conceito de professor deve ser diferenciado em relação aos de outras profissões ou trabalhos. Um bom professor, antes que ele ou ela possam ser chamados de professores deve ter as seguintes características: eficaz, alegre, inteligente, arrumado, criativo, pronto para responder as perguntas dos alunos, nunca deixar de olhar os alunos nos olhos, não usar palavras abusivas, ser tolerante”. (T.T.)

Para L. (professor palestino) “o professor é uma pessoa que já estudou e dominou alguma ciência e tem o que há de mais recente de dados profissionais sobre a ciência e um talento para passar esse conhecimento para seus alunos e espalhá-los lá fora”. (T.T.)

A concepção de professor, com poucas variações, girava em torno de um profissional que deve ser diferenciado dos demais pelas suas características e do qual se espera inteligência, domínio, tolerância, eficiência e prontidão. O processo de ensino aprendizagem ficava restrito ao interesse que ele deve despertar, e que se trata de alguém que centraliza a aula em sua presença, e que deve passar ou transmitir seus conhecimentos aos alunos. N. lembrou que as aulas que aconteciam na Síria antes de 2010 eram muito parecidas com as que ela observou no Brasil, as crianças tinham domínio dos professores e não eram disciplinadas. As possíveis situações de

conflito deveriam ser solucionadas pelo saber e controle dos professores. A dureza das escritas apontava para um olhar disciplinador e rígido sedimentado no senso comum e universal sobre os professores.

Em função de situações de funcionamento do curso o quarto encontro foi suprimido, para que fosse realizada uma reunião de emergência com todos os professores com as coordenações. O terceiro e último encontro foi finalizado com as combinações para a continuidade, os próximos passos seriam dados através da troca de e-mails, forma possível de manter o contato, equacionando assim a distância geográfica, entre eu e os professores, e a incapacidade financeira de estabelecer encontros presenciais com os recursos da bolsa recebida para a pesquisa e a falta de recursos para os deslocamentos. Esse contato com o grupo foi mantido quinzenalmente e por e-mail, e outras propostas de leituras e escritas foram encaminhadas a partir dessa correspondência. Porém, manter a correspondência não foi algo fácil, esperávamos que houvesse a possibilidade de ao menos mais um encontro presencial, o que não ocorreu.

...my friends is complicated, when I was in
it was a close relationship because we can see each other
the times. but everything changed here, I'm know in
and when I arrived here, I didn't find someone who
and give me directions. So I start know ever
help from Brazilian people

...cept of a teacher
... teacher is a person who impacts knowle-
to earn a living
...cept of a teacher should be more different
...cept of other professions or jobs.
... teacher must have the following
... characteristics before he or
called a teacher
...el, smart, tidy, creative,
... questions from students,
... any students never
... students, talent,
... the concept

I want to ~~share~~ share my thoughts about Brazil, I will start from
beginning. When I arrived with my wife and my kid. We were so
in the Airport and can't wait to go to the nearest place to
we start know the people and try to communicate with them
are nice and welcomed. I start to live like
the way of greetings eating and gathering
Brazil like any big country
and discuss interesting. We

Cruzar Fronteiras

This my story. I am a man full adventures.
first of all I was born in a refugee camp in Gaza
When Gaza was under the Israeli occupation. my early
childhood was almost about people fighting all the time
to get what they believe it their rights back, they were
going to throw stones on the Israeli soldiers and because of
he believes its their battle against the Jewish occupation
to their land and that battle is a holy one and
God is on their side supporting them all the time
either they are going to win that battle and get
their lands back or they will get the bride of death
fighting for their rights in the name of Allah - the
Islam God- from all of that complicated political
situation mixed with religion I understand are simple
ing as a little child. Israel is the enemy and I
ould hate them and this was how I grew up full
anger, hatred and misery.

Refugiados no Brasil. Lingua, Docencia.

NA Sala de Aula.
Como um professor de Idioma eu
preciso ensinar uma maneira m
Eu normalmente falo que nacci
biblioteca. Aprende ensinar com

A gente eu vou falar para vocês sobre
interessante, estranha historia; especial para
Essa historia sobre muito longe tempo em diferen
no arabes países. geralmente neste dias exist
na todos arabes países, porque? porque est
nao quer ver pais fico livre e com futuro. t
na medida estudos unidas fala com tud mundo
gosta paz e vai mandar paz para Vocês, ma
e em media pessoa com forsa usa media como
Como estudu unidas faz sempre com árabe, lati
países, para estudu unidas tudo mundo e terrorista
Na Siria guerra la em media dentre governo e
a verdade muito diferente, guerra la porque ex
e bastante petrol e gasolina, e estudu unidas ga
gasolina por eles sa, entao tem essa historia sobre
e anjo em estudu unidas precisa ajuda eles e
unidas manda bastante armas e dinheiros para t

* My life here started when I arrived with my wife
little son to São Paulo, I lived in a hotel for
than one month trying to find a good place
official papers. I need a job to do
time I find a job. I work for
months Sarah
the job was

REFUGIADOS NO BRASIL [REFUGIADOS]

Brasil is one of the comb
large populations, landmarks
It is a country with many cu
the culture and beliefs of the
country citizens is one of
has made it possible for for
to stay and live in the coun
country which has so much love
Refugees in Brasil do
for themselves because of
in the country. They give
jobs - expecting any
out clothes e.t.c for
There is no country
I believe Brasil is
I believe I had travel
or have n
he

“Porque agora estou estrangeira e isso me faz prestar mais atenção nessas palavras estranhas, que dizem várias coisas ao mesmo tempo, que falam e também calam.” (Jaffe, 2015. p.126)

Cruzar fronteiras (II)

O vestido de seda subia do joelho e vinha até os ombros em um corte discreto e elegante, o lenço em volta dos ombros deixava as saboneteiras demarcadas e em evidência. Os sapatos de saltos médios deixaram-na ainda mais alta. Os cabelos fartos e castanhos eram penteados de forma que se mantinham alinhados durante todo o dia, a maquiagem realçavam os olhos. O batom era vermelho, forte. Tudo nela era equilibrado, harmonizado, ela sabia o que era melhor evidenciar ou esconder. Deixava a mostra, apenas o que queria que fosse visto e lembrado. A mistura de culturas milenares que constituíram os sírios estava na trama da seda de seu vestido, nos dois tons da fibra verde de seu lenço. Nos cuidadosos e firmes gestos e no seu caminhar. No apertar dos pulsos quando falava de seu desconforto com a escrita livre, em sinal quase imperceptível de sua disfarçada raiva. Tudo era contido e quase inflexível em N., cuja vida fez com se constituísse uma especialista em sobrevivência no mundo dos ocidentais, dos homens, dos donos dos países em que procurou refúgio. Em sua discrição, firmeza e elegância, N. mostrava-se mais forte do que os seus colegas professores.

A sua forte e equilibrada presença rompia com vigor os espaços monolíticos criados pela saudade e melancolia que seus colegas deixavam na sala, na escrita e nas suas falas. N. fazia com que eles lembrassem porque estavam aqui.

Foi no segundo dia apenas, quando a realização da oficina foi individual, que o perfume de N. foi sentido. Sem os potentes e minimalistas odores de seus colegas, carregados de almíscar e incenso, o perfume de N. foi sentido em um descuido de sua atenta vigilância, quando me aproximei por cima de seu ombro para ler a palavra, da qual ela havia me perguntado o significado. Apesar de sua pronúncia ser irrepreensível, minha audição estava corrompida pelos muitos sotaques e nem sempre eu compreendia o que era falado, muitas vezes precisei da pretensa segurança da palavra escrita, para conseguir responder às dúvidas. Foi nesse intento que tentei ler sobre seu ombro. Âmbar e sândalo, um pouco de baunilha e um tanto de

alecrim, eram as nuances que compunham o perfume, um perfume confiante, tal qual, a mulher que o usava. Era um perfume que não se sobrepunha a ela, não anunciava a sua aproximação, não chegava antes dela, nem dava pistas de onde ela esteve, nem deixava resquícios para quem quisesse rastrear sua presença, apenas estava nela no instante que fosse possível chegar perto o suficiente para sentir. Era a mistura equilibrada de força e discrição, fragrância que provocava uma instantânea distração nos que conseguiam se avizinhar. Esse tempo que se perdia com a distração provocada pelo perfume dava o tempo necessário para que N. se afastasse. Quando percebeu a intromissão em seu espaço fechou rapidamente o note, levantou-se e escreveu a palavra no quadro, quando considerou que sua pergunta estava respondida solicitou para terminar novamente a escrita em outra sala, como havia feito no dia anterior quando o encontro foi coletivo.

Um perfume, na sutileza de suas notas pode ser artifício, chamariz, armadilha, passaporte, alarme e muralha. Pode ser a fronteira sensorial e intransponível do que não se quer dar a ver.

A solicitação de um roteiro de escrita pela professora síria N. por algo que tivesse um norte, que fosse mais formal, não apontava de modo algum para uma resistência à própria escrita, mas para a urgência de uma forma na qual ela se sentisse segura para escrever sobre os temas que eram suscitados nas discussões e indicava uma clara decisão de não arriscar-se desnecessariamente. Para Derrida, 2004, “a forma fascina quando já não se tem a força de compreender a força no seu interior. Isto é a força de criar”. Para N, a autoria de um texto que seria utilizado em uma pesquisa deveria ser contida em uma forma; com um regramento próprio, que afastasse o risco presumido de que a identificação autoral pudesse incorrer em uma punição, na medida em que os discursos podem ser transgressivos (cf. Foucault, 2006).

No Discurso sobre o Poder, nos *Ditos e Escritos*, Foucault reforça o caráter do discurso, como uma série de elementos que pertencem a um sistema de poder, em um dispositivo estratégico de relações de poder, que operam no interior do mecanismo geral do poder, ou seja, uma série de acontecimentos, uma série de elementos de um mesmo conjunto e cuja análise consiste em “descrever e as ligações e relações recíprocas entre todos esses elementos.” (Foucault, 2006). O que a professora síria tinha a escrever, não poderia ser um elemento que a colocaria de volta em um jogo que para ela estava sempre perdido, ou, uma forma institucionalizada de não ser ouvida, não ser lida, não ser escutada, de ser invisibilizada, ou então, mais uma fonte de punição, restrição ou perseguição à sua existência.

Uma forma textual estabelecida e regrada seria a garantia de sua legitimidade e do seu ingresso na norma. Não faltava para N. a força para criar, ela compreendia a força de cada palavra, N. temia os riscos que poderiam estar inseridos nas palavras de uma “escrita livre”. Para ela a forma não era fascinação, era sobrevivência, na possível neutralização da força de suas palavras pela forma que seria imposta ao texto, conferindo a ele configuração acadêmica e concretude.

A denominação “livre” que foi dada à escrita na proposta inicial da oficina foi para N. algo perturbador. Ao aceitar que tudo vale na escrita pode-se supor também, que toda a escrita pode estar apta a mudar tudo de lugar, a perturbar algo que N. não quer que seja abalado. A sua permanência no país é defendida por ela de forma minuciosa e para isso quer leis para seguir, convenções para cumprir, direitos para usufruir, N. quer conhecer e cumprir as condições e os deveres que lhe são devidos, para garantir assim a sua permanência.

Em momento algum, diferente de seus colegas, ela deixou transparecer algum sentimento de insegurança, melancolia, ou nostalgia quanto à sua partida da Síria, ou quanto à chegada, estadia ou permanência no Brasil. Sua firme disposição de enfrentar os desafios de sua escolha era também visível em sua escrita. Sua escrita feita em tópicos, de forma

incisiva e exclusivamente sobre as questões que se referiam à aula. Na aparente dureza dos tópicos desenvolvidos por N., na fronteira intransponível da formalidade, ela trazia uma apaixonada defesa de uma relação de ensino na qual o professor teria um poder a exercer, e, o qual deveria sempre ser resguardado. A aula na qual o professor teria um controle imperativo, mantido por um rigoroso programa de organização e atenção nas ações, cuidando para que as coisas acontecessem da melhor forma e em um clima de “neutralidade política”.

Os tópicos levantados por N., de forma prescritiva e didática, colocam o professor, especificamente o de idiomas, em um inegociável controle da aula:

1. “Na sala de aula não importa se os professores são homens ou mulheres. Todos são iguais. Os professores são imparciais quanto ao gênero e tentam dar o seu melhor para alcançar seus objetivos, ajudando os seus alunos a atingir os seus objetivos.”

2. “É normal um professor estrangeiro se sentir perdido se ele lida com pessoas que falam uma língua que ele não domina.”

3. “No entanto, na classe, é inaceitável que se sinta perdido. A classe é a sua área de conhecimento. Ele a controla e decide como deve ser e como será encaminhada.” (T.T.)

N. prossegue organizando em seus tópicos uma estratégia para que os professores se mantenham conscientes das coisas que acontecem ao seu redor na classe, (na qual os alunos serão os estrangeiros) através de detalhes, e das minúcias necessárias para a manutenção do controle:

4. “Prepare bem a aula: projete, planeje, organize a sua classe e crie cenários (plano A/plano B). Mantenha o seu plano de aula ao seu lado para voltar a ele quando precisar.”

5. “Lembre-se você está administrando a classe. Você tem o poder e a autoridade para orientar os alunos. Você controla o andamento da classe e não vice-versa. Você não pode deixar a classe livre. Se você se preparar bem e fizer bem a sua aula os alunos só vão falar sobre o assunto que você

propôs. Se você se preparar com vontade, muito provavelmente você vai prever o que eles vão dizer.”

6. “Na aula de língua, os alunos não estão autorizados a falar em suas línguas, de modo que eles são os estrangeiros na classe, não você! Como professor, você vai falar na língua que você conhece e é mestre. Os estudantes estão em sua terra tentando falar o seu idioma. Eles devem tentar aprender e compreender.”

7. “Os alunos podem se perder, às vezes, e é por isso que nós temos cartões de memória, flash, vídeos, meios visuais, etc. (novamente preparar bem). Se as coisas que você preparou não funcionam, seja criativo, encontre outra maneira de ajuda-los a se concentrar e entender: ação, envolver os alunos no processo de ensino, etc.”.

8. “Se os alunos ainda não entenderem, você pode ignorar as coisas que eles não entendem, comece com outra coisa, enquanto isso ao voltar para casa você procura outras maneiras de ajuda-los na próxima aula. Talvez seus alunos sintam-se perdidos apenas porque se sentem cansados e entediados”.

9. “Lembrem-se os professores não podem se sentir perdidos. Se eles estão perdidos, então definitivamente, os alunos estarão perdidos, e o processo de ensino irá falhar.” (T.T.)

