

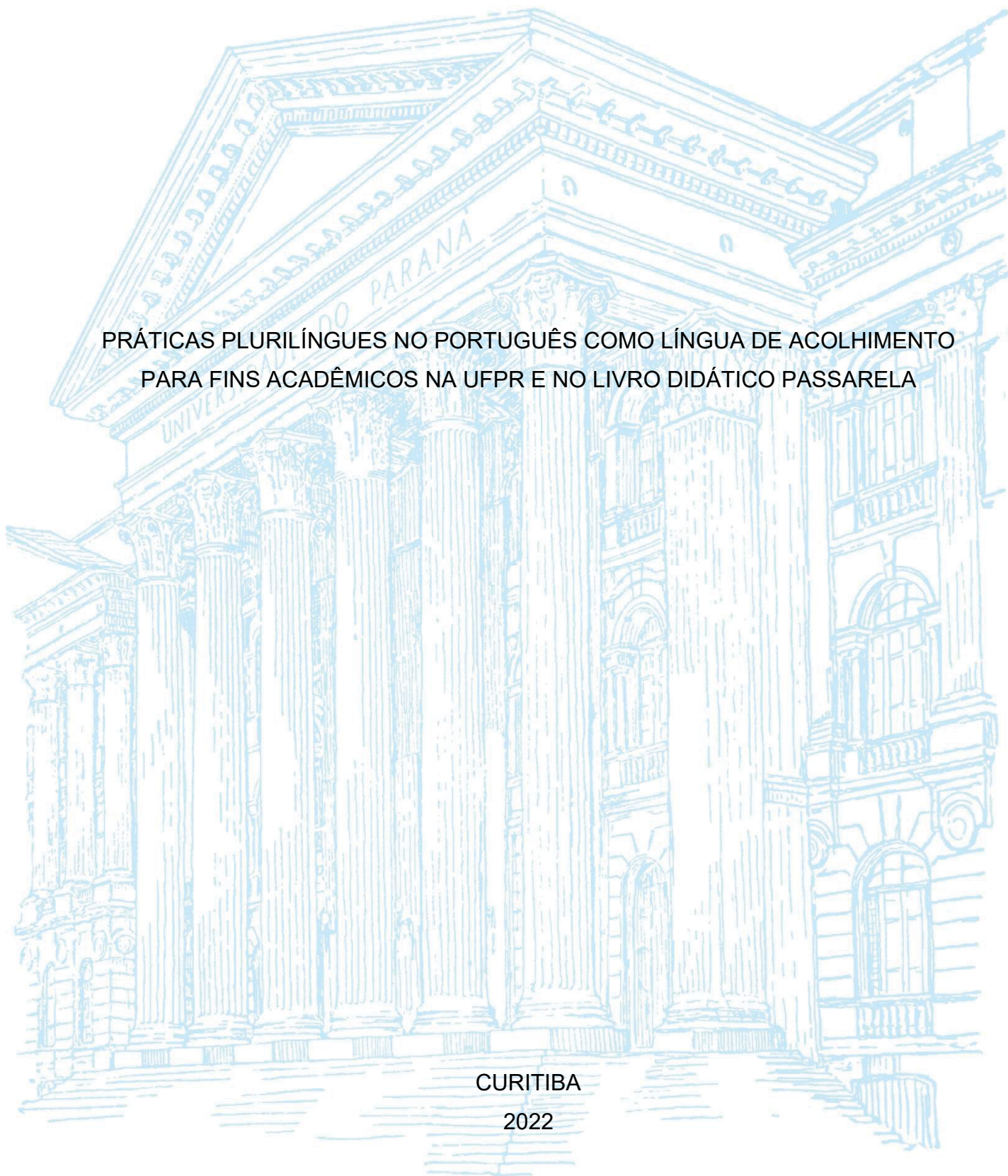
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA FARIA MARTINS FRANCISCO

PRÁTICAS PLURILÍNGUES NO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO
PARA FINS ACADÊMICOS NA UFPR E NO LIVRO DIDÁTICO PASSARELA

CURITIBA

2022



BRUNA FARIA MARTINS FRANCISCO

PRÁTICAS PLURILÍNGUES NO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO
PARA FINS ACADÊMICOS NA UFPR E NO LIVRO DIDÁTICO PASSARELA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Cristina Kluge

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Francisco, Bruna Faria Martins

Práticas plurilíngues no português como língua de acolhimento para fins acadêmicos na UFPR e no livro didático Passarela. / Bruna Faria Martins Francisco. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Cristina Kluge

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Livros Didáticos. 4. Universidade Federal do Paraná – Estudantes estrangeiros. 5. Multilinguismo. I. Kluge, Denise Cristina, 1975-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóla Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **BRUNA FARIA MARTINS FRANCISCO** intitulada: **Práticas plurilíngues no português como língua de acolhimento para fins acadêmicos na UFPR e no livro didático Passarela**, sob orientação da Profa. Dra. DENISE CRISTINA KLUGE, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Agosto de 2022.

Assinatura Eletrônica

31/08/2022 16:05:33.0

DENISE CRISTINA KLUGE

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

31/08/2022 16:17:16.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/09/2022 09:42:07.0

BRUNA PUPATTO RUANO

Avaliador Externo (PESQUISADORA)

Aos meus pequenos grandes amores, Gabriela e Lucas.
Ao meu irmão Leandro (*in memoriam*), que foi levado pela
COVID-19 durante a realização deste trabalho.
Aos migrantes de crise e sua força e esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Olga e José, por serem a melhor rede de apoio que eu poderia ter, cuidando dos meus bens mais preciosos – com o maior amor do mundo – para que eu pudesse realizar meus sonhos. Especialmente à minha mãe, minha maior incentivadora, de hoje e de sempre, tanto nas palavras quanto nas atitudes. Meus eternos agradecimentos por ter sido fundamental para eu ter tempo para concluir este trabalho.

Aos meus filhos e parceiros de confinamento e de aulas online, Gabriela e Lucas, por trazerem luz aos meus dias, pelo amor, carinho, “abapos” (abraços) apertados e por, mesmo tão pequenos, conseguirem lidar com os momentos de ausência.

A Deus, por ter me dado forças para não desistir, apesar de todas as pedras que estiveram em meu caminho.

À minha orientadora, Denise Kluge, pela compreensão, acolhida, generosidade, incentivo, paciência, confiança e empatia durante todos os momentos de incertezas e dificuldades que estiveram presentes durante este trabalho. Além, é claro, da orientação em si.

À Bruna Ruano, por todo o incentivo e boas vibrações ao longo dessa trajetória, desde a inscrição no processo seletivo até a conclusão deste texto, por toda a parceria no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, Reingresso, Passarela, artigos e PLAc-FA, pela leitura atenta do meu trabalho e por todas as contribuições nos momentos de qualificação e defesa. Obrigada por tudo e por tanto!

Ao professor Eduardo Henrique Diniz, pelas importantes contribuições e gentileza na qualificação e na defesa.

A todos os meus alunos e alunas, por todos os momentos de troca, reflexões e aprendizado. Agradeço especialmente à Fransaris, ao Fagunson e ao Jibril, pelas traduções do resumo em espanhol, crioulo haitiano e árabe, respectivamente.

À professora Silva Melo-Pfeiffer e ao professor Francisco Calvo del Olmo, pelas disciplinas da pós que fizeram com que eu tivesse um outro olhar para o PLAc-FA – o que resultou neste trabalho.

Aos que estiverem comigo ao longo dessa caminhada no PLAc/PLAc-FA: Alessandra de Freitas, Carla Cursino, Sérgio Ricardo e Tatyana Friedrich. Deixo um agradecimento especial ao Nicolas Batista, por toda ajuda no decorrer deste estudo.

Agradeço também o auxílio dos amigos Valeria, José Orlando e Stephanie.

A todos os colegas do Celin e professores da UFPR que contribuíram para a minha formação na docência, especialmente à Nathalie Dessartre, Lúcia Cherem, Jovania Perin Santos, Ester Roos e Fernanda Chichorro.

Agradeço, ainda, ao meu companheiro de vida, Alexandre, pela parceira no cuidado com as crianças para que eu pudesse estudar.

Ao meu irmão Leonardo, pelo apoio e incentivo, e à minha cunhada Juliana e meus sobrinhos, Ana e Leco, pelos momentos de descontração.

E, por fim, a todos e todas que torceram por mim e/ou contribuíram, mesmo que indiretamente, para a realização deste trabalho.

Muito Obrigada!

RESUMO

Este estudo está inserido no âmbito da linguística aplicada, com foco no campo do Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA) (RUANO, 2019) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do material didático *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos* (RUANO; CURSINO, 2020). O contexto desta pesquisa é caracterizado pelos estudantes migrantes e refugiados inseridos nessa instituição através de ações do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), da UFPR, vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). O objetivo principal deste trabalho é contribuir para a discussão teórico-metodológica relacionada ao processo de ensino-aprendizagem do PLAc-FA, com a especificidade de que esse processo não se dê através de uma perspectiva assimilacionista ou parta do pressuposto do 'discurso da falta' (LOPEZ e DINIZ, 2018). Assim, este estudo tenta identificar e descrever o contexto de PLAc-FA da UFPR, além de trazer, a partir do material *Passarela*, propostas de intervenção pedagógica nas disciplinas de português brasileiro acadêmico dessa instituição e discutir como os pressupostos da educação plurilíngue (BLANCHET, 2021), do plurilinguismo (BEACCO; BYRAM, 2007) e das abordagens plurais (CANDELIER et al, 2012) podem servir como eixo norteador para a elaboração de materiais didáticos de PLAc-FA que considerem todo o repertório linguístico-cultural desses estudantes.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos. Práticas plurilíngues. *Passarela*.

ABSTRACT

This study is part of applied linguistics studies, focusing on the field of Portuguese as a Welcoming Language for Academic Purposes (PLAc-FA) (RUANO, 2019), of the Federal University of Paraná (UFPR) and the teaching material *Passarela: Portuguese as a welcoming language for academic purposes* (RUANO; CURSINO, 2020). The context of this research is migrants and refugees students inserted in this institution through actions of the Migration Policy and Brazilian University Program (PMUB) at UFPR, linked to the Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). The main objective of this study is to contribute to the theoretical-methodological discussion related to the teaching-learning process of PLAc-FA, with the specificity that this process does not take place through an assimilationist perspective or departs from the assumption of the 'discourse of lack' (LOPEZ and DINIZ, 2018). Thus, this study tries to identify and describe the context of PLAc-FA at UFPR, in addition to bringing, from Passarela material, proposals for pedagogical intervention in academic Brazilian Portuguese disciplines at that institution and discussing how the assumptions of plurilingual education (BLANCHET, 2021), plurilingualism (BEACCO; BYRAM, 2007) and plural approaches (CANDELIER et al, 2012) can serve as a guiding principle for the elaboration of PLAc-FA teaching materials that consider the entire linguistic-cultural repertoire of these students.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language for Academic Purposes. Plurilingual practices. Passarela.

ملخص

تستند هذه الدراسة إلى اللسانيات التطبيقية، مع التركيز على مجال اللغة البرتغالية كلغة ترحيبية للأغراض الأكاديمية (PLAc-FA) (هوانو، ٢٠١٩) من جامعة بارانا الفيدرالية (UFPR) ومن المادة التعليمية باساريلا: البرتغالية كلغة ترحيبية للأغراض الأكاديمية (هوانو؛ كورسينو، ٢٠٢٠). يتميز سياق هذا البحث بالطلاب المهاجرين واللاجئين الذين تم إدخالهم في هذه المؤسسة من خلال نشاطات برنامج سياسة الهجرة والجامعة البرازيلية (PMUB) الخاصة بالجامعة الفيدرالية، المرتبطة بكرسي سيرجو فييرا دي ميلو (CSVM). الهدف الرئيسي من هذا العمل هو المساهمة في المناقشة النظرية المنهجية المتعلقة بعملية التعليم والتعلم في PLAc-FA، مع الخصوصية التي هي عملية لا تعطى من خلال منظور استيعابي أو من افتراض "خطاب النقص" (لوبيز؛ دينيز، ٢٠١٨). وهكذا، تحاول هذه الدراسة تحديد ووصف سياق PLAc-FA التابع للجامعة الفيدرالية، إلى جانب جلب مقترحات، خلال المادة التعليمية باساريلا، للتدخل التربوي في تخصصات الأكاديمية البرتغالية البرازيلية ومناقشة افتراضات التعليم متعدد اللغات (بلانشيت، ٢٠٢١)، وتعدد اللغات (بيباكو؛ بايرام، ٢٠٠٧) ونهج الجمع (كانديليير وآخرون، ٢٠١٢) والتي يمكن أن تكون بمثابة محور إرشادي لوضع المواد التعليمية PLAc-FA التي تأخذ في الاعتبار الذخيرة اللغوية والثقافية الكاملة لهؤلاء الطلاب.

الكلمات الرئيسية: البرتغالية البرازيلية كلغة مضيئة للأغراض الأكاديمية. ممارسات متعددة اللغات. باساريلا.

Rezime

Etid sa a antre nan domèn lengwistik aplike, li aksantye l sou lang Pòtigè kòm lang akèy pou rezon akademik (PLAc-FA) (RUANO, 2019) nan Inivèsite Federal Paraná (UFPR) ak materyèl didaktik Passarela: Pòtigè kòm lang akèy nan kad akademik (RUANO; CURSINO, 2020). Kontèks rechèch sa defini pa etidyan imigran ak refijye ki antre nan enstitisyon sila pa mwayen divès aksyon Pwogram Politik Migratwa ak Inivèsite Brezilyen (PMUB), nan Inivèsite Federal Paraná (UFPR), ki lye ak pwogwam “Cátedra” Sérgio Vieira de Mello (CSVM). Objektif prensipal travay sa se kontribye nan diskisyon teorik ak metodolojik ki gen pou wè ak pwosesis ansèyman aprantisaj Pòtigè kòm lang akèy pou rezon akademik (PLAc-FA), ak patikilarite ke pwosesis sa a pa antre nan yon tandans asimilasyonis oswa pati nan sipozisyon yon “diskou manke” (LOPEZ ak DINIZ, 2018). Nan sans sa, etid sa non sèlman eseye idantifye ak dekri kontèks Pòtigè kòm lang akèy pou rezon akademik (PLAc-FA) nan UFPR, men tou, li pote pwopozisyon entèvansyon pedagogik nan divès disiplin akademik pòtigè brezilyen nan enstitisyon sila (UFPR) epi l diskite ki jan plizyè sipozisyon edikasyon nan divès lang “plirilengis” (BLANCHET, 2021), “plirilengism” (BEACCO; BYRAM, 2007) ak apwòch pliryèl yo (CANDELIER et al, 2012) ka sèvi kòm prensip de baz pou elaborasyon materyèl didaktik Pòtigè kòm lang akèy pou rezon akademik (PLAc-FA) ki konsidere tout repètwa kiltirèl lengwistik etidyan sa yo.

Mo kle: Pòtigè kòm lang akèy pou rezon akademik. Pratik “plirilengis”. *Passarela*.

RESUMEN

Este estudio se inserta en el ámbito de lingüística aplicada, enfocado en el campo de portugués como Lengua de Acogida para Fines Académicos (PLAc-FA) (RUANO, 2019) de la Universidad Federal de Paraná (UFPR) y del material didáctico *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos* (RUANO; CURSINO, 2020). El contexto está caracterizado por los estudiantes migrantes y refugiados incorporados en la institución a través de acciones del Programa Política Migratoria y Universidad Brasileira (PMUB), de la UFPR, vinculado a la Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). El objetivo principal de este trabajo es contribuir a la discusión teórico-metodológica relacionada al proceso de enseñanza-aprendizaje del PLAc-FA, con la particularidad de que ese proceso no se da a través de una perspectiva asimilacionista o parte del presupuesto del 'discurso de falta' (LOPEZ e DINIZ, 2018). Así, este estudio intenta identificar y describir el contexto del PLAc-FA de la UFPR, además de traer, a partir del material *Passarela*, propuestas de intervención pedagógica en las disciplinas de portugués académico brasileiro de esta institución y discutir como los presupuestos de la educación plurilingüe (BLANCHET, 2021), del plurilingüismo (BEACCO; BYRAM, 2007) y de los enfoques plurales (CANDELIER et al, 2012) pueden servir como elementos guía para la elaboración de materiales didácticos del PLAc-FA que consideren todo el repertorio lingüístico-cultural de estos estudiantes.

Palabras clave: Portugués como Lengua de Acogida para Fines Académicos. Prácticas plurilingües. *Passarela*.

RÉSUMÉ

Cette étude est inscrite dans le champ d'études de la linguistique appliquée et vise en particulier le domaine du Portugais Langue d'Accueil pour Objectifs Académiques. (PLAc-FA) (RUANO, 2019) de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) et du manuel *Passarela : portugais langue d'accueil pour objectifs académiques* (RUANO ; CURSINO, 2020). Le contexte de cette recherche est caractérisé par les étudiants migrants et réfugiés insérés dans cette institution à travers les actions du Programme Politique Migratoire et Université Brésilienne (PMUB), de l'UFPR, lié à la Chaire Sérgio Vieira de Mello (CSVM). L'objectif principal de ce travail est de contribuer à la discussion théorique et méthodologique relative au processus d'enseignement-apprentissage du PLAc-FA, en particulier avec le but de que ce processus ne se déroule pas dans une perspective assimilationniste ou parte du « discours de l'absence » (LOPEZ et DINIZ, 2018). Ainsi, cette étude tente d'identifier et de décrire le contexte du PLAc-FA à l'UFPR, en plus d'apporter, à partir de la méthode Passarela, des propositions d'intervention pédagogique dans les cours de portugais brésilien académique de cette institution et de discuter comment les présupposés de l'éducation plurilingue (BLANCHET, 2021), du plurilinguisme (BEACCO ; BYRAM, 2007) et des approches plurielles (CANDELIER et al, 2012) peuvent servir de guide pour l'élaboration de matériels pédagogiques de PLAc-FA prenant en compte l'ensemble du répertoire linguistique et culturel de ces élèves.

Mots-clés : Portugais Langue d'Accueil pour Objectifs Académiques. Pratiques plurilingues. Passarela.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PMUB	32
FIGURA 2 – DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE	63
FIGURA 3 – EXEMPLO DE ATIVIDADE EM QUE OS ALUNOS DEVEM COMPARTILHAM SUAS EXPERIÊNCIAS COM UM COLEGA DE OUTRA NACIONALIDADE.....	70
FIGURA 4 – EXEMPLO DE ATIVIDADE SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL	71
FIGURA 5 – EXEMPLOS DE IMAGENS PRESENTES NO MATERIAL PASSARELA	72
FIGURA 6 – CONTEÚDOS DO DOSSIÊ 1 DO LIVRO PASSARELA.....	73
FIGURA 7 – GÊNERO E-MAIL NO LIVRO PASSARELA	74
FIGURA 8 – ATIVIDADE DO PASSARELA A PARTIR DO PROJETO ‘7 BILHÕES DE OUTROS’	77
FIGURA 9 – QUESTÕES DE PRÉ-LEITURA SOBRE A BIOGRAFIA DE ENEDINA MARQUES	79
FIGURA 10 – IMAGENS PRESENTES NO TEXTO SOBRE ENEDINA MARQUES	80
FIGURA 11 – BIOGRAIA DE FRANKÉTIENNE	82
FIGURA 12 – QUESTÕES DE COMPREENSÃO DE TEXTO DA BIOGRAFIA DE FRANKÉTIENNE.....	83
FIGURA 13 – TAREFA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A AUTOBIOGRAFIA.	85
FIGURA 14 – CONTEÚDOS DO DOSSIÊ 2 DO LIVRO PASSARELA.....	88
FIGURA 15 – APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ 2 DO LIVRO PASSARELA	89
FIGURA 16 – EXEMPLO DE ATIVIDADE DE REFLEXÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS	91
FIGURA 17 – ABERTURA DA UNIDADE 5, SOBRE ARTIGO CIENTÍFICO, DO LIVRO PASSARELA	92
FIGURA 18 – EXPLORAÇÃO DO GÊNERO ‘ARTIGO CIENTÍFICO’ NO MATERIAL PASSARELA	94
FIGURA 19 – ATIVIDADES DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO PRESENTES NO LIVRO PASSARELA	95
FIGURA 20 – CONTEÚDOS DO DOSSIÊ 3 DO LIVRO PASSARELA.....	96
FIGURA 21 – PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE 1 – DOSSIÊ 3	100

FIGURA 22 – ATIVIDADES RELACIONADAS AO VÍDEO “MACHISMO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA JUVENTUDE”	102
FIGURA 23 – EXERCÍCIO DE SISTEMATIZAÇÃO DO GÊNERO DEBATE.....	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESTRUTURA DO MATERIAL DIDÁTICO PASSARELA	38
QUADRO 2 – RELATOS DE ESTUDANTES (RE)INGRESSOS DA UFPR SOBRE ALGUNS DE SEUS DESAFIOS DE CARÁTER EXTRALINGUÍSTICO	51
QUADRO 3 – TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA PLAC/PLAC-FA NA UFPR....	56
QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO	61

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE ALUNOS E PAÍSES DE ORIGEM DOS MIGRANTES ADMITIDOS NA UFPR VIA REINGRESSO (DE 2014 A 2020) E VESTIBULAR ESPECIAL (2019 E 2020)	39
GRÁFICO 2 – CURSOS DE GRADUAÇÃO, NA UFPR, DOS ALUNOS DO PROGRAMA REINGRESSO (DE 2014 A 2020) E DO VESTIBULAR ESPECIAL (2019 E 2020).....	40
GRÁFICO 3 – NÚMERO DE ALUNOS, POR SEXO, ADMITIDOS POR ANO PELO PROGRAMA REINGRESSO (DE 2014 A 2020).....	40
GRÁFICO 4 – NÚMERO DE ALUNOS, POR SEXO, APROVADOS POR ANO NO VESTIBULAR ESPECIAL EM 2019 E 2020.....	41
GRÁFICO 5 – LÍNGUAS FALADAS PELOS ESTUDANTES DA TURMA DE PLAC-FA DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2019 DA UFPR.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AI	- Abordagem Intercultural
ACNUR	- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
CASLA	- Casa Latino-Americana
CSVM	- Cátedra Sérgio Vieira de Mello
CELIN	- Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR
CELPE-Bras	- Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEPE	- Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão
DELEM	- Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DEPAC	- Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas
DP	- Didática do Plurilinguismo
DI	- Didática Integrada
EJA	- Ensino de Jovens e Adultos
ERE	- Ensino Remoto Emergencial
FLE	- Francês como Língua Estrangeira
FOU	- Francês para Objetivo Universitário
IES	- Instituição de Ensino Superior
IC	- Intercompreensão
LI	- Léxico Internacional
LP	- Língua Portuguesa
ONU	- Organização das Nações Unidas
ONG	- Organização não Governamental
PMUB	- Política Migratória e Universidade Brasileira
PB	- Português Brasileiro
PBMIH	- Português Brasileiro para Migração Humanitária
PLA	- Português como Língua Adicional
PLAc	- Português como Língua de Acolhimento
PLAc-FA	- Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos
PLE	- Português como Língua Estrangeira
PU	- Português para Objetivo Universitário

PROVAR	- Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes
PEC-G	- Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PRAE	- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
QECR	- Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas
SDL	- Sensibilização à Diversidade Linguística
UT	- Unidade Temática
UNAI	- United Nations Academic Impact
USP	- Universidade de São Paulo
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFABC	- Universidade Federal do ABC
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFTM	- Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	JUSTIFICATIVA	23
1.2	OBJETIVOS	28
1.3	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	28
2	CONTEXTO DE PESQUISA	30
2.1	O PROGRAMA POLÍTICA MIGRATÓRIA E UNIVERSIDADE BRASILEIRA (PMUB) E AS AÇÕES DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO NA UFPR.....	31
2.2	O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO NA UFPR.....	33
2.3	O MATERIAL DIDÁTICO PASSARELA	37
2.4	PERFIL DOS ESTUDANTES	39
3	PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA FINS ACADÊMICOS	43
3.1	A CONSTRUÇÃO DO PLAc-FA NA UFPR	50
3.2	OS ESTUDOS DE PLAc E PLAc-FA NO ÂMBITO DA UFPR.....	55
4	EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE	60
4.1	A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E O PLAc-FA	65
5	DA TEORIA À PRÁTICA: PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PLURILÍNGUES A PARTIR DO MATERIAL PASSARELA	69
5.1	DOSSIÊ 1 - PASSARELA	72
5.1.1	A biografia a partir do Passarela	78
5.1.2	A autobiografia a partir do Passarela	84
5.2	DOSSIÊ 2 - PASSARELA	87
5.2.1	O artigo científico a partir do Passarela.....	91
5.3	DOSSIÊ 3 - PASSARELA	96
5.3.1	O debate a partir do Passarela.....	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida no âmbito dos estudos de linguística aplicada, com foco no papel das Abordagens Plurais no processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA). O estudo desenvolveu-se na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e traz propostas de intervenção pedagógica nas disciplinas de português brasileiro acadêmico voltadas a estudantes migrantes e refugiados inseridos nessa instituição através de ações do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB)¹, da UFPR, vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)².

As ações da instituição se dão a partir de uma demanda que reflete o cenário atual dos movimentos migratórios do século XXI, que foram – e ainda estão sendo³ – marcados por crises de deslocamentos forçados, configuradas como “migrações de crise” (BAENINGER; PERES, 2017), as quais envolvem migrantes com a condição jurídica de refugiado ou solicitantes de refúgio, bem como de crise humanitária e refugiados ambientais, sendo marcadas por ‘crises’ tanto no país de origem - em função de problemas humanitários, econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos - quanto no país de destino, que não se encontra preparado para o acolhimento desses migrantes⁴, evidenciando esse caráter de migração Sul-Sul (BAENINGER,

¹ O Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) existiu dentro da UFPR de 2013 a dezembro de 2021 e fazia parte da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Alguns projetos que faziam parte do PMUB continuaram vinculados à CSVM, enquanto outros se tornaram independentes.

² A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) foi implementada em 2003, pelo ACNUR, com o objetivo de promover a educação, pesquisa e extensão acadêmica relacionada ao direito internacional dos refugiados em cooperação com centros universitários nacionais, como a UFPR. Para mais informações, consultar <www.acnur.org>.

³ Notadamente pela Guerra na Ucrânia, que teve início em 24 de fevereiro de 2022 e caracteriza a maior crise migratória da Europa desde a Segunda Guerra Mundial, de maneira que até o dia 21 de março de 2022, cerca de 6,5 milhões de pessoas já haviam sido deslocadas dentro da Ucrânia e mais de 3,3 milhões haviam abandonado o país. (CNN Brasil, 2022). Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/ucrania-tem-quase-65-milhoes-de-pessoas-deslocadas-dentro-do-pais-diz-onu/>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

⁴ Escolhemos, para este trabalho, o termo ‘migrante’ por estarmos em consonância com os apontamentos de Camargo (2018) e Sayad (2000), de que o migrante carrega em si, simultaneamente, as dimensões do imigrante e do emigrante, uma vez que não é possível chegar a algum lugar sem sair de outro. Além disso, segundo Camargo (2018), o termo migrante traduz “melhor o dinamismo dos processos migratórios atuais, indicando que o Brasil é também rota, e não somente destino, e que, por estarem envolvidos simultaneamente nas sociedades de origem e de destino, muitos migrantes são transnacionais (GLICK-SCHILLER, 1999; BAENINGER & PERES, 2017)”. Além disso, quando utilizamos os termos “migrante” e “refugiado”, reconhecemos a pluralidade das identidades desses indivíduos, logo, não temos o objetivo de reduzir esses sujeitos a categorias abstratas e/ou de apagar suas individualidades através de qualquer tipo de homogeneização.

2018). Essa população abandona seu país à procura de melhores condições de vida, liberdade e proteção, no entanto, muitas vezes, encontra um país despreparado para auxiliá-los em sua plena inserção na sociedade, com a ausência de políticas públicas que garantam direitos básicos como moradia digna, acesso aos serviços públicos, inserção no mercado de trabalho formal, respeito às diferenças (Oliveira *et al*, 2020).

De acordo com o relatório da Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados (ACNUR) intitulado “*Global Trends*”, ao final de 2020, mais de 82 milhões de pessoas já tinham sido obrigadas a deixar seus territórios por diversas razões, dentre elas: conflito armado, violência generalizada e violação dos direitos humanos. Esses dados marcam o nono ano de crescimento ininterrupto do número de deslocamentos forçados no mundo, representando um aumento de 4% em relação a 2019 e de quase 100% em relação a 2011. Cabe salientar que o relatório da ACNUR diz respeito apenas aos dados (legais) relacionados ao refúgio⁵, não considerando migrantes de crise humanitária⁶, como é o caso, por exemplo, da maior parte dos haitianos que migraram para o Brasil após o terremoto de 2010⁷.

Ainda de acordo com o relatório “*Global Trends*” (ACNUR, 2021⁸), a maior parte da população refugiada do mundo (cerca de 86%) migra para países vizinhos. Dessa maneira, fica clara a razão pela qual o Brasil acolhe, atualmente, principalmente refugiados de nacionalidade Venezuelana.

Com o aumento do fluxo migratório em escala global, o Brasil, com seu conhecido histórico de migrações, tornou-se não só um local de destino para os novos migrantes mas também um espaço de trânsito. Alguns fatores contribuíram para o aumento da migração no Brasil no início deste século, Calvacanti e Oliveira (2020) destacam: i) a crise econômica internacional de 2007 nos Estados Unidos; ii) o desenvolvimento econômico e social do Brasil; iii) a imagem do país como potência

⁵ O status de refugiado diz respeito aos indivíduos que pedem proteção em outros territórios por correrem risco de vida em seu próprio país devido à violência generalizada, violação dos direitos humanos ou perseguições por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. As solicitações de refúgio no Brasil são regidas pela Lei 9.474/97.

⁶ O visto permanente por razões humanitárias foi criado, através da RN 97/2012, para os Haitianos após o terremoto de 2010 que ocasionou o agravamento das condições de vida daquele povo. Atualmente, esse tipo de visto está previsto na Lei de Migração 13.445.

⁷ Em 12 de janeiro de 2010 o Haiti foi devastado por um terremoto que resultou em cerca de 300 mil mortos, mais de 300 mil feridos e 1,5 milhão de desabrigados. (Agência Brasil, 2020) disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-01/terremoto-que-matou-300-mil-no-haiti-faz-10-anos>>. Acesso em 07 de junho de 2022.

⁸ Para mais informações sobre os dados dos deslocamentos forçados de 2020, consultar: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/60b638e37/global-trends-forced-displacement-2020.html>

emergente por sua participação no BRICS e organização de grandes eventos mundiais como as Olimpíadas e a Copa do Mundo.

Assim, no período de 2011 a 2020, o Brasil recebeu mais de 265 mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, oriundas de indivíduos de países como a Venezuela, Haiti, Cuba, China, Angola, Bangladesh, Nigéria, Senegal, Colômbia, Síria e Gana. (Silva et al, 2021). Atualmente, os haitianos e os venezuelanos, juntos, constituem mais de 70% da população migrante no Brasil, sendo que a primeira nacionalidade foi maioria de 2011 a 2015 e a segunda a partir de 2016. (Silva et al, 2021).

Esse quadro nos dá um panorama da diversidade linguística e cultural presente em nosso país e, de acordo com Santos (2017), esse cenário de fluxos migratórios causa um grande impacto nas sociedades, pois coloca em contato sujeitos com identidades muito diferentes, fazendo com que haja uma coexistência e uma interação de línguas, culturas, religiões, entre outros, diferentes entre si e que acabam por se reconfigurar no contato umas com as outras. Neste sentido, é essencial que haja oportunidades de se preparar cidadãos que conheçam e respeitem a diversidade presente nas sociedades atuais de forma a combater a injustiça e a desigualdade social.

Na tentativa de auxiliar a integração desses migrantes e refugiados à sociedade curitibana, após uma demanda da própria comunidade migrante, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) criou o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), que será descrito no capítulo 2. Nesta pesquisa, visando à promoção de uma educação voltada para o respeito e a tolerância da diversidade linguístico-cultural na qual estamos inseridos, trabalhamos a partir das abordagens plurais (CANDELIER et al., 2012) que são embasadas pelos pressupostos do plurilinguismo (BEACCO et al., 2016).

