

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

CORPOS, MOVIMENTOS E REFÚGIO: POR UM MAPEAMENTO DE TESSITURAS LINGUÍSTICO-FILOSÓFICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS

Dayala Vargens, Poliana Arantes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18547>

Submetido em: 2026-10-21

Postado em: 2026-10-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

CORPOS, MOVIMENTOS E REFÚGIO: POR UM MAPEAMENTO DE TESSITURAS LINGUÍSTICO-FILOSÓFICAS NAS AULAS DE LÍNGUAS

BODIES, MOVEMENTS AND REFUGE: TOWARD A MAPPING OF LINGUISTIC-PHILOSOPHICAL INTERWEAVINGS IN LANGUAGE CLASSES

Estudo piloto

Dayala Vargens¹

Universidade Federal Fluminense

<https://orcid.org/0000-0002-6606-626X>

Poliana Arantes²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-4880-5767>

RESUMO:

Diante da constatação de que a presença de estudantes imigrantes e refugiados tem reconfigurado o cenário educacional no Brasil, este trabalho se propõe a refletir sobre a potência do encontro entre os sujeitos que coabitam o espaço escolar a partir da ótica espinosana e deleuziana. Mapeiam-se, para tanto, rotas de leitura de textos literários que contribuam para expandir, nas aulas de línguas, espaço de afetação de professores e estudantes, preparando os corpos para habitar a diferença e, sobretudo, para a alegria do bom encontro dentro (e fora) da escola. Adota-se a perspectiva da Análise Cartográfica do Discurso (Deusdara; Rocha, 2021) em convergência com as Filosofias da Diferença (Deleuze, Guattari, 2011), mobilizando conceitos como potência, afetação, heterotopia e desterritorialização para rastrear o funcionamento discursivo e os efeitos de sentido em materialidades verbo-visuais. O corpus é constituído pelas obras literárias infantojuvenis Eloísa e os Bichos e Migrar. Os resultados indicam que os textos podem atuar como dispositivos estético-políticos, ressaltando a força e o ato de coragem que constituem o ato de migrar, contra leituras essencializadas da infância migrante. Enquanto Migrar expõe a crueza da travessia e o silenciamento imposto pelas fronteiras, Eloísa e os Bichos institui o espaço escolar como um território heterotópico central para a mutação dos corpos e a reterritorialização do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Análise cartográfica do discurso. Educação com imigrantes e refugiados; Educação linguística.

ABSTRACT: In view of the finding that the presence of immigrant and refugee students has reconfigured the educational landscape in Brazil, this study proposes to reflect upon the potency of the encounter among the subjects who cohabit the school space from a Spinozan and Deleuzian perspective. To this end, reading routes of literary texts are mapped out to contribute to expanding in languages classes the capacity of teachers and students to affect

¹Doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ, professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, davalavargens@id.uff.br, Conceituação, Redação - Rascunho Original, Escrita - Revisão e Edição.

²Doutora em Linguística pela UFMG, com período sanduíche na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Alemanha, Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq e Bolsista Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. Rio de Janeiro, polianacoeli@yahoo.com.br, Conceituação, Redação - Rascunho Original, Escrita - Revisão e Edição.

and be affected, preparing bodies to inhabit difference and, above all, fostering the joy of the good encounter inside (and outside) of school. The perspective of Cartographic Discourse Analysis is adopted in convergence with the Philosophies of Difference, mobilizing concepts such as potency, affect, heterotopia, and deterritorialization to track the discursive functioning and meaning effects within verbo-visual materialities. The corpus consists of the children's and young adult literary works *Eloísa e os Bichos* and *Migrar*. The results indicate that these works act as aesthetic-political devices against essentialized readings of immigrant childhood. While *Migrar* exposes the harshness of the journey and the silencing imposed by borders, *Eloísa e os Bichos* establishes the school space as a central heterotopic territory for the mutation of bodies and the reterritorialization of the subject.

