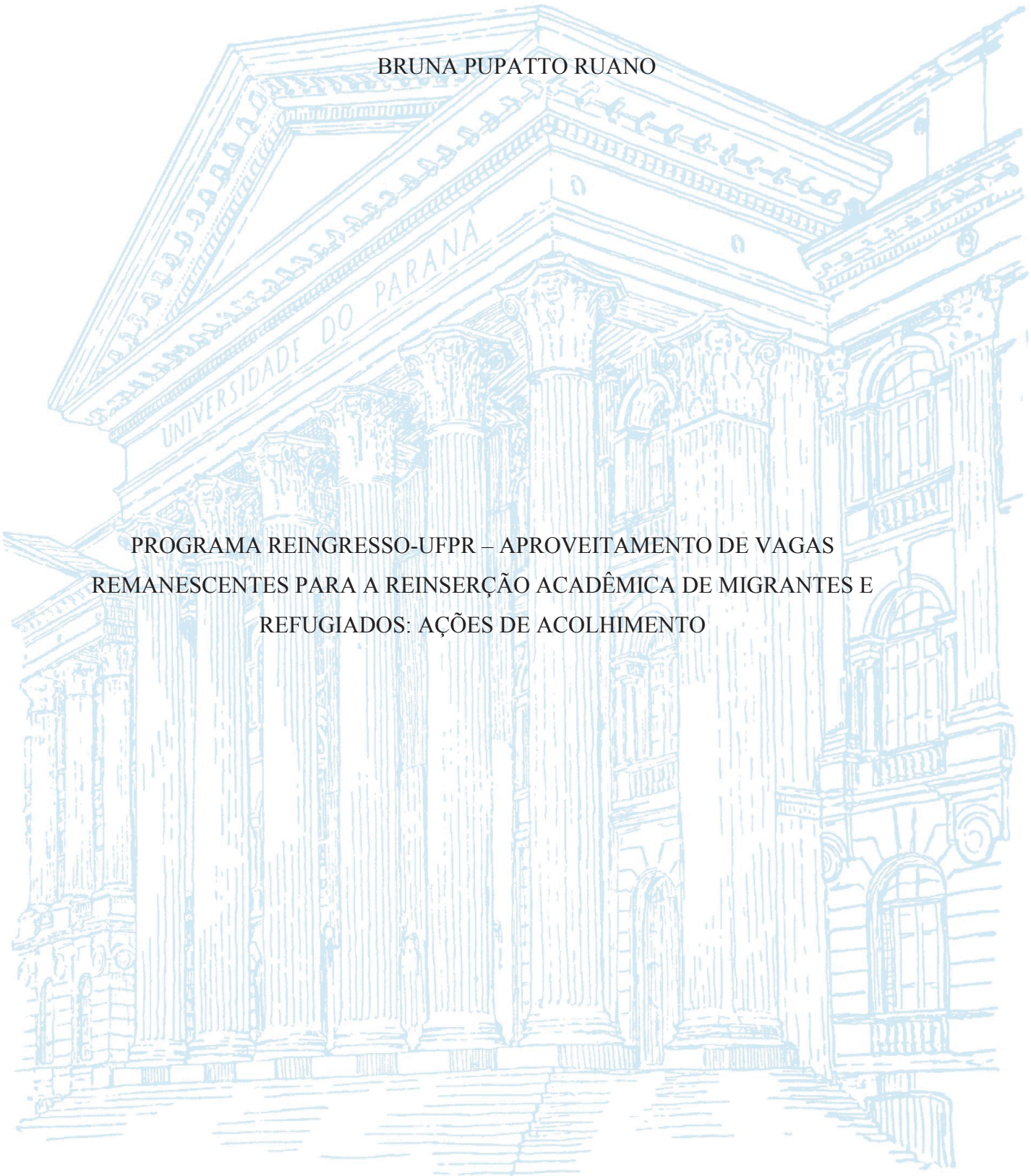
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA PUPATTO RUANO



PROGRAMA REINGRESSO-UFPR – APROVEITAMENTO DE VAGAS REMANESCENTES PARA A REINSERÇÃO ACADÊMICA DE MIGRANTES E REFUGIADOS: AÇÕES DE ACOLHIMENTO

CURITIBA

2019

BRUNA PUPATTO RUANO

PROGRAMA REINGRESSO-UFPR – APROVEITAMENTO DE VAGAS REMANESCENTES PARA A REINSERÇÃO ACADÊMICA DE MIGRANTES E REFUGIADOS: AÇÕES DE ACOLHIMENTO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Peixoto Cherem

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Ruano, Bruna Pupatto
Programa Reingresso-UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados : ações de acolhimento. / Bruna Pupatto Ruano – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora : Profª. Drª. Lúcia Peixoto Cherem

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Migrantes. 3. Refugiados. 4. Estudantes estrangeiros – Universidade Federal do Paraná. I. Cherem, Lúcia Peixoto, 1960 -. II. Título.

CDD – 469.07

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS - 40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **BRUNA PUPATTO RUANO** intitulada: **PROGRAMA REINGRESSO UFPR: APROVEITAMENTO DE VAGAS REMANESCENTES PARA A REINSERÇÃO ACADÊMICA DE MIGRANTES E REFUGIADOS: AÇÕES DE ACOLHIMENTO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor 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, 06 de Junho de 2019.

LUCIA PEIXOTO CHEREM
Presidente da Banca Examinadora

ELIAS RIBEIRO DA SILVA
Avaliador Externo (UNIFAL)

LUCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA
Avaliador Externo (UNB)

LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ
Avaliador Externo (UFMG)

MARIZA RIVA DE ALMEIDA
Avaliador Externo (UFPR)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS - 40001016016P7

ATA Nº931

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM LETRAS

No dia seis de junho de dois mil e dezenove às 14:00 horas, na sala Sala Homero de Barros, Rua General Carneiro, nº 460 - Ed. D. Pedro I, foram instalados os trabalhos de arguição da doutoranda **BRUNA PUPATTO RUANO** para a Defesa Pública de sua tese intitulada **PROGRAMA REINGRESSO UFPR: APROVEITAMENTO DE VAGAS REMANESCENTES PARA A REINSERÇÃO ACADÊMICA DE MIGRANTES E REFUGIADOS: AÇÕES DE ACOLHIMENTO**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: LUCIA PEIXOTO CHEREM (UFPR), ELIAS RIBEIRO DA SILVA (UNIFAL), LUCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA (UNB), LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ (UFMG), MARIZA RIVA DE ALMEIDA (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO da aluna. A doutoranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, LUCIA PEIXOTO CHEREM, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 06 de Junho de 2019.

LUCIA PEIXOTO CHEREM
Presidente da Banca Examinadora

ELIAS RIBEIRO DA SILVA
Avaliador Externo (UNIFAL)

LUCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA
Avaliador Externo (UNB)

LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ
Avaliador Externo (UFMG)

MARIZA RIVA DE ALMEIDA
Avaliador Externo (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Lygia e Onaur, pelo exemplo de luta, resistência e por terem dedicado a vida à construção de um mundo menos desigual, minha maior herança!

À minha irmã, Rebeca (*in memoriam*), por despertar em mim a urgência da vida.

Ao meu filho, Valentin, por tanto me ensinar e me transformar diariamente, pelo carinho, pela compreensão em momentos de ausência e pelos maravilhosos abraços apertados "de energia" para a mamãe.

Ao meu companheiro amado, Alexandre, por estar sempre ao meu lado, principalmente nos momentos mais difíceis dessa caminhada, pelo amor diário, pela leveza (invejável!). Agradeço também por me transportar para um mundo-corpo e, principalmente, por nunca esquecer o coração.

À pequena Ceci, pelas risadas gostosas, abraços quentinhos e pela paciência nos momentos em que o papai se ausentou para ajudar a tia Bru.

À minha querida amiga e orientadora, Professora Lúcia Cherem, pela acolhida amorosa, pela confiança depositada, pelo incentivo e por toda a generosidade.

À Professora Mariza Riva de Almeida, por acreditar desde sempre no meu trabalho, por todas as oportunidades, por "abalar" as estruturas e por ser a responsável por desvendar para mim, ainda na graduação, um mundo intercultural, recheado de línguas-culturas, cores e sabores – que me transformaria para sempre!

À estimada Professora Lúcia Barbosa, pela amabilidade, por me ensinar, pelo exemplo, o verdadeiro sentido da palavra *acolhimento*, por tantas trocas, conselhos, incentivo e pela enorme humildade.

Aos amigos também pesquisadores, que muito admiro, Elias Ribeiro da Silva e Leandro Diniz, pela interlocução, pelo trabalho comprometido e, sobretudo, pela generosidade. Agradeço também por terem prontamente aceitado o convite para participar da banca de defesa, compartilhando seus conhecimentos para o aprimoramento desta tese.

Aos amigos de luta Taty, Elaine e Gediel, por terem gentilmente concordado em participar desta pesquisa, pelo comprometimento do trabalho em busca de uma universidade plural, aberta e democrática, por moverem estruturas, por não só me ensinarem, mas por praticarem cotidianamente a verdadeira hospitalidade.

Aos colegas João Arthur Grahl e Emerson Pereti, por aceitarem, lá em 2013, o meu convite para iniciarmos juntos essa aventura que batizamos de PBMIH.

Aos meus colegas e amigos de profissão que, direta ou indiretamente, participaram desta pesquisa: Bruna Martins, Layana, Jovânia, Ayumi, Paco, Gabi, Viviane, Denise. Agradeço, em especial, à Carlinha, à Ale, ao Sérgio e ao Nicolas, pelas conquistas e angústias compartilhadas no trilhar da construção do Programa Reingresso.

Às queridas Bel e Gabi Diniz, pela parceria no início deste trabalho, por todas as trocas e por acreditarem junto comigo que tudo isso era possível!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de pesquisadora de doutorado no Brasil e durante o meu estágio sanduíche na Université Grenoble Alpes, na França, entre março e agosto de 2017.

À minha coorientadora, Laura Abou-Haidar, da Université Grenoble Alpes, por me acolher, por oportunizar ricos encontros e também por permitir que eu fizesse parte da equipe do Laboratório de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM).

À Lu Boganika, pela acolhida generosa em Grenoble, por me receber sempre com um sorriso largo, um abraço apertado e por tantos "tudo vai dar certo".

À Clari e à Ana, pelas inúmeras vezes que nos acolheram em Paris, durante o período de estágio sanduíche na França.

À amada Ana Paula Rocha, pelos conselhos, pela calma, pela ajuda com o Vale nos momentos difíceis e pela escuta carinhosa sempre que precisei.

Aos amigos do coração, por todo o apoio e incentivo na realização dos meus sonhos: Ju Luz, Paulinha, Rafa, Gi, Carol, Fer, Mari Baldoino, Pablo, Tales, Nasti, Rê, Dani, Soco, Maíra, Fer Baukat, José, Fer Boechat, Anderson, Catarina, Natasha, Esther, Dani Ferreira, Fer Perondi, Ronie, Alice, Karla, Lucinha, André, Thiago, Christine, Philippe, Yasmin, Edinha e tantos outros que deixaram meus dias mais leves e felizes.

Faço um agradecimento especial a todos os meus alunos e alunas do Programa Reingresso. Nas aulas, muito mais do que ensinar, aprendi.

Por fim, agradeço ainda a todas e todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram para que este trabalho fosse possível. Muito obrigada!

Não existe luta sozinha!

HOME
(Warsan Shire)

no one leaves home unless
home is the mouth of a shark
you only run for the border
when you see the whole city running as well

your neighbors running faster than you
breath bloody in their throats
the boy you went to school with
who kissed you dizzy behind the old tin factory
is holding a gun bigger than his body
you only leave home
when home won't let you stay.

no one leaves home unless home chases you
fire under feet
hot blood in your belly
it's not something you ever thought of doing
until the blade burnt threats into
your neck
and even then you carried the anthem under
your breath
only tearing up your passport in an airport toilet
sobbing as each mouthful of paper
made it clear that you wouldn't be going back.

you have to understand,
that no one puts their children in a boat
unless the water is safer than the land
no one burns their palms
under trains
beneath carriages
no one spends days and nights in the stomach of
a truck
feeding on newspaper unless the miles travelled
means something more than journey.
no one crawls under fences
no one wants to be beaten
pitied

no one chooses refugee camps
or strip searches where your
body is left aching
or prison,
because prison is safer
than a city of fire
and one prison guard
in the night
is better than a truckload
of men who look like your father
no one could take it
no one could stomach it
no one skin would be tough enough

the
go home blacks
refugees
dirty immigrants
asylum seekers
sucking our country dry
niggers with their hands out
they smell strange
savage
messed up their country and now they want
to mess ours up
how do the words
the dirty looks
roll off your backs
maybe because the blow is softer
than a limb torn off

or the words are more tender
than fourteen men between
your legs
or the insults are easier
to swallow
than rubble
than bone
than your child body
in pieces.
i want to go home,
but home is the mouth of a shark
home is the barrel of the gun
and no one would leave home
unless home chased you to the shore
unless home told you
to quicken your legs
leave your clothes behind
crawl through the desert
wade through the oceans
drown
save
be hunger
beg
forget pride
your survival is more important

no one leaves home until home is a sweaty
voice in your ear
saying-
leave,
run away from me now
i dont know what i've become
but i know that anywhere
is safer than here.

CASA (Tradução)
(Warsan Shire)

ninguém sai de casa a menos que
casa seja a boca de um tubarão
você só corre para a fronteira
quando vê a cidade inteira correndo também

seus vizinhos correndo mais rápido que você
fôlego sangrento em suas gargantas
o menino com quem você foi à escola
que te beijou e deixou tonta atrás da velha
fábrica de latão
está carregando uma arma maior do que o corpo
dele
você só sai de casa
quando a casa não te deixa ficar.

ninguém sai de casa a menos que a casa te
persiga
fogo embaixo dos pés
sangue quente na sua barriga
não é algo que você já tenha pensado em fazer
até que a lâmina queimada ameaça entrar
no seu pescoço
e mesmo assim você ainda carregou o hino sob
seu fôlego
só rasgou seu passaporte nos banheiros do
aeroporto
soluçando enquanto cada pedaço de papel
deixava claro que você não ia mais voltar.

você tem que entender
que ninguém coloca seus filhos em um barco
a menos que a água seja mais segura que a terra
ninguém queima as palmas de suas mãos
sob trens
embaixo de vagões
ninguém gasta dias e noites no estômago de um
caminhão
se alimentando de jornais a menos que os
quilômetros viajados
signifiquem algo mais do que jornada.
ninguém rasteja por debaixo de cercas
ninguém quer levar surra
piedade

ninguém escolhe campos de refugiados
ou revistas íntimas em que seu
corpo fica doendo
ou a prisão,
porque a prisão é mais segura
do que uma cidade em chamas
e um guarda de prisão
na noite
é melhor do que um caminhão
de homens que se parecem com seu pai
ninguém conseguiria suportar
ninguém conseguiria digerir
ninguém teria uma pele tão dura

os
fora negros
refugiados
imigrantes sujos
solicitantes de asilo
sugando nosso país até secá-lo
macacos com as mãos abertas
eles cheiram estranho
selvagens
bagunçaram o país deles e agora querem
bagunçar o nosso
como as palavras
os olhares de desprezo
escorrem pelas suas costas
talvez porque o golpe seja mais leve
do que um membro decepado

ou as palavras sejam mais macias
do que catorze homens entre
as suas pernas
ou os insultos sejam mais fáceis
de engolir
do que cascalho
do que osso
do que o corpo do seu filho
em pedaços.
eu quero ir para casa,
mas casa é a boca do tubarão
casa é o tambor da arma
e ninguém sairia de casa
a menos que a casa tivesse te perseguido até a
praia
a menos que a casa tivesse dito
para apressar as pernas
deixar suas roupas para trás
rastejar pelo deserto
vagar pelos oceanos
se afogar
salvar
ter fome
implorar
esquecer o orgulho
sua sobrevivência é mais importante

ninguém deixa sua casa até que casa seja uma
voz suada no seu ouvido
dizendo –
saia
fuja de mim agora
eu não sei o que eu me tornei
mas eu sei que qualquer lugar
é mais seguro que aqui.

RESUMO

Este estudo está inscrito na área de Português como Língua Estrangeira (PLE), com foco especificamente no Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Configura-se como pesquisa qualitativa e é orientado pela metodologia da pesquisa-ação. Sob o ponto de vista epistemológico, esta tese se desenvolve na área da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e tem como objetivo geral identificar as necessidades de ordem linguística e acadêmica de migrantes e refugiados matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) através do Programa de Aproveitamento de Vagas Remanescentes (PROVAR). Esse programa, denominado Reingresso, é fruto de uma iniciativa do programa de extensão e pesquisa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR). Teve início em 2015 a partir da Resolução n. 13/14-CEPE, elaborada com fulcro no Art. 44 da Lei n. 9.474, de 20 de julho de 1997, com o intuito de aprovar normas para o acesso aos cursos de graduação da UFPR por migrantes e refugiados regularmente admitidos no Brasil e por portadores de visto humanitário que tivessem iniciado curso superior em instituições de ensino do país de origem. Além disso, é objetivo deste trabalho delinear ações de políticas inclusivas que possibilitem aos estudantes não apenas reingressar, mas permanecer e concluir sua trajetória acadêmica com êxito. Para expandir a discussão do ponto de vista linguístico, partimos da perspectiva teórica do ensino de línguas para fins acadêmicos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2007) e levamos em consideração as particularidades inerentes ao ensino de português direcionado a migrantes e refugiados, ou seja, o Português como Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010; ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013). Também nos apoiamos no conceito de *segundo espaço* (CAMPANO, 2007), que julgamos apropriado para o ensino-aprendizagem destinado a esse público-alvo. Assim, o trabalho de acolhimento linguístico nesse novo campo se constitui pela junção das três teorias, razão pela qual sugerimos, para esse contexto, a ampliação da terminologia PLAc para PLAc-FA, isto é, Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos. Como resultado da análise dos dados gerados ao longo desta pesquisa, formulamos uma proposta de protocolo que sistematiza diretrizes para o acolhimento linguístico e acadêmico de estudantes do Programa Reingresso, da UFPR. Contudo, acreditamos que tal documento possa igualmente ser útil para outras universidades que possuam programas especiais de acesso ao ensino superior para migrantes e refugiados. Desde a implementação até o primeiro semestre de 2019, 81 estudantes foram admitidos por meio dessa política nos mais diversos cursos de graduação da UFPR.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento. Ensino de línguas para fins acadêmicos. Migração e refúgio. Programa Reingresso.

ABSTRACT

This study is affiliated with the area of Portuguese as a Foreign Language (PLE), with a specific focus on Portuguese as a Welcoming Language (PLAc). It is configured as a qualitative research and it is guided by the methodology of action research. From the epistemological perspective, this thesis is developed in the area of Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and its overall goal is to identify the linguistic and academic needs of migrants and refugees enrolled in undergraduate courses at the Federal University of Paraná (UFPR) through the Program of Utilization of Remaining Vacancies (PROVAR). This program named Reingresso is the result of an initiative of the research and extension program Migration Policy and Brazilian University (PMUB-UFPR). It began in 2015 stemming from the Resolution n. 13/14-CEPE, elaborated on the basis of Article 44 of Law no. 9,474 of July 20, 1997, with the purpose of approving norms for the access to UFPR undergraduate courses of migrants and refugees regularly admitted in Brazil and of holders of humanitarian visas who had started higher education courses in educational institutions in their country of origin. Additionally, it is the goal of this work to outline actions of inclusive policies which enable students to not only reenter but to remain and complete their academic trajectory successfully. In order to expand the discussion from a linguistic aspect, we commence at the theoretical perspective of language teaching for academic purposes (MANGIANTE, PARPETTE, 2004, 2007) and take into account the peculiarities inherent to Portuguese teaching aimed at migrants and refugees, thus, Portuguese as a Welcoming Language (GROSSO, 2010; ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013). We are also supported by the concept of second space (CAMPANO, 2007), which we consider suitable for the teaching-learning process aimed at this target audience. Thereby, the work of linguistic welcoming in this new field is constituted by the combination of these three theories, which is why we suggest in this context, the expansion of the PLAc terminology to PLAc-FA, meaning Portuguese as a Welcoming Language for Academic Purposes. As a result of the data analysis generated throughout this research, a protocol proposal was formulated establishing the guidelines for the linguistic and academic welcoming of the students who participate in the UFPR Reingresso Program. However, we believe that such document can be equally useful for other universities that promote special programs for migrants and refugees to access higher education. Since its implementation until the first semester of 2019, 81 students were admitted based on this policy in the most diverse undergraduate courses at UFPR.

KEYWORDS: Portuguese as a Welcoming Language. Language teaching for academic purposes. Migration and asylum. Reingresso Program.

RESUMÉ

Cette étude est inscrite dans le domaine du Portugais Langue Étrangère (PLE) et vise en particulier le Portugais Langue d´Accueil (PLAc). Il s´agit d´une recherche qualitative, basée sur la méthodologie de la recherche-action. Du point de vue épistémologique, cette thèse s'inscrit dans le domaine de la Linguistique Appliquée Indisciplinaire (MOITA LOPES, 2006) et a pour objectif général d'identifier les besoins d´ordre linguistique et académique de migrants et réfugiés qui ont pu s'inscrire dans les différentes licences de l´Université Fédérale du Paraná (UFPR) à travers le PROVAR – programme universitaire qui permet de remplir des places vacantes par des étudiants universitaires (Programa de Aproveitamento de Vagas Remanescentes). Ce programme, nommé Réinsertion, est le fruit d´une initiative du Programme d´Extension et Recherche Politique Migratoire et Université Brésilienne (PMUB-UFPR). Ce programme a commencé en 2015 à partir de la Résolution n. 13/14-CEPE, élaborée sur la base de l´Art. 44 de la Loi n. 9.474, du 20 juillet 1997, dans l´intention d´approuver des normes régissant l´accès aux Licences de l´UFPR par des migrants et réfugiés régulièrement admis au Brésil et par les détenteurs du visa humanitaire qui ahvaient initié des cours supérieurs dans des institutions d´enseignement de leur pays d´origine. En outre, l´un des objectifs de ce travail est aussi de définir des actions politiques inclusives qui permettent aux étudiants non seulement de se réinsérer, mais de rester à l'université jusqu'à la conclusion de leur trajectoire académique avec succès. Pour élargir la discussion du point de vue linguistique, nous partons de la perspective théorique de l´enseignement des langues sur objectif universitaire (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2007) et nous prenons en considération les particularités inhérentes à l´enseignement du portugais dirigé à des migrants et à des réfugiés, c´est-à-dire, le Portugais Langue d´Accueil, (GROSSO, 2010; ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013). Nous nous sommes appuyés aussi sur le concept du *second space* (CAMPANO, 2007), que nous jugeons approprié pour l´enseignement/apprentissage destiné à ce public-cible. Ainsi, le travail d´accueil linguistique dans ce nouveau domaine se constitue par la jonction de ces trois théories, raison pour laquelle nous suggérons, pour ce contexte, l´élargisssement de la terminologie PLAc pour PLAc-FA, c´est-à-dire, Portugais Langue d´Accueil pour Objectifs Académiques. Comme résultat de l´analyse des données générées au long de cette recherche, nous formulons une propostion de protocole qui systématise des directives pour l´accueil linguistique et académique des étudiants du Programme de Réinsertion de l´UFPR. Mais nous croyons qu´un tel document puisse également être utile pour d´autres universités possédant des programmmes spécifiques d´accès à l´enseignement supérieurs à des migrants et à des réfugiés. Depuis sa mise en place jusqu´au premier semestre 2019, 81 étudiants ont été admis à travers cette politique dans les cours universitaires les plus divers de l´UFPR.

MOTS-CLÉS: Portugais Langue d´Accueil. Enseignement de langues sur objectif universitaire. Migration et réfuge. Programme Réinsertion.

RESUMEN

Este estudio se inscribe en el área de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), con foco específicamente en el Portugués como Lengua de Acogida (PLAc). Se define como una investigación cualitativa y está orientada por la metodología de investigación-acción. Desde el punto de vista epistemológico, esta tesis se desarrolla en el área de la Lingüística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) y tiene como objetivo general identificar las necesidades de orden lingüístico y académico de migrantes y refugiados matriculados en cursos de graduación de la Universidad Federal de Paraná (UFPR) a través del Programa de Aprovechamiento de Plazas Remanentes (PROVAR). Este programa, denominado Reingreso, es fruto de una iniciativa del programa de extensión e investigación Políticas Migratorias y Universidad Brasileña (PMUB-UFPR). Iniciado en 2015 a partir de la Resolución n. 13/14-CEPE, elaborada con base en el Art. 44 de la Ley n. 9.474, del 20 de julio de 1997, con el objetivo de aprobar normas que garanticen el acceso a cursos de graduación de la UFPR para migrantes y refugiados con situación regular dentro de Brasil y portadores de visa humanitaria que hayan iniciado cursos de nivel superior en instituciones de educación en sus respectivos países de origen. Además, es objetivo de este trabajo delinear acciones de políticas inclusivas que garanticen a los estudiantes la posibilidad, no solo de reingresar, sino también de permanecer y concluir su vida académica de forma exitosa. Para ampliar la discusión desde el punto de vista lingüístico, partimos de la perspectiva teórica de la enseñanza de lenguas para fines académicos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2007) y tomamos en consideración las particularidades inherentes a la enseñanza del portugués dirigido a migrantes y refugiados, es decir, el Portugués como Lengua de Acogida (GROSSO, 2010; ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013). También nos apoyamos en el concepto de *segundo espacio* (CAMPANO, 2007), que juzgamos apropiado para la enseñanza-aprendizaje destinada a este público específico. Así, el trabajo de acogida lingüística en este nuevo campo se constituye por la unión de las tres teorías, razón por la cual sugerimos, para este contexto, la ampliación de la terminología PLAc para PLAc-FA, esto es, Portugués como Lengua de Acogida para Fines Académicos. Como resultado del análisis de los datos generados a lo largo de esta investigación, formulamos una propuesta de protocolo que sistematiza las directrices para la acogida lingüística y académica de los estudiantes del Programa Reingreso de la UFPR. Consideramos que dicho documento puede ser útil para otras universidades que cuenten con programas de acceso a la educación superior para migrantes y refugiados. Desde la primera implementación hasta el primer semestre de 2019, 81 estudiantes fueron admitidos por medio de esta política en los más diversos cursos de graduación que ofrece la UFPR.

PALABRAS CLAVE: Portugués como lengua de acogida. Enseñanza de idiomas con fines académicos. Migración y refugio. Programa Reingreso.

REZIME

Etid sa enskri nan domèn Pòtigè Lang Etranje (PLE) e vize an patikilye Pòtigè Lang Akèy (PLAc). Se yon rechèch kalitativ, baze sou metodoloji rechèch aksyon. Nan sa ki gen a wè ak epistemolojik, tèz sa enskri nan domèn lengwistik aplike endisipline (MOITA LOPES, 2006) e gen pou objektif jeneral idantifye bezwen lengwistik e akademik migran e refijye ki rive enskri nan diferan kou siperyè nan Inivèsite Federal Parana (Université Federal Parana) (UFPR) a travè PROVAR pwogram inivèsite ki pèmèt kreye plas vid pou plizyè etidyan Inivèsitè (Programa de Aproveitamento de Vagas Remanescentes). Se fwi yon inisyativ pwogram extansyon e rechèch Politik Migratwa e Inivèsite Brezilyèn (PMUB-UFPR), pwogram sa a kòmanse an 2015 a pati Rezolisyon n. 13/14 – CEPE, elabore sou baz Atik 44 Lwa n. 9.474, 20 jiyè 1997 nan entansyon pou apwouve kèk nòm kigen awè a aksè kou lisans UFPR pou plizyè migran e refijye regilyèman kap viv o Brezil avèk viza imanitè kite kòmanse kou siperyè nan plizyè enstitisyon ansènyeman nan peyi orijin yo. Anplis de sa, youn nan objektif travay sa se define kèk aksyon politik enkliziv ki pèmèt etidyan yo non sèlman rekòmanse, men rete nan inivèsite a jiska konklizyon trajektwa akademik yo avèk siskè. Pou elaji chan diskisyon an nan sa ki gen a wè ak lengwistik nou pati avèk pèspektiv teori ansènyeman plizyè lang sou objektif inivèsitè (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2007) e nou pran an konsiderasyon patikilarite ak sa ki esansyèl nan ansènyeman pòtigè dirije pa plizyè migran e plizyè refijye, sa vle di Pòtigè Lang Akèy, (GROSSO, 2010; ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013). Nou apiye tou sou konsèp *second space* (CAMPANO, 2007), ke nou jije apwopriye pou ansènyeman aprantisaj destine a piblik sib sa. Tankou, travay akèy lengwistik nan nouvo domèn ki konstiti pa jonksyon twa teori, rezon ki fè nou sijere nan sans sa, elajisman tèminoloji PLAc pou PLAc-FA, sa vle di, Pòtigè Lang Akèy pou Objektif Akademik. Kòm rezilta analiz done yo revele pandan rechèch sa, nou fòmile yon pwopozisyon pwotokòl ki sistematize plizyè direktif pou akèy lengwistik akademik etidyan Pwogram Reensesyon UFPR. Men, nou kreye yon dokiman ki kapab egalman itilize pou lòt inivèsite ki gen program espesifik a aksè ansènyeman siperyè ak migran e refijye. Depi li kòmanse jiska premye semès 2019, 81 etidyan gentan antre a travè politik sa nan divès kou inivèsite UFPR.