1.1 JUSTIFICATIVA

Justifico minha pesquisa, em primeiro lugar, pela importância dada às aulas de PLAc-FA da UFPR por alunos que cursaram essas disciplinas. Segundo depoimentos de alguns estudantes, essas aulas foram essenciais para que eles

pudessem acessar o universo da escrita acadêmica dessa universidade (RUANO & MELO-PFEIFER, 2021). Dessa maneira, essas disciplinas ocupam um lugar de grande contribuição para que esses discentes obtenham sucesso em sua trajetória na instituição.

Em segundo lugar estão as inquietações que me guiaram – e ainda me guiam – até aqui. Minha história com o ensino de Português como Língua Adicional (PLA)⁹ teve início em 2011 e tudo aconteceu de maneira completamente inesperada.

Fiz minha primeira graduação em Geologia (de 2003 a 2008) e no último ano do curso resolvi prestar o vestibular para Letras, sem grandes pretensões, talvez com o objetivo de melhorar minha redação e de ‘aprender gramática’. Aprovada no vestibular, de 2009 a 2013, cursei licenciatura em Letras-Português na UFPR, vivi em um mundo completamente novo. O curso não era o que eu esperava, porém foi muito melhor do que o que eu imaginava, proporcionando inúmeras mudanças em vários aspectos da minha vida – talvez não tantas na redação. Devido à minha identificação com a área, decidi continuar estudando, assim, de 2013 a 2016, cursei licenciatura em Letras-Francês, também na UFPR.

Concillei a graduação em Letras com o trabalho de geóloga durante três anos (de 2009 a 2011), quando, em uma disciplina da universidade fiz um pré-projeto de pesquisa e, procurando algum tema que me interessasse, me deparei com o ensino de PLA. Achei essa área fantástica, então decidi abandonar a geologia e me dedicar a Letras.

Dessa maneira, em 2012, comecei a fazer parte do programa de voluntariado acadêmico do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da UFPR, na área de Português como Língua Estrangeira (PLE)¹⁰. No Celin, tive a oportunidade de trabalhar com intercambistas, expatriados, alunos do Programa de Estudantes-

⁹ Neste trabalho, optamos pelo uso de PLA, uma vez que o termo *adicional* ressalta o fato da coexistência de diversas línguas nas sociedades contemporâneas, de forma que a nova língua vem para somar no repertório linguístico dos aprendizes, não sendo atribuído um status de prestígio a nenhuma delas. (SCHLATTER & GARCEZ, 2009; JORDÃO, 2014; LOPEZ, 2016; LOPEZ & DINIZ, 2018). Para mais informações sobre a área de PLA, consultar Bulla e Kuhn (2020), disponível em: < <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>>. Acesso em 16 de março de 2022.

¹⁰ Português como Língua Estrangeira (PLE) era o termo utilizado no Celin-UFPR.

Convênio de Graduação (PEC-G)¹¹, preparar alunos para o exame Celpe-Bras¹², como também ser avaliadora da parte oral desse exame.

Era tudo muito novo para mim, mas como a equipe de professores do Centro de Línguas era muito capacitada, sempre tive muito suporte. Até que em 2013, com o início do projeto de extensão da UFPR denominado Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH)¹³, nos vimos, todos, sem saber muito bem o que fazer. A partir desse contexto específico de ensino-aprendizagem, de migrantes de crise, me vi em meio a inúmeras inquietações que não podiam ser solucionadas, ao menos de imediato, na troca com os outros professores do Celin. Como esse lugar de dúvidas e incertezas era comum também a alguns colegas, formamos grupos de estudo para lermos e debatermos sobre essa nova área de interesse.

Participei do início do PBMIH, em 2013, assumindo uma turma de letramento¹⁴, com alunos que não falavam português e não eram alfabetizados na própria língua materna, as dificuldades eram inúmeras. No entanto não consegui me aprofundar muito nessa área porque em 2014 tive que me ausentar do projeto para assumir uma vaga de assistente de língua portuguesa na França. Em maio de 2015, quando retornei ao Brasil, e ao Celin, além das turmas de PLA, assumi também turmas de francês como língua estrangeira, então minha rotina já não me permitia participar do PBMIH.

Em 2016, com a implementação do curso piloto de Acolhimento Linguístico e Acadêmico¹⁵ voltado aos alunos do Programa Reingresso¹⁶, descritos no capítulo 2, tive a oportunidade de voltar a trabalhar com os migrantes de crise, no entanto, o

¹¹ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é um programa desenvolvido pelo Governo do Brasil em parceria com universidades brasileiras que oferece oportunidade gratuita de formação superior a estrangeiros de países em desenvolvimento que possuem acordos educacionais e culturais com o Brasil. Para mais informações sobre o Programa, consultar <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>. Acesso em 08 de julho de 2022.

¹² O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame oficial brasileiro para certificar a proficiência em língua portuguesa. Para saber mais sobre esse exame, ver: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>>. Acesso em 08 de julho de 2022.

¹³ Para saber mais sobre a concepção do PBMIH, consultar Ruano, Peretti e Grahl (2016).

¹⁴ As turmas de letramento tinham como objetivo não apenas fazer com que os alunos aprendessem a língua portuguesa e dominassem o sistema de escrita, decodificando-o, mas também, e principalmente, que eles fossem capazes de aplicar a língua portuguesa, a leitura e a escrita no cotidiano, interpretando e agindo criticamente na nova realidade na qual estavam inseridos.

¹⁵ Curso introdutório de PLAc-FA destinado aos migrantes e refugiados recém (re)ingressos na UFPR via Programa Reingresso. O curso acontece antes do início do ano letivo na instituição.

¹⁶ O Programa Reingresso destina vagas remanescentes da UFPR a migrantes e refugiados que já haviam iniciado seus estudos em outro país.

enfoque agora era outro, deveríamos prepará-los para a universidade. Assim, em conjunto com outras colegas, estive à frente da organização do curso e da elaboração do material didático utilizado nas aulas. Também pude acompanhar o início das aulas de português ofertadas pelo curso de Letras para esses alunos até que, em 2017, saí de licença maternidade e, novamente, me distanciei dessa área que me é tão cara.

Em 2018, tive a oportunidade de voltar a atuar como professora do curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, em 2019 pude participar da elaboração do livro didático Passarela e em 2021 estive envolvida com a utilização do livro nas aulas de PLAc-FA da UFPR¹⁷.

Todo esse meu percurso pelo âmbito do PLAc foi marcado por muitas dúvidas e inseguranças, especialmente no momento da elaboração de um material didático que seria publicado e que poderia ser utilizado por outros professores. Como o Passarela foi um material que tinha como proposta trabalhar a partir dos pressupostos do PLAc-FA proposto por Ruano (2019), em um primeiro momento, levantei algumas questões que tinham como objetivo nortear o início deste estudo: i) é possível reunir em uma sequência didática os pressupostos do PLAc, ensino de línguas para objetivos universitários, *second space*¹⁸ e abordagem de gêneros do discurso?; ii) Em caso positivo, de que maneira?; iii) Qual tipo de abordagem de gêneros discursivos seria a mais adequada levando-se em consideração as especificidades do PLAc-FA?; e iv) Quais gêneros transversais às diversas áreas de estudo devem ser selecionados para estudo?.

No entanto, a primeira disciplina¹⁹ que cursei no mestrado, em fevereiro de 2020, foi sobre o plurilinguismo. Essa disciplina foi um divisor de águas para minha pesquisa, pois me abriu um novo horizonte de perspectivas, trazendo muitas outras inquietações, mas também minha primeira certeza desde 2013 - quando tive meu primeiro contato com o PLAc. A certeza de que uma abordagem que levasse em consideração a pluralidade desses estudantes deveria ser colocada em prática o quanto antes. Assim, minha nova preocupação, traduzida em pergunta de pesquisa,

¹⁷ O livro Passarela e as disciplinas de PLAc-FA da UFPR serão abordados nos capítulos 2 e 3, respectivamente.

¹⁸ O *second space* (CAMPANO, 2007) será apresentado no capítulo 3 e refere-se a um 'segundo espaço' que tem como objetivo a valorização das trajetórias pessoais dos alunos.

¹⁹ Disciplina "Seminário em estudos linguístico II – Formação Linguística e Promoção do Plurilinguismo", ministrada pelo prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR, em parceria com a Prof^a Dr^a Silvia Melo-Pfeifer, da Universidade de Hamburgo, Alemanha.

é: de que maneira as práticas plurilíngues podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de PLAc-FA no contexto da UFPR?

Na busca de tentar responder as minhas inquietações, trago outra justificativa para minha pesquisa: a escassez de estudos na área de PLAc-FA, especialmente quando associados às abordagens plurais. O livro *Passarela* é um reflexo dessa lacuna, pois levando-se em consideração a escassez de pesquisas e, conseqüentemente, de material didático nesta área de estudo, além da urgência dessa questão, o ACNUR, que tem o PMUB como referência na Cátedra Sérgio Vieira de Mello, financiou sua publicação, sem fins lucrativos, para ser compartilhada com outras instituições de ensino superior (IES).

Cabe salientar que a UFPR é referência no Brasil no que diz respeito às políticas de ações afirmativas voltadas aos migrantes e refugiados através do PMUB e da CSVM, e, uma vez que há a institucionalização de disciplinas de português para os migrantes (re) ingressos na UFPR, é necessário que haja estudos embasados por teorias consistentes, que levem em consideração as especificidades desse contexto de ensino-aprendizagem. Os estudos disponíveis até o momento e que dialogam com este trabalho serão abordados no Capítulo 3.

Outro fator relevante para esta pesquisa é a ampla discussão a respeito da internacionalização das universidades. No âmbito da internacionalização e das políticas de ações afirmativas, a UFPR aponta em seu Plano Institucional de Internacionalização a importância da inserção de migrantes e refugiados na sociedade. O Plano tem como um de seus objetivos a expansão do (re)ingresso de refugiados, “promovendo uma inserção internacional motivada por valores verdadeiramente transculturais.” (UFPR, 2018). Ademais,

A UFPR adota a visão do multilinguismo e multiculturalismo, incentivando o aprendizado de idiomas vistos como estratégicos para o desenvolvimento científico e acadêmico [...] ainda sob a perspectiva do multiculturalismo, o ensino de língua portuguesa para estrangeiros é visto como fator essencial para que haja melhor inserção e compreensão da cultura brasileira, além de se constituir como fator indutor da plena adaptação e do convívio de discentes estrangeiros no Brasil. (UFPR, 2018).

A UFPR é, ainda, membro da *United Nations Academic Impact* (UNAI), rede de universidades da ONU que se compromete a manter e aprofundar sua atuação nas áreas relacionadas às metas de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas, que, dentre outras questões, aborda a contribuição positiva dos

migrantes para o crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável e defende o pleno respeito pelos direitos humanos e o tratamento humano dos migrantes, independentemente do status de migração.²⁰

Ainda dentro do contexto de internacionalização das universidades, Degache (2020) chama a atenção para a importância de implementação de políticas linguísticas (PL) nas instituições. O autor descreve situações de experiências plurilíngues, aponta para o fato de o plurilinguismo estar presente ao nosso redor e questiona: “Ora, o que fazem as universidades para dar conta dessas necessidades?” (DEGACHE, 2020).

1.2 OBJETIVOS

A partir das questões levantadas na seção anterior, o principal objetivo desta pesquisa é contribuir para a discussão teórico-prática relacionada ao processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, com a especificidade desse processo ser auxiliado por uma perspectiva que considere a pluralidade linguístico-cultural do público-alvo, no caso, as abordagens plurais.

Para atingir esse objetivo geral, alguns objetivos específicos foram delineados, a saber: (i) identificar e descrever as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos na UFPR; (ii) discutir alguns pressupostos teórico-metodológicos que poderiam servir como eixo norteador para a elaboração de materiais didáticos de português para migrantes e refugiados em contexto acadêmico e que não os defina pelo que lhes falte, considerando todo o repertório linguístico-cultural desses estudantes; (iii) propor algumas atividades de PLAc-FA embasadas por uma perspectiva plurilíngue.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. Inicialmente, neste capítulo introdutório (capítulo 1), descrevo brevemente o panorama do contexto migratório global, nacional e de suas implicações na esfera da UFPR, por meio do

²⁰ Para mais informações, consultar: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>.

PMUB, na cidade de Curitiba, PR. Além disso, justifico minha escolha por este tema, trazendo um breve relato de experiência, e apresento os objetivos gerais e específicos que guiaram esta pesquisa.

O capítulo 2 é destinado à apresentação do contexto desta pesquisa, nele descrevo as ações de acolhimento linguístico e acadêmico voltadas aos estudantes migrantes e refugiados da UFPR, apresento o perfil desses alunos nesta instituição e o livro *Passarela*, desenvolvido especialmente para as aulas de português desse público-alvo.

No capítulo 3, trago os pressupostos teóricos que embasam o Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA) (RUANO, 2019), descrevo o percurso do PLAc-FA na instituição e teço algumas considerações sobre outras dissertações e teses da pós-graduação de Letras da UFPR que, assim como este estudo, foram realizadas no âmbito das políticas do PMUB/CSVM.

Já o capítulo 4 é dedicado à educação plurilíngue e seus entrelaçamentos com os estudos de PLAc-FA.

No capítulo 5, trago algumas propostas de práticas plurilíngues desenvolvidas a partir do livro *Passarela*, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e no desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural dos estudantes.

Por fim, no capítulo 6, retomo questões centrais para esta pesquisa e teço reflexões que poderão auxiliar pesquisas futuras.

2 CONTEXTO DE PESQUISA

Inicialmente, este estudo se propunha a fazer uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, dialogando mais de perto com os estudantes migrantes e refugiados (re)ingressos na instituição via Reingresso ou Vestibular Especial²¹ e matriculados na disciplina “HPAC0550 - Práticas textuais acadêmicas I”, ofertada no primeiro semestre de 2020, pelo Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas (DEPAC) da UFPR. Essa disciplina foi criada especificamente para esse público, com o objetivo de se trabalhar o português brasileiro acadêmico, ou seja, o PLAc-FA, como uma ação que favorecesse a permanência desses estudantes na universidade. O percurso de implementação das disciplinas de PLAc-FA será descrito na seção 3.1.

O objetivo inicial era, através da etnografia, detalhar o perfil, as expectativas, as necessidades e as dificuldades dos estudantes relacionadas ao universo acadêmico. Assim, a partir de questionários com os alunos e professores e de uma investigação dos gêneros do discurso transversais aos cursos de graduação dos estudantes, as necessidades desses estudantes seriam identificadas e o material didático Passarela seria analisado para que, caso necessário, fosse reformulado.

Além disso, uma vez que os dados obtidos seriam utilizados para a possível reformulação do material didático, a pesquisa seria orientada pela metodologia da pesquisa-ação, a qual pretende envolver diversas formas de ação coletiva e a resolução de problemas ou objetivos de transformação (THIOLLENT, 2003). Essa metodologia se enquadra no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, uma vez que

a pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa válida e adequada quando se busca, através de uma prática pedagógica planejada e apoiada pela reflexão teórica, compreender novos caminhos que levem a um aperfeiçoamento das práticas veiculadas na didática de línguas. (ARANDA, 2011, p.89)

No entanto, em função da pandemia de COVID-19 iniciada em março de 2020, a qual dificultou o contato com os alunos com a suspensão das aulas, e dos entraves burocráticos do Comitê de Ética, a pesquisa precisou ser reconfigurada.

²¹ O Vestibular Especial é um processo seletivo destinado a migrantes e refugiados que pretendem iniciar os estudos superiores na UFPR e será descrito na seção 2.2.

Outro aspecto que também afetou, nesse caso positivamente, o desenvolvimento do estudo foram as disciplinas sobre plurilinguismo²² que cursei ao longo do mestrado. As leituras na área fizeram com que eu tivesse um outro olhar sobre o trabalho que até então eu vinha realizando junto ao público migrante e refugiado.

Embora a pesquisa tenha sido reformulada, o público-alvo continuou sendo a comunidade de migrantes e refugiados (re)ingressantes na UFPR via Reingresso ou Vestibular Especial. Dessa maneira, inicialmente, traçamos o perfil desses alunos para compreender a pluralidade desse público. No entanto, como não pudemos acessar os estudantes por meio, por exemplo, de entrevistas e questionários e como os dados relacionados ao perfil dos alunos reingressos (de 2014 a 2020) já estão disponíveis em algumas publicações, utilizei os dados já publicados (RUANO, FRANCISCO E GUITIERREZ, 2021; RUANO E MELO-PFEIFFER, 2021). Assim, o perfil desse grupo será abordado na seção 2.4.

Na sequência, apresentarei o PMUB/CSVM (seção 2.1), as ações de acolhimento linguístico e acadêmico na universidade (seção 2.2) e, na seção 2.3, discorrerei sobre o livro Passarela

2.1 O PROGRAMA POLÍTICA MIGRATÓRIA E UNIVERSIDADE BRASILEIRA (PMUB) E AS AÇÕES DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO NA UFPR

Em setembro de 2013, tem início o projeto de ensino, pesquisa e extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) dentro do curso de Letras da UFPR, o qual tem como objetivo o ensino gratuito do português brasileiro para a comunidade de migrantes na condição de refúgio e/ou vulnerabilidade social da cidade de Curitiba e região.

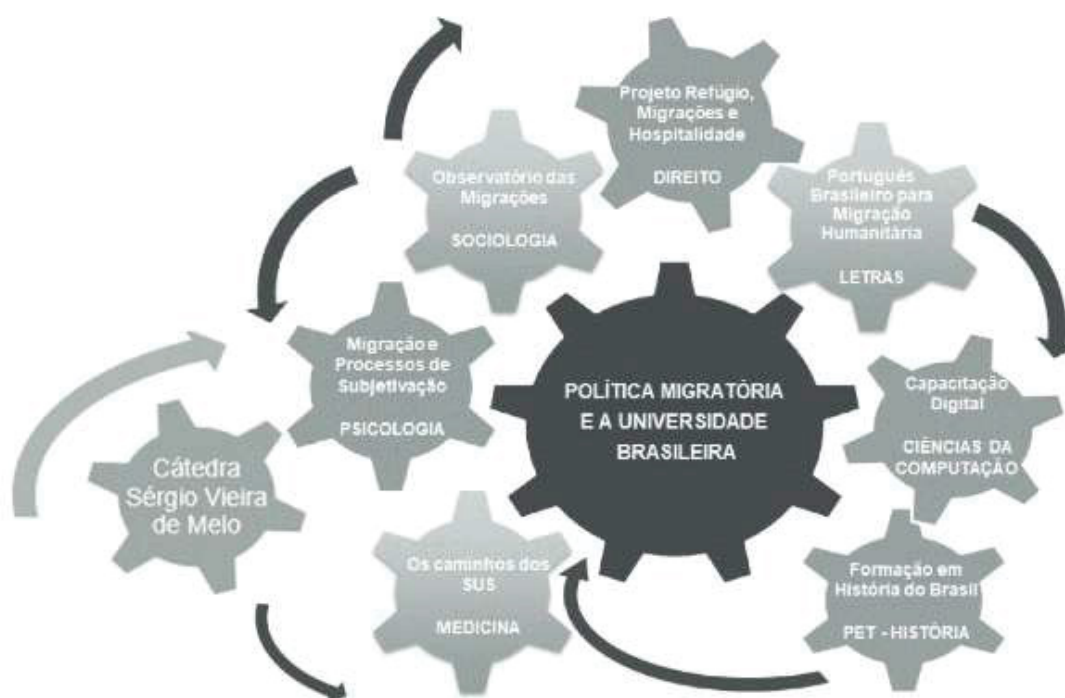
O PBMIH surgiu a partir de uma demanda da crescente comunidade haitiana estabelecida em Curitiba através da ONG Casa Latino-Americana (Casla). Na ocasião, representantes da Casla procuraram o Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (CELIN-UFPR), o qual já oferecia o ensino de PLE para a comunidade interna e externa à universidade, expondo a situação de vulnerabilidade linguística

²² Disciplinas: Seminário em estudos linguístico II – Formação Linguística e Promoção do Plurilinguismo e Seminário em estudos linguístico II – Ensinar e aprender línguas numa perspectiva plurilíngue.

dessa população recém-chegada a Curitiba. Assim, os professores Bruna Ruano e Emerson Pereti se mobilizaram para criar um curso de português que fosse específico para esse novo público. A iniciativa conseguiu uma parceria com o curso de Letras da UFPR, na época coordenado pelo Prof. Dr. João Arthur Grahl, envolvendo outros professores do CELIN, bem como alunos e professores do Curso de Letras da universidade e o uso das salas do prédio da instituição para as aulas²³.

No entanto, no contato com os migrantes durante as aulas, necessidades que extrapolavam as questões linguístico-discursivas foram percebidas, especialmente de cunho legal, assim, houve uma parceria do curso de Letras com o curso de Direito, culminando na institucionalização do programa interdisciplinar de pesquisa e extensão Políticas Migratórias e Universidade Brasileira na UFPR (figura 1), dentro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, envolvendo os cursos de Direito, Letras, História, Ciências da Computação, Psicologia, Sociologia e Medicina.

FIGURA 1 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PMUB



FONTE: Gabriel e Albuquerque (2021, p. 6482).

²³ Mais informações sobre os trabalhos do PBMH à comunidade externa da UFPR podem ser consultadas em Gabriel *et al* (2020).

O programa tem por finalidade

participar criticamente das propostas que objetivem a regulamentação da condição do migrante, buscando seu desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural. Contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade, bem como para a sistematização do conhecimento produzido é o objetivo final do Programa. (UFPR, 2015).

Com o PMUB já estabelecido, outra demanda surgiu: de que essa comunidade pudesse concluir os estudos superiores que haviam iniciado em seu país de origem, ou em outros países do exterior, mas que tiveram que abandoná-los em função das circunstâncias que os trouxeram até aqui. Assim, a partir de 2014, teve início na UFPR a inserção de migrantes e refugiados no corpo discente da instituição²⁴. Nesse momento, houve, inicialmente, a necessidade da implementação de políticas de ingresso desse público nesta universidade e, posteriormente, a urgência de políticas de permanência e acolhimento desses estudantes. Dessa maneira, o programa interdisciplinar de pesquisa e extensão Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB)²⁵ institucionalizou, em um primeiro momento, duas formas de ingresso da comunidade migrante e refugiada na UFPR, a saber: Programa Reingresso – Resolução nº 13/14-CEPE (Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão) e Vestibular Especial – Resolução nº 63/18-CEPE, assim como alguns desdobramentos dessas resoluções, como o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, descritos a seguir, e as disciplinas de PLAc-FA desta instituição (seção 3.1).

2.2 O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO NA UFPR

O acesso de migrantes e refugiados aos cursos de graduação da UFPR teve início com o Programa Reingresso, que surgiu a partir de uma demanda dessa comunidade por reinserção universitária. De acordo com Ruano (2019), o primeiro caso de reingresso na UFPR foi da síria Lusía Luxsa, que, em 2014, entrou no segundo ano do curso de Arquitetura e Urbanismo dessa instituição. Na ocasião, a UFPR não disponibilizava vagas destinadas a migrantes e refugiados que buscavam

²⁴ O histórico das ações do PBMIH voltadas aos migrantes da comunidade interna da UFPR pode ser conferido em Ruano, Francisco e Gutierrez (2020).

²⁵ Para mais informações sobre as ações do PMUB/CSVM na UFPR, ver GEDIEL; FRIEDRICH (2020).

concluir seus estudos universitários. Assim, Lusia teve auxílio do coordenador de seu curso, da Vice-Reitoria e da coordenação da CSVM da UFPR para preencher uma vaga ociosa ofertada pelo Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR)

Nesse mesmo ano o Programa Reingresso foi lançado sob a resolução nº 13/14-CEPE, a qual resolve que

Os migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores de estado de refugiado de seu país de origem ou de visto humanitário e que tenham iniciado cursos superiores em instituições de ensino superior no seu país poderão solicitar o acesso a curso com as mesmas características na UFPR (UFPR, 2014)

Assim, migrantes portadores de visto humanitário e refugiados passam a ter um processo seletivo específico de ingresso nesta instituição, para o qual as vagas destinadas são remanescentes dos diversos cursos de graduação. Esse processo não envolve nenhum tipo de exame, apenas uma documentação comprobatória da situação de visto e de escolaridade do candidato. Dessa maneira, a Resolução 13/14 facilita o acesso dessa comunidade ao ensino superior, proporcionando-lhes um direito básico: o da educação. Além disso, o Programa Reingresso possibilita que os estudantes cursem gratuitamente aulas de português no Centro de Línguas e Interculturalidade da universidade (Celin-UFPR).

Durante os dois primeiros anos do Reingresso (editais de 2014 e 2015), os estudantes não receberam nenhum tipo de acolhimento ou aulas de português. No entanto, uma vez que esses alunos são migrantes em condição de refúgio ou com visto humanitário, estando, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade social, apenas a abertura da universidade não é o suficiente. É necessário a institucionalização de ações que visem à permanência desses estudantes na instituição.

Dessa maneira, em 2016, na terceira edição do Programa, teve início o primeiro curso de português voltado especificamente para esse público. Realizado em parceria com o Celin-UFPR, ao longo de cinco semanas, entre novembro e dezembro de 2016, o curso piloto de Acolhimento Linguístico e Acadêmico²⁶ tinha como contexto de ensino-aprendizagem o PLAc voltado ao ambiente acadêmico, com o objetivo de

²⁶ Para mais informações sobre o curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, ver Ruano, Francisco e Gutierrez (2020).

acolher e preparar, ainda que de maneira introdutória, os futuros discentes da UFPR para a nova vida universitária. Para tanto, o material foi planejado levando-se em consideração as práticas discursivas comuns ao contexto acadêmico e à concepção de PLAc.

Ao longo do curso, as professoras envolvidas constataram a necessidade de criação de políticas internas da UFPR para um aprofundamento do trabalho até então realizado e levaram essa demanda até a instituição. Assim, em 2017/1, o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR ofertou uma disciplina optativa, com carga horária de 45h, denominada Reflexão Linguística e Ressonância no Ensino (HE872). Até aquele momento, todo o trabalho havia sido realizado de forma muito intuitiva, embora saibamos, hoje, que já estava em consonância com alguns pressupostos teórico-metodológicos que serão propostos para esta pesquisa, como o conceito de PLAc (GROSSO, 2010) e do ensino de línguas com objetivo universitário, tomando como base o referencial teórico do Francês para Objetivo Universitário (FOU) (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Em 2018/1 e 2019/1, houve a oferta da disciplina com um aporte teórico mais consistente das linhas de pesquisa supracitadas; nesses módulos, os materiais didáticos foram preparados levando em consideração um outro conceito, o *second space* (CAMPANO 2007), o qual será abordado no capítulo 3.

Ainda com o objetivo de proporcionar o acesso ao ensino superior à comunidade de migrantes de crise, em 2018 outra resolução de ingresso à instituição exclusiva para esse público foi publicada - trata-se do Vestibular Especial (Resolução nº 63/18-CEPE). Nesse caso, diferentemente da Resolução 13/14, os candidatos não precisam ter iniciados seus estudos em uma instituição do exterior, essa forma de ingresso é voltada para quem gostaria de ingressar em uma IES pela primeira vez. Outra diferença com relação ao Reingresso diz respeito à oferta das vagas, o Vestibular Especial prevê a criação de vagas suplementares em todos os cursos da UFPR, sejam eles de graduação ou técnicos de nível pós-médio, as quais são disputadas apenas por migrantes na condição de refúgio ou visto humanitário e preenchidas por escolha dos aprovados, de acordo com a ordem de classificação e até o limite de 10 vagas por ano, sendo, uma por curso. Nesse processo seletivo, os candidatos passam por uma prova simplificada, inclusive de língua portuguesa, elaborada pelo Núcleo de Concursos da UFPR em parceria com a CSVM.

Assim como os aprovados no processo do Reingresso, os estudantes que ingressaram na instituição via Vestibular Especial também têm o direito de cursar as aulas de Português do Celin-UFPR, do curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e das disciplinas de PLAc-FA da graduação.

Após a implementação dessas formas de (re)ingresso na instituição, o PMUB continuou trabalhando com políticas afirmativas de acolhimento e permanência desse público na universidade, as quais culminaram, em 2019, na implementação do PFS-Refugiado, Resolução nº 56/19-CEPE – Ciclo Interdisciplinar Acadêmico de Acolhimento, que tem como objetivo acolher e auxiliar a adaptação, a integração e a inserção dos novos alunos migrantes e refugiados na UFPR e na sociedade. De acordo com a resolução, ao longo do primeiro ano letivo, esses estudantes têm direito a receber uma formação que contemple uma ou duas disciplinas obrigatórias de seus respectivos cursos de graduação, além das competências a seguir:

I- dominar minimamente os códigos e práticas linguísticos e culturais em língua portuguesa, indispensáveis para acompanhar com proveito as demais aulas e atividades formativas; II- compreender a sua inserção na sociedade brasileira como um sujeito de direitos e deveres, em plenas condições de desenvolver-se no plano pessoal e profissional e contribuir com o seu conhecimento e trabalho para a construção de relações sociais mais equitativas e democráticas; III- conhecer e interagir com a vida acadêmica e administrativa da Universidade, particularmente da coordenação de cursos, dos departamentos, da biblioteca etc.; IV- compreender o currículo do curso no qual o estudante está matriculado, suas exigências e possibilidades; V- operar com desenvoltura os diversos sistemas voltados à gestão da vida acadêmica dos estudantes, em particular o Portal do Aluno; VI- compreender o funcionamento do Sistema de Bibliotecas da UFPR, sendo capaz de realizar as operações básicas de busca, localização, empréstimo e devolução de títulos da bibliografia básica das disciplinas cursadas. (UFPR, 2019, s/p).

Assim, desde 2020, o processo de ensino-aprendizagem da especificidade do PLAc em contexto acadêmico, denominado por Ruano (2019) como Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA), está inserido no contexto do PFS-Refugiado por meio de disciplinas ofertadas pelo curso de Letras da UFPR aos migrantes e refugiados recém-ingressos no corpo discente da instituição. Os materiais utilizados nessas disciplinas, inicialmente configurados como unidades independentes, foram consolidados e organizados no livro didático *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*, que será abordado na seção a seguir.

2.3 O MATERIAL DIDÁTICO PASSARELA

Nesta seção, apresentaremos o material didático Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, destinado a “migrantes e refugiados que necessitam do português brasileiro para (inter)agir no contexto universitário” (RUANO & CURSINO, 2020, p.4), organizado pelas professoras-pesquisadoras Dra. Bruna Ruano e Ma. Carla Cursino e disponível gratuitamente para consulta/download no site do ACNUR²⁷. Já as considerações teórico-metodológicas, com vistas à promoção do plurilinguismo, sobre algumas atividades presentes no Passarela ou propostas a partir desse material podem ser encontradas no capítulo 5.

Em 2017, quando a UFPR abriu as disciplinas de PLAc-FA (Português: Práticas Textuais Acadêmicas I e Práticas Textuais Acadêmicas II) não havia material didático disponível para esse contexto de ensino-aprendizagem. Assim, os professores e pesquisadores de PLAc que estavam envolvidos com as disciplinas elaboravam o material utilizado nas aulas, que era organizado em unidades temáticas (UT) independentes, mas que faziam sentido entre si.

No segundo semestre de 2019, a parceria entre o PMUB, a CSVM e o ACNUR viabilizou a publicação dessas UTs. Dessa maneira, o material foi consolidado, revisado, editado e, em 2020, foi lançado sob a forma do livro didático Passarela²⁸, passando a ser utilizado nas aulas de PLAc-FA da UFPR. Além disso, o material foi disponibilizado gratuitamente no site do ACNUR para que pudesse ser utilizado por outras IES que tivessem demanda por um material didático voltado para o PLAc-FA. Cabe salientar que uma vez que o livro foi elaborado para o contexto da UFPR, possivelmente deve precisar de adaptações para ser utilizado por outras instituições.

Assim, partindo da realidade desta universidade, o livro é organizado em três dossiers (quadro 1) que abordam conteúdos dos quatro eixos estruturantes do PLAc-FA (RUANO, 2019), ou seja, de ordem institucional, cultural, linguística e pessoal – esses eixos serão apresentados na seção 3.1. Dessa maneira, o livro tem

o intuito de trabalhar a língua portuguesa sob o caráter de “passarela”, tornando-se o meio pelo qual estudantes atendidos pelo programa e suas

²⁷ O material Passarela pode ser consultado neste link: < https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf >. Acesso em: 29 de junho de 2022.