KEYWORDS: Cartographic discourse analysis. Education with immigrants and refugees. Language education.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS (Obrigatório): A partir do reconhecimento da presença de estudantes imigrantes e refugiados nas escolas públicas, este artigo defende que a arte literária tem o poder de contribuir para uma formação sensível à diferença, aberta aos bons encontros. Em vez de tratar o ensino de línguas como memorização de palavras e regras gramaticais ou apenas como aquisição de mais uma ferramenta para o mercado de trabalho, o estudo propõe usar contos ilustrados para sensibilizar a comunidade escolar. Através da criação de roteiros de leitura das obras infantojuvenis *Eloísa e os Bichos* e *Migrar*, o trabalho mostra como a literatura pode auxiliar professores e estudantes a habitarem a diferença, transformando a escola em um território de invenção e reinvenção.

Introdução: corpos em movimento

Uma criança venezuelana, durante aula de espanhol, que se propõe a apresentar uma nova canção para uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levanta-se, pega uma colega pelo braço e toma a iniciativa de ensinar às demais como se dança o ritmo joropo.

O acontecimento descrito não é apenas um registro de uma atividade ou de um intervalo lúdico na rotina escolar que temos acompanhado em projetos de iniciação à docência com licenciandos de Letras em escolas públicas, trata-se de um ato eminentemente ético, estético e político. Ao ouvir a sonoridade de sua terra, a criança é afetada e afeta os presentes. A sala de aula desterritorializa-se no compasso do joropo e se reterritorializa no toque, nos risos, nos movimentos compartilhados entre os corpos. A singularidade do gesto, contudo, não ocorre no vazio; ela condensa no corpo um movimento coletivo mais amplo.

A reconfiguração do panorama demográfico das escolas brasileiras contemporâneas está intrinsicamente ligada à dinâmica dos fluxos migratórios internacionais que cruzam as fronteiras do país, sobretudo porque as crianças migrantes ou solicitantes de refúgio, quando chegam ao Brasil, podem, e devem, ser matriculadas nas escolas públicas próximas à sua localidade de moradia e, mesmo sem documentação completa, a matrícula deve ser facilitada. Este é o resultado de políticas públicas, garantidas pela Lei 9.474/1997, pela Convenção dos Direitos da Criança e a Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados. Conforme demonstram os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2025), o fluxo de entrada de migrantes no Brasil cresceu de forma consistente na última década e meia, registrando um aumento aproximado de 69% em um intervalo de 12 anos e atingindo a marca de 1 milhão de pessoas. Dentro desse universo, os refugiados constituem um subgrupo menor³, porém em expansão acelerada. Segundo o anuário estatístico do Observatório das Migrações Internacionais (Brasil, 2026), o território nacional contabilizou um montante acumulado de 551.072 pedidos de refúgio entre 2010 e 2025, alcançando um de seus ápices históricos em 2025 com 75.599 requerimentos. Esses números, no entanto, são muito pequenos se comparados ao número de deslocados no mundo, atualmente, que, de acordo com

³ A palavra migrante funciona como um termo guarda-chuva e carece de uma delimitação jurídica única na legislação nacional. De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), a categoria abarca qualquer sujeito em deslocamento voluntário ou forçado, seja cruzando fronteiras internacionais ou em trânsito interno dentro de seu próprio país, desde que se afaste de seu domicílio habitual. Por outro lado, o estatuto de refugiado possui contornos jurídicos estritos definidos pela Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997). Esta legislação assegura proteção internacional ao indivíduo que rompe com seu país de origem impulsionado por fundados temores de perseguição — motivados por questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a grupos sociais ou convicções políticas — ou em decorrência de cenários macroestruturais de grave e generalizada violação dos direitos humanos.

dados do ACNUR/ONU, de 2026, chegam a 117 milhões. Do total registrado no último ano, no Brasil, destaca-se que 17.478 solicitantes de refúgio situavam-se na faixa etária de 0 a 17 anos, evidenciando que o perfil de refugiados tem sido modificado, pois jovens e crianças têm acompanhado suas famílias neste deslocamento forçado e, desse modo, deverão ter o direito garantido de serem acolhidas, em sua diversidade e língua, na instituição escolar.

Levando em consideração que a presença de estudantes imigrantes e refugiados já tem sido observada e percebida em nossas cidades, Niterói e no Rio de Janeiro, mas ainda não temos um desenho de política pública de acolhimento em todas as instituições escolares, a presente pesquisa, este trabalho se propõe a refletir sobre a possibilidade de alargamento da potência desse encontro e, por conseguinte, do espaço para a ampliação das possibilidades de afetação de professores e estudantes, preparando os corpos para habitar e se reterritorializar na e pela diferença e, sobretudo, para o bom encontro.