Ao encerrar, provisoriamente, sua escrita **N.** solta as suas convicções, relaxa a escrita em tópicos, e escreve – pequenos e contínuos parágrafos – nos quais tira os professores do controle da sala de aula, e mesmo que estes precisem ainda manter a estabilidade e a disciplina, confere a eles a mesma humanidade de seus alunos reconhecendo que o processo de ensino e a aula ficam sujeitos às experiências humanas. E é o olhar dos alunos, esse outro, esse que é o estrangeiro no solo da sala de aula, dominado pelo idioma de seu professor, que desestabiliza a escrita de **N.**; cruza as fronteiras do texto e faz com que as pausas entre os tópicos percam a espessura e deixem o texto com a consistência de uma malha fina e flexível:

“Eles (os alunos) olham de forma diferente para os professores. Talvez, eles olhem como irmãos, irmãs, ídolos (dependendo da idade e dos modelos que tenham). Eles olham para os seus instrutores como seres humanos, em vez de mulheres, homens ou refugiados. Embora a maioria olhe para os professores como uma pessoa e que os brasileiros em geral realmente respeitem os seus professores, existem alguns (dependendo da organização em que estes trabalham) que provocam com perguntas e emoções muito fortes, uma vez que os professores são refugiados. Muito provavelmente os alunos fazem isso sem más intenções, às vezes, eles simplesmente não têm conhecimentos e experiências sociais suficientes. Aqui vem o papel fundamental dos professores para manter a disciplina da classe e o equilíbrio entre o processo de ensino (incluindo língua e cultura) a curiosidade dos alunos e as emoções. No final, professores e alunos são seres humanos. Sejam eles da mesma cultura e país ou não, e, apesar das tentativas dos professores para serem neutros e manter a classe equilibrada e neutra, eles não podem evitar através do processo de ensino (especialmente no ensino de línguas) as experiências humanas; tais como: a troca e a partilha de informação, experiências sociais, experiências pessoais em todos os níveis, os aspectos culturais, as emoções, etc. na aula de línguas especificamente, as pessoas estão mais abertas para falar e expressar-se. Eles são mais corajosos para compartilhar, ouvir, apoiar e entender uns aos outros.” (T.T.).

O olhar e a coragem dos alunos de N. impedem que a pretensa neutralidade política se instale no espaço da sala de aula, os alunos não são passivos, são peças que também se movem no tabuleiro, e nesse jogo colocam em dúvida as verdades e a própria estabilidade do território no qual eles coexistem e nele são os estrangeiros.

N. é formada em Tradução, Gestão de Recursos Humanos e Treinamento, na Síria ela ministrava cursos de capacitação para funcionários de uma empresa de telemarketing e em 2016 ensinava inglês no Abraço Cultural. Todo o controle e equilíbrio empenhados por ela para

manter a ordem e a disciplina, na estratégia com a qual pretende administrar a aula no Brasil atestam que a vida, mesmo que controlada, gerenciada, administrada, neutralizada e estabilizada, não pode ser evitada. Ao evidenciar sua recusa pela escrita livre, sem ordenamento prévio sem regras que ela pudesse cumprir queria garantir que sua escrita fosse aceita.

Sua escrita não tratava de sua vida individual e privada, sua escrita queria balizas, leis, rumos para um coletivo, para um grupo que não era constituído de um único povo, mas de muitos povos. N. supunha que a análise dessa escrita interviria, mesmo que minimamente, no acolhimento e na garantia aos sírios, congoleses, paquistaneses, bolivianos, colombianos, da hospitalidade. Mesmo que nada assegure ou garanta a hospitalidade, N. sabia que ao escrever sobre a aula, escrevia também sobre a vida, e era justamente esse combate pela vida, que ela não evitava. A aula era apenas a lâmina preparada pela educação, que estava sob o foco da lente de um microscópio, entre muitos outros, que estavam voltados à observação e exploração de algo que agora seria exposto, que se tornaria visível e ampliado, em sua visceralidade, a partir de um olhar acadêmico.

As células que estavam sendo analisadas naquela “lâmina aula”, eram fragmentos de um tecido humano, parte de um sistema orgânico e desorganizado, sujeito a agentes exteriores. A aula expunha suas frágeis células, que seriam analisadas e observadas nos sintomas que apresentavam e que eram partes de um corpo humano, de circulação constante em pulsante força para manterem-se vivas.

Ao entrar no foco das lentes acadêmicas, a “lâmina aula” se distanciava do enfoque midiático, mas ainda assim corria riscos, mesmo que estes riscos fossem desconhecidos por quem pesquisava, eram previsíveis por alguém que vivia a condição de N.. O que N. procurava para a sua escrita eram formas claras de minimizar riscos, de evitar perigos, a cada cruzar de fronteira, ela queria inventar possibilidades de invisibilidade e de mostrar somente o que é necessário ser visto e ampliado sob as credencias

que permitem sua permanência no país que oferecia refúgio. A norma era necessária para que ela expusesse apenas o que supunha ser necessário.

Em 10 junho de 2018 N. concorreu como representante da sociedade civil para o Conselho Municipal de Imigrantes (CMI), vinculado à Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC) e responsável por realizar ações de reconhecimento dos direitos e inclusão de imigrantes na cidade de São Paulo. O CMI é um conselho consultivo composto por 16 representantes, sendo oito de secretarias municipais e oito da sociedade civil – essas últimas vagas são as que foram preenchidas por meio da eleição, com voto apenas de imigrantes. Das oito vagas para imigrantes, quatro deveriam ser preenchidas por mulheres. O objetivo do CMI é promover a participação social nas políticas públicas voltadas ao bem-estar do imigrante. N. foi eleita como representante entre os 32 refugiados e imigrantes candidatos, para a vaga na categoria “Pessoa Física Imigrante”.

A terceira pessoa

Uma semana antes de nossa chegada a São Paulo em janeiro de 2016, no encontro da Avenida Paulista com a Consolação, houve um conflito entre o comando da Polícia Militar e as lideranças do Movimento Passe Livre³⁹ (MPL) que fazia um ato contra o aumento das tarifas de ônibus. Na ocasião foram utilizadas bombas de gás de efeito moral, explosivos, spray de pimenta e blindados israelense para impedir que o MPL descesse até o

³⁹ O Movimento Passe Livre (MPL) é um movimento social autônomo, apartidário, horizontal e independente, que luta por um transporte público de verdade, gratuito para o conjunto da população e fora da iniciativa privada. O MPL foi batizado na Plenária Nacional pelo Passe Livre, em janeiro de 2005, em Porto Alegre. Mas antes disso, há seis anos, já existia a Campanha pelo Passe Livre em Florianópolis. Fatos históricos importantes na origem e na atuação do MPL são a Revolta do Buzu (Salvador, 2003) e as Revoltas da Catraca (Florianópolis, 2004 e 2005). Em 2006 o MPL realizou seu 3º Encontro Nacional, com a participação de mais de 10 cidades brasileiras, na Escola Nacional Florestan Fernandes, do MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra]. No âmbito político, por ser uma organização horizontal, sem uma liderança estabelecida que fale em nome de todos e avesso a publicidade ou aparições constantes, o MPL é alvo de diversas teorias que passam a ser repetidas, sem qualquer resposta. Uma delas, de que o movimento seria responsável pela queda da presidente Dilma Rousseff (PT), em um golpe parlamentar.

Largo das Batatas, no bairro de Pinheiros. Quando chegamos a São Paulo, os dias estavam mais frios e nublados do que se esperava de um verão e a circulação de helicópteros no espaço aéreo e de polícia na cidade era mais intensa. A cidade estava atravessando uma seca há alguns meses, os reservatórios de água no Sistema Cantareira estavam se esgotando. Janeiro prenunciava um ano difícil para os que aqui estavam e para os que aqui chegavam e São Paulo exibia com mais ênfase a convulsão que já estava em curso no país.

W. era o mais reservado de todos, usava um casaco de malha fina de cor cinza que combinava com o clima daquele verão na cidade, e uma camisa branca fechada até o seu último botão. Prestativo, ele auxiliava seus colegas na tradução dos termos dos textos para o árabe, sempre com a voz baixa, com uma expressão acolhedora e com um débil sorriso que aparecia também nos olhos e que deixavam transparecer certo otimismo.

No bolso esquerdo do casaco havia algo que fazia um volume discreto e retangular do tamanho provável de um celular, logo descartei essa hipótese, porque nas muitas vezes que **W.** colocou a mão no bolso e tocou o que havia ali percebia-se que era algo macio e flexível e que oferecia algum conforto.

Talvez, fosse um pequeno bloco de anotações, no qual **W.** escrevia os versos e as letras de suas músicas enquanto balançava no ônibus que o trazia de Guarulhos para o centro. Talvez anotasse ali as palavras de sua língua que não queria esquecer, ou fizesse algo mais corriqueiro e comum como o cálculo do quanto poderia gastar até o final do mês. Ou, talvez fosse um livro de orações que ganhou de seu pai antes de sua fuga da Síria, e a cada vez que colocasse a mão no bolso e apalpassse o seu conteúdo sentisse-se mais próximo de si próprio. Ou um pequeno álbum de fotografias que engendrou em um caderno de capa fina e no qual estivessem as poucas fotografias de sua aldeia ou cidade antes que o exército ou os blindados tenham tomado conta de suas ruas evitando o ir e vir de seus habitantes, ou a polícia tenha calado as vozes de suas manifestações, talvez ali estivessem

as fotografias de um tempo em que ainda havia água e alimentos para o seu povo.

De qualquer forma, cada vez que tocava no conteúdo do seu bolso algo renovava o otimismo de **W.**, acendia um sorriso trêmulo no seu rosto, como uma vela no vento do deserto.

Mas a debilidade do seu sorriso não convencia aos que querem ter esperança. Para Arendt, há algo de errado com o otimismo:

não há mais necessidade de enfeitiçar o passado; já há feitiço suficiente na realidade. Assim, em vez do nosso falado optimismo, usamos todos os tipos de truques mágicos para evocar os espíritos do futuro [...] aqueles estranhos optimistas entre nós que, tendo feito vários discursos optimistas, vão para casa e ligam o gás ou dão uso a um arranha-céu de um modo um pouco inesperado. Parecem provar que a nossa proclamada animação é baseada numa perigosa disposição para morte. Ao mencionar a convicção de que a vida é o bem maior e a morte a maior consternação, tornamo-nos testemunhas e vítimas de terrores piores que a morte – sem termos sido capazes de descobrir um ideal maior que a vida. Assim, embora a morte perca o seu horror para nós, não nos tornamos nem dispostos nem capazes de arriscar a nossa vida por uma causa. Em vez de combater – ou pensar sobre como ser capaz de resistir – os refugiados habituaram-se a desejar a morte a amigos ou familiares; se alguém morre, imaginamos animadamente todos os problemas de que foram salvos. Finalmente muitos de nós acabam por desejar que, também nós, poderíamos ser salvos de alguns problemas e agimos em conformidade. (Arendt, 2013. pp. 9,10)

Seria possível descolar o professor que está em sala de aula, de sua condição de refugiado no país? Quando fala em sala de aula o professor? E quando fala o refugiado? O encontro com esses professores do *Abraço Cultural* suscitou tais questões, tal encontro fez querer saber como se constitui esse professor e essa aula, em que condições e possibilidades ela acontece, quando a condição de refugiado se sobressai, tensionando a posição de professor por ele ocupada até o ponto de tornar-se sobressalente. Ser um professor refugiado é uma condição de participação, mas também funda em

seu critério a indissociabilidade, a determinação, a sina, o estigma, de carregar sempre aquilo que o faz estranho, que o torna um sujeito com direitos limitados, um não cidadão. Movimentar-se em um espaço sob a égide de um termo que evidencia sua fragilidade e vulnerabilidade e que não o protege de forma efetiva, não traz conforto ou segurança, pois esta não é apenas uma das posições desse indivíduo, mas é a posição que implica e engendra conjunturas e determina as relações que o Estado tem com ele, e nas quais ele está sempre em desvantagem e sob suspeita.

Para satisfazer a intenção de pensar sobre a aula dos professores refugiados no Brasil e sobre a hospitalidade é proeminente o risco de deixar os professores deparando-se constantemente com as experiências e as condições que os fragilizam, onde:

[...] ‘ele’, incapaz de encontrar a diagonal que o levaria para fora da linha de combate, para o espaço constituído idealmente pelo paralelogramo de forças, “morra de exaustão”, deperecido sob a pressão do constante embate, esquecido de suas primitivas intenções e apenas cômico da existência dessa lacuna no tempo em que, enquanto ele viver, será o território sobre o qual terá que se manter, muito embora não se assemelhe a um lar, e sim a um campo de batalha (Arendt, 2013, p. 39).

O drama que o refugiado carrega, retiraria do professor, do sujeito, toda a sua variação e complexidade? Porém, ser refugiado é somente isso? Vagar no mundo em busca de um lugar para si? Não ter um lugar para voltar? É ser uma categoria humana sem pátria, sem Estado ou Nação? Agamben (2015) adverte: o refugiado é aquele que rompe o nexo entre homem e cidadão, ele deixa de ser uma figura marginal tornando-se peça decisiva, um elemento inquietante, na crise Estado-Nação moderno, e põe em suspensão a ficção originária da soberania.

No primeiro encontro com o grupo de professores, quando a discussão girou em torno da necessidade de falar ou não sobre os conflitos de seus países com os seus alunos, evidenciando ou neutralizando os seus efeitos e a importância disso na aula, já aparecia de imediato, a preocupação com o fato

de ser reconhecido unicamente pela condição de refugiado e as implicações de um olhar único para essa figura.

No primeiro dia, uma primeira escrita de **W.** equacionava essa situação, ao menos dentro dos limites da folha de papel. O seu texto é fraturado, descontínuo, sem um meio, tem um início que não se encontra com o seu fim. O texto foi escrito em duas partes, a primeira conta a história de um amigo que viajou para o Brasil após quatro anos de guerra em seu país. Essa terceira pessoa, o amigo, é quem vive uma série de situações limite em uma fuga desesperada e narrada em detalhes por **W.**

“Meu amigo pegou uma pequena sacola com seus documentos e passaportes, algum dinheiro e começou a correr para um prédio próximo para se esconder, enquanto ele se escondia conseguia ver exatamente o que estava acontecendo com as casas e o povo que fugia também. Foram momentos horríveis, cheios de raiva e medo. Os aviões começaram a jogar bombas e as pessoas corriam para todos os lugares [...]” (T.T.)