MO KLE: Pòtigè Lang Akèy. Ansènyeman lang sou objektif inivèsite. Migrasyon e refijye. Pwogram Reensesyon.

موجز

وقد أدرجت هذه الدراسة في مجال اللغة البرتغالية كلغة أجنبية (PLE)، مع التركيز على وجه التحديد على اللغة البرتغالية كلغة مضيفة. (PLAc) فإنه يُكوّن كبحث نوعي ويسترشد بمنهجية البحث العملي. من خلال النظرة العلمية، يطوّر هذا البحث اللسانيات التطبيقية غير التخصصية (MOITA LOPES, 2006)

وهدفه العام هو تحديد الاحتياجات اللغوية والأكاديمية للمهاجرين واللاجئين الملتحقين بدورات البكالوريوس في جامعة بارانا الاتحادية من خلال برنامج استخدام الشواغر المتبقية (PROVAR). هذا البرنامج الذي يدعى: إعادة الانضواء، هو نتيجة مبادرة من التوعية وبحوث سياسات الهجرة والجامعة البرازيلية (PMUB-UFPR)

بدأ في عام 2015 من القرار N. 13/14-CEPE، وضعت بشكل محوري في المادة. 44 من القانون رقم 9474 المؤرخ 20 تموز/يوليه 1997، الموافقة على معايير الوصول إلى دورات البكالوريوس في UFPR لصالح المهاجرين واللاجئين الذين يُقيمون بانتظام في البرازيل ومن قبل حاملي التأشيرات – بدء دورات التعليم العالي في المؤسسات التعليمية في البلد المنشأ. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الهدف من هذا العمل هو تحديد إجراءات السياسات العامة التي تمكن الطلاب ليس فقط من الانضمام، ولكن البقاء واختتام مساره الأكاديمي بنجاح.

في معرض توسيع المناقشة من وجهة النظر اللغوية، نحن ننحرف عن المنظور النظري لتدريس اللغة للأكاديمية PARPETTE، 2004، 2007) ونحن نأخذ في الاعتبار خصوصيات تعليم اللغة البرتغالية الموجه إلى المهاجرين واللاجئين، أي البرتغالية كلغة استضافة (غروسو 2010، أنسا، 2008، أمادو 2013). كما نؤيد مفهوم المساحة الثانية (كامبانو، 2007)، الذي نرى أنه مناسب للتعليم والتعلم المقصود من أجل هذا الجمهور المستهدف.

وهكذا، فإن العمل اللغوي الإستضافي في هذا المجال الجديد هو الذي تم تشكيله من قبل النظريات الثلاث، وهذا هو السبب في أننا نقترح، لهذا السياق، توسيع المصطلح PLAc ، أي البرتغالية كلغة مضيفة الى PLAc-FA أي للأغراض الأكاديمية. ونتيجة لتحليل البيانات التي تم إنشاؤها في جميع مراحل هذا البحث، قمنا بصياغة اقتراح بروتوكول يُنظّم المبادئ التوجيهية للترحيب اللغوي والأكاديمي لطلاب برنامج إعادة الانضواء التابع للجامعة. ومع ذلك، ومع ذلك، نعتقد أن مثل هذه الوثيقة قد تكون مفيدة أيضا للجامعات الأخرى التي لديها برامج خاصة للوصول إلى التعليم العالي للمهاجرين واللاجئين.

منذ بدء تنفيذ هذا البرنامج حتى الفصل الدراسي الأول من عام 2019، تم قبول 81 طالبا من خلال هذه السياسة في الدورات الأكثر تنوعاً التي تخرجت من الجامعة الاتحادية في ةلاية بارنا.

الكلمات الرئيسية: البرتغالية كلغة مضيفة. تدريس اللغة للأغراض الأكاديمية. الهجرة واللجوء. برنامج إعادة الانضواء.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABNT	–	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACNUR	–	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AGETUR	–	Núcleo de Estudos Turísticos
ARI	–	Assessoria de Relações Internacionais
AUI	–	Agência UFPR Internacional
CAPA	–	Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASLA	–	Casa Latino-Americana
CASP	–	Caritas Arquidiocesana de São Paulo
CEFET	–	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEIM	–	Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná
CELIN	–	Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR
CELPE-Bras	–	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEPE	–	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CERMA	–	Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas
CEUC	–	Casa da Estudante Universitária de Curitiba
CNIg	–	Conselho Nacional de Imigração
Co-FormER	–	Co-Formation Étudiants-Réfugiés
COMIGRAR	–	Conferência Nacional de Migração e Refúgio no Brasil
CONARE	–	Comitê Nacional para Refugiados
COPAP	–	Coordenação de Políticas de Acesso e Permanência
CSVM	–	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
CUEF	–	Centro Universitário de Estudos Franceses
DCE	–	Diretório Central dos Estudantes
DERIEL	–	Laboratório de Informática do Curso de Letras
DU PASS	–	Diplôme Universitaire Passerelle
EaD	–	Ensino a Distância
ESP	–	Inglês para Objetivos Específicos (English for Specific Purposes)
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
FLE	–	Francês como Língua Estrangeira
FI	–	Francês Instrumental

FOS	–	Francês para Objetivos Específicos (Français pour Objectifs Spécifiques)
FOU	–	Francês para Objetivo Universitário (Français pour Objectif Universitaire)
GELCO	–	Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste
IDEX	–	Initiative d´Excellence
IES	–	Instituição de Ensino Superior
LA	–	Linguística Aplicada
LAEL	–	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LAI	–	Linguística Aplicada Indisciplinar
LE	–	Língua Estrangeira
LIDILEM	–	Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles
LinFE	–	Línguas para Fins Específicos
MEC	–	Ministério da Educação
MJSP	–	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MPT	–	Ministério Público do Trabalho
MuMA	–	Museu Municipal de Arte
NEAB	–	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NUEI	–	Núcleo Universitário de Educação Indígena
ONG	–	Organização Não Governamental
OBMigra	–	Observatório das Migrações Internacionais
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PA	–	Pesquisa-Ação
PBMIH	–	Português Brasileiro para Migração Humanitária
PDSE	–	Programa Doutorado Sanduíche no Exterior
PEC-G	–	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	–	Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PET	–	Programa de Educação Tutorial
PF	–	Polícia Federal
PIB	–	Produto Interno Bruto
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

PMMB – Programa Mais Médicos para o Brasil
PMUB – Política Migratória e Universidade Brasileira
POLI-USP – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROBEM – Programa de Bolsas de Estudos Municipal
PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEXT – Programa de Extensão Universitária
PROFIS – Programa de Formação Interdisciplinar Superior
PROGEPE – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
PROVAR – Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes
PSE – Processo de Seleção Estendido
PU – Português para Objetivo Universitário
PUC – Pontifícia Universidade Católica
REI – Rede de Estudantes de Intercâmbio
RNE – Registro Nacional de Estrangeiros
RU – Restaurante Universitário
SIEPE – Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão
SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa
SINCRE – Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros
SIPAD – Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade
SIPLE – Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira
SUCOM – Superintendência de Comunicação e Marketing
SUS – Sistema Único de Saúde
TAC – Termo de Ajuste de Conduta
UAD – Unidade de Acolhimento de Denúncias
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFABC	–	Universidade Federal do ABC
UFES	–	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	–	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF	–	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	–	Universidade Federal de Roraima
UFSM	–	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	–	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	–	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UGA	–	Université Grenoble Alpes
UnB	–	Universidade de Brasília
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	–	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNILA	–	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USP	–	Universidade de São Paulo
UVV	–	Universidade Vila Velha

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teste de nivelamento – ano 2017 58
Figura 2 – Edital 2018 do Programa Reingresso-UFPR 59
Figura 3 – Materiais didáticos PBMIH 87
Figura 4 – Materiais didáticos PBMIH 88
Figura 5 – Macrocompetências transversais 106
Figura 6 – Etapas da pesquisa-ação 124
Figura 7 – Modelo de ciclo duplo/espiral dupla 125
Figura 8 – Pesquisa-ação – Ciclo duplo/espiral dupla 126
Figura 9 – Ciclo da ação 127
Figura 10 – Ciclo acadêmico 128
Figura 11 – Carta de aceite – *I Congresso Reingresso* 157
Figura 12 – Caderno de resumos – *I Congresso Reingresso* 157
Figura 13 – Caderno de resumos – *I Congresso Reingresso* 158
Figura 14 – Certificado – *II Congresso Reingresso* 158
Figura 15 – Apostila do curso – Conteúdos institucionais 160
Figura 16 – Apostila do curso – Conteúdos institucionais 161
Figura 17 – Apostila do curso – Conteúdos institucionais 162
Figura 18 – Apostila do curso – Conteúdos culturais 165
Figura 19 – Apostila do curso – Conteúdos culturais 167
Figura 20 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos 170
Figura 21 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos 171
Figura 22 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos 172
Figura 23 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos 173
Figura 24 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos 174
Figura 25 – Versão final do resumo – *I Congresso Reingresso* 177
Figura 26 – Versão final do resumo – *I Congresso Reingresso* 178
Figura 27 – Material PLAc-FA – Conteúdos pessoais 184
Figura 28 – Material PLAc-FA – Conteúdos pessoais 185
Figura 29 – Material PLAc-FA – Conteúdos pessoais 186
Figura 30 – Material PLAc-FA – Conteúdos pessoais 187
Figura 31 – Produção de autobiografia 187
Figura 32 – Continuação – Produção de autobiografia 188

Figura 33 – Continuação – Produção de autobiografia 189
Figura 34 – Material PLAc-FA – Conteúdos institucionais 190
Figura 35 – Material PLAc-FA – Conteúdos institucionais 191
Figura 36 – Material PLAc-FA – Conteúdos linguísticos 192
Figura 37 – Material PLAc-FA – Conteúdos linguísticos 193
Figura 38 – Convite do evento *Encontros inesperados* 197
Figura 39 – Espetáculo *Vozes e culturas na UFPR* 198
Figura 40 – Espetáculo *Vozes e culturas na UFPR* 198
Figura 41 – Espetáculo *Vozes e culturas na UFPR* 199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas especiais de acesso ao ensino superior 51
Quadro 2 – Excerto de parecer da Psicologia 1 – 2016 55
Quadro 3 – Excerto de parecer da Psicologia 2 – 2016 56
Quadro 4 – Modelo de questionário – análise de necessidades 109
Quadro 5 – Conteúdos de formação FOU 112
Quadro 6 – Esquema de uma formação ideal em FOU 113
Quadro 7 – Instrumentos de pesquisa e público-alvo 130
Quadro 8 – Perfil dos professores de PLAc-FA 147
Quadro 9 – Perfil dos atores institucionais 149
Quadro 10 – Dificuldades apresentadas pelos alunos 176
Quadro 11 – Pontos positivos do Programa Reingresso 205
Quadro 12 – Sugestões para o Programa Reingresso 206
Quadro 13 – Principais questões dos alunos reingressos 250

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos/país de origem admitidos no Programa Reingresso – 2014 a 2018 144
Gráfico 2 – Cursos de graduação da UFPR com alunos do Programa Reingresso 145
Gráfico 3 – Alunos por gênero admitidos por ano pelo Programa Reingresso 145
Gráfico 4 – Nacionalidade dos alunos reingressos – 2015 e 2016 203
Gráfico 5 – Dificuldades relatadas pelos alunos 204
Gráfico 6 – Autoavaliação do rendimento acadêmico 204
Gráfico 7 – Países de origem dos alunos reingressos – 2017 219
Gráfico 8 – Autoavaliação de língua portuguesa 219
Gráfico 9 – Tempo cursado na universidade de origem 220
Gráfico 10 – Dificuldades esperadas 221
Gráfico 11 – Países de origem dos alunos reingressos – 2018 232

NOTAS DE TRANSCRIÇÃO

Os símbolos e procedimentos adotados na transcrição das entrevistas que compõem o *corpus* desta pesquisa foram adaptados de Marcuschi (2001).

SÍMBOLO	**ESPECIFICAÇÃO**
[	Sobreposição de vozes
[[	Falas simultâneas
(+) ou (2,5)	Pausas ou silêncios. Em caso de silêncio maior que dois segundos e meio, marca-se o tempo entre parênteses.
(inaudível) (incompreensível) (ininteligível)	Dúvidas ou sobreposições
/	Truncamentos bruscos
MAIÚSCULAS	Ênfase ou acento forte
::	Alongamento da vogal
((ri)), ((abaixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((celular toca)), ((fala nervosamente))	Comentários, observações do pesquisador
Eh, ah, oh, ih, mhm, ahã, humhum	Elementos utilizados para indicar preenchimento de pausa, hesitação ou para sinalizar atenção
(...)	Indicação de transcrição parcial
Iniciais maiúsculas	Somente nomes próprios (inclusive de siglas)
Nomes próprios	Pseudônimos escolhidos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 29
1.1 MOTIVAÇÃO DA PESQUISADORA 34
1.2 LÍNGUA-CULTURA NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO 35
1.3 OBJETIVOS 41
1.3.1 Objetivo geral 41
1.3.2 Objetivos específicos 41
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA 41
1.5 ESTRUTURA DA TESE 42

2 O MUNDO EM TRÂNSITO 45
2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR (LAI) 47
2.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA FRENTE À QUESTÃO MIGRATÓRIA 50
2.2.1 Programas especiais de acesso ao ensino superior 50
2.2.2 Histórico do Programa Reingresso-UFPR 54
2.2.2.1 A avaliação linguística no processo seletivo do Programa Reingresso 57
2.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc) 60
2.3.1 Empréstimo de um conceito: de Portugal ao Brasil 65
2.3.2 PLAc no Brasil: a ressignificação de um conceito 67
2.4 ESPECIFICIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLAc 75
2.4.1 Perfil dos alunos: vulnerabilidade 75
2.4.2 Perfil dos alunos: público volátil, em trânsito 77
2.4.3 Narrativas em sala de aula de PLAc: emoções em cena 80
2.4.4 O voluntariado e a falta de professores e de materiais didáticos 83
2.4.5 A motivação dos alunos 90
2.5 O *SECOND SPACE* E A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS LOCAIS 91
2.5.1 Atividades culturais como *segundo espaço* 93
2.5.2 Método Tandem como *segundo espaço* 94

3 O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS 98
3.1 FRANCÊS PARA OBJETIVOS ESPECÍFICOS (FOS) 100
3.1.1 O surgimento de uma área 101
3.1.2 O Francês para Objetivo Universitário: de FOS para FOU 107
3.1.3 Fases de elaboração para um programa de FOU 108

3.1.3.1 Conteúdos de formação 111
3.1.4 Do FOU ao PLAc-FA 114
4 PERCURSO METODOLÓGICO 117
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA 117
4.2 PESQUISA-AÇÃO 119
4.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA 129
4.3.1 Questionários 131
4.3.2 Grupo focal 134
4.3.3 Entrevista semiestruturada 138
4.3.4 Análise documental 140
4.3.4.1 Diário 141
4.4 DESCRIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO 143
4.4.1 Perfil dos alunos de PLAc-FA 143
4.4.2 Perfil dos professores de PLAc-FA 146
4.4.3 Perfil dos atores institucionais do Programa Reingresso 148
5 PLAc-FA: UMA NOVA ÁREA DE PRÁTICA E INVESTIGAÇÃO 152
5.1 DA TEORIA À PRÁTICA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLAc-FA 153
5.1.1 Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico: a concepção 153
5.1.2 Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico: a ação 154
5.1.2.1 Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico: materiais didáticos 159
5.1.2.2 Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico: balanço 175
5.1.3 Disciplina Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos 180
5.1.3.1 Disciplina PLAc-FA: materiais didáticos 182
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 202
6.1 ALUNOS 202
6.1.1 Alunos 2015/2016: questionário 203
6.1.2 Alunos 2015/2016: grupo focal 206
6.1.3 Alunos 2017: questionário 218
6.1.4 Alunos 2018: entrevista semiestruturada 221
6.1.5 Alunos 2018: diário 232
6.1.6 Balanço geral: alunos 250
6.2 PROFESSORES DE PLAc-FA 252
6.2.1 Resultados da análise documental dos diários dos professores 253

6.2.2 Resultados da entrevista semiestruturada 258
6.2.3 Balanço geral: professores de PLAc-FA 266
6.3 ATORES INSTITUCIONAIS 267
6.3.1 Resultado da entrevista com os coordenadores do PMUB-UFPR 268
6.3.2 Resultado da entrevista com a coordenadora do projeto de Psicologia 275
6.3.3 Balanço geral: atores institucionais 284
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 287
REFERÊNCIAS 304
APÊNDICES 316
ANEXOS 334



Nabote Mwanafioti Inocent Moisés[1]

32 anos. República Democrática do Congo. Mecânico.

"O meu país é independente há 57 anos, mas sempre estivemos em uma guerra, até agora.

A República Democrática do Congo é um país muito rico naturalmente e países desenvolvidos, como os EUA, a China e o Japão, financiam a guerra para roubar a nossa riqueza. Eles exploram o ouro, diamantes, manganês, a nossa mata e até os animais.

Acabei indo lutar na guerra e machuquei o braço com os estilhaços de uma granada que explodiu perto de mim. Trabalhava no porto de Matadi carregando os navios com sacos de arroz. Uma noite, eu e outras três pessoas vimos que o navio ia embarcar e entramos escondidos. Fomos embora sem saber para onde iríamos. Levei apenas uma mochila com quatro mudas de roupa e nada de dinheiro.

Meu objetivo era sair do país. Não sabia que viria para o Brasil.

Cheguei sem um real no bolso. Fiquei morando na casa de um haitiano em Pinhais e indo nas aulas de português aos sábados na universidade. Consegui um emprego temporário numa empresa de gelo potável e depois em uma metalúrgica. Já estou há quase dois anos nesse emprego e comecei a ajeitar a minha vida".

[1] Os depoimentos e fotografias que abrem cada seção desta tese são de alunos e alunas do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-UFPR) e do Programa Reingresso, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foram publicados na 7ª edição do caderno de ensaios TOM UFPR: *Andanças: travessias da migração e do refúgio*. Fotógrafo: Brunno Covello. (TOM CADERNO DE ENSAIOS UFPR, 2018).

1 INTRODUÇÃO

Esta tese está inscrita na área de Português como Língua Estrangeira (PLE), com foco especificamente no Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Configura-se como pesquisa qualitativa na modalidade da pesquisa-ação e tem como objetivo investigar o papel da universidade pública brasileira em face do atual cenário migratório no mundo, como possível proponente de políticas públicas integradoras, diante das necessidades emergentes da contemporaneidade, em especial, nesta pesquisa, relacionadas à migração e ao refúgio. Acreditamos que a universidade deva ser o espaço onde estão presentes questionamentos e investigações no que diz respeito aos diferentes processos sociais e políticos que afetam a sociedade em todo o mundo. Dessa forma, esta tese se debruça sobre o Programa Reingresso, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), instituído pela Resolução 13/14 – CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), que

> [...] aprova normas para acesso de migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores do estado de refugiado do seu país de origem ou de visto humanitário e que tenham iniciado cursos superiores em instituições de ensino no estrangeiro aos cursos de graduação da UFPR, com fulcro no Art. 44 da Lei nº 9474 de 20 de julho de 1997. (UFPR, 2014).

Nossa preocupação é trazer à luz reflexões sobre a criação de políticas afirmativas de acolhimento a esses alunos para que, além de terem o direito de prosseguir seus estudos na UFPR com respaldo na resolução citada, possam ter condições de permanecer na instituição de forma digna, na medida em que ela leve em conta suas especificidades. Mais ainda: que a Universidade possa propor ações internas que permitam o sucesso desses sujeitos ao final de sua trajetória acadêmica.

De acordo com dados publicados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (doravante ACNUR), uma em cada 113 pessoas no planeta é solicitante de refúgio, deslocada interna ou refugiada (ACNUR, 2017). O relatório apresentado pela mesma agência, intitulado *Tendências globais 2016*, constata um aumento expressivo de deslocados forçados[2] ao longo das duas últimas décadas: de 33,9 milhões em 1997 para 68,5 milhões em 2017 (ACNUR, 2018, [s. p.]), nível mais alto já alcançado, que ultrapassa os patamares do pós-Segunda Guerra Mundial pela primeira vez desde então. Essas pessoas foram deslocadas à força de seus lugares de origem como resultado de perseguição, conflitos, violência generalizada e violações dos direitos humanos, o que configura a maior crise humanitária experienciada nos

[2] Categoria que, segundo o ACNUR (2017), engloba deslocados internos, refugiados e solicitantes de asilo.

últimos tempos. O fato se agrava se consideramos que, em todo o mundo, "a maior parte dos refugiados (84%) encontra-se em países de renda média ou baixa, sendo que um em cada três (4,9 milhões de pessoas) foi acolhido nos países menos desenvolvidos do mundo." (ACNUR, 2017).

A partir desse cenário, o Brasil se tornou o destino de milhares de pessoas que, por diversas razões, estão em busca de um local para reconstruir suas trajetórias. Nos últimos anos, nosso país recebeu migrantes e refugiados de diversas nacionalidades que procuram aqui novas possibilidades de vida. O total de pedidos de refúgio no Brasil, segundo o relatório *Refúgio em números*, publicado em 2017 pela Secretaria da Justiça, passou de 966, em 2010, para 28.670, em 2015 (BRASIL, 2017a). Dessa forma, verificou-se, em cinco anos, um aumento de mais de 2.868% do número de solicitações de refúgio em território brasileiro. Esses dados não contabilizam os refugiados que já estão no país, mas ainda não efetuaram seu pedido formal junto à Polícia Federal; tampouco estão incluídos os migrantes, como os haitianos, que, após o terremoto que assolou o Haiti em 2010, vieram em grande número e chegam hoje a aproximadamente 85 mil em território brasileiro. (BRASIL, 2017b).

No ano de 2015, 43.871 haitianos tiveram sua situação migratória regularizada por meio da concessão de visto humanitário (ACNUR, 2017)[3]. Além disso, dados recentes do Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros (SINCRE) indicam um aumento no número de entrada de haitianos especificamente no Estado do Paraná, que passou de 2.198 em 2015 para 7.301 em 2016. De acordo com estimativas da Casa Latino-Americana (Casla) – organização civil que atua no acolhimento de migrantes e refugiados na capital –, no ano de 2015, apenas em Curitiba residiam cerca de 19 mil migrantes e refugiados. Ademais, a capital paranaense é a quarta cidade brasileira que mais recebe migrantes haitianos (AGREPORTAGENS, 2017). Se pensarmos no número de refugiados reconhecidos pelo Estado nacional a partir dos dados fornecidos pela Polícia Federal (BRASIL, 2017b), o Paraná, em dezembro de 2017, encontrava-se na terceira posição entre os estados com mais refugiados oficialmente reconhecidos pelo governo local. À frente do Paraná, estão apenas os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente. Diante dessa conjuntura, muitos acabam escolhendo Curitiba para se instalar e reconstituir suas vidas.

[3] Os haitianos, num primeiro momento, iniciaram o processo normal de requisição de refúgio às autoridades brasileiras, mas, como, em geral, não atendiam aos critérios do CONARE (Comitê Nacional para Refugiados) para concessão de refúgio, muitas solicitações foram indeferidas. Como resposta, o CNIg (Conselho Nacional de Imigração) criou uma recomendação para conceder residência aos haitianos por razões humanitárias, através do visto humanitário (OLIVEIRA, 2017).

Nesse contexto, o curso de Letras e o Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) receberam uma chamada da ONG Casa Latino-Americana (Casla) e também da Secretaria de Estado da Educação solicitando apoio em relação ao ensino do idioma local para a população haitiana, que, na época, no ano de 2013, chegava à capital paranaense.

Dessa forma, foi criado, em setembro de 2013, o projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH[4]. A iniciativa consistia na concepção de um programa de ensino, pesquisa e extensão de português brasileiro voltado a migrantes na condição de refugiados e/ou em situação de vulnerabilidade social. De setembro de 2013 a dezembro de 2017, o projeto atendeu 1.401 alunos. Desses, 1.162 são haitianos e 239 são de outros países – Argentina, Bangladesh, Bolívia, Camarões, Colômbia, Cuba, Equador, Egito, Gana, Marrocos, Mauritânia, Nigéria, Paquistão, Peru, República Democrática do Congo, República do Congo, Senegal, Síria, Tunísia e Venezuela.

Atualmente, o PBMIH é o centro de um programa de extensão e pesquisa que integra diversos cursos da UFPR, denominado Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR), e se concentra no tema dos fluxos migratórios contemporâneos. A iniciativa faz parte do quadro institucional da UFPR e cumpre o estabelecido no Termo de Parceria firmado em 2013 entre essa IES e a Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados – ACNUR, inserida na Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)[5]. Conta, ainda, com o apoio do Ministério Público do Trabalho do Paraná, por meio de convênio firmado em 2015. O programa abarca seis diferentes projetos em diversos setores da instituição, nos seguintes cursos: Letras (ensino de português brasileiro); Direito (assessoria jurídica); Ciências da Computação (ensino de informática); História (aulas de história do Brasil); Psicologia (apoio psicológico) e Sociologia (Observatório de Migrações). Trata-se, portanto, de elaborar, pela prática da extensão, uma reflexão teórica que permita contribuir com o estabelecimento de uma política migratória brasileira, na qual as universidades desempenhem um papel primordial. Através dessas atividades, o programa cumpre o propósito estabelecido pela CSVM, que declara ser um

[4] A partir de demandas desse projeto é que se originou o programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR) em nossa Universidade, responsável pela política de aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados (Programa Reingresso-UFPR), objeto central desta pesquisa. Para detalhes sobre o histórico do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-UFPR), consultar o Anexo 1.

[5] A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), criada em 2003 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), tem como objetivo o incentivo à pesquisa e à produção acadêmica relacionada ao Direito Internacional dos Refugiados. No Brasil, a CSVM foi incorporada por diversas universidades: públicas, privadas, confessionais e leigas. Nos últimos anos, as instituições associadas têm apresentado resultados concretos do seu envolvimento com a causa dos refugiados, tanto no plano acadêmico como em aspectos de integração dessa população.

dos objetivos da Agência da ONU para Refugiados "promover a educação, pesquisa e extensão acadêmica voltada à população em condição de refúgio" (CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO, 2017, p. 5). O programa PMUB-UFPR tem como finalidade

> [...] integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades dos migrantes, em todos os níveis, estabelecendo mecanismos que relacionem o saber acadêmico ao saber popular. Para tanto, visa democratizar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade, incentivando a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos. O Programa pretende 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).

Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa está em confluência com o objetivo final do PMUB-UFPR, descrito anteriormente, na medida em que buscamos contribuir para reformulações teóricas e práticas acerca da temática da migração e do refúgio dentro do nosso campo de atuação, ou seja, da Linguística Aplicada (LA). Integram o programa 23 professores e 108 estudantes de graduação e pós-graduação, que trabalham em conjunto, de forma transdisciplinar:

> Assim, o Programa se empenha para contribuir para a formulação de política migratória, que altere a atual política institucional do Estado brasileiro, ao reconhecer que o fenômeno do refúgio e da migração tem, atualmente, um perfil diferenciado e requer um debate público aprofundado, que acolha os pressupostos da proteção integral dos migrantes e refugiados e se inscreva na perspectiva filosófica da alteridade, hospitalidade e dos direitos humanos. Também se pretende fomentar uma cultura institucional que crie um ambiente propício a prevenir a constituição de uma mentalidade excludente e discriminatória na universidade, na sociedade e demais órgãos públicos, em relação aos migrantes e refugiados, sem descuidar de tratamento específico que a multiplicidade das migrações, seus fluxos e tempos exigem, evitando um tratamento homogêneo e padronizado das políticas propostas. (FRIEDRICH *et al*., 2017, p. 74).

Conforme explicitado pelos autores, o objetivo central do programa Política Migratória e Universidade Brasileira é que a universidade participe ativamente da elaboração de políticas públicas no que concerne aos temas da migração e do refúgio no Brasil e no mundo, com foco na integração desses sujeitos em nossa Instituição de Ensino Superior (IES) e também na sociedade que os acolhe. Além disso, Friedrich *et al*. (2017) ressaltam a importância da criação de ações pontuais para esse público, que contemplem as especificidades dessa temática, distanciando-se das políticas homogêneas e entendendo que esses sujeitos necessitam de

políticas inéditas dentro e fora da nossa instituição. Assim, como fruto das ações do programa PMUB-UFPR, nasce, em 2014, o Programa Reingresso, foco central desta tese.