A experiência estético-política da leitura compartilhada no contexto torna-se, assim, um dos dispositivos (Agamben, 2005) pelos quais a escola constrói a abertura sensível para a alegria dos bons encontros. Como afirma Michèle Petit, a leitura é uma “máquina de guerra contra os totalitarismos e, mais ainda, contra os sistemas rígidos de compreensão do mundo... contra os que nos querem imobilizar” (Petit, 2008, p. 148). A proposta deste estudo piloto, ao traçar mapas de rastreamento discursivo, tessituras pela arte literária, é precisamente aumentar a munição dessa máquina. Para calibrar as engrenagens dessa resistência, desdobramos, a seguir, as primeiras coordenadas teóricas.

1. Encontro escolar como potência de agir

A partir de Spinoza ([1677] 2026), potência e afeto não se reduzem a meros estados psicológicos, são inseparáveis. Os afetos correspondem à atualização em nossos corpos provocada por efeitos (afecções) causados pelos outros corpos e ideias. Nessa perspectiva, os afetos podem aumentar ou diminuir a nossa potência de agir, de existir mediante os encontros (SPINOZA 2, III, Def.3, p.98). A dinâmica desses encontros determina diretamente a nossa potência de agir e de existir no mundo. Segundo Spinoza, para entendermos a relação entre afeto e potência, é preciso conhecer o *Conatus*: que é o esforço inato e contínuo que cada um faz para perseverar em ser quem se é. Desse modo, a nossa potência de agir varia conforme esse esforço é bem-sucedido ou bloqueado pelos encontros que temos com o mundo externo.

Spinoza também diferencia os afetos passivos dos ativos, a partir da análise de três afetos primários, a alegria, a tristeza e o desejo. A alegria ativa é um afeto que provoca a

potência do agir. A tristeza e todos os afetos que dela derivam, ao contrário, refreiam a nossa potência de agir. Entende-se que a alegria não é a própria perfeição, mas sempre passagem de uma perfeição menor para uma maior. Trata-se de um fator determinante do desenvolvimento da potência do intelecto, da liberdade humana, da superação da servidão das paixões, compreendida por Spinoza como a impotência humana para regular e diminuir os afetos e, assim, ser sujeito ao comando do acaso (SPINOZA 2, III, prop.11).

A alegria, sob a lente da filosofia da imanência spinozana, distancia-se da ideia de euforia. Alegria ativa⁴ não é um estado de anestesia ou alienação, ela é um afeto do conhecimento e da emancipação, indissociável do aumento da autonomia do sujeito. Quando desprovida da condução da razão⁵, que compreende o que há de comum entre nosso corpo e os outros, a excitação localizada em estímulos parciais e de apenas algumas partes do corpo não aumenta a potência. De acordo com Spinoza, a excitação não corresponde à alegria ativa, que é sempre boa. A excitação inclusive pode ser excessiva e, portanto, má quando impede que o corpo seja capaz de ser afetado de outras maneiras.

O pensamento de Spinoza se fundamenta na indissociabilidade entre razão e alegria ativa. Há uma dinâmica de dependência entre elas: uma alimenta a outra na expansão das nossas forças. Quando ideias inadequadas, que são a origem das paixões, dão lugar ao conhecimento adequado acerca das coisas, expande-se a potência da mente e a capacidade de organizar os encontros de forma ativa, operando-se com maior liberdade. Sob essa ótica, a noção de encontro deixa de ser um mero choque casual entre corpos para se tornar uma prática ética de composição.

A leitura de Gilles Deleuze (2002) da filosofia spinozana acentua o caráter processual da expansão da potência mediante os bons encontros e, inclusive das paixões alegres, que, embora tenham uma causa externa, são capazes de aumentar as alegrias ativas.

Quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona a nossa: as paixões que nos afetam são de alegria, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida. Essa alegria é ainda uma paixão visto que tem uma causa exterior; permanecemos ainda separados de nossa potência de agir, não a possuímos formalmente. Essa potência de agir não deixa de aumentar de modo proporcional, “aproximamo-nos” do ponto de conversão, do ponto de

⁴ A alegria ativa é ação e a alegria passiva é uma paixão derivada de causas externas e implica em passividade no pensamento de Spinoza, ainda que detenham uma potencialidade afirmativa que pode culminar em uma afetividade ativa que eleva a potência.

⁵ Em Spinoza não há dicotomia entre mente e corpo. A teoria da razão e da afetividade não são opostos, o conhecimento resulta das interações dos corpos e das ideias adequadas sobre os objetos.

transmutação que nos tornará senhores dela, e por isso dignos de ação, de alegrias ativas.
(Deleuze, 2002, p. 33-34).

No horizonte da educação, essa engrenagem conceitual justifica o valor das práticas que contribuem para que a escola seja um lugar de satisfação cultural, um lugar de alegria (Snyders, 1988). Nessa perspectiva, a satisfação escolar não coincide com o prazer proporcionado pelas atividades de lazer, do cotidiano, mas abrange ações que interpelam e dão novos sentidos à vida dos estudantes e dos professores. Snyders (1988) adverte que a satisfação costuma ser empurrada para fora dos muros escolares. E, no interior das salas de aula, o que prevalece é cenário crônico de passividade com poucas brechas à criação.

Atualmente não é segredo para ninguém que a alegria dos jovens se proclama bem mais no seu feriado, em sua vida familiar do que na escola. Existem alunos que protestam contra a escola, às vezes rejeitam-na e são rejeitados por ela. Há principalmente, e são aqueles que provavelmente mais me interessam no momento, estes milhares e milhares de alunos que gentilmente fazem seu trabalho, não se saem tão mal, mas vão à escola sem nenhum entusiasmo como um empregado vai a seu escritório. Suas ambições limitam-se a garantir sua aprovação para a série e assim, porque não se deixa de repetir-lhes para preparar seu futuro; eles estudam "pela nota" e freqüentemente o confessam ingenuamente; no fundo estudam para ter a paz esperando trabalhar para ter o salário. O drama é que eles nem mesmo sonham em fazer perguntas à escola sobre a satisfação cultural, reivindicar da escola a satisfação da aventura intelectual e da descoberta, a satisfação atual, em sua vida de jovens. A satisfação não é declarada, visada, mal pensada. Eles não repugnam a escola, não se revoltam contra ela, não têm grandes temores em relação a ela, mas de preferência esperam que isto passe, com um indício de abatimento, de aceitação. Na verdade os alunos esperam aborrecer-se eles estão bastante resignados a este aborrecimento, e procuram limitar os danos - muito felizes se puderem eliminar o desagradável de algumas compensações recreativas, se puderem criar uma atmosfera "simpática" com um professor "simpático", introduzir na escola um pouco de diversão "extra escolar" - ainda que isto não responda a nenhum de seus problemas, não os "alimente" realmente e permaneçam a cem léguas de tudo aquilo que há de importante em sua vida e na cultura elaborada.(Snyders, 1988, p.189).

O cenário de resignação encontra um terreno fértil, de modo muito específico, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Particularmente no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda que se observe o esforço docente em mobilizar atividades tidas como lúdicas — a exemplo de jogos, brincadeiras e canções —, a concepção hegemônica de ensino permanece fundamentada no entendimento da língua como um sistema abstrato e estático. Essa perspectiva resulta em práticas mecanizadas de reprodução linguística, as quais acabam por condicionar o estudante à memorização estéril de regras

gramaticais e listas de vocabulário, esvaziando a dimensão viva da linguagem. Tal engrenagem responde diretamente à consolidação de uma visão reacionária do ensino de línguas para crianças que, sob viés mercantil e instrumental, regozija-se com a introdução de atividades pretensamente comunicativas com um verniz de ludicidade. A despeito da relevância das ações pedagógicas capazes de provocar paixões alegres, conforme as perspectivas espinosana e deleuziana, a instituição escolar precisa buscar constantemente estratégias que desnaturalizem a engrenagem mecanizada de seus processos educativos.