W. narrou os percursos do amigo entre o Líbano, Turquia e a Europa, a travessia de bote, os riscos do mar e os problemas na chegada na praia. Encerrou a primeira parte da escrita com a frase: “Ele me contou que nunca esquecerá as faces de *meus amigos* (grifo meu) que morreram, e lembrará para sempre as vozes do povo naqueles momentos.” A segunda parte do texto começou duas linhas abaixo, com um asterisco, ou talvez uma estrela, antes da linha vermelha que delimita a margem na folha de papel, depois de transpor essa linha de fronteira, entre a margem e propriamente o texto, **W.** iniciou a frase na primeira pessoa;

“Minha vida aqui começa quando cheguei com minha esposa e meu filho pequeno em São Paulo, eu vivi em um hotel por mais de um mês tentando achar um bom lugar para viver sem meus documentos oficiais. Infelizmente isso não aconteceu porque é necessário ter primeiro os papéis oficiais. Eu tentei o tempo todo um trabalho de acordo com a minha experiência, depois de quatro meses procurando, uma escola entrou em contato comigo e eu consegui um emprego de salário mínimo. Eu comecei a

cuidar de minha família, e mudei de casa muitas vezes, depois encontrei a casa que estou agora. A experiência aqui no Brasil é difícil, mas cheia de desafios até este momento. Com certeza conheci pessoas boas e más. Mas a coisa mais importante são os cuidados muito bem-vindos do povo brasileiro, e eles me ajudaram muito. Eu estou desenvolvendo minhas habilidades de professor com diferentes métodos e formas de ensino, especialmente quando compartilho a cultura da minha sociedade com os brasileiros. Eu espero provar minhas habilidades e continuar meu aprendizado, porque não quero gastar meu tempo fazendo nada. Eu quero provar minha experiência também.” (T.T.).

A história da partida da Síria é a de um amigo, um amigo solitário, que sofre as consequências inimagináveis de uma fuga suicida. A história da chegada desse amigo no Brasil não é contada, só o que acontece antes, sempre na terceira pessoa, a história de um homem com raiva e medo, que dormiu em estradas da Europa debaixo de árvores, ou em uma fazenda próxima à fronteira austríaca, e que descobriu finalmente que “não havia nenhuma maneira de cruzar a pé cinco países, mesmo com toda a sua força.” Esse homem é um refugiado. A história da chegada ao Brasil é a história de W. a história de um homem que tem esposa e um filho pequeno, um homem que tem esperança e que quer provar suas experiências profissionais, um homem que quer um bom trabalho, um bom lugar para viver. Esse homem é um músico, um professor, que aqui chegou ao aeroporto de São Paulo, o que aconteceu antes disso não se sabe, não se conta, não se escreve. O homem que partiu, não foi o homem que aqui chegou, uma folha de papel sustenta as duas histórias, de dois homens.

Para chegar até aqui, o homem, um músico, às vezes refugiado, às vezes professor, algumas vezes, indiscernível, professor e refugiado, nas voltas que deu em seu percurso, solitário e com uma família, precisou sufocar, esconder, ora o professor, ora o refugiado. Outras vezes precisou evidenciar ou um, ou outro, nas minguadas posições que podia assumir como

indivíduo, importava aquela que garantisse que o homem permanecesse vivo.

Nome próprio

L. é um jovem que iniciou as suas atividades de professor de idiomas no Abraço Cultural, em janeiro de 2016. A calça jeans desbotada, a camiseta branca, a camisa xadrez aberta e o tênis compunham com a barba por fazer, um visual básico e casual, que o colocaria em qualquer parte do mundo como um jovem ocidental.

Os seus recursos tecnológicos de ponta eram dispostos de forma organizada e ostensiva na classe que ele usava para a escrita. Estava sempre em contato com alguém de fora da sala, de fora do país e conectado às redes sociais. Sua agitação contínua garantia sua camuflagem e sua mimetização na medida em que ele deslocava-se pelo ambiente. Vibrava na frequência do lugar onde estava, entregava-se com facilidade ao que era proposto e foi o único que assinou o termo de consentimento no primeiro dia. Era também o primeiro que acessava a tradução de uma palavra cujo significado era considerado mais difícil. Mesmo sem saber português já falava gírias, sua irreverência conseguia ser polida, porém apenas seu colega nigeriano S. conversava com ele, os outros não se aproximavam, educadamente agradeciam quando ele auxiliava na tradução e depois se fechavam emudecidos. L. fazia questão de mostrar que era um jovem descolado e que poderia transitar descontraído em qualquer espaço. Sua jovialidade e beleza chamava a atenção dos alunos e alunas nos corredores do curso. L. usava o seu humor, os seus três celulares, as muitas línguas que dominava e as roupas ocidentais com perícia e destreza, eram os seus trunfos no ofício incansável de mimetizar, camuflar, reexistir aos seus possíveis predadores.

A diversidade do Abraço Cultural fora demarcada com a circulação de seus professores com roupas de diferentes tecidos, com as estampas étnicas, com os adereços e insígnias dos povos que foram reunidos ali pelos seus refugiados, com as línguas faladas em diferentes sotaques, com os rituais religiosos, os pratos típicos. Para esta babélica experiência era necessária a efervescência da diversidade que estava impressa no corpo dos seus professores. **L.** contrariava essa ordem. Sua presença embaralhava os códigos da proposta e os colocava em jogo, propagava ondas e dissonâncias, desconjuntava e fazia capengar a diversidade do curso. Ocidentalizado e absorvido pelas roupas e modos de ser e estar fora de sua cultura e tradição, **L.** negava a diversidade, expunha a redução que o termo imprime e que deixa escapar ao não abarcar aquilo que não é carregado no corpo, no nome, nos costumes e religião, que não seja fonte de representação. **L.** enfrentou desde o início, em função de suas escolhas e opções, o rechaço de alguns professores árabes e africanos muçulmanos que lecionavam no próprio curso.

O fato de negar o seu nome próprio, a sua religião, o seu Deus e o seu livro sagrado, gerava em seus colegas insatisfação e revolta. Para eles, **L.** ao ter negado o nome próprio muçulmano, quebrou o contrato com seu povo.

A dívida não empenha sujeitos vivos, mas nomes à margem da língua ou, mais rigorosamente, o traço contratando a relação do dito sujeito vivo ao seu nome enquanto que este se mantém a margem da língua. E esse traço seria aquele do a-traduzir de uma língua a outra, dessa margem a outra do nome próprio. Esse contrato de língua entre diversas línguas é absolutamente singular. Em primeiro lugar, ele não é o que se chama em geral contrato de língua: o que garante a instituição de uma língua, a unidade de seu sistema e o contrato social que liga uma comunidade a esse respeito. [...], um contrato entre duas línguas estrangeiras enquanto tais empenha a tornar possível uma tradução que depois autorizará todo tipo de contratos no sentido corrente (Derrida, 2002, p. 41-42).

O curso lidava com essa situação lembrando que o Brasil é um país laico, onde as pessoas escolhem seus credos e sua fé, e se quiserem, não

precisam ter crença em deus algum. A coordenação explicava também que as perseguições dessa ordem eram consideradas crime no país, e exemplificam mostrando os casos de intolerância religiosa nos quais Evangélicos agrediram os seguidores do Candomblé e como esses episódios se tornam casos de polícia.

Mas, mais do que isso, a intolerância religiosa traía a própria configuração do curso que pretende ser um lugar plural, de múltiplas trocas e de respeito às diferenças, e, respeitar as escolhas de L. era também uma condição para permanecer no corpo docente do Abraço Cultural.

Na sua escrita L. contou que nasceu em um campo de refugiados na linha de Gaza, quando Gaza estava sob a ocupação israelense. Suas primeiras lembranças de infância são de pessoas lutando o tempo todo. Ele cresceu em meio a constantes lutas por direitos civis em nome de Alá, e de complicada situação política misturada com a situação religiosa. Quando era pequeno ele entendia apenas uma única coisa:

“Israel era o inimigo, e eu deveria odiá-lo. E isso fez com que eu crescesse cheio de ódio, raiva e miséria”[...] “Quando eu terminei o ensino secundário, estava com um pouco mais de dezoito anos, e era um jovem homem, cheio de sonhos de como fazer meu povo livre e tomar nosso país de volta das mãos de nosso maior inimigo: Israel. Isso foi em 2004. Nesse ano, sai de Gaza pela primeira vez na minha vida, para estudar no Egito. Foi um sentimento muito forte para mim, o de ficar longe do fogo cruzado durante cinco anos, na Escola de Arquitetura e Engenharia. Eu tive grandes mudanças em meu pensamento e perspectivas sobre a vida. Parei de ser o pequeno menino que seguia os padrões da sua comunidade em Gaza. Aquele pequeno menino se tornou um homem livre, com conhecimento da liberdade. E eu comecei a ler sobre a situação entre palestinos e israelenses, e descobri que esse conflito é cheio de complicações advindos da ideologia religiosa, de ambos os lados, o islâmico e o judeu. E percebi que nunca vamos encontrar a solução para este conflito ensinando nossas crianças a odiar e transformando-as em soldados. Eu vivi outros cinco anos no Egito

trabalhando como arquiteto, e durante os últimos três anos no Egito testemunhei duas revoluções e o país se transformando em uma coisa diferente. E eu não era mais bem-vindo para viver ali. Porque o Egito tem um grande conflito com o Hamas⁴⁰, grupo islâmico de Gaza. Quando eu precisei sair do país e encontrar um outro lugar para viver, entre minhas opções estavam voltar para Gaza ou achar outro país no qual eu poderia obter um visto. Após uma longa pesquisa eu descobri que o Brasil era a melhor opção. E agora, eu estou começando minha nova vida aqui.” (T.T.)

L., na vida fora do campo de refugiado no qual nascera, na vida fora da linha de Gaza, experimentou a liberdade. Uma liberdade nunca antes imaginada, e experimentada apenas fora de sua cultura, de sua religião, fora do horizonte único do conflito entre palestinos e israelenses, fora de seu nome próprio, uma liberdade experimentada apenas no fora. Negar o nome próprio, o nome intraduzível e que o manteria para sempre sujeito de sua religião, era negar também que as crianças palestinas fossem ensinadas a odiar, era negar que fossem transformadas em soldados, era negar que as mortes causadas em nome de um deus fossem legitimadas por uma fé que não tinha mais, era negar também o povo de Israel que perseguia quem tivesse um nome muçulmano. Mas era também negar que era palestino, que era um refugiado desde que nasceu.

L. resistia. E para resistir desfez-se do nome, da religião, de uma profissão, para não voltar mais para a linha de Gaza, a linha que se mantém em um conflito, para o qual ele não encontra solução, e criou para si mesmo, um outro nome, uma outra identidade, uma nova vida, uma nova profissão. O muçulmano transformou-se em ateu, o arquiteto transformou-se em professor, o palestino transformou-se em alguém sem um lugar para voltar, alguém que só pode prosseguir, e para prosseguir precisa constantemente se recriar. Ao resistir aos padrões culturais e religiosos de sua comunidade, ele faz de sua vida um espaço de criação, de reinvenção de si. Em março de

⁴⁰ Organização palestina, de orientação sunita, que inclui uma entidade filantrópica, um partido político e um braço armado, as Brigadas IZZ *ad-Din al- Qassam*. É o mais importante movimento fundamentalista islâmico da Palestina.

2016, L. inicia no Brasil suas atividades como arquiteto em um estúdio de *design* em São Paulo e diminuiu a sua carga horária no curso de idiomas, desfilou nas passarelas do São Paulo Fashion Week em 2016, e é ainda um refugiado.

L. o professor, arquiteto que negou seu nome próprio atravessou o texto da tese constantemente, e com mais intensidade na medida em que o encontro com os professores refugiados ganhou distância no tempo. Em cada linha escrita, ele ficou à espreita, ele não deixou esquecer que o refugiado, não é palestino, ou sírio, ou congolês, ou um grupo de pessoas, ele fez lembrar que ele é também um homem, único, sem o nome próprio de seu povo, com um nome individual. As escolhas de L. foram as perturbadoras evidências das questões impensáveis dos refugiados, do acolhimento e da hospitalidade, não apenas a escolha de negar seu nome, religião e costumes, mas especialmente a escolha de inventar para si outras possibilidades de vida. Suas escolhas não causaram tensão apenas entre os professores do Abraço Cultural, suas escolhas subvertem o acordo tácito que é feito com o estrangeiro que chega e para o qual se pergunta o nome.

Para Derrida (2008. p. 65), não se deve condicionar o acolhimento ao Outro, pedindo ao que chega um nome, um documento ou um passaporte, isso porque “a hospitalidade é infinita ou ela não é; ela é acordada ao acolhimento da ideia do infinito, portanto do incondicional”. A incondicionalidade assustadora e apavorante, desse acolhimento, é a primeira abertura de minha relação com o outro, conforme Derrida (2004) esta abertura existe antes de tomar ou não uma decisão sobre abrir ou não nossas casas e nossas vidas para o outro. O acolhimento determina o receber, trata de responsabilizar-se pelo outro, para Lévinas a hospitalidade descreve-se como acolhimento daquele que é diferente de mim, como um —desejo do Outro.

L. que inventou o seu nome próprio e com o qual investe na nova vida que quer ter, o nome inventado por ele abala convenções e condiciona a incondicionalidade do acolhimento à aceitação de seu outro nome. Ele não é mais um refugiado de um Estado, mas é também um refugiado de um Outro que já não existe mais.

No dia 24 de abril de 2018, L. publica em sua página no *facebook*, cujo perfil é público, o seguinte texto:

“Cheguei ao aeroporto internacional do Cairo no domingo 2 AM COM UM CARIMBO DE VISTO NO MEU PASSAPORTE BRASILEIRO. A minha viagem era para organizar um jantar de negócios e uma apresentação inaugural para a abertura oficial de uma empresa brasilin que acabou de abrir escritórios no Egíto, e eu devia ajudá-los a construir a sua rede lá. A empresa esperava que eu os ajudasse a construir um negócio bem sucedido no Cairo como eu costumava viver e trabalhar lá por mais de 10 anos, e porque eu falo a mesma língua como o egípcio, mas o fato de que meu passaporte brasilin diz Que eu nasci na Palestina foi suficiente para as autoridades egípcias me trancar em um quarto muito miserável durante três dias e me tratar como se eu fosse um criminoso depois de tomar todos os meus dispositivos e me proibindo de fazer qualquer telefonema para pedir ajuda! E depois deportar-me de volta para a Alemanha sem me dizer qualquer razão para isto. Desculpa ter sido forçado a odiar um país que eu amava tanto! Boa sorte Egito na construção de uma boa economia!”

L. permanece se pondo à prova da hospitalidade, e quando esta lhe é negada volta a sentir o ódio que sentia quando ainda assumia sua identidade palestina muçulmana, quando era um menino amedrontado que vivia em campos de refugiados na Faixa de Gaza.

A perseguição ao estrangeiro é um crime contra a hospitalidade, Derrida afirma que somos todos estrangeiros, mesmo no próprio país de origem, uma vez que a residência, neste mundo é provisória. Acolher é uma prática que requer, antes de qualquer coisa, o reconhecimento do Outro pela sua existência, pela sua dignidade e pelas suas necessidades. L. pode apagar tudo que liga sua existência ao seu passado, mas deve apresentar seus

documentos a cada entrada em qualquer país em que chega. Nestes papéis está escrito Palestina. Mesmo camuflado e mimetizado **L.** é ainda reconhecido. O nome do país no qual nasceu será o nome próprio que carregará para sempre, mesmo que mude seu próprio nome, **L.** será sempre um palestino.