²⁸ Autores do Passarela: Alessandra de Freitas, Bruna Faria Martins Francisco, Bruna Pupatto Ruano, Carla Cursino, Layana Christine Oliveira, Nicolas Henrique Batista e Sérgio Ricardo Santos Lopes.

ações afirmativas acessem outras culturas de ensino-aprendizagem em nível superior e transitem pelo ambiente acadêmico com maior autonomia. (RUANO; CURSINO, no prelo)

Os dossiers 1 e 2 são voltados para os gêneros escritos, ao passo que o dossiê 3 tem como foco os gêneros orais.

QUADRO 1 – ESTRUTURA DO MATERIAL DIDÁTICO PASSARELA

Dossiers	Unidades
Dossiê 1: Bem-vindos à universidade	Unidade 1: Minha nova vida acadêmica Unidade 2: Histórias de vida Unidade 3: Minha história de vida Unidade 4: Para você o que é...?
Dossiê 2: Escrita acadêmica	Unidade 1: O que é verbete? Unidade 2: Organizando leitura e escrita Unidade 3: Resumo Unidade 4: Análise e opine! Unidade 5: Artigo científico
Dossiê 3: Oralidade acadêmica	Unidade 1: Expondo suas ideias Unidade 2: Apresentação oral

FONTE: a autora (2022)

De acordo com o quadro 1, podemos perceber que o dossiê 1, intitulado 'Bem-vindos à universidade' introduz o estudante ao novo ambiente acadêmico, trazendo conteúdos de ordem institucional, relacionados à vida estudantil, às práticas sociais e à estrutura, organização e funcionamento da UFPR. Além disso, o enfoque também está nos conteúdos de ordem pessoal, relacionados às narrativas de vida dos alunos, transformando a sala de aula em um *second space* (CAMPANO, 2007).

Os dossiers 2 e 3 têm como foco os conteúdos de ordem linguística, abordando gêneros do discurso transversais à grande parte dos cursos de graduação da UFPR. Ressaltamos que no dossiê 2 os gêneros trabalhados são escritos, tais como verbete, fichamento, resumo, resenha e artigo científico e no terceiro são orais, como debate e apresentação acadêmica. O detalhamento de cada dossiê e as propostas de atividades podem ser encontradas no capítulo 5.

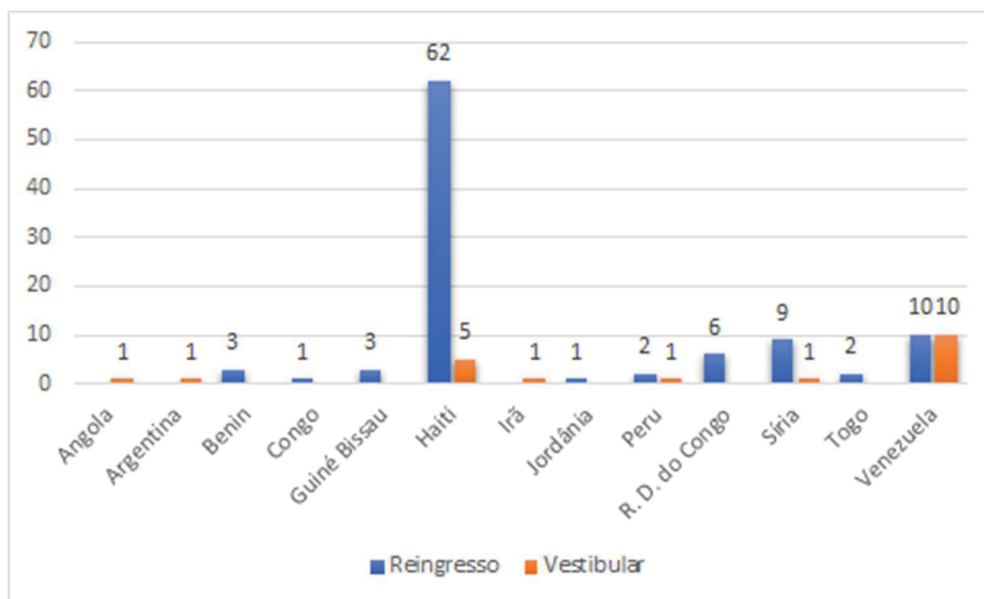
Na seção a seguir trataremos alguns dados relacionados ao perfil dos estudantes migrantes e refugiados da UFPR.

2.4 PERFIL DOS ESTUDANTES

Nesta seção, apresentaremos o perfil dos 119 migrantes e refugiados inseridos na UFPR via Reingresso e Vestibular Especial de 2014 até 2020 - quando os últimos aprovados nos editais para novos (re)ingressos foram admitidos na instituição²⁹.

De acordo com Ruano, Francisco e Gutierrez (2020), os alunos são oriundos de diversos países (Angola, Argentina, Benim, Congo, Guiné Bissau, Haiti, Irã, Jordânia, Peru, República Democrática do Congo, Síria, Togo e Venezuela), sendo a nacionalidade haitiana a mais expressiva. Esses estudantes estão inseridos em 33 cursos da instituição, circulando nas três grandes áreas de conhecimento: humanas, exatas e biológicas, conforme mostram os Gráficos 1 e 2.

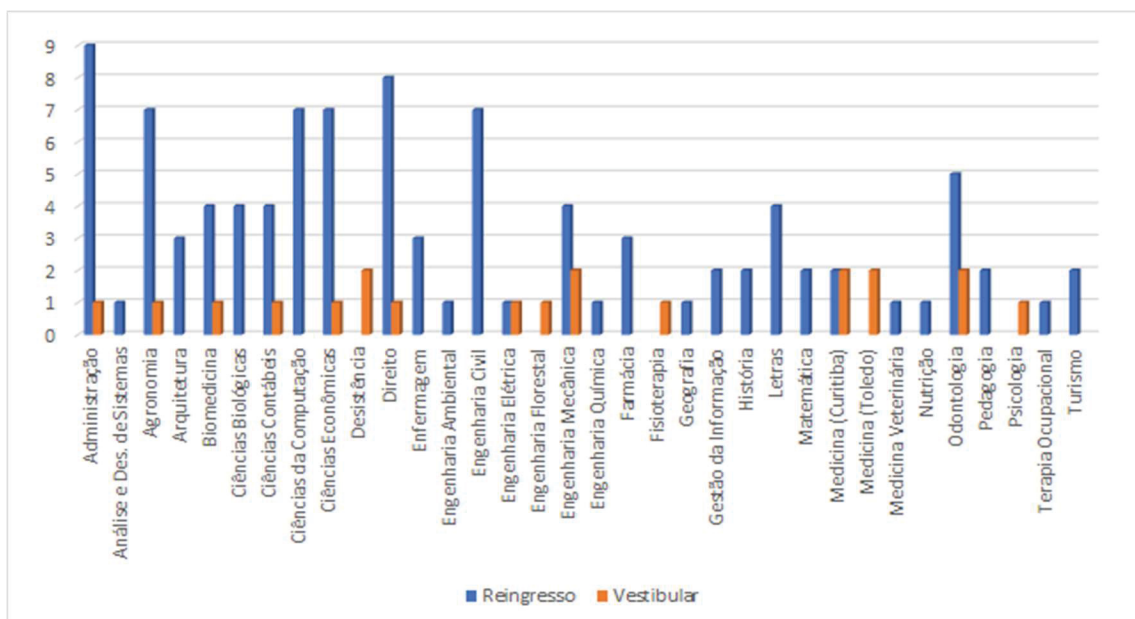
GRÁFICO 1 – NÚMERO DE ALUNOS E PAÍSES DE ORIGEM DOS MIGRANTES ADMITIDOS NA UFPR VIA REINGRESSO (DE 2014 A 2020) E VESTIBULAR ESPECIAL (2019 E 2020)



FONTE: Ruano, Francisco e Gutierrez (2020, p. 34)

²⁹ Durante a pandemia de COVID-19 os editais para (re)ingressos ficaram suspensos. No segundo semestre de 2022, a UFPR retomou os processos seletivos de Reingresso e Vestibular Especial através dos editais Nº 75/2022-NC/PROGRAD e Nº 44/2022 – NC/PROGRAD, respectivamente. Assim, em 2023, 75 novos migrantes poderão vir a fazer parte do corpo discente da instituição.

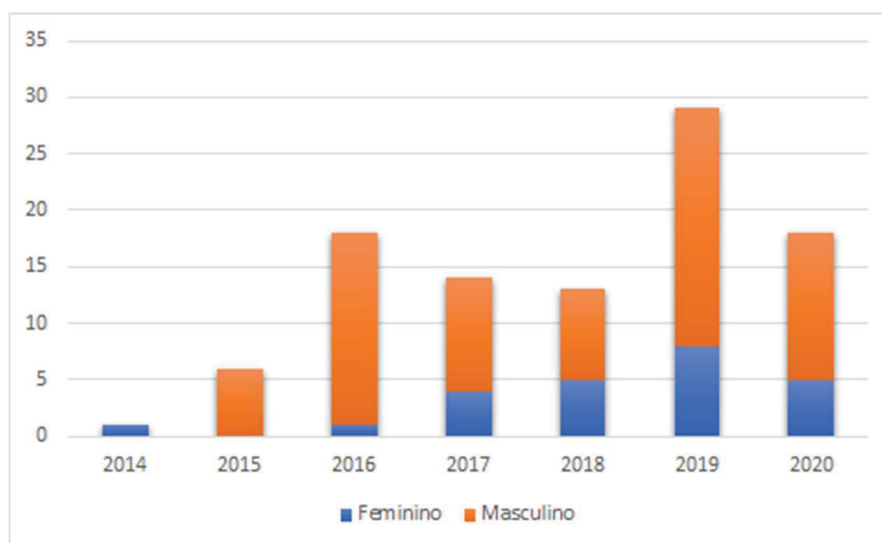
GRÁFICO 2 – CURSOS DE GRADUAÇÃO, NA UFPR, DOS ALUNOS DO PROGRAMA REINGRESSO (DE 2014 A 2020) E DO VESTIBULAR ESPECIAL (2019 E 2020)



FONTE: Ruano, Francisco e Gutierrez (2020, p. 35)

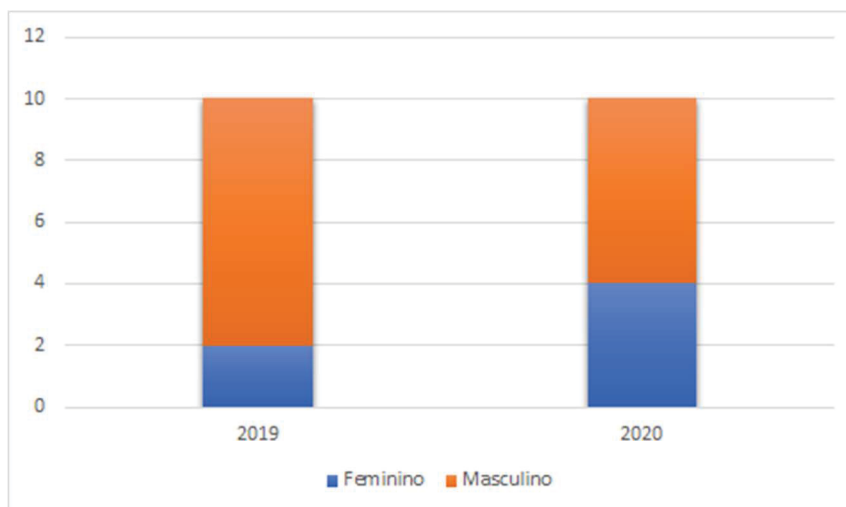
Os Gráficos 3 e 4 mostram o número de alunos divididos por sexo que ingressaram na UFPR pelo Programa Reingresso e pelo Vestibular Especial, respectivamente. Nesses gráficos podemos perceber que, embora a maioria dos alunos seja do sexo masculino, nos últimos anos houve um aumento do número de mulheres (re)ingressas na instituição.

GRÁFICO 3 – NÚMERO DE ALUNOS, POR SEXO, ADMITIDOS POR ANO PELO PROGRAMA REINGRESSO (DE 2014 A 2020)



FONTE: Ruano, Francisco e Gutierrez (2020, p. 35)

GRÁFICO 4 – NÚMERO DE ALUNOS, POR SEXO, APROVADOS POR ANO NO VESTIBULAR ESPECIAL EM 2019 E 2020



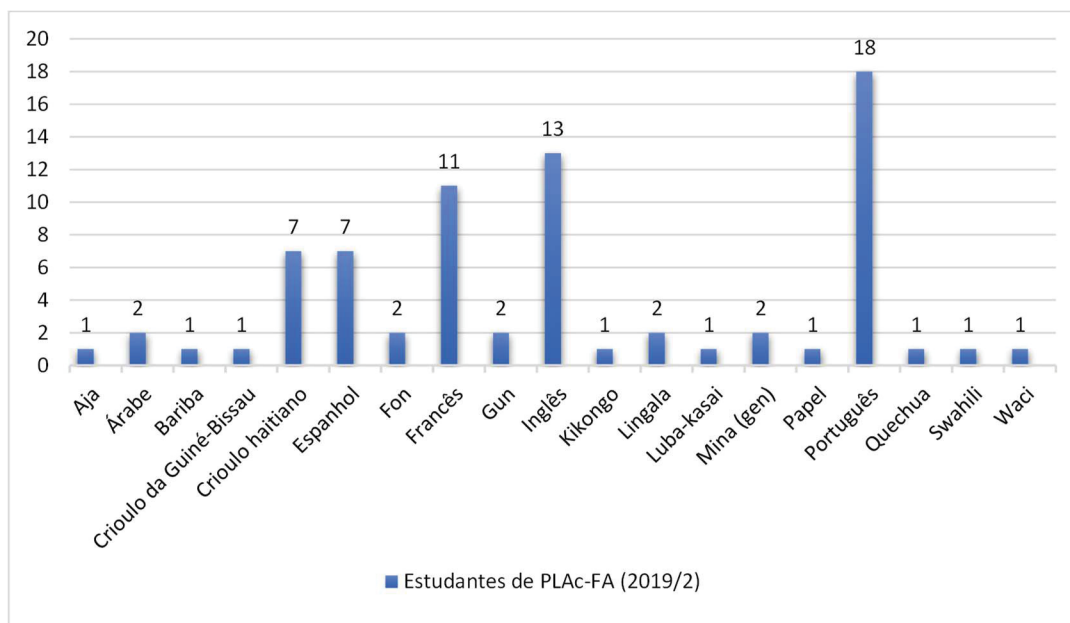
FONTE: Ruano, Francisco e Gutierrez (2020, p. 36)

Além dos dados disponíveis em Ruano, Francisco e Gutierrez (2020), utilizamos o estudo de Ruano e Melo-Pfeifer (2021), sobre a percepção acadêmica dos estudantes (re)ingressos da UFPR, o qual traz uma tabela com o perfil de dezoito alunos migrantes e refugiados que cursaram a disciplina de PLAc-FA da instituição no segundo semestre de 2019. Nessa tabela, estão presentes algumas informações, como nacionalidade, idade, curso, línguas faladas, entre outros. Desses estudantes, sete eram provenientes do Haiti, quatro da Venezuela, dois da República Democrática do Congo, dois do Benin, um da Síria, um da Guiné-Bissau e um do Peru. Comparando esses dados com o gráfico 1, percebemos que, no que diz respeito à nacionalidade, esse grupo de alunos é, em alguma medida, representativo da comunidade de migrantes e refugiados do corpo discente da UFPR.

Ainda de acordo com os dados de Ruano e Melo-Pfeifer (2021), temos uma dimensão do perfil plurilíngue e pluricultural dos migrantes e refugiados (re)ingressos na UFPR. Dessa maneira, compilamos esses dados como forma de ilustrar a diversidade linguística presente nesse grupo em específico, mas que também, como professora, vejo nas turmas dos outros anos e que também é retratada nos estudos de PLAc desde o início, em Portugal (CABETE, 2010; OLIVEIRA, 2010) e também no Brasil (AMADO, 2013; ANUNCIAÇÃO 2017; RUANO, 2019). Assim, conforme o gráfico 5, os idiomas mais comuns entre esses alunos são o português, o inglês e o francês, seguidos pelo crioulo haitiano e pelo espanhol. Além disso, são presentes muitas outras línguas, como: aja, árabe, bariba, crioulo de Guiné-Bissau, fon, gun,

kikongo, luba-kasai, mina/gen, língua papel (da Guiné-Bissau), quéchua, swahili e waci (língua gbe).

GRÁFICO 5 – LÍNGUAS FALADAS PELOS ESTUDANTES DA TURMA DE PLAC-FA DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2019 DA UFPR



FONTE: Adaptado de Ruano e Melo-Pfeifer (2021).

Ao todo, essa sala de aula de PLAc-FA era permeada por dezenove línguas, sendo que os estudantes vindos de países africanos multilíngues (como o Benin, a República do Congo e a República Democrática do Congo) possuíam em seu repertório linguístico, ao menos, quatro línguas. Já os alunos sírios falavam, além do português, o árabe e o inglês. Dos quatro discentes venezuelanos, apenas um falava português e espanhol, os outros três tinham ainda em sua bagagem linguística o inglês. No que diz respeito ao acervo dos haitianos, as línguas presentes eram o crioulo haitiano, o francês, o português e o inglês, curiosamente, mencionadas nessa mesma ordem por todos os alunos, sendo que apenas um estudante do Haiti mencionou, ao final da lista, o espanhol. A discente peruana falava, além do espanhol, o quéchua, o português e o inglês, já o aluno da Guiné-Bissau, iniciou sua lista pela língua papel, seguida pelo crioulo da Guiné-Bissau e, por fim, o português.

Uma vez que o contexto de PLAc-FA na UFPR - assim como o perfil dos estudantes migrantes e refugiados da instituição - já está identificado, no capítulo a seguir, trataremos as concepções teóricas que embasam os estudos de PLAc-FA (RUANO, 2019).

3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA FINS ACADÊMICOS

O presente trabalho tem como ponto de partida os pressupostos teóricos do Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA) proposto por Ruano (2019). Para entendermos a nomenclatura PLAc-FA, discutiremos, neste capítulo, as concepções teórico-metodológicas a ela associadas. Abordaremos, portanto, os conceitos de: (i) Língua de Acolhimento no contexto português (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010) e sua resignificação pelas iniciativas brasileiras (ANUNCIAÇÃO, 2017; BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017; BIZON e CAMARGO, 2018; LOPEZ, 2016; DINIZ e NEVES, 2018; RUANO, 2019); (ii) *second space* (CAMPANO, 2007 *apud* RUANO; CURSINO, 2019) e (iii) Francês como Objetivo Universitário (FOU) (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) assim como sua transposição para outros contextos (MADRUGA, 2014). Além disso, teceremos algumas considerações sobre a importância de que o processo de ensino-aprendizagem de PLAc-FA seja embasado por uma concepção de língua(gem) aliada aos pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2015).

O termo *Língua de Acolhimento* foi cunhado em um momento histórico de imigração para Portugal, no âmbito de um programa de política migratória denominado *Portugal Acolhe*, de 2001, criado pelo Estado português com o objetivo de auxiliar a integração de migrantes adultos à comunidade local e que tinha o ensino da língua portuguesa como uma de suas ações. Dessa maneira, de acordo com Cabete (2010), esse termo diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua do país de acolhimento a migrantes adultos.

Para Ançã (2008), o português deve ser entendido em seu sentido literal de acolhimento, pois ele constitui o direito à existência, atuando como uma ponte que permite a integração desses migrantes na sociedade de acolhimento, de modo que, segundo a autora, “não existe plena e inteira cidadania sem a posse da língua do país onde se vive” (ANÇÃ, 2008, p. 74). Segundo Cabete (2010) o objetivo do aprendizado da língua nacional é justamente a integração na sociedade.

Para Grosso (2010), o conceito de língua de acolhimento vai além da noção de língua estrangeira ou de segunda língua, pois seu aprendizado se dá por um público adulto que vivencia uma realidade linguístico-cultural nova, de forma que seu uso “estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-

comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.” (GROSSO, 2010, p. 68). Ainda segundo a autora, esse público

aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74)

Assim, percebemos que, no contexto português, o bom domínio da língua nacional do país de acolhimento é o fator determinante para a integração dos migrantes na nova sociedade. Essa relação diretamente proporcional entre a língua portuguesa e o pleno direito à cidadania passou a ser contestada por algumas pesquisadoras brasileiras (LOPEZ, 2016; ANUNCIACÃO, 2017). Dessa maneira, embora as pesquisas portuguesas (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; OLIVEIRA, 2010) tenham sido inicialmente utilizadas como base teórico-metodológica para as iniciativas brasileiras de PLAc, a partir das pesquisas realizadas no Brasil, esse conceito, tido como assimilacionista, acabou por ser ressignificado, conforme veremos adiante.

Até 2013, não havia grandes estudos sobre PLAc em território brasileiro. Assim, Amado (2013) chama a atenção para a lacuna de trabalhos relacionados a essa área, bem como de políticas públicas voltadas para os migrantes em território brasileiro. No que diz respeito à língua de acolhimento, a autora pontua a presença de fatores extralinguísticos, tais como condições psicossociais de refúgio, perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a recepção pela sociedade do país de acolhimento, entre outros, como barreiras para o aprendizado da língua nacional. Barbosa e São Bernardo (2017) evocam a situação de vulnerabilidade dos aprendizes no país de acolhimento e reconhecem a relação de conflito que fatores de ordem não linguística podem gerar quando levamos em consideração o aspecto emocional e subjetivo da língua. Assim, para as autoras, o professor tem como papel amenizar

o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como um recurso de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Ainda assim, a língua pode ser usada como elemento de luta e transgressão (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 61)

Dessa maneira, para Barbosa e São Bernardo (2017) a língua portuguesa pode ser utilizada como forma de empoderamento dos estudantes para que possam reivindicar seus direitos. Além disso, as autoras chamam a atenção para o fato de que o material didático utilizado no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc deva dialogar com a realidade que os estudantes já enfrentam ou enfrentarão no cotidiano do país de acolhimento, como forma de aproximá-los dessa nova língua e incentivá-los a produzir narrativas pessoais. Nesse sentido, Ruano e Cursino (2019) destacam a importância de o processo de ensino-aprendizagem de PLAc partir do contexto dos alunos, de forma que suas experiências sejam reconhecidas como “uma fonte de conhecimento e um ponto a partir para teorizar a prática” (CAMPANO, 2007, p. 18³⁰ *apud* RUANO; CURSINO, 2019, p. 47). Para tanto, o autor [CAMPANO, 2007] propõem a construção de um ambiente onde o foco esteja sobretudo nos alunos e em suas experiências, denominado de *second classroom/space* (segunda sala de aula/segundo espaço), esse ambiente seria capaz de propiciar condições para que os aprendentes adquirissem ferramentas para desenvolver outros letramentos, além do próprio conteúdo pedagógico. (RUANO; CURSINO, 2019, p. 47)

Assim, o conceito do PLAc foi sendo ressignificado no Brasil, de modo que os pesquisadores brasileiros (LOPEZ, 2016; BARBOSA E SÃO BERNARDO, 2017; OLIVEIRA E SILVA, 2017; ANUNCIAÇÃO 2017; BIZON E CAMARGO, 2018; LOPEZ E DINIZ, 2018; RUANO, 2019, BATISTA, 2021) salientam a importância de que a sala de aula de PLAc seja um lugar seguro, no qual os estudantes possam compartilhar suas histórias de vida, suas línguas e culturas, tendo a certeza que suas identidades não serão apagadas e de que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa será realizado de maneira respeitosa e democrática. Nesse sentido, os pesquisadores brasileiros que tomamos como referência para este estudo, refutam o caráter assimilacionista e colonizador que pode ser associado ao PLAc quando a integração dos migrantes na sociedade é condicionada apenas ao domínio da língua portuguesa. Para Anunciação (2017), essa prática de normatização homogeneizante é simbolicamente violenta, especialmente quando a proficiência no idioma é atrelada à obtenção de naturalização e/ou residência permanente desses sujeitos no país de acolhimento. Salientamos que no contexto brasileiro de PLAc, a língua nacional é tida

³⁰ CAMPANO, G. *Immigrant Students and Literacy: Reading, Writing and Remembering*. Nova York: Teachers College Press, 2007.

como um importante recurso para que esses migrantes tenham acesso à cidadania, no entanto, a integração é vista como um processo complexo e bilateral, que exige adaptação mútua, ou seja, tanto os migrantes quanto à sociedade acolhedora passarão por ajustes e readequações de seus repertórios socioculturais.

Além disso, esses pesquisadores pontuam que não devemos caracterizar os migrantes pelo ‘discurso da falta’ (LOPEZ e DINIZ, 2018), ou seja, pelo que lhes falta, pelo que perderam ou pelo que não são, refutando uma visão assimilacionista e/ou assistencialista baseada em

representações que colocam em primeiro plano o que, em tese, o Outro não tem e, portanto, necessita aprender – entendendo-se, nesse caso, aprender a partir de categorias do “acolhedor”, daquilo que, unilateralmente, costuma ser concebido como necessário para uma “plena integração” ao novo contexto. Nesses encaminhamentos reducionistas, acaba-se, frequentemente, apagando identidades, línguas e conhecimentos. (BIZON, 2020, p. 587)

Essa visão redutora, além de vitimizar esses sujeitos e colocá-los em um lugar de marginalidade, pode vir a contribuir para homogeneizá-los (MAHER, 2007; LOPEZ, 2016), fazendo com que um migrante ou refugiado que não possua determinada dificuldade ou característica associada à essa comunidade, possa ser visto como oportunista, ou um “deslocado forçado ilegítimo”. (LOPEZ, 2016, p. 176).

Nesta pesquisa, estamos em consonância com os preceitos do PLAc no contexto brasileiro aqui descrito. Dessa maneira, assim como no material didático Passarela, objeto de nosso estudo, entendemos o PLAc

como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). Tais saberes, sublinhamos, podem, facilmente, ser atravessados por um discurso essencialista e totalizador, que significa os imigrantes pela falta e, dessa forma, como sujeitos carentes e dignos de pena. (LOPEZ E DINIZ, 2018 s/p)

Levando em conta a realidade do contexto do PLAc no ambiente acadêmico, Ruano (2019) conceitualizou o termo Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA), que se destina especificamente

a migrantes e refugiados que buscam aprimoramento linguístico para fins acadêmicos, bem como maior entendimento da estrutura institucional e cultural das diversas esferas da universidade na qual estão inseridos. A nova nomenclatura, aqui defendida, leva em consideração as especificidades do público-alvo, que muitas vezes se encontra submetido, por exemplo, a um conjunto de pressões econômicas, sociais, psíquicas e legais, que devem ser consideradas dentro desse contexto de ensino.” (Ruano, 2019, p.152).

Para tanto, a autora emprestou os pressupostos didáticos-metodológicos de Mangiante e Parpette (2011) no âmbito do Francês para Objetivo Universitário (FOU) como base para essa especificidade do PLAc, assim como fez Madruga (2014) com a transposição do FOU para a proposta pioneira no ensino de Português para Objetivo Universitário (PU), direcionada aos estudantes franceses no programa de intercâmbio na Universidade de São Paulo (USP). De acordo Mangiante e Parpette (2011), o FOU é fruto da demanda por um ensino específico, voltado para um público heterogêneo em sua formação, em contexto universitário, que exige uma associação de competências linguísticas e de saber-fazer contextuais e que, além disso, ocorre em um curto período de tempo, o que configura uma situação muito semelhante àquela vivenciada pelos migrantes e refugiados inseridos na UFPR.

De acordo com Madruga (2014), a proposta do FOU serve como um guia capaz de “nortear o trabalho do professor-elaborador de um curso de línguas para objetivo universitário” (MADRUGA, 2014, p. 64), de modo que os procedimentos teórico-metodológicos do FOU sejam transferíveis a outros contextos.

No que concerne à criação de uma formação de FOU, Mangiante e Parpette (2011) propõem cinco etapas para a estruturação dos cursos: i) a identificação da demanda dos estudantes, ii) a análise das necessidades, iii) a coleta de dados de documentos que circulem na área de estudo dos estudantes, iv) a análise dos dados e v) a elaboração didática. Quando os estudantes são oriundos de áreas de estudo distintas, os autores salientam a importância de uma abordagem mais transversal, baseada em um trabalho com documentos menos específicos e comuns a várias disciplinas. Além disso, segundo os autores, os materiais devem abordar conteúdos que preparem os estudantes para a nova realidade acadêmica na qual estão inseridos. Assim, Mangiante e Parpette (2011) propõem que os materiais abordem conteúdos relacionados a três eixos centrais: i) institucionais: relacionados à estrutura e organização institucional propriamente ditas; ii) culturais: que dizem respeito a aspectos histórico-culturais necessários para o êxito acadêmico, além de atividades

que visem à boa integração dos estudantes na instituição e iii) linguísticos: relativos ao ensino-aprendizado da língua.

Ruano (2019), levando em consideração o contexto de migração forçada e os pressupostos do *second space* relacionados à importância de trazer as narrativas dos migrantes para a sala de aula, explorando suas histórias, línguas e culturas, propõe que um quarto eixo central seja adicionado à proposta de Mangiante e Parpette (2011): o eixo dos conteúdos pessoais, os quais dizem respeito àqueles “que instigam o relato pessoal, a inclusão das próprias vivências e histórias nas tarefas produzidas.” (RUANO, 2019, p. 183). Dessa maneira, a autora amplia os conteúdos sugeridos e a passa a trabalhar com os quatro eixos a seguir: i) conteúdos institucionais, ii) conteúdos culturais, iii) conteúdos linguísticos e iv) conteúdos pessoais.

Consideramos importante propormos também uma reflexão sobre como o processo de ensino-aprendizagem dessa especificidade do português brasileiro no âmbito da Universidade Federal do Paraná (UFPR) seja embasado por uma perspectiva plurilíngue. Assim, em consonância com Anunciação (2017), refutamos o viés monolíngue atrelado ao PLAc e defendemos uma concepção de língua embasada por uma ótica plurilíngue, que considere as pluralidades linguístico-culturais dos migrantes e refugiados inseridos na UFPR.

Salientamos que além de considerarmos à diversidade das línguas que compõem o repertório linguístico dos alunos, consideramos também a diversidade intrínseca a cada uma dessas línguas, questionando o que seria a língua portuguesa. Segundo Bakhtin (2015), a linguagem é heteroglóssica, ou seja, a língua é estratificada em linguagens socioideológicas. Assim, a “língua única” - entendida aqui como a norma padrão da língua oficial do país de acolhimento - diz respeito à apenas uma das camadas da estratificação interna da língua nacional, a qual é composta por outros estratos a depender dos

modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas. (BAKHTIN, 2015, p. 29-30).

Segundo Grosso (2010), a língua de acolhimento deve ser a língua da interação. Neste trabalho, entendemos a interação também sob a ótica bakhtiniana. De acordo com Faraco (2017), Bakhtin considera que a interação é o princípio

constitutivo da condição humana e, ainda, que corresponde ao “encontro de posições sócio-axiológicas. Na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias.” (FARACO, 2017, p. 55). Ainda segundo o autor, é essa concepção de interação que sustenta o fenômeno da heteroglossia dialogizada proposta por Bakhtin, pois além de a língua ser estratificada em linguagens socioideológicas³¹, a interação – e a linguagem - se constituem a partir do “contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais” (FARACO, 2017, p.55).

Dessa maneira, quais seriam os estratos da língua nacional a serem trabalhados com as comunidades de migrantes e refugiados que, segundo Grosso (2010), precisam da língua em diversos contextos?

Para que o professor possa trabalhar com as linguagens presentes nos contextos de seus alunos, é preciso que ele tenha consciência dos pressupostos de Bakhtin (2015) de língua em desenvolvimento e estratificada, não sendo engessada sob a forma da norma padrão.

No que diz respeito ao PLAc-FA, é preciso preparar, o máximo possível, os estudantes para as diversas linguagens do heterodiscurso que podem ser encontradas no ambiente da universidade, uma vez que o PLAc-FA concerne ao “aprimoramento linguístico para fins acadêmicos, bem como maior entendimento da estrutura institucional e cultural de diversas esferas da universidade na qual estão inseridos.” (RUANO, 2019, p. 152). Nesse sentido, é vital que o professor de PLAc-FA explore com seus alunos a existência de diversas linguagens e de seus diferentes valores sócio-simbólicos - não se dedicando apenas ao trabalho com a norma padrão - especialmente pelo fato de que os discentes utilizarão diferentes linguagens a depender da esfera social em que estão circulando.