É precisamente para fraturar essa engrenagem automatizada que a potência criativa do encontro tem sido o alvo de nossa atenção cartográfica (Deleuze; Guattari, 1995; 2011; Rolnik, 2005). Esse olhar é catalisado pela presença de estudantes imigrantes e refugiados, bem como de outras minorias frequentemente marginalizadas, imbuído do propósito de ressignificar as aulas de línguas adicionais, convertendo-as em territórios de acolhimento e também em máquinas de resistência. Sob esse viés, defende-se a urgência de ampliar as discussões sobre inclusão para além do âmbito do português como língua de acolhimento, embora seja tema fundamental, pois o estudante imigrante e refugiado tensiona e habita a instituição escolar de modo geral, em sua totalidade cotidiana. É no interior desse cenário, e de modo muito especial nas aulas de espanhol, onde o estudante oriundo de países hispano falantes se depara com a sua própria língua materna sendo valorizada, que se constrói o propósito de converter a educação linguística em um lugar de reinvenção em nossa pesquisa.

O conceito de desterritorialização, formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), ajuda-nos a pensar que a línguas adicionais, frequentemente capturada por uma lógica que reduz a língua a estruturas e quando muito a instrumento, pode traçar caminhos outros. Segundo Deleuze e Guattari, desterritorializar implica abandonar coordenadas rígidas de um território para liberar fluxos e forças de transformação que dão origem a novas realidades. É nessa intersecção que a literatura voltada a temas fraturantes, como a imigração e o refúgio, assume um papel político, ético e estético crucial na educação linguística.

A necessidade de trazer a análise do texto literário para o cerne deste artigo responde a dois desejos: o primeiro é construir mapas de rastreamento discursivo que possam vir a ser explorados por outros leitores, especialmente professores, funcionando como rotas de navegação abertas a novas experimentações na educação linguística. O segundo é, a partir da obra *Eloísa e os Bichos* fazer uma provocação para pensar o encontro na escola e os dispositivos de afetação. A esse movimento cartográfico, somam-se fragmentos da obra *Migrar*, mobilizados como corpus analítico complementar com o propósito de tensionar os

sentidos sobre o movimento migratório e de refúgio, bem como o lugar da escola no processo de acolhimento.

2. Rotas de navegação

As obras *Eloísa e os bichos* e *Migrar* são de autoria de autores hispano-americanos, escritas originalmente em espanhol. Neste trabalho optamos pelas traduções feitas por Márcia Leite e Rafaella Lemos, respectivamente. *Eloísa e os bichos* foi escrita por Jairo Buitrago e ilustrações de Rafael Yockteng (2013) e *Migrar* é de José Manuel Mateo com ilustração de Javier Martínez Pedro (2013).

Para a operacionalização da análise, lançamos mão da Semântica Global proposta por Maingueneau (2005), segundo a qual a significância discursiva deve ser visada não apenas por uma ou outra categoria analítica mas em seu conjunto. Em nosso corpus, priorizamos: o plano temporal, o plano espacial e o plano da coesão dos enunciados. Também recorremos ao conceito de heterotopia de Foucault (2023) para refletir sobre como as relações espaciais dos imigrantes e refugiados configuram formas de vida outras, que ultrapassam os territórios e os lugares muitas vezes pré-fixados para eles. Ainda que breve, o debate proposto por Foucault acerca da heterotopia abre possibilidades para se pensar uma abordagem metodológica em torno da articulação entre poder, espaço e temporalidades. O autor, para quem a história dos espaços-tempo é também a história dos poderes, identifica a heterotopia como possibilidade de desestabilizar a ordem do discurso que classifica e coloca as coisas no espaço segundo uma lógica prevista e aceita para elas. Neste trabalho, interessa-nos refletir sobre as experiências heterotópicas migratórias, que deslocam as subjetividades e constituem os devires-imigrantes, devires-refugiados no texto literário. As heterotopias são lugares onde sou outro.