Em relação à inserção de migrantes e de refugiados nas IES brasileiras, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello aponta:

> Um dos principais desafios em relação às políticas de ingresso é sensibilizar institucionalmente os gestores universitários sobre a situação específica das pessoas refugiadas, cujo acesso à documentação pode ser restrito. Além disso, é necessário articular junto ao governo federal mecanismos específicos para comprovação de conclusão do ensino médio por parte dessa população. Por fim, as redes de proteção de pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio devem trabalhar conjuntamente para garantir que oportunidades de acesso ao ensino superior sejam amplamente divulgadas. (CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO, 2017, p. 11).

No ano de 2019, foi aprovado, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR, o ingresso diferenciado, via vestibular especial, destinado a migrantes e a refugiados. No que tange à reinserção acadêmica daqueles que já haviam iniciado anteriormente os estudos superiores no seu país de origem e que, por diversos motivos, tiveram que interrompê-los, é possível, desde 2015, participar do processo seletivo proposto pela UFPR pelo edital exclusivo de reingresso para migrantes e refugiados. No dia 06 de junho de 2014, foi assinada a Resolução 13/14 – CEPE[6], concedendo vagas remanescentes a alunos migrantes e refugiados que já tivessem iniciado a formação universitária no país de origem e apresentassem a documentação necessária, sem que precisassem passar pela seleção tradicional. De acordo com a mesma resolução, a entrada deve ser facilitada, "levando em conta a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados e o atendimento aos preceitos da Lei nº 9.474, de 20 de julho de 1997" (UFPR, 2014). De acordo com o *Relatório anual de 2017* publicado pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello, são atualmente "9 universidades com procedimentos de ingresso facilitado. 70 é o número aproximado de refugiados que ingressaram em IES da CSVM em 2016/2017" (CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO, 2017, p. 10). Segundo a Agência da ONU para refugiados,

> [...] garantir o direito à educação em todos os níveis é um aspecto fundamental do processo de integração local de pessoas refugiadas. A CSVM tem se engajado cada vez mais na promoção de políticas de ingresso e permanência em Instituições de Ensino Superior. Em 2016, 6 universidades ofereciam procedimentos regulamentados de ingresso facilitado para refugiados. Em 2017 esse número aumentou: agora são 9 as universidades conveniadas com processos de admissão facilitados, os quais reconhecem a situação atípica dos refugiados, garantindo o efetivo acesso ao ensino superior por parte desta população. No total, essas universidades oferecem mais de 100 vagas nos mais diversos cursos e níveis (graduação e pós-graduação). Para além

[6] Para consultar a Resolução 13/14 – CEPE/UFPR, ver o Anexo 2.

> de políticas de ingresso, 7 universidades (UFPR, UVV, UNISINOS, UFRGS, UERJ, UFSCAR, UFES) oferecem procedimentos específicos de reingresso para pessoas refugiadas, possibilitando que prossigam com os estudos iniciados em seus países de origem ou residência habitual. (CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO, 2017, p. 8).

O processo de reingresso na Universidade Federal do Paraná teve início no ano de 2014 e, desde a implementação dessa política até o primeiro semestre de 2019, 81 estudantes migrantes e refugiados foram admitidos nos mais diversos cursos de graduação da instituição. Esse resultado é, sem dúvida alguma, uma grande conquista e motivo de orgulho para todos os que trabalham no programa. A normativa garante o acesso, mas, como garantir, além da entrada, condições de permanência que contemplem as especificidades desse público-alvo?

Nesse sentido, esta tese investiga o papel da Universidade Federal do Paraná como formadora de políticas públicas, mais especificamente de acolhimento (ou falta dele) aos estudantes migrantes e refugiados em cursos de graduação da UFPR através do Programa Reingresso (Resolução n. 13/14-CEPE), bem como as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro dentro do programa citado. Acreditamos que, além de promover a reinserção universitária, é necessário avançar e fomentar políticas de permanência e políticas inclusivas para, de fato, contemplar a integração acadêmica de migrantes e refugiados.

1.1 MOTIVAÇÃO DA PESQUISADORA

Meu percurso profissional[7] foi pautado por distintas experiências no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) durante 15 anos de atuação na área. O projeto que resultou nesta tese surgiu como parte da minha vivência como professora no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin), onde atuei de 2004 a 2017. A partir de 2013, passei a exercer também o cargo de assessora pedagógica, trabalhando mais especificamente com a formação de professores de PLE e coordenando o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). A par disso, fui uma das idealizadoras e coordenadoras do projeto PBMIH, quando me deparei com um contexto educativo completamente distinto daquele em que tinha atuado até então. Diante de um novo fenômeno sociocultural brasileiro, tive de me reconfigurar na qualidade de professora e pesquisadora, procurando outros espaços de atuação, migrando e construindo novos significados ligados às realidades encontradas. Assim, a escolha

[7] Há momentos na redação desta tese em que será utilizada a primeira pessoa do singular, visto que se relacionam a experiências pessoais, intransferíveis, como nesse caso. No entanto, na maior parte do texto, optamos por utilizar a primeira pessoa do plural.

do tema desta pesquisa advém de uma experiência prática, que percebe a necessidade de conciliação de aspectos linguísticos e sociais que demandam um aprofundamento dos estudos teóricos sobre os desafios do ensino-aprendizagem do português brasileiro em contexto migratório e, neste caso, acadêmico. Essa visão se coaduna com a práxis freiriana, em que teoria e prática se tornam indissociáveis.

Ao longo do desenvolvimento desta tese, além de ministrar aulas de PLAc para os migrantes e refugiados do Programa Reingresso da UFPR, pude participar diretamente da construção e implementação de políticas internas relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua para o público em questão e também fazer parte da comissão de seleção para futuros estudantes do programa.

Acredito que minha participação, desde o princípio do projeto PBMIH, me levou à percepção do grande despreparo nacional no que diz respeito às políticas públicas para a crescente onda de migração para o Brasil. Ao constatar a desorganização das estruturas básicas de acolhimento para atender às necessidades dessa população que chega ao território brasileiro, a equipe do programa PMUB-UFPR se deu conta de que a universidade pública pode e deve exercer um papel central de atuação tanto no ensino e pesquisa como por meio da extensão universitária, na busca de respostas a questões concretas e também na análise e formulação teórica de problemas e soluções que tocam o atual fluxo migratório para o nosso país.

1.2 LÍNGUA-CULTURA NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO

Diversos teóricos corroboram a ideia de que o idioma majoritário do país acolhedor – no nosso caso, o português brasileiro – é a porta de entrada para uma possível adaptação e integração local (GROSSO, 2007). Isso se deve ao fato de que, por meio da língua, podemos, mais facilmente, usufruir de nossos direitos básicos, nos informar, questionar e exercer nossa cidadania – que deve ser conquistada no novo país. Para conseguirmos transitar na sociedade brasileira, nas mais diversas esferas, seja no mercado de trabalho, no sistema de saúde, na educação, o português é essencial, dentro do contexto analisado, e se torna uma ferramenta importante para a maioria das pessoas que desejam interagir na sociedade receptora. O *Relatório anual de 2017*, publicado pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello, destaca justamente a estreita relação entre a integração local e a língua predominante do país acolhedor:

> Dentre as principais barreiras para integração local e acesso a direitos por parte de pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio no Brasil, a língua portuguesa é – sem dúvida – a principal. A aprendizagem da língua garante a expansão das oportunidades de educação e trabalho, ao passo que permite que refugiados vocalizem suas

> demandas e estreitem laços com a comunidade local. (CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO, 2017, p. 34).

O relatório aponta o idioma português como sendo a dificuldade central para que os migrantes e refugiados tenham acesso aos direitos teoricamente assegurados pelo país receptor.

Para os estudantes do Programa Reingresso, essa questão não é diferente. A grande maioria, como será detalhado na análise dos dados gerados nesta pesquisa, aponta a língua portuguesa como a principal dificuldade encontrada em sua trajetória acadêmica na UFPR. Dessa forma, desde o início do programa, estamos refletindo sobre o ensino-aprendizagem do português brasileiro para esses alunos, sobre as suas reais necessidades, a melhor abordagem de ensino, o material didático mais adequado, entre outras questões. Partimos do pressuposto que a condição de refúgio impõe desafios adicionais a esse processo, que diferem daqueles encontrados no contexto mais tradicional de ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) em que estávamos acostumados a trabalhar nas turmas do Centro de Línguas dessa IES. O migrante e refugiado do Programa Reingresso encontra-se submetido, por exemplo, a um conjunto de pressões econômicas, sociais, psíquicas e legais que o colocam, muitas vezes, em uma posição de vulnerabilidade. Soma-se a isso a aprendizagem de uma língua que não foi, na maioria das circunstâncias, escolhida, e sim imposta por sua condição de vida. Muitas vezes, esses sujeitos estão em nosso território por ter sido o Brasil o único país que os aceitou. Isso nos leva a pensar o português, dentro desse contexto, por um lado, como "língua de acolhimento" (ANÇÃ, 2005; GROSSO, 2010; CABETE, 2010) e, por outro, dado o ambiente em que estão inseridos, como "língua para fins acadêmicos" (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011; MADRUGA, 2014).

A partir dessas reflexões, propomos nesta pesquisa uma junção desses dois aportes teóricos utilizados em nossa área de atuação e, ainda, do conceito de *segundo espaço*, defendido por Campano (2007). Sugerimos, assim, a ampliação do termo PLAc dentro do contexto do Programa Reingresso: adotaremos a terminologia Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA). Isso porque a formação de professores e a confecção de materiais didáticos para esse público, bem como as dinâmicas em sala de aula, demandam uma atenção diferenciada por parte dos atores envolvidos nessa ação. É preciso refletir sobre a construção de um programa de ensino de português fundamentalmente voltado às especificidades desse público, seu contexto de inserção e suas necessidades a curto, médio e longo prazo. Ademais, quando se discute a reinserção de migrantes e refugiados na sociedade acolhedora, outros fatores emergem. Amado (2013), ao referir-se a essa realidade, aponta:

> [...] não só os fatores linguísticos devem ser considerados. As condições psicossociais do refúgio, como alertam Villalba Martinez e Hernández (2005), podem gerar barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida. As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação. (AMADO, 2013, p. 4).

Todas essas observações indicam a urgência de uma revisão teórico-metodológica de programas de ensino-aprendizagem de PLAc, a fim de nos adequarmos a essa demanda e melhor atendermos esse público. Vieira (2011) enfatiza o imenso campo de pesquisa linguístico-cultural e socioeducacional que essa área representa.

> O trabalho com imigrantes tem demandado a busca de novos caminhos metodológicos e reflexões sobre ensino e aprendizado de português, uma vez que apresenta situações também inusitadas de negociação de informações, conhecimentos e experiências que extrapolam o exclusivamente linguístico. (VIEIRA, 2011, p. 1).

A pesquisadora também ressalta a necessidade de novos caminhos metodológicos nessa área de estudo. Nossa questão, assim, é a de saber em que consistem os efeitos da condição de migrante e refugiado sobre o ensino-aprendizagem do português brasileiro para fins acadêmicos, a fim de produzir, a partir daí, diretrizes metodológicas que levem em conta tanto aspectos linguísticos quanto de integração acadêmica e social dentro da UFPR. Para desenvolver essa discussão, começaremos pela análise do programa desta IES denominado Reingresso, já brevemente descrito.

De acordo com Cabete (2010), a expressão "língua de acolhimento" se tornou usual, sendo utilizada por teóricos como Aranda e El-Madkouri (2006). Os autores afirmam que esse conceito se refere a um tipo de segunda língua (L2) adquirida num contexto migratório. Para Grosso (2010), a língua de acolhimento é aquela especialmente orientada para a ação e, mais do que isso, possui um saber-fazer que contribui para uma interação real, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação de confiança entre os envolvidos no processo.

Com base em um levantamento bibliográfico, constatamos que, no Brasil, praticamente não há produção teórica na área de ensino de línguas para migrantes e refugiados inseridos em ambiente universitário. Em todos os trabalhos consultados, a discussão acontece acerca do aprendizado da língua predominante do país acolhedor, nos mais diversos contextos, ligado diretamente à integração e à inserção desses migrantes em uma nova sociedade, mas não são

destacados os migrantes e refugiados que necessitam do português brasileiro para transitar em sua nova vida acadêmica. Países com maior taxa de refugiados possuem uma tradição de discussões teóricas e publicações relacionadas a essa temática, como é o caso do Canadá, Alemanha e França, por exemplo. Iniciamos, nos últimos anos, o desenvolvimento de pesquisas importantes referentes às especificidades do ensino de português a migrantes e refugiados em nosso país (AMADO, 2011, 2013, 2016; VIEIRA, 2011; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017; ANUNCIAÇÃO, 2017; LOPEZ; DINIZ, 2019), mas ainda há muito a ser investigado, principalmente em relação ao aprendizado do idioma por migrantes e refugiados inseridos no ensino superior. Segundo Amado (2011), o fenômeno da migração não é novo para o Brasil, mas esses contextos de ensino da língua ainda são muito pouco explorados:

> Embora o Brasil seja um país de imigrantes, tendo recebido, durante os últimos 500 anos, estrangeiros vindos das mais diversas partes do globo, há muito pouco tempo pesquisadores e professores de português como segunda língua (PL2) perceberam ser esta uma área específica a que devem voltar seus olhares. (AMADO, 2011, p. 1).

Amado (2011) chama a atenção para a falta de estudos no país por profissionais da área e menciona ser esse um campo que merece ser investigado. Contudo, nos últimos anos, as pesquisas cresceram significativamente e o ensino de português para migrantes e refugiados passou a ser uma questão presente nos debates em nível nacional. Um exemplo foi um evento de que participei, a I Conferência Nacional de Migração e Refúgio no Brasil (Comigrar), realizada em São Paulo, em maio de 2014, na qual instituições da sociedade civil, governamentais e representantes de migrantes e refugiados trabalharam em conjunto em diferentes temáticas para propor políticas migratórias para o Brasil. No texto-base do evento, intitulado *Caderno de propostas*, foi apresentada uma síntese de todo o processo de discussão preparatória à etapa nacional, que envolveu a participação de cerca de 5 mil pessoas, em 202 conferências, resultando em mais de duas mil propostas, com a finalidade de alimentar o debate e subsidiar os processos de transversalização da temática migratória nas políticas públicas brasileiras. Entre os pontos discutidos durante a Conferência, destacam-se:

> 1. Incentivar a criação de curso de licenciaturas de português brasileiro como língua adicional, como meio de facilitar o desenvolvimento de metodologias didático-pedagógicas que se adequem ao contexto dos fluxos migratórios no Brasil. (BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA, 2014, p. 24).

> 2. Garantir, como direito dos migrantes, refugiados e brasileiros retornados, o aprendizado do português, através de curso gratuito, inclusive com ofertas de bolsa, que incorpore aspectos da cultura, do universo geográfico, histórico e socioeconômico

> brasileiro [...] para que o desconhecimento do idioma não se converta em barreira aos processos de inserção social e gere discriminação. (BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA, 2014, p. 22).

> 3. Criar centros integrados multidisciplinares dentro das universidades voltados ao auxílio aos refugiados e migrantes por parte de docentes e estudantes das áreas de saúde, letras, direito, Psicologia, serviço social. (BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA, 2014, p. 21).

Pudemos perceber que a preocupação com o ensino-aprendizagem do português foi, durante essa Conferência, uma questão primordial, independentemente da área temática, tanto para as organizações e instituições que atuam diretamente com esse público quanto para os próprios migrantes, que participaram em conjunto da elaboração das propostas aqui mencionadas. Constatamos, ainda, no terceiro item do *Caderno de propostas* apresentado anteriormente, que o programa Política Migratória e Universidade Brasileira-UFPR já era um modelo desejado para o trabalho multidisciplinar com migrantes e refugiados a ser desenvolvido nas instituições de ensino superior do país.

Atualmente, com relação ao ensino de português para migrantes no Brasil, o que existe são algumas iniciativas em IES, mas, sobretudo, de organizações não governamentais, de entidades ligadas a instituições religiosas e algumas ações isoladas, porém ainda não são muito representativas em relação ao número crescente do fluxo migratório em nosso país.

Dialogando com a iniciativa da UFPR, está a Universidade Grenoble Alpes (UGA), instituição em que realizei meu estágio dentro do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). De acordo com a matéria *Les universités françaises s'organisent pour accueillir des étudiants réfugiés*, publicada no jornal francês *Le Figaro* em 17 de setembro de 2015 (LAUZIER, 2015), diversas instituições de ensino superior francesas decidiram se mobilizar para acolher os mais de 24 mil refugiados da atual crise migratória mundial que se instalaram no país no ano de 2016.

Várias universidades concordaram em abrir suas portas a estudantes refugiados, para facilitar a continuação dos estudos em suas dependências. Além disso, diversas instituições estão desenvolvendo programas específicos no que diz respeito tanto ao ensino da língua-alvo quanto aos projetos de integração desses novos migrantes dentro das IES. Muitos desses programas já estão em prática, como acontece na Universidade Paris I Panthéon-Sorbonne, cujo projeto de integração para estudantes refugiados consiste em uma formação em língua francesa para aqueles que desejam prosseguir os seus estudos naquela instituição.

Uma segunda ação que merece atenção no contexto universitário francês vem da Universidade de Strasbourg. Em setembro de 2015, essa instituição criou uma unidade de

coordenação exclusiva para a recepção de refugiados nas suas dependências. Esse setor é responsável por facilitar os procedimentos burocráticos para o reingresso na instituição. Além disso, os alunos têm acesso aos cursos de Francês como Língua Estrangeira (FLE), isenção de todo tipo de taxas, recebem informações específicas relacionadas à vida universitária e também têm direito aos serviços sociais.

Outra iniciativa universitária bem-sucedida diante dessa demanda emergencial é a da Universidade Grenoble Alpes (UGA). Enquanto ações efetivas de acolhimento e inserção não são concretizadas pelo governo francês, essa instituição, entendendo o papel social da universidade e também a responsabilidade histórica do país frente a essa temática, se mobilizou para criar e financiar, em critério de urgência, um curso com vistas à obtenção do diploma universitário intitulado PASS B2 – *Passerelle pour l'université* (Abertura para a Universidade) –, com o objetivo de dar formação em francês a alunos refugiados. Ao final, os estudantes devem atingir o nível B2 de proficiência[8] para que possam dar continuidade às graduações iniciadas nos países de origem, interrompidas pela migração forçada. O curso começou em maio de 2016, com uma carga horária total de 440 horas e duração de 4 meses, com foco no ensino de línguas para fins acadêmicos. Ao final desse primeiro módulo, mais da metade dos inscritos alcançaram o objetivo proposto (certificação B2) e, segundo a diretora do programa, Profa. Dra. Laura Abou-Haidar, em conversa pessoal, a UGA proporá o mesmo curso novamente nos próximos anos, mas em formato expandido, anual.

Além disso, o Centro Universitário de Estudos Franceses da UGA (CUEF) matriculou gratuitamente, durante todo o biênio 2015-2016, estudantes refugiados e solicitantes de asilo, na maioria vindos da Síria, nos cursos intensivos mensais de Francês como Língua Estrangeira (FLE).

A partir da análise desse protocolo de acolhimento linguístico desenvolvido pela Universidade de Grenoble e da análise dos dados desta pesquisa, pretendemos aprimorar o acolhimento e a metodologia que vem sendo construída em conjunto com colegas professores da área de Letras, Direito, Psicologia, Informática e Sociologia, graduandos e pós-graduandos da UFPR, dentro do Programa Reingresso. Dessa forma, acreditamos na possibilidade de contribuir efetivamente para a produção de diretrizes que possam vir a fundamentar uma proposta de protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico para os estudantes do Programa Reingresso e também para migrantes e refugiados inseridos nas diversas IES no Brasil.

[8] A base é o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, usado para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Este estudo visou identificar as necessidades mais urgentes de acolhimento tanto de ordem linguística quanto de inserção/integração acadêmica de migrantes e refugiados em cursos de graduação da UFPR através do Programa Reingresso. Em uma segunda etapa, a pesquisa almejou ainda refletir a respeito de políticas inclusivas que dessem condições a esses estudantes não apenas de reingressar, mas também de permanecer e concluir sua trajetória acadêmica com êxito. Assim, ao final desta tese, pretendemos, com base nos resultados obtidos, sistematizar uma sugestão de protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico, delineando ações e disponibilizando documentos de referência para que, a partir dessa proposta, inserida no espaço institucional da UFPR, possamos contribuir com avanços nas políticas públicas de proteção e acolhimento às comunidades migrantes e refugiadas em outras IES brasileiras.

1.3.2 Objetivos específicos

a) Analisar as demandas criadas a partir da implantação do Programa Reingresso e observar os desafios teóricos e metodológicos enfrentados nesse processo.
b) Identificar e analisar o perfil e as necessidades mais urgentes dos migrantes e refugiados do Programa Reingresso, mais especificamente no que se refere à adaptação e à experiência acadêmica e linguística desses alunos dentro da Universidade Federal do Paraná.
c) Analisar as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos no âmbito desse programa.
d) Elaborar uma sugestão de protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico como proposta para as diversas IES brasileiras que contemplam a reinserção de migrantes e refugiados em suas dependências.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

1) Quais seriam as ações necessárias dentro de um projeto de acolhimento para a reinserção de migrantes e refugiados na Universidade Federal do Paraná, no âmbito do Programa Reingresso, para que, além de garantir a entrada, fossem dadas também condições para a permanência e o sucesso desses estudantes?

2) Quais seriam os eixos norteadores do ensino-aprendizagem do português brasileiro para os alunos do Programa Reingresso?
3) Como se caracterizaria um protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico destinado ao atendimento de migrantes e refugiados inseridos em IES brasileiras?

Sob o ponto de vista epistemológico, esta tese se desenvolve na área da Linguística Aplicada (LA) radicalmente preocupada com o social, doravante Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Caracteriza-se ainda como pesquisa qualitativa, orientada pela metodologia da pesquisa-ação (McKAY; MARSHALL, 2001, 2007; THIOLLENT, 2003).

1.5 ESTRUTURA DA TESE

O presente trabalho encontra-se dividido em sete capítulos principais. Na **introdução**, considerada como o primeiro capítulo, anunciamos e contextualizamos o tema da tese, além de expormos o problema, a justificativa, os objetivos e as perguntas da pesquisa. O **segundo capítulo** traz, primeiramente, um panorama da atual conjuntura das migrações no mundo, particularmente no Brasil, e também uma explanação sobre a Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), área na qual se inscreve esta pesquisa. Discorremos ainda sobre o histórico do Programa Reingresso – objeto desta tese –, bem como apresentamos outros programas especiais de acesso ao ensino superior, desenvolvidos por IES brasileiras, destinados a migrantes e refugiados. Em seguida, fazemos um apanhado teórico a respeito do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), as especificidades desse contexto de ensino-aprendizagem e de seu público-alvo. Por fim, discutimos o conceito de *second space*, defendido por Campano (2007), como mais um possível eixo norteador para a prática no campo do ensino de línguas a migrantes e refugiados. O **terceiro capítulo**, dedicado ao arcabouço teórico, aponta os fundamentos do ensino de línguas para fins específicos, especialmente em contexto de ensino-aprendizagem para fins acadêmicos. Optamos por apoiar a discussão teórica na vertente do Francês para Objetivo Universitário (FOU) nas fases de elaboração de um programa pedagógico dessa natureza e nos conteúdos específicos dessa formação. Em um segundo momento, discorremos acerca de uma possível transposição dos princípios teóricos do FOU para o Português como Língua de Acolhimento. No **capítulo 4**, tratamos da metodologia adotada neste trabalho – a pesquisa-ação. Também descrevemos os instrumentos mobilizados para a geração de dados desta tese, assim como o perfil dos participantes. Em seguida, no **quinto capítulo**, discutimos os aspectos teórico-práticos da pesquisa no âmbito da

Universidade Federal do Paraná, tendo em vista a concepção do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, da disciplina PLAc-FA e de seus respectivos materiais didáticos. Na sequência, no **capítulo 6**, realizamos a análise e discussão dos dados. Por fim, no **capítulo 7**, dedicado às considerações finais, retomamos as principais questões discutidas ao longo do trabalho, respondemos às perguntas de pesquisa e apresentamos as conclusões alcançadas. Em seguida, complementamos o texto com as seções de referências, apêndices e anexos.



Marleny Torres Salcedo

_

42 anos. Colômbia. Autônoma.

“Eu morava na Venezuela, mas pela situação do país tive que voltar para a Colômbia, mas era ainda na divisa dos dois países e lá também estava ficando ruim e decidimos vir para o Brasil.

Meus filhos estão no colégio e se adaptaram muito com a língua e tudo.

As pessoas aqui colaboram muito com a gente.”

2 O MUNDO EM TRÂNSITO

Nesta seção, serão apresentados os dados atuais relacionados ao número de deslocados forçados no Brasil e no mundo, para então, a partir desse panorama, refletir sobre como nossa área de atuação – Linguística Aplicada (LA) – tem se posicionado diante desse cenário. Realizaremos, na sequência, uma exposição sobre a Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), à qual se filia a presente investigação.

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) declarou que o mundo enfrenta a pior crise de refugiados da história – 44.400 pessoas diariamente são forçadas a deixar suas casas por motivo de conflitos e perseguição. Atualmente são 68,5 milhões de pessoas deslocadas à força no mundo. Segundo dados publicados pelo ACNUR no relatório *Tendências globais de 2017*, 40 milhões são deslocados internos, 25,4 milhões refugiados e 3,1 milhões solicitantes de refúgio. No ano de 2017, crianças e jovens menores de 18 anos de idade constituíam a metade da população refugiada em todo o mundo (52%). Mais da metade do número de refugiados do planeta (57%) é proveniente de três países: Síria (6,3 milhões), Afeganistão (2,6 milhões) e Sudão do Sul (2,4 milhões). Pelo quarto ano consecutivo, a Turquia foi o país que mais acolheu refugiados no mundo (3,5 milhões), seguido de Uganda (1,4 milhão), Paquistão (1,4 milhão) e Líbano (1 milhão). Há também 10 milhões de pessoas apátridas às quais foram negadas a nacionalidade e a liberdade de circulação.

No Brasil, de acordo com dados emitidos pelo Ministério da Justiça, o número de solicitantes de refúgio em 2018 aumentou 161% em relação ao ano anterior. Em apenas três meses, foram computados 19.429 pedidos de 97 nacionalidades distintas. O maior número de solicitantes no ano de 2018 foi de venezuelanos (14.449), seguidos de haitianos (1.428) e cubanos (733). Até o final de 2017, segundo o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), os refugiados reconhecidos pelo estado brasileiro eram 10.145. Destes, 5.134 residiam em território nacional, sendo a nacionalidade síria a de maior número (39%). Atualmente, cerca de 86.000 pedidos de refúgio, em trâmite junto à Polícia Federal, ainda estão sem definição.

Cabe ressaltar, contudo, a existência de certa imprecisão relativa aos números de migrantes e refugiados em território brasileiro. Isso se deve ao fato de as bases de dados serem formadas por fontes distintas, provenientes de órgãos de localidades diversas, além de não estarem interligadas. Lembramos que os números apresentados dizem respeito apenas aos pedidos de refúgio e não computam os migrantes por razões humanitárias, como grande parte dos haitianos, ou ainda outras categorias de migrantes, como os residentes temporários – visto concedido a muitos venezuelanos nos últimos anos.

Segundo informações publicadas pelo Observatório de Migrações Internacionais (OBMigra) em seu *Relatório anual de 2018*, entre os anos de 2010 e 2017 foram registrados no Brasil 449.174 imigrantes de longo termo[9], sendo as principais nacionalidades haitianos, bolivianos, colombianos, argentinos, cubanos e chineses. Considerando os fluxos recentes, "a partir de 2010, os haitianos (101,9 mil) aparecem como primeira nacionalidade em termos de regularização." (OBMigra, 2018, p. 4).

Com relação à inserção de migrantes no mercado de trabalho formal, de acordo com o OBMigra (2018), o maior número está concentrado nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. O Haiti apresenta-se como "a principal nacionalidade inserida no mercado formal de trabalho brasileiro. Em 2017, foram 22.221 admissões contra 13.398 demissões, resultando num saldo positivo de 8.823 trabalhadores haitianos." (OBMigra, 2018, p. 5). Já no ano de 2018, os venezuelanos foram a segunda nacionalidade com maior movimentação no mercado de trabalho formal.