Assim, o professor deve fazer um trabalho de ensino de língua de maneira crítica, para tanto, podemos nos embasar na concepção de língua de Bakhtin (2015), o qual não adota a língua como um mero sistema gramatical, mas sim como ideologicamente preenchida, além disso, é preciso considerar as relações dialógicas da interação social. Dessa maneira, os alunos serão capazes de ir além de um domínio apenas sistemático da língua, pois a partir do entendimento e da existência

³¹ De acordo com Faraco (2013), o termo ‘ideologia’, empregado por Bakhtin, pode ser entendido como visões de mundo / pontos de vista, ou seja, como “as representações que os diferentes grupos sociais constroem do mundo” (FARACO, 2013, p. 169).

da heteroglossia dialogizada de Bakhtin, o professor pode auxiliar os discentes na compreensão e reflexão sobre a diversidade linguístico-cultural na qual estão inseridos, bem como de suas próprias trajetórias para que possam utilizar a língua, de fato, como forma de transgressão, tal como propõem Barbosa e São Bernardo (2017).

A partir do entendimento da nomenclatura PLAc-FA descreveremos, próxima seção, como o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa se tornou uma ação que visava ao acolhimento e à permanência dos migrantes e refugiados na UFPR e como se deu a construção do PLAc-FA na instituição.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO PLAc-FA NA UFPR

Conforme mencionado na introdução, a primeira iniciativa de implementação de PLAc-FA na UFPR aconteceu em novembro de 2016, através do curso piloto de Acolhimento Linguístico e Acadêmico destinado aos migrantes e refugiados aprovados no processo seletivo do Programa Reingresso para ingressar na universidade no ano letivo de 2017. O curso tinha duração de cinco semanas (três horas/aula de segunda a sexta), ocorria antes do início das aulas da graduação da UFPR, era ofertado por professores de PLE do Celin-UFPR e tinha como objetivo preparar, de maneira introdutória, os estudantes para a nova vida acadêmica neste país de acolhimento. Pois, embora esses discentes já tivessem iniciado seus estudos superiores no exterior, a retomada da graduação estava ocorrendo em um país com uma língua-cultura diferente, no qual a estrutura organizacional, hierárquica, os procedimentos didático-metodológicos e as relações dentro da universidade não eram tão óbvias.

No quadro 2, adaptado de Ruano e Melo-Pfeifer (2021), podemos ter acesso a alguns desafios enfrentados por alunos migrantes na UFPR e que vão além do domínio da língua portuguesa.

QUADRO 2 – RELATOS DE ESTUDANTES (RE)INGRESSOS DA UFPR SOBRE ALGUNS DE SEUS DESAFIOS DE CARÁTER EXTRALINGUÍSTICO

Pseudônimo e País de origem do/da estudante	Depoimento
Gimbya (República Democrática do Congo)	<p>“Se posso trazer uma semelhança na produção científica da universidade brasileiro e da Universidade do Marrocos, vou falar que não tem.”</p> <p>“Sou da República Democrática do Congo, fiz o ensino médio em Kinshasa, graduada em Direito pela Universidade HASSAN I em Marrocos, na cidade de Settat. Mas quando comecei o mestrado na UFPR, não sabia nada sobre as normas da ABNT³², e nunca ouvi falar do fichamento, da resenha, na minha vida, o que significa que nunca fiz um fichamento nem uma resenha antes de chegar aqui. Às vezes lá os trabalhos são escrita na mão, já que não é todo mundo que têm computador em casa. As citações não são obrigatórias, a gente tem liberdade total de citar ou não. E quando o trabalho é digitalizado, não temos as exigências do formato, do tamanho, tamanho da fonte, da nota de rodapé, a única coisa que exigido é a capa ou as referências.”</p> <p>“Além das dificuldades encontradas para os estudantes nas universidades brasileiras, para os migrantes ainda é pior. Para realizar a produção dos gêneros acadêmicos, temos que relevar o desafio da língua portuguesa juntamente, mais importante é de saber que temos também as diferenças histórico-culturais e sociais, isso não facilita as coisas.”</p>
Rayssa (Haiti)	<p>“No Brasil a estrutura de aprendizagem é bem diferente com meu país. Os professores mandaram os slides por email da turma, eu nunca soube disso, mas teve um dia que fui perguntar para minha colega como você foi achar os slides, mas disse para mim no email da nossa turma. Então, ela mandou os slides para mim privado depois eu consegui acessar no email e tirei copia levar para aula. No HAITI eu nunca estudei dessa maneira. Geralmente os professores não usam o email. Eles usam mais livro na sala de aula que a projeção dos slides.”</p>
Roger (Haiti)	<p>“Muitas vezes o professor está falando de uma coisa em relação da cultura brasileira que eu nunca vi falar e me deixa fora das ideias centrais de um conteúdo da disciplina que faz parte do meu curso. Por isso um estrangeiro tem que correr atrás e dedicar mais tempo para as atividades acadêmicas e prepara-se emocionalmente para todos os tipos de discriminações raciais ou outro para um bom rendimento acadêmica.”</p>
Ibrahim (Guiné-Bissau)	<p>“as dificuldades que o estudante imigrante encontra são: linguagem, método do ensino e avaliação, pouca divulgação de informação entre professores e colegas da turma, e integração com os colegas. Esses desafios influenciam desempenho acadêmico desses alunos.”</p>
Kalila (Síria)	<p>“Escrever em português de uma maneira formal é um desafio enorme. Me sinto esvaziar cada vez que termino um texto, e ainda peço para alguns amigos brasileiros revisarem para que não haja muitos grandes problemas linguísticos. Acredito que os professores das universidades não estão preparados para lidar com alunos estrangeiros. Sinto que, em geral, os professores universitários esperam um aluno “pronto”, que consiga escrever e desenvolver suas ideias de maneira quase perfeita, e pessoas que ainda estão aprendendo acabam sofrendo muito e sendo deixadas de lado.”</p>

FONTE: Adaptado de Ruano e Melo-Pfeifer (2021).

³² Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Conforme observado nos depoimentos presentes no quadro 2, percebemos que as dificuldades dos alunos iam além de questões linguísticas. Nessa pequena amostra, temos exemplos de questões relacionadas à organização das disciplinas e da dinâmica em sala de aula; de uso de ferramentas tecnológicas; de aspectos histórico-culturais e de estruturas, formas, normas e gêneros no que diz respeito à realização de trabalhos acadêmicos. Além dos desafios de ordem tecnológica ou institucional propriamente dita, julgamos pertinente salientar a existência de outros dois aspectos que influenciam diretamente o rendimento acadêmico dos alunos: as discriminações raciais e a dificuldade de integração com os colegas de curso. Dessa maneira, trabalhar apenas as questões de ordem linguística não eram suficientes, era preciso envolver também aspectos que dessem conta da lacuna que existia entre as culturas acadêmicas da UFPR e da instituição no país estrangeiro, além de alguns aspectos históricos-sociais-culturais locais. Então, em um primeiro momento, o curso foi planejado de forma a contemplar as três esferas propostas por Mangiante e Parpette (2011), a saber: linguística, cultural e institucional.

As três esferas eram trabalhadas de maneira correlacionada. As aulas contavam com um material elaborado por três professoras³³ do Celin-UFPR e abordavam questões linguísticas e extralinguísticas relacionadas à vida na UFPR, tais quais a estrutura e o funcionamento da universidade; à vida em Curitiba, com conteúdos relacionados à saúde e alguns hábitos alimentares e alguns gêneros do discurso típicos do universo acadêmico - escritos e orais - como, por exemplo, relatório, resumo, resumo para evento científico e comunicação oral de evento científico. Além disso, o material propunha a visita ao Museu Paranaense, a qual acarretaria a produção do gênero relatório.

A esfera institucional contemplava, ainda, visitas aos *campi*, as quais envolviam a exploração de uma das bibliotecas, do ônibus *intercampi*, de um dos restaurantes universitários e de um dos ambulatórios da UFPR, de modo que os alunos pudessem conhecer o funcionamento da instituição e alguns de seus serviços disponíveis.

Além disso, uma carga horária do curso foi destinada a apoio psicológico realizado pelo curso de psicologia da UFPR por meio do Projeto de

³³ Bruna Faria Martins Francisco, Bruna Pupatto Ruano e Layana Christine Oliveira.

Extensão Movimentos Migratórios e Psicologia (MOVE), o qual também faz parte do PMUB.

A partir das atividades propostas aos alunos, as professoras desse curso piloto identificaram que a maioria dos estudantes não possuía domínio das ferramentas de informática³⁴, assim, as próximas edições do curso contaram, também, com uma preparação desses estudantes para utilização dos programas tradicionais do pacote *Office*, necessários para a realização de grande parte dos trabalhos acadêmicos. Essas aulas de informática eram ministradas por alunos do curso de Ciências da Computação.

Como o curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico preparava os estudantes de maneira ampla, porém introdutória, para o novo ambiente acadêmico, percebeu-se que era necessário um maior enfoque na língua portuguesa para que o componente linguístico fosse um obstáculo a menos nessa nova caminhada universitária, já que eles continuariam enfrentando problemas de ordem extralinguística, como, por exemplo, o racismo³⁵.

Assim, como uma sequência desse curso, houve, no início do ano letivo de 2017, a primeira oferta de uma disciplina optativa de PLAc-FA pelo curso de Letras da UFPR que, na ocasião, foi aberta também aos estudantes do Programa PEC-G. Denominada 'HE872- Reflexão Linguística e Ressonâncias no ensino de Português', com carga horária de 45 horas, a disciplina foi registrada no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM), ministrada pela então coordenadora do PBMIH, professora Dra. Viviane Pereira, da área de Francês, e tinha como objetivo

trabalhar o Português para Fins Acadêmicos (PFA), por meio da abordagem de gêneros textuais próprios do ambiente universitário: resumos, resenhas, fichamentos, artigos, seminário, projetos e outros. A disciplina visa igualmente propiciar aos estudantes uma compreensão da estrutura institucional e cultural de diversas esferas da Universidade. Para tanto, recorreremos também ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc) como base teórica. Logo, trata-se de um curso de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA). O público alvo da disciplina é formado por alunos estrangeiros ligados à universidade, que buscam um

³⁴ Em Ruano e Melo-Pfeifer (2021), podemos ter acesso a depoimentos de alunos Programa Reingresso que nos trazem algumas informações relacionadas ao ambiente digital em sua universidade no país estrangeiro e que explicam a necessidade das aulas de informática para esse público, como, por exemplo, a pouca utilização do computador em algumas universidades e a conseqüente predominância de tarefas manuscritas, além da ausência de normas para os trabalhos realizados no computador - como tamanho e tipo de fonte - e o fato de muitos alunos não possuírem computador em casa.

³⁵ Para saber mais sobre os conflitos identitários presentes na trajetória acadêmica de alunos Reingressos, consultar Rodrigues (2019).

aprimoramento linguístico, bem como um maior entendimento relacionado à cultura universitária da UFPR. (Ementa da disciplina HE872 *apud* RUANO, 2019, p.345).

Em 2018, a configuração da disciplina mudou, ainda registrada no DELEM, com 45 horas, foi ministrada por estudantes/pesquisadores da área da graduação e da pós-graduação em Letras. De acordo com Ruano (2019), nesse momento, os professores preocuparam-se em contemplar, pela primeira vez, a noção de *second space* de Campano (2007) nos materiais de PLAc-FA, assim, incluíram atividades “que explorassem as narrativas, experiências e trajetórias dos alunos na perspectiva do *second space*” (RUANO, 2019, p.181), acrescentando, então, a quarta esfera às propostas de Mangiante e Parpette (2011) - a dos conteúdos pessoais – em que os estudantes são instigados a trazer relatos pessoais, incluindo suas vivências e histórias nas tarefas realizadas.

Em 2019 houve outra mudança na oferta de PLAc-FA na UFPR, dessa vez de departamento. O DEPAC ficou responsável pela área e, graças à contratação de uma professora substituta para esse fim, registrou duas disciplinas, a saber: (i) HPAC0550- Português: práticas textuais acadêmicas I e (ii) HPAC0590- Português: práticas textuais acadêmicas II. Sendo a primeira com foco na escrita e a segunda com foco na oralidade - ambas com carga horária de 60 horas. No DEPAC, as disciplinas eram ofertadas pela professora Dra. Bruna Ruano, pesquisadora da área, com a colaboração de outros colegas da pós-graduação. Nesse período, as atividades elaboradas pelo grupo de professores foram compiladas e culminaram na publicação do material didático Passarela, que foi impresso para ser utilizado com a turma de 2020.

Em 2020, para contemplar o ensino da língua portuguesa descrito no PFS-Refugiado, o departamento ofertaria quatro disciplinas de PLAc-FA com 60 horas cada, sendo duas em cada semestre letivo, ministradas novamente pela professora Dra. Bruna Ruano - nesse momento, eu era aluna da pós-graduação em Letras e trabalhava em conjunto com a professora. No entanto, com o início da pandemia de COVID-19 e a suspensão do calendário acadêmico logo no início das aulas (em 16 de março de 2020), essas disciplinas não foram finalizadas. A solução encontrada pela universidade para que os alunos tivessem a oportunidade de continuar estudando durante esse momento de crise sanitária, de forma não obrigatória, foi a implementação de dois períodos especiais de ensino remoto emergencial (ERE), com

a oferta de disciplinas optativas e obrigatórias. O primeiro período foi de julho a setembro de 2020 e o segundo de novembro de 2020 a março de 2021. Em cada um desses momentos foi ofertada uma disciplina optativa de PLAc-FA, ambas ministradas pela professora Bruna Ruano com o suporte do material didático Passarela. No entanto, essas disciplinas não tiveram carga horária suficiente para trabalhar o livro por completo.

Em maio de 2021 o calendário acadêmico de 2020 foi retomado, no entanto, com o término do contrato da professora Dra. Bruna Ruano após o fim dos períodos especiais, nenhuma disciplina de PLAc-FA foi ofertada pela instituição. Assim, eu, como estudante da pós-graduação, pude finalizar o material Passarela com os alunos em um curso que ocorreu de forma independente do calendário acadêmico da UFPR e que foi realizado através do PMUB/CSVM. Nossas aulas ocorreram de abril a setembro de 2021 e tinham duração de uma hora e meia por semana.

Em setembro de 2021, com a ausência da professora titular de PLAc-FA na instituição, o início do calendário acadêmico referente ao 1º semestre de 2021 e a retomada das disciplinas que haviam sido canceladas no 1º semestre de 2020, o Celin ofertou vagas gratuitas em seu curso de 'Leitura e Produção Textual' para todos os estudantes que estavam matriculados, no 1º semestre de 2020, nas disciplinas de português junto ao DEPAC, para que eles pudessem continuar aprimorando seus estudos na língua portuguesa. Após esse curso, uma vez que os editais de Reingresso e Vestibular Especial não estavam sendo realizados, as disciplinas de PLAc-FA não foram ofertadas. Com os novos editais para 2023, as disciplinas de português acadêmico tendem a ser retomadas.

Conforme vimos nesta seção, a área de PLAc-FA é nova para a UFPR, isso fez com que as disciplinas de português acadêmico fossem reconfiguradas ao longo do tempo e com que alguns pesquisadores realizassem seus estudos no contexto de PLAc-FA (ou de PLAc) da instituição. Esses estudos serão descritos na seção a seguir.

3.2 OS ESTUDOS DE PLAC E PLAC-FA NO ÂMBITO DA UFPR

O acesso de migrantes e refugiados ao ensino superior não é institucionalizado em todas as universidades brasileiras. Atualmente, de acordo com

Batista (2021), as universidades que possuem ações de ingresso específicas para esse público são: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). No entanto, até março de 2022, realizando-se uma busca nos portais de teses e dissertações dessas universidades, verificava-se que a produção bibliográfica no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem do PLAc era escassa, quando especificamos o PLAc em contexto acadêmico, a lacuna era ainda maior.

Uma vez que o foco deste trabalho está relacionado aos estudos de PLAc-FA no âmbito da UFPR, compilamos, no quadro 3, as dissertações e teses que estavam disponíveis para consulta até o momento da finalização da escrita deste texto e que haviam sido produzidas no mesmo contexto que o nosso. Como a área de PLAc-FA ainda não apresenta muitos estudos, ampliamos nossa pesquisa também para o domínio do PLAc na UFPR.

QUADRO 3 – TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA PLAC/PLAC-FA NA UFPR

Autor(a)	Título	Ano	Trabalho
RUANO, BRUNA PUPATTO	Programa reingresso-UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento	2019	Tese
RODRIGUES, CAROLINE VIEIRA	"Nunca vai ser suficiente pra mim": língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná	2019	Dissertação
ALBUQUERQUE, MARIANA LYRA VARELA DE	Prática colaborativa na formação de professores de português como língua de acolhimento: reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise	2021	Dissertação
SORANZO, REGIANE	A intercompreensão como elo entre o português brasileiro e o kreyol ayisyen: um guia didático em contexto migratório	2021	Dissertação
BATISTA, NICOLAS HENRIQUE	Migrantes e refugiados no ensino superior: o acolhimento linguístico e acadêmico no material didático passarela e na UFPR	2021	Dissertação

FONTE: a autora (2022)

Dentre essas pesquisas, no âmbito de PLAc-FA, temos os estudos de Ruano (2019), Rodrigues (2019) e Batista (2021). Esses trabalhos foram realizados pensando no PLAc-FA tendo como público-alvo os estudantes do Programa Reingresso e serão apresentados a seguir.

Ruano (2019), em sua tese de doutorado, formula uma proposta de protocolo com diretrizes para o acolhimento linguístico e acadêmico dos migrantes e refugiados inseridos na UFPR via Programa Reingresso. Assim, a pesquisadora busca, em um primeiro momento, identificar as necessidades do público-alvo, sejam elas de ordem linguística e/ou acadêmica, para então sugerir ações de acolhimento. A partir dos dados levantados, Ruano propõe a expansão do conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc-FA) para Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA). Além disso, uma de suas propostas diz respeito à Resolução do “ano zero”, uma política linguística para a instituição que foi acatada sob a forma do PFS-Refugiado e possibilitou a ampliação da oferta de PLAc-FA na UFPR. Dessa maneira, essa pesquisa dialoga com o presente estudo pelo fato de a utilizarmos como base teórica e por ter sido desenvolvida no âmbito desta universidade e do Programa Reingresso.

A pesquisa de Rodrigues (2019), de cunho etnográfico, discute como as experiências linguísticas e universitárias de cinco estudantes migrantes e refugiados da UFPR refletem em suas identidades. A autora, além de analisar como esses sujeitos se percebem e de que maneira ressignificam suas trajetórias no ambiente acadêmico, investiga como alguns colegas, estudantes brasileiros, percebem as identidades desses migrantes. Assim, embora Rodrigues não explore especificamente o PLAc-FA, ela nos permite acessar os alunos de uma maneira mais profunda ao expor outras necessidades além das de ordem linguística, mas que também podem afetar seu desempenho acadêmico e devem ser consideradas no contexto de PLAc-FA.

Batista (2021) centra seus estudos no livro didático *Passarela*, o mesmo livro que será abordado na presente pesquisa, no entanto, com outro foco. O autor discute sobre o processo de inserção e acolhimento dos migrantes e refugiados na UFPR e analisa as atividades do material didático, os textos escolhidos, os temas abordados, os enfoques das tarefas, dentre outros aspectos, sob a perspectiva do PLAc-FA e do

letramento acadêmico. Além disso, Batista faz um compilado de outras teses e dissertações de outras universidades que abordam o PLAc.

Já as pesquisas de Albuquerque (2021) e Soranzo (2021), dizem respeito aos estudos de PLAc no contexto do PBMIH-externo, ou seja, com a comunidade externa da UFPR e não com os migrantes e refugiados graduandos da instituição.

A pesquisa de Albuquerque (2021) foi realizada dentro do contexto de uma turma de nível básico do Projeto PBMIH – externo. A pesquisadora discute uma prática de trabalho colaborativo com um ex-aluno do Projeto, de nacionalidade síria. Nessa proposta, embasada pelos estudos decoloniais e as Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2018; MIGNOLO, 2008b; WALSH, 2013), ambos atuavam em conjunto, tanto no trabalho de preparação das aulas quanto na atuação em sala de aula.

Soranzo (2021), a partir dos estudos de intercompreensão em línguas românicas, elaborou um guia que utiliza tanto o português brasileiro (PB) quanto o crioulo haitiano para auxiliar na integração de haitianos recém-chegados a Curitiba na sociedade. O guia aborda algumas questões linguísticas, inclusive algumas semelhanças e diferenças entre o PB e o crioulo haitiano, como também traz informações sobre os serviços de saúde, transporte e emissão de documentos. Assim como fazemos no presente trabalho, Soranzo utiliza as abordagens plurais como base teórica de sua pesquisa.

Como observamos, na UFPR, nenhum trabalho da pós-graduação em Letras abordou, até o momento, o ensino de PLAc-FA sob uma ótica plurilíngue³⁶. Temos apenas alguns artigos, como: i) “Sensibilização à diversidade linguística através dos métodos visuais: um relato com migrantes e refugiados graduandos da UFPR”, de Ruano e Francisco (2021); ii) “Direito à Educação Linguística de Alunos Migrantes e Refugiados: Reflexões Sociopolíticas, Sociolinguísticas e Educativas em Torno dos Casos Brasileiro e Alemão”, de Friedrich et al (2021); iii) “In Haiti, I had never learned this way”: refugee student’s perceptions of academic culture and literacy in a public brazilian higher education institution”, de Ruano e Melo-Pfeifer (2021).

No que diz respeito à área de PLAc, temos alguns artigos das pesquisadoras Carla Cursino e Teurra Vailatti. A primeira trabalha com a formação de professores de PLAc a partir da educação plurilíngue, especialmente em seu artigo intitulado

³⁶ Há a pesquisa de doutorado de Teurra Vailatti em andamento. Seu estudo trata do plurilinguismo nos livros didáticos de ensino de PLA e PLAc-FA e sua defesa está prevista para setembro de 2024.

“Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados” (CURSINO, 2020) e a segunda traz suas experiências a partir de seu trabalho no contexto do PBMIH – externo, a saber: (i) “A intercompreensão como ferramenta didática para o ensino do português brasileiro no PBMIH”, de Vailatti e Del Olmo (2018); (ii) “Contribuições do plurilinguismo para o aprendizado do PLAc em contexto migratório”, de Vailatti (2020) e (iii) “Ressignificações do conceito de português como língua de acolhimento a partir da didática do plurilinguismo”, também de Vailatti e Del Olmo (2020). Embora os trabalhos das pesquisadoras não tenham como foco o PLAc no ambiente universitário, as autoras trazem reflexões sobre a importância das abordagens plurais para o trabalho com o público migrante e refugiado. Uma vez que essas pesquisas trazem a educação plurilíngue como aliada ao processo de ensino-aprendizagem de PLAc/PLAc-FA, elas serão abordadas na seção 4.1.

4 EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE

Neste capítulo, abordaremos de que trata uma educação plurilíngue, bem como a diferença entre ser plurilíngue e ser poliglota, a competência plurilíngue e pluricultural, a diferença entre plurilinguismo e multilinguismo e as quatro abordagens plurais.

Inicialmente, gostaríamos de explicar o uso de determinados termos que dizem respeito a este capítulo e que são utilizados ao longo deste trabalho, a saber: i) plurilinguismo, ii) multilinguismo e iii) plurilíngue. Entendemos os termos 'plurilinguismo' e 'multilinguismo' tal qual consta no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR), em que o plurilinguismo diz respeito ao conhecimento que os sujeitos têm de um determinado número de línguas, enquanto o multilinguismo refere-se à coexistência de diversas línguas em uma determinada sociedade (CONSELHO DA EUROPA, 2021), ou seja, enquanto o plurilinguismo é individual, o multilinguismo é societal.

Já o termo 'plurilíngue' tem como base dois aspectos: i) o uso de diversas línguas, com competências de tipos e níveis diferentes no que diz respeito a cada uma dessas línguas e ii) a tolerância linguística-cultural, envolvendo a consciência de que todas as línguas têm o mesmo valor, independentemente de seus status nas sociedades e de que o plurilinguismo é essencial para os processos democráticos nas sociedades multilíngues (BEACCO; BYRAM, 2007). Dessa maneira, segundo os autores, embora o termo plurilíngue esteja associado ao uso de diversas línguas, ele não é um sinônimo de 'poliglota' e não é tido como um fenômeno de exceção, já que o processo de aquisição de línguas faz parte de nossa natureza como seres humanos (BEACCO; BYRAM, 2007), assim o conceito de plurilíngue não é associado a uma visão idealista de proficiência em diversas línguas (PEREA; PICCARDO, 2009), mas sim à capacidade que os sujeitos possuem de utilizar mais de uma língua nos momentos de comunicação social, independentemente do nível de conhecimento de cada língua que faça parte do repertório linguístico do falante (BEACCO, 2005).

Posto isso, a educação plurilíngue tem como objetivo contestar o modelo dominante e hegemônico de uma educação monolíngue através de uma perspectiva social e política que propõe a construção de uma sociedade plural, que seja mais equitativa e emancipatória (BLANCHET, 2021). Para tanto, segundo Blanchet (2021),

a educação plurilíngue prevê políticas e práticas educativas que incluam o uso de diversas línguas, seja como meio ou como objeto de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, saímos de um processo de ensino-aprendizagem fechado, monolíngue, e abrimos as portas para a Didática do Plurilinguismo (DP), e para a interação entre as línguas. Assim, nosso processo de ensino-aprendizagem, embasado por Galisson (2004), não mais diz respeito a uma educação que tenha como foco apenas o domínio linguístico, mas sim a uma educação em que as línguas funcionem também como ferramentas que irão nos auxiliar na construção de uma educação por um mundo plural. Dessa maneira, tomamos como base a caracterização da DP proposta por Alarcão et al (2009), conforme quadro 4.

QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO

Didática do Plurilinguismo	
Finalidade	Desenvolvimento do plurilinguismo como competência, prática social e valor.
Objetivos	Aprender línguas permite o desenvolvimento da intercompreensão, da paz e da coesão social.
Objeto de estudo	Práticas de educação em línguas (abordagens plurais).
Papel dos atores	Professor como gestor das aprendizagens. Aprendente como mobilizador de capacidades e recursos.
Modalidades didáticas	Atividades de mobilização dos repertórios plurais dos alunos. Atividades de co-construção das aprendizagens pelo aluno (com os colegas, professores, materiais de aprendizagem, outras fontes de informação e interação); Atividades de experimentação de situações de comunicação intercultural.
<i>Savoirs-être</i> ³⁷ almejados	Aceitação do outro, de sua língua, de sua cultura; desejo, vontade, disponibilidade de se aproximar de outras línguas-culturas; Tomada de consciência das vantagens do contato com a diversidade linguística e cultural (flexibilidade cognitiva, ampliação da visão de mundo, aquisição de novos conhecimentos e competências, notadamente a de mediação...).
Instrumentos	Portfólios; Biografias linguísticas.

FONTE: Alarcão et al. (2009, p.19). Tradução nossa.

Conforme observamos no quadro 4, a DP trata de desenvolver o plurilinguismo como competência, de modo que cada indivíduo tome consciência, valorize e desenvolva de forma autônoma e reflexiva seu repertório linguístico-cultural (BEACCO; BYRAM, 2007). Essa competência, plurilíngue e pluricultural (BEACCO;

³⁷ *Savoir-être*: diz respeito aos recursos internos relacionados a fatores pessoais, como atitudes, motivação, valores, identidades etc. (CANDELIER et al, 2012)

BYRAM, 2007; COSTE; MOORE; ZARATE, 2009; MELO-PFEIFFER & SCHMIDT, 2014), é de carácter individual, complexo e heterogêneo, pois não diz respeito a uma justaposição ou superposição de competências diversas, mas sim a uma única competência de comunicação e interação linguístico-cultural através da capacidade de gerenciar o patrimônio linguístico-cultural diversificado (plurilíngue e intercultural) que possuímos ao conhecer, em níveis diferentes, diversas línguas e experiências culturais. A competência plurilíngue e pluricultural é, então, um “patchwork individual e individualizado, capaz de dar conta dos percursos de vida de cada sujeito [...] e seria constituído por competências e saberes diversos, desequilibrados e heterogêneos” (MELO-PFEIFFER & SCHMIDT, 2014, s/p). Assim, a perspectiva plurilíngue

acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23)

Dessa maneira, cada ator social possui um repertório de recursos comunicativos que são utilizados de diversas maneiras a depender de suas próprias necessidades (ler, escrever, conversar, com a família, no trabalho etc.) - sendo que determinadas situações de comunicação podem envolver o uso concomitante de diferentes línguas. Assim, a competência plurilíngue (figura 2), de carácter essencialmente intercultural, depende de quatro dimensões que se relacionam entre si (ANDRADE & ARAÚJO E SÁ, 2003) através da “mobilização de múltiplos saberes, saberes em acção e capacidades” (MARTINS, 2008, p.181).

De acordo com Andrade & Araújo e Sá (2003), a dimensão socioafetiva diz respeito à motivação e representações com relação às línguas, às atitudes face à interação e à disponibilidade de reconstruir sua identidade linguístico-comunicativa. Já a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos refere-se à capacidade de gerenciar as línguas-culturas, suas funções e estatutos em diferentes contextos de comunicação. A gestão dos repertórios de aprendizagem concerne à capacidade de gerenciar as estratégias de aprendizagem e, por fim, a gestão da interação diz respeito à capacidade de gerenciar as situações de comunicação plurilíngue e intercultural.

FIGURA 2 – DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE



FONTE: Andrade & Araújo e Sá (2003) *apud* Martins (2008, p.181).

Segundo Melo (2006), a interação entre os indivíduos ocupa um lugar privilegiado nas dinâmicas plurilíngues, pois

a competência plurilíngue dos sujeitos é atualizada e partilhada durante as situações comunicativas e só fará sentido dentro delas e em relação aos parâmetros que a caracterizam. Isto porque o sentido da interação plurilíngue e intercultural depende do Outro como co-construtor dos sentidos (MELO-PFEIFFER; SCHMIDT, 2014, s/p.)

Assim, o plurilinguismo prevê a valorização do repertório linguístico-cultural do indivíduo, estando, portanto, em alinhamento com os estudos brasileiros de PLAc que prezam pela valorização desses sujeitos e de suas trajetórias e com a noção de *second space* (CAMPANO, 2007), refutando, portanto, a associação do conceito de Língua de Acolhimento ao monolinguismo e ao apagamento da identidade plurilíngue e intercultural dos migrantes e refugiados através de práticas assimilacionistas.

Nesse sentido, uma vez que as Abordagens Plurais se baseiam em uma perspectiva plurilíngue e intercultural, considerando a pluralidade e os repertórios linguísticos-culturais dos alunos como um todo (CANDELIER et al, 2012) e auxiliando a desenvolver a competência plurilíngue e pluricultural dos estudantes de forma a valorizar suas diferentes línguas e culturas (MELO-PFEIFFER; SCHMIDT, 2014), propomos que o processo de ensino-aprendizagem de PLAc-FA, tomo como referência as Abordagens Plurais propostas por Candelier *et al* (2012), a saber: i)

sensibilização à diversidade linguística (SDL); ii) Intercompreensão entre línguas próximas (IC); iii) Didática Integrada (DI) e iv) Abordagem intercultural (AI).

A SDL tem como foco acolher e sensibilizar os alunos no que concerne à diversidade linguístico-cultural que constitui cada indivíduo. Assim, ela é trabalhada a partir de número ilimitado de línguas e utiliza, inclusive, línguas que não fazem parte do universo acadêmico, sendo, portanto, a abordagem que tem maior enfoque na diversidade linguístico-cultural (CANDELIER; DE PIETRO, 2012). Dessa maneira, a SDL leva a noção de abordagem plural ao extremo e, embora normalmente seja utilizada com as crianças no início da escolarização, por não possuir um caráter estrito de reflexão metalinguística, pode estar presente ao longo da trajetória escolar como forma de acompanhar as aprendizagens linguísticas.

A IC propõe um trabalho entre duas ou mais línguas da mesma família – no caso do português, com as línguas românicas – e tem como objetivo auxiliar os estudantes na compreensão, negociação e construção de sentidos nessas outras línguas. Embora os benefícios dessa abordagem sejam relacionados principalmente à compreensão, ela também auxilia no desenvolvimento da expressão. Contrariamente à SDL, a IC é mais utilizada com um público adulto.