M
I
L
Í
M
E
T
R
O
S

(SENSAÇÕES
DE COISAS
MÍNIMAS)

É mais difícil ter o sentimento do mistério contemplando uma batalha, e, contudo pensar no absurdo que é haver gente, e sociedades e combates delas é o que mais pode desfraldar dentro do nosso pensamento a bandeira de conquista do mistério – do que diante da contemplação duma pequena pedra parada numa estrada, que, porque nenhuma ideia provoca além da de que existe, outra ideia não pode provocar, se continuarmos pensando, do que, imediatamente a seguir, do que seu mistério de existir (Pessoa, 2013, p. 465).

Milímetros (sensações de coisas mínimas)

Dos relatos biográficos de **L.**, de **N.**, e de **W.** foram tomados alguns fragmentos que possibilitam pensar sobre a aula, a fuga e a chegada dos professores refugiados e as relações estabelecidas a partir delas e entre elas. Na experimentação textual, eles expuseram os afrontamentos de suas palavras, as articulações e as posições dos sujeitos de suas frases.

Foi possível pinçar, o que sob a primeira pessoa do singular, tratava do coletivo nas suas escritas. O que em seus textos, e nas suas especificidades, **L.**, **W.** e **N.** nos diziam sobre ser professor-refugiado? Sobre dar a hospitalidade?

No texto de **W.** a questão do professor-refugiado é solucionada através de um artifício da escrita para resolver a indiscernibilidade à que está sujeito, o tempo todo, por ser um e também o outro. O termo refugiado torna-se uma palavra perigosa, pejorativa, redutora, de uma relação excepcionalmente importante com esse sujeito, para além do lugar de refugio humano, que são produzidos pelo progresso econômico e seus efeitos colaterais:

A produção de “refugio humano”, ou mais propriamente de seres humanos refugados (os excessivos e redundantes, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas”, ou “indesejáveis”) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência) (Bauman, 2005, p. 12).

Blanchot no seu texto *O indestrutível*, no primeiro capítulo Ser judeu, assinala que a nossa dívida com o monoteísmo judeu “é a revelação da palavra como o lugar em que os homens se acham em relação com o que exclui toda relação: o infinitamente Distante, o absolutamente Estranho.”

Falar a alguém é aceitar não introduzi-lo no sistema das coisas, a saber, ou dos seres a conhecer, é reconhecê-lo desconhecido e acolhê-lo estrangeiro, sem obrigá-lo a romper sua diferença. Nesse sentido, a palavra é a terra prometida em que o exílio se cumpre em estadia, pois não se trata de estar em casa aí, mas sempre no exterior, num movimento em que o estrangeiro se entrega sem renunciar a si. Falar é em definitivo buscar a fonte do sentido do prefixo que as palavras exílio, êxodo, existência, exterioridade, estranheza têm por função desdobrar em modos diversos de experiências, prefixo que nos designa a distância e a separação como a origem de todo “valor positivo” (Blanchot, 2007, p. 76).

Dirigir-se ao professor-refugiado, falar com ele, ler com ele, ler o que ele escreve, demarca uma relação, que a priori, o exclui de uma sala de aula, de uma participação em um sistema de ensino oficial. Enquanto refugiado, o professor, mesmo que domine o idioma do país que o acolhe e tenha conseguido reunir seus documentos antes de sua saída de emergência, sem que os tenha perdido na rota de fuga, ele não consegue, imediatamente, comprovar sua formação. Não consegue autenticar os seus diplomas, e a tramitação de tais processos demoram meses e até anos, e durante esse tempo precioso, qualquer oportunidade de trabalho e geração de renda é bem-vinda, mesmo que fora de suas áreas de conhecimento, mesmo que em troca de salários que não garantam a sua subsistência. Sem os papéis que confirmem a sua formação, que confirmem a sua escolaridade, e que confirmem a vida que não é mais sua, o refugiado é um proscrito.

Uma vez fora dos limites de seus países nativos, os fugitivos são privados do apoio de uma autoridade estatal reconhecida que poderia toma-los em proteção, reivindicar seus direitos e interceder por eles perante as potências estrangeiras. Os refugiados são destituídos de Estado, mas num novo sentido: sua condição de sem estado é alçada a um nível totalmente inédito graças a inexistência de uma autoridade estatal à qual sua cidadania possa referir-se. [...] Mesmo que fiquem parados num lugar por algum tempo, estão numa jornada que nunca chega ao fim, já que seu destino (de chegada ou de retorno) permanece eternamente incerto, enquanto um lugar que pudessem chamar de “terminal” permanece eternamente inacessível. Seu destino é jamais se libertar da torturante consciência da transitoriedade, indefinição e provisoriedade de qualquer assentamento (Bauman, 2005, p. 96).

Um professor-refugiado não pode prestar um concurso, não pode exercer sua atividade nas redes de ensino público do país. E, ao mesmo tempo, por poder unicamente exercer a atividade em uma organização civil que não é sujeita aos regramentos do ensino oficial, aquele que não era professor pode passar a sê-lo. Não somente porque tem o domínio de um idioma, mas principalmente pelo fato de ser um refugiado. Tal posição, se não se assenta unicamente em critérios humanitários, inegavelmente constitui um incentivo para que os refugiados ocupem uma posição de reconhecimento, não apenas pela sua condição de refugiado, mas também pelos seus saberes e conhecimentos.

A aula que foi pensada, problematizada pelos professores em suas escritas é uma aula que só acontece enquanto se dá o processo de integração do refugiado no Brasil, enquanto o seu professor está na categoria de refugiado, ou enquanto o refugiado que não era professor passa a sê-lo por sua condição, pela qual aceita trabalhar em atividades que não desempenhavam em seus países. Essa aula só acontece enquanto ele é alguém que tem o seu estatuto de refugiado reconhecido. A aula aqui é a que só acontece durante o seu processo de acolhimento, enquanto é definido se ele será ou não inserido na ordem social, cultural, econômica e política do país. Moreira (2014, p.87) pontua que a “categoria refugiado carrega em si as noções de transitoriedade, provisoriedade e temporalidade” e que ao deslocar-se entre os seus países de origem e os países que os acolhem, ocupam uma “posição marginal”, ao menos em caráter temporário, por não ocuparem a posição de cidadão.

Essa aula é, portanto, uma aula transitória, provisória, temporária, marginal, tal qual, a posição social e política de seu professor no país, tal qual, o seu professor, essa é uma aula-refugiada. Em sua provisoriedade e marginalidade o que pode uma aula-refugiada? Essa aula pede o assentamento de sua língua, de sua cultura e de sua história no país em que ela acontece? Essa aula solicita a efetivação da sua integração local? Essa aula pode ser o espaço de engendramento das relações sociais com os

sujeitos das comunidades locais? Essa aula pode dar a hospitalidade aos seus estrangeiros? As “soluções duradouras” que são procuradas pelos órgãos governamentais e agências autorizadas para a situação dos refugiados se aplicam a essa aula-refugiada, temporária, provisória e marginal? Essa aula-refugiada pode ser relacionada aos termos crise, tragédia, drama, desolação e terrorismo? Provisoriamente um não ou um sim podem dar conta de tais perguntas, mas ao longo do texto elas foram retomadas na medida em que os argumentos sobre essa aula foram produzidos.

Como o refugiado que sai de seu país de origem e vivencia uma série de situações limite, em que é colocado pelas contingências da própria fuga, tanto como o professor que chega, ou que se torna um professor no país que o acolhe, com uma bagagem de desejos para a nova terra, a aula-refugiada é atravessada pela fuga, pelas situações-limite, pelo acolhimento e pelo desejo. Devemos tomar, aqui, o devido cuidado com as palavras fuga e acolhimento. Ao passo que a fuga é incondicional e se dá, quando ele, o refugiado, impotente ante as ameaças e a perseguição à sua vida, exauriu toda e qualquer alternativa de permanecer e precisa fugir; o acolhimento é totalmente condicionado à soberania do país anfitrião. Os candidatos ao acolhimento são os estrangeiros mais escrutinados, e cujas vidas são investigadas, e seu ingresso é deixado em suspenso no tempo indeterminado no país que o acolhe. Porque esse também, não tem efetivamente condições de levar a cabo, dignamente, a instalação dessa população em seu território, sendo assim a suspensão de sua condição, a morosidade na solução de sua situação engendra as possibilidades de tornar o refugiado um ilegal, um passante, sem leis que o proteja sem justiça para os atos que são cometidos contra a sua pessoa. No texto *As muitas faces do outro em Levinás*, Haddock-Lobo lembra que um dos aspectos da justiça, é a que ela coloca em evidência a condição de refém do outro. Para os refugiados, especificamente, e de forma mais incisiva, a justiça, ou a falta dela, vai fazer emergir a questão do acolhimento. “Por ser refém do outro, eu me torno, pelo outro, responsável.

Eu me torno, por intermédio do outro, um sujeito responsável e me torno, por isso, um sujeito responsável pelo outro” (Haddock-Lobo, 2004. p. 185).

A aula-refugiada

A aula, como uma roupa que será vestida pelo professor-refugiado, deverá como ele, ajustar-se às contingências. Esse ajuste necessário, não será apenas ao espaço, mas também será um ajuste entre os saberes acadêmicos e profissionais desse professor com os seus saberes de refugiado, de pessoa excluída dos movimentos sociais e políticos de um jogo maior, no qual é uma peça fundamental, e da qual se espera que apenas desloque-se entre as linhas do tabuleiro, e que não ocupe espaço maior do que aquele que lhe foi disponibilizado. Ainda assim, sua presença coloca em xeque todas as demais peças do tabuleiro, as linhas que demarcam os espaços e os movimentos de cada peça e a existência do próprio tabuleiro. Seu deslocamento sob as linhas do tabuleiro não é um movimento, é a ação derivada da manipulação sistemática das forças às quais ao se submeter ao que lhe é imposto, o refugiado também afronta, mantendo-se em clara resistência ao expor a fragilidade de um jogo, no qual a sua presença inesperada não deve redundar em permanência. O refugiado é a peça do jogo cuja figura deslocada intensifica a tensão, aumenta a chance de lances inesperados e desconhecidos, e coloca em cheque as regras sacralizadas que orientam e determinam a posição e os movimentos das demais peças.

Em função de sua provisoriade, transitoriedade e marginalidade a aula-refugiada acontece em espaços cedidos, depende de associações entre agentes não governamentais para que possa acontecer. Nada lhe é próprio, as diferenças complexas que a distinguem de uma aula que será aqui chamada de oficial e institucionalizada, e que podem ser verificadas inicialmente são: o ajuste e o corte. A aula-refugiada precisa ajustar-se aos espaços que lhe são cedidos, aos horários que lhe são impostos, às distâncias

entre os lugares onde acontecem, à “boa-vontade” dos que lhe beneficiam com a cedência e a tolerância.

As memórias, as lutas, a fuga, serão os saberes que o professor-refugiado utilizará como uma tática docente, em um ajuste, de contas, com sua própria história. Decidirá ele, nesse ajuste, qual a porção, qual a proporção do conflito de seu país de origem que ele irá compartilhar com seus alunos. O ajuste se dá também em relação aos saberes históricos sobre a sua condição e os “saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências” (Foucault, 2005, p. 12), pela política e pela economia de mercado, e “pela menor valia, no mundo contemporâneo, do sangue árabe, africano, ou latino em relação ao sangue estadunidense, europeu ou israelense.” Essa aula acontece em ajustes milimétricos que serão negociados entre o professor e a coordenação, entre o professor e o aluno, entre o professor e ele próprio, o refugiado.

Não se quer negar aqui, à aula-oficial e ao professor-oficial, à aula-institucionalizada pela tutela do Estado ou das redes particulares, os ajustes aos quais se submetem: os ajustes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996, ao que virá com a Base Nacional Comum Curricular, ao Currículo das Escolas, dos municípios e dos Estados Federados, e também o que virá com as Medidas Provisórias que se não são instauradas de imediato, e que pairam como constante ameaça ao pouco que foi conquistado em tempos recentes na educação. Porém, estas, ajustam-se, ao discurso em circulação, aos saberes que já são valorizados em detrimento de outros. Ajustam-se ao que já foi capturado, anexado, compilado, e sistematizado pelo Estado, seja com a contribuição exigida ou a isenção de seus professores e de suas redes de ensino. A aula-oficial participa de outro jogo, no qual a participação das escolas, dos professores, dos alunos e das redes é esperada, no qual são responsabilizadas pelos resultados que são quantificados pelo Estado em exames de larga escala. E cuja divulgação ou exclusão dos resultados de sucesso ou fracasso é gerenciada, manipulada sob uma aparente igualdade de condições, mas, na

qual, todas as escolas e redes de ensino ficam sujeitas a intransitáveis dificuldades de funcionamento, a riscos e fragilidades, com os quais não conseguem lidar de imediato e precisam inventar outras táticas para o enfrentamento.

Não se trata de comparar uma e outra. Não se trata de saber qual aula é a mais vulnerável, se a aula-oficial, ou, a aula-refugiada; ou qual a aula mais sujeitada às relações de força e poder. Mas, sim, de distinguir a aula-refugiada em sua provisoriidade, e conseqüente marginalidade, na transitoriedade em que acontece, no estado vivo e ainda fora da sujeição de seus saberes desencavados.

Uma aula-refugiada é ajustável, mas não é uma aula à medida, cortada, alinhada e costurada no próprio corpo de seu professor. Também não se trata de uma mortalha que envolve o seu cadáver já enrijecido. O tecido dessa aula-refugiada, resultante da mistura de fios de diferentes culturas e idiomas, e que em seu ajuste constante entre o seu professor e a vida, desnuda-o, deixa-o em pele e língua. Desnaturaliza os olhares que são lançados sobre o que pensamos e fazemos sobre esses que são os recém-chegados, e cria alternativas para a aula e a docência. O ajuste necessário para essa aula acontecer é resultante de seu desajuste ao que está posto, pois ainda não foi codificado e institucionalizado.

Sua fugacidade lhe confere um brilho único, inapreensível aos olhos cobertos pela espessa roupagem do Estado. Somente a olho nu, ela acontece, ou a olhos que lidam com o refugio que não foi valorizado, com as minúcias, com o que é desimportante, ela acontece para os olhos que abrigam os conflitos e a diferença, acontecem aos olhos que são refúgio para o que é múltiplo, fragmentado, desqualificado. E mesmo esse olhar, se, além de refúgio, oferecer a caridade, o gesto humanitário e continente, pode agir sobre a aula-refugiada, com efeito paralisante, tomando-a conhecida e familiar, para a qual, o refúgio oferecido fosse suficiente para abrigar e tornar único, o que lhe faz singular. Mas ainda assim, essa aula se dá sob um “tapete”, um “tapete” tramado no imenso tear de complexidades de uma

crise, que encobre suas guerras e conflitos na tessitura de seus fios. Sob o qual são escondidos e repisados os poderes exercidos e que ali, pisa também, esse professor que não é cidadão, que não tem representatividade política, e que cria condições, para o desconhecido e o controverso. Como levar adiante, mesmo que só por mais um semestre, a aula que não deve se estender mais do que necessário a fim de manter sua condição de refugiada? Os dados numéricos apontam que, na medida em que os primeiros que aqui chegaram conseguirem a efetividade de sua permanência; outros chegarão e serão os novos recém-chegados, e outras aulas-refugiadas iniciarão.