Embora, em um primeiro momento, todos esses dados possam parecer alarmantes, o Brasil registra um número baixo de migrantes e refugiados se levarmos em consideração o Produto Interno Bruto (PIB) do país, a sua extensão territorial e a população total. Conforme menciona o coordenador do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima, em entrevista concedida ao jornal *Nexo*, o Brasil tem apenas 1% de migrantes em todo o seu território, enquanto a média mundial é de 3,7%. Esses números são superlativados, visto que existe um uso político pelos governos em relação à denominada crise humanitária. No caso do Brasil, trata-se de uma crise localizada em algumas regiões, nas quais existe de fato uma concentração específica de migrantes e refugiados. De todo modo, mesmo não sendo um número tão expressivo em relação a outros países do mundo, é necessário refletirmos sobre os novos desafios que esse público-alvo, composto por migrantes e refugiados, apresenta para a nossa área de atuação, a Linguística Aplicada (LA).

Acreditamos que essa nova configuração sociopolítica, originária dos diversos fluxos migratórios em nosso país, tem colaborado para o amadurecimento e avanço da LA brasileira, na medida em que traz para a área questões pertinentes para esse campo investigativo e diversos desafios epistemológicos.

Durante o processo de elaboração desta tese, questionamo-nos diversas vezes sobre como a LA pode responder às mudanças reveladas pelo fenômeno migratório contemporâneo e propor novos direcionamentos teórico-metodológicos para a pesquisa aplicada em um mundo

[9] Não fazem parte da categoria imigrantes temporários.

em transformação. Nesse sentido, são essenciais, a nosso ver, “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, no contexto de aplicação” (MOITA LOPES, 2006, p. 23). A partir dessa perspectiva, parece-nos fundamental construir novas teorias que dialoguem com os fenômenos da contemporaneidade:

> A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam. (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Em um mundo em constante movimento, fica clara a necessidade de uma LA crítica, autorreflexiva e que se repense constantemente. Para Moita Lopes (2006, p. 17), “tal característica pode ser bastante problemática para campos cristalizados, seguidores de visões de conhecimento como construção de verdade”. Por esse motivo, esta pesquisa se inscreve na área da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que indica novos direcionamentos para a área, politiza o ato de fazer pesquisa e se propõe a pensar alternativas para a vida social.

2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR (LAI)

Nos últimos anos, a pesquisa em algumas vertentes da Linguística Aplicada no Brasil passou a ser construída, devido à pluralidade de contextos de salas de aula de LE, interdisciplinarmente. Nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 19), “isso acarretou a compreensão de que o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver, para tentar teoricamente entender a questão de pesquisa com que se defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento”. Assim, a Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) se distancia da LA “tradicional” – área centrada nos processos de ensino-aprendizagem de línguas –, mas com forte dependência de uma disciplina “mãe”, “de referência”, a Linguística. A partir desse entendimento, tem-se compreendido a LA não como conhecimento disciplinar, mas, sim, INdisciplinar (MOITA LOPES, 1998, 2006), transgressivo (PENNYCOOK, 2001, 2006) e crítico (RAJAGOPALAN, 2006), que propõe novas possibilidades de teorizar e fazer Linguística Aplicada. Para Schmitz (2008, [s. p.]), “os adjetivos "indisciplinar", "mestiça" mostram uma "nova AL", um palco no qual existem atravessamentos de fronteiras disciplinares, contestação de ideologias e mistura de disciplinas e conceitos”.

Segundo Moita Lopes (2006), trata-se de uma LA indisciplinada, já que, além de estar

preocupada em dialogar com outros campos do saber, chama para o centro da teorização e da prática, os sujeitos que são, na maior parte das vezes, invisibilizados. Dessa forma, o fazer da LAI rompe com uma certa tradição científica, epistemológica e, por esse motivo, é denominado indisciplinar.

Nas palavras do autor, essa seria uma LA mestiça, que se utiliza de uma "mestiçagem" teórico-metodológica, de natureza transdisciplinar (2006, p. 14). Para ele, uma das características principais da LA é "o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente" (2006, p. 17). Sendo assim, essa seria a LA mais permeável a procedimentos da pesquisa-ação – metodologia adotada neste trabalho –, o que ficará evidente ao longo desta pesquisa.

Moita Lopes (2006) argumenta em favor de uma LA que tenha algo a dizer à vida social contemporânea e aponta como um grande desafio do nosso tempo "produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade" (2006, p. 30). Nós nos alinhamos a essa perspectiva na medida em que buscamos, através das reflexões propostas nesta tese, compreender o contexto de reinserção universitária de migrantes e refugiados na UFPR e formular políticas internas para esse público-alvo.

De acordo com Fabrício (2006, p. 29), a LA está se reformulando como uma área de "não verdades", com base em relações disciplinares transfronteiriças e "na compreensão de que as verdades são produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos no mundo, sempre moventes". A autora defende uma LA que se oriente através de uma prática autorreflexiva e política.

Corroboramos a visão de Fabrício (2006) quando ela afirma que o trabalho da LA deve ter, acima de tudo, um comprometimento político e ético com a transformação social. A pesquisadora nos convida ainda a "interrogar-nos acerca da relevância social da temática e dos objetivos gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado" (p. 59). Tal proposta nos guiou nesta pesquisa, na medida em que, desde o princípio, o objetivo central foi trazer à luz diversas vozes de atores envolvidos no Programa Reingresso, com foco especial nos alunos.

Para Moita Lopes (2006), os sujeitos marginalizados podem nos apresentar aspectos relacionados à vida social na qual estão inseridos e, a partir de suas visões, contribuir com as questões relativas às pesquisas no nosso campo de atuação. Nesse mesmo sentido, Cavalcanti (2006, p. 250) justifica ser necessário, para a pesquisa em LA, "levar em conta o ponto de vista dos atores (participantes) da pesquisa. É preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é

preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles", como buscamos experienciar nesta tese.

Moita Lopes (2006, p. 31) assinala quatro aspectos centrais que devem constituir a LA Indisciplinar:

> 1. a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo;
> 2. uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria;
> 3. uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o;
> 4. LA como área em que ética e poder são pilares cruciais, uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar.

Entre os pontos elencados pelo autor, gostaríamos de chamar a atenção, em especial, para o segundo item, visto que ele tem relação direta com esta pesquisa. No decorrer desses anos de experiência prática e também de investigação teórica, percebemos, muito rapidamente, que, no caso do ensino de línguas a migrantes e refugiados, devido à própria urgência do contexto, a prática muitas vezes veio à frente da teoria e precisa, a nosso ver, ser cada vez mais valorizada.

Partindo dessa perspectiva, Rajagopalan (2006, p. 165) argumenta que, "no campo da LA, o que falta é o reconhecimento de que é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática". Para o autor, a nossa área de atuação deve interferir diretamente na prática social, "produzindo teoria que dialogue claramente com ela" (2006, p. 35). Assim, buscamos constantemente aporte teórico para as vivências em sala de aula junto aos alunos do Programa Reingresso; ao mesmo tempo, a partir de uma prática reflexiva, construímos teorias.

Moita Lopes (2006, p. 101) observa:

> [...] em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolagem*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

Nesse sentido, consideramos neste trabalho também o "pensar com as mãos", uma vez que estamos ligados a uma atividade produtiva em constante revisão teórica. No nosso caso em particular, os alunos estão produzindo um novo saber em conjunto com os professores: trata-se de um trabalho em grupo, na busca de uma relação de horizontalidade.

Para concluir, acreditamos que apenas uma Linguística Aplicada radicalmente preocupada com a vida social e com as mudanças políticas e sociais do mundo contemporâneo possa apresentar respostas possíveis em relação à problemática do ensinar/aprender línguas dentro desse novo ambiente de ensino. Assim, apoiamo-nos na visão de Moita Lopes (2006), visto que, para dar conta da complexidade apresentada, é necessário, a nosso ver, trabalhar, primeiramente, na direção de uma prática autorreflexiva, em constante reformulação e que almeje ainda transpor as fronteiras existentes entre as disciplinas. Isso porque, ao ensinar a língua portuguesa nesse contexto, como ficará evidente ao longo desta tese, teremos que inevitavelmente atravessar outras áreas do conhecimento, produzindo, na visão de Signorini (1998, p. 13), "configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência".

Desse modo, conforme aponta Paulo Freire (1970), conhecer a realidade e transformá-la são trabalhos distintos. Partindo dessa perspectiva, assumimos que esta pesquisa possa ter um poder transformador na sociedade, já que se propõe a buscar soluções para problemas sociais concretos, a modificar a realidade do seu entorno e a colaborar na construção de novas políticas de acolhimento, teorias e metodologias para o contexto de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento para migrantes e refugiados na UFPR.

2.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA FRENTE À QUESTÃO MIGRATÓRIA

As IES no Brasil ocupam um lugar privilegiado para enfrentar a questão migratória atual, já que têm o papel social e são aparelhadas com pesquisa, ensino e extensão em diferentes áreas do conhecimento, o que as torna um local propício para a formulação de políticas públicas no que diz respeito à temática da migração e do refúgio em nosso país. Nesse sentido, apresentaremos, primeiramente, um panorama de diferentes programas de acesso ao ensino superior destinados a migrantes e refugiados, elaborados em diversas instituições, que serão descritos no próximo item. Na sequência, focaremos a nossa atenção na concepção do Programa Reingresso-UFPR, na sua evolução, bem como nos desafios encontrados ao longo do seu processo de implementação. Para finalizar, apresentaremos com detalhes a construção do processo seletivo do programa, com foco especial na avaliação linguística para os candidatos a vagas remanescentes destinadas a migrantes e refugiados na UFPR.

2.2.1 Programas especiais de acesso ao ensino superior

De acordo com o levantamento apresentado por Rossa e Menezes (2017), até o ano de

2016, 11 universidades públicas brasileiras, de diferentes regiões do país, dispunham de algum programa especial para o acesso ao ensino superior de migrantes e refugiados: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesses programas, há "diferentes critérios de seleção dos participantes, como a nacionalidade e *status* jurídicos dos candidatos, formatos variados de processo seletivo, reserva de vagas, políticas de assistência estudantil [...]" (ROSSA; MENEZES, 2017, p. 4), conforme podemos verificar:

Quadro 1 – Programas especiais de acesso ao ensino superior

Instituição e Unidade Federativa	**Ano de criação***	**Programa de Permanência****	***Status* jurídico contemplado**
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/MG)	1998/2004	GERAL	Refugiados
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG)	2003/2004	GERAL	Refugiados
Universidade de Brasília (UnB/DF)	2007	GERAL	Refugiados
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP)	2008	GERAL	Refugiados
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/ES)	2010	GERAL	Refugiados
Universidade Federal do Paraná (UFPR/PR)	2014	GERAL	Refugiados e portadores de visto humanitário
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/PR, SC, RS)	2013	GERAL	Haitianos
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA/PR)	2014	SIM	Haitianos

Universidade Estadual de Goiás (UEG/GO)	2015	GERAL	Refugiados e portadores de visto humanitário
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/MG)	2016	GERAL	Refugiados
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)	2016	SIM	Refugiados e portadores de visto humanitário em situação de vulnerabilidade social
Universidade Federal de Roraima (UFRR/RR)	2008***	GERAL	Refugiados
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS)	2015***	GERAL	Refugiados
Universidade Federal do ABC (UFABC/SP)	2017***	SIM	Refugiados e solicitantes de refúgio

Fonte: Rossa e Menezes (2017, p. 4)

* O ano de criação foi considerado aquele no qual a resolução vigente para os respectivos programas foi aprovada, mesmo que os editais de seleção tenham sido lançados em anos subsequentes ou ainda não estejam implementados.

** Foram considerados "sim" os programas com previsão de acesso às políticas de permanência previstas nas resoluções que os instituem, pois a previsão expressa confere maior segurança jurídica aos candidatos, embora seja facultado o acesso às políticas de permanência universais em todas as instituições, que as autoras classificaram como "geral".

*** Programas em processo de implementação na época deste estudo, portanto não analisados por Rossa e Menezes (2017).

Pelos dados apresentados anteriormente, percebemos que o *status* jurídico desses sujeitos define muitas vezes o alcance de seu acesso a direitos. Com base no estudo realizado pelas autoras, a maioria das ofertas de acesso de migrantes e refugiados aos programas especiais das IES brasileiras dizem respeito ao *status* jurídico *refugiado*, isto é, não englobam portadores de visto humanitário, como é o caso dos haitianos. Os programas implementados unicamente para *refugiados* são os das seguintes universidades: UFSCAR, UFMG, UnB, UFES, UFJF e UFTM, e alguns deles contemplam apenas refugiados políticos, como é o caso da UFMG. Por outro lado, dois programas elencados por Rossa e Menezes (2017), UNILA e UFFS, fazem parte de processos seletivos por critério de nacionalidade e, nesses casos específicos, voltados exclusivamente para o público haitiano. São minoria os programas (UEG, UFSM e UFPR) que aceitam tanto o *status* jurídico refugiado quanto portadores de visto humanitário.

Observamos, entre os casos analisados, diferentes critérios de admissibilidade e distribuição de vagas. Podemos citar alguns exemplos, como o programa da UEG, que destina vagas para esse público em cursos técnicos, de formação continuada e também uma vaga suplementar em cada curso de graduação, além de vagas ociosas e prioridade nos cursos do Pronatec[10] (ROSSA; MENEZES, 2017). Nesse programa, a seleção vem sendo realizada "através de prova com quarenta questões objetivas, incluindo a opção por prova de língua estrangeira e também redação, em caráter eliminatório e classificatório" (p. 13).

Já o Programa Reingresso-UFPR pressupõe a distribuição de vagas remanescentes dentre as resultantes de evasão nos cursos de graduação, e a seleção é realizada a partir de análise de documentos e entrevistas individuais com todos os candidatos. Outro modelo apresentado pelo mesmo estudo diz respeito ao ingresso direto, mediante requerimento e apresentação de documentos, sem a necessidade de realização de provas, como é o caso da UnB, ou ainda através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja prova é adotada como parâmetro de seleção na UFSCar, por exemplo. No caso da UFMG, o acesso se dá, segundo Rossa e Menezes (2017), "unicamente pela via de inscrição e comprovação documental, com a previsão de uma vaga ofertada por curso, facultado aos colegiados de cada curso a destinação do número de vagas e a realização de provas específicas" (p. 10).

Nesse sentido, não existe nenhum tipo de padronização no que se refere aos modelos de seleção adotados pelos diferentes programas ou à política de distribuição de vagas destinadas a migrantes e refugiados em cada IES pesquisada. Contudo, embora os critérios tenham sido concebidos de maneira distinta nas universidades mencionadas, as autoras indicam, em sua pesquisa, alguns eixos de convergência. O primeiro deles diz respeito à isenção de taxa cobrada para a inscrição: todos os programas avaliados adotaram essa prática em suas IES. Ademais, a maioria das universidades flexibiliza a exigência de documentos traduzidos por tradutor juramentado, aceitando, por exemplo, declarações de escolaridade emitidas pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Nesse sentido, essas universidades, em certa medida, apontam "para uma sensibilidade administrativa por parte dos gestores, considerando a situação especial de refugiados e migrantes preconizada pela própria Lei 9474/97" (ROSSA; MENEZES, 2017, p. 18). Outro ponto levantado pelas autoras refere-se à exigência da língua portuguesa para o processo seletivo, que é, na maioria dos casos, um critério eliminatório. Para as pesquisadoras, uma das práticas que deveriam ser adotadas acerca dessa temática seria o engajamento das próprias universidades e cátedras na promoção de projetos extensionistas de

[10] Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

ensino de português, com o intuito de "integrá-los efetivamente nos programas de acesso" (p. 19).

Para concluir, a pesquisa demonstra, embora ainda de forma incipiente, a preocupação no que concerne à efetividade e continuidade dos programas elencados. Isso pelo motivo de que, na maioria das IES analisadas, "não estão previstas nas resoluções políticas de permanência vinculadas a bolsas, moradia ou auxílios" (2017, p. 11), fatores que comprometem a adaptação e a permanência desses estudantes nas universidades e que podem desencadear uma evasão acadêmica. É importante ressaltar que, na perspectiva das autoras, tais medidas tendem a influenciar o sucesso dos programas. No entanto, para melhor compreender essas dinâmicas, são necessárias, segundo Rossa e Menezes (2017), mais pesquisas nessa área de estudo e maior aprofundamento investigativo para que se possa avaliar de fato essas novas políticas inseridas no espaço institucional das IES brasileiras. Assim, dedicaremos nossa atenção, a seguir, ao Programa Reingresso, da Universidade Federal do Paraná, objeto de reflexão desta tese.

2.2.2 Histórico do Programa Reingresso-UFPR

O Programa Reingresso, da Universidade Federal do Paraná, teve início no ano de 2014, quando uma aluna síria[11] conseguiu, através de contato com o coordenador do seu curso, ingressar no segundo ano da graduação de Arquitetura e Urbanismo. Nessa situação excepcional, a estudante preencheu uma das vagas ofertadas pelo Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR), sem ter que passar por um processo seletivo específico. Os ajustes burocráticos do ingresso foram realizados em conjunto com a coordenação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, da UFPR, e a Vice-Reitoria da universidade. O pedido de Lucia Luxsa abriu caminho para a política que estava prestes a emergir na instituição. Lucia foi a primeira refugiada matriculada na Universidade e "seu caso serviu de modelo para que a UFPR discutisse e aprovasse uma resolução específica sobre o tema" (UFPR, 2017).

Em 2015, ocorreram as primeiras entradas formais do Programa Reingresso a partir das solicitações apresentadas ao PMUB-UFPR ao longo do ano anterior. As demandas por reinserção universitária foram identificadas pelo projeto Migração, Refúgio e Hospitalidade, da área do Direito, visto que muitos solicitantes procuravam os responsáveis para ter apoio em questões trabalhistas, regularização da situação de refúgio ou visto humanitário, entre outras.

A solicitação por continuidade dos estudos universitários era também recorrente entre alunos do curso do projeto PBMIH e durante os atendimentos da equipe do projeto da

[11] Lucia Luxsa foi a primeira refugiada a ser diplomada pela UFPR, em agosto de 2017. (G1, 2017).

Psicologia. Essa reivindicação foi levada ao gabinete do reitor, que então verificou possíveis vagas remanescentes em diversos cursos de graduação da instituição que pudessem ser ocupadas por refugiados e portadores de visto humanitário. Com o intuito de institucionalizar o processo de reingresso, foi publicada uma portaria nomeando uma comissão de avaliação composta por um representante do programa Política Migratória e Universidade Brasileira/Representante da Cátedra CSVM; um representante da área de Direito Internacional; um representante do gabinete do reitor e ainda um representante da antiga Assessoria de Relações Internacionais da UFPR (ARI), atualmente Agência UFPR Internacional (AUI).

Os critérios de base para a seleção desses estudantes em 2015 foram três, a saber: i) análise de currículo e documentos; ii) tempo de residência no Brasil; iii) períodos cursados na graduação em seu país de origem. Além disso, durante a seleção, de acordo com o coordenador da Cátedra CSVM na época, Professor Dr. José Antônio Peres Gediel, o conhecimento da língua portuguesa também foi levada em consideração, com base em informações fornecidas pelos candidatos no formulário de inscrição. Naquele momento, não foi aplicado nenhum tipo de avaliação linguística. A partir desses critérios, foram admitidos, no primeiro semestre de 2015, seis estudantes reingressos na UFPR.

Em 2016, foi divulgado o primeiro edital formal do programa, datado de 15 de setembro de 2015, com a aprovação de 18 alunos. Nessa seleção, foi acrescentada ao processo seletivo uma entrevista conduzida pela equipe de Psicologia do programa PMUB-UFPR para avaliar as expectativas dos estudantes em relação a sua trajetória acadêmica e vida profissional. A inclusão dessa etapa promove uma mudança de perspectiva no processo seletivo, que não se fixa apenas na avaliação, mas procura identificar como esse momento se inscreve no processo de subjetivação dos envolvidos e do grupo, e sua inserção na sociedade que os acolhe.

Esse conjunto de atividades avaliativas proporciona um avanço qualitativo na seleção e sinaliza para a necessidade de incluir, durante o processo seletivo, a participação de profissionais da área de PLAc para analisar a produção linguística desses candidatos. A seguir, podemos constatar que, mesmo a língua não sendo o foco de análise da entrevista realizada pela equipe da Psicologia, ela se faz presente em praticamente todos os pareceres enviados.

Quadro 2 – Excerto de parecer da Psicologia 1 – 2016

(----------), natural do Haiti, tem 26 anos e chegou ao Brasil há três anos. Escolheu vir para o Brasil após a morte de sua mãe e porque um amigo lhe informou que aqui ele conseguiria estudar e trabalhar. Relata que veio para cá somente para estudar. No seu país de origem estudava Medicina e está se candidatando para o curso de Biomedicina na UFPR. Está trabalhando atualmente no período da manhã e da tarde em uma empresa chamada (----------) (confecção de alumínio). Aponta que tem dificuldades para viver aqui, queixando-se principalmente da forma com que as pessoas o tratam. Em vista disso, afirma ter somente amigos haitianos.

Durante a entrevista se comunicou com certa dificuldade, falando de forma razoável e compreendendo também razoavelmente as nossas questões. Demonstrou ter bastante vontade de reingressar na UFPR, uma vez que é um curso mais próximo daquele que ele cursava em seu país de origem. (18/10/2016)

Fonte: PMUB-UFPR (2018, grifo nosso)

Quadro 3 – Excerto de parecer da Psicologia 2 – 2016

(----------), natural do Benin – África, tem 22 anos e chegou ao Brasil há quase um ano. Escolheu vir para o Brasil, pois seu país enfrenta muitos problemas políticos, já que o ex-presidente não reconhece que perdeu as eleições. Relata que veio para estudar e trabalhar. Diz que atualmente não tem muitos amigos brasileiros. No seu país de origem estudava Farmácia e está se candidatando para o curso de Farmácia na UFPR. Disse que escolheu Farmácia, pois foi o curso que já começou no seu país. Atualmente não está trabalhando e tem dificuldades para encontrar um emprego. Conta que as pessoas têm muito preconceito com ela aqui no Brasil. Relata dificuldades com o português. **Durante a entrevista se comunicou mais através de seu amigo, que estava ajudando na tradução. Disse que atualmente está tendo aulas particulares de português, duas vezes por semana**. (18/10/2016)

Fonte: PMUB-UFPR (2018, grifo nosso)

Verificamos, a partir dos excertos selecionados, que os documentos apresentados trazem, ainda que de forma sucinta, informações referentes à proficiência linguística dos candidatos em português. Porém, naquele momento, essas impressões não foram avaliadas por profissionais da área de Letras.

A partir do ano de 2017, o PBMIH designa uma Comissão interna para fazer parte da seleção do Programa Reingresso. Dessa forma, o processo seletivo avança a cada ano, visando agregar perspectivas interdisciplinares na busca de uma seleção que leve em conta as especificidades desse público-alvo – inserido em fluxos migratórios e projetos de vida que podem ser, ao mesmo tempo, transitórios ou permanentes –, tornando-se, a nosso ver, mais criteriosa e abrangente.

O acolhimento – que rege todo o trabalho do PMUB-UFPR – se faz também presente no processo avaliativo, na medida em que olha para esse sujeito a partir da sua história, experiências, fragilidades, potenciais e projeções, avaliando-o não apenas de forma burocrática, e sim dentro de uma perspectiva mais humanizada.

Em 2017, 14 migrantes e refugiados foram beneficiados pela Resolução 13/14 e, pela primeira vez, houve um processo avaliativo conduzido por uma comissão interdisciplinar de três campos do conhecimento: Direito, Psicologia e Letras. Com isso, foi possível realizar uma triangulação de dados com base nos pareceres produzidos por cada uma dessas áreas.

No ano de 2018, 13 estudantes foram inseridos nos mais diversos cursos de graduação da UFPR, o que totalizou, desde a implementação da política do reingresso até o final de 2018, 52 migrantes e refugiados selecionados pelo Programa Reingresso. Assim, no decorrer dessa

construção, podemos verificar a consolidação de um programa institucional que vem tentando se adequar, ano após ano, às necessidades emergentes do processo de implementação de uma política de acesso ao ensino superior pela população migrante e refugiada.

2.2.2.1 A avaliação linguística no processo seletivo do Programa Reingresso

A avaliação linguística, instaurada no ano de 2017 junto ao processo seletivo do Programa Reingresso, visa verificar o desempenho dos candidatos em língua portuguesa. Tem como proposta central a realização de um diagnóstico relativo à produção desses estudantes em português brasileiro nas quatro habilidades: compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral. Até o ano de 2018, a avaliação linguística não apresenta caráter eliminatório para a seleção em si, mas, sim, caráter classificatório, tendo um peso junto ao resultado final como um todo**.** O teste de nivelamento proposto tem o objetivo de obter subsídios para a criação de políticas internas que devem ser implementadas durante o curso de graduação, entendendo as particularidades inerentes à condição da migração e do refúgio na qual esses candidatos estão imersos. Tais medidas procuram efetivar soluções pedagógicas que deem conta das lacunas identificadas na avaliação linguística e, ainda, sinalizam para que todo o processo de reingresso seja pautado por uma política de permanência.

As provas utilizadas para a avaliação linguística desses alunos são desenvolvidas especialmente para esse fim por especialistas da área de PLAc que fazem parte da Comissão Avaliadora do PBMIH – Reingresso. As questões são elaboradas tendo como base a concepção de língua com foco na ação (CLARK, 2002) e também o ensino de línguas por tarefas (SCARAMUCCI, 2001; SANTOS, 2014).

O candidato passa por duas etapas avaliativas relacionadas à habilidade linguística: uma prova escrita com quatro questões discursivas e ainda uma interação oral, realizada por dois avaliadores, com duração de dez minutos, na qual ele deve se apresentar, relatar brevemente suas experiências acadêmicas passadas e fazer projeções para o seguimento de seus estudos no Brasil.

Partindo do princípio que esses estudantes necessitam da língua-alvo para transitar no ambiente universitário, o foco do teste são, justamente, atividades relacionadas a possíveis situações comunicativas do universo acadêmico, conforme podemos verificar na sequência.

Figura 1 – Teste de nivelamento – ano 2017



Fonte: PBMIH (2018)

No exemplo do teste, podemos notar que tanto a escolha dos gêneros discursivos em situações de comunicação (CHARAUDEAU, 2012)[12] como a temática que funciona como fio condutor das quatro questões dizem respeito ao contexto em que o público-alvo deseja estar inserido em um futuro próximo: a universidade. A tarefa número 03, por exemplo, faz parte de uma situação que os candidatos poderão encontrar facilmente durante a vida acadêmica: escrever um *e-mail* – gênero discursivo muito veiculado na comunicação diária – para a coordenação ou mesmo para um professor.

A prova escrita e a oral são corrigidas a partir de uma grade de avaliação confeccionada para cada questão pelos professores elaboradores. As grades têm o objetivo de deixar o processo de correção o mais equilibrado possível e também facilitar a sua calibragem.

Ao final dessa etapa de correção, a mesma dupla que realizou a interação oral com o candidato elabora um parecer descritivo relatando a *performance* linguística de cada estudante. Esse documento, assinado pela equipe de Letras, tem caráter subjetivo, justamente por não se

[12] Para Charaudeau (2012), o contexto discursivo designaria os atos de linguagem existentes em determinada sociedade e que intervêm na produção/compreensão do texto a interpretar.

tratar de uma prova eliminatória, mas permite que os coordenadores da comissão avaliadora formem um juízo sobre as habilidades linguísticas do candidato, funcionando como mais um item de apoio para o processo seletivo.

Contudo, desde o início, foi uma preocupação de toda a equipe pensar para além do acesso. A partir do momento em que abrimos as portas da nossa instituição, é necessário, a nosso ver, para que seja uma política integradora de fato, oferecer condições para que esses novos estudantes consigam permanecer e obter sucesso ao final de sua trajetória universitária. Nesse sentido, algumas ações foram colocadas em prática, como, por exemplo, a criação da disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA), especialmente concebida para esse público-alvo. Além da disciplina, organizamos o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, de cinco semanas, que antecede o ingresso formal desses estudantes na UFPR, com o intuito de propiciar formação linguística e disponibilizar informações institucionais para sua melhor adaptação acadêmica.

A consolidação dessas ações na UFPR se deve, em grande medida, à iniciativa dos profissionais de PLAc que iniciaram um diálogo colaborativo com as esferas administrativas. Assim, por conta dessa aproximação, no edital publicado no ano de 2018 podemos verificar que as políticas linguísticas de permanência, destinadas a essa população, foram incorporadas no documento oficial nos itens 24 e 25, conforme se lê a seguir:

Figura 2 – Edital 2018 do Programa Reingresso-UFPR

24. Os requerentes aprovados que efetuarem seu registro acadêmico deverão, obrigatoriamente, participar do *Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico*, organizado pelo Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária, que será realizado no período de **04/02/2019 a 16/03/2019.**
25. Após o início do ano letivo de 2019, os alunos aprovados pelo presente Edital deverão, obrigatoriamente, reportar-se mensalmente ao professor-tutor ou colega-tutor, que será indicado pela Coordenação do curso respectivo, e deverão frequentar a disciplina *Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*, que lhe será indicada pelo Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH.