Já a Didática Integrada tem como objetivo auxiliar os estudantes a estabelecerem relações entre um número limitado de línguas, partindo sempre do conhecido para o desconhecido, de maneira que ele seja capaz de ativar seus conhecimentos em sua língua materna no aprendizado de uma primeira língua estrangeira e que utilize seu novo aprendizado para ter acesso a uma segunda língua estrangeira, e assim por diante. Além disso, ela também pode ser utilizada no trabalho de disciplinas não linguísticas, como no caso de ensinos bilíngues, em que essas disciplinas são ensinadas em duas línguas.

No que diz respeito à Abordagem Intercultural, diferentemente das outras abordagens, o foco não está no componente linguístico em si, mas sim em trabalhar com estratégias capazes de desenvolver nos alunos a compreensão e reflexão sobre a diversidade cultural na qual estão inseridos.

4.1 A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E O PLAc-FA

O PLAc-FA parte do pressuposto de que seu público-alvo é completamente heterogêneo. De acordo com Mangiante e Parpette (2011), que embasam o PLAc-FA através do Francês para Objetivo Universitário (FOU), esse tipo de ensino é voltado para um grupo heterogêneo em sua formação. No caso dos migrantes e refugiados, essa heterogeneidade vai além da formação. Conforme vimos na seção 2.4, a comunidade de migrantes e refugiados da UFPR possui um perfil plurilíngue, seja por serem oriundos de países multilíngues, como alguns países africanos, ou por terem contato com outras línguas durante o percurso migratório. Alguns haitianos, por exemplo, entram em contato com o espanhol quando passam por outros países da América Latina antes de chegarem ao Brasil.

Assim, conforme discutido nos capítulos anteriores, neste estudo reconhecemos que o plurilinguismo é intrínseco ao contexto migratório e, portanto, defendemos que o processo de ensino-aprendizagem do PLAc-FA se dê sob uma perspectiva que considere, valorize e traga para a sala de aula a pluralidade linguística-cultural de nossos estudantes³⁸. Dessa maneira, reiteramos, com Vailatti e Del Olmo (2020), o papel fundamental da integração do plurilinguismo nos projetos de PLAc – bem como de PLAc-FA – para que o silenciamento da diversidade linguístico-cultural não seja mais reproduzido em favor de um *habitus* monolíngue. Nesse sentido, Bizon e Camargo (2018) e Anúnciação (2017), como forma de contemplar “o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação” (ANUNCIACÃO, 2017, p. 96), trazem outros autores para embasar seus estudos, a saber: a perspectiva transcultural (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) e translíngue³⁹ (CANAGARAJAH, 2013). Assim, para que o PLAc não ocupe um local de silenciamento (Anúnciação, 2018), Bizon e Camargo (2018) preferem não se referir a língua de acolhimento – pois isso pode conduzir à ideia de que há apenas uma língua envolvida no processo – mas sim em acolhimento em línguas, de forma que “as diferenças trazidas pelo outro não sejam apagadas ou vistas como um problema a ser

³⁸ Salientamos, no entanto, que não excluimos que outras abordagens e metodologias de ensino também façam parte desse processo, desde que não apaguem a diversidade presente nesse contexto, pois temos ciência que existem diferentes modos de aprender e de ensinar.

³⁹ Para mais informações sobre a perspectiva translíngue, consultar GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st century: a global perspective**. MA:Wiley/Blackwell, 2009 e CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

extirpado, mas um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social.” (BIZON E CAMARGO, 2018, p. 717).

Dessa maneira, traremos, a seguir, algumas considerações de alguns estudos que tratam o ensino de PLAc ou de PLAc-FA sob essa mesma ótica. Salientamos que optamos por respaldar nossas discussões com as pesquisas de PLAc devido à lacuna existente no que diz respeito ao PLAc-FA.

Oliveira e Bulegon (2019) concebem o processo de ensino-aprendizagem de PLAc de forma a promover a consciência sobre as línguas-culturas presentes na sala de aula e na comunidade, a valorização do repertório linguístico-cultural dos alunos e, finalmente, o empoderamento desses estudantes através da extensão do protagonismo exercido em sala de aula para além do ambiente acadêmico. Para isso, as autoras embasam suas discussões com a translanguagem. Dessa maneira, após a aplicação de uma sequência didática pautada pelos pressupostos plurilíngues da pedagogia translíngue em uma sala de aula de EJA⁴⁰, ao final das atividades, as autoras constataram a construção de um contexto colaborativo de ensino-aprendizagem, no qual foi possível “promover a interação entre os alunos, o (re)conhecimento de suas línguas a promoção de processos identitários, valorizando conhecimentos prévios” (OLIVEIRA e BULEGON, 2019, P. 441).

Para Guimarães *et al* (2020), a pluralidade linguístico-cultural dos estudantes deve ser valorizada e utilizada para embasar projetos pedagógicos que tenham como objetivo não só o ensino da língua-cultura do país de acolhimento para inserção social e profissional, mas que também visem à transformação e justiça social.

Vailatti e Del Olmo (2018) discorrem mais especificamente sobre a IC, apontando que ao utilizá-la como uma ferramenta didática no contexto de PLAc, se torna possível valorizar a experiência discursiva/letrada dos estudantes, proporcionar a interação sócio-verbal entre eles, estabelecer que a sala de aula se torne um ambiente multilíngue e facilitar o aprendizado do português a partir da análise contrastiva entre as línguas presentes na sala de aula. Nós estendemos essa percepção para a utilização não apenas da IC mas também das outras abordagens plurais.

Além disso, Vailatti (2020), aponta para o fato de que, embora a IC esteja a serviço do aprendizado da língua portuguesa, em função da diversidade linguística-

⁴⁰ EJA: ensino de jovens e adultos.

cultural das turmas de PLAc, ela pode proporcionar um enriquecimento simultâneo do repertório plurilíngue e intercultural desses alunos.

No que diz respeito contexto acadêmico, para Vailatti (2020), o plurilinguismo poderia facilitar uma participação mais democrática dos estudantes, uma vez que a imposição da língua nacional nesse ambiente poderia acarretar a perda de autonomia discursiva dos estudantes migrantes e refugiados. Dessa maneira, salientamos a importância de políticas internas na UFPR que (i) conscientizem a comunidade acadêmica como um todo - ou, ao menos, os professores, os colegas e os servidores técnico-administrativos da UFPR que entram em contato com os migrantes de crise - sobre a importância da valorização das trajetórias linguístico-culturais desses sujeitos e (ii) propiciem o desenvolvimento de ferramentas capazes de auxiliar a comunidade migrante a exercer sua participação democrática na instituição.

De acordo com Ruano e Melo-Pfeiffer (2021), os estudantes migrantes e refugiados da UFPR provavelmente não têm ideia de como seus repertórios linguísticos podem auxiliá-los na empreitada de aprender esse novo idioma, pois, quando eles foram questionados sobre quais fatores poderiam influenciar no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, os alunos não mencionaram a importância de sua bagagem linguística prévia. Para as autoras, esse fato pode ter se dado por eles não perceberem suas línguas como uma ferramenta que poderia auxiliá-los nesse processo. Nesse sentido, para Ruano e Francisco (2021), é fundamental que os migrantes e refugiados

tenham, em primeiro lugar, consciência da complexa coexistência das línguas e culturas que fazem parte de seu repertório, de que seus saberes são heterogêneos e desequilibrados e ainda de que esses conhecimentos são utilizados de maneiras distintas a depender do contexto e propósito social. (RUANO E FRANCISCO, 2021, p. 440-441)

Friedrich et al (2021) destacam a importância da AI e da DI na promoção do direito à educação linguística e seus papéis “de trampolim afetivo e cognitivo” (FRIEDRICH et al, 2021, p.9) no processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua-cultura em relação às línguas-culturas que compõem o repertório linguístico de cada indivíduo. De acordo com as autoras, essas abordagens auxiliam na manutenção da(s) língua(s) de herança e fortalecem uma identificação positiva dos sujeitos com suas línguas, protegendo seus direitos linguísticos.

Cursino (2020)⁴¹, em consonância com a educação plurilíngue, defende que a formação de professores em abordagens plurais é de extrema relevância na área de PLAc, pois, para a autora, é através da mobilização das línguas-culturas, concomitantemente à aquisição da LP, que os estudantes terão sucesso em suas aprendizagens. Para tanto, é necessário que, em primeiro lugar, os docentes desenvolvam sua competência plurilíngue para que aí então possam aplicar as abordagens plurais e gerenciar o plurilinguismo de seus alunos, de forma a auxiliá-los de maneira efetiva, tanto no processo de ensino-aprendizagem do português, quanto de outras disciplinas.

Dessa maneira, fica claro o quanto é importante que os professores trabalhem a partir de uma perspectiva plurilíngue e com as abordagens plurais, pois, de acordo com Candelier et al (2012), elas auxiliam os alunos a desenvolver a competência plurilíngue e pluricultural, fomentando o respeito e a tolerância à diversidade e a capacidade de relacionar a língua-alvo com outras línguas de seus repertórios.

Uma vez estabelecidas as razões para embasarmos nosso trabalho pela didática do plurilinguismo, tentamos, no capítulo a seguir, auxiliar os professores de PLAc/PLAc-FA a explorarem os repertórios linguístico-culturais dos estudantes a partir de algumas propostas de práticas plurilíngues que têm como ponto de partida o material Passarela.

⁴¹ A autora está com uma pesquisa de doutorado em andamento, com defesa prevista para fevereiro de 2024, que aborda o processo de construção identitária de quatro professoras de PLAc.

5 DA TEORIA À PRÁTICA: PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PLURILÍNGUES A PARTIR DO MATERIAL PASSARELA

Nesta seção, traremos algumas propostas de atividades a partir do material didático Passarela (apresentado na seção 2.3), utilizado nas aulas de PLAc-FA da UFPR, com os objetivos gerais de: (i) desenvolver a competência plurilíngue e intercultural dos estudantes; (ii) valorizar seus repertórios linguístico-culturais; e (iii) facilitar o processo de aprendizagem do português brasileiro acadêmico. Algumas propostas poderão ser estendidas/adaptadas a cursos gerais de PLAc e/ou de PLAc-FA de outras instituições⁴².

Antes de iniciarmos, gostaríamos de salientar que i) não esperamos que o professor domine as línguas dos alunos para que ele possa desenvolver um trabalho com base nas abordagens plurais; ii) não pretendemos propor que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa se dê através das línguas de nossos alunos. Assim, nossas propostas sugerem que o professor, de maneira estratégica e intencional, convide os alunos a trazerem suas línguas-culturas para a sala de aula, potencializando seu protagonismo enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Para esta pesquisa, optamos por propor reflexões no livro como um todo, mas com ênfase em um aspecto de cada um dos dossiês, os que julgamos poderem ser mais bem aproveitados para um trabalho a partir de uma perspectiva plurilíngue. Assim, no dossiê 1 selecionamos a temática da biografia e da autobiografia, presentes nas unidades 2 e 3, respectivamente. Decidimos focar nessas unidades por acreditarmos que o trabalho com as (auto)biografias e seus possíveis desdobramentos estão em conformidade com os pressupostos da educação plurilíngue de valorização e acolhimento das culturas do outro, além da reflexão sobre a pluralidade de suas próprias histórias.

No dossiê 2, escolhemos o artigo científico por ser, mundialmente, um gênero extremamente importante para academia e que circula no meio científico em

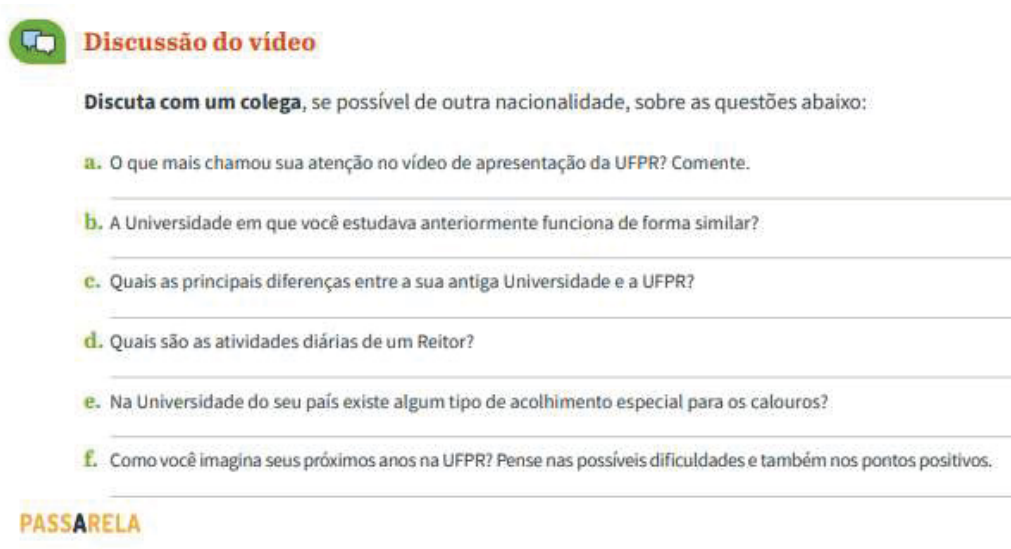
⁴² Consideramos relevante mencionar um exemplo importante de iniciativa que preza por um trabalho desenvolvido sob uma perspectiva que considere o repertório linguístico-cultural dos estudantes, a coleção “Vamos Juntos(as)”, lançada em 2020. Essa coleção foi organizada pelos pesquisadores Ana Cecília Cossi Bizon e Leandro Rodrigues Alves Diniz e configura-se como uma proposta de material didático de PLAc, plurilíngue e multinível, composta por quatro volumes de ‘livro do aluno’, a saber: (i) Organizando minha vida; (ii) Me virando no dia a dia; (iii) Cuidando da minha saúde e (iv) Trabalhando e estudando.

diferentes idiomas. De forma que, ao longo da graduação, não é raro que os estudantes precisem ler artigos em outras línguas. Assim, acreditamos fazer muito sentido explorar esse gênero através de uma perspectiva plurilíngue.

Com relação ao terceiro dossiê, sobre oralidade, selecionamos o gênero debate por duas razões: i) como forma de impulsionar os estudantes a participarem de discussões no âmbito da UFPR – e da sociedade como um todo; ii) como forma de propor reflexões acerca da imposição da língua portuguesa como único meio de acesso dos migrantes e refugiados às discussões acadêmicas em uma universidade com perfil multilíngue⁴³.

Gostaríamos de salientar que, no que se refere as práticas plurilíngues já identificadas no material, a Abordagem Intercultural está bem presente ao longo do livro, as atividades frequentemente convidam os alunos a compartilharem suas experiências e opiniões com os colegas, em alguns momentos, como na atividade representada na figura 3 (realizada a partir de um vídeo da série “se liga calouro”, da UFPR TV, que apresenta a universidade para os novos estudantes), o convite é de que a conversa ocorra com um colega de outra nacionalidade, ou seja, com uma trajetória diferente, de forma a ampliar as experiências culturais dos discentes.

FIGURA 3 – EXEMPLO DE ATIVIDADE EM QUE OS ALUNOS DEVEM COMPARTILHAM SUAS EXPERIÊNCIAS COM UM COLEGA DE OUTRA NACIONALIDADE



Discussão do vídeo

Discuta com um colega, se possível de outra nacionalidade, sobre as questões abaixo:

- O que mais chamou sua atenção no vídeo de apresentação da UFPR? Comente.
- A Universidade em que você estudava anteriormente funciona de forma similar?
- Quais as principais diferenças entre a sua antiga Universidade e a UFPR?
- Quais são as atividades diárias de um Reitor?
- Na Universidade do seu país existe algum tipo de acolhimento especial para os calouros?
- Como você imagina seus próximos anos na UFPR? Pense nas possíveis dificuldades e também nos pontos positivos.

PASSARELA

FONTE: Passarela, p.15.

⁴³ As discussões deste trabalho são voltadas à comunidade de migrantes e refugiados da UFPR, mas acreditamos que elas possam ser estendidas a outros perfis, como de surdos, indígenas e quilombolas.

O livro conta, ainda, com uma seção denominada “Diversidades culturais”, exemplificada na figura 4, a qual propõe que os alunos reflitam sobre suas próprias culturas e a do outro e está sempre relacionada a algum tema abordado na unidade em que ela se encontra. Os assuntos presentes nessa seção são variados, tais como: a relação entre aluno e professor na universidade, preconceito, o papel da mulher nas sociedades e migração interna.

FIGURA 4 – EXEMPLO DE ATIVIDADE SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL



Diversidades culturais: preconceito e discriminação

Leia os trechos de **Quarto de Despejo** a seguir:

Trecho 1:
“a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a patria e ao pais”.

Trecho 2:
“é pena você ser preta”.

- Na sua opinião, os moradores das favelas sofrem preconceito e discriminação?
- E as pessoas negras?
- Como você percebe essas questões no Brasil?
- E no seu pais?

PASSARELA

39

FONTE: Passarela, p. 39

Além disso, as imagens presentes no material, especialmente na capa do livro e nas páginas de abertura dos dossiês e unidades, tentam ser representativas para os migrantes e refugiados da UFPR, para os quais o livro foi desenvolvido, fugindo da clássica representação tão comum em livros didáticos de idiomas: o homem branco. As imagens abaixo (figura 5) são alguns exemplos da diversidade presente no Passarela.

FIGURA 5 – EXEMPLOS DE IMAGENS PRESENTES NO MATERIAL PASSARELA



FONTE: Adaptado de Passarela.

A seguir, nas seções 5.1, 5.2 e 5.3, abordaremos, respectivamente, os dossiês 1, 2 e 3 do Passarela.

5.1 DOSSIÊ 1 - PASSARELA

Nesta seção, discutiremos algumas atividades presentes no Dossiê 1 do livro Passarela a partir de um viés plurilíngue e intercultural. Conforme observado na figura 6, o dossiê intitulado “Bem-vindos à universidade” traz conteúdos de ordem institucional e pessoal. Em sua primeira unidade, o material apresenta e discute questões relacionadas à nova vida acadêmica dos estudantes, relacionadas a conteúdos de ordem institucional, tais como a vida estudantil, as práticas sociais e a estrutura, organização e funcionamento da universidade.

FIGURA 6 – CONTEÚDOS DO DOSSIÊ 1 DO LIVRO PASSARELA

DOSSIÊ 1		■ BEM-VINDOS À UNIVERSIDADE		
	Tipos e gêneros do discurso	Competência comunicativa	Competência intercultural	Recursos linguísticos
Unidade 1 Minha nova vida acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> E-mail formal Currículo Lattes 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir e-mail formal para professor Redigir o currículo Lattes Falar sobre as semelhanças e diferenças do ensino superior brasileiro e do país da aluna/ do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o que é ser calouro no Brasil Conhecer a Plataforma Lattes e a importância do currículo acadêmico 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relativo ao funcionamento de uma universidade pública (diferença entre ensino, pesquisa e extensão) Vocabulário sobre tipos de eventos acadêmicos (seminário, congresso, etc.) Vocabulário relativo à produção do Lattes (pesquisas realizadas, trabalhos acadêmicos, etc.)
Unidade 2 Histórias de vida	<ul style="list-style-type: none"> E-mail informal Biografia 	<ul style="list-style-type: none"> Enviar e-mail informal para amigos Redigir e apresentar a biografia de uma pessoa importante da cultura da aluna / do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as moradias estudantis Debater questões raciais no Brasil Falar sobre pessoas importantes para a cultura do país da aluna / do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão do Pretérito Perfeito Preposições de lugar Vocabulário referente à trajetórias de vida pessoal e profissional
Unidade 3 Minha história de vida	<ul style="list-style-type: none"> Autobiografia Diário 	<ul style="list-style-type: none"> Redigir uma autobiografia Produção de um diário contínuo ao longo do primeiro ano acadêmico Falar sobre questões sociais do país de origem da aluna / do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o que é o trote / trote sem violência Falar sobre questões sociais do Brasil, notadamente sobre a vida nas favelas Levantar questões sociais do país da aluna / do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão do Pretérito Imperfeito Vocabulário de características físicas e psicológicas Vocabulário referente à trajetórias de vida pessoal e profissional
Unidade 4 Para você, o que é...?	<ul style="list-style-type: none"> Depoimento 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as características de um depoimento Compreender depoimentos orais e escritos Elaborar depoimento oral e escrito 	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre trajetórias de vida e experiências pessoais nos mais variados contextos e culturas Discutir temas universais a partir de depoimentos dados em diversas línguas/ culturas 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário referente às trajetórias de vida pessoal e profissional

FONTE: Passarela, p. 10.

Na unidade 1, nossa observação diz respeito ao gênero e-mail. A própria atividade relacionada a esse gênero (figura 7) salienta que ele já foi abordado no

Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, logo os alunos já trabalharam com o e-mail, não havendo necessidade de grandes explicações. Nossa sugestão, portanto, é de trazer outras culturas para a sala de aula. Conforme vimos na seção 3.1, em universidades de outros países, os discentes nem sempre utilizavam a tecnologia. Dessa maneira, o professor pode aproveitar esse momento para propor uma discussão sobre o uso do e-mail (bem como de outras ferramentas digitais) e, caso possível, solicitar que os estudantes tragam textos trocados em sua universidade de origem. Assim, o docente pode explorar e comparar os e-mails e as linguagens utilizadas nos textos, tanto em outras línguas quanto em PB, a depender do grau de formalidade entre remetente e destinatário.

FIGURA 7 – GÊNERO E-MAIL NO LIVRO PASSARELA

Agora que você já sabe que terá um tutor para te auxiliar na sua nova trajetória, você pode refletir um pouco sobre as questões que você gostaria de discutir com essa pessoa para, então, entrar em contato com ela.

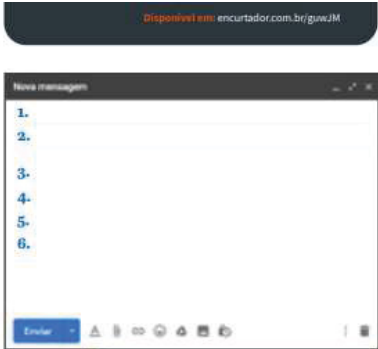
O primeiro meio de comunicação com seu tutor e seus professores será o e-mail. Esse gênero já foi trabalhado no curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico.

Você lembra qual é a estrutura de um e-mail?
Organize as etapas na imagem a seguir.

ASSUNTO DESTINATÁRIO DESPEDIDA


ASSINATURA SAUDAÇÃO INICIAL

TEXTO DA MENSAGEM



Diversidades culturais

- Na sua cultura, como é a relação aluno X professor?
- Qual é o grau de aproximação entre eles?
- Considerando sua experiência no Brasil, como você percebe essa relação por aqui?



PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA FINS ACADÊMICOS

Dossiê 1



Sistematizando: E-mail

A estrutura do e-mail é a seguinte: destinatário, _____ e _____.

Lembre-se de colocar essas etapas em linhas diferentes.

Formalidade: o e-mail pode ser formal ou informal, depende da situação comunicativa. A linguagem utilizada deve estar de acordo com a situação comunicativa. Em um e-mail _____, as abreviações são permitidas, mas se o e-mail for _____, é melhor evitá-las.

O uso de CAIXA ALTA / CAPS LOCK nunca é recomendável, pois está associado a um tom de voz elevado, **COMO UM GRITO.**

Ainda na figura 7, é possível observar um momento de “Diversidades culturais”, o qual diz respeito à relação entre alunos e professores no ensino superior.

A unidade 2, intitulada “Histórias de vida”, trata da biografia e a unidade 3, denominada “Minha história de vida”, aborda os gêneros autobiografia e diário. No dossiê 1, conforme já mencionado, nosso trabalho tem como foco a biografia e autobiografia por serem um ponto chave tanto no que diz respeito aos estudos de PLAc-FA quanto de plurilinguismo, assim, exploraremos esses gêneros de forma mais detalhada nas subseções 5.1.1 e 5.1.2, respectivamente. No que concerne ao PLAc-FA, a biografia/autobiografia faz parte dos ‘conteúdos pessoais’ (RUANO, 2019) e tem como embasamento os pressupostos do *second space* (CAMPANO, 2007), de trazer as culturas, as vozes e as identidades dos estudantes para a sala de aula, sendo um local seguro de expressão e de ressignificação de suas trajetórias. Para Ruano (2019), o acolhimento e confiança proporcionados pela escuta ativa na sala de aula podem facilitar o aprendizado da língua portuguesa. Além disso, através das narrativas pessoais, os estudantes “têm a chance de entender e talvez ganhar um grau de controle sobre as experiências passadas que podem não ter sido totalmente inteligíveis no momento de sua ocorrência” (RUANO; CURSINO, 2019, p. 61). Dessa maneira

Campano (2007) propõe, ainda, que os alunos sejam encorajados a “escrever de volta” - escrita como instrumento de resposta, prática que dá voz aos alunos para contrariar estereótipos negativos vinculados muitas vezes à imagem do migrante/refugiado. São textos denominados pelo autor como “narrativas de sobrevivência”. (RUANO; CURSINO, 2019, p. 48)

Com relação à perspectiva plurilíngue, como o estudo da nova língua não parte do zero, a biografia aparece como uma forma de conscientizar os estudantes sobre sua trajetória linguístico-cultural, favorecendo o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural dos estudantes através da sensibilização à diversidade linguística.

Dessa maneira, como trabalhamos com o acolhimento dos migrantes e refugiados, a (auto)biografia pode ser tida como um ponto central no contexto de PLAc-FA, pois, através dela, os estudantes podem trazer suas narrativas para a sala de aula, em um ambiente de escuta ativa e segura, tendo suas identidades valorizadas, ao mesmo tempo em que podem ressignificar suas experiências, tomar consciência da riqueza de seus repertórios e refletir sobre como sua bagagem


linguístico-cultural pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

A unidade 4, denominada “Para você o que é...?” aborda o gênero depoimento a partir do Projeto “7 bilhões de outros”⁴⁴. Como se trata de um projeto plurilíngue e intercultural, os depoimentos foram realizados por pessoas de diversas nacionalidades e em diversas línguas, sendo que na versão utilizada no Passarela, os vídeos possuem legendadas em português. Assim, mesmo que de maneira não intencional, as atividades presentes nessa unidade do livro se encaixam na perspectiva do plurilinguismo ao valorizar as línguas-culturas que fazem parte do projeto ao trazê-las para a sala de aula.


Nossa observação com relação a essa unidade é de que, embora as atividades tragam outras línguas e culturas a partir dos vídeos do projeto em questão, o material não faz nenhuma menção a essa pluralidade. Assim, acreditamos que o professor possa aproveitar as atividades de compreensão dos vídeos (figura 8) para explorar a diversidade ali presente, perguntando, por exemplo, se os alunos conseguem identificar as línguas dos depoentes, se eles falam alguma(s) daquelas línguas e, em caso positivo, qual é a opinião deles sobre as traduções disponíveis nas legendas e se eles usariam as mesmas estruturas, o mesmo léxico e os mesmos recursos linguísticos tanto em seus depoimentos na língua estrangeira quanto nas traduções em língua portuguesa (LP), pois, assim, eles poderiam refletir, de forma breve, e se conscientizar sobre as possibilidades existentes intrínsecas às próprias línguas.


⁴⁴ Mais informações sobre o projeto podem ser consultadas neste link <<https://unric.org/en/7-billion-others/>>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

FIGURA 8 – ATIVIDADE DO PASSARELA A PARTIR DO PROJETO '7 BILHÕES DE OUTROS'

 **Compreensão de vídeo**


Assista a mais alguns depoimentos do **projeto 7 Bilhões de outros**. Em seguida, faça as atividades.










 **1ª VISUALIZAÇÃO**


1. Responda:

- a. Qual é o assunto do vídeo? É um assunto real ou fictício?
- b. Quais são os tipos de conteúdo de cada fala? Por exemplo: experiências pessoais, história de outra pessoa, opinião, notícias, sonhos, etc. Na sua opinião, qual tipo de conteúdo caracteriza um depoimento?
- c. As experiências pessoais relatadas dizem respeito ao presente, passado ou futuro?

 **2ª VISUALIZAÇÃO**

2. Resuma as experiências pessoais e os pontos de vista sobre a autonomia das mulheres para os diferentes depoentes no vídeo:

						
EDNA, BOTSUANA	BDUATHONG, LAOS	ANTONIO, EQUADOR	BOZOMBO, REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	BEHANA, BANGLADESH	POGNAM, ÍNDIA	AIDA, SENEGAL

PASSARELA 

FONTE: Passarela, p. 43.

Nesta seção trouxemos algumas reflexões sobre o dossiê 1 e a seguir abordaremos com mais ênfase os gêneros biografia (seção 5.1.1) e autobiografia (seção 5.1.2).

5.1.1 A biografia a partir do Passarela

Nessa subseção abordaremos a (auto)biografia a partir das atividades presentes no Passarela. Como podemos verificar na figura 6 (seção 5.1), os gêneros biografia e autobiografia são trabalhados nas unidades 2 e 3, respectivamente, do dossiê 1. Esses gêneros estão presentes como forma de contemplar os conteúdos pessoais do PLAc-FA (RUANO, 2019), em consonância com o que prega Campano (2017) sobre o *second space*. Assim, o Passarela traz as culturas dos alunos para a sala de aula e, mais importante, cria momentos em que os próprios alunos também possam trazer suas próprias culturas para compartilhar com os colegas e professores.

Para o trabalho com esses gêneros, o livro traz a presença de personalidades importantes para o novo contexto (brasileiro/paranaense) no qual os alunos estão inseridos, como é o caso de Enedina de Alves Marques⁴⁵ e de Carolina Maria de Jesus⁴⁶, mas também de figuras internacionais, que podem ser conhecidas por nossos alunos, fazendo que com que eles se identifiquem e sintam-se, em alguma medida, representados⁴⁷. Como exemplo, temos o escritor haitiano Frankétienne⁴⁸ e o principal líder político sul-africano, Nelson Mandela⁴⁹.

Como característica do Passarela, antes da leitura dos textos propostos, sempre há questões de Pré-leitura, ou seja, que antecedem a leitura propriamente dita do texto. Essa fase têm o objetivo de aproximar os alunos do texto a partir de um olhar mais amplo, em que o foco não esteja apenas em decodificar o que está escrito. Nesses momentos, os estudantes são convidados, por exemplo, a criar hipóteses sobre o material que será lido, a estabelecer relações entre os elementos que

⁴⁵ Primeira mulher a se formar em engenharia no Paraná e primeira engenheira negra do Brasil. Ver Passarela, p. 22.

⁴⁶ Uma das primeiras escritoras negras do Brasil. Ver Passarela, p. 37.

⁴⁷ Uma vez que a maioria dos alunos (re)ingressos na UFPR é negra, para que houvesse identificação dos alunos com as personalidades presentes no material didático, os autores do Passarela optaram pela escolha de figuras importantes para a história de seus respectivos países que também fossem negras.

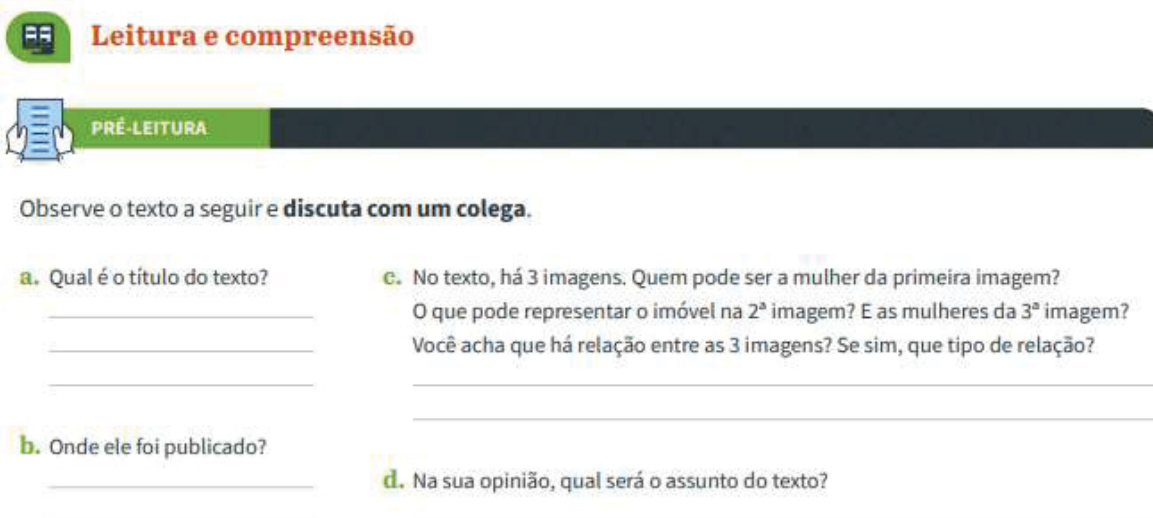
⁴⁸ Frankétienne foi apresentado aos professores de PLAc-FA da UFPR por alunos haitianos, pois é um escritor, e uma personalidade, muito importante para seu país e para os nossos estudantes. Como a maioria dos alunos do Reingresso vem do Haiti, trazer esse escritor para o livro foi uma forma de contemplar a cultura de grande parte de nossos discentes no material.