A aula-refugiada não tem um ponto eletrônico, um relógio ponto, um livro ponto que confirme que ela aconteceu. Sua existência fica então, ameaçada constantemente por um corte, visto que essa aula não pode ser mensurada, ou finalizada por um ponto. Um ponto não a finaliza, mas diferentes contingências podem cortar sua existência ou continuidade e podar a sua intenção de alastrar-se para outros espaços. Em sua marginalidade a aula-refugiada é indomável, indecodificável, põe em questão a formação, a qualificação de seus professores, não é sujeita aos estatutos da aula e da docência oficiais, portanto, sujeitas a invenção e criação não monitoradas de seus modos de fazer e acontecer, exatamente por isso, mais sujeitas aos cortes que podem vir a qualquer momento e de qualquer âmbito que encerrem as suas atividades.

Em seu ajuste e corte a aula-refugiada não reclama a efetividade de sua permanência, ou “soluções duradouras” que garantam sua continuidade, seu domínio e absorção pelo Estado. Em sua provisoriedade, não basta e não salva o seu professor de procurar outras formas de subsistir e de ser reconhecido, de procurar outras formas de trabalho que sejam mais garantidas e bem pagas e de lutar pela efetividade de sua permanência no país. Em sua transitoriedade é na aula-refugiada, que se engendram relações com os sujeitos das comunidades locais a partir da ocupação de uma posição onde o refugiado, apesar de ser apenas um na sala de aula, é o professor. É justamente nessa posição que o refugiado pode ocupar que se

inventam outros andamentos para essas vidas deslocadas, novos obstáculos são enfrentados e onde outras lutas iniciam.

“Só o que temos é a nossa língua”

Perdemos a nossa casa o que significa a familiaridade da vida quotidiana. Perdemos a nossa ocupação o que significa a confiança de que tínhamos algum uso neste mundo. Perdemos a nossa língua o que significa a naturalidade das reacções, a simplicidade dos gestos, a expressão impassível dos sentimentos. (Arendt, 2013.p. 8)

O título dessa subsecção é uma frase dita por um professor refugiado da República Democrática do Congo, ao referir-se à oportunidade que havia mudado sua vida no Brasil, que era a de ensinar Francês, conseguindo assim ajudar sua família e ser reconhecido socialmente entre os alunos e a coordenação da escola pelo o que sabia e podia ensinar. Essa frase foi dita em uma conversa informal antes de uma aula cultural, que aconteceu na semana da realização da oficina em janeiro de 2016. Durante essa conversa, todos os alunos e professores estavam envolvidos com a elaboração de uma receita de tabule que seria aprendida em árabe. Essas atividades eram organizadas pelos professores, aconteciam uma vez por semana e procuravam envolver todos os participantes com os diferentes idiomas e culturas que transitavam no *Abraço Cultural*. Nessas oportunidades, cada professor, compartilhava seus costumes, elementos de suas culturas e o idioma que ele ensinava com os outros professores e alunos. Dessa forma eles procuravam oferecer uma possibilidade de troca também entre os professores criando aproximações entre diferentes idiomas e também, como constatadas nessa aula, aproximações entre costumes que parecem comuns entre usuários de uma mesma língua, mas que sofrem alterações de região para região; coisas bem simples como o uso de diferentes ingredientes em uma receita como o tabule que é preparado nos Estados Unidos de uma forma pelos usuários da língua árabe, e de muitas e variadas formas dentro do território árabe e seus diversos povos. Foi possível perceber de forma viva na preparação e consumo do prato, que a língua ficava sujeita à oferta e à

procura de seus ingredientes, à mistura de seus temperos e paladares, ao compartilhamento de seus sabores. A língua fica sujeita ao mercado e seus interesses, ela sobrevive aos múltiplos sotaques, entonações e influências, fortalece-se neles e continua reunindo gerações sob suas normas essenciais e suas múltiplas variações.

Mas afinal, qual é a Língua do professor-refugiado? Essa única coisa que ele tem? A língua (e que no curso especificamente, cada professor tem fluência em no mínimo duas ou mais línguas), é o que lhes confere qualificação para dar uma aula em um curso “experimental”, mas não a autorização para ensinar em um curso oficial de Idiomas. Qual é a língua falada, qual é a língua oficial dos países dos professores refugiados que participam dessa pesquisa? Na Síria e na Palestina a língua oficial é o Árabe, e Árabe também é o nome do maior grupo étnico do Oriente Médio, originário da Península Arábica, e a partir da qual se espalhou em uma grande corrente migratória a partir do século VII, provocada pela expansão do Islamismo. Os Árabes estão presentes além da Síria, e dos territórios sob a Autoridade Palestina, também no Egito, na Jordânia, Líbano, Iraque, e países do norte da África. Para Sidarus (2012),

Hoje a palavra Árabe é polivalente, para além do significado étnico relativo às populações da Península Arábica, ou de origem nesse grande deserto linear..., árabe é qualquer habitante dos Países Árabes, ou que se reconhecem como tais. Mas Árabe diz-se, sobretudo de uma língua que funciona – para glosar Fernando Pessoa – como “mátria”: uma língua escrita comum, largamente afiliada à língua Corânica, mas também impregnada pela extraordinária civilização árabo-islâmica, velha de um milênio e meio e que abrangeu um espaço geo-humano que vai da China até o Atlântico. Uma “civilização intermédia” por excelência na história da Humanidade, ligando o Oriente ao Ocidente, enriquecida pelos contributos de tantos povos e etnias: árabes, siro-araméus, persas, armênios, curdos, indianos, turcos, mongóis, malaios, chineses, etc, a Oriente – e greco-romanos, egípcios ou coptas, berberes, africanos e euro-ibéricos, a Ocidente. Esta civilização e cultura potencializa uma carga universal e universalista ímpar, mesmo que do ponto de vista da atualidade (ou da “curta história” dois-três séculos versus a “longa história” de sete milênios de

civilizações com escrita...), a impressão não seja tão evidente... Contudo, escrevemos uma língua que não é falada e falamos uma língua que não é escrita: segundo várias “pátrias”, esta língua é particular, uma variante vulgar ou melhor dialectal (Sidarus, 2012⁴¹).

Na Nigéria o idioma oficial é o Inglês, mas outras línguas e dialetos sobrevivem perante a hegemonia e a força da língua inglesa, entre estas se destacam a Haussá, Ibo e Iorubá. No Paquistão, a língua oficial é o Urdu, além do Punjabi, Sindi, Saricoli e do Inglês decorrente do período em que o Paquistão foi colônia britânica. Os seis professores-refugiados da Síria, Palestina, Nigéria e Paquistão, são professores de inglês, mas o inglês não é a “língua materna” de nenhum deles. A fluência no idioma apresentada pelos professores deve-se a inúmeros fatores. Resumindo, mas não diminuído o processo que permitiu a eles falar essa língua, como se ela fosse a “materna”, pode-se dizer que isso é devido inicialmente à amplitude da ocupação colonial britânica em seus territórios, e mais tarde, devido à magnitude dos movimentos da economia e do mercado globalizado, o inglês tornou-se por força da sujeição econômica e pela violência de seus colonizadores, a língua “oficial”, e como acontece no Brasil, faz parte do currículo da Educação Básica. A língua que rompeu as fronteiras de seus países, que ocupou o seu território, que se sedimentou em seu solo, com a qual muitos de seus documentos oficiais foram escritos pela primeira vez, a língua que escreve as histórias de seus países, e com a qual se escreve e se lê as primeiras histórias para as suas crianças, não é a língua “materna”, é uma língua introduzida, interferente.

⁴¹ A comunicação: *A cultura palestina: uma cultura árabe, milenária, resistente e humanista* foi lida no Teatro Municipal de Almada, em 21 de Novembro de 2012, no âmbito das Jornadas de Solidariedade com a Palestina – 2012 por Adel Yusef Sidarus que é professor universitário jubilado e membro da Direção Nacional do Movimento pelos direitos do povo Palestino e pela paz no Oriente Médio (MPPM) é uma organização portuguesa, não governamental, de solidariedade internacional, acreditada pelas Nações Unidas, que promove a adopção de uma solução justa para a Questão Palestina e a obtenção de uma Paz duradoura no Médio Oriente. Disponível em: <http://www.mppm-palestina.org/index.php/jornadas-de-solidariedade/321-a-cultura-palestina-uma-cultura-arabe-milenar-resistente-e-humanista>

A sua grafia, a sua gramática e sintaxe universal e determinante, ensurdece ante a oralidade dos dialetos das terras que domina, e assim essas línguas sobrevivem e são a nostalgia e a saudade dos professores. Esses professores ensinam uma das línguas que conhecem, não necessariamente a sua língua, o seu dialeto. Ensinam a língua que rompeu as fronteiras de seu país e com a qual conseguiram atravessar outras fronteiras para chegar aqui. A língua cumpre assim as funções de distanciamento e aproximação, funções que são opostas, porém complementares, em um acordo tácito. A língua “oficial”, ensinada nos currículos das escolas, e que de muitos modos em seu uso no país, os distancia de suas culturas, de suas histórias e de seus antepassados, os encaminha para outras terras, os avizinha de outros povos, proporciona trabalho em outros países. Dominar a globalizada e globalizante língua inglesa, e não apenas a “língua materna” ou os seus dialetos, torna o seu usuário alguém com mais e maiores possibilidades de cruzar as fronteiras, facilita e “abre as portas” para a sua entrada em outros países.

“Língua” – entendamos esta palavra ao mesmo tempo num sentido estreito e num sentido mais amplo. Uma das inúmeras dificuldades que estão diante de nós, como essa de regular a extensão do conceito de hospitalidade ou do conceito de estrangeiro, é exatamente essa da diferença, mas também dessa aderência mais ou menos estrita, dessa estrutura entre um sentido dito amplo e um sentido dito estrito. No sentido amplo, a língua, aquela com a qual se dirige ao estrangeiro ou com a qual ouve-o, se o ouve, é o conjunto da língua, são os valores, as normas, as significações que habitam a língua. Falar a mesma língua é não apenas uma operação linguística – existe aí algo do ethos em geral. Seja dito de passagem: sem falar a mesma língua nacional, qualquer um pode me parecer menos “estrangeiro” se ele compartilha comigo uma cultura – por exemplo, um modo de vida ligado a uma certa altura, etc. – que tal ou qual concidadão ou compatriota pertencente ao que se chamava ainda ontem (mas não se deve abandonar muito rápido essa linguagem, mesmo que ela exija uma certa vigilância crítica) uma outra “classe social” (Derrida, 2003. p. 115).

Ao afirmar que: “Só o que temos é a nossa língua”, o professor corre o risco de ser afrontado pelas instâncias de propriedade de uma língua, seja

ela qual for, instigadas pela mistura de línguas que fala, a acolhida que recebem e a que oferecem passam pela língua e pelo endereçamento ao outro. No Abraço Cultural os seis professores refugiados que participaram da oficina ensinam a língua inglesa carregando-a de sotaques e de pronúncias que a vivificam, nas variações dos tons do Árabe, Haussá, Ibo e Iorubá, Punjabi, Sindi, Saricoli, tornando-a variada e múltipla. A língua, a única coisa que eles têm é também a língua que os têm. Não são os “nativos” dela, foi a língua oficial que aprenderam nas escolas de seus países, com a intervenção pedagógica necessária para que isso acontecesse, ela foi trazida pelos seus colonizadores, e tomou o lugar da sua língua mãe. Não pode ser tomada em sentido estreito como um idioma discursivo que não é coextensivo à cidadania, pois estabelece normas entre os seus usuários.

O que afirmam ser a única coisa que possuem, é, mais uma das tantas coisas que sobraram e que excedem e que são provenientes de antigos, seculares e severos processos de espoliação e expropriação que atingem seus países. O que carregam como um trunfo que pode ajuda-los a vencer a batalha pela sobrevivência é algo que pela força de sua expansão, violência, dominação e aceitação tornam-se a língua que ensinam aos seus alunos na aula, e que em seu compartilhamento, pode auxilia-los a compreender o conjunto, os valores, as normas, as significações que a habitam, no país que os acolhe. O idioma que ensinam é uma língua que dominam, e nessa dominação, eles são também dominados, a língua que ensinam enquanto distancia-os do que é deles, aproxima-o desses outros que são os seus alunos, também estrangeiros na sala de aula. A língua ordena e organiza as relações que são estabelecidas ali, relações que não são fundadas em seus dialetos e línguas maternas.

Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais, e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo visto que feito por mortais se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a

mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser continuamente posto em ordem (Arendt, 2013, p. 243).

Mesmo na provisoriedade da aula-refugiada, a ordem se instaura em uma língua definitiva, a língua ensinada é a que tem já demarcado o seu território, a que não necessita de refúgio, a que se expande em velocidade, densidade, e exorbitante força, mesmo dentro dos milimétricos ajustes da aula. Mesmo que um professor refugiado tenha negado o nome próprio, os valores de sua comunidade e a sua religião, ele necessita fazer outra aliança, com outra língua, para sobreviver em outro país. A língua com a qual precisa fazer uma nova aliança também deflagra suas guerras e faz de seus jovens os soldados que morrem nas linhas de frente, nas quais os seus governantes jamais pisarão. Mesmo negando o percurso que trouxe os seus professores até aqui, percurso feito provavelmente no mapa de um mundo, cujas coordenadas são universalizadas na língua inglesa, a língua estrangeira e dominadora será o que de mais hospitaleiro se tem para ser oferecido pelo e para o refugiado e aos seus alunos, na aula que acontece para que essa língua seja por outros, mais uma vez aprendida.

Mas outro movimento aí se faz, e é na aula que esta mesma língua universal e dominante, ao ser escrita e falada perde sua liquidez, sua fluidez é abrandada. É na aula que a língua inglesa enrijece e perde parte de sua força. Ao ser repetida, inúmeras vezes, pelos falantes de outras línguas, na tentativa de corrigir sua pronúncia e aproximar seus sons, a língua desgasta-se. O professor refugiado recorta a língua em pequenos pedaços, separa-a em sílabas, fragmenta-a, torna-a indecifrável e comum a outras línguas. Nas flexões verbais os alunos tropeçam. A aula expõe e subjuga uma língua que se alivia de suas dores de colonizadora, é na aula que é possível minorar os efeitos dessa língua, ela sem força para dobrar as outras línguas que ali circulam, se rende. Fica cativa nos lábios dos professores refugiados, dissolve-se na saliva de suas muitas línguas. O refugiado se alimenta com essa língua, compra seu pão, paga o seu pouso, morde, mastiga, tritura e a digere, mistura com o seu sangue, e é quando entra

nessa circulação que a língua é afetada pelo seu próprio esquecimento e confunde-se com as outras línguas.