Fonte: Edital Nº 02/PROGRAD – Acesso Migrantes e Refugiados (UFPR, 2018)

Pelo documento apresentado, podemos perceber a preocupação quanto ao aprendizado do Português para Fins Acadêmicos e também a regulamentação de um programa de tutoria, desenvolvido especialmente para esse fim, nas respectivas áreas de atuação dos estudantes.

Para concluir, no que se refere à avaliação em contexto de migração e refúgio, pensamos que a criação de modelos avaliativos próprios, que levem em conta as especificidades do público em questão, em contraponto a provas já existentes, como por exemplo o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), seja a melhor opção dentro desse processo. É necessário, conforme elucidado anteriormente, que esses testes linguísticos,

elaborados por uma equipe especializada, não tenham apenas o intuito de servir como instrumento de seleção, de forma excludente, mas, sobretudo, como um diagnóstico para a implementação de políticas institucionais efetivas. Desse modo, acreditamos estar construindo um processo seletivo inclusivo para a reinserção de migrantes e refugiados e, ao mesmo tempo, abrindo caminhos para uma política de permanência destinada a essa população na Universidade Federal do Paraná, através de uma prática reflexiva que está a todo momento se reconfigurando e avançando.

A seguir, discutiremos mais detidamente as bases teóricas que norteiam as práticas dentro dos cursos de línguas ofertados pela nossa IES para o público em questão.

2.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)

Em um cenário mundial tão diverso, linguística e culturalmente, de mobilidade humana, nos deparamos com um contexto de transformações econômicas e sociais que, segundo Grosso (2010), possibilita a abertura de caminhos para novos públicos e, consequentemente, para novas metodologias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Desse modo, vemos emergir conceitos conforme as situações socioeducativas que vivemos, que tentam se adaptar às demandas impostas por novas configurações político-sociais, como é o caso da nomenclatura Português como Língua de Acolhimento, que será explorada neste subcapítulo.

Esse conceito se firma com o programa de política migratória criado pelo Estado português em 2001, *Portugal acolhe*[13] (GROSSO, 2010). Parte do programa proposto era destinado a cursos regulares de português oferecidos exclusivamente a migrantes e refugiados adultos. A partir desse momento, começa a ser utilizada a expressão Português como Língua de Acolhimento para se referir a essa especialidade: o ensino-aprendizagem da língua majoritária do país de acolhimento a migrantes e refugiados adultos em Portugal.

Pereira (2017) explicita que o conceito emerge em Portugal devido ao aumento dos fluxos migratórios contemporâneos em direção ao país por volta dos anos 2000 e que a terminologia Português como Língua de Acolhimento aparece nesse contexto, relacionada à aprendizagem do idioma, que estaria ligada "à melhoria da qualidade de vida e à integração dos migrantes na nova sociedade [portuguesa] em que se pretendiam inserir" (PEREIRA, 2017, p. 119).

Iniciaremos, portanto, essa discussão explorando algumas autoras portuguesas e suas respectivas definições para o que estão denominando Português como Língua de Acolhimento.

[13] Para mais informações referentes ao programa *Portugal acolhe*, consultar Cabete (2010).

Em um segundo momento, exploraremos como se deu a importação dessa nomenclatura para o nosso contexto e refletiremos acerca das possíveis adaptações e ressignificações da expressão realizadas por pesquisadoras brasileiras que levam em conta o contexto de ensino-aprendizagem e suas especificidades no nosso território.

Para discutir o contexto português, consideramos diversas teóricas lusitanas (ANÇÃ, 2005, 2008; GROSSO, 2007, 2010; CABETE, 2010; OLIVEIRA, 2010; VASCONCELOS, 2005) que fazem uso de tal nomenclatura para se referir à aprendizagem da língua em contexto migratório. Segundo Ançã (2008), a língua de acolhimento deve ser entendida em seu sentido literal (refúgio, casa, forte). Sob a perspectiva dessa autora, trata-se de uma língua imersa em um emaranhado de línguas, culturas, etnias e interações. Ela [a língua de acolhimento] constitui "o direito à existência e é a ponte e o acesso a espaços sociais e laborais" (2008, p. 84). Nessa mesma perspectiva teórica, a pesquisadora observa que, com o ensino-aprendizagem do novo idioma, almeja-se desenvolver os conteúdos necessários às necessidades imediatas desse público e, ainda, fomentar a igualdade entre todos os cidadãos.

Outra autora portuguesa importante dentro dessa discussão é Grosso (2010). Para a pesquisadora, a língua de acolhimento transcende o conceito relacionado à língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2). Ela é, antes de mais nada, adquirida em um contexto migratório e pensada "para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes" (GROSSO, 2010, p. 68).

No que se refere à análise das necessidades comunicativas do público-alvo da língua de acolhimento, Grosso (2010) se apoia na descrição proposta pelo Conselho da Europa (2001), segundo a qual essa deve ser uma língua que tenha como proposta central principalmente a ação. Deve considerar, ainda, tanto o público geral que a utiliza quanto seus aprendizes, como atores sociais que necessitam estar aptos a cumprir tarefas do mundo no qual estão inseridos e que não dizem respeito apenas à língua propriamente dita.

Sobre língua de acolhimento, Grosso observa que a expressão

> [...] se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, 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. 68).

O conceito proposto relaciona a língua de acolhimento ao aprendizado especificamente para migrantes e refugiados de idade adulta que vão utilizar essa língua muitas vezes para a

ação relacionada à própria sobrevivência no país acolhedor. A autora faz uma associação imediata entre aprendizagem da língua de acolhimento e integração local. Para ela (2007, p. 2), "surge como indispensável relacionar o processo da integração do sujeito com o desenvolvimento das suas competências em língua-alvo".

Grosso (2008) defende a língua de acolhimento como uma ferramenta essencial para a autonomia desses sujeitos e complementa dizendo que "o seu desconhecimento se constitui em uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis" (GROSSO, 2008, p. 5).

Outra pesquisadora lusitana, Cabete (2010), que também discute o contexto português, mais especificamente o programa de Estado *Portugal acolhe*, defende a língua de acolhimento como sendo "indispensável para a melhoria das condições de vida da comunidade imigrante" (2010, p. 107). A autora também acredita que a aprendizagem do idioma "tem um objetivo muito particular: a integração na sociedade de acolhimento" (2010, p. 103).

Seguindo a mesma linha de argumentação, Ançã (2008, p. 74) explicita que "o domínio da LP é uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)".

Vasconcelos (2005), por sua vez, associa o termo à comunicação que prioriza a comunicabilidade em contexto laboral, visto que esse, segunda a autora, simboliza para esse público-alvo o "local de prestígio" da sociedade receptora.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da língua deve ter a preocupação de contemplar, na formação, nos materiais didáticos e nas dinâmicas propostas, ferramentas que vão ao encontro desse objetivo primeiro: a inserção dos alunos na nova comunidade.

Dessa forma, com base nas discussões anteriormente citadas, pode-se dizer que o conceito de Português como Língua de Acolhimento, defendido pelas autoras lusitanas, está diretamente relacionado à integração desses sujeitos na sociedade portuguesa. Segundo Cabete (2010), a integração proposta pelo modelo português é compreendida como um processo complexo e não estaria associado a um modelo assimilacionista, que "defendia a absorção dos imigrantes na sociedade que permanece inalterada" (CABETE, 2010, p. 46). Aqui, a autora reconhece a integração com valorização e reconhecimento da diferença (CABETE, 2010). A pesquisadora ainda vai se apoiar em Papademetriou (2003) para justificar que essa dinâmica requer um "ajustamento e adaptação mútua" (CABETE, 2010, p. 47). Porém, alguns pesquisadores brasileiros, que não estão inseridos no contexto português, têm visto essa política de forma distinta, como impositiva. É o caso de Anunciação (2018): a autora questiona o conceito língua de acolhimento defendido no contexto português, visto que, segundo ela, esse

termo, utilizado no âmbito da política linguística do Estado português, é "simbolicamente bastante violento, pois o acesso a direitos, como nacionalidade e autorização de residência permanente, é condicionado à comprovação de proficiência em língua portuguesa" (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 44). A pesquisadora coloca ainda que o programa *Portugal acolhe* "apresenta características de políticas de reconhecimento que se aproximam de perspectivas assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes" (2018, p. 37).

Acreditamos que Anunciação (2018), quando problematiza a ideia de integração vinculada à língua de acolhimento no contexto português, nos convida a refletir sobre qual integração é essa que de fato acontece/aconteceu em Portugal e, ao mesmo tempo, a questionar sobre que tipo de integração gostaríamos que acontecesse no território brasileiro. Teriam esses sujeitos espaço para manifestar, paralelamente à cultura e à língua portuguesa, seus próprios idiomas e suas respectivas culturas nessa nova terra? A integração defendida no contexto português estaria de alguma forma atrelada a uma prática assimilacionista? Existe uma espécie de apagamento linguístico-cultural para dar espaço à língua e à cultura dominante? Estariam eles, mais uma vez, defendendo um conceito através de uma visão colonizadora? Não nos cabe aqui responder a essas questões em relação ao contexto português, visto que existe certo distanciamento e não foi possível nos debruçarmos teoricamente na análise da política de Estado da época e tampouco compartilhamos da experiência naquele território. Porém, por outro lado, cabe-nos refletir sobre essas questões em nosso contexto, sobre as nossas especificidades, com base nas experiências práticas e pesquisas que estamos realizando no Brasil para pensarmos em políticas brasileiras que necessitam ser construídas acerca dessa temática.

Nesse sentido, corroboramos a ideia de que esse conceito deva ser constantemente problematizado para a construção de uma prática reflexiva sobre o processo de inserção desses novos sujeitos na sociedade brasileira. É necessário, a nosso ver, que esses cidadãos recebam modos de ter acesso à cultura, à língua, à cidadania, sem que isso signifique renunciar às suas origens e sem que aconteça um apagamento linguístico-cultural para dar espaço à língua e à cultura dominantes. Além disso, não compactuamos com a ideia de vincular a aprendizagem do idioma majoritário local a nenhum tipo de condição para a legalização e possibilidade de permanência na sociedade receptora, prática que temos acompanhado com pesar em diversos países europeus além de Portugal, como é o caso da França, Inglaterra, Alemanha, entre outros. Acreditamos que essa ligação direta possa reforçar uma prática colonizadora e assimilacionista, ao se impor a língua como uma condição *sine qua non* à permanência no novo território.

Por outro lado, presumimos existirem, no modelo português, reflexões positivas, atreladas ao conceito de Português como Língua de Acolhimento, que justificam a utilização dessa nomenclatura em território brasileiro e que serão levantadas na sequência. Dessa forma, exercitamos no fazer uma prática reflexiva, buscando ações positivas para serem replicadas, com as devidas adaptações, ao contexto de ensino brasileiro e, ao mesmo tempo, eliminando as que não nos parecem tão coerentes para a realidade na qual estamos inseridos.

Retomando a discussão proposta pela definição portuguesa, que relaciona diretamente a língua à integração local, é importante ressaltar nossa crença na aprendizagem do idioma majoritário como um facilitador para a inserção e o trânsito desse migrante e refugiado na sociedade acolhedora. Porém, infelizmente, essa relação (língua-integração) não se dá de forma tão natural e pacífica como esperaríamos. Existem diversos fatores, para além da língua, que irão influenciar a socialização desses sujeitos nessa nova sociedade.

Entendemos integração como um processo que se dá a longo prazo, complexo, dinâmico e multifacetado, que, sem dúvida, exige uma readequação de ambas as partes, pois trata-se uma via de mão dupla (comunidade local e comunidade recém-chegada). Segundo Vieira (2011, p. 3), é necessária uma "adequação a novos hábitos e comportamentos". De acordo com o artigo 4º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (OLIVEIRA, 2003), a integração ao país acolhedor, quando associada à aprendizagem do idioma local por parte desses sujeitos, seria:

> [...] uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento. (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Frisamos o aspecto relativo ao não desaparecimento cultural de origem, porém fica clara a recomendação de compartilhar valores e referências condizentes com a sociedade receptora. Ainda sobre a socialização desses migrantes e refugiados, concordamos com Vieira (2011) quando acrescenta que, "de qualquer forma, haverá sempre um rearranjo de valores e comportamentos, uma negociação de sentidos entre os indivíduos que participam da experiência" (VIEIRA, 2011, p. 4). Em consonância com essa discussão, Grosso (2010, p. 70) complementa que, "além da língua, a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem".

Há que se pontuar, ainda, que o processo de integração de migrantes e refugiados é muitas vezes obscuro e árduo, mesmo após dominarem a língua predominante local, pois o

preconceito e a discriminação estão presentes na sociedade que os "acolhe", como aponta Amado (2013, [s. p.]):

> Vindos de países africanos, latino-americanos e asiáticos, muitos imigrantes refugiados passam pela dificuldade da inserção numa sociedade que, na maioria das vezes, por falta de conhecimento e pré-conceito, os marginaliza e os discrimina, pelo fato mesmo de serem refugiados, o que prejudica a sua autoestima e o aprendizado da língua falada por esta sociedade.

Dessa forma, fica evidente que, infelizmente, não basta interagir em português para que de fato a integração aconteça da maneira desejada. Contudo, há o entendimento de que conhecer a língua é uma das etapas para ter meios para que a socialização aconteça na nova sociedade.

Embora tenhamos anteriormente problematizado a ideia de integração atrelada ao ensino do idioma, proposta pelo Estado português, acreditamos que muitos dos itens elencados pelas autoras lusitanas para conceituar Português como Língua de Acolhimento são compartilhados no contexto brasileiro e, portanto, faz sentido, a nosso ver, a utilização da mesma nomenclatura em nosso território, a saber: i) língua adquirida em contexto migratório; ii) língua adquirida por uma população em sua maioria em vulnerabilidade; iii) língua que está imersa em um emaranhado de línguas, culturas, etnias e interações; iv) língua que facilita o acesso a espaços sociais e laborais; v) língua para agir no mundo e que prioriza as necessidades imediatas desse público; vi) língua como um facilitador no processo de integração desses sujeitos na comunidade local. No entanto, ao mesmo tempo, faz-se necessário pontuar as reflexões que estão emergindo de alguns pesquisadores brasileiros, que defendem a utilização da expressão, porém adaptada ao cenário brasileiro, em consonância com o que aqui defendemos como língua de acolhimento.

2.3.1 Empréstimo de um conceito: de Portugal ao Brasil

No contexto brasileiro, começa-se a utilizar a terminologia emprestada de Portugal – Português como Língua de Acolhimento – para se referir ao ensino do idioma majoritário local a migrantes e refugiados oriundos desse novo contexto migratório contemporâneo, que começaram a chegar ao Brasil a partir de 2011. Uma das primeiras autoras a fazer uso desse conceito em publicação brasileira da área foi a docente da Universidade de São Paulo (USP) Rosane de Sá Amado, em um artigo de outubro de 2013 para a revista da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE), intitulado: "O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados". A autora já havia iniciado pesquisas

acerca dessa temática, como aponta outro artigo assinado por ela em 2011 na mesma revista. Naquela oportunidade, porém, Amado (2011) não fazia uso da terminologia Língua de Acolhimento para se referir ao ensino de línguas a esse público específico, e sim da expressão Português como Segunda Língua: "Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados". Outra pesquisadora, precursora nesse debate em território nacional, foi a docente da Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA) Maria Eta Vieira, com a publicação de sua tese, datada de 2010 – *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo – uma aproximação sociocultural*. Em sua pesquisa, Vieira (2010) discute o contexto de ensino-aprendizagem de português para falantes de espanhol, em especial migrantes bolivianos em São Paulo, porém também não mobiliza o conceito de Português como Língua de Acolhimento para se referir a esse ambiente de ensino. Em 2011, a pesquisadora publica um texto na revista SIPLE (segunda edição) com o intuito de trazer luz à reflexão do aprendizado de línguas ao público migrante. Nessa ocasião, Vieira (2011) emprega a terminologia Português Língua Estrangeira / Segunda Língua em seu artigo, *Ensino de Português LE/SL em comunidades de trabalhadores transplantados* – da mesma forma que Amado (2011).

Dois anos mais tarde, em 2013, começam a surgir publicações no Brasil, em nossa área de atuação (PLE), que fazem uso do conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), nesse momento ainda muito atrelado ao significado português do termo. Para Amado (2013), essa nomenclatura remete ao ensino do português a cidadãos que "chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros" (2013, [s. p.]). Ainda para essa autora, o conceito alude a um "contexto educacional de ensino de português para a população de alta vulnerabilidade social" (2013, [s. p.]).

Concomitantemente, a pesquisadora Lúcia Maria de Assunção Barbosa (UnB) inicia uma discussão acerca da temática PLAc em congressos renomados da área e introduz discussões sobre esse contexto específico de ensino, como podemos comprovar em resumos de alguns eventos: X CONSIPLE[14], 2013; VII GELCO[15], 2014; V SIMELP[16], 2015. Paralelamente

[14] X Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira: Vidas em português – políticas multilaterais para o ensino e a formação em PLE/PL2. Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2013. Resumo: *Acolhimento e inserção social: o papel da língua portuguesa para imigrantes e refugiados em Brasília (DF).*

[15] I Encontro Internacional e o VII Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste – GELCO. Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2014. Resumo: *Português como língua-cultura e acolhimento em contexto de fluxos migratórios*.

[16] V Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. Università del Salento, Lecce – Itália, 2015. Resumo: *Português como língua de acolhimento: o material didático para inserção sociolaboral de imigrantes e pessoas em situação de refúgio, no Brasil*.

a esses primeiros movimentos no Brasil, professores e pesquisadores da Universidade Federal do Paraná participantes do projeto PBMIH publicaram alguns trabalhos utilizando a nomenclatura em suas reflexões para esse contexto de ensino-aprendizagem (RUANO; GRAHL, 2015; RUANO; CURSINO, 2016; CURSINO *et al*., 2016; BARBOSA; RUANO, 2016). Isso se deve ao fato de, no ano de 2014, o projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) ter criado um grupo de pesquisa para dar início a leituras e discussões relacionadas a essa terminologia, que passaria a nomear a prática realizada dentro do projeto. Nesse momento, a nomenclatura que empregávamos para intitular a concepção de língua do projeto – PLAc – estava fortemente enraizada no conceito português.

Na sequência, outros pesquisadores brasileiros envolvidos com esse ambiente de ensino começam a fazer uso da expressão Português como Língua de Acolhimento (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2015; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016) para se referir ao ensino do português brasileiro a migrantes e refugiados dentro do território nacional. Contudo, acreditamos que, recentemente, iniciou-se um movimento reflexivo por parte de alguns pesquisadores brasileiros com o intuito de adaptar, problematizar e ampliar o conceito com base no contexto no qual estamos inseridos, ou seja, o contexto brasileiro. Partimos do pressuposto que esse ambiente de ensino no Brasil difere em alguns aspectos da proposta portuguesa e merece, portanto, ajustes e reflexões locais.

Na próxima seção serão exploradas definições de Português como Língua de Acolhimento publicadas por autores brasileiros nos últimos anos. A nosso ver, a ampliação do conceito português se deu pelo fato de concebermos língua-cultura como prática social, e as práticas são diferentes de acordo com o ambiente em que os sujeitos estão inseridos. Matricular um aluno em uma escola, por exemplo, se dará de forma distinta aqui e em Portugal. Além disso, acreditamos que, ao termos nos deparado com um aumento considerável do número de migrantes e refugiados em nosso país e, ao mesmo tempo, com uma realidade de ensino-aprendizagem muito nova, acabamos contribuindo para o repensar dessa nomenclatura, pois nos vimos obrigados a refletir sobre esse contexto e reformular nossas práticas, conceitos e teorias, para dar conta de uma demanda que já estava posta e não poderia ser ignorada.

2.3.2 PLAc no Brasil: a ressignificação de um conceito

Como mencionado anteriormente, consideramos que as discussões levadas a cabo pelos professores portugueses têm fornecido subsídios para nossas reflexões. Contudo, julgamos importante, nesta seção, evidenciar as publicações nacionais que fazem uso desse conceito,

muitas vezes dialogando com a visão lusitana e, ao mesmo tempo, ampliando a discussão com base na experiência brasileira.

De acordo com São Bernardo (2016, p. 66), a língua de acolhimento é uma forma de "transgressão e luta" e está diretamente relacionada ao ensino crítico que se funda numa perspectiva freiriana e intercultural:

> Depois de examinar a literatura sobre Cultura/Interculturalidade, Pedagogia Crítica, Linguística Aplicada Crítica e ensino de línguas, propomos um conceito específico de língua e a utilização da PC [Pedagogia Crítica] em confluência às teorias da LA e LAC, para o desenvolvimento de um curso que atenda às necessidades de emergência das/os imigrantes e as/os prepare para a cidadania intercultural. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 152).

A autora se apoia em Byram (1997) para defender que a agenda de PLAc contemple o que ela intitula de *consciência cultural crítica* (2016, p. 64), "permitindo que o aluno se conscientize de diferenças culturais e como essas diferenças interferem na interação e na comunicação, facilitando a integração dessas pessoas à sociedade que os acolhe" (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65). Segundo a pesquisadora, os alunos devem adquirir em nossos cursos uma "Consciência Política" (2016, p. 65) e participar ativamente como sujeitos dessa nova sociedade, propondo políticas e não apenas como um "objeto passivo de política". São Bernardo (2016) também se posiciona de forma contrária à prática tida de alguma forma como assimilacionista, com o que concordamos plenamente, quando diz que "é necessário que os/as professores/as de línguas considerem que o/a aprendente adquire novas experiências/cargas culturais, intrínsecas à língua-alvo e compreendam que ensinar essa língua-cultura não significa aculturar o aprendente, mas enriquecê- lo" (2016, p. 63).

Embora São Bernardo (2016) destaque que a experiência do migrante e do refugiado seja heterogênea, ela observa que existem relações de aproximação inerentes ao próprio *status* de migrante e/ou refugiado, como, por exemplo, a perda, a perseguição e o trauma. Segundo a autora, o entendimento dessa situação por parte dos professores pode trazer uma grande motivação "para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda às necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore o desafio do reestabelecimento dessas pessoas". (2016, p. 64). Além disso, ela defende o ensino de PLAc atrelado às necessidades mais urgentes de uso da língua. Para São Bernardo (2016, p. 65), "as urgências do cotidiano trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento".

Barbosa e São Bernardo (2017, p. 58), por sua vez, são favoráveis a que "o acesso ao aprendizado da língua de acolhimento seja facilitado ao/à imigrante e que este se dê de forma

holística e crítica, em um ambiente de acolhimento e hospitalidade". As autoras também evidenciam o poder desses sujeitos na formação da nova sociedade através da teoria da pedagogia crítica:

> Sob o viés desta teoria, os/as professores/as assumem o papel de promotor(a) do intelecto, do conhecimento a fim de formar cidadãos críticos para atuarem na sociedade. Os/as professores/as o fazem abrindo os olhos de quem aprende para a compreensão, a reflexão e, consequentemente, a transformação das injustiças na sociedade. Sob essa perspectiva, ensinar no espírito da PC não se limita a ajudar os/as alunos/as a adquirirem capacidade de pensamento crítico, mas também fazê-los/las compreender seu poder de construção da sociedade, para, em seguida, tomarem medidas para resistir à injustiça e à hegemonia. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 59).

As pesquisadoras enfatizam mais uma vez o papel ativo que esses aprendizes podem desempenhar, uma ferramenta de resistência frente às injustiças impostas pela sua condição no novo território.

Barbosa e São Bernardo (2017) publicaram um verbete com uma definição de "Língua de Acolhimento" no *Dicionário crítico de migrações internacionais* (2017), no qual propõem a ampliação do termo levando em conta a relação conflituosa acerca do aprendizado da língua por parte de seus aprendentes:

> [...] o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento 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. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão. (LÍNGUA DE ACOLHIMENTO, 2017, p. 436).

Como consta no excerto selecionado, nem sempre essa relação migrante-língua se dá de forma tranquila e pacífica. Isso porque a língua majoritária do país de acolhimento muitas vezes não foi escolhida e está atrelada a uma série de fatores e experiências desses sujeitos na sociedade "receptora", o que gera, em certos casos, uma relação de conflito no processo de ensino-aprendizagem. Barbosa e São Bernardo (2017) dizem que

> [...] é fundamental considerar as experiências trazidas pelos/as aprendentes, pois suas experiências vividas em seu país de origem (ou em outros países), na sociedade de acolhimento, nas ruas, praças, no trabalho e nas salas de aula são cheias de

> significação. Neste contexto, a questão da identidade cultural não pode ser desprezada. (2017, p. 60).

Para as pesquisadoras, em se tratando do contexto de PLAc, assim como em outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é fundamental considerar a bagagem cultural dos alunos envolvidos no processo, além das suas experiências cotidianas nessa nova vida.

Outra pesquisadora brasileira que vem se debruçando sobre essas questões nos últimos anos é Lopez (2016), que defende o conceito de língua de acolhimento como "uma proposta de visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA[17], a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional" (2016, p. 53). A autora acredita que, embora existam semelhanças entre o contexto de ensino-aprendizagem de PLA e PLAc, a terminologia deve ser distinta, por representar um "gesto político de visibilização de uma demanda social" (LOPEZ, 2016, p. 54), e isso, na percepção da pesquisadora, já seria suficiente para justificar a utilização desse termo nesse contexto de ensino-aprendizagem. Lopez (2016) também defende a língua de acolhimento atrelada à *educação do entorno* (MAHER, 2007), no sentido da necessidade de os programas de PLAc incorporarem, em seus projetos pedagógicos, ações de sensibilização da sociedade acolhedora para que, a partir do conhecimento, comecemos a fomentar a tolerância, o respeito e a empatia:

> O ensino de PLAc pode ter um papel bastante importante nesse sentido. Por serem direcionados a um público socialmente minoritarizado (MAHER, op. cit.) – e arriscamos dizer que principalmente por estarem se desenvolvendo sem o apoio governamental necessário –, os cursos de PLAc no Brasil constituem-se em verdadeiros projetos políticos e, como tais, devem assumir um caráter emancipatório, que vise ao empoderamento desse grupo minoritarizado. Para isso, devem buscar, na medida do possível, envolver a referida educação do entorno (MAHER, ibidem). Com base nessa sua responsabilidade social, sugerimos que os cursos de PLAc sejam planejados e desenvolvidos sobre o viés da Interculturalidade (ibidem). Tais constatações sobre o caráter sociopolítico dos cursos de PLAc só puderam ser alcançadas com base nos resultados das análises engendradas a partir dos registros gerados nessa investigação. (LOPEZ, 2016, p. 195-196).

Corroboramos a visão de Lopez (2016), segundo a qual, dentro do contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, deveriam ser incluídas ações relacionadas com a *educação do entorno* (MAHER, 2007), tendo em vista que grande parte dos migrantes e refugiados em nosso país sofrem ou já sofreram algum tipo de discriminação. Alguns projetos têm obtido sucesso ao

[17] PLA: Português como Língua Adicional – terminologia utilizada pela autora em seu trabalho (LOPEZ, 2016).

propor intervenções na sociedade acolhedora que desmistificam os pré-conceitos associados a essa população[18].

Conforme explicitado por Lopez e Diniz (2019), o Português como Língua de Acolhimento diz respeito

> [...] à 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; DINIZ, 2019, [s. p.]).

Para esses autores, o PLAc está relacionado ao ensino de línguas em contexto migratório e para um público que se encontra, na maioria, em posição de vulnerabilidade. Porém, os mesmos pesquisadores chamam a atenção para o cuidado que devemos ter em não caracterizar esses sujeitos pela falta – tendo em conta o lugar que ocupam na sociedade – e, equivocadamente, a partir de uma visão redutora, considerá-los "dignos de pena". Concordamos com a ideia proposta de sempre lembrar que, embora estejamos trabalhando com um grupo minoritarizado, nossa prática não deve estar atrelada às políticas assistencialistas, que identificam esse público-alvo apenas pelo que "não possui", ao invés de valorizar a enorme bagagem linguístico-cultural e as experiências que traz.

Outra pesquisadora brasileira, Anunciação (2017), argumenta a favor do ensino de PLAc na perspectiva de língua como espaço de (re)existência, em que a sala de aula se caracteriza pela constante negociação:

> A língua portuguesa não é só um entrave à inserção social igualitária de migrantes e refugiados – ela é utilizada como **instrumento de prática de (re)existência** pelos participantes [da pesquisa], na medida em que, por meio dela, eles desenvolvem estratégias de (re)negociação e de (re)significação de sentidos e de suas identidades. [...] Nesse sentido, o conceito de língua de acolhimento precisa ser repensado a partir de uma perspectiva transcultural (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007) e translíngue (CANAGARAJAH, 2013), que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação que constituem esse contexto. (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 96, grifo da autora).