Passemos, então, ao conto *Eloísa e os bichos* do autor colombiano Jairo Buitrago. A obra foi publicada originalmente em espanhol em 2009 e, no Brasil, em 2013, traduzida por Márcia Leite. Trata-se da história de Eloísa, uma menina que precisa se mudar com o pai para uma cidade desconhecida. Nesse novo lugar, tudo parece estranho, hostil. Por essa razão, ela se sente como um peixe fora d'água. À sua volta não há pessoas, apenas “os bichos”. Até que um dia, Eloísa começa a ver esses mesmos bichos com uma nova forma, com novos contornos. E os que antes eram bichos, criaturas muito estranhas, passam a ser gradualmente por ela reconhecidos como humanos.

Um dos efeitos heterotópicos no conto se dá principalmente pela presença dos bichos, todos insetos, que acompanham os deslocamentos de Eloísa e de seu pai pela cidade. Os

bichos desempenham atividades humanas e são majoritários. Além disso, quase todos são maiores que a menina. Essa desproporção é vista não apenas na ilustração, mas também no texto verbal: “Chegamos numa tarde, quando eu era bem pequena” (pp.6-7), fragmento em que palavra e imagem operam de modo complementar, o que se repete no decorrer da narrativa.



FIGURA 1

Fonte: Buitrago; Yockteng (2013, p. 6-7)

Ao situar os enunciados verbais sempre no mesmo ponto da página, o livro cria um eixo estável que orienta o percurso de leitura e articula os diferentes elementos da página. A coesão, portanto, não se estabelece apenas no plano linguístico, mas sempre na relação dinâmica entre palavra e imagem. No conto *Eloísa e os bichos*, o enunciado verbal orienta o fluxo narrativo, enquanto a ilustração amplia e densifica os sentidos.

No que tange à coesão textual, em *Migrar*, as imagens são contínuas como um grande fluxo, e muitas vezes trazem mais informação do que as palavras. Há uma sensação de movimento constante, de travessia. Isso cria uma coesão visual baseada no deslocamento: mesmo quando o texto é fragmentado em parágrafos, a imagem mantém o leitor dentro de um percurso contínuo. A ilustração não dá destaque a dois personagens como ocorre em *Eloísa e os bichos*, mas reforça o caráter coletivo da experiência migrante. Em *Migrar*, o espaço é fluido. Em *Eloísa e os bichos*, os espaços são muito bem delimitados: a casa, a escola, o mercado, o metrô etc. Pode-se considerar que, em *Migrar*, a ilustração não ilustra o texto no sentido tradicional, ela é, de fato, o próprio espaço narrativo onde a história acontece. O

formato em sanfona, nomeado como *leporello*. não é só um recurso estético: ele também estrutura a experiência da leitura. A estética é simbólica e densa, o que reforça o caráter coletivo da experiência migrante. A forma sanfonada do livro quase obriga a não seguir uma leitura linear.



FIGURA 2- Foto do livro Migrar

Fonte: acervo pessoal

Na primeira cena de *Eloísa e os bichos*, conforme a ilustração 1, observamos que, ao atravessar a rua de mãos dadas com o pai, a menina deixa o seu ursinho de pelúcia cair no chão. O pai, obstinado na travessia, segue adiante sem perceber o ocorrido, enquanto Eloísa tenta, ainda que sem êxito, alcançar o urso, brinquedo do universo infantil, ligado ao afeto e comumente à segurança. No chão, ele sugere uma ruptura: algo foi deixado para trás ou desestabilizado pela experiência da travessia.

A escola, no conto ilustrado em análise, assim como a rua, são lugares de estranhamento, territórios desconhecidos. O pai é o único corpo reconhecido, território do pertencimento. E, por isso, Eloísa se entristece quando é deixada na escola com outros corpos. Sentia-se “a mais baixinha da fila (Buitrago e Yockteng, 2013, p.14) “ e dizia que “os recreios eram muito longos” (ibid., p. 17). O não-lugar interfere na percepção do corpo e a passagem do tempo.



FIGURA 3-

Fonte: Buitrago e Yockteng (2013, p. 12-13).

A expressão temporal no enunciado “No início, era difícil não ser tão habilidosa nas tarefas” (ibid., p.7) faz alusão a um plano de chegada à escola. Contudo, aos poucos, o espaço-tempo “de chegada” vai sendo modificado pelo plano de permanência que se dá mediante a experimentação no novo lugar. Diz Eloísa que “Com o passar do tempo, já sabia o caminho da escola, e não me importava quando papai ia embora, porque os dias passavam mais depressa” (ibid, pp.26- 31). Ganha relevância o fato de que a escola está presente em 26 das 77 páginas da obra, evidenciando que se trata de um eixo central em que se desenha a experiência de pertencimento de Eloísa. A escola sofre uma desterritorialização contínua, o estranhamento inicial cede espaço à composição de novas relações, operando uma transformação mútua na qual o território se humaniza à medida que a própria personagem se transmuta.