⁴⁹ Uma vez que os países africanos representados por nossos alunos variavam a cada ano, na tentativa de contemplar, em alguma medida, esses países, os autores optaram pela figura de Mandela, que, além de ser conhecido na África do Sul, é uma personalidade facilmente reconhecida internacionalmente. No entanto, como a proposta do PLAc-FA é oportunizar que a sala de aula seja um local de escuta ativa, os estudantes são livres para trazerem figuras importantes para os países de onde eles vêm ou que sejam representativos para eles.

compõem o texto e a analisar a fonte do texto. Esse tipo de questão faz com que os alunos mobilizem seus conhecimentos prévios, estando em consonância com os pressupostos do plurilinguismo.

As questões que antecedem a leitura da biografia de Enedina Marques podem ser verificadas na figura 9 e dizem respeito ao título do texto, seu veículo de publicação, às imagens presentes no texto e à relação entre elas e ao assunto que será tratado no texto.

FIGURA 9 – QUESTÕES DE PRÉ-LEITURA SOBRE A BIOGRAFIA DE ENEDINA MARQUES



Leitura e compreensão

PRÉ-LEITURA

Observe o texto a seguir e **discuta com um colega**.

a. Qual é o título do texto?

b. Onde ele foi publicado?

c. No texto, há 3 imagens. Quem pode ser a mulher da primeira imagem?
 O que pode representar o imóvel na 2ª imagem? E as mulheres da 3ª imagem?
 Você acha que há relação entre as 3 imagens? Se sim, que tipo de relação?

d. Na sua opinião, qual será o assunto do texto?

FONTE: Passarela, p. 21

A primeira questão diz respeito ao título do texto, que é 'biografia'. Essa palavra faz parte de um léxico internacional (LI) - ou seja, palavras que são comuns a muitas línguas, de caráter internacional, tais como entusiasmo, comédia, gramática, engenheiro, entre outras (MEISSNER, 2004). Assim, temos, por exemplo, 'biographie' em francês, 'biografía' em espanhol e 'biography' em inglês. Uma vez que, conforme visto na seção 2.4, os alunos (re)ingressos dominam ao menos uma dessas línguas, nesse caso, a IC pode ser utilizada sem problemas. Cabe salientar que cerca de 90% do léxico internacional vem do latim (MEISSNER, 2004), dessa maneira, o LI atua além da intercompreensão em línguas romanas, assim, acreditamos que ele pode auxiliar os alunos que não dominam nenhuma língua latina a se aproximarem do português e a se conscientizarem de que apesar de terem em seu repertório linguístico-cultural apenas línguas 'distantes' do PB, toda experiência linguística-

cultural prévia pode ser mobilizada no processo de ensino-aprendizagem de outras línguas.

Nesse sentido, essas palavras de caráter internacional, que são facilmente reconhecidas pelos alunos, podem fazer com que eles mobilizem seus conhecimentos prévios para auxiliá-los a responder as perguntas das letras ‘c’ e ‘d’. Provavelmente eles não conheçam as imagens (figura 10) presentes no texto⁵⁰ que será estudado, mas recuperando o termo ‘biografia’ eles são capazes de criar hipóteses sobre as fotos e associações entre elas de maneira mais eficaz do que se o título do texto fosse uma palavra opaca.

FIGURA 10 – IMAGENS PRESENTES NO TEXTO SOBRE ENEDINA MARQUES



FONTE: Adaptado de Passarela, p. 22

Essa facilitação do processo de inferências e posterior compreensão das imagens também se aplica ao texto em si, pois reconhecendo o título, eles podem inferir com mais facilidade o conteúdo da biografia a ser estudada.

Normalmente, essa associação do léxico internacional ao vocabulário familiar dos alunos é realizada de forma automática pelos estudantes. No entanto, o professor, já sabendo que “biografia” é uma palavra transparente para muitos dos falantes, pode aproveitar esse momento para trazer a IC de maneira proposital para a sala de aula, como forma de contribuir para o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural dos alunos. Para isso, propomos, neste trabalho, que os estudantes sejam convidados a responder a seguinte pergunta:

⁵⁰A biografia de Enedina Marques pode ser lida na página 22 do livro Passarela.

- Na sua língua, como é chamado o gênero que relata a vida de uma terceira pessoa?

Temos consciência de que os alunos falam mais de uma língua, assim, quando perguntamos “na sua língua” o estudante deverá escolher uma das línguas de seu repertório para responder a essa pergunta. O que eles entenderão por “na sua língua”? Entenderão que será sua língua materna? E se algum aluno tiver mais de uma língua materna, qual será escolhida? Os alunos irão optar pela língua nacional de seu país de origem? Ou escolherão a opção que mais se assemelhe à palavra ‘biografia’ em português?

Essas questões não podem ser respondidas aqui, mas sugerimos que o professor aproveite esse momento em sala de aula para discutir a escolha de determinadas línguas em detrimento de outras, tendo como objetivo a valorização de todas as línguas, especialmente as minoritárias (que muitas vezes são menosprezadas), conseqüentemente, o respeito às identidades dos alunos e, mais, que proponha uma discussão das razões que fazem com que determinadas línguas tenham mais prestígio que outras e sobre como isso pode nos afetar tanto como indivíduos quanto na sociedade.

O próximo texto da unidade é sobre Frankétienne, conforme figura 11 e, ao menos até o momento da redação desta dissertação, na Wikipédia não havia nenhum texto sobre o escritor em língua portuguesa, mas há informações sobre o autor em crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês e em outras línguas⁵¹. Assim, o texto que está presente no Passarela foi traduzido da versão francesa do site.

⁵¹ Os textos sobre Frankétienne podem ser consultados a partir deste link: <<https://bit.ly/3uITink>>. Acesso em 12 de julho de 2022.

FIGURA 11 – BIOGRAFIA DE FRANKÉTIENNE



Leitura e compreensão

Leia outra biografia muito interessante, a do escritor Frankétienne.

Preencha as lacunas conjugando os verbos entre parênteses no Pretérito Perfeito.

FRANKÉTIENNE



JEAN-PIERRE BASIL DANTOR FRANCK ÉTIENNE D'ARGENT. _____
 (NASCER) no dia 12 de abril de 1936 em Ravine Sèche, povoado do município de Gran Saline, no Haiti. Artista multifacetado: poeta, dramaturgo, pintor, músico, cantor e professor. _____ (PUBLICAR) mais de quarenta livros.

Sua mãe, ainda muito jovem, _____ (SER) estuprada por um americano. A criança _____ (NASCER) branca com traços de negro e olhos azuis. Em 1962, no início da era Duvalier, Frankétienne _____ (FREQUENTAR) o grupo "Haiti littéraire", de onde _____ (SAIR) muitos autores como Anthony Phelps, René Philoctète, Serge Legagneur, Roland Morisseau.

Ele _____ (COMEÇAR) a publicar poesia em 1964. Com Jean-Claude Figolé e René Filoctetes foi um dos iniciadores do movimento "spiraliste". Em 1972 _____ (PUBLICAR) Ultravocal, uma "espiral", como ele chama as canções do gênero de Maldoror.

_____ (SER) ministro da Cultura do governo presidido por Leslie François Manigat. Em 2009, Frankétienne _____ (FAZER) uma aparição especial no filme "O desvio suave de uma criança de Petit-Goave", dirigido por Pedro Ruiz, que conta a história de vida do escritor haitiano Dany Laferrière. Em 2016 _____ (RECEBER) o Prêmio Internacional União Latina de Literatura Românicas.

Fonte: Texto adaptado de fr.wikipedia.org/wiki/Frank%C3%A9tienne


FONTE: Passarela p. 25

No entanto, uma vez que trazemos uma personalidade estrangeira, para uma sala de aula multilíngue, com a ausência de um texto em língua portuguesa, nossa sugestão de prática plurilíngue relacionada à essa biografia é de que o professor traga, para além da tradução já presente no material, os textos disponíveis nas línguas que compõem os repertórios linguísticos dos alunos da turma e discutindo o fato de não ter um texto sobre Frankétienne em língua portuguesa. Para tanto, propomos que cada aluno leia dois textos nas línguas de sua escolha, desde que um deles seja em uma língua que o estudante tenha mais domínio da escrita e o outro em uma língua que ele tenha pouco ou nenhum conhecimento, mesmo que utilize outro sistema de escrita, pois, assim, além da possibilidade de expandirem suas experiências linguístico-culturais, os discentes, aos serem confrontados com línguas desconhecidas e não entenderem de imediato o que está escrito, precisam observar o texto com atenção e procurar indícios que os façam compreender o documento. Selecionamos especificamente a biografia para esse exercício de confrontar os alunos

com o desconhecido, para que a atividade seja minimamente possível de ser realizada, pois esse gênero possui conteúdos específicos, uma forma de organização prevista e algumas informações típicas, como a presença de datas, nome, local de nascimento (e morte) e profissão, fazendo com os estudantes já saibam minimamente o que buscar, mesmo que de maneira inconsciente.

Após a leitura dos textos em outras línguas, propomos que as questões da atividade de compreensão de texto presentes no Passarela (figura 12) sejam respondidas.

FIGURA 12 – QUESTÕES DE COMPREENSÃO DE TEXTO DA BIOGRAFIA DE FRANKÉTIENNE



Compreensão de texto

1. Após uma primeira leitura, responda:

a. Qual o assunto do texto?

b. Quais informações sobre Frankétienne estão presentes no texto?

c. Quem escreveu o texto? O próprio Frankétienne ou outra pessoa?

2. Complete a ficha a seguir com as informações de Frankétienne:

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Cidade de nascimento: _____

País de nascimento: _____

Nacionalidade: _____

Origens: _____

Profissão: _____

Obras: _____

Curiosidades: _____

FONTE: Passarela, p. 25.

Em seguida, sugerimos que haja uma discussão sobre a forma e as informações presentes nos textos lidos sobre Frankétienne em cada uma das línguas bem como a biografia de Enedina Marques e o que as semelhanças e diferenças podem indicar. Dessa maneira, além de refletir sobre o gênero em si e sobre o papel que Frankétienne e Enedina ocupam nas diferentes sociedades, os estudantes podem perceber que a essência da biografia é a mesma - pois que os gêneros do discurso possuem formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003) - independentemente da língua em que tenha sido escrito, conscientizando-se, novamente, da importância da mobilização de seus repertórios linguísticos-culturais prévios no processo de ensino-

aprendizagem do português. Além disso, a leitura, análise e comparação dos textos faz com que os alunos mobilizem estratégias de compreensão e intercompreensão desenvolvendo sua competência plurilíngue e pluricultural.

Após comparar as informações dos textos sobre Frankétienne em outras línguas, os alunos podem complementar a ficha da questão 2 (figura 12) com as informações que não estivessem presentes nos textos que eles leram, para que, assim, eles escrevam a biografia de Frankétienne em língua portuguesa no site da Wikipedia. Dessa maneira, a primeira atividade do Passarela sobre o texto de Frankétienne, de caráter estrutural - a qual pedia para os alunos completarem as lacunas do texto com os verbos no pretérito perfeito (figura 11) – passa para uma atividade que exigirá que os estudantes estabeleçam relações com outras leituras e mobilizem suas capacidades linguístico-discursivas, desenvolvendo suas competências metalinguística e metacomunicativas e produzindo um texto que terá uma função sociocomunicativa.

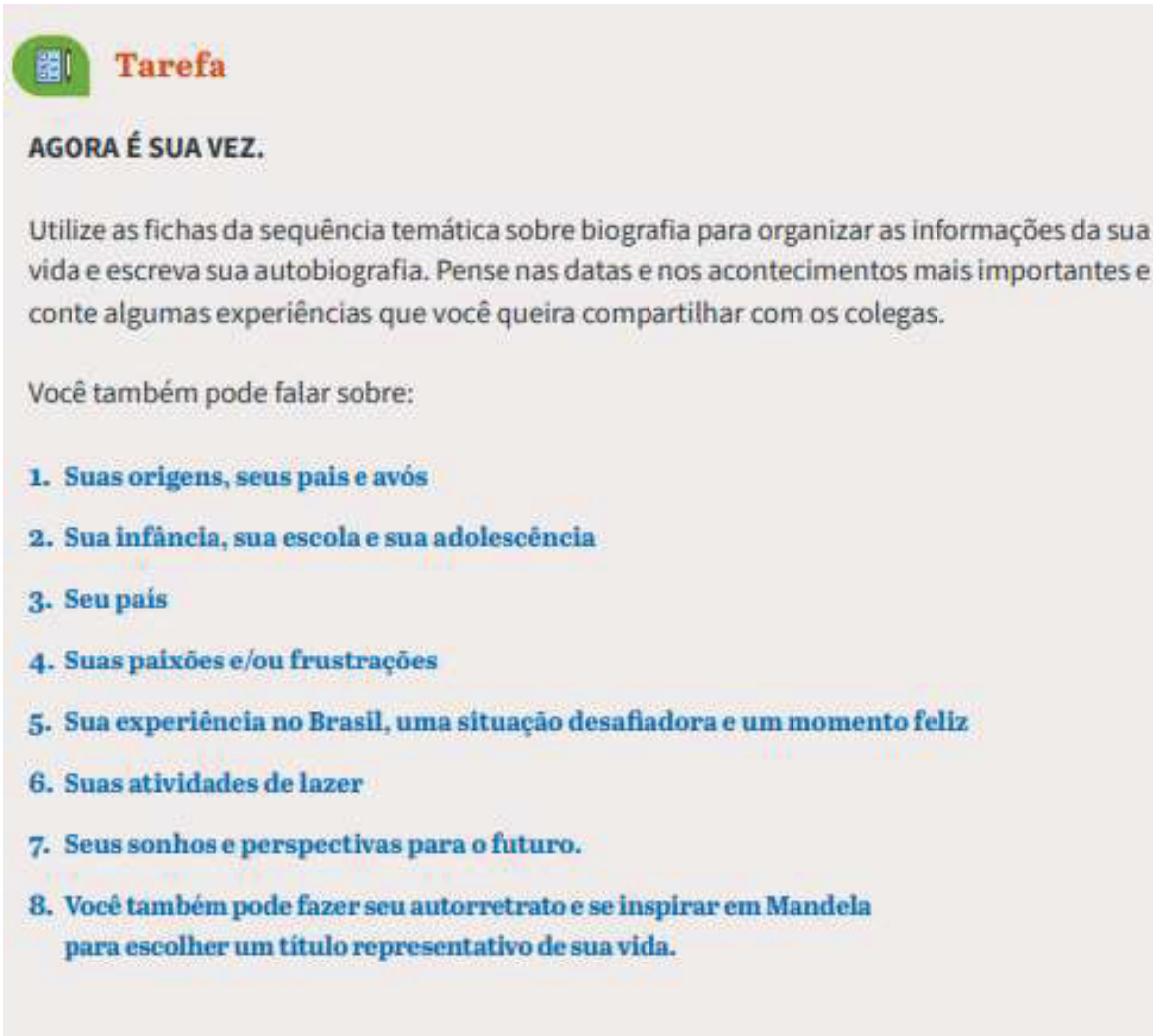
5.1.2 A autobiografia a partir do Passarela

A unidade 3 do Passarela tem como título “Minha história de vida”, dessa maneira, nessa unidade, um dos gêneros trabalhados é a autobiografia. Ao final de cada sequência didática (DOLZ et al 2003), o material propõe uma tarefa (SCARAMUCCI, 1999) relacionada ao gênero abordado, assim, na unidade em questão, os estudantes são convidados a escrever sua autobiografia (figura 13).

Conforme podemos observar na figura 13, inúmeros aspectos são abordados para que os alunos reflitam e considerem quando forem escrever o texto, mas não há nenhuma referência explícita as línguas-culturas que fazem parte de suas trajetórias de vida e, portanto, de sua constituição enquanto sujeito. Dessa maneira, como um trabalho a partir da autobiografia e da SDL, propomos, neste estudo, uma atividade de autobiografia linguística, a qual trabalha com o relato de experiências linguísticas e culturais, permitindo que os estudantes relacionem os elementos dessas experiências, pensem as línguas de forma interrelacionada em seus repertórios linguístico-culturais e se conscientizem de que isso é um fator positivo para a aprendizagem linguística (MOLINIÉ, 2006). Assim, a (auto)biografia linguística, através desse relato de vida realizado por meio das línguas e de suas representações,

auxilia os indivíduos a se reapropriarem de suas histórias linguísticas (PERREGAUX, 2002), de forma que os migrantes podem renegociar sua autoimagem de sujeito plurilíngue em movimento, articulando e reconfigurando suas experiências em uma identidade complexa (MOLINIÉ, 2019).

FIGURA 13 – TAREFA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A AUTOBIOGRAFIA



Tarefa

AGORA É SUA VEZ.

Utilize as fichas da sequência temática sobre biografia para organizar as informações da sua vida e escreva sua autobiografia. Pense nas datas e nos acontecimentos mais importantes e conte algumas experiências que você queira compartilhar com os colegas.

Você também pode falar sobre:

- 1. Suas origens, seus pais e avós**
- 2. Sua infância, sua escola e sua adolescência**
- 3. Seu país**
- 4. Suas paixões e/ou frustrações**
- 5. Sua experiência no Brasil, uma situação desafiadora e um momento feliz**
- 6. Suas atividades de lazer**
- 7. Seus sonhos e perspectivas para o futuro.**
- 8. Você também pode fazer seu autorretrato e se inspirar em Mandela para escolher um título representativo de sua vida.**

FONTE: Passarela, p. 25.

Como nosso público-alvo é linguisticamente heterogêneo e o objetivo da proposta é relacionado à SDL e ao *second space*, propomos que a biografia linguística seja realizada através dos métodos visuais (MELO-PFEIFER & SIMÕES, 2017; KALAJA & PITKÄNEN-HUHTA, 2018; KALAJA & MELOPFEIFER, 2019), ou seja, por meio de elementos que não sejam necessariamente verbais, como, por exemplo, desenhos, fotografias, entre outros. Essa escolha se dá pelo fato de os métodos

visuais permitirem a “tentativa de acesso ao sujeito na sua integralidade e na sua complexidade, por vezes difíceis de descrever, de se escrever e de se representar verbalmente” (MELO-PFEIFER; SIMÕES, 2017, p. 18). Além disso, como pretendemos que a língua portuguesa atue como um recurso e não como um entrave para a expressão dos alunos, a utilização de desenhos nos parece ideal, pois, segundo Melo-Pfeifer & Schmidt (2019) *apud* Ruano e Francisco (2021)

(i) A utilização de desenhos, além de permitir que o pesquisador acesse as representações da vida e das línguas dos participantes da pesquisa, ainda os preserva de situações desconfortáveis que podem vir a ocorrer através da utilização de uma língua estrangeira; (ii) Os métodos visuais podem ser considerados pouco invasivos, já que a presença de uma terceira pessoa, como mediadores ou tradutores - e de suas possíveis deturpações de sentido - não se faz necessária; (iii) A “voz multimodal”, que se faz presente nas narrativas visuais, pode promover a autoestima dos participantes e auxiliá-los na reflexão sobre suas próprias identidades. (RUANO E FRANCISCO, 2021, p.444)

Dessa maneira, a atividade consistiria em entregar aos alunos uma folha de papel em branco, alguns lápis de cor/canetinhas e dar a seguinte instrução:

- Desenhe as línguas que fazem parte de sua história de vida.

Em um segundo momento, os alunos podem ser convidados a compartilhar seus desenhos com a turma, explicando o que desenharam e o porquê para, em um terceiro momento, selecionar os aspectos que julgarem interessantes para complementar o texto da proposta da tarefa presente no material Passarela que diz respeito à produção de uma autobiografia (figura 13).

Ruano e Francisco (2021)⁵² realizaram essa atividade na primeira aula de PLAc-FA do semestre letivo de 2020 da UFPR com uma turma de 11 alunos e relatam que,

a partir dos desenhos, pudemos fomentar uma discussão sobre uma sala de aula com alunos plurilíngues, para que, em primeiro lugar, se reconhecessem como tal e pudessem construir uma autoimagem positiva a nível afetivo e do reconhecimento do valor de seus repertórios linguísticos. Ao mesmo tempo, a atividade proporcionou o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre as línguas, possibilitando que, durante a apresentação dos desenhos pelos estudantes, eles se conscientizassem sobre como esses

⁵² O artigo de Ruano e Francisco (2021), no qual constam os desenhos da biografia linguística de alguns alunos, pode ser consultado aqui <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77298/43688>. Acesso em 20 de julho de 2022.

conhecimentos poderiam ser mobilizados para ajudá-los no aprendizado do português - e/ ou de outras línguas.

Dessa maneira, pudemos esclarecer que o aprimoramento da língua-alvo proposto pela disciplina recém-iniciada, não acarretaria, de nenhuma forma, em um apagamento de suas línguas e culturas, uma vez que suas competências plurilíngues e pluriculturais seriam valorizadas nesse contexto de ensino-aprendizagem. (RUANO; FRANCISCO, 2021, p. 457-458).

Sob as perspectivas dos alunos sobre a atividade, Ruano e Francisco (2021) salientam que, embora inicialmente os alunos tivessem demonstrado certo estranhamento com relação à proposta, ao final da aula, todos a avaliaram como positiva. Na ocasião, a atividade foi uma primeira experiência de SDL para os alunos e teve seu objetivo de conscientização de seus repertórios linguísticos-culturais atingido. Além disso, os discentes puderam perceber que a sala de aula seria um local de valorização de suas trajetórias.

Na seção a seguir, teceremos algumas considerações a respeito do Dossiê 2 do Passarela, que concerne aos conteúdos do eixo linguístico.

5.2 DOSSIÊ 2 - PASSARELA

Nesta seção, abordaremos algumas atividades presentes no Dossiê 2 do livro Passarela. Esse dossiê (figura 14), denominado “Escrita acadêmica”, tem como foco os conteúdos de ordem linguística, explorando alguns gêneros do discurso transversais à grande parte dos cursos de graduação da UFPR, tais como: verbete, fichamento, resumos, resenhas e artigo científico.

FIGURA 14 – CONTEÚDOS DO DOSSIÊ 2 DO LIVRO PASSARELA

DOSSIÊ 2		■ ESCRITA ACADÊMICA		
	Tipos e gêneros do discurso	Competência comunicativa	Competência intercultural	Recursos linguísticos
■ Unidade 1 O que é verbete?	Verbetes	<ul style="list-style-type: none"> Compreender os usos de verbetes/ definição Produzir verbetes Compreender como se publica verbetes em sites do tipo <i>Wikipedia</i> e publicar o verbete produzido 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o uso de verbetes Produzir definições de aspectos culturais do país de origem dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário específico aos aspectos culturais do grupo de alunos.
■ Unidade 2 Organizando leitura e escrita	Fichamento de textos acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> Compreender os diferentes tipos de citações Compreender a estrutura de um fichamento Realizar um fichamento de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Entender as implicações do plágio na vida acadêmica Compreender a importância das fichas de leitura no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos <i>dicendi</i> (afirmar, relatar, etc.) para citações Articuladores do discurso de conformidade (segundo, de acordo com, etc.) Estruturas presentes em referências bibliográficas e de citações Vocabulário presente em fichas de leitura
■ Unidade 3 Resumo	Resumo e resumo acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a diferença entre resumo e resumo acadêmico Produzir um resumo acadêmico 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber os contextos de uso do resumo acadêmico 	<ul style="list-style-type: none"> Articuladores do discurso de oposição, de conclusão, de causa
■ Unidade 4 Análise e opine!	Resenha e resenha acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a diferença entre resenha e resenha acadêmica Produzir uma resenha crítica Produzir uma resenha acadêmica 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber os usos da resenha crítica e da resenha acadêmica no percurso universitário 	<ul style="list-style-type: none"> Adjetivos qualificativos
■ Unidade 5 Compreendendo artigos científicos	Artigo científico	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a estrutura de um artigo científico Realizar leitura e fichamento de um artigo científico 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o uso e a importância de artigos científicos na vida acadêmica do Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Sujeito oculto Revisão do futuro simples Estruturas formais utilizadas na elaboração de um artigo científico.

FONTE: Passarela, p.11.

Este Dossiê se inicia com uma página de abertura que, além de apresentar seus conteúdos, traz algumas questões de introdução à escrita acadêmica (figura 15).



FIGURA 15 – APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ 2 DO LIVRO PASSARELA

Dossiê

2

NESSE DOSSIÊ, VOCÊ VAI VER:



- Como utilizar verbetes
- Regras da ABNT para citações e referências bibliográficas
- Como realizar um fichamento de leitura
- Como produzir um resumo acadêmico
- Como produzir uma resenha acadêmica
- Estruturas de um artigo científico

Escrita acadêmica

Seus textos universitários. Em pequenos grupos. Responda:

- O que as imagens têm em comum?
- Em que momentos da vida universitária você precisa escrever?
- Que tipos de texto você escreve na universidade?
- E no seu país? Em que momentos você escrevia? E que tipos de textos?

FONTE: Passarela, p 50.

Como nossos estudantes vêm de universidades com culturas de ensino-aprendizagem diferentes das nossas, sugerimos que o professor aproveite esse momento de apresentação desse eixo temático para questionar os alunos sobre as

práticas acadêmicas em suas universidades de origem. Para tanto, sugerimos as seguintes questões para complementar as perguntas do material Passarela:


- 1) Em seu país, em que formato(s) os trabalhos acadêmicos eram entregues aos professores?
- 2) Os trabalhos seguiam formatos, estruturas e regras específicas? Eram individuais ou em grupos?
- 3) Quais fontes de consulta você mais utilizava para realizar suas pesquisas acadêmicas? De que maneira você transferia as informações lidas para seus trabalhos? Você podia apenas copiar essas informações? Você precisava citar os autores que você consultou?

Essa discussão tem como objetivo fazer com que os alunos se deem conta de algumas semelhanças e diferenças relacionadas às diversas culturas acadêmicas e, também, fazer com que o professor obtenha informações que podem vir a ajudá-lo a prever determinadas dificuldades dos alunos.

Como na perspectiva plurilíngue sempre consideramos o conhecimento prévio dos estudantes como uma ferramenta capaz de auxiliá-los na aprendizagem da nova língua-cultura, nossa observação geral desse dossiê é relacionada justamente à importância de reflexões que façam com que os alunos possam recuperar as experiências acadêmicas pelas quais já passaram e compará-las com as atuais, especialmente no que concerne à leitura e produção de gêneros acadêmicos. A discussão ilustrada pela figura 16, relacionada ao gênero fichamento, é um bom exemplo desse tipo de reflexão.

Além disso, como uma forma de desenvolver a competência metalinguística dos estudantes, o professor pode aproveitar a pergunta 3 da figura 16 como ponto de partida para ampliar a discussão e explorar as diferenças e semelhanças relacionadas aos aspectos linguístico-discursivos de cada gênero, à medida que forem sendo trabalhados, em cada língua-cultura.

FIGURA 16 – EXEMPLO DE ATIVIDADE DE REFLEXÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS

 **Discussão do texto**

Em pequenos grupos. Converse sobre as perguntas abaixo.
Depois, compartilhe suas experiências com todo o grupo.

1. Você já realizou um fichamento em sua escola ou universidade em seu país?

2. E aqui no Brasil? Você já precisou escrever fichas de leitura?

3. Em sua opinião, existem diferenças entre as fichas de leitura realizadas em seu país e no Brasil?
Se sim, quais são elas?

4. Você acha que o fichamento de um texto é útil em seus estudos? Por quê?

FONTE: Passarela, p 64.

Nesse dossiê optamos por explorar, na subseção a seguir, o gênero artigo científico, da unidade 5. Nossa escolha se deu, em primeiro lugar, pela sua extrema relevância no contexto universitário, de disseminação científica, e, em segundo lugar, pelo fato de os artigos circularem na comunidade científica em diversos idiomas. Dessa maneira, acreditamos que esse gênero possa ser explorado em sala de aula também em outras línguas, além do português, sempre como forma de auxiliar no desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural dos estudantes.

5.2.1 O artigo científico a partir do Passarela

A unidade 5, do dossiê 2, inicia com uma pequena discussão sobre o gênero em questão, seguida por uma atividade de compreensão oral, a partir de um áudio, sobre o que é um artigo científico e por um bate-papo sobre as experiências dos estudantes com esse gênero (figura 17).

FIGURA 17 – ABERTURA DA UNIDADE 5, SOBRE ARTIGO CIENTÍFICO, DO LIVRO PASSARELA

Unidade 5

Artigo científico



Universidade Federal do Paraná – Programa Política Migratória e Universidade Brasileira
Unidade 5: Artigo científico
Autores: Bruna P. Ruano, Carla Corsino, Nicolás H. Bañista, Sérgio Ricardo S. Lopes

Discuta, **em pequenos grupos**, as perguntas a seguir:



- Em sua opinião, o que é um artigo científico?
- Quem escreve artigos científicos?
- Onde este tipo de texto é publicado?
- Qual é o objetivo de escrever e publicar artigos científicos?

Compreensão de áudio

Ouçã o áudio a seguir e, depois, faça as atividades:



1ª ESCUTA

1. Responda:

- Quem fala no áudio? Qual é sua profissão? _____
- Qual é o objetivo deste áudio? _____



Áudio 1

Fonte: Livro Passarela.

Disponível em:
ens.untao.com.br/wwDw



2ª ESCUTA

2. Marque as opções corretas sobre a função e a importância dos artigos científicos, segundo o Professor Pedro Cavalcanti.

- Cientistas compartilham conhecimento com outros cientistas de todo o mundo por meio dos artigos científicos.
- Escrever artigos científicos serve somente para melhorar o currículo do autor.
- Os artigos científicos são muito importantes para a evolução da ciência moderna.
- Os artigos científicos pouco ajudam nas mudanças tecnológicas.
- Os artigos científicos servem para informar.

3. Em duplas. Após ouvir o áudio, proponha uma definição para o gênero textual "artigo científico". Depois, compartilhe sua proposta com os demais colegas.



Discussão do áudio

1. Você já leu ou escreveu artigos científicos em seus estudos universitários no Brasil?
2. Em sua universidade, você precisava ler ou escrever artigos científicos? Se sim, em quais contextos?
3. Em sua opinião, qual é a importância dos artigos científicos na comunidade acadêmica?
4. Você conhece a organização do texto de um artigo científico?

Nossa proposta inicial, que tem como objetivo explorar os contextos de disseminação científica no Brasil e nos países dos estudantes, além de prepará-los para a próxima sugestão de atividade e para a universidade em si, é de que a conversa baseada nas experiências dos estudantes seja ampliada. Para tanto, sugerimos algumas questões a serem acrescentadas à “discussão do áudio” (figura 17), a saber:

1. Você sabe como é possível publicar um artigo científico no Brasil ou em seu país?
2. Você sabe o que é um periódico científico ou uma revista científica?
3. Na sua opinião, todas as revistas científicas apresentam artigos confiáveis?
4. Você sabe como é possível verificar a importância e a credibilidade de determinado artigo/revista/periódico científico?

Na sequência, de acordo com a figura 18, o material traz um texto que tem como objetivo ensinar o leitor a elaborar um artigo científico, apresentando sua estrutura. O texto é antecedido por algumas questões de pré-leitura e seguido por questões de compreensão. A próxima atividade é de sistematização do gênero em questão e utiliza as informações presentes no texto recém-trabalhado como base para a realização do exercício.

Após a realização das atividades de leitura e compreensão da página 94 e da sistematização do artigo científico da página 95, sugerimos um trabalho que envolva a exploração do gênero em diferentes contextos de publicação e em diferentes línguas.

Nossa proposta é de uma atividade a ser efetuada em pequenos grupos de áreas acadêmicas afins e da seguinte maneira: cada grupo deverá definir um tema de interesse comum aos seus integrantes e, além da língua portuguesa, cada aluno escolherá, ao menos, outra língua com a qual deseje trabalhar. Em seguida, os estudantes deverão selecionar um artigo do tema pré-definido em sua língua de interesse e outro em português brasileiro e publicado em revistas/periódicos brasileiros – por se tratar da língua e do contexto acadêmico-alvo dos discentes. Após a seleção dos textos, os estudantes lerão os artigos escolhidos e marcarão os elementos descritos nas atividades das páginas 94 e 95 para discutir com os colegas sobre as semelhanças e diferenças encontradas entre os textos lidos.