Ainda refugiados, e por enquanto, professores

As escritas dos professores instigam um olhar ainda mais minucioso para o que eles nos deixam nas palavras que escolheram para contar sobre essa aula, essa língua e sobre essas vidas fugitivas, refugiadas e desembarcadas no país. E essas palavras e textos nos lançam em outras palavras e em outros textos, em contínuo abalo e inquietação provocados pelo o que esses recém-chegados nos dizem pela primeira vez, nos lembram mais uma vez e não nos deixam esquecer sobre a aula, e sobre ser professor.

Esse recém-chegado, esse que não é cidadão, ao acessar a aula, na posição de professor que comporta a língua, ou as línguas que domina, e não, na posição de aluno que precisa ser inserido na língua e cultura do país anfitrião, esse professor que é tomado, não pelo que lhe falta, ou pelo que por ele, é ignorado ou desconhecido, mas por suas características positivas e suas singularidades e que desenvolve uma atividade ainda não capturada pelo Estado, pode trazer em sua aula, outros modos de lidar com o novo, com o outro, com o desconhecido e ainda não absorvido pelos sistemas de ensino do país, em meio à demanda criada pela sua presença entre nós.

Ao definir e caracterizar o professor, **M** (professor palestino) escreveu que: “Os professores ensinam como deve ser a boa vida no país e na sociedade”. **M.** coloca em questão na sua sentença à qual boa vida e de que país e sociedade se referem, ou podem se referir esses recém-chegados ao ocupar o lugar de professor, no ensino de um idioma, em uma aula que acontece duas vezes por semana e com duração de uma hora e meia. E de forma mais sensível e incisiva ao ensinar como deve ser a boa vida no país e na sociedade, é associada à sua docência os riscos que acompanham a palavra refugiado. A posição de professor ocupada pelo refugiado, fora do

sistema oficial de ensino, evidencia o poder da hospitalidade e ao mesmo tempo contesta a autoridade do chefe:

O estrangeiro sacode o dogmatismo ameaçador do logos paterno; o ser que é e o não-ser que não é. Como se o Estrangeiro devesse começar contestando a autoridade do chefe, do pai, do chefe da família, do “dono-do-lugar”, do poder da hospitalidade, do hosti-pet-s de que tanto já falamos. (Derrida, 2003, p. 6)

E se além daqueles que interessam, por ser mão de obra barata, não sujeita aos contratos de trabalho aos que estão condicionados os cidadãos, os refugiados fossem aceitos não apenas pela necessidade que se tem deles no país, e se os seus direitos de moradia, educação, saúde e trabalho fossem garantidos e sua permanência ultrapassasse o controle jurídico? E, se assim fosse, se houvesse a hospitalidade radical a que se refere Derrida (2003), para além da hospitalidade do direito e tudo que isso implica em ruptura e apelo, as questões da chegada, estada e permanência desse estrangeiro que desafia a normalidade e a regularidade, ficariam atreladas também, ao que é assumido pelo viés político da Educação em sua potência pedagógica? E se pensarmos com Derrida, a saber:

que, no que se adentra meu espaço incondicionalmente, pode-se muito bem estar apto a mudar tudo de lugar, a perturbar, a abalar e até mesmo a destruir, então o pior pode acontecer e devemos estar abertos a isso, ao melhor e ao pior. Mas, visto que essa hospitalidade incondicional pode conduzir a uma perversão da ética da amizade, temos de condicionar essa incondicionalidade, negociar a relação entre essa injunção incondicional e a necessária condição, organizar essa hospitalidade - o que significa leis, direitos, convenções, limites, é claro, leis sobre imigração e assim por diante, etc. (Derrida, 2004, p. 246).

Todorov considera que em um país como a França, algumas medidas simbólicas, como a comemoração de um feriado relacionado com a segunda religião, no caso o Islã, e a proposta de ensinar, de forma mais abrangente, o árabe na escola, “não para confinar nessa aprendizagem as crianças, cujos pais falam esse idioma, mas para transforma-las em uma língua como as outras” (Todorov, 2010, p. 191) seriam fatores que contribuiriam para

valorizar a dignidade de todos, mas que para isso cada um deveria deixar o calor e o conforto de suas próprias convicções, e entrar em uma terceira zona que se insere entre o legal e o individual, que é a zona da vida social, e que é regida por normas adotadas por consenso e não por obrigação.

Pensando na hospitalidade e na aula, como elementos deste acolhimento, utilizados pelos professores refugiados na sua tentativa de permanência, sobrevivência e subsistência no país e tomando a aula como um modo de mostrar um pouco de cultura e da vida de seus países de origem, foi necessário admitir que é necessário cruzar outras fronteiras. As fronteiras que precisarão ser atravessadas serão as que impomos não somente aos que cruzaram a fronteira territorial, aos que estão dentro do país que coexistem, coabitam, mas que ainda não fazem parte dele. Será necessário cruzar as fronteiras enigmáticas, as tantas fronteiras que já impomos aos professores no Brasil. Fronteiras que os refugiados encontrarão ao ocuparem a posição de aluno ou de professor, porque estavam alicerçadas nas salas de aula muito antes da sua chegada, as fronteiras raciais, as fronteiras geracionais, as fronteiras de gênero, as econômicas e as sociais, e que ficam ainda mais tensionadas com a sua chegada e presumida permanência.

geralmente neste dias existe guerra
países, por que? porque estados unidos
ois fico livre e com futuro. tem ironia sempre
adus unidas fala com tudo mundo agente
vai mandar paz para Vocês, mas essa é media
essoa com força usa media como dele quer
unidas faz sempre; com árabe, latina, asia
estadu unidas tudo mundo e terrorista e eles unjos.
erra la em media dentro governo e povos; mas
uito diferente, guerra la porque existe muita
petrol e gasolina, e estados unidas quer petrol e
eles sa, entao tem essa historia sobre pobre povos
estados unidas precisa ajuda eles, e estados
nda bastante armas e dinheiros para terroristas
destoy Siria, e depois estados unidas vai la
ar todo petrol sem guerra ou brigar com governo
verno ocupada com terroristas!!!

tra historia mais complicada e triste; sobre muita
e pais, bonito mas nao tem justica por longo tempo
esse pais (PALESTINA). em 1948 ate agora
PALESTINA em guerra com Israel porque Media
essoas no mundo sabe PALESTINA e Israel
e nao é verdade. Israel existe no meu pais porque
a, e eles matar palestinos. Cada dia, mas ninguem fala
isso porque tudo mundo tem medo com Israel.
to chateado porque pessoas nao sabe sobre PALESTINA
Media em arabes pais e outros mems africa ou latina

Carta vermelha

This my story. I am a man full a adventures.
of all I was born in a refugee camp in Gaza strip
Gaza was almost under the Israeli occupation, my early
hood was almost about people fighting all the time
get what they believe it their-rights back, they were
to throw stones on the Israeli soldiers and because
believes its their battle against the Jewish occupation
their land and that battle is a holy one and
God is on their side supporting them all the time
withther they are going to win that battle and get
back or they will get the bride of death
rights in the name of Allah - the
that complicated political
stand one simple
and I

Concept of Friendship.
Humans are social beings. ~~They~~ we have
We have a very good communication skills
we use those skills to fulfill the desire
passions and feeling so we could develop
lives and we could show that develop
our social activities in different kind
life on of these relationships is the
like anyother ~~into~~ human relat
is the act of sharing feelings
between groups and individuals
receiving support from friends
Refugiados no Brazil. 2.
Doçência.

NA sala de aula.
Como um professor de
Preciso ensinar uma
Eu normalmente falo
biblioteca. Aprende
no Abraço cultural
Inglês mas ensina
cultura ou melho
pouco de conhe
não é conhecido
falo algumas
minha cultur
no coisas
que um a
Sala de o
da sala
muda r
de pens
a gente
para
não
e
a
to

Os habitantes de qualquer lugar são os proprietários do hábito, aqueles que comandam os gestos e as palavras são os donos do território.

Aqui no Brasil, aprendi a diferença entre “ser” e “estar” e quase entendi, porque nunca pude compreender esta sutileza, como o ser das coisas depende de sua condição temporária e territorial. “Ser” é “estar”. É no “estado” que se definem os hábitos, que definem os habitantes, que por sua vez se identificam um com os outros e com o lugar que habitam para se sentirem pertencentes. É isso que todos querem sentir, mesmo que se digam urbanos e cosmopolitas. Como acreditei, durante esses quatro anos, que conseguiria me sentir parte daqui.

Tudo me fez pensar que eu poderia pertencer ao Brasil.

[...] Quem hospeda é o “senhor dos estranhos”, uma espécie de deus do lado de dentro, que agrega os que vêm de fora. [...] Ao hospedar bem, o dono da casa mostra que pertence a um grupo e, com isso, por mais que tenha se diminuído para receber o hóspede, afirma a sua superioridade. (Jaffe, 2015. pp.212,213)

A caneta vermelha

Experimentei com as escritas dos professores refugiados e com os fragmentos de Mohsed Emadi, algumas tentativas de colagem e costura. Tentei com cola e tesoura fazer montagens, mosaicos, com a linha e a agulha tentei juntar suas partes, seus fragmentos, de algum modo tentava juntar pedaços, insistentemente. Os textos, seus recortes ficaram espalhados sobre a bancada de trabalho, e nas minhas mãos tentativas de familiarizar-me com eles fui, com mais intensidade, deslocada deles, arremessada de suas bordas. Algo neles sinalizava a minha impossibilidade de familiarização, mesmo que traduzidos, ou escritos em português, algo neles era sempre estrangeiro. As canetas vermelhas que comprei para um número ainda desconhecido de participantes da oficina em janeiro de 2016, em uma “oferta imperdível” na papelaria no centro de São Paulo, assinalavam o meu desconhecimento de muitas das singularidades religiosas, sociais, culturais e deixaram expostas as fragilidades da relação com estes com quem aprendi, também, a pesquisar.

No final do segundo encontro, eu ainda não havia percebido que os que tinham canetas não usavam as canetas vermelhas que foram disponibilizadas para a escrita, elas eram usadas apenas pelos que não tinham alternativa. **M.** perguntou o porquê de eu ter trazido caneta vermelha para que eles escrevessem. Expliquei o motivo econômico da escolha da caneta. A economia incide em coisas cruciais e inúmeras vezes de forma cruel sobre a vida individual e coletiva na terra e é definidora de muitas escolhas, mesmo uma escolha que parecia, até então, desimportante. **M.** disse que não se sentia bem de escrever com a caneta vermelha, e que para os árabes em geral a caneta vermelha não era considerada uma boa caneta para escrever, ela não conferia à escrita a seriedade e a importância que ele queria dar às palavras, que o vermelho não era uma cor para a escrita.

“A cor para escrever era o preto, na falta dele, o azul era admissível, mas nunca o vermelho. Vermelho era a cor do sangue, melhor não escrever

com sangue.” A caneta mais barata, a de menor preço, fez com que eu evidenciasse na escolha do material a ser utilizado o critério da economia, esse critério que pauta tantas outras circunstâncias, e que no caso específico da oficina resultou para aqueles que não tinham suas próprias canetas, em textos “escritos com sangue”. A caneta vermelha evidenciou a economia das escolhas que fiz, evidencia agora o estrangeiro nos textos espalhados na bancada e evidencia a minha própria estrangeiridade. No espaço de acolhimento que se pretendia criar com a oficina, a caneta vermelha riscou a incômoda e limitante fronteira econômica no piso da sala de aula e nas folhas de papel. Colocando aos olhos de quem escrevia a seriedade das palavras sob uma silenciosa tensão e suspeita.

“Um documento não pode ser redigido com caneta vermelha” lembrou M. O que os professores refugiados escreviam na oficina eles pretendiam que fosse um documento que atestasse a sua participação, que verificasse a sua existência, que conferisse seriedade às suas palavras. Ao manusear novamente os textos tento localizar quais teriam sido os artifícios criados nestas escritas a fim de superar a suposta falta de importância conferida pela caneta vermelha. Tais artifícios devem estar dissolvidos, embaralhados no papel, não servirão de evidências para atestar que mais uma vez precisaram superar algo para que permanecessem vivos, que mais uma vez precisaram transpor uma fronteira que foi erigida em seu caminho. Sobreviver às “canetas vermelhas” é uma parte da tarefa do deslocar-se, desse não ter lugar, desse viver em suspensão, dessa espera e incerteza constantes se é aqui o lugar que poderão ficar ou se precisarão mais uma vez colocar-se em movimento.

Para cruzar as próximas fronteiras da pesquisa a caneta vermelha assinalou as fronteiras que erguemos com a economia de nossas escolhas e indica os caminhos a serem evitados, mas também sublinhou os cuidados a serem tomados. O grupo de professores do Abraço Cultural/SP que participaram da oficina em janeiro de 2016 trouxeram em suas escritas os primeiros indícios de experimentação de uma pesquisa, criaram as condições

de possibilidade para pensar sobre a aula, mas para a produção de dados seria necessária e imprescindível a manutenção de ao menos mais um encontro presencial.

Manter o contato apenas por e-mail foi possível por um tempo, a partir de julho de 2016 as respostas aos e-mails enviados começaram a serem coloquiais. Inicialmente **L.** e **N.** disseram que não mais podiam manter a correspondência alegando falta de tempo e excesso de atividades. **M.** pediu para não mais participar porque não tinha acesso à internet e como dependia de redes abertas para se comunicar preferia dedicar esse tempo para falar com a família. **S.** nada disse, apenas parou de responder em meados de agosto de 2017, **W.** toca em uma banda de rock no tempo que tem livre, tem um filho pequeno e a esposa para cuidar, e **R.** iniciou um curso de extensão universitária em línguas estrangeiras na USP em março e depois que iniciou a inserção no ambiente acadêmico tenta com mais ênfase o reconhecimento dos papéis que atestam sua formação universitária para poder tentar participar de uma seleção de mestrado. **W.** e **R.** eventualmente mandam notícias.

Tanto para mim, como para eles, se houvesse a possibilidade de manter o contato precisaria que houvesse também o encontro presencial e a proximidade. A distância deles de pessoas com as quais eles têm relações afetivas, relações familiares, e de amizade muito mais complexas e carregadas de rupturas e inevitável ausência é algo que precisa ser suportado diariamente. Não é necessário aumentar a conta de faltas e de vazios dessas pessoas, com a distância dos que se aproximam para fins de pesquisa.

No período em que iniciei o contato com o curso eram inúmeras as pessoas que os procuravam no Abraço Cultural, para pesquisas, projetos, documentários, reportagens. Os professores refugiados pensavam que essa euforia em torno deles era passageira, que era uma euforia produzida pela estranheza que causavam e que essa euforia poderia vir acompanhada também de agressões. A coordenação pensava junto com eles formas de

restringir esses contatos, que algumas vezes tiravam os professores de suas atividades docentes, o que dificultavam o funcionamento do curso. Dois modos de pesquisar aconteciam no Abraço Cultural e foram constatados nesse período em que estive com eles. Um era caracterizado pelas aproximações pontuais, que não exigiam uma continuidade no contato para fins de pesquisa, era rápido, sem a exigência de um vínculo a ser mantido. O outro modo era marcado essencialmente pelo acompanhamento, proximidade e presença, eram as pesquisas feitas pelos voluntários do curso de idiomas e da ADUS, que eram alunos dos cursos de Letras, Relações Internacionais, Serviço Social, Direito e Psicologia da USP e que acompanhavam as vidas destes sujeitos em diferentes âmbitos desde moradia, alimentação, organização de horários para as aulas, assistência jurídica e legal.