Nas páginas 24 e 25, nota-se, pela primeira vez, a presença de um corpo humano além dos corpos de Eloísa e de seu pai, cena em que o casal está no mercado e, utilizando a primeira pessoa do plural, a menina diz que, depois de se perderem algumas vezes, “aprendemos a conhecer a cidade”, marcando a indissociabilidade entre afeto e conhecimento.

Também merece a nossa atenção o episódio em que Eloísa e seu pai encontram-se na rua e com um fotógrafo ambulante — o antigo “lambe-lambe”. Pai e filha dessa vez aparecem ao lado de três insetos que se apresentam como figuras familiares, tensionando as fronteiras entre o humano e o não humano. Diz a narradora: “Pouco a pouco, começamos a

nos sentir em casa”. Ainda que estejam na rua, inscreve-se no conforto de casa. Nas páginas seguintes, complementa: “Mas nunca esquecemos de tudo o que deixamos para trás”. A afirmação introduz uma tensão constitutiva da experiência migratória: se, por um lado, há a construção gradual de um sentimento de pertencimento no novo espaço, por outro, a memória do que foi deixado persiste como marca indelével. Assim, o “sentir-se em casa” não apaga a perda, mas passa a coexistir com ela, configurando uma subjetividade atravessada por dois lugares — o presente habitado e o passado que insiste.

No final da história, a Eloísa encontra-se numa sala de aula. Seu corpo, então na forma adulta, ocupa o lugar de professora da turma. À sua volta, há vários estudantes e apenas um deles é bicho. Isso nos leva a pensar que ainda permanece um estranhamento em relação ao território que ocupa, porém o distanciamento é muito menor. Diz a narradora: “eu sei que não nasci aqui... mas foi neste lugar que aprendi a viver” (ibid., p. 36-37).



FIGURA 4

Fonte: Buitrago e Yockteng (2013, p. 36-37).

Nas guardas finais do livro, há fotos manuseadas pela mão de Eloísa. Ela parece rememorar o passado a partir de um espaço que não é o mesmo das fotos. As fotografias são vestígios materiais do passado. O lar não é apenas um único lugar físico, mas um espaço reconstruído a partir de muitas cenas, diversas experiências vividas que se sobrepõem. As lembranças abrangem novos personagens, humanos e insetos. As fotografias sobre a mesa da casa são tempos-espacos distintos, aproximando-se de uma lógica heterotópica ao condensar, em uma mesma superfície, múltiplos momentos e lugares da experiência.



FIGURA 5

Fonte: Buitrago; Yockteng (2013, guarda final).

Nesse aspecto, o conto se difere-se de *Migrar*, no qual o registro da memória é impossibilitado por forças externas. Ao chegar no abrigo após o cruzamento da fronteira territorial, o narrador é impedido de dar prosseguimento ao seu relato: “Na casa onde estamos mora muita gente, algumas são até de outros países...Bom, não posso escrever mais porque vão apagar a luz” (Mateo; Martinez, [2011] 2013). Configura-se a negação da escrita, da voz, da preservação da memória. O silenciamento das palavras é compensado pela riqueza de detalhes da ilustração e da técnica empregada, cujo estilo visual rememora a tradição iconográfica indígena mexicana, vozes do povo Xalitla. Linhas de fuga traçadas pela arte do desenho.

No conto *Eloísa e os bichos*, apreendemos outros sentidos. O devir-imigrante não se fixa, mas se manifesta sobretudo na trajetória de Eloísa, cuja experiência é marcada por um processo contínuo de transformação de si e dos outros a sua volta, corpos e ideias em mutação. Ao contrário do que acontece em *Migrar*, a personagem dispõe do suporte material e afetivo necessário para habitar o espaço: o pai, a casa e a escola, são redes que constituem composições de forças para a invenção de novos modos de agir e existir.