FIGURA 18 – EXPLORAÇÃO DO GÊNERO ‘ARTIGO CIENTÍFICO’ NO MATERIAL PASSARELA

Discussão do áudio

1. Você já leu ou escreveu artigos científicos em seus estudos universitários no Brasil?
2. Em sua universidade, você precisava ler ou escrever artigos científicos? Se sim, em quais contextos?
3. Em sua opinião, qual é a importância dos artigos científicos na comunidade acadêmica?
4. Você conhece a organização do texto de um artigo científico?

Leitura e compreensão

Observe o documento a seguir.

Qual é o título? _____

Quem é o autor? _____

Onde ele foi publicado? _____

Em sua opinião, este texto falará sobre qual assunto? _____

COMO ELABORAR UM ARTIGO CIENTÍFICO?

O artigo científico é muito utilizado para transmitir informações e resultados sobre determinadas pesquisas de cunho científico.

Por: Bruna Valente
362617

Fonte: Texto adaptado de Portal Administradores.
Disponível em: administradores.com.br/artigos/como-elaborar-um-artigo-cientifico/

Um artigo científico deve algumas informações essenciais para o entendimento de todos os interessados naquele estudo. Além disso, deve ter um discurso fluido, explicativo, de caráter formal e uma formatação padrão.

A intenção de quem escreve um artigo científico é que ele seja compreendido por qualquer membro do grupo-alvo, isto é, ao qual se destina. Deve seguir as regras da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas e conter a seguinte estrutura: elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais.

ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS: são elementos que não identificam o seu trabalho.

- **Capa** contendo nome da instituição, do aluno, título do trabalho, cidade e ano em que o trabalho foi produzido.
- **Resumo** de 150 a 350 palavras contendo um breve relato sobre o que se trata o trabalho, objetivo geral, metodologia aplicada e principais resultados.
- **Palavras-chave**, de três a cinco, separadas por vírgula.

ELEMENTOS TEXTUAIS: estruturam o corpo do artigo. Nos elementos textuais constarão a introdução, desenvolvimento e conclusão ou considerações finais.

- **Introdução** é para dar início ao tema ou pesquisa que você irá apresentar. É uma espécie de apresentação do seu artigo e deve conter algumas respostas a perguntas como: Do que se trata a pesquisa? Por que tal pesquisa foi desenvolvida? Qual o seu referencial teórico utilizado na pesquisa? O que se sabe sobre o tema? Como a pesquisa foi realizada?
- **Desenvolvimento** corresponde a parte onde serão apresentados os resultados obtidos com a pesquisa ou levantamento teórico. Se o artigo foi de revisão, o texto deverá ser dividido de acordo com subtemas abordados. Se o artigo for original, o texto deverá ser dividido em referencial teórico (informações que dão sustentação a sua pesquisa), metodologia (procedimentos e métodos utilizados na pesquisa realizada) e resultados (análise dos dados apurados).
- **Conclusão** quando trata-se de um artigo original e considerações finais quando se trata de um artigo de revisão. Tanto um como outro, devem trazer os aspectos mais relevantes do trabalho e responder ao objetivo principal do artigo.

ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS: apresenta itens de caráter obrigatório e outros facultativos. Devem estar no fim do trabalho. É uma espécie de complemento ao trabalho apresentado.

- **Notas** são elementos facultativos, com informações curtas e complementares. Devem aparecer em sequência de acordo com a ordem em que aparecem no texto.
- **Referências** são de caráter obrigatório e devem estar em ordem alfabética de acordo com as normas da ABNT. São todas as obras ou documentos que você utilizou para a realização do seu artigo.
- **Anexo** são informações complementares não elaboradas pelo autor como por exemplo respostas de um questionário. Sua utilização é facultativa.

Compreensão de texto

1. Qual é o principal objetivo deste texto?

2. Segundo Bruna Valente, qual é a estrutura básica do artigo científico?

Sistematizando: Artigo científico

Complete as três tabelas a seguir com cada elemento pré-textual, textual e pós-textual que compõe um artigo científico.

a. Elementos pré-textuais

Texto curto que resume o conteúdo do artigo, apresentando seus objetivos, metodologia e principais resultados.	São citadas após o resumo (geralmente, de 3 a 5) e caracterizam o conteúdo do artigo científico.	Contém a identificação do autor do artigo, o título do trabalho, a cidade e o ano em que ele foi produzido.
--	--	---

b. Elementos textuais

<ul style="list-style-type: none"> • Tem como objetivo principal apresentar os resultados da pesquisa realizada. • É a parte em que o autor explica o referencial teórico utilizado. • O autor também esclarece a metodologia aplicada em sua pesquisa. • O autor também analisa e discute os dados coletados em sua pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta o tema do artigo. • Explica por que a pesquisa apresentada no artigo foi desenvolvida. • Apresenta o referencial teórico utilizado na pesquisa. • Explica como a pesquisa foi realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nesta parte, o autor retoma os aspectos mais importantes de sua pesquisa. • O autor também responde ao objetivo principal do artigo.
--	---	---

c. Elementos pós-textuais

<ul style="list-style-type: none"> • É obrigatório aparecer ao final do artigo. • É a relação de todos os livros, artigos ou outros documentos que o autor utilizou para escrever seu trabalho. • Deve estar em ordem alfabética pelo sobrenome dos autores dos livros e documentos utilizados e deve, também, seguir as normas da ABNT. 	<ul style="list-style-type: none"> • São informações complementares, como respostas de um questionário aplicado na pesquisa. • Não é obrigatório. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações curtas ou pequenas explicações. • Aparecem ao final da página ao longo do texto do artigo. • Não são obrigatórias.
---	---	--

PASSARELA

FONTE: Passarela, p.94 e 95.

Após a discussão sobre o gênero em questão, sugerimos que o professor aborde as atividades de reflexão linguística, presentes nas páginas 96 e 97 do livro (figura 19) e faça uma comparação com as outras línguas presentes nos artigos previamente lidos. O foco das atividades do Passarela está no fato de que, em português, é comum utilizarmos o sujeito oculto e a 1ª pessoa do plural como sujeito das orações, bem como empregarmos os verbos no futuro simples para anunciarmos o que será apresentado nas pesquisas. E nas outras línguas? Como funciona? Existe sujeito oculto? Essas questões serão respondidas pelos próprios estudantes a partir da didática integrada, ou seja, da ativação de seus conhecimentos prévios e das comparações entre suas línguas e o português.

FIGURA 19 – ATIVIDADES DE REFLEXÃO LINGÜÍSTICA A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO PRESENTES NO LIVRO PASSARELA

Reflexão linguística

Leia o trecho do artigo científico a seguir:

(...) Assim, neste trabalho nosso objetivo é mostrar como o projeto PBMIH tem aliado o ensino de língua portuguesa à população em deslocamento forçado ao conceito de letramento / letramentos sociais. Em um primeiro momento, esclareceremos algumas perspectivas teóricas que baseiam as ações didático-metodológicas do projeto. Posteriormente, mostraremos dois exemplos de como unir língua de acolhimento e letramento / letramentos sociais. Traremos um exemplo de material didático concebido a partir desses conceitos e que permite que o aluno adquira não apenas conhecimentos linguísticos, mas que também desenvolva relações com si próprio e com a comunidade onde ora está inserido, de maneira crítica e engajada. Abordaremos ainda o projeto Literatura de Refúgio, que permite que os alunos, por meio da experiência estética da literatura, falem sobre suas trajetórias de vida, (re)elaborando-as e desenvolvendo uma maior consciência de si próprio e do mundo que o cerca.

CURSINO, CARLA ALESSANDRA. Letramentos sociais no ensino de Português como Língua de Acolhimento. In: **II Congresso Internacional de Estudos de Linguagem**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

1. Responda:

- Quem é o autor do artigo? Qual é seu título? Onde foi publicado?
- O texto lido é um elemento pré-textual, textual ou pós-textual?
- O texto lido corresponde a qual elemento? Justifique sua resposta.

2. Observe a frase a seguir, retirada do artigo de CURSINO (2019):

"(...) **nosso** objetivo é mostrar como o projeto PBMIH tem aliado o ensino de língua portuguesa à população em deslocamento forçado ao conceito de letramento / letramentos sociais. Em um primeiro momento, **esclareceremos** algumas perspectivas teóricas que baseiam as ações didático-metodológicas do projeto. Posteriormente, **mostraremos** dois exemplos de como unir língua de acolhimento e letramento / letramentos sociais".

Responda:

- Qual é a frase utilizada pela autora para anunciar o objetivo de sua pesquisa?
- Para as duas frases a seguir, diga qual é o sujeito da frase e o tempo verbal empregados:
 "(...) esclareceremos algumas perspectivas teóricas..."
 SUJEITO DA FRASE:
 TEMPO VERBAL:
 "(...) mostraremos dois exemplos de como unir língua de acolhimento e letramento..."
 SUJEITO DA FRASE:
 TEMPO VERBAL:

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA FINS ACADÊMICOS

e. Complete:

Em artigos científicos, é comum usar o pronome _____ (1ª pessoa do plural) como sujeito das orações, ainda que o trabalho seja de autoria de uma única pessoa.

Para anunciar o que será apresentado no artigo científico, é comum usar como tempo verbal o _____.

d. Em sua opinião, por que a autora usou este tipo de sujeito em seu texto?

Atenção

Em português, existe um tipo de sujeito chamado **SUJEITO OCULTO**. É aquele que não está explícito na oração, mas pode ser determinado pela conjugação do verbo ou por sua presença em alguma oração antecedente.

EXEMPLOS

- Escrevi** um artigo sobre o papel da imprensa no atual cenário político brasileiro. (SUJEITO DA ORAÇÃO ► "EU")
- A professora Rosa Petardi** acabou de publicar um artigo em uma renomada revista da área de Farmácia. Anteriormente, já **havia** publicado nesse mesmo periódico. (SUJEITO DA 2ª ORAÇÃO ► "A PROFESSORA ROSA PETARDI").

Exercícios

1. Observando o que acabamos de ver sobre o uso de sujeitos nos artigos científicos, complete as lacunas com os verbos do quadro. No espaço entre parênteses identifique o sujeito oculto em cada frase.

DESTACAR
FAZER
ESTAR
REALIZAR
ANALISAR

- Nesse artigo, _____ o desempenho dos alunos da escola pública. (_____).
- Com relação às novas diretrizes educacionais, _____ a falta de clareza com relação à distribuição do orçamento federal. (_____)
- A sociedade espera medidas dos órgãos competentes que tenham êxito. Visto que, _____ cansada de lamentar os dados negativos. (_____)
- _____ uma pesquisa quantitativa para reunir os dados sobre o grau de instrução dos pais e responsáveis dos alunos. (_____)

FONTE: Passarela, p.96 e 97.

A presente atividade proporciona que os alunos estudem artigos de suas áreas de estudo, ativem seus conhecimentos prévios, ampliem seus repertórios linguísticos-culturais, familiarizem-se com o gênero e pesquisas em seus campos de interesse, comparem suas estruturas e conteúdo em diferentes meios de publicação e idiomas, percebam a forma relativamente estável do artigo científico e comparem as estruturas linguísticas utilizadas nas diferentes línguas-culturas, com o objetivo final de se apropriarem da forma e das estruturas utilizadas no contexto científico brasileiro. Assim, eles trabalharão com a didática integrada e com a abordagem intercultural. Os falantes de línguas neolatinas poderão, ainda, utilizar a intercompreensão e os falantes de línguas distantes, a depender do tema e área escolhidos, terão o auxílio do léxico internacional.

Ainda abordando os conteúdos linguísticos, porém através da oralidade, na seção a seguir, abordaremos o Dossiê 3 do Passarela, especialmente o gênero debate.

5.3 DOSSIÊ 3 - PASSARELA

O Dossiê 3, assim como o 2, também tem como foco os conteúdos de ordem linguística, no entanto, os gêneros abordados são orais, a saber: o debate e a apresentação científica (figura 20).

Nossas recomendações, presentes na seção 5.2., que dizem respeito ao professor explorar as reflexões acerca das experiências prévias dos estudantes e de compará-las com as experiências atuais, inclusive no aspecto linguístico-discursivo, continuam válidas. Neste dossiê, ampliamos as comparações também para o que diz respeito às dinâmicas e estruturas das apresentações orais, tanto presenciais, quanto virtuais, já que os eventos *online* se tornaram muito comuns após o início da pandemia de COVID-19.

FIGURA 20 – CONTEÚDOS DO DOSSIÊ 3 DO LIVRO PASSARELA

DOSSIÊ 3		ORALIDADE ACADÊMICA		
	Tipos e gêneros do discurso	Competência comunicativa	Competência intercultural	Recursos linguísticos
<p>■ Unidade 1 Expondo suas ideias</p>	<ul style="list-style-type: none"> Debate acadêmico 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a organização e o contexto de um debate Realizar um debate 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a dinâmica e as nuances culturais que permeiam o confronto de ideias Identificar a presença de debates no ambiente acadêmico Discutir temas referentes à igualdade de gênero em diferentes contextos 	<ul style="list-style-type: none"> Estruturas argumentativas Estruturas de mediação de um debate Articuladores do discurso
<p>■ Unidade 2 Apresentação oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de trabalhos acadêmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a organização e as etapas de preparação de uma apresentação de trabalho acadêmico Realizar uma apresentação de trabalho acadêmico 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a relevância e o propósito de apresentações orais Entender a dinâmica de uma exposição oral acadêmica 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário utilizado na organização de uma apresentação oral (Introdução, Problema de Pesquisa, Desenvolvimento, Conclusão, etc.) Conectivos de adição (Primeiramente, em seguida) e de conclusão (Concluindo, Em suma, etc.)

Nesse dossiê, selecionamos o gênero debate para explorar por ser um gênero que trabalha com a expressão de opinião, argumentação e o recurso da mediação, sendo

um poderoso aliado para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que contempla a ampliação de uma importante capacidade de linguagem dos alunos: a de refutar, negociar as tomadas de posição perante um determinado tema ou sustentar determinada ideia que defende. (GONÇALVES, 2009, p. 42)

Assim, a sala de aula de PLAc-FA, sendo um local seguro e preparado para os alunos expressarem suas mais diversas opiniões, favorece a troca de línguas-culturas e, conseqüentemente, facilita que os estudantes desenvolvam sua competência plurilíngue e pluricultural com o objetivo final de desenvolver a competência de mediação, a qual é a base de todas as conexões entre línguas, culturas e indivíduos (CANDELIER et al, 2012).

Em nosso contexto, de migração forçada, no qual os estudantes encontram-se frequentemente em contextos de comunicação intercultural, acreditamos ser essencial que o professor explore com os alunos situações de contato entre sujeitos que possuam experiências culturais diferentes. Em turmas tão heterogêneas quanto as nossas, os temas presentes na unidade 1 do dossiê 3 do Passarela – tais como violência contra mulher, equidade de gênero, masculinidade – já são propícios para a manifestação e o encontro de vivências e opiniões diversas. Dessa maneira, os estudantes poderão refletir sobre as diferenças culturais presentes nas sociedades, sobre processos histórico-sociais que originaram tais diferenças, bem como sobre suas próprias culturas e identidades, desenvolvendo o respeito, a tolerância e a alteridade.

Assim, a partir do desenvolvimento da consciência intercultural, acreditamos que os alunos podem se apropriar das ferramentas utilizadas em um debate em sala de aula (opinar, concordar, discordar, argumentar, contra-argumentar, mediar argumentos) para atuar como um mediador intercultural nos contextos de comunicação da vida real, especialmente no âmbito da universidade, que, em geral, não se encontra preparada para acolher a pluralidade dos migrantes e refugiados. Segundo Degache (2016), as políticas linguísticas das universidades normalmente dizem respeito a

1. as aulas de língua estrangeira, em particular para favorecer os intercâmbios ao exterior;
2. a recepção de estudantes estrangeiros e as aulas da língua de ensino da universidade (por exemplo, PLE no Brasil, FLE na França);
3. aulas em inglês de disciplinas não-linguísticas (direito, ciências, matemáticas, engenharia, história, etc.) e apoio aos professores e alunos;
4. apoio para comunicar e publicar pesquisas em inglês. (DEGACHE, 2016, p.4)⁵³

Conforme observado no perfil dos migrantes e refugiados da UFPR, o inglês não faz parte do repertório linguístico de todos os alunos, assim, concordamos com Ruano e Melo-Pfeifer (2021) de que ele não possa ser tomado como língua franca.

Além disso, de acordo com depoimentos de estudantes (re)ingressos presentes em Ruano e Melo-Pfeiffer (2021), há professores universitários que não estão preparados para acolher os migrantes e refugiados. Nesse sentido, a universidade não possui PL que auxiliem esses estudantes a vivenciar plenamente as experiências acadêmicas e a ter êxito em sua formação, fazendo com que, de acordo com Vailatti (2020), eles percam sua autonomia discursiva através da imposição da língua portuguesa. Uma forma de PL inclusiva seria a integração de repertórios linguísticos- culturais dos migrantes no cotidiano das instituições.

No entanto, uma vez em que os estudantes estejam em um ambiente onde a língua portuguesa seja hegemônica, o professor de PLAc-FA pode utilizar o gênero debate – através do desenvolvimento da oralidade e do preparo dos alunos para opinar, sustentar suas ideias e refutar as do outro – para tentar desenvolver nos estudantes mais segurança e competências que os permitam agir ativamente na universidade e na sociedade como um todo.

Nesse sentido, pretendemos, em última instância, a partir do trabalho com o gênero debate e da abordagem intercultural, auxiliar os alunos a atuarem como um mediador intercultural, ou seja, que sejam capazes de atuar com respeito em contextos complexos de múltiplas identidades, evitando noções estereotipadas e de homogeneizações identitárias. (BYRAM et al, 2002).

Assim, de acordo com Byram et al (2002), o mediador intercultural, além do simples conhecimento de elementos de outras culturas, precisa ter uma visão crítica sobre esses elementos; ser receptivo a novas culturas; ser capaz de comparar ideias, fatos e documentos relacionados à duas ou mais culturas e de imaginar pontos de

⁵³ FLE: francês como língua estrangeira.

vistas diferentes para resolver, antecipar e compreender a origem de possíveis problemas em situações de contato intercultural.

Na subseção a seguir, traremos propostas de práticas plurilíngues a partir dos documentos presentes no livro Passarela.

5.3.1 O debate a partir do Passarela

A primeira unidade do dossiê 3 do Passarela traz, na página de abertura, algumas fotos de apresentações orais e propõe uma discussão a partir das questões a seguir, presentes na figura 21: i) quem são essas pessoas? Onde elas estão? O que elas estão fazendo? ii) você já apresentou um trabalho oral em sua universidade brasileira? iii) e no seu país? Era comum apresentar trabalhos orais? iv) no seu país é comum um aluno tirar dúvidas e expor oralmente suas ideias para a classe e para o professor? v) e no Brasil? Você acha que os alunos podem tirar suas dúvidas e compartilhar oralmente com a turma e com o professor suas opiniões?

Essas questões trazem as experiências dos estudantes para a sala de aula, tanto no que se refere à UFPR quanto à universidade no país estrangeiro, proporcionando um momento de troca intercultural. As duas últimas questões tratam de dinâmicas de exposição de dúvidas e opiniões na sala de aula, mas dizem respeito aos alunos em geral.

Assim, sentimos falta de uma questão que aborde o espaço de fala que os migrantes e refugiados têm na universidade brasileira, portanto, sugerimos duas questões:

- 1) Você se sente confortável em tirar suas dúvidas e compartilhar suas opiniões nas diferentes esferas da UFPR (sala de aula, coordenação do curso, centro acadêmico, PRAE⁵⁴ etc)? Por quê?
- 2) Caso você não se sinta confortável, o que você acha que poderia contribuir para facilitar sua participação na instituição?

Acreditamos que essas duas perguntas podem auxiliar o professor de PLAc-FA a trabalhar, se possível, as questões relatadas pelos alunos ao longo da unidade,

⁵⁴ PRAE: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

bem como podem guiar a criação de políticas linguísticas na universidade visando a maior participação desses estudantes no âmbito acadêmico.

Além disso, como essa discussão está relacionada a aspectos de cunho pessoal, e não linguísticos, sugerimos que as línguas dos estudantes sejam integradas à discussão, de forma que eles possam se expressar da maneira que se sentirem mais confortáveis, utilizando as línguas que desejarem, em duplas ou pequenos grupos. Em um segundo momento, os pontos principais da discussão podem ser retomados em uma grande roda e em português.

FIGURA 21 – PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE 1 – DOSSIÊ 3

Dossiê
3

NESSE DOSSIÊ, VOCÊ VAI VER:

- Como participar de um debate
- Estruturas para argumentação
- Questões de igualdade de gênero em diferentes contextos
- Como preparar uma apresentação oral acadêmica
- Como se preparar para realizar uma apresentação oral acadêmica

Oralidade acadêmica

Sua voz na universidade.
Observe as imagens. Discuta com seus colegas:

- Quem são essas pessoas? Onde elas estão? O que elas estão fazendo?
- Você já apresentou um trabalho oral em sua universidade brasileira?
- E no seu país? Era comum apresentar trabalhos orais?
- No seu país é comum um aluno tirar dúvidas e expor oralmente suas ideias para a classe e para o professor?
- E no Brasil? Você acha que os alunos podem tirar suas dúvidas e compartilhar oralmente com a turma e com o professor suas opiniões?

PASSARELA

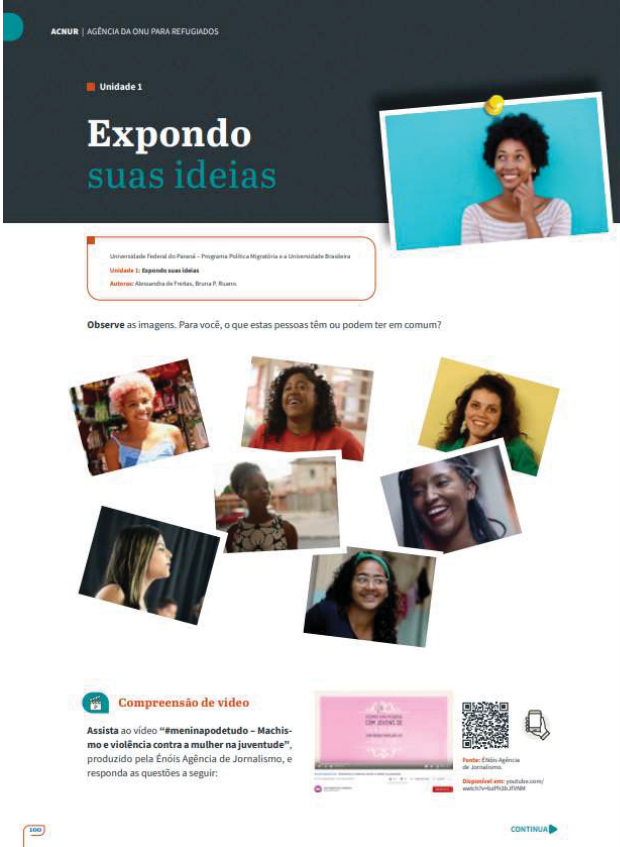
Essa unidade introduz o tema das apresentações orais e aborda o gênero debate a partir de temáticas bastante relevantes para um contexto intercultural, tais como machismo, violência contra mulher e igualdade de gênero. Embora o Passarela aborde muito os aspectos culturais ao longo do livro, nessa unidade essas questões são pouco exploradas, de forma que o foco principal da maioria das atividades está nas atividades de compreensão dos materiais e nos exercícios relacionados aos aspectos linguístico-discursivos do gênero debate em si. Assim, nossas propostas visam a trabalhar os materiais a partir de uma AI.

A primeira atividade da Unidade 1 é relacionada a um vídeo intitulado “Machismo e violência contra a mulher na juventude”⁵⁵ (figura 22), criado pelo laboratório de jornalismo Énois como fruto de uma pesquisa, realizada pelo laboratório em parceria com os institutos Vladimir Herzog e Patrícia Galvão, sobre o que é ser menina no Brasil. O vídeo traz estatísticas sobre violência e preconceito contra a mulher, depoimentos de mulheres, ações para acabar com o machismo e lança a campanha *#meninapodetudo*, convidando as pessoas a contarem sua história ou deixarem uma opinião relacionada ao tema.

As questões relacionadas ao documento (figura 12) dizem respeito à compreensão do vídeo, por exemplo, responder quais os tipos de violência retratados no material (como agressão física, verbal etc.), relacionar algumas estatísticas presentes no documento, citar algumas atividades que as mulheres deixaram de fazer por serem mulheres (como jogar futebol) e completar algumas frases, a partir da compreensão do vídeo, relacionadas a ações que visem acabar com o machismo.

⁵⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=bzPh3bJfVNM>>. Acesso em 12 de julho de 2022.

FIGURA 22 – ATIVIDADES RELACIONADAS AO VÍDEO “MACHISMO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA JUVENTUDE”



ACNUR | AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS

Unidade 1

Expondo suas ideias

Universidade Federal de Pernambuco – Programa Pública Integrada e a Universidade Brasileira

Unidade 1: Expondo suas ideias

Autor: Alexandre de Freitas, Bruna P. Rivas

Observe as imagens. Para você, o que estas pessoas têm ou podem ter em comum?

Compreensão de vídeo

Assista ao vídeo “#meninapodetudo – Machismo e violência contra a mulher na juventude”, produzido pela Étnis Agência de Jornalismo, e responda as questões a seguir:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9u7UaU0D8E>

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLOTAMENTO PARA FINS ACADÊMICOS

Dossiê 3

1. Quais são os tipos de violência retratados no vídeo?

Relacione corretamente os dados apresentados:

a. 41% das mulheres entrevistadas	() já foram assediadas sexualmente por desconhecidos
b. 84% das mulheres entrevistadas	() sofreram agressão física
c. 10% das mulheres entrevistadas	() já foram forçadas a ter relações sexuais pelo parceiro
d. 82% das mulheres entrevistadas	() sofreram agressão verbal
e. 59% das mulheres entrevistadas	() já sofreram preconceito por ser mulher
f. 47% das mulheres entrevistadas	() já foram assediadas sexualmente por familiares

2. O que as mulheres entrevistadas já deixaram de fazer por ser mulher? Mencione ao menos três informações.

3. Complete as frases a seguir:

a. Minha mãe tem um ditado muito bom. Ela fala assim: É melhor prevenir, do que remediar. E a _____ que desde a infância, seja uma _____ pra todos, [para] que todos cresçam e façam as mesmas coisas.

c. Eu quero uma escola que fale (de) português, matemática, ciências, geografia, história e mais, porque isso é essencial. Mas eu _____ uma escola que fale de _____ Já que o machismo vem desde pequenininho, a gente (tem que) trabalhar desde pequenininho.

d. Eu _____ que é a _____. Você precisa se juntar a outras mulheres. Porque a gente só tem força, quando a gente tá junto.

e. A partir do momento que você _____ alguém, que você mostra pra ela tudo o que ela tem e que ela não consegue esconder, todo o poder que ela tem, ela vai arrebentar as correntes que a aprisionam.

f. O _____ é _____. Isso existe e a gente tem que ir contra. Mas a gente vai contra no dia-a-dia, nos hábitos, na rotina.

PASSARELA

FONTE: Passarela, p. 101 e 102.

Não há, portanto, nenhuma discussão sobre como essa temática é abordada nas culturas dos estudantes. Assim, como forma de complementar as atividades do Passarela, bem como conhecer e compreender outras culturas, sugerimos, após os exercícios de compreensão do vídeo, um momento de discussão com base nas seguintes questões:

- 1) Como você se sentiu ao assistir esse vídeo?
- 2) O que as mulheres denunciam como violência no vídeo, também é tratado de como uma forma de violência no seu país? E na sua opinião?
- 3) Se sim, há consequências para quem comete violência contra a mulher? Quais?
- 4) Em sua cidade/país de origem, é comum as mulheres sofrerem preconceito? De que tipo?
- 5) Como você acha que a campanha #meninapodetudo seria recebida no seu país?
- 6) Qual é sua opinião sobre essa campanha?

7) Você gostaria de deixar um comentário usando a *hashtag* #meninapodetudo? Se sim, qual?

A discussão com base nessas questões pode colocar em evidência, e em choque, grandes diferenças culturais, sendo, portanto, um momento oportuno para que o professor trabalhe a reflexão crítica nos estudantes tanto sobre seus próprios valores culturais quanto sobre os do outro. Além disso, por terem um cunho de opinião pessoal, inicialmente, as questões podem ser debatidas em duplas ou pequenos grupos na(s) língua(s) de preferência dos estudantes e, posteriormente, em português em uma grande roda.

O próximo exercício presente no Passarela é relacionado ao gênero debate em si (figura 23).

FIGURA 23 – EXERCÍCIO DE SISTEMATIZAÇÃO DO GÊNERO DEBATE



Sistematizando: Debate

1. Em duplas. Responda às questões a seguir. Verdadeiro (V) ou Falso (F)?

- O debate é um gênero oral que tem como principal objetivo convencer o(s) outro(s) interlocutores.
- Para o gênero debate devemos utilizar sempre uma linguagem formal.
- O debate pressupõe confronto de ideias, porém debater não significa brigar e sim expressar sua opinião/ideia sobre determinado tema respeitando os outros pontos de vista.
- O discurso utilizado em um debate não deve ser persuasivo.
- Os participantes de um debate não colocam suas opiniões em cheque ao confrontá-las com a opinião de outros interlocutores.
- Os debatedores precisam planejar sua fala com base em diferentes argumentos que sustentem sua opinião.
- Um debate pressupõe no mínimo dois interlocutores e um mediador.

2. Agora, discuta com o seu colega sobre as principais características desse gênero discursivo e elaborem em conjunto uma definição para o gênero debate.

FONTE: Passarela, p. 102.

Antes da realização desse exercício, neste trabalho, propomos que, inicialmente, os estudantes relatem suas possíveis experiências com o gênero em questão e as comparem com as dos colegas. Em seguida, sugerimos ao professor que, se possível, leve os alunos para assistirem algum debate presencial na universidade, relacionado a temáticas que envolvam as mulheres ou à alguma outra

questão relevante para a sociedade ou para a universidade. Outros temas relevantes para a sociedade e para a comunidade acadêmica no início deste trabalho (2020-2021) diziam respeito às consequências da pandemia de COVID-19 e do contexto sociopolítico daquele momento, estando relacionados, por exemplo, a questões de saúde e ao papel e lugar da ciência, como também à eleição para reitor da universidade. Em 2022, a guerra na Ucrânia e as eleições presidenciais no Brasil, por exemplo, foram questões de grande relevância.

Assim, como esses temas mudam com certo dinamismo, sugerimos que o professor avalie, em conjunto com os alunos, qual discussão poderá ser mais frutífera naquele momento. Caso a universidade não realize nenhum debate presencial no momento do trabalho com este gênero, o professor pode selecionar algum evento online. Dessa maneira, os estudantes que eventualmente não tenham tido contato com o gênero, poderão adquirir informações para poder responder às perguntas do exercício da figura 23.

Neste capítulo, procuramos propor algumas práticas que levem os professores a refletir sobre a possibilidade e a importância de fazer com que as línguas-culturas dos estudantes estejam presentes de maneira intencional nas salas de aula de PLAc-FA, rompendo com a propagação da cultura do monolinguismo e de práticas de ensino assimilacionistas e colonizadoras para atuarem de forma a explorar a realidade plurilíngue dos alunos, promovendo uma educação mais democrática, e impulsionando o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural dos discentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, retomaremos as principais reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, discutindo nossos objetivos de pesquisas e tecendo conclusões a respeito da área de PLAc-FA no contexto da UFPR.

Esta pesquisa teve como principal objetivo contribuir para a discussão teórico-metodológica no âmbito dos estudos de PLAc-FA a partir de uma perspectiva plurilíngue e pluri/intercultural. Assim, buscamos responder a seguinte questão: “de que maneira as práticas plurilíngues podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de PLAc-FA no contexto da UFPR?”

Para atingirmos nosso objetivo geral e respondermos nossa pergunta de pesquisa, norteamos nosso estudo a partir de três objetivos específicos, a saber: (i) identificar e descrever as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos na UFPR; (ii) discutir alguns pressupostos teórico-metodológicos que poderiam servir como eixo norteador para a elaboração de materiais didáticos de português para migrantes e refugiados em contexto acadêmico que não os defina pelo que lhes falte, considerando todo o repertório linguístico-cultural desses estudantes; (iii) propor algumas atividades de PLAc-FA embasadas por uma perspectiva plurilíngue.