[18] Além da iniciativa mencionada por Lopez (2016), proposta pelos próprios migrantes e refugiados com a criação do vídeo *Refugiados no Brasil*, gostaríamos de lembrar outros projetos que oferecem atividades semelhantes de conscientização do entorno: i) Projeto *Vidas refugiadas*; ii) Núcleo de Atividades Culturais PBMIH (consultar Ruano e Cursino (2016) e também Ruano, Grahl e Pereti (2016)); iii) *O planeta é um só.*

Anunciação (2017) defende a problematização do conceito de língua de acolhimento e advoga a perspectiva de que essa nomenclatura deva abranger a utilização das diversas língua(gens) que perpassam esse contexto de ensino-aprendizagem. Para a pesquisadora, é através da língua portuguesa que esses sujeitos potencializam meios para a (re)negociação e (re)significação de suas identidades.

Já Ruano e Cursino (2019) argumentam, com base na experiência que obtiveram nesses cinco anos de funcionamento do projeto PBMIH, que, quando o professor trabalha seu conteúdo pedagógico partindo dos interesses e motivações dos alunos, a sala de aula e todo o espaço criado além dela "se tornam um ambiente muito mais acolhedor e, portanto, mais propenso ao aprendizado da língua e de novas construções de mundo" (2019, p. 60). As pesquisadoras demonstram ser necessário, nas aulas de PLAc, propiciar aos alunos um espaço seguro para que possam falar sobre suas trajetórias de vida. Nesse sentido, a sala de aula pode se transformar em um ambiente que oferece condições a esses sujeitos, através das práticas narrativas, de ressignificarem o processo de migração, "redefinindo seus lugares, suas identidades e elaborando o luto pela perda dos vínculos estabelecidos em seu país de origem, bem como se organizarem para restabelecer sua vida e seus laços em um novo contexto social" (FRIEDRICH *et al*., 2017, p. 85). Ruano e Cursino (2019) defendem, para o contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, a criação, na perspectiva de Campano (2007), do que ele denomina de *second space*, um segundo espaço proposto dentro e fora da sala de aula, onde as culturas, línguas e trajetórias desses estudantes sejam valorizadas. Por isso, "escutar esses migrantes torna-se fundamental para seu processo de subjetivação, já que se encontram em uma condição de exceção num novo sistema de relações sociais, atravessados por suas experiências desenraizantes" (DEBIEUX, 2012 *apud* FRIEDRICH *et al*., 2017, p. 86).

Com base nessas reflexões, as autoras propõem atrelar ao ensino de PLAc práticas que resgatem as narrativas desse público e também suas trajetórias, experiências e realidades (CAMPANO, 2007) para pensar "nos multiletramentos e na aprendizagem desse público específico" (2019, p. 61):

> A partir das narrativas pessoais é possível abrir um caminho pelo qual 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. No contexto de ensino/aprendizagem de migrantes/refugiados a narrativa se torna uma ferramenta importantíssima para a elaboração e ressignificação de suas próprias trajetórias. (RUANO; CURSINO, 2019, p. 61).

Vale lembrar que os espaços de escuta propiciados em sala de aula ajudam o aluno a melhor se situar culturalmente na nova sociedade e dão a ele acolhimento e confiança que serão

direcionados ao aprendizado do novo idioma. Esses ganhos, conforme salientam Buors e Lentz (2009), são etapas fundamentais para o ensino-aprendizagem em contextos de alta fragilidade econômica, social e moral. São sugeridos como possíveis gêneros discursivos para esse trabalho a biografia, a autobiografia, os diários, os esquetes teatrais, além da "escrita em resposta", nomeada por Campano (2007) como "narrativas de sobrevivência". A leitura desses textos vai se incorporando à expressão oral desses aprendizes, que passam a construir um discurso mais fortalecido. A língua escrita enriquece e fortalece a língua oral em um processo de ir e vir de uma para a outra.

O grupo de professores do PBMIH tinha consciência, embora de maneira quase intuitiva no início do projeto, que, a partir do momento em que esses alunos se sentissem acolhidos e tivessem oportunidade para relatarem e elaborarem suas histórias, teriam maior sucesso no aprendizado do português. Porém, ao mesmo tempo, verificou-se que a formação de professores para esse público específico necessitava abarcar questões como, por exemplo, o que fazer frente às histórias carregadas de dor, sofrimento, perda ou racismo desses estudantes? Qual seria o nosso papel, como professores da área, em relação às informações contidas nesses relatos? Estaríamos preparados para propiciar esse espaço em nossas salas de aula de PLAc? Esses foram alguns dos questionamentos que fizemos no desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, no início de 2014, a coordenação do PBMIH entrou em contato com o curso de Psicologia da UFPR, que iniciou suas atividades com o projeto em agosto do mesmo ano, com ações desenvolvidas tanto para o público atendido pelo projeto quanto para os próprios professores de PLAc que atuam em sala de aula do projeto. Por essa razão, Ruano e Cursino (2019) sugerem, para a agenda de PLAc, um trabalho multidisciplinar que agregue outros parceiros para participar dessas ações, como acontece no PBMIH com estudantes e professores do curso de Psicologia visando possibilitar uma melhor discussão e orientação frente a essas narrativas.

Com base nesse princípio, diversos autores brasileiros defendem que a área de PLAc deva ser de atuação transdisciplinar (ANUNCIAÇÃO, 2017; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017; RUANO; CURSINO, 2019; LOPEZ; DINIZ, 2019). Como mencionam Lopez e Diniz,

> O PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil. (LOPEZ; DINIZ, 2019, [s. p.]).

Isso ocorre, a nosso ver, devido à complexidade inerente à temática da migração e do refúgio, que demanda olhares de áreas distintas do conhecimento. Sendo assim, as nossas práticas em sala de aula necessitarão de diálogos constantes e apoios de diferentes campos do

saber. Defendemos a criação de uma rede, no modelo do programa Política Migratória e Universidade Brasileira, para trabalhar em conjunto com os programas de PLAc. Essa rede pode funcionar tanto dentro das IES que organizam práticas de acolhimento nesse sentido quanto com diferentes órgãos públicos, sociedade civil local, os próprios migrantes e refugiados, organizações não governamentais, entre outras, para somar forças e ampliar as possibilidades de encaminhamento que possam surgir no ambiente formal de ensino da língua.

A partir dessas explanações, pode-se constatar não só a ampliação, mas a ressignificação do conceito de Português como Língua de Acolhimento proposto por pesquisadores brasileiros que vão ao encontro do que defendemos como possibilidade de ensino-aprendizagem de língua-cultura dentro desse cenário de ensino. Por esse motivo, optamos por utilizar nesta pesquisa essa terminologia, que vem sendo adaptada e ressignificada. Frisamos, ainda, que não se trata de definições prontas, fechadas, pois acreditamos que a discussão acerca do conceito de PLAc deva permanecer aberta, visto que os fluxos migratórios acontecem desde sempre e o acolhimento e o ensino da língua majoritária local precisam continuar existindo, se adaptando e incorporando novas configurações e experiências que vamos acumulando nesse árduo caminhar.

Além disso, entendemos que a nomenclatura língua de acolhimento traz consigo diversas especificidades que merecem ser levadas em conta dentro desse contexto de ensino, a saber: i) o público que frequenta essas turmas está, em sua grande maioria, sob pressão social, econômica, legal e/ou psíquica oriunda da própria condição de migrante e refugiado, que será facilmente evidenciada em sala de aula; ii) trata-se de um público volátil, em trânsito, o que requer grandes ajustes à metodologia em sala de aula; iii) os assuntos levantados em sala de aula de PLAc extrapolam, e muito, o linguístico, como veremos nas análises dos dados gerados nesta pesquisa; iv) a língua que deve ser aprendida nem sempre foi escolhida, isto é, existe essa relação complexa e conflituosa; v) os professores muitas vezes não são especializados e os materiais didáticos também não são voltados para as especificidades desse público-alvo. Soma-se a isso o fato de existir um grande número de voluntários de diversas áreas do conhecimento atuando frente a essa demanda de ensino, quase sempre com pouquíssima ou nenhuma formação, entre outras questões.

Acreditamos que essas particularidades abrangem, conforme Pereira (2017, p. 119), "uma nova categoria de investigação", que nos dedicaremos a explorar com mais detalhe na próxima seção.

2.4 ESPECIFICIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLAc

Diversos teóricos, como Amado (2011, 2013, 2016); Cabete (2010); Grosso (2010); Lopez (2016); São Bernardo (2016); Barbosa e São Bernardo (2017); Pereira (2017); Friedrich *et al*. (2017); Costa e Taño (2017); Cruz (2017), corroboram a ideia de que o ensino-aprendizagem de português a um público migrante e refugiado difere consideravelmente das práticas docentes das áreas de Português como Língua Estrangeira (PLE) / Português como Língua Adicional (PLA), mais convencionais. Por isso, deve ser estudado sob um viés específico. Isso se deve a diversos fatores linguísticos e extralinguísticos presentes na sala de aula de PLAc, originários da própria condição de vida desses sujeitos e de suas diversas particularidades, que serão exploradas neste subcapítulo.

De acordo com Grosso (2010), os conceitos relacionados a imigrantes e estrangeiros possuem alguns elementos em comum e, talvez por esse motivo, "tendem a confundir-se e a frequentemente serem utilizados como sinônimos. Trata-se, porém, de universos distintos e, como tal, também no ensino-aprendizagem de línguas, é necessário ter em conta essa diferença" (GROSSO, 2010, p. 66).

Julgamos de suma importância compreender que "esta modalidade de ensino emergente no Brasil possui aprendentes com necessidades comunicativas e objetivos de aprendizagem específicos, o que impacta diretamente nas decisões tomadas em sala de aula" (CRUZ, 2017, p. 28). Mas quais seriam essas particularidades que diferenciam o ensino de PLAc do que denominamos PLE/PLA e que deveríamos, como profissionais da área, levar em conta durante a nossa prática docente?

Em consonância com Lopez (2016) quando diz que, "apesar de ser uma área filiada à esfera do PLA, o PLAc é um campo que tem suas especificidades, ainda a serem identificadas e exploradas" (2016, p. 57), acreditamos poder suscitar reflexões para indicar alguns pontos norteadores que, a nosso ver, acarretam um conjunto de peculiaridades condizentes com esse contexto educativo ou, ao menos, mais aparentes, que exploraremos na sequência.

2.4.1 Perfil dos alunos: vulnerabilidade

Iniciaremos a discussão partindo do ponto central da nossa prática: os alunos. Defendemos o ensino de línguas pautado pelas necessidades do público-alvo envolvido. Para tanto, é necessário ter claro que público é esse e quais são suas particularidades, para, então,

em um segundo momento, tentar entender quais as necessidades que irão guiar nosso planejamento para a produção do material didático e as dinâmicas realizadas em sala de aula.

Lopez (2016) aponta uma especificidade do contexto de ensino-aprendizagem de PLAc relacionado justamente ao perfil dos alunos atendidos, visto que, em sua maioria, trata-se de um "público minoritarizado, destituído de direitos e, consequentemente, mais socialmente vulnerável" (LOPEZ, 2016, p. 54). Na mesma perspectiva, Cruz (2017) aponta que "a condição social e vulnerável que o refugiado e o imigrante recebem na sociedade de acolhimento os colocam numa posição menos favorecida, que pode ser fortalecida se eles não puderem se expressar e exercer seus direitos" (CRUZ, 2017, p. 32). Ainda segundo a autora, "a fragilidade e vulnerabilidade influenciam diretamente na aquisição da língua em questão" (CRUZ, 2017, p. 32).

De acordo com Barbosa e Ruano (2016), "o migrante refugiado encontra-se submetido, por exemplo, a um conjunto de pressões econômicas, sociais e legais que o colocam em uma posição de vulnerabilidade" (BARBOSA; RUANO, 2016, p. 323). Concordamos com o entendimento de que a vulnerabilidade desse indivíduo pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, pois alguns desses sujeitos trazem para a sala de aula diferentes temáticas que não dizem respeito ao processo de aprendizagem do idioma propriamente dito, e sim a questões relacionadas à condição que estão experienciando no novo território – seja essa vulnerabilidade "social, psicológica ou econômica, em que esses indivíduos se encontram ao chegarem a um país novo, no qual, muitas vezes, não gostariam de estar" (SENE, 2017, p. 28). Assim, "a formação de professores, a confecção de materiais didáticos para esse público e as dinâmicas em sala de aula necessitam de uma atenção diferenciada por parte dos atores envolvidos nesse processo" (BARBOSA; RUANO, 2016, p. 323). De acordo com Costa e Taño (2017, p. 7), "uma especificidade da Língua de Acolhimento é que sua aprendizagem se dá em um ambiente de maior pressão social, cujo foco comunicativo volta-se para necessidades mais imediatas".

Oliveira (2010) é uma das pesquisadoras que justifica os motivos pelos quais o ensino da língua de acolhimento é distinto do ensino a outros grupos de aprendizes de línguas estrangeiras. De acordo com a autora, isso se deve ao fato de que:

> i) a aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente **de maior pressão social, legal, económica**, etc., do que num contexto normal de aprendizagem. Os migrantes têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados; ii) o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou **pressão para aprender uma língua** difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. (OLIVEIRA, 2010, p. 12, grifo nosso).

Os dois aspectos elencados por Oliveira (2010) foram evidenciados durante os anos de prática e pesquisa nesse contexto de ensino-aprendizagem e dizem respeito justamente ao ambiente, envolto por pressões de diversas ordens, no qual esses alunos estão inseridos, particularidades que, em alguma medida, ficarão explícitas em sala de aula.

Por isso, devido à tensão somada a uma condição de vulnerabilidade, as aulas de língua de acolhimento ultrapassam aspectos linguísticos e culturais, o que pode ser observado muito rapidamente no decorrer dos cursos com esse público-alvo específico. Surgem, em pouco tempo, questões relacionadas às mais diversas situações, anseios, necessidades, planos e toda uma série de demandas próprias de quem deixa a sua terra por necessidade e que serão trazidas à luz na análise dos dados desta pesquisa. Além disso, em se tratando do público de PLAc, é essencial, conforme salientam Costa e Taño (2017), levar em consideração o fator financeiro, visto que, na maioria das vezes, esses migrantes e refugiados não podem investir economicamente nos cursos de PLE/PLA disponíveis no mercado.

De acordo com Sene (2017), o público de PLAc é "diverso, heterogêneo, multilíngue, multicultural, multifacetado, com diferentes perfis e níveis de escolaridade, assim como maneiras distintas de aprender e com bagagens de vivências culturais diversas". (SENE, 2017, p. 28). Nesse caso específico, não partilhamos da percepção de que essa seja uma característica inerente apenas ao público de PLAc, pois também está presente em algumas turmas regulares de PLE/PLA, embora em menor grau.

O que gostaríamos de enfatizar, neste ponto do debate, em relação ao perfil desse público-alvo, é que ele é constituído, na maioria dos casos, por alunos em situação de vulnerabilidade econômica, psíquica, social e/ou legal e, ainda, que estão imersos em um contexto de muita pressão proveniente do *status* que ocupam na nova sociedade, em virtude de sua condição de migrante e/ou refugiado. Soma-se a isso a volatilidade desses estudantes em sala de aula, que será mais bem explorada a seguir.

2.4.2 Perfil dos alunos: público volátil, em trânsito

Outra característica particular do perfil dos alunos de PLAc diz respeito à volatilidade desse público nas aulas. Essa característica, mais uma vez, vai ao encontro da própria condição do migrante e refugiado, já levantada anteriormente. Para os que estão em uma situação de vulnerabilidade econômica, a prioridade será sempre a sobrevivência. Dessa forma, a partir do momento em que outra cidade ou país apresentar melhores condições de vida, oportunidades

de trabalho ou um acolhimento mais amplo, muito provavelmente esses alunos irão migrar, abandonando o curso iniciado.

Mais um fator que emerge em sala de aula em relação à assiduidade dos estudantes está relacionado, de acordo com a nossa experiência no PBMIH, ao dinheiro gasto para o deslocamento até o local das aulas e faz com que muitos com frequência se ausentem. Esse aspecto, no nosso entendimento, deve ser levado em consideração na agenda de programas de PLAc. Acreditamos que essa pauta deva estar presente, seja por meio de busca de parcerias e financiamentos para o transporte, ou mesmo em relação à oferta de turmas, quando possível, mais próximas de regiões tidas como "polos" desse público-alvo específico. No mesmo sentido, caso haja, para esses alunos, alguma possibilidade de trabalho, formal ou informal, ela será priorizada, em detrimento das aulas de português.

Amado (2016) advoga nessa perspectiva quando, a partir de suas experiências no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, relata que "muitos alunos assistem a algumas aulas apenas e abandonam o curso tão logo conseguem trabalho – e suas necessidades específicas, e urgentes, de comunicação, têm apresentado desafios para o desenvolvimento do curso" (AMADO, 2016, p. 70). A pesquisadora compartilha sua vivência como coordenadora de um curso de português para refugiados em duas instituições da cidade de São Paulo – a *Missão Paz* e o *Oásis Solidário* –, ambas na região central da capital e chama a nossa atenção para o mesmo tema:

> A volatilidade do público também era intensa. Estávamos em novembro e, assim como havia alunos que frequentavam as aulas desde setembro, havia também aqueles que iam pela primeira vez e não voltavam mais, por terem conseguido emprego. As aulas, dessa forma, não rendiam... Alunos assíduos desmotivados com as perguntas dos alunos que assistiam a pouquíssimas aulas e professores também perdidos com as constantes retomadas de conteúdo para diminuir as dúvidas dos recém-chegados. (AMADO, 2016, p. 81).

Pensamos que essa seja uma situação presente, pelo menos no início, em diversos cursos de português destinados a migrantes e refugiados. A dinâmica do curso, bem como do público-alvo, levou Amado (2016) e, acreditamos, leva todos os que trabalham com o ensino de PLAc a refletir sobre mudanças estruturais e metodológicas geradas pelas urgências dos estudantes ali presentes. É importante ressaltar como as necessidades associadas à aprendizagem de um idioma influenciam o modelo de ensino e as práticas implementadas. No nosso caso específico, do projeto PBMIH, essa constatação, relacionada à volatilidade dos estudantes, se deu logo no início das nossas práticas e muito rapidamente iniciamos o trabalho apoiados em uma

metodologia própria, adaptada a esse contexto de ensino, que batizamos de "ensino em trânsito" ou ainda "porta giratória" (RUANO; GRAHL; PERETI, 2016).

Essa metodologia se desenvolve de forma muito diferente em comparação aos cursos de língua estrangeira em geral. Embora os grupos sejam semestrais, a proposta do projeto é atender o aluno no momento em que ele chega, pois, conforme salienta Oliveira (2010), quanto mais rápido o indivíduo aprender o idioma majoritário do país de acolhimento, mais depressa ele terá chances de se integrar à sociedade acolhedora. Assim, primeiramente, o estudante passa por um teste de nivelamento para que se possa avaliar seu conhecimento de língua portuguesa. Caso haja vaga na turma de seu nível, o novo aluno é prontamente encaminhado para a sala de aula e inicia o curso no mesmo dia.

Praticamente todas as semanas, o PBMIH recebe novos alunos e uma parte deles, por motivos financeiros ou de trabalho, deixa de frequentar o curso ou segue as aulas com bastante irregularidade. Os professores responsáveis pela criação do projeto relatam: "desde o começo, percebemos que qualquer abordagem 'linear' de aquisição linguística não seria producente ao grupo. A partir das discussões, chegamos à ideia de que cada aula seria uma tarefa comunicativa fechada" (RUANO; GRAHL; PERETI, 2016, p. 298). Segundo Ruano, Grahl e Pereti,

> [...] a ideia tem sido então, partir de uma situação contextual comum à nova vida desses estudantes, como, por exemplo, realizar uma entrevista de emprego, e a partir daí elencar os elementos de adequação discursiva e linguística, para que, no final de uma aula de três horas, o aluno tenha construído repertório e desenvolvido habilidades linguísticas para realizar uma tarefa comunicativa. E é nessa perspectiva que estamos desenvolvendo nosso material didático para esse público. Dessa forma, diminui-se a sensação de ter perdido um conteúdo anterior. Passamos assim de uma forma linear de ensino da linguagem para um modelo espiral centrífugo, muito mais produtivo nessa situação de constante trânsito. (RUANO; GRAHL; PERETI, 2016, p. 298).

Dessa maneira, os alunos mais assíduos não se sentiram desmotivados por constantes "retomadas" de conteúdo. Por outro lado, os novatos não irão depender de aulas passadas para dar continuidade ao trabalho didático do dia. Além disso, caso, por algum motivo, esse aluno não consiga mais seguir o curso, terá saído da experiência com algo concreto: terá tido contato com recursos linguísticos necessários para realizar uma tarefa pontual, o que, certamente já é algo válido. Porém, para que essa dinâmica seja possível, é necessário realizar alguns ajustes didático-metodológicos, pelo que temos observado na nossa experiência.

No caso do PBMIH, trabalhamos com mais de um professor em sala de aula e essa escolha se deve a dois motivos principais: a) falta de profissionais especializados e com experiência nesse campo de atuação. Nesse formato, os professores menos experientes podem estar inseridos em sala de aula com colegas que já atuam em salas de PLAc há mais tempo e,

dessa forma, podem observar as aulas e se sentem amparados para ministrar parte das atividades, prática que tem contribuído muito na formação de futuros profissionais da área; b) quando o aluno migrante e refugiado entra na turma pela primeira vez (em qualquer momento do semestre), ele vai se deparar com vários professores: um é mais experiente, enquanto os outros, professores estagiários, são alunos do curso de Letras, estão em formação e podem se dedicar a esse novo aluno de maneira quase individual, colocando-o a par da temática, metodologia e auxiliando nesse início de caminhada de forma mais individualizada. Temos percebido, através dessa metodologia, uma possibilidade concreta de trabalhar de forma motivadora dentro de um contexto de ensino em trânsito, com entrada livre a todos os momentos, como acreditamos que deva acontecer nesse ambiente de ensino. Para que nossos cursos do PBMIH não tivessem um dia exato para o início das aulas e para a matrícula, como acontece na maioria dos cursos regulares de língua, nossa justificativa sempre foi a de que migrantes e refugiados estão chegando a todo momento em nossa cidade e não teriam como aguardar um ou dois meses até o início de um próximo módulo, visto que nesse contexto de ensino a necessidade de aprendizado é urgente.

2.4.3 Narrativas em sala de aula de PLAc: emoções em cena

Nós, como professores de PLAc, vivenciamos semanalmente em sala de aula histórias relacionadas a guerra, morte, perdas, traumas, entre outros temas, isso porque, ao ensinarmos a língua, entramos, de alguma forma, no universo do outro. Quando esse universo é atravessado por essas questões, é muito difícil que elas não fiquem evidentes no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc. Na maioria das vezes, seja qual for a temática da aula, existirá um momento em que essas narrativas carregadas de dor e sofrimento poderão vir à tona no ambiente formal de ensino. Segundo Amado (2016),

> Histórias de estupro, tortura e violência com familiares, além do estresse da fuga e da fome enfrentadas, têm sido narradas nas duas instituições que trabalhamos. Assim, ainda que o público-alvo das aulas seja muito variado linguisticamente, suas histórias os relacionam intimamente. (AMADO, 2016, p. 80).

Conforme destacado na passagem anterior, apesar de estarmos diante de alunos de diversas nacionalidades, culturas e idiomas, existe algo comum, em salas de PLAc, que permeia as experiências e narrativas – a condição de migrante/refugiado que ocupam na sociedade brasileira. São experiências únicas e algumas delas, devido a diversos fatores, mais complexas que outras, como é o caso das negras e negros. Suas histórias carregam, de alguma maneira, “a

própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais" (AMADO, 2013), a perdas, angústias, à falta do idioma, entre outras. De acordo com São Bernardo (2016),

> [...] a experiência como refugiado/a não é homogênea. Porém, inerente ao status de refugiado/a está a precondição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda as necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio do re-estabelecimento dessas pessoas. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64).

Se, por um lado, os alunos desse contexto de ensino-aprendizagem trazem consigo grande carga emocional, como menciona a autora, por outro, temos professores em sala de aula que, na maioria das vezes, não foram preparados para as especificidades dessa prática. Acreditamos ser importante discutir, como profissionais da área, se temos contemplado, nas formações que estamos ministrando, o que fazer frente a esse cenário de ensino-aprendizagem que extrapola, e muito, aspectos culturais e linguísticos presentes em aulas de língua estrangeira. Estamos de comum acordo que esse ambiente de ensino requer inovações didáticas e metodológicas que deem conta também dessas questões.

Na nossa experiência com a formação de professores do PBMIH, percebemos, desde o início, que boa parte dos encontros pedagógicos eram destinados a uma espécie de "catarse coletiva", em que nossos professores e estagiários compartilhavam com o grupo suas angústias frente às narrativas que os alunos traziam para o projeto. Em um primeiro momento, nós escutávamos e reconhecíamos na narrativa do outro nossas próprias experiências em sala de aula como docentes. Porém, principalmente após o projeto começar a receber um grande número de refugiados sírios, no ano de 2014, essas catarses se tornaram mais frequentes e intensas, ocupando a maior parte do tempo das reuniões de formação.

Diante dessa circunstância, a coordenação do PBMIH entrou em contato com a Profa. Dra. Elaine Schmitt, do Departamento de Psicologia da UFPR, que já fazia parte do programa Política Migratória e Universidade Brasileira. Respondendo a nosso convite, sua equipe começou a realizar uma vez por mês uma atividade, dessa vez mediada, denominada Catarse Coletiva. Essa prática estava inserida no curso de formação de professores de PLAc do PBMIH. Tratava-se de uma oportunidade de escuta que tinha como objetivo propiciar também à equipe de professores e estagiários do projeto um espaço seguro e acolhedor para relatar as histórias que emergiam na sala de aula de Português como Língua de Acolhimento – muitas vezes

carregadas de dor, sofrimento, traumas, guerra, preconceito – e, assim, refletir sobre elas e elaborá-las coletivamente.

Ressaltamos a importância desse diálogo com profissionais da área de Psicologia dentro de diversas temáticas que abarcam o PLAc, mais uma vez mostrando a relevância de um trabalho interdisciplinar quando estamos diante de um contexto complexo, como é o caso da migração e do refúgio. A coordenadora do projeto da Psicologia, que é responsável pela atividade Catarse Coletiva junto ao PBMIH, relata a proximidade do trabalho de sua área de atuação com o ensino de PLAc e sua visão em relação a esse profissional de Letras, o que pode ser constatado no recorte da entrevista[19] que realizamos:

> Nosso lugar no Programa sempre foi muito próximo do projeto de Letras, do PBMIH. [...] **havia uma percepção dos professores de línguas que a Psicologia tinha que estar junto e com o tempo eu fui entendendo o porquê**. Para ensinar língua tu precisa entrar no universo do outro, né? Não tem como não entrar no universo do outro. Então, para ensinar língua, para ensinar o português para um haitiano, para um sírio e para um africano, tu precisa perguntar pra ele como é a rotina de vida dele e, quando ele fala da rotina, ele tá falando dele, né? Ou tu precisa perguntar como é que era lá no país de origem o programa de lazer que ele fazia, pra depois poder falar do programa de lazer que faz aqui. Então, com isso, o professor de Letras, que ensina uma outra língua, ele tem que se abrir ao universo simbólico da linguagem e consequentemente ao campo psíquico. Claro, eu entendo que **o professor de línguas ele não sabe muitas vezes muito bem o que é esse campo psíquico no sentido dessa dinâmica, mas sofre consequências disso**, pelo que a gente pode observar em algumas aulas que a gente acompanhou. **Por quê? Porque ele se abre ao outro e ele é tomado por aquilo que a experiência traumática do outro, a experiência da migração, com o trauma, com a perda e com toda a dificuldade que é fazer o laço com o outro.** O que eu vejo do professor de português? Que **ele tem que estar o tempo inteiro lidando com isso e às vezes não tem condições, estrutura psíquica, formação, para lidar com essa experiência subjetiva que vem com esse migrante que vai contar a sua história, sua experiência para o professor**. (Professora Elaine Schmitt, grifo nosso).

É possível observar na fala da professora de Psicologia alguns efeitos que essas narrativas externadas por nossos alunos de PLAc podem provocar no grupo de professores de português do PBMIH. Ela chama nossa atenção para o problema: os docentes nesse ambiente de ensino podem sofrer consequências das experiências traumáticas do outro, pois muitas vezes não estão preparados para tal. Elaine complementa exemplificando algumas angústias presentes nos encontros com os professores de PLAc do PBMIH, que se tornaram frequentes nas atividades com a Psicologia:

> O que que eu faço quando o aluno chega para mim e diz que não tem dinheiro para comer? Que não tem dinheiro para pegar o ônibus para vir para a aula? O que que eu

[19] Os procedimentos metodológicos e éticos adotados para a realização dessas entrevistas serão apresentados na seção 4.3, destinada à descrição dos instrumentos de pesquisa.