Entre deslocamentos espaciais e temporais, Eloísa habita um entre-lugar, no qual se tensionam pertencimento e estranhamento, configurando o devir como condição da experiência migratória. Percebe-se o processo de construção de um devir-imigrante que vivencia o estranhamento inicial, que, pouco a pouco, vai se transformando em um movimento de familiarização com o novo espaço e com aqueles que o habitam. Ao longo da narrativa, o deslocamento cede lugar à construção gradual de vínculos, possibilitando à personagem reinscrever-se naquele território e produzir novas formas de pertencimento. Contudo, esse percurso não elimina a memória da origem ou a percepção da diferença, mas evidencia um processo no qual o sujeito aprende a habitar o entre-lugares. A cartografia dos planos discursivos que atravessam a obra permite compreender que a experiência migratória de Eloísa não é apresentada apenas como deslocamento geográfico, mas como um processo de produção de subjetividade marcado pelo estranhamento, pela negociação de pertencimentos e pela reconstrução de sentidos, afetos em movimento.

3. Retorno ao compasso

Com este trabalho, reforçamos a perspectiva de que a Análise Cartográfica do Discurso (Deusdará; Rocha, 2021) pode oferecer contribuições significativas para a formação do leitor, do professor leitor, do professor-leitor-cartógrafo que poderá fazer ecoar novos textos e sentidos nos encontros com os seus alunos. Ancorada em uma perspectiva que concebe o discurso como prática social e como espaço de produção de sentidos, essa abordagem desloca o foco da leitura da mera identificação do conteúdo enunciado para a atenção aos modos de dizer. Trata-se, portanto, de uma tentativa de acompanhar os percursos discursivos por meio do mapeamento dos textos e das pistas que neles se inscrevem e que participam da circulação e da disputa de determinadas visões de mundo.

Nesse processo, a leitura de *Eloísa e os bichos*, bem como a de *Migrar*, possibilitam problematizar e tensionar os posicionamentos discursivos que se produzem sobre os devires-migrantes e devires-refugiados. A leitura literária e as práticas educativas que as incorporam não têm nada de inofensivas. São forças e são rotas de navegação que nos conduzem a buscar os bons encontros, a desnaturalizar as práticas que silenciam os corpos para convertê-los em potência pela alegria ativa, pelo acolhimento.

Conflito de interesse

Dayala Vargens e Poliana Arantes declaram não existir conflitos de interesse neste trabalho.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Declaração de Uso de IA

As autoras declaram que nenhuma ferramenta de IA foi utilizada na criação deste manuscrito nem em qualquer aspecto dos trabalhos realizados cujo resultado está reportado no manuscrito.

Contribuição de autoria

As duas autoras atuaram na Redação - Rascunho Original, Escrita - Revisão e Edição.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Tradução de Nilcéia Valdati. Outra Travessia, Florianópolis, n. 5, p. 9–16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 25 set. 2026

BRASIL. Refúgio em Números. 11. ed. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra); Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações, 2026.

BITRAGO, Jairo.; YOCKTENG, Rafael. Eloísa e os bichos. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1.

DEUSDARÁ, B.: ROCHA, D. Análise cartográfica do discurso: temas em construção. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

FOUCAULT, M. O corpo utópico, as heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: fecundidade e migração : resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. 90 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102187>. Acesso em: 25 set. 2026.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MATEO, José Manuel. **Migrar**. Ilustrações de Javier Martínez Pedro. Tradução de Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013.

RAMOS, A. M. Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo. Porto: Tropelias, 2010.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. Educação e Sociedade, 26(93), 1273-1288, 2005.

SNYDERS, Georges. A Alegria na Escola. Tradução de Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.

SPESSATO, Clara. Imigrantes e refugiados na sala de aula: o que os dados mostram sobre o acesso à educação no Brasil. In: JEDUCA (Associação de Jornalistas de Educação). São Paulo, 9 set. 2026. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/imigrantes-e-refugiados-o-que-os-dados-mostram-sobre-o-acesso-a-educacao-no-brasil>. Acesso em: 25 set. 2026.

SPINOZA, Benedictus. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu Belo Horizonte: Autêntica, 2026.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.