O que foi proposto na experimentação da primeira oficina proporcionou aproximação e produziu material imprescindível para a problematização do tema, mas exigiria para a continuidade a frequência dos encontros, a proximidade da escrita, o coletivo da leitura. Como foi pensado inicialmente tratava-se sim de uma atividade coletiva, de um empreendimento estranho, um trabalho de revezamento entre eu e os professores, e não um trabalho de conhecimento redutor ou extenuante sobre os pesquisados e implicaria em uma responsabilidade ética de relação de trabalho e produção de saber.

Precisaríamos estar juntos para habitar o texto, essa pequena ilha que nos reuniu durante a oficina. O texto foi o espaço comum, onde coexistimos, a ilha minúscula, na qual todos eram estrangeiros.

Para prosseguir outras ilhas precisariam ser ocupadas pela leitura coletiva das palavras escritas. Seria necessário o silêncio perturbador e ensurdecedor que ocupa a sala no movimento coletivo das canetas seguradas com afinco durante a escrita.

Para oferecer a Hospitalidade

Durante a escrita da Tese, em diferentes países, os refugiados receberam diferentes acolhidas, crianças foram separadas de seus pais e deixadas em jaulas sob o efeito de sedativos, alimentos foram atirados através de grades sob as cabeças de multidões famintas, barcos afundaram com centenas de pessoas, venezuelanos foram apedrejados e tiveram seus documentos queimados.

Conforme a 3ª edição do relatório do CONARE⁴² “Refúgio em Números” (2018), a agenda para Refúgio no Brasil contempla agora a implementação de documento provisório para solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado (Decreto nº 9.277/18) e a partir de outubro/2018 os solicitantes terão documento provisório de identidade (reafirmação de direitos) e poderão contar com implementação do sistema informatizado do CONARE (em construção). Além de automatizar os processos em plataforma única e online, que disponibilizará formulário de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado em quatro idiomas: português, inglês, francês e espanhol. Quanto aos dados da educação, as diferenças linguísticas continuam sendo os principais desafios enfrentados por crianças refugiadas que frequentam o sistema educacional do Brasil⁴³. Sem possibilidades de compor respostas adequadas seguimos no enfrentamento burocrático e muitas vezes equivocado para a questão do refúgio.

No Brasil algumas iniciativas obtêm sucesso ao considerar que as diferenças de idioma entre os corpos docente e discente, são superadas se houver “tanto dos profissionais de educação, quanto o poder público um olhar atento à questão”. Em outubro de 2017, o governo estadual de São

⁴² <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>

⁴³ É o que revela um levantamento preliminar divulgado em janeiro de 2017 pela organização não governamental I Know My Rights (IKMR), responsável pela iniciativa Cidadãs do Mundo. Criado ao final de 2016 com o apoio da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), projeto mantém rede de compartilhamento de experiências pedagógicas, promovendo trocas entre gestores e docentes para aprimorar a integração dos estrangeiros em situação de deslocamento forçado.

Disponível em: <https://nacoesunidas.org/ong-discute-desafios-para-integrar-refugiados-ao-sistema-educacional-do-brasil/>

Paulo lançou uma cartilha com orientações sobre o acolhimento de alunos estrangeiros, sejam eles refugiados ou migrantes. O 1º Documento Orientador: Estudantes Imigrantes, organizado pelo Núcleo de Inclusão Educacional que está disponível online e já é uma referência para promover conhecimentos legais e estruturais sobre a inclusão na rede escolar de estudantes de outros países, apresentando orientações referentes à matrícula e a emissão de certificados.

Foram elaborados documentos para tentar equacionar situações inevitáveis e ainda assim desconhecidas, o fluxo migratório está longe de ser interrompido ou minimizado, os acontecimentos diários sobre esta questão apontam para o seu aumento, para a sua urgência e emergência. Os documentos escritos, mesmo que ineficazes para dar conta das demandas atuais, são necessários para que se pense em políticas públicas de acolhimento. No Brasil, as salas de aulas são muitas vezes, em número insuficiente e encontram-se em situação inadequada para atender a população local e nessas condições, a pergunta que inicia a Tese se repete aqui: quais as possibilidades que a aula oferece para ser o espaço de hospitalidade aos recém-chegados?

O Abraço Cultural, curso no qual os refugiados que participaram da pesquisa eram professores de idiomas em 2016, permanece funcionando, em São Paulo e no Rio de Janeiro, e permanece em seu propósito de “quebrar preconceitos e barreiras culturais, aproximando diferentes povos em um único lugar” conforme consta em seu site⁴⁴. No site é também possível ler os depoimentos dos alunos do curso, e alguns desses depoimentos nos dão pistas sobre como foram encaminhadas as questões das barreiras linguísticas, que são apontadas como o principal desafio do ensino formal, e de seu possível enfrentamento:

O meu professor não era fluente em português, o que tornava ainda mais natural o aprendizado, como se você, durante as aulas, pudesse viajar para outro país e tivesse que, além de se comunicar, buscar conhecer a cultura do outro. De

⁴⁴ <http://www.abracocultural.com.br/>

repente, eu me vi conversando e debatendo sobre religião, hábitos, guerras, em inglês! Dessa forma, a minha autoconfiança no idioma cresceu e eu consegui me desenvolver de uma forma completamente diferente do que com as aulas anteriores que se faziam rígidas e engessadas. (Lara Pacheco, Aluna do curso de Inglês).

Esse primeiro relato mostra que as diferenças linguísticas apontadas como principal desafio para os sistemas de ensino na educação das crianças refugiadas, não se configuram como impedimento quando o refugiado é o professor e seus alunos são adultos. “Buscar conhecer a cultura do outro” quando se dá ao outro a possibilidade de ensinar algo, quando aceitamos que podemos aprender com o outro que chega e é por nós desconhecido parece diminuir os obstáculos que se impõe com a sua chegada.

Estudar no Abraço é poder aprender sobre cultura Síria mesmo quando se estuda Espanhol. É ser surpreendido por uma incrível professora Cubana quando você ingenuamente achava que refugiados de língua espanhola viriam apenas da Venezuela. Muito mais do que aprender um idioma, é também um espaço para conhecer diferentes culturas, diferentes privações, histórias de superação e “perceber o quanto somos diferentes e o quanto somos parecidos.” (Kátia Hochberg, Aluna do curso de Espanhol)

O Abraço Cultural se torna um dos possíveis engendramentos, onde se inventa a cada nova aula uma possibilidade para o acolhimento de refugiados, ou mais especificamente de professores refugiados. O curso ainda funciona sob a coordenação de brasileiros, o que não era inicialmente o objetivo de seus organizadores. O plano inicial era que aos poucos, os próprios refugiados tomassem conta também da organização do curso. Assim como os refugiados, os planos que são feitos para eles se deslocam, as decisões que são tomadas sobre suas vidas e subsistência são precárias, como as situações e condições em que vivem, não dão conta de toda a complexidade de suas existências.

Não os esperávamos e nada estava preparado para a sua chegada inesperada. Estabelece-se então, uma lei sem imperativo e sem ordem. Na impossibilidade de uma versão ideal de acolhimento, condicionamos sua

chegada à hospitalidade de direito. Aquela hospitalidade que regrada pela lei do Estado estabelece o acolhimento entre o estrangeiro e o anfitrião e que deixa de ser suficiente ante cada nova situação inesperada e não prevista pela lei. E é justamente a surpresa e a imprevisibilidade, este despreparo que consiste e insiste, nesta abertura para o outro. Esse outro que chega sem aviso, e que para nós é a novidade. A hospitalidade deve implicar em algo novo, algo que se cria na irrupção do outro, em permanente invenção de nós mesmos, ante este recém-chegado que também se reinventa enquanto o reinventamos. A incondicionalidade da hospitalidade implica também em aceitar o que este outro, o refugiado pode também destruir algo que exista no lugar em que chega sem aviso. Esquecemos que tal possibilidade pode acontecer também na condicionalidade, na norma e na lei, preferimos acreditar que a condicionalidade da hospitalidade nos protege do que pode ser destruído por este que chega. Para Derrida, o desejo de ser bem-vindos, incondicionalmente, não nos absolve da responsabilidade para negociar as leis da hospitalidade condicional, é necessária uma negociação entre o desejo de um incondicional acolhimento e a necessidade de um acolhimento condicional.

Quando apedreamos e queimamos os documentos dos que aqui tentam entrar, apedreamos aquilo que ele anuncia, queimamos aquilo que o identifica como vulnerável e que salienta a sua precária situação, aquilo que o aproxima de nossa própria situação. É a sua língua, sua pele, sua roupa, sua religião e suas crenças que entram junto com ele, mas é também sua fome, sua profissão, sua história e sua ineficácia em permanecer em seu país, porque desapropriado de quaisquer possibilidades, não pode enfrentar as situações sociais, políticas e ambientais que aconteciam em seu solo natal. O que lhe foi impossível enfrentar em seu país o traz até aqui, e precisamos lidar com isso, precisamos fazer escolhas, escrever documentos, pensar em políticas públicas. A sua chegada ao país nos faz pensar sobre a nossa própria eficácia em permanecer e enfrentar as situações sociais,

políticas e ambientais que vivemos aqui e que parecem ter ainda, um peso suportável.

A fim de oferecer a hospitalidade, tentamos, inventamos, então, a hospitalidade. Reinventamo-nos, reinventamos as leis e os espaços para poder receber. E a aula, em estado de constante reinvenção, se reinventa novamente. A presença do refugiado nos faz pensar sobre todos os outros para os quais nos organizamos, através de muitos movimentos sociais, por força da lei, a receber em aula. Os estudantes de inclusão, os indígenas, os surdos, os alunos gays e trans, e tantos nomes que damos ao que não se definem na norma, ou no que não enxergamos como iguais. Para oferecer a hospitalidade, fiz a escolha por pensar aula que era planejada pelos professores refugiados, aquela aula que eles vivenciavam com os alunos brasileiros, que em seu próprio país se tornavam estrangeiros.

Aqueles professores e aqueles alunos que sucumbiam às diferenças linguísticas, na sua justeza, em terreno arriscado e desconhecido para ambos.

É por isso que “a fronteira, o limite, o passo adiante nesse limiar” frequentemente retornam à linguagem de Derrida, como se a impossibilidade de delimitar um território estável em que o pensamento pudesse estabelecer-se fosse provocadora do próprio pensamento. “Para oferecer a hospitalidade” pergunta-se ele, “é preciso partir da existência segura de uma morada ou apenas partir do deslocamento do sem-abrigo, do sem-teto, que pode se abrir para a autenticidade da hospitalidade? Talvez apenas aquele que suporta a experiência da privação da casa pode oferecer a hospitalidade.” (Dufourmantelle, 2003. pp.52,54).

A aula do professor refugiado acontecia, era efeito da língua do professor refugiado e da língua do aluno estrangeiro em seu próprio país, o onde, o lugar não se aplicava ali. Compartilhavam entre eles as coisas que sabiam sobre os seus países, as línguas que falavam, os modos de ser, de estar, de cozinhar, cantar, dançar, alguns deles falavam sobre os conflitos de seus países, outros escolhiam falar sobre os costumes. A aula se dá também nas escolhas, na adaptação e transformação do que deixamos, permitimos e

acolhemos, nas privações que vivemos. Para oferecer a hospitalidade, o professor não pode se refugiar em uma única língua, uma multiplicidade de línguas é acessada por ele na aula, tantas línguas quantos alunos houver. Para oferecer a hospitalidade, a aula se reafirma enquanto possibilidade aberta de criação, paralela, e autônoma,

Com os relatos biográficos desses professores foi possível perceber que são na aula engendradas relações dos refugiados com os sujeitos das comunidades locais a partir da ocupação de uma posição onde ele, apesar de ser apenas um na sala de aula, é o professor. E é nessa posição que o refugiado pode ocupar que se inventam outros andamentos para essas vidas deslocadas, novos obstáculos são enfrentados e outras possibilidades são inventadas para a hospitalidade. Esse chegante não identificável e imprevisível abala as nossas certezas, e nos deixa inclinados a querer se apropriar dele, de assimila-lo e converte-lo em substância própria. Mas, sem pedir reciprocidade precisamos nos abrir para recebê-lo. E ser hospitaleiro com este outro, o refugiado, implica em ser hospitaleiro com qualquer outro, implica em estar preparado para correr riscos, antes de colocar qualquer condição para a sua chegada.

E por mais ameaçador que o inesperado recém-chegado pareça, ele deve na aula provisoriamente se instalar e para isso e para ele, reinventamos a aula. Ao reinventar a aula para o recém-chegado percebemos que nossa presença também é transitória, e sujeita aos deslocamentos, ao corte e a um ponto final. A precariedade, a fragilidade e transitoriedade da aula deixam a porta aberta para a hospitalidade, e é a porta que se abre sempre para o lado de dentro que nos lembra de que podemos também fechar toda e qualquer possibilidade de oferecer a hospitalidade. Estabelecemos as regras, os regimentos, os horários, tudo que possa garantir uma distância do recém-chegado, nos enclausuramos nos conteúdos sacralizados, nas certezas que consideramos únicas, nas formas de organização que permitem a circulação de saberes escolhidos, eleitos como importantes e pertinentes.

E a hospitalidade, ainda assim, se dá na aula desmedida, na aula aberta ao que vem do fora, ao visitante e ao inesperado que vem com ele, e para o qual não estamos preparados. É na aula que a palavra deve ser escutada, a palavra irreduzível, intraduzível. É na aula que ultrapassamos os limites geográficos, econômicos e políticos, é nela que está o convite para ir além de nossa capacidade de compreensão no que está posto. Na aula estamos expostos ao que chega, àquele que ao que ao cruzar a soleira da porta traz com ele as areias de seus desertos, a sede e a fome da deriva, seus blocos de anotações, suas estampas étnicas, suas línguas e o seu silêncio.

Aos modos de um fim

Deixei uma terra que não era a minha/por outra que tampouco me pertence./ Refugiei-me num vocábulo de tinta que tem/ o livro por espaço,/ palavra de lugar nenhum, palavra obscura do deserto./ Não me cobri à noite./ Não me protegi do sol./ Andei nu./ De onde eu vinha, já não tinha sentido./ Para onde ia, não havia quem se importasse./ Vento, digo-lhes vento,/ E um pouco de areia, no vento (Jabès *Apud* Barni, 2016, p. 63).