> faço com isso? [...] dessa impossibilidade concreta da vida, acho que isso pegou muito os professores. (Professora Elaine Schmitt).

Esse tipo de queixa estava muito presente durante os encontros mensais da atividade Catarse Coletiva. Nesse excerto específico, vemos algumas indagações levantadas pelos professores do projeto frente às questões que os alunos estavam enfrentando e, consequentemente, compartilhando em sala de aula.

Dessa forma, vimos, mais uma vez, a importância, dentro desse contexto de ensino, de um diálogo interdisciplinar, de um trabalho em rede e, mais ainda, de uma formação consistente, que leve em conta as particularidades desse público-alvo, para futuros profissionais da área de PLAc.

2.4.4 O voluntariado e a falta de professores e de materiais didáticos

Como vimos na seção anterior, a formação de professores de PLAc deve contemplar aspectos que vão além de competências didático-metodológicas da área e ultrapassam discussões relacionadas à língua-cultura. Sem dúvida, esse contexto requer docentes especializados, mas infelizmente existe hoje no Brasil uma grande lacuna nesse quesito. Segundo Amado (2013, [s. p.]), "a maioria das instituições [...] conta com voluntários que conhecem outras línguas, como inglês, espanhol e francês, e que se dispõem a dar aulas de português com métodos intuitivos e muito autodidatismo". Conforme explicitado pela pesquisadora, o que temos encontrado em muitos espaços de aulas de PLAc são professores com muita boa vontade, porém sem experiência prévia e, inclusive, provenientes de outras áreas de atuação, que estão dando aula de português como um trabalho voluntário, questão que está intimamente relacionada com a falta de institucionalização dessa área de ensino e pesquisa. Em relação a isso, Amado (2013) argumenta:

> Ainda que o papel de voluntários não docentes ministrando português para os refugiados seja essencial em caráter emergencial, é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano (PAIVA, 2005) não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE visto ser este um outro problema de currículo nos cursos de Letras, para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes, trabalhadores transplantados e refugiados. (AMADO, 2013, [s. p.]).

No excerto citado, a autora externa a sua indignação em relação ao não comprometimento de instâncias governamentais em articular programas específicos que contratem profissionais de Letras para dar conta dessas ações, visto o número de professores da

área formados no Brasil por ano. Amado ainda complementa questionando o papel das IES brasileiras frente a esse cenário:

> Se os governos ainda não atentaram para a necessidade de promover o ensino de português para esses imigrantes, é premente que as universidades, principalmente as públicas, que ministram cursos de Letras, criem programas de extensão universitária e incentivem seus alunos a fazerem estágios nesses programas. Às instituições que já têm especialidades em nível de graduação ou pós-graduação em PLE, é mais do que urgente que voltem seus olhos, na pesquisa e no ensino, a esse público que, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz. (AMADO, 2013, [s. p.]).

Nesse sentido, temos acompanhado também algumas iniciativas em universidades brasileiras de criação de cursos e projetos de extensão que estão mobilizando alunos de graduação e pós-graduação em Letras para o atendimento dessas demandas. Podemos citar, por exemplo, o próprio projeto PBMIH, da UFPR, mas também as atividades lideradas pela professora Rosane de Sá Amado com os discentes da USP, o Módulo Acolhimento da UnB, projetos semelhantes do curso de Letras da UFRGS, UFMG, CEFET-MG, UEMS, entre outros. Nesses casos, os alunos graduandos e pós-graduandos possuem diferentes níveis de formação, estão inseridos desde o início em sala de aula e se desenvolvendo profissionalmente durante o processo.

A própria temática migratória exige urgência; por essa razão, quando a demanda por aulas de PLAc surge, geralmente não temos tempo hábil para um planejamento e formação desejável antes do início das aulas: na maioria das vezes, esse desenvolvimento, como já mencionado, se dá durante a caminhada. De acordo com a experiência de Amado (2016), várias questões merecem ser levadas em conta nesse ambiente de ensino. Para a autora:

> A falta de tempo hábil para a preparação, a diferença de experiência dos professores (tínhamos duas professoras formadas, com experiência em ensino de PLA, outra com experiência em ensino de inglês e três alunos de graduação em Letras) e a variedade imensa do público-alvo em relação à proficiência e às línguas faladas, nos levou a adotar como método a prática em construção. Tínhamos um conceito *de aluno em processo de socialização humanizadora* (esse era o nosso principal foco), mas nem todos os professores tinham um *conceito de língua estrangeira* fixado (os alunos de graduação estavam em formação) nem do *papel a desempenhar como professor*, e nem da *representação do lugar de ensinar língua estrangeira*, já que dois dos professores voluntários nunca tinham dado aula antes. (AMADO, 2016, p. 79).

Além da diversidade de níveis de experiência dos professores ministrantes, Amado (2016) relata a falta de profissionais de Letras atuando nesses contextos, em que o ensino fica a cargo de docentes sem formação específica para a função. Segundo a pesquisadora, a situação de diversas ONGs que têm ofertado aulas de PLAc em diferentes regiões do Brasil é marcada

pela "falta de planejamento, de material didático apropriado e de professores formados ou formandos em Letras" (AMADO, 2016, p. 77). Somam-se ainda a essas indagações questões relacionadas ao voluntariado, tão presente nesse ambiente de ensino. Embora concordemos que, por um lado, a presença desses atores seja essencial em um momento de fragilidade, por outro, a falta de condições destinadas a esses profissionais pode culminar em um abandono repentino da sua função, prejudicando o andamento e a continuidade das atividades. Ademais, em alguns casos, a questão do voluntariado pode resultar em um não comprometimento profissional, como aponta Amado (2016):

> Isso [voluntariado], contudo, muitas vezes, cria uma condição de não comprometimento, o que implica faltas e consequente abandono do trabalho. Além disso, é necessário por parte da instituição, que haja uma capacitação mínima e uma sensibilização para que a situação que os voluntários irão encontrar não crie constrangimentos em ambas as partes: nos assistentes e nos assistidos. (AMADO, 2016, p. 78).

Amado (2016) também chama atenção para a importância de algum tipo de formação que anteceda o início dos trabalhos desses voluntários em sala de aula, visto que a não capacitação pode gerar intimidações para ambos os lados e problemas mais sérios.

Quando refletimos sobre a falta de profissionais especializados nessa área de ensino, é importante, ao mesmo tempo, levarmos em consideração a carência existente nesse contexto de ensino-aprendizagem em relação aos materiais didáticos específicos disponíveis para os professores. O que temos acompanhado, em vários locais que ministram aulas de PLAc, é a utilização de manuais que não foram desenvolvidos para as necessidades desse público-alvo e, em alguns casos, professores inexperientes se apropriando de materiais de português como língua materna e até de livros de alfabetização desenvolvidos para o ensino de brasileiros. Porém, ao mesmo tempo, temos observado diversos cursos de PLAc que adotam uma metodologia própria e, portanto, elaboram seu próprio material didático. Todavia, para que esse trabalho seja realizado de forma satisfatória, necessitamos, mais uma vez, de profissionais com formação específica. Por isso, a relação intrínseca entre formação de professores, profissionais especializados e elaboração de materiais didáticos.

Atualmente, temos disponível para *download* gratuito duas apostilas de PLAc elaboradas especialmente para esse ambiente de ensino. A primeira delas, intitulada *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*, de Oliveira *et al*. (2015), foi feita em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP). A segunda, *Portas abertas: português para imigrantes*

(REINOLDES *et al.*, 2017), foi elaborada pelo Centro de Línguas da Universidade de São Paulo, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo. O conteúdo didático desse segundo material foi desenvolvido pelas autoras Marina Reinoldes, Paola Mandalá e Rosane de Sá Amado. Ambos os manuais didáticos possuem algo em comum, que diz respeito justamente à junção, em um mesmo material, de assuntos relacionados a práticas linguístico-discursivas do português brasileiro e de diversas informações relevantes para esse público específico no que concerne a seus direitos e deveres no novo território. Em Oliveira *et al*. (2015), por exemplo, "as noções de questionamento e cidadania atravessam a prática linguístico-discursiva em diversas ocasiões" (COSTA; TAÑO, 2017, p. 10). Nesse sentido, corroboramos a discussão de Costa e Taño (2017) quando argumentam que "o material de PLAc diferencia-se dos manuais didáticos de PLE por conter unidades temáticas centradas no refúgio e na reconstrução social" (COSTA; TAÑO, 2017, p. 9). Ainda sobre a apostila *Pode entrar*, os autores discorrem:

> Essa obra é organizada através de uma combinação entre habilidades linguísticas e comunicativas, conhecimentos sobre direitos e deveres sociais para o refugiado no Brasil e informações culturais. Depreendemos que os materiais para ensino de PLAc devem seguir um caminho didático similar, para que alcancem os objetivos de integração social pela língua(gem). (COSTA; TAÑO, 2017, p. 11).

Costa e Taño chamam nossa atenção justamente para o fato da diversidade de conhecimentos que um manual de PLAc deve contemplar para se aproximar dos objetivos de integração local.

No início do projeto PBMIH, uma necessidade urgente foi a escolha do material didático que seria empregado durante as aulas. De acordo com Cursino e Santos (2016, p. 5), em um primeiro momento, "foram utilizadas as atividades aplicadas nos cursos regulares do Português como Língua Estrangeira (PLE) do Celin-UFPR; porém, essas propostas logo se mostraram ineficientes e insuficientes para os desafios que se apresentavam". Isso porque, primeiramente, conforme apontam as autoras, muitos migrantes estão em fluxo migratório, ou seja, estão se deslocando para outras cidades ou outros países. Assim, não frequentam o curso por um longo período e/ou de maneira regular, não sendo possível, portanto, acompanhar um manual didático de forma linear. Soma-se a isso a tentativa de conceber materiais mais adequados ao perfil dos alunos do projeto, suas necessidades e interesses, que diferem do público majoritário dos cursos regulares de PLE do Celin-UFPR. Por esse motivo, muito rapidamente se iniciou o processo de

elaboração do próprio material didático[20]. Após alguns anos de prática, percebemos que nossas unidades didáticas têm funcionado, a nosso ver, como uma espécie de cartilha didatizada que tenta dar conta de aspectos linguísticos/culturais do contexto em que esses alunos estão inseridos e, ao mesmo tempo, de passar informações práticas e urgentes que auxiliem esses sujeitos na sua inserção na nova sociedade. Para ilustrar essa discussão, trazemos, nas figuras a seguir, excertos de dois materiais didáticos do PBMIH:

Figura 3 – Materiais didáticos PBMIH



Fonte: Material PBMIH-UFPR (autoria de Jovânia Perin, Lúcia Cherem e Renan F. França)

[20] Para mais informações sobre materiais didáticos do projeto PBMIH, consultar Cursino e Santos (2016).

Figura 4 – Materiais didáticos PBMIH



Fonte: Material PBMIH-UFPR (autoria de Nicolas Batista)

Nos dois exemplos apresentados, podemos comprovar o caráter informativo que também possuem os materiais didáticos de PLAc. Isso porque, muitas vezes, o migrante e refugiado apresentam dificuldades para encontrar e/ou entender as informações acerca das temáticas de seu entorno (abrir uma conta em banco, fazer o cartão de transporte, etc.), assim como a maioria dos estrangeiros que iniciam a empreitada do aprendizado de uma nova língua em imersão. Dessa forma, as unidades didáticas podem colaborar ao reunir informações pertinentes, de forma simplificada e, ainda, aproveitar essas práticas sociais para construir repertório linguístico com o objetivo de fazer o aluno recém-chegado agir no mundo real nessas e em outras situações que ele deverá enfrentar.

Como outros exemplos já trabalhados em sala de aula no projeto, podemos ainda citar materiais que contemplem explicações sobre o Sistema Único de Saúde (SUS), a Lei Maria da Penha e a matrícula das crianças na escola, entre outros.

Diante dessa perspectiva, defendemos, mais uma vez, a importância da institucionalização dessa área de ensino e pesquisa para que possamos cada vez mais propiciar aos professores atuantes nesse ambiente de ensino um processo de formação específico em PLAc, para que eles entendam a realidade desse contexto de ensino-aprendizagem. Dessa

forma, estaríamos contribuindo para a ampliação do número de profissionais especializados para dar conta dessa demanda com qualidade e com o devido reconhecimento institucional.

No PBMIH, por exemplo, mesmo após longos e intensos cinco anos de trabalho e avanços, ainda temos pouquíssimo apoio institucional, no sentido de políticas de bolsas específicas para o projeto. Inicialmente, todos eram voluntários, mas, para haver estabilidade e continuidade, tínhamos consciência, desde o princípio, que grande parte de nossos esforços, como coordenadores, deveria ser de captar recursos para o pagamento de bolsas, prevendo a institucionalização e sustentabilidade do PBMIH. Conseguimos, em alguns anos, orçamento de agências de fomento, via edital Proext[21] e também do Ministério Público do Trabalho do Estado do Paraná, para o pagamento de bolsas específicas para migrantes e refugiados, mas que não têm garantia de continuidade, pois dependem da situação política e econômica do país.

Infelizmente, no momento, a maioria dos profissionais que estão em sala de aula, tanto nas turmas do projeto PBMIH quanto do Programa Reingresso, trabalham de forma voluntária, mesmo sendo profissionais com anos de experiência na área. Lamentavelmente, essa é a realidade da grande maioria dos cursos de PLAc no país e nós, atuantes na área, temos que liderar uma luta diária para tentar avançar e reverter esse quadro.

Além dos itens mencionados anteriormente, pensamos ser importante elencar, de forma bastante sucinta, dois outros aspectos que acreditamos ir ao encontro das especificidades do ambiente de ensino de PLAc: a motivação dos alunos e a oferta de variedade de níveis de proficiência.

Acreditamos, com base na maioria dos cursos ofertados, que seja uma característica particular desse ambiente de ensino a falta de possibilidade de oferecer diversos níveis de proficiência. Muitas vezes, é necessário agrupar alunos de níveis distintos em uma mesma turma, por falta de oferta, o que pode gerar desmotivação para os mais adiantados e mais dificuldades para os iniciantes. Percebemos esse cenário principalmente em diversas ONGs que estão ministrando aulas de PLAc, devido, muito provavelmente, às próprias questões já assinaladas, como a carência de profissionais da área e a falta de materiais e de institucionalização, o que acaba impossibilitando a abertura e permanência de várias turmas com níveis diversos.

[21] O Programa de Extensão Universitária, criado em 2003, é vinculado ao Ministério da Educação e tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. O ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social.

2.4.5 A motivação dos alunos

Em relação à motivação dos alunos para o aprendizado do português, temos aqui, a nosso ver, um ambiente bastante distinto das aulas regulares de PLE/PLA. Nesses cursos específicos, a grande maioria dos estudantes escolhem estar no Brasil ou aprender esse idioma por diversas razões. Já os alunos de PLAc, embora, por um lado, tenham muitas vezes consciência de que o aprendizado do português será um facilitador para a sua inserção na comunidade local, por outro lado, podem apresentar certa resistência ao aprendizado da língua, na medida em que ela pode estar associada a experiências negativas na nova terra.

Como vimos anteriormente, a língua, de acordo com Barbosa e São Bernardo (2017), traz consigo uma relação conflituosa que se estabelece no contato inicial do migrante com a sociedade que o acolhe. Trata-se, portanto, de uma relação complexa, na medida em que esses sujeitos não escolheram aprender português e tampouco elegeram o Brasil para viver.

Assim, após essa longa discussão acerca das particularidades desse contexto de ensino, reiteramos a afirmação de Amado (2011) quando defende que "esta especialidade [PLAc] exige de nós, professores e pesquisadores, um olhar diferenciado para esses aprendizes que vivem, em sua maioria, à margem da sociedade envolvente" (AMADO, 2011, p. 3). A nosso ver, esse olhar diferenciado, proposto por Amado, nos convida a refletir sobre essas questões e não desprezar essas especificidades durante nossas práticas; pelo contrário, devemos tê-las em vista em todo o planejamento e na execução das nossas atividades docentes de PLAc. Sene (2017, p. 34) argumenta no mesmo sentido: "tendo ciência das especificidades descritas, acredito que a prática de ensino não pode ignorá-las, antes pelo contrário, tal prática deve levá-las em consideração e se deixar guiar por elas" (SENE, 2017, p. 34).

A partir das especificidades expostas, tentamos, ao longo dessa discussão, contribuir com alguns exemplos de práticas que avaliamos como positivas dentro do PBMIH, que vêm sendo realizadas para dar conta das particularidades inerentes ao contexto de PLAc, como é o caso da metodologia de "ensino em trânsito", a formação continuada de alunos do curso de Letras dentro do projeto, a confecção de materiais didáticos e ainda a dinâmica intitulada Catarse Coletiva, em parceria com o projeto da Psicologia, como subsídio aos nossos professores em formação.

Contudo, como estamos diante de uma prática reflexiva, temos ainda muitas perguntas sem resposta, mas, como mencionado anteriormente, a construção de sentidos, metodologias e saberes, nesse ambiente de ensino, tem se dado, na maioria das vezes, no decorrer do processo. E por estarmos caminhando, acreditamos estar encontrando algumas repostas possíveis para

tantas das nossas indagações e, ao mesmo tempo, através das práticas, buscando coletivamente outras tantas.

2.5 O *SECOND SPACE* E A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS LOCAIS

Com o intuito de esboçar alguns pontos norteadores para trabalhar nesse contexto de ensino envolto por inúmeras especificidades, pretendemos neste momento explorar com mais afinco o conceito de *second space* (CAMPANO, 2007) e o papel das narrativas dos nossos estudantes como um caminho possível para vir a somar com o conceito de língua de acolhimento, o que acreditamos ser coerente com as discussões levantadas ao longo deste capítulo.

Durante nossas práticas com esse público, demo-nos conta, muito rapidamente, de que era necessário unir ao conceito de PLAc algo relacionado aos aprendizes provenientes de países de contexto de ensino-aprendizagem muito distintos do contexto brasileiro. Se, por um lado, a língua de acolhimento é aquela utilizada para a ação, para que se possa agir nesse novo mundo, por outro, a interpretação desse mundo e as diversas formas de vê-lo precisariam também ser contempladas em uma sala de aula com o propósito de acolher.

Diante desse cenário, surge uma importante questão: como promover o ensino de PLAc e, consequentemente, o *saber fazer* em língua estrangeira e a integração na sociedade acolhedora, quando estamos diante de um público originário de realidades linguístico-comunicativas tão diferentes das nossas? Campano (2007) defende fortemente, para o trabalho com migrantes e refugiados, a criação de um "espaço pedagógico alternativo" ou, como ele mesmo denomina, uma "segunda sala de aula" / um "segundo espaço". Esse espaço é também ideológico e "se desenvolve organicamente, seguindo as falas, interesses, desejos, formas de expressão cultural e, principalmente, histórias dos estudantes" (CAMPANO, 2007, p. 40, tradução nossa[22])[23]. Defendemos aqui a ideia da sala de aula (e do espaço construído para além dela) como um *second space* em que o aluno constrói não apenas seu repertório linguístico, mas também se reconstrói como sujeito (CAMPANO, 2007).

Nesse ambiente específico, no âmbito do Português como Língua de Acolhimento, gostaríamos de evidenciar outros teóricos que defendem a utilização de práticas que explorem as narrativas dos estudantes em sala de aula, como é o caso de São Bernardo (2016):

---

[22] Tradução nossa. No original: "*It develops organically by following the students' leads, interests, desires, forms of cultural expression, and especially stories*".

[23] Para mais informações sobre o conceito de *segundo espaço* (CAMPANO, 2007), consultar Ruano e Cursino (2019).

> Defendemos que o uso de temas, que sejam próximos à realidade em que vivem ou viveram as/os alunas/os, pode facilitar a aquisição de uma língua estrangeira uma vez que aproxima o aluno dessa língua **e que o incentiva a produzir textos, narrativas pessoais, que contem sua própria história**. O emprego de assuntos de seu interesse no material didático pode fazer com que a/o aprendente sinta-se acolhida/o e respeitada/o. Por esse motivo, o material a ser utilizado com esses grupos, em específico, pode apresentar unidades que sejam tematizadas de acordo com o que eles vão enfrentar ou já enfrentam no seu cotidiano no país estrangeiro. Assim, temas voltados à saúde, trabalho, dar e receber informações, **podem estar associados à produção de narrativas e textos que priorizem a realidade enfrentada por eles e que façam sentido para o uso da língua no dia-a-dia dessas pessoas, permitindo que eles consigam expressar-se por meio da língua**. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67, grifo nosso).

A autora argumenta a favor do trabalho com PLAc através de conteúdos que dialoguem com a realidade de nossos estudantes. Esse seria, na visão da pesquisadora, um possível caminho para facilitar o aprendizado da língua-alvo. Além disso, São Bernardo (2016) chama a atenção para a importância de possibilitarmos espaços em nossas práticas docentes para que esses alunos possam relatar, por meio da língua-alvo, suas próprias histórias e as experiências que estão vivendo na nova sociedade.

É essencial termos em mente que os alunos interessados nos cursos de PLAc são, em sua maioria, adultos que já possuem uma longa história de vida, que merece ser ouvida e considerada. É necessário o respeito à identidade desse estudante, acolhendo-o na sua diversidade e riqueza cultural. De acordo com Pinto (2016),

> [...] a relação entre sociedade de acolhimento/sociedade acolhida pode vir a assemelhar-se à estabelecida entre opressor/oprimido, parafraseando Paulo Freire, a educação é uma das armas mais eficazes de opressão e imposição de determinada cultura. Contudo, ao respeitar a cultura "já trazida" por estes povos imigrantes tal relação assimétrica, entre formador e formando, pode vir a ser realmente "minimizada". O indivíduo se tornará assim mais integrado ao processo de aprendizagem e mais motivado a aprender. (PINTO, 2016, p. 194).

Mais uma vez, percebemos, com base no fragmento selecionado, que a valorização e o respeito às culturas "já trazidas" pelos nossos alunos migrantes e refugiados fará com que eles se sintam mais acolhidos e consequentemente mais abertos e motivados para o aprendizado da nova língua-cultura. Ao mesmo tempo, essa dinâmica, segundo o autor, seria uma forma de diminuir a relação hierárquica entre formador e formando, afastando-se de modelos opressores de imposição de determinada língua-cultura.

Nossa experiência evidencia que as atividades que envolvem o contexto de ensino-aprendizagem de PLAc devem transcender o ambiente formal de ensino para propiciar um início de integração na sociedade receptora e o acolhimento desses sujeitos de forma mais abrangente. Acreditamos não só que seja possível, mas também necessário, ir além do espaço

da sala de aula e construir novos ambientes para que os alunos tenham, de fato, voz ativa na sociedade e, desse modo, possam ressignificar suas trajetórias e estar aptos a reconstruir suas vidas no país acolhedor, abertos ao aprendizado do idioma majoritário do país e das culturas locais. Temos observado que tanto as atividades culturais quanto o método Tandem, que serão detalhados a seguir, podem estar inseridos nos nossos programas pedagógicos como uma forma possível de valorizar as línguas/culturas trazidas por esses estudantes.

2.5.1 Atividades culturais como *segundo espaço*

Uma preocupação, desde o início do PBMIH, foi tentar ir além dos muros institucionais e propor outros espaços acolhedores de debate e reflexão, para nossos alunos migrantes e refugiados, assim como para a sociedade que os acolhe. Por esse motivo, ao longo de sua existência, o projeto tem promovido diversas atividades culturais em Curitiba, organizadas pelo Núcleo de Atividades Culturais PBMIH[24], cujo intuito, conforme explicam Ruano e Cursino (2016), é promover um intercâmbio de saberes entre curitibanos e migrantes para que todos entendam a nova configuração social local.

A sala de aula também deve ser um desses locais de construção de um *segundo espaço*, como propõe Campano (2007). Assim, as atividades culturais promovidas pelo projeto e os materiais didáticos propostos em sala de aula proporcionam oportunidades para que o migrante e o refugiado possam apresentar suas histórias e suas culturas.

Com o intuito de gerar conhecimento acerca das novas comunidades que habitam nosso entorno e, ao mesmo tempo, incentivar essa população a ocupar espaços públicos e culturais da cidade, organizamos atividades das mais diversas naturezas, que podemos dividir em três eixos principais: a) ocupação de espaços públicos e culturais da cidade – exemplos: visitas ao Museu Oscar Niemeyer, ao Museu Municipal de Arte (MuMA), ao espaço cultural Solar do Barão, ao Teatro Guaíra; b) promoção das manifestações artísticas e culturais propostas e feitas pelos alunos do projeto – exemplos: festas de fechamento de módulos, show de talentos, peças de teatro, música, dança; c) divulgação da(s) língua(s), cultura(s) e narrativas em espaços públicos – exemplos: Mostra de Cinema Haitiano, Mostra de Literatura Haitiana, Curso de *créole*, evento Somos tod@s migrantes, Literatura de refúgio[25], Semana do Migrante.

---

[24] Mais informações sobre o Núcleo de Atividades Culturais do PBMIH podem ser encontradas em Ruano e Cursino (2016) e também em Ruano, Grahl e Pereti (2016).

[25] Para conhecer mais sobre o evento *Literatura de refúgio*, consultar Ruano e Cursino (2019) e Freitas *et al*. (2018).

Essas experiências nos têm mostrado que, por um lado, as atividades propiciam que espaços públicos e culturais do nosso entorno sejam ocupados por esses sujeitos, tornando-os de fato visíveis para muitos. Por outro lado, eventos como o *Literatura de refúgio* são um exemplo de como é importante criar lugares de enunciação para as vozes deslocadas do seu lugar de origem, para que esse público possa utilizar esse instrumento para ressignificar suas trajetórias. Nesse sentido, acreditamos ser também papel do PLAc a promoção e valorização das culturas dos migrantes e refugiados, conforme explica Amado (2011):

> O ensino do português, como de qualquer outra língua segunda ou estrangeira, deverá considerar as culturas do povo que o tem como língua materna. Assim também como necessitará promover e divulgar, junto aos brasileiros, as culturas desses povos imigrantes. (AMADO, 2011, [s. p.]).

A autora enfatiza, mais uma vez, que o trabalho nesse campo de atuação deve acontecer em uma via de mão dupla. Por um lado, devemos contemplar no ensino de português as culturas, na medida do possível, dos países tidos como lusófonos, e, por outro, necessitamos promover no Brasil, o conhecimento das culturas desses migrantes e refugiados junto à comunidade local.

2.5.2 Método Tandem como *segundo espaço*

Além das atividades culturais propostas, agregamos ao projeto o método autônomo de língua estrangeira denominado Tandem. Acreditamos que essa prática também cumpre muito bem o papel de propiciar um *second space* (CAMPANO, 2007) para a valorização das histórias e línguas desses sujeitos, conforme mostram os dados publicados por Ruano e Müller (2019).

Partindo da ideia de integração entre pessoas de diferentes culturas, o objetivo do método é colocar em contato dois estudantes que queiram aprimorar e compartilhar seus conhecimentos para a troca de ideias e experiências. Um poderá ajudar o outro em relação a sua própria língua e cultura. Basicamente, esse sistema "envolve pares de falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação." (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 84).

De acordo com os relatórios redigidos anualmente pelo Núcleo Tandem Celin, desde o início de 2013 até dezembro de 2017, foram computadas 1.361 parcerias efetuadas (NÚCLEO TANDEM, 2018). Esse número corresponde tanto a alunos da instituição quanto da comunidade externa à UFPR. Desse montante, 108 foram parcerias efetuadas com migrantes e refugiados. Segundo dados do Núcleo, a maioria das trocas foram realizadas por haitianos,

sírios, congoleses, senegaleses e venezuelanos, nessa ordem. As línguas praticadas nesses encontros foram: francês, crioulo haitiano, árabe, inglês, espanhol e português.

A partir de depoimentos desses participantes, ficam claros os benefícios da prática Tandem nesse contexto específico de ensino-aprendizagem. É possível verificar a potencialidade de utilizar o método como um *second space*, tal como proposto por Campano (2007). Os testemunhos nos apontam a oportunidade que esse ambiente traz para elaborar/processar memórias recentes e antigas quando compartilhadas. O Tandem também se mostrou um espaço para trabalhar falsas concepções sobre migrantes e refugiados e, do mesmo modo, desconstruir imagens preconcebidas do migrante em relação ao Brasil. Ainda pode proporcionar maior elo entre comunidade migrante e comunidade local.

Além disso, notou-se um ponto muito profícuo para os parceiros provenientes do projeto PBMIH: encontrar, durante as práticas Tandem, estudantes que estavam de fato interessados em sua língua e cultura. Desse modo, o migrante e refugiado se vê, muitas vezes, pela primeira vez, não como aquele que precisa aprender tudo sobre a língua e a cultura do outro, mas como aquele que pode ensinar um idioma e uma cultura ainda desconhecidos para este outro. Esse diálogo, como mostram os depoimentos do estudo desenvolvido por Ruano e Müller (2019), é realmente transformador.