Retomaremos as discussões presentes neste estudo a partir de nossos objetivos específicos. Assim, iniciaremos nossas considerações finais abordando as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem de PLAc-FA na UFPR.

Conforme vimos no capítulo 3, o PLAc-FA teve início na UFPR através das ações do PMUB/CSVM, via PBMIH. Os primeiros passos do PLAc-FA acontecerem no final de 2016, com o objetivo de preparar de maneira introdutória os migrantes e refugiados que ingressariam nos cursos da graduação da UFPR no primeiro semestre de 2017 via programa Reingresso. Para tanto, o PMUB/CSVM em parceria com o Celin-UFPR organizou um curso de cinco semanas para os novos estudantes da instituição. Esse curso contou com um material didático produzido por três professoras do centro de línguas da universidade e tinha como foco trabalhar questões linguísticas, culturais e institucionais, de forma a acolher linguística e academicamente os novos alunos, já que eles haviam iniciado seus estudos superiores em outros países, nos quais as práticas culturais acadêmicas e institucionais eram diferentes da

UFPR. Além disso, as professoras do curso de acolhimento linguístico e acadêmico da primeira edição (segundo semestre de 2016), perceberam que os alunos precisavam de uma formação mais ampla e complexa para que tivessem êxito ao longo de seu percurso da graduação.

Dessa maneira, através do PMUB/CSVM houve inicialmente, em 2017, a oferta de uma disciplina optativa de PLAc-FA, de 45hrs, dentro do curso de Letras da UFPR, até que em 2019, o número de disciplinas subiu para quatro e a carga horária de cada disciplina subiu para 60. Em 2020 as mesmas disciplinas se manteriam, no entanto, em função da pandemia de COVID-19, essas disciplinas foram canceladas e, em seu lugar, foram ofertadas três disciplinas de 30 horas durante os EREs. Essas disciplinas tinham como objetivo auxiliar no processo de integração dos migrantes e refugiados no novo espaço acadêmico através de um trabalho pautado: i) na compreensão da estrutura organizacional e cultural de diferentes esferas da UFPR; ii) no trabalho com a língua portuguesa própria do ambiente acadêmico, através de gêneros discursivos transversais aos diversos cursos de graduação da UFPR.

Inicialmente, o curso de acolhimento linguístico e acadêmico de 2016 foi planejado de maneira intuitiva, embora ele já objetivasse trabalhar com questões linguísticas, culturais e institucionais. A partir de estudos na área e de adequações, as aulas de PLAc-FA desse curso e das disciplinas do curso de Letras passaram a ser embasadas pelos pressupostos do FOU (MANGIANTE E PARPETTE, 2004, 2011) e do *second space* (CAMPANO, 2007), culminando na proposta de PLAc-FA de Ruano (2019). Assim, desde 2019 as aulas de PLAc-FA⁵⁶ da UFPR são guiadas por quatro eixos temáticos integrados, a saber: i) institucional; ii) cultural; iii) linguístico-metodológico e iv) pessoal.

Os conteúdos de caráter institucional têm por objetivo auxiliar na integração dos estudantes no novo ambiente acadêmico no qual estão inseridos através da compreensão da estrutura organizacional e cultural de diferentes esferas da UFPR.

⁵⁶ Com a saída da professora responsável por essas disciplinas do corpo docente da UFPR, quando o calendário acadêmico foi retomado, no final de 2021, as disciplinas de PLAc-FA, infelizmente, continuaram canceladas. Salientamos que durante a pandemia de COVID-19 não houve novos editais de Reingresso ou Vestibular Especial, os novos processos seletivos aconteceram apenas no segundo semestre de 2022, com o (re)ingresso dos estudantes para o ano letivo de 2023. Dessa maneira, não saberemos os rumos que o PLAc-FA irá tomar na UFPR. No entanto, independentemente das futuras ações da instituição, uma vez que a universidade continuará a acolher os migrantes de crise, pesquisas devem continuar a ser desenvolvidas. Assim, esperamos que nossas contribuições possam ser úteis no que diz respeito ao acolhimento linguístico e acadêmico dos novos alunos.

Os conteúdos culturais, por sua vez, têm por finalidade explorar práticas culturais presentes na instituição, como teatro, dança, bem como valorizar a diversidade cultural dentro do contexto acadêmico. Os conteúdos linguísticos-metodológicos visam a auxiliar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem do português brasileiro próprio do ambiente acadêmico através do trabalho com gêneros do discurso transversais a diversos cursos de graduação da UFPR. Já os conteúdos pessoais focam na ampliação da sala de aula para um *second space* (CAMPANO, 2007) capaz de acolher e valorizar as narrativas pessoais dos alunos, bem como suas línguas-culturas.

Esses eixos temáticos se fazem necessários em função do perfil heterogêneo, plurilíngue e pluricultural dos 119 migrantes e refugiados inseridos nos cursos de graduação da UFPR via Reingresso ou Vestibular Especial de 2014 a 2020. Conforme vimos no capítulo 2, esses estudantes são oriundos de 13 países (Angola, Argentina, Benin, Congo, Guiné-Bissau, Haiti, Irã, Jordânia, Peru, República Democrática do Congo, Síria, Togo e Venezuela), sendo a maioria absoluta do Haiti (67) e do sexo masculino (89), e estão inseridos em 33 cursos de graduação, das três grandes áreas: de humanas, exatas e biológicas. Em uma amostra desse grupo, composta por 18 estudantes de sete países diferentes (Haiti, Venezuela, República Democrática do Congo, Benin, Síria e Guiné-Bissau), tivemos acesso à riqueza do repertório linguístico-cultural desses migrantes e refugiados, composto, ao todo, por 19 línguas, sendo as com maior número de falantes o português, o inglês, o francês, o crioulo haitiano e o espanhol. Além desses idiomas, as outras línguas presentes nesse grupo são: aja, árabe, bariba, crioulo de Guiné-Bissau, fon, gun, kikongo, luba-kasai, mina/gen, língua papel (da Guiné-Bissau), quéchua, swahili e waci (língua gbe).

Como a maior parte desses discentes é do Programa Reingresso (89), eles já haviam iniciado seus estudos em outro país, com outras culturas acadêmicas, de forma que trabalhar apenas os conteúdos linguísticos-metodológicos não era suficiente, pois esses alunos precisavam de um novo letramento acadêmico. Conforme exposto na seção 3.1, algumas dificuldades de caráter extralinguístico eram enfrentadas por esses estudantes.

De acordo com alguns depoimentos de estudantes (re)ingressos (RUANO E MELO-PFEIFFER, 2021) uma diferença importante entre o sistema acadêmico da UFPR e outras universidades (identificada desde a primeira edição do curso de

acolhimento linguístico e acadêmico pelas professoras responsáveis) diz respeito ao uso de tecnologias digitais, pois, enquanto nesta universidade alguns professores utilizam ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e-mail e slides, alguns professores de universidades do exterior utilizam predominantemente livros físicos, não utilizando e-mail ou AVAs. Com relação aos trabalhos acadêmicos, na UFPR, geralmente, eles são digitados de acordo com normas específicas para trabalhos acadêmicos (por exemplo de acordo com as normas da ABNT), mas o mesmo pode não acontecer em IES de outros países. Em algumas situações, em que os alunos não possuem computador, por exemplo, os trabalhos podem ser manuscritos e mesmo quando são realizados em formato digital, podem não precisar seguir normas como acontece na UFPR, de forma que pode não haver exigências com relação à formatação (tamanho e tipo de fonte, espaçamento entre linhas etc.) e estrutura (presença de sumário, introdução, considerações finais etc.).

Além disso, os gêneros do discurso trabalhados nas universidades nem sempre são os mesmos. Assim, por vezes, esses estudantes encontram-se imersos em um contexto de ensino-aprendizagem completamente diferente do de sua instituição de origem. Ademais, esses discentes, muitas vezes, podem não ter tido acesso a aspectos histórico-sociais-culturais relevantes para determinados conteúdos de seus cursos de graduação. Essas questões não concernem apenas ao domínio da língua portuguesa, portanto, os conteúdos institucionais e culturais também são essenciais no contexto de PLAc-FA.

Já a importância dos conteúdos pessoais ocupa um outro lugar, não relacionado diretamente ao ambiente acadêmico, mas igualmente importante aos conteúdos institucionais, linguísticos-metodológicos e culturais para que esses estudantes concluam seus estudos com êxito. Pois é esse quarto eixo temático que vai fazer com que os alunos tenham um local de escuta ativa, tolerante, de respeito às diferenças e para onde possam levar suas trajetórias de vida, resignificando-as. Além disso, a presença dos conteúdos pessoais pode proporcionar reflexões que levem os estudantes a desenvolver a tolerância, a empatia, o respeito e a valorização de suas próprias trajetórias.

Delimitadas algumas especificidades do PLAc-FA na UFPR, discorreremos, a seguir, sobre nosso segundo objetivo específico, ou seja, sobre os pressupostos teórico-metodológicos que poderiam servir como eixo norteador para a elaboração de

materiais didáticos de português para migrantes e refugiados em contexto acadêmico que não os defina pelo que lhes falte, considerando, portanto, todo o repertório linguístico-cultural desses estudantes.

Uma preocupação de pesquisadores da área de PLAc no Brasil (LOPEZ, 2016; BARBOSA E SÃO BERNARDO, 2017; OLIVEIRA E SILVA, 2017; ANUNCIAÇÃO 2017; BIZON E CAMARGO, 2018; LOPEZ E DINIZ, 2018; RUANO, 2019, BATISTA, 2021) está relacionada ao fato de que o domínio da língua nacional possa ser tido como absolutamente necessário para que os migrantes e refugiados tenham acesso à plena e inteira cidadania na sociedade brasileira. Assim, entendemos que é importante que os migrantes aprendam a língua do país de acolhimento, mas não através de um viés assimilacionista e colonizador que culmina em um apagamento identitário desses sujeitos tão plurais.

Dessa maneira, como forma de valorizar a pluralidade desses indivíduos e utilizar seus repertórios linguístico-culturais como uma ferramenta capaz de auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, buscamos, através de uma educação plurilíngue (BLANCHET, 2021) e das Abordagens Plurais (CANDELIER et al, 2012), desenvolver a competência plurilíngue e pluricultural (BEACCO; BYRAM, 2007; COSTE; MOORE; ZARATE, 2009) dos estudantes.

Conforme discutido no capítulo 4, o termo plurilíngue é de caráter individual - em contrapartida ao termo multilíngue, o qual se refere à coexistência de diversas línguas em determinadas sociedades - e diz respeito a um sujeito que possui um repertório linguístico diverso, no qual as competências relacionadas a cada uma das línguas desse repertório são heterogêneas, e que possui uma tolerância face à diversidade linguístico-cultural.

A educação plurilíngue (BLANCHET, 2021) diz respeito a políticas e práticas educativas que preveem o uso de mais de uma língua como meio e objeto de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o princípio de geral de uma educação plurilíngue faz parte de perspectivas sociais e políticas que contestam o modelo dominante e hegemônico de uma educação monolíngue, propondo a construção de uma sociedade plural, que seja mais equitativa e emancipatória. Sendo, portanto, essencial para os processos democráticos nas sociedades multilíngues (BEACCO; BYRAM, 2007). Assim, o objetivo de uma educação plurilíngue é desenvolver o plurilinguismo como uma competência plurilíngue e pluricultural, ou seja, uma competência única, de

caráter individual, complexo e heterogêneo que diz respeito à capacidade que o sujeito tem de gerenciar seu patrimônio plurilíngue e pluricultural em situações de comunicação e interação linguístico-cultural (BEACCO; BYRAM, 2007; COSTE; MOORE; ZARATE, 2009).

Nesse sentido, como as abordagens plurais (CANDELIER et al, 2012) fazem parte de uma perspectiva plurilíngue e intercultural que considera a pluralidade e os repertórios linguísticos-culturais dos alunos como um todo (CANDELIER et al, 2012) e auxilia a desenvolver a competência plurilíngue e pluricultural dos estudantes de forma a valorizar suas diferentes línguas e culturas (MELO-PFEIFER, 2014), as tomamos como aporte teórico-metodológico para nos auxiliar a pensar em práticas plurilíngues no contexto de PLAc-FA da UFPR.

As abordagens plurais (CANDELIER et al, 2012) dizem respeito a quatro abordagens, a saber: i) sensibilização à diversidade linguística (SDL); ii) Intercompreensão (IC); iii) Didática Integrada (DI) e iv) Abordagem intercultural (AI).

A SDL tem como foco acolher e sensibilizar os alunos e é trabalhada a partir de um número ilimitado de línguas, utilizando, inclusive, línguas que não fazem parte do universo acadêmico, sendo, portanto, a abordagem que tem maior enfoque na diversidade linguístico-cultural (CANDELIER; DE PIETRO, 2012). A IC propõe um trabalho entre duas ou mais línguas da mesma família com o objetivo de auxiliar os estudantes na compreensão, negociação e construção de sentidos em outras línguas. Já a Didática Integrada tem como objetivo auxiliar os estudantes a estabelecerem relações entre um número limitado de línguas, partindo sempre do conhecido para o desconhecido, de maneira que ele seja capaz de ativar seus conhecimentos em sua língua materna no aprendizado de uma primeira língua estrangeira e que utilize seu novo aprendizado para ter acesso a uma segunda língua estrangeira, e assim por diante. No que diz respeito à Abordagem Intercultural, diferentemente das outras abordagens, o foco não está no componente linguístico em si, mas sim em trabalhar com estratégias capazes de desenvolver nos alunos a compreensão e reflexão sobre a diversidade cultural na qual estão inseridos.

Dessa maneira, as práticas plurilíngues em contexto de PLAc-FA atuam de forma a presentificar e considerar todo o repertório linguístico-cultural dos alunos, valorizar suas identidades plurilíngues e interculturais e promover o respeito e a reflexão crítica com relação à diversidade de forma a contribuir para o

desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural dos estudantes. Assim, elas podem auxiliar a desenvolver as competências metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva dos alunos de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem do PLAc-FA e, conseqüentemente, auxiliar que esses estudantes concluam seu percurso acadêmico com êxito. Além disso, podem auxiliar no desenvolvimento de uma competência de mediação intercultural, que pode levá-los a ter uma participação mais ativa na instituição.

Uma vez apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que julgamos importantes para a elaboração de materiais didáticos de PLAc-FA, discorreremos sobre nosso terceiro objetivo: a parte prática deste trabalho, ou seja, as propostas de atividades de PLAc-FA realizadas a partir do material Passarela. Gostaríamos de salientar que nosso foco é o ensino-aprendizagem português brasileiro em contexto acadêmico, no entanto, a partir das discussões aqui realizadas, nossas propostas preveem a manifestação de outras línguas-culturas de nossos estudantes. Isso não implica que o professor domine diversos idiomas, mas sim que ele convide os alunos, de maneira estratégica e intencional, a trazerem suas línguas-culturas para a sala de aula, potencializando seu protagonismo enquanto sujeito ativo em suas aprendizagens. Na perspectiva plurilíngue, o conhecimento prévio é sempre levando em consideração no processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma, assim, sugerimos que o professor, sempre que possível, explore a bagagem linguístico-cultural dos alunos e trabalhe também com comparações entre suas experiências acadêmicas prévias e atuais, inclusive do ponto de vista estritamente linguístico, pois, embora esse não tenha sido o foco de nossa pesquisa, isso faz com que eles mobilizem diversas competências e saberes.

Assim, nossas sugestões de práticas plurilíngues, discutidas no capítulo 5, envolveram especialmente a SDL e a AI – por acreditarmos que essas abordagens são as mais importantes a serem utilizadas no início de um trabalho com um público de migrantes e refugiados em que é realmente preciso valorizar suas identidades plurilíngues e pluriculturais, além de sensibilizá-los sobre a importância de seus ricos repertórios, promovendo o respeito à diversidade linguístico-cultural presente em cada indivíduo e na sociedade, bem como uma reflexão crítica de suas próprias identidades. Além disso, o conhecimento, a compreensão e a reflexão sobre a diversidade cultural na qual estão inseridos podem atuar como ferramentas capazes

de auxiliar os estudantes a agirem como mediadores interculturais em situações de contato entre sujeitos com identidades culturais diversas.

A SDL esteve especialmente presente em nossa proposta relacionada à autobiografia, atuando como uma primeira autorreflexão dos estudantes sobre sua própria pluralidade. Já a AI é muito presente no Passarela como um todo, os discentes são frequentemente convidados a trazer suas experiências e pontos de vista para a discussão. Nossa maior contribuição relacionada a essa abordagem se deu no trabalho com o gênero debate, na unidade em questão, são abordados temas relevantes para a sociedade, mas as atividades eram pouco convidativas para que os alunos se expressassem. Salientamos que nos momentos em que as discussões eram sobre temas transversais, nossas propostas eram de que os alunos se comunicassem em duplas ou pequenos grupos nas línguas que desejassem e que, posteriormente, os aspectos mais relevantes fossem retomados em português. Isso porque o objetivo principal desses momentos era relacionado AI, onde o foco não está nas questões estritamente linguísticas.

Não fizemos uma sugestão de atividade estrutura pautada na DI, porque ela envolve um número limitado de línguas e está mais relacionada aos aspectos linguísticos, enquanto nosso objetivo aqui é abrir espaço para a presença de um grande número de línguas-culturas em sala, valorizando e conscientizando os alunos sobre toda essa diversidade. No entanto, consideremos que a DI tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e no desenvolvimento da competência metalinguística dos alunos. Dessa maneira, fizemos sugestões para que os alunos, de forma autônoma, comparassem estruturas de suas línguas com as do português como, por exemplo, em nossa proposta com o artigo científico.

No que diz respeito à IC – no caso do PB, IC em línguas românicas – como de acordo com o perfil linguístico de nossos alunos essa família de línguas não faz parte do repertório de todos os estudantes, sugerimos, de início, a utilização do léxico internacional (MEISSNER, 2004), como em nossa proposta com o gênero biografia. Acreditamos que esse possa ser um bom ponto de partida para aproximar os estudantes das línguas românicas – já que cerca de 90% do LI vem do latim (MEISSNER, 2004) – e para conscientizá-los da importância da mobilização de seu repertório linguístico como um todo, mesmo quando suas línguas são distantes do PB.

Dessa maneira, para respondermos nossa pergunta de pesquisa: “de que maneira as práticas plurilíngues podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de PLAc-FA no contexto da UFPR?” exploraremos dois contextos da universidade: i) o de sala de aula de PLAc-FA e ii) o do entorno. No que diz respeito à sala de aula de PLAc-FA, as práticas plurilíngues, desenvolvidas a partir das abordagens plurais, podem ser utilizadas como forma de desenvolver a competência plurilíngue e intercultural dos estudantes que irão auxiliar no processo de (ii) promoção da valorização de seus repertórios linguístico-culturais e o respeito às diferenças individuais e sociais e (iii) na facilitação do processo de aprendizagem do português brasileiro acadêmico e (iv) reconstrução identitária.

No que concerne ao entorno, refutamos a imposição de uma ideologia monolíngue em uma universidade como a UFPR, onde há a interação de diferentes línguas-culturas. Assim, esperamos também que nosso estudo possa contribuir para a instauração de um ambiente multilíngue e intercultural além da sala de aula de PLAc-FA. A partir dos estudos de Maher (2007), Degache (2016) e Ruano e Melo-Pfeiffer (2021), defendemos que a UFPR desenvolva políticas linguísticas que visem não apenas a tolerância à diversidade, mas à promoção do plurilinguismo em todas as esferas da universidade, de modo que a comunidade acadêmica e a própria instituição possam se reconfigurar a partir dos entrelaçamentos plurilíngues e interculturais, favorecendo a construção de uma instituição mais democrática, na qual os estudantes tenham seus direitos linguísticos assegurados, tanto no que se refere ao aprendizado da língua portuguesa, quando na manutenção de seus repertórios linguístico-culturais prévios.

Como sugestões para presentificar e valorizar as línguas dos estudantes no ambiente acadêmico, temos a implementação de placas de sinalização nos prédios da universidade, bem como a divulgação de informações importantes nas línguas dos alunos – tal como os cartazes produzidos pelos projetos de extensão da UFPR, PBMIH e Caminhos do SUS, com apoio da CSVM e do curso de design da mesma instituição, com informações relacionadas à pandemia de COVID-19⁵⁷. Essas ações servem como uma forma de SDL para todos que se depararem com as placas e/ou cartazes, além de proporcionarem uma experiência de IC.

⁵⁷ Os cartazes podem ser visualizados, por exemplo, no Instagram do PBMIH <<https://www.instagram.com/pbmih.ufpr/?hl=fr>>. Acesso em 15 de outubro de 2022.

Sugerimos ainda, em consonância com a AI, a promoção de eventos e ações de divulgação e valorização das línguas-culturas de nossos alunos, tais como os eventos organizados pelo PBMIH, como o Literatura de Refúgio e o Vozes e Culturas⁵⁸. O primeiro trata de uma espécie de sarau literário, realizado em diversas línguas, por alunos e professores do PBMIH sobre a temática da migração e do refúgio e suas implicações, já o segundo diz respeito a um espetáculo teatral que levou para o palco a trajetória linguística-cultural de alguns estudantes (re)ingressos. Além disso, outras artes, como dança, música, cinema, pintura, culinária podem ser igualmente exploradas. Com relação à gastronomia, pratos típicos dos países de origem dos migrantes e refugiados poderiam estar presentes com regularidade nos cardápios dos restaurantes universitários.

De extrema importância, propomos que a instituição invista em formações, através de cursos, palestras e cartilhas sobre educação plurilíngue voltadas para seus professores – impreterivelmente das áreas ligadas à educação – e técnico-administrativos, de forma a despertá-los para o plurilinguismo e para que eles sejam capazes de compreender, valorizar, aceitar, presentificar e promover a pluralidade inerente aos nossos estudantes. Além disso, ações nesse sentido também são importantes para o corpo discente da universidade, visando, especialmente, combater o preconceito e proporcionar a inclusão social dos migrantes e refugiados na comunidade acadêmica.

Por fim, esperamos que nossas discussões possam contribuir para um aprofundamento das reflexões aqui realizadas e para a promoção do plurilinguismo tanto no ambiente acadêmico, como na sociedade como um todo.

⁵⁸ Mais informações sobre o Literatura de Refúgio e sobre o espetáculo Vozes e Culturas, ver GEDIEL; FRIEDRICH (2020).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I., ANDRADE, A., ARAÚJO E SÁ, M., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ?. In: **Ela. Études de linguistique appliquée**, 153, 11-24. 2009.
- AMADO, R. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**. 7.ed., ano 4, n. 2, 2013.
- ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, n. 13, p. 71-87, 2008.
- ANDRADE, A.I. & ARAÚJO e SÁ, M.H. (coord.). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. NETO, J. NICO, J.C. CHOURIÇO, P. COSTA & P. MENDES. **Didáticas e Metodologias de Educação. Percursos e Desafios**. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506. 2003
- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-36, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- ALBUQUERQUE, M. L. V. **Prática colaborativa na formação de professores/as de português como língua de acolhimento**: Reflexões a partir de uma experiência com (um) migrante(s) de crise. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2021.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR) / UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR), **Global Trends: Forced Displacement in 2020**. 2021. Disponível em:< <https://www.unhcr.org/globaltrends2018/>>. Acesso em 16 de dezembro de 2021.
- ARANDA, Maria Del Carmen de la Torre. **Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira**: o projeto Cefradis. 2011. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- BAENINGER, R.; et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População —Elza Berquóll – Nepo/Unicamp. p. 624-636. 2018.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BAKHTIN, M. M. O problema dos gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins FONTES. 2003.

BAKHTIN, M. O Discurso no Romance. In: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I - a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. **Périplos**. Revista de Pesquisa sobre Migrações, v. 1, p. 58-67, 2017.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. **Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues** – Une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg, Conseil de l'Europe. 2002.

BEACCO J. C.: Langues et répertoire des langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe, **Division de Politiques Linguistiques**, Strasbourg. 2005.

BEACCO, J.C., BYRAM, M. **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue** : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 2007.

BEACCO, J.C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., CUENAT, M.E., GOULLIER, F., & PANTHIER, J. **Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle**. Strasbourg, France: Council of Europe. 2016

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER et al (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, p. 712-726. 2018.

BIZON, A. C. C. Acolhimento e solidariedade em contexto de pandemia: a experiência do Banco de Tradutores e Intérpretes da Unicamp. In: MAGALHÃES, L. F.; VON ZUBEN, C.; PARISE, P.; DEMÉTRIO, N.; DOMENICONI, J. (orgs.). **Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19**, Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”, p. 584-608. 2020.

BLANCHET, P. Éducation plurilingue. **Langage et société**, N° 174. 2021.

BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: < <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>>. Acesso em 16 de março de 2022.

CABETE, M. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAMARGO, H. R. E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. **Revista X**. Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013

CANDELIER, M. & DE PIETRO, J.-F. (Coord.) **Le CARAP – Une introduction à l’usage**. Strasbourg: Conseil de l’Europe. 2012.

CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.; LÖRINCZ, I.; MEISSNER, F.J.; SCHRÖDER-SURA, A.; NOGUEROL, A. **Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures**. Compétences et ressources. Graz, Centre Européen pour les langues vivantes, Conseil de l’Europe, 104 p. 2012.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-66. 2007

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg: Éditions du Conseil de l’Europe. 2009.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngua para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. **Calidoscópio**, 18(2), 415–434. 2020.

DEGACHE C. Plurilinguismo e ensino de línguas no contexto da internacionalização das universidades. In **encontro do centro interdepartamental de línguas da USP 22-São Paulo, Brasil**. 2016.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (orgs). **Revista X – dossiê —Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná. p. 87-110. 2018.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, p. 23-37. 1993.

FARACO, C. A. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: PAULA, L. de & STAFUZZA, G. (orgs.) **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Vol. 3. Campinas: Mercado de Letras, p. 167-182., 2013.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofia. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 2, p. 45-56, 2017.

GABRIEL, M., ALBUQUERQUE, J. I. A. de. Momentos Críticos: Formação Informada no Ensino-Aprendizagem de PLA em Contexto de Migração Forçada. **Fórum Linguístico**. Universidade Federal de Santa Catarina, v.18, p. 6479-6494, 2021.

FRIEDRICH, T., MELO-PFEIFER, S., & RUANO, B. Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: Reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos Brasileiro e Alemão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29(70). 2021.

GABRIEL, M.; DAHER, C. H.; SILVA, M. C. F. ; PEREIRA, Viviane Araujo Alves da Costa . Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): Ações, Reflexões e Reverberações. In: GEDIEL, José Antônio Peres; FRIEDRICH, Tatyana Scheila. (Org.). **Movimentos, memórias e refúgio: Ensaio sobre as boas práticas da Cátedra Sergio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná**. 1ed.Curitiba: InVerso, v., p. 104-111. 2020

GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, T. S. **Movimentos, memórias e refúgio: Ensaio sobre as boas práticas da Cátedra Sergio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: InVerso, 2020.

GALISSON, R. Éthique et didactologie : de l'éducation aux languescultures à l'éducation par les langues-cultures. Dans S. Borg (dir.), **Parcours didactiques et perspectives éducatives**, Synergies Italie, 1 (134-143). 2004

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st century: a global perspective**. MA:Wiley/Blackwell, 2009

GONÇALVES, L. F. **O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso**. 2009. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Lisboa, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**: Belo Horizonte, v. 14, n. 1, pp. 13-40. 2014

KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (Orgs.). **Visualising multilingual lives: More than words**. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

KALAJA, P.; PITKÄNEN-HUHTA, A. (Orgs.). **Visual methods in Applied Language Studies. Applied Linguistics**. Review, v. 9, n. 2–3 (Double special issue), 2018.

LOPEZ, A. P. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, DF. 2018

MADRUGA, C. F. **Ensino de Português para objetivo Universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP**. 259 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270. 2007.

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris: Hachette, 2004.

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Universitaire**. Grenoble: PUG, 2011.

MARTINS, F. **Formação para a diversidade linguística** – um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro. 2008.

MEISSNER F.J., MEISSNER C., KLEIN H.G., STEGMANN T.D. **EuroComRom** – les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Aachen: Shaker Verlag. 2004.

MELO, S. **Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat**. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutorado. 2006.

MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. In A. I. Andrade, M^a H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (org.), **A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação**. Aveiro: Universidade de Aveiro (159-182) (ISBN 978-972-789-420-8). 2014.

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Integration as Portrayed in Visual Narratives by Young Refugees in Germany. In: **Visualising Multilingual Lives More Than Words**. Edited by Paula Kalaja and Sílvia Melo-Pfeifer. 2019.

MELO-PFEIFER, S.; SIMÕES, A.R. Métodos visuais no ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores. In: MELO-PFEIFER, S.; SIMÕES, A.R. (Org.). **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado**: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. Santarém: ESE, 2017.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287 - 324, 2008b.

MOLINIÉ, M. Biographie langagière et apprentissage plurilingue. **Le Français dans le Monde Recherches et Applications**, n° 39. Paris: CLE International, 2006.

MOLINIÉ, M. Biographie Langagière. In DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. ERES. p. 300-303. 2019.

OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (dir.). **Educação em português e migrações**. Lisboa: Lidel, 2010.

OLIVEIRA, B. S. DE; BULEGON, M. Reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430–445, 2019. DOI: 10.29051/el.v5i2.12958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12958>. Acesso em: 22 ago. 2022.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, Niterói, RJ, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017.

OLIVEIRA et al (2020). Antônio Tadeu R. Oliveira 1 Leonardo Cavalcanti 2 Luiz Fernando L. Costa. O acesso dos imigrantes ao ensino regular - Cavalcanti, L; Oliveira, T.; Macedo, M., Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020

PEREA, E.C.; PICCARDO, E. 2009. Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant. In: **Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues**, n° 39, vol. 1, p. 20-41, 2009.

PERREGAUX, C. (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. **VALS-ASLA**, 76, 81-94. 2002.

RODRIGUES, C. V. **“Nunca vai ser suficiente pra mim”**: Língua, Identidade e Acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados**: ações

de acolhimento. 446 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA, L. C; PERNA, C.; LEURQUIN, E. V. F.; GUALDA, R. R. (Orgs.). **Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, p. 41-62. 2019.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. A. (orgs). **Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos**. 1 ed. Curitiba: Peregrina, 2020.

RUANO; CURSINO, (no prelo) Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos. In: **Revista BELT**. 2022.

RUANO, B. P. et al. O Tempo de Aprendizado e a Proposta e Implementação do "Ano Zero". In: Gediel, José Antônio Peres; Friedrich, Tatyana Sheila. (Orgs). **Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaio sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: InVerso, pg. 54-59. 2020.

RUANO, B. P; FRANCISCO, B. F. M. Sensibilização à diversidade linguística através dos métodos visuais: um relato com migrantes e refugiados graduandos da UFPR. In: **Revista X**. V. 16, N. 2. P. 437-460. 2021.

RUANO, B. P.; FRANCISCO, B. F. M.; GUTIERREZ, M. Acolhimento Linguístico Acadêmico: os primeiros passos na UFPR - Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-interno). In: Gediel, José Antônio Peres; Friedrich, Tatyana Sheila. (Orgs). **Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaio sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: InVerso, pg. 32-41. 2020

RUANO, B. P.; MELO-PFEIFER, S. **"In Haiti, I have never learnt this way"**: Refugee Students' Perceptions of Academic Culture and Literacy in a Public Brazilian Higher Education Institution. Cambridge. 2021.

RUANO, B. P.; PERETTI, E.; GRAHL, J. A. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, Bruna P.; SANTOS, Joviana P.; SALTINI, Lygia. (Orgs.) **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR. p. 291-320. 2016.

SAYAD, A. O retorno: elemento constitutivo da condição do migrante. Travessia, São Paulo, **Revista do Centro de Estudos da Migração**, São Paulo, número especial, 21 p., jan. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas**. Brasília: UnB, p. 105-112. 1999.

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

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Plano Institucional de Internacionalização 2018 / 2022**. Curitiba, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Proposta de programa de extensão universitária**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/Pol%C3%ADtica-Migrat%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Resolução n. 13/14 (CEPE)**, 6 junho de 2014. Curitiba, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Resolução n. 63/18 (CEPE)**, 9 novembro de 2018. Curitiba, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Resolução n. 56/19 (CEPE)**, 13 dezembro de 2019. Curitiba, 2019.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.