Nos três anos e quatro meses de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul vivi em três cidades diferentes. Em janeiro de 2017 comecei a sentir uma inquietude exacerbada por ser uma mulher de 55 anos, estudante, bolsista da CAPES. Era algo como um descabimento, não o descaber das roupas que com o passar dos anos não nos servem mais, ou o descabimento das tarefas que pautam e apertam o nosso cotidiano, era um descabimento na altura da caixa torácica, algo disforme que pressionava o coração. Abri então mão da bolsa de estudos e fui atrás de vaga no mercado de trabalho, trabalhei em dois diferentes empregos. Neste período fiz vinte e duas viagens para Porto Alegre para acompanhar as aulas no PPGEDU ou participar de atividades acadêmicas. A rodoviária é um lugar que dá a ver os deslocamentos, e além dos passageiros aos quais estava acostumada no mesmo horário e dos turistas, foi possível ver o aumento de refugiados em direção a serra gaúcha. Continuava escrevendo, trabalhando, vivendo com o estranho incômodo, e certa mania de perseguição que aos poucos era compartilhada com as colegas do grupo de pesquisa. Falávamos sobre o Golpe, o MBL, a escola sem partido, o corte de bolsas de estudos, o corte do PIBID, e Marielle.

A inquietude não parecia vir de uma única fonte localizada. Era uma inquietude disseminada. Era um medo. Quando este medo aparecia nas notícias do jornal, na tela do celular ele confirmava a nossa inércia e acomodação frente ao descalabro das situações. Aos poucos o medo começava a aparecer escrito nas portas dos banheiros da universidade, nas paredes da cidade em *hashtags* de campanhas anônimas nas redes sociais. Tomava

corpo e forma, saia do subjetivo e ganhava a crueza das ruas. Depois de julho de 2018 os refugiados venezuelanos pararam de aparecer nos jornais com tanta frequência, os refugiados foram “guardados” para depois. Para quando o medo precisar ser dirigido novamente para aquilo que pareça mais distante. Agora todas nós estamos com medo daquilo que se estabelece no Brasil, nós que somos mulheres, estudantes, professoras, negras, brancas, pardas, indígenas, empregadas domésticas, casadas, cansadas, solteiras, mães, lésbicas, heterossexuais, trans, passageiras, cobradoras, motoristas de ônibus, mães de santo, líderes comunitárias, ouvintes, surdas, locais, refugiadas, pesquisadoras e pesquisadas, aborteiras e religiosas, todas estamos em risco.

Enquanto escrevo, os professores da escola mandam e-mails, durante todo o feriado foi assim. Eles estão tentando articular a nova forma de sobrevivência na aula, querem saber o que fazer para não serem denunciados ao Ministério Público quando falam de Direitos Humanos, quando falam sobre homofobia ou racismo. Quando são apontados como partidários e comunistas quando transitam na cidade, ou quando temem que a aula possa estar sendo gravada pelos seus alunos. A aula começa a perder seus professores e ganha pessoas interessadas em sobreviver. O medo é físico. Os professores sabem que agora será necessário sobreviver, manterem-se empregados, manterem-se circulando na comunidade para resistir. Disfarçamos postando nas redes sociais fotos de nossos passeios, de nossas idas para a praia, aparecemos sorrindo com nossas famílias ao redor de nossas mesas fartas. Fingimos ser iguais àquilo que não sabemos o que é. Tentamos assimilar rapidamente o que é intragável. Tememos entrar na aula. A aula pode ser agora o cenário e a arena das primeiras batalhas, e estamos expostos em pele e língua quando somos professores.

As palavras da professora síria **N.** proferidas em janeiro de 2016 voltam frequentemente nas escritas e conversas nos últimos meses: Vocês percebem que o que está acontecendo aqui é muito parecido com o que nos

fez sair de nossos países? Lembro-me de seus punhos cerrados e de sua exigência para uma norma na escrita que não a expusesse a riscos desnecessários, de sua aversão à indisciplina, de sua força perante seus colegas homens, de sua aula organizada em tópicos e em aparente neutralidade política. N. incomodou, questionou, acionou o medo em mim. Foi ela que lembrou a importância das fronteiras e das leis, estas que precisavam estar erigidas e claras para que pudessem ser transpostas, e subvertidas pelo seu sutil e discreto perfume. Para N. a aula deveria acontecer sem correr o risco de ser cortada ou finalizada e para isso precisava de certa rigidez metodológica e disciplinar. Talvez essa tenha sido a sua estratégia de sobrevivência.

Dezessete horas e quarenta e cinco minutos, enquanto o sino toca chamando os fiéis para a missa, a neblina toma conta do final do sábado. Os sons de passos e risadas me chamam para a janela, os três refugiados congolese que trabalham na padaria no final do quarteirão descem animados à rua. Cantam *Formidable* em um francês cheio de sotaques. A umidade faz com que abram um único guarda-chuva, sob o qual os três se abrigam. A mesma neblina que ameaça diminuir a visibilidade de seus passos faz com que avancem sem medo. Os três jovens congolese permanecem juntos e cantando.

Canela, 13 de outubro de 2018.

Anexo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Atividade de Extensão e Pesquisa: Refugiados no Brasil: língua, cultura e docência
Ministrante: Doutoranda Larisa da Veiga Vieira Bandeira
Orientadora: Profª.DrªAdriana da Silva
Apoio Técnico e Pedagógico: Mestranda Luciane Bresciani Lopes

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, PRODUÇÃO TEXTUAL, VOZ E

Esta atividade de extensão, realizada através de oficina com 20 horas/aula, denominada **Refugiados no Brasil: língua, cultura e docência** é parte integrante do projeto de tese da doutorado da aluna do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Larisa da Veiga Vieira Bandeira e propõe aos participantes a problematização e a produção textual a partir de leituras de textos de refugiados contemporâneos nos quais as formas e procedimentos de produção da memória cultural em sua relação com a docência, com os modos de testemunhar, com a exclusão do outro e do estranho, bem como os seus mecanismos de violência e exceção e a sua implicação na resistência aos dispositivos de controle e gerenciamento da vida pelo estado estão presentes.

A atividade respeita todos os procedimentos éticos relacionados à pesquisas que envolvem seres humanos. Durante a realização da oficina você será instigado, sob orientação da ministrante, a escrever acerca de **Refugiados no Brasil: língua, cultura e docência** tendo a liberdade de se recusar a participar da atividade proposta ou de compatilhar sua produção textual a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados. A participação nesta atividade não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações pessoais serão preservadas. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante.

Ao participar desta atividade, você receberá a certificação de participação em atividade de extensão de 20 horas concedida pela Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta atividade, bem como não receberá

Só Texto, não Imagens

nenhum tipo de pagamento por sua participação. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados desta oficina sejam usados em benefício da melhoria das atividades docentes com pessoas em situação de refugiados no Brasil.

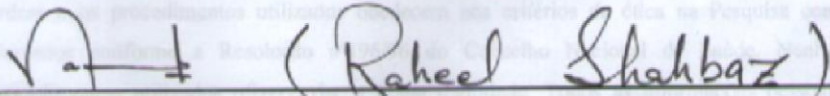
Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A responsável por esta atividade é a Doutoranda Larisa da Veiga Vieira Bandeira (Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Caso queira mais informações, isso poderá ser feito pelo telefone (51)9291-2824 ou pelo e-mail lvvbandeira@gmail.com

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, PRODUÇÃO TEXTUAL, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS

(LEI N. 9.610/98)

Atividade de Extensão e Pesquisa: Refugiados no Brasil: língua, cultura e docência

Pelo presente Instrumento Particular, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a Doutoranda Larisa da Veiga Vieira Bandeira (Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul), a utilização de imagem, voz e dos escritos desenvolvidos durante minha participação na Atividade de Extensão e Pesquisa: Refugiados no Brasil: língua, cultura e docência, em meios de mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros) e virtual (banco de dados informatizados, sites, blogs, dentre outros). Através desta, também faço a CESSÃO, a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados aos direitos autorais dos textos, imagens e voz por mim produzidas. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, ^{SEM} em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.


Assinatura e nome completo do Participante

Número da Identidade ou RNE: V-934951-5

São Paulo, 18 de janeiro de 2016.

Só Texto, não Imagens.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Filô-Agamben)

AQUINO, Julio Groppa. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos.)

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Debates; 64 / dirigida por J. Guinsburg).

ARENDT, Hannah. *Nós, os refugiados*. Trad: Rodrigo Santos. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2013.

BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. *Um modo de ler e escrever na EJA: oficinas biografemáticas*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.

_____. *Inéditos*. Vol.2: crítica, tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004

_____. *Crítica e Verdade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Educação é a base – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br . Visualizado em 13/10/2018.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMANN, Zigmunt. *Vidas Desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMANN, Zigmunt; BORDONI, Crlo. *Estado de Crise*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2016.

BAUMANN, Zigmunt; Ezio Mauro. *Babel: entre incerteza e esperança*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2016.

BAUMANN, Zigmunt. *Estranhos à nossa porta*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2017

BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem*. Jeanne Marie Gagnebin (Org.). Tradução de Susana Kampf Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2013. (Coleção Espírito Crítico)

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2: a experiência limite*. Tradução de João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2007.

BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CAPUTO, John. *Por amor às coisas mesmas: o hiper-realismo de Derrida*. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo César (Org.). *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Teologia ciências humanas)

CONARE (Comitê Nacional para refugiados). *Refúgio em número*, 2018. Disponível em:http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf

CORAZZA, Sandra Mara. *O docente da diferença*. Revista Periferia, publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – PPGECC/UERJ, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.1-20, jan./jun. 2009

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. *Escreituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1044, out./dez. 2014.

CORTÁZAR, Júlio. *Papéis inesperados*. Tradução de Paulina Wacht, Ari Roitman. BERNÁRDEZ, Aurora; GARRIGA, Carlos Álvarez (Orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COSTA, Luciano Bedin da. *Estratégias Biográficas – Biografemas com Barthes, Nietzsche, Henry Miller*. Porto Alegre: Sulina. 2011

COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. *O Biografema Barthesiano: Modos de Operar*. Biografismos: Leitura Interdisciplinares (EDUEPB, 2017)

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

DECRETO Nº 9.277. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, de 5 de fevereiro de 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2005.

DERRIDA, Jacques. *Torre de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. Tradução de Antônio Romaine. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques.. *Filosofia em tempo de terror. Diálogos com Habermas e Derrida*. BORRADORI, Giovanna (Org.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor. 2003.

DERRIDA, Jacques.. *Política e Amizade: uma Discussão com Jacques Derrida*. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo César (Org.). *Desconstrução e Ética: ecos de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. Tradução de Fábio Landa com a colaboração de Eva Landa. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Debates)

_____. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Estudos)

DUFOURMANTELLE, Anne. *Convite*. In: DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. Tradução de Antônio Romaine. São Paulo: Escuta, 2003.

EMADI, Mohsen. *(A Burning Metaphor) – Uma Metáfora Ardiente*. Disponível em: <http://mohsenemadi.org/> Visualizado em: 13/10/18

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso do Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso do Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Estratégia saber e poder*. Coleção: Ditos & Escritos v. VI. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006

HADDOCK-LOBO, Rafael. As Muitas Faces do Outro em Lévinas. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo César (Org.). *Desconstrução e ética - ecos de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

HADDOCK-LOBO, Rafael. O Adeus da Desconstrução: Alteridade, Rastro e Acolhimento. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo César (Org.). *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

JAFFE, Noemi. *Irisz: as orquídeas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KAFKA, Franz. 2002. *Narrativas de espólio*. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.

LEI Nº 13.445. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos de 24 de maio de 2017.

LEVY, Maria Stella Ferreira. *O papel da imigração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972)*. In: Revista de Saúde Pública; São Paulo, n. 8 (supl.). 1974. p. 50.

LIMA PEREIRA, Gustavo Oliveira de. *Da tolerância à hospitalidade na democracia por vir. Um ensaio a partir do pensamento de Jacques Derrida*. Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS - VIII Edição, 2011.

LOTT, Jason. *Populações especiais e vulneráveis*. Curso de atualização a distância em ética e pesquisa. Brasília, Anais – Instituto de Bioética, direitos humanos e Gênero. Brasília 2005. Disponível em: <http://www.Udoschuklenk.org/files/modulo3.pdf>. Acesso em: 30/03/2017

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. In: *REMHU – Revista interdisciplinar de Mobilidade Humana*. Brasília. Jul/dez-2014. P. 85-92.

OLIVEIRA, Talita Amaro de. (editora da cartilha). *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*. ACNUR, Cáritas, Cursinho Popular Mafalda. São Paulo, 2015. Disponível para download em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/onu-lanca-cartilha-de-ensino-de-portugues-para-refugiados-no-brasil.html>

PAIVA, Ana Luiza Bravo; LEITE, Ana Paula Moreira Rodriguez. Da emigração à imigração? Por uma análise do perfil migratório brasileiro nos últimos anos. In: *Revista Ars Historica*. UFRJ. n° 7, Jan./Jun., 2014, p. 1-20. Disponível em: www.historia.ufrj.br/~ars/

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego* – Composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa; Richard Zenith (Org). São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

REDIN, Giuliana. *Direitos e Interculturalidade no novo marco migratório*. Palestra proferida no IV Seminário de Mobilidade Humana do Rio Grande do Sul - Migrações – Interculturalidade, Direitos Humanos e Paz em: 15 de outubro de 2015, Porto Alegre.

ROGERS, Wendy; BALLANTYNE, Angela. *Populações especiais: vulnerabilidade e proteção*. In: *RECIIS. Revista Eletrônica de Comunicação e Inovação em Saúde*. FIOCRUZ. Rio de Janeiro, v.2, Sup.1, p.Sup.31-Sup.41, Dez., 2008.

SANTOS, André Leonardo Copetti. Controle social das migrações e gestão da diversidade: *Reflexões para a construção de um novo marco normativo migratório brasileiro*. In: *Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica*, Vol. 19 - n. 3 - set-dez 2014

SOUZA, Ricardo Timm de. *Totalidade e desagregação. Sobre as fronteiras do pensamento e suas alternativas*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

_____. *Existência em decisão. Uma introdução ao pensamento de Franz Rosenzweig*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Justiça em seus termos. Dignidade humana, dignidade do mundo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. *História dos Ciganos no Brasil*. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, Larisa da V.V.; COSTA, Luciano B. *Educação de Surdos: narrativas visuais-reinvenção de si*. In: *Revista Educação Especial*. V.28-n.53-set.-dez 2015. Dossiê: Diferença, educação e cultura.

TODOROV, Tzvetan. *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2010.

TSVETAIÉVA, Marina. *Vivendo sob o fogo: confissões; seleção, organização e prefácio Tzvetan Todorov*, Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, São Paulo: Marins Fontes, 2011.

VERWEY, Anton; ZERBINI, Renato, SILVA, Ariel. A percepção brasileira dos refugiados. In: *Revista Brasileira de Política Internacional*. Vol. 43. N°01. Brasília. Jan/Jun 2000. Versão on-line.