Os exemplos acima, tanto das atividades culturais quanto do método Tandem, se referem a ações realizadas com os alunos e alunas do projeto de extensão PBMIH. No caso dos alunos pertencentes ao Programa Reingresso, tema central desta tese, a mesma preocupação se fez presente desde o início das aulas de PLAc-FA para esse público específico: como propiciar espaços acolhedores para que esses sujeitos possam narrar suas histórias? No capítulo 5, será exposto com mais detalhes como os materiais didáticos, as dinâmicas em sala de aula e as atividades extraclasse têm buscado contemplar *segundos espaços* que valorizem as narrativas, línguas e culturas dos estudantes reingressos.

***

Iniciamos o capítulo 2 com uma síntese da atual conjuntura das migrações das populações no mundo, particularmente no Brasil, dentro do contexto que nos interessa. Em seguida, realizamos uma revisão bibliográfica da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), na qual se inscreve esta pesquisa. Efetuamos, ainda, uma explanação sobre o histórico do Programa Reingresso na UFPR e apresentamos outros programas especiais de IES brasileiras de acesso ao ensino superior destinados ao público migrante e refugiado. Em um

segundo momento, refletimos sobre o conceito de Português como Língua de Acolhimento, as suas especificidades e as de seu público-alvo. Também nos propusemos a ampliar essa discussão incluindo o conceito do *second space*, defendido por Campano (2007), como mais um possível eixo norteador para nossas práticas nesse campo de atuação.

A partir de agora, interessa-nos transpor esse debate, tendo o ambiente universitário como foco principal. Como levar essas reflexões para o ensino de PLAc no contexto acadêmico? Que características tem esse uso do português brasileiro, tão necessário para os estudantes do Programa Reingresso? Quais conteúdos devem ser priorizados nos materiais didáticos para esse público? Como implementar um curso com uma demanda de ensino de línguas para fins acadêmicos e, ao mesmo tempo, contemplar as particularidades do público-alvo, da língua de acolhimento e do *second space*? Essas questões nos convidam, após uma longa reflexão, a buscar um aporte teórico no que se refere ao ensino de línguas para fins específicos, mais precisamente ao ensino de línguas para fins acadêmicos. Em um segundo momento, agregamos a essa reflexão as discussões realizadas anteriormente sobre o PLAc e o *second space*, unindo essas teorias. Dessa forma, acreditamos ter avançado em direção a possíveis respostas sobre o caminho a trilhar diante desse desafio.



ALFADIEU ST. PHORT

_

42 anos · Haiti · Soldador

“Hoje o salário é muito baixo e as coisas estão cada vez mais caras. Não só para o migrante, mas também para o brasileiro. Tem muitos brasileiros que também estão desempregados.

E fica muito complicado para mandar dinheiro para a família que ficou no Haiti. Lá tem minha mãe e meu irmão e tenho que tentar ajudar.

Dá para viver aqui, mas não para ajudar.”

3 O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Dentro do contexto brasileiro, temos acompanhado discussões, ainda de forma inicipiente, na área da Linguística Aplicada, sobre o ensino de línguas para fins específicos, isto é, aquele que objetiva desenvolver competências direcionadas para determinada necessidade de interação.

Tendo em vista que nossa pesquisa surge a partir de uma demanda por formação em língua portuguesa voltada a estudantes migrantes e refugiados de diversos cursos de graduação da UFPR, será dada ênfase à concepção de cursos para fins específicos, que pressupõem o desenvolvimento de competências linguísticas para responder a questões pontuais. Esse público precisa (inter)agir em um contexto universitário; portanto, julgamos necessário o aprofundamento da perspectiva teórica acerca do ensino de línguas para fins específicos. Esperamos, assim, produzir alguns eixos norteadores de reflexão que possam guiar nossas práticas docentes nesse ambiente particular de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de discutir as relações entre o ensino geral de línguas e o ensino universitário, estabeleceremos inicialmente comparações, conforme proposto por Madruga (2014) ao promover reflexões teóricas oriundas da área do Francês para Objetivos Específicos (FOS), particularmente do Francês para Objetivo Universitário (FOU) (MANGIANTE; PARPETTE, 2004; 2011). Madruga (2014) apresenta, em sua pesquisa, uma proposta de ensino de Português para Objetivo Universitário (PU) concebido na perspectiva do FOU, aplicado a um curso de línguas para estudantes franceses em intercâmbio na área de Engenharia na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP).

Em um segundo momento, proporemos um debate relacionado a uma possível transferência dos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos do FOU, como sugerido por Madruga (2014), ao contexto no qual se insere nossa pesquisa, ou seja, do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Nota-se que a modalidade de ensino de línguas para fins específicos possui uma longa tradição na área de francês, como é o caso do Francês para Objetivos Específicos – FOS (*Français sur Objectifs Spécifiques*), na de inglês – ESP (*English for Specific Purposes*) ou ainda na área de alemão – *Geschäftsdeutsch* (Alemão para Negócios). Porém, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para fins específicos, segundo Ramos e Marchesan (2013, p. 15), "é um campo ainda pouco explorado na área da Linguística Aplicada, apesar de haver um grande interesse pela investigação do processo de ensino-aprendizagem em contextos específicos". Os autores chamam a atenção para essa lacuna em nossa área de atuação e

discorrem ainda sobre a falta de materiais didáticos[26] para esse contexto de ensino e sobre o incipiente desenvolvimento da pesquisa nesse âmbito no Brasil.

A situação fica ainda mais evidente se analisarmos, por exemplo, os dados trazidos por Ramos e Marchesan (2013) no artigo *O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos*. De acordo com os pesquisadores, no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos (LinFE – 2012) – considerado como o evento mais importante da área no Brasil –, a grande maioria das comunicações era sobre a língua inglesa. Dos 155 trabalhos apresentados, apenas um era dedicado ao PLE para fins específicos, em contraponto aos 110 da área do inglês. Essa constatação "ilustra um descompasso entre o crescimento da área de PLE para fins gerais em relação à área de PLE para fins específicos" (RAMOS; MARCHESAN, 2013, p. 32).

No entanto, no campo do desenvolvimento da abordagem instrumental para as línguas estrangeiras no Brasil, não podemos deixar de mencionar os estudos realizados pela equipe da PUC-SP no âmbito do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras[27]. Já a área do Francês Instrumental (FI) se desenvolveu no Brasil com o apoio do Serviço Cultural do governo francês. De acordo com Nery (2003), um marco importante para a área se deu em 1978, com a realização de um estágio de formação de professores de FLE na PUC-SP, sob a orientação de docentes especialistas em Francês Instrumental (FI) das universidades PUC-SP, UFPR, UNICAMP e USP. O objetivo central dessa formação foi "permitir ao público universitário que não dispunha de conhecimento em língua francesa, num curto espaço de tempo, o acesso à informação escrita naquela língua, e isto sobretudo com fins acadêmico-profissionais" (NERY, 2003, p. 19). Porém, diante das limitações do FI, o ensino do FLE desenvolveu o FOS e FOU, metodologias que serão melhor exploradas neste capítulo.

Assim, a nossa reflexão teórica se apoiará, por opção, sobretudo na corrente francesa de pesquisadores que discutem o *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) / *Français sur Objectif Universitaire* (FOU), tais como Mangiante e Parpette (2004, 2011), Carras *et al*. (2007), Binon e Thyrion (2007), Hani Qotb (2009). Além disso, mobilizaremos alguns autores brasileiros,

[26] Embora o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para fins específicos seja ainda inicipiente, podemos apontar o Programa Mais Médicos para o Brasil (PMMB), que resultou na elaboração de livros didáticos e avaliações de PLE para fins específicos. Para mais informações sobre essas ações, consultar Diniz e Bizon (2019).

[27] Destacamos a obra *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*, organizada por Celani, Freire e Ramos (2009) – docentes e pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que muito contribuíram para tornar conhecida a abordagem instrumental no Brasil.

como Mesquita (2002), Ramos e Marchesan (2013) e Madruga (2014), que tratam da temática dentro do contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de línguas.

3.1 FRANCÊS PARA OBJETIVOS ESPECÍFICOS (FOS)

Mangiante e Parpette (2004), em *Le Français sur Objectifs Spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*[28], nos convidam a refletir sobre a diferença entre o ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE) e o ensino de Francês para Objetivos Específicos, apresentando exemplos das duas situações de ensino. A primeira, que atinge o maior número de aprendizes de línguas no mundo, é aquela da instituição escolar. Os estudantes se dedicam a essa disciplina algumas horas por semana durante vários anos. O objetivo, nesse caso, é a formação do aluno em Língua Estrangeira no mesmo patamar de outras disciplinas presentes na grade escolar, como, por exemplo, Matemática ou Geografia. Essa é uma forma de aprendizagem denominada, segundo Mangiante e Parpette (2004, p. 5), de "generalista", ou seja, *français général*.

Já a segunda situação diz respeito às demandas específicas do mundo profissional e/ou acadêmico. Por exemplo, um hotel internacional da Alemanha entra em contato com um centro cultural francês para solicitar uma formação rápida para um grupo de funcionários com o intuito de que eles se comuniquem com turistas francófonos. Ou, ainda, o governo francês decide abrir uma chamada para enfermeiros espanhóis com o objetivo de compensar a falta de funcionários nos hospitais franceses. Nesse caso, os profissionais devem seguir uma formação para melhorar sua competência linguística antes de integrar os novos espaços de trabalho.

Ainda de acordo com Mangiante e Parpette (2004, p. 5), o mesmo tipo de situação pode existir no ensino superior: os estudantes não francófonos que fazem sua formação na França devem aperfeiçoar rapidamente suas competências linguísticas para alcançar seus objetivos universitários. Nos exemplos mencionados, estamos frente a pessoas que necessitam aprender, em curto período de tempo, um idioma nunca antes estudado. Esse público precisará da língua para um propósito muito específico, claramente identificado. Esse é o contexto de ensino-aprendizagem do FOS – Francês para Objetivos Específicos.

---

[28] *O Francês para Objetivos Específicos: da análise das necessidades à elaboração de um curso*.

3.1.1 O surgimento de uma área

Segundo Binon e Thyrion (2007), o Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) nasceu do desejo de adaptar o ensino do Français Langue Étrangère (FLE) para um público adulto que deseja adquirir ou melhorar suas habilidades de língua francesa para o trabalho ou o ensino superior.

Para entender melhor as especificidades de determinado termo ou conceito, é aconselhável voltar a suas origens, visando compreender suas dimensões, estruturas e contextos. O Francês para Objetivos Específicos (FOS), de acordo com Hani Qotb (2009, p. 15), remonta aos anos 20 do século passado. "Do francês militar ao francês profissional, passando pela língua de especialidade, o francês instrumental e o francês funcional, o FOS é tema de inúmeras evoluções que marcaram o seu progresso histórico e metodológico"[29].

Historicamente, a primeira nomenclatura que surgiu para designar os métodos destinados a um público específico de estudantes de francês em uma perspectiva profissional ou universitária foi, conforme Mangiante e Parpette (2004), o Français de Spécialité (Francês de Especialidade). Esse método se concentrava, como o próprio nome diz, em uma especialidade (Francês para a Área Médica, Francês de Negócios, Francês Jurídico, etc.). Porém, os autores observam que a terminologia *língua de especialidade* requer algumas ressalvas, no sentido que "uma disciplina não existe através de *uma língua*, que seria homogênea, mas através de *discursos*, escritos ou orais, extremamente diversos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 18)"[30]. Argumentam ainda que deveríamos nos referir aos *discursos* utilizados em determinada área do conhecimento, como os *discursos* da Geologia ou *discursos* da Medicina, em oposição à noção da *língua* de determinada área do saber.

A língua de especialidade tende a concentrar a atenção nos campos lexicais específicos de cada disciplina e a ignorar os demais aspectos, mascarando, assim, as diversidades linguísticas dentro da mesma área do conhecimento. Dessa forma, é necessário, na visão dos pesquisadores, nos concentrarmos no nível linguístico-discursivo, para além do campo lexical, na medida em que os discursos são de fato muito mais moldados pelos parâmetros da situação de comunicação do que pelo conteúdo transmitido. Nesse sentido, a expressão Francês de Especialidade é utilizada, segundo Madruga (2014, p. 37), "para se referir aos métodos que

---

[29] Tradução nossa. No original: *"Du français militaire au français langue professionnelle en passant par la langue de spécialité, le français instrumental et le français fonctionnel, le FOS fait l'objet de multiples évolutions qui ont marqué son parcours historique et méthodologique"*.

[30] Tradução nossa. No original: *"Une discipline n'existe pas à travers une langue, qui serait homogène, mais à travers des discours extrêmement divers: écrits ou oraux"*.

priorizam a especialidade ou o ramo de atividade profissional dos estudantes, ao invés de focar nos objetivos e necessidades dos aprendizes, como faz o FOS".

Posteriormente, através de estudos e avanços da área, surge o Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), que "tem a vantagem de cobrir todas as situações que estão ou não ancoradas em uma especialidade"[31] (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 16). A terminologia FOS começou a ficar conhecida através de

> [...] cursos de línguas destinados aos estudantes não francófonos, muito difundidos nas universidades francesas, a partir da criação de programas europeus de mobilidade acadêmica como parte de programas integrados de estudo. Muitas universidades oferecem a esses alunos um curso de aperfeiçoamento linguístico para que possam integrar-se melhor em suas atividades acadêmicas. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 16)[32].

Conforme elucida o trecho selecionado, embora não se trate de expressão relativa ao Francês para Objetivos Universitários – FOU (Français sur Objectif Universitaire), que surge posteriormente, como um desdobramento do FOS, a nomenclatura começa a ser divulgada justamente com o propósito de promover formação linguística a alunos não francófonos inseridos no contexto universitário francês. Naquela época, os estudantes estrangeiros necessitavam do aprendizado do idioma para um propósito específico: cursar o ensino superior em universidades francófonas.

Em consonância com esses pesquisadores está Hani Cotb (2009), para quem, na França, os fatores político-econômicos incentivaram o interesse no FOS, mais uma vez atrelado ao ensino de línguas para agir no contexto acadêmico:

> O primeiro fator diz respeito às universidades francesas que vivenciam um forte crescimento de estudantes estrangeiros inscritos que procuram desenvolver certas habilidades comunicativas para poder cursar o ensino superior: compreender cursos, tomar notas, discutir com professores, ler referências, redigir dissertações e teses, etc. (HANI COTB, 2009, p. 10)[33].

---

[31] Tradução nossa. No original: *"a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité"*.

[32] Tradução nossa. No original: *"des formations linguistiques destinées aux étudiants non francophones, très répandues dans l'université française depuis le développement de la mobilité des étudiants européens dans le cadre de programmes d'études intégrées. Un grand nombre d'universités offrent à ces étudiants un cours de perfectionnement linguistique pour leur permettre de mieux s'intégrer dans leurs activités universitaires"*.

[33] Tradução nossa. No original: *"Le premier facteur concerne les universités françaises qui connaissent une forte croissance d'étudiants étrangers inscrits qui cherchent à développer certaines compétences communicatives pour pouvoir suivre leurs études supérieures: comprendre des cours, prendre des notes, discuter avec des professeurs, lire des références, rédiger des mémoires et des thèses, etc."*.

Uma vez mais, percebemos a estreita relação entre o desenvolvimento do FOS e do FOU, que se institucionalizaria na sequência.

No contexto do FOS, os alunos são diferenciados sobretudo por suas necessidades específicas. A maioria não deseja aprender diferentes habilidades comunicativas da língua francesa, mas, sim, uma certa habilidade para alcançar objetivos específicos em determinado campo (HANI QOTB, 2009). No entanto, não é apenas a especificidade desse público que determina a particularidade inerente a esse campo de ensino. Um ponto importante a ser levado em consideração no que diz respeito ao ensino de línguas para fins específicos é o fator tempo para a aprendizagem, visto que, de acordo com Hani Qotb (2009), o tempo dedicado a esse tipo de ensino é geralmente limitado, em vista dos compromissos profissionais e familiares dos aprendizes. Mangiante e Parpette (2004) também discorrem acerca da relação existente entre o ensino de línguas para fins específicos e o curto período de tempo disponível para essa formação:

> A especificidade do objetivo e a restrição de tempo levam à necessidade de implementar programas educacionais diferentes daqueles que prevalecem em uma educação generalista. A situação de emergência muitas vezes envolve um ensino intensivo e, portanto, com conteúdos estritamente delimitados aos objetivos profissionais visados. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 6).[34]

Para os autores, é necessário, nesse contexto de ensino, refletir sobre as especificidades que exigem um programa pedagógico para esse fim. Diferentemente dos conteúdos do ensino de línguas mais geral, aqui a urgência para o aprendizado pede ajustes metodológicos que devem contemplar especialmente conteúdos com objetivos definidos para determinado curso em curto período de tempo. De acordo com os mesmos autores, o aluno de FOS "precisa adquirir o conhecimento em um tempo limitado que raramente excede alguns meses"[35] (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 6).

Percebemos que a descrição acima corresponde à situação dos alunos reingressos, na medida em que, além de necessitarem do português para interagir em um contexto específico (a universidade), a formação deve ocorrer em curto espaço de tempo, para que consigam rapidamente dar conta das cobranças no ambiente formal de ensino no qual estão inseridos.

---

[34] Tradução nossa. No original: *"La précision de l'objectif et la contrainte temporelle conduisent à mettre en oeuvre des programmes d'enseignement différents de ceux qui prévalent dans un enseignement généraliste. L'urgence implique souvent un enseignement intensif et portant sur des contenus strictement délimités par les objectifs professionnels visés"*.

[35] Tradução nossa. No original: *"qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois"*.

Com base nessa demanda, surge a necessidade de reformulações metodológicas e da criação de um programa especial de ensino.

Na visão de Carras *et al*. (2007, p. 7), o Francês para Objetivos Específicos destina-se a estudantes que devem adquirir, cada vez mais rápido, "a partir de um propósito utilitário atual ou futuro, um capital cultural e linguístico: conhecimento, *know-how* e comportamentos que lhes permitam interagir em situações que enfrentarão na sua vida acadêmica ou profissional"[36]. Para Marchesan (2012), cursos de curta duração, caráter intensivo e necessidade de formar um aluno autônomo são características do ensino para fins específicos.

De acordo com Mangiante e Parpette (2004), o desenvolvimento de um programa de FOS exige do professor que atua nessa modalidade de ensino uma construção bastante complexa, dispendiosa em tempo e energia, por pelo menos duas razões: i) a entrada em uma área desconhecida do conhecimento; ii) a dificuldade de se adaptar ao material disponível no mercado. Os autores ilustram essa afirmação com um exemplo pontual: o que um professor de línguas sabe sobre uma cooperativa agrícola francesa? E sobre as situações que agricultores ucranianos encontrarão nesse contexto durante sua estadia para um estágio na França? Por esse motivo, a elaboração de um programa de FOS "implica para o professor entrar em contato com um campo profissional novo para ele, para descobrir seus atores, as situações em que vivem, as trocas verbais que produzem, etc."[37] (2004, p. 7). Assim, a versão ideal de um curso de FOS é "aquela que requer um tratamento caso a caso, ou seja, o desenvolvimento de um programa sob medida para cada demanda" (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 6)[38].

No caso dos professores de português dos alunos reingressantes, todos possuem formação em Letras e, sendo assim, não enfrentam grandes dificuldades ao elaborar conteúdo, visto que conhecem, em sua maioria, os textos (orais e escritos) exigidos nesse contexto. No entanto, quando se deparam com um público universitário inserido em um curso de Engenharia ou Medicina Veterinária, por exemplo, muito provavelmente terão que entrar em contato minimamente com essas áreas de ensino para tentar entender a quais situações de interação esses alunos irão ter acesso nesses cursos. Porém, isso não quer dizer que o curso de português

---

[36] Tradução nossa. No original: *"dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier: des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle"*.

[37] Tradução nossa. No original: *"suppose pour l'enseignant-concepteur d'entrer en contact avec un domaine professionnel nouveau pour lui, pour y découvrir ses acteurs, les situations qu'ils vivent, les échanges langagiers qu'ils y produisent, etc."*.

[38] Tradução nossa. No original: *"Dans la version optimale du FOS, cela nécessite un traitement au cas par cas, c'est-à-dire l'élaboration d'un programme adapté à chaque demande"*.

do Programa Reingresso deva contemplar especialidades de todas as áreas de conhecimento dos alunos do grupo. Na perspectiva do FOS,

> [...] os mesmos cursos de línguas podem reunir tanto alunos de literatura quanto de história, sociologia, etc. Portanto, não é possível trabalhar apenas no discurso relacionado à especialidade, esses estudantes têm em comum as mesmas necessidades em termos de competências acadêmicas. O curso visa desenvolver suas habilidades em compreensão oral em discursos longos com a tomada de notas eventualmente, em leitura, em expressão oral para apresentações. Mas essas habilidades devem basear-se em documentos cujo conteúdo deve ser acessível para todos, portanto, fora do âmbito das suas especialidades respectivas.[39] (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 16).

Entende-se, portanto, que os discursos são na verdade muito mais moldados pelos parâmetros da situação de comunicação do que pelos conteúdos transmitidos. Nesse caso, fica claro que a metodologia proposta pelo Francês de Especialidade não é a mais adequada para o contexto desta pesquisa. Já o conceito de Francês para Objetivos Específicos representa melhor esse trabalho no que diz respeito às competências transversais a diferentes disciplinas.

Assim, em se tratando do ensino de línguas para fins acadêmicos para estudantes de cursos distintos de graduação, como é o caso dos alunos do Programa Reingresso, Mangiante e Parpette (2011) aconselham o trabalho com uma abordagem mais transversal, coerente para todos os participantes, independentemente da sua área de estudo:

> Se a formação linguística envolver estudantes de diferentes disciplinas, a estratégia deve ser diferente. O programa de idiomas não pode mais se encaixar em determinada disciplina. É necessária uma abordagem mais transversal, utilizando meios com conteúdo menos especializado, acessível a todos. (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 79)[40].

O desafio para esse formato é, segundo os autores, levantar características comuns a todos os cursos universitários: tipos de instruções, modalidades de escrita, gêneros de discurso e, em seguida, identificar competências macrodiscursivas transversais às diferentes disciplinas dentro de cada bloco.

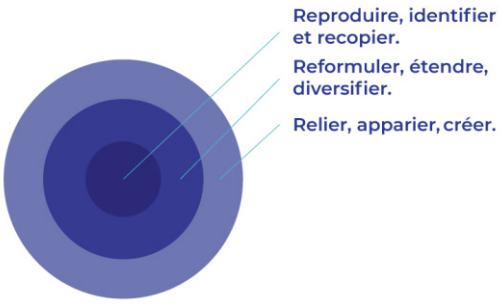
---

[39] Tradução nossa. No original: *"Un même cours de langue peut réunir aussi bien des étudiants de littérature que d'histoire, de sociologie, etc. Il n'est donc pas envisageable de ne travailler que sur des discours relatifs à la spécialité, ces étudiants ont en commun les mêmes besoins en termes de compétences académiques. Le cours vise donc à développer leurs compétences en compréhension orale de discours longs avec prise de notes éventuelle, en lecture, en expression orale pour des exposés. Mais ces compétences doivent s'appuyer sur des documents dont le contenu doit être accessible par tous, donc hors du champ de leur spécialité respective"*.

[40] Tradução nossa. No original: *"Si la formation linguistique regroupe des étudiants d'horizons différents, la stratégie doit être différente. Le programme linguistique ne peut plus s'inscrire dans une discipline particulière. Il faut recourir à une approche plus transversale, à partir de supports aux contenus moins spécialisés, accessibles à tous"*.

Na modalidade do trabalho com a escrita, por exemplo, existem três categorias de produção que, de acordo com os mesmos autores, são transversais às várias disciplinas acadêmicas. Elas variam conforme as áreas de conhecimento e exigem ferramentas linguísticas específicas, principalmente no vocabulário especializado, mas usam habilidades linguísticas e discursivas globais, que são transferíveis para diferentes disciplinas, como ilustra a figura a seguir:

Figura 5 – Macrocompetências transversais



Fonte: Mangiante e Parpette (2011, p. 161).

Com base no modelo proposto, podemos, sem que seja uma regra geral, iniciar o trabalho de produção escrita solicitando reproduções, identificações e cópias de estruturas predeterminadas. Em uma segunda etapa, deve haver um distanciamento, para o aluno desenvolver competências que possibilitem reformular aquilo que leu e estender o conteúdo para outras discussões, a fim de se afastar do modelo apresentado. Desse modo, em uma terceira fase do trabalho, o aprendiz será capaz de estabelecer relações com as informações fornecidas, categorizá-las e assim terá capacidade para criar seu próprio texto, transformando-se, nessa perspectiva, em um sujeito enunciador.

Por fim, lembramos que o ensino de línguas voltado especialmente ao contexto acadêmico surge como um desdobramento do ensino de línguas para fins específicos. Trata-se do Francês para Objetivo Universitário (FOU), proposto por Mangiante e Parpette (2011), que muito se assemelha metodologicamente ao FOS. A abordagem do FOU nasce para atender a uma demanda de formação em francês para estudantes que almejam realizar parte dos seus estudos em países francófonos ou ainda para capacitar aqueles que frequentem universidades nas quais as aulas sejam ministradas em francês (MADRUGA, 2014).

Como nosso objetivo é buscar uma base teórica que possa ser aplicada ao contexto de PLE para fins acadêmicos, mais especificamente do PLAc, primeiramente, examinaremos as propostas do FOU como um ponto de partida de reflexão. Assim, como sugere Madruga (2014), teremos subsídios para, a partir dos estudos desenvolvidos nessa área, refletir sobre aspectos didático-metodológicos transferíveis a outras línguas e contextos, centrando nossas discussões especialmente na passagem do FOU ao Português para Fins Acadêmicos.

3.1.2 O Francês para Objetivo Universitário: de FOS para FOU

O Français sur Objectif Universitaire (FOU) surge, nas palavras de Mangiante e Parpette (2011, p. 5), como uma *derivação* do FOS, centrada no conhecimento das necessidades de um público-alvo, considerando que o sucesso do projeto de integração universitária requer um domínio linguístico das situações específicas de comunicação. Vemos emergir, portanto, de acordo com Madruga (2014, p. 58), uma nova denominação e linha de pesquisa na Linguística Aplicada, "originada a partir do aumento recente nas iniciativas de internacionalização das universidades". Como vimos, enquanto o FOS sugere um foco maior nas questões de ordem profissional, o FOU se institucionaliza aprofundando as discussões relacionadas ao aprimoramento linguístico de estudantes universitários estrangeiros em universidades francófonas.

No contexto acadêmico, migrar de uma abordagem FOS para uma abordagem específica de FOU significaria, de acordo com Mangiante e Parpette (2011), levar em conta a heterogeneidade da formação do público-alvo, cujas necessidades não fazem parte de um mesmo conjunto. Embora exista algo que una esses participantes, eles provêm de diferentes correntes e níveis de estudo, diferentes níveis linguísticos, diferentes culturas e sistemas educativos, e encontram-se dentro de um mesmo grupo durante o ensino de línguas para a sua vida acadêmica.

Dessa forma, a transição da abordagem de Ensino de Línguas para Objetivos Específicos para Ensino de Línguas para Objetivos Universitários parece ser a mais adequada para o contexto desta pesquisa, pois se baseia em uma análise precisa das necessidades comprovadas de determinado público, heterogêneo em sua formação, como é o caso dos estudantes oriundos do Programa Reingresso. Essas necessidades justificam estabelecer prioridades para lidar com uma situação urgente: interagir no contexto universitário brasileiro. Parece, portanto, essencial refletir sobre uma forma de conciliar as demandas do público com o ambiente institucional que o acolhe.

3.1.3 Fases de elaboração para um programa de FOU

Segundo Mangiante e Parpette (2011), as fases necessárias para o desenvolvimento de programas de FOU são as mesmas sugeridas para os programas de FOS, isto é: i) identificação da demanda, ii) análise de necessidades, iii) coleta de dados, iv) análise dos dados e v) elaboração didática. Assim, os autores propõem que sejam aplicadas, para a elaboração de um curso de objetivo universitário profícuo, as cinco etapas didático-metodológicas mencionadas.

Mangiante e Parpette (2011) sustentam que, quando a demanda linguística para um público específico da IES é posta, deve ser transformada em oferta. Isso exige que qualquer universidade anfitriã ofereça apoio linguístico para todos os alunos em mobilidade ou, em nosso caso, para todos os alunos migrantes e refugiados. Assim, a primeira fase para a elaboração de um programa de FOU – que pode ser aplicado a outras línguas – é justamente a *identificação da demanda*; é nessa etapa que os responsáveis pela organização do curso devem ser mobilizados para um melhor entendimento do objetivo da formação, das condições oferecidas pela IES para a execução de determinado programa, do tempo de duração previsto, dos horários disponíveis na grade do público-alvo, dos custos envolvidos, além das limitações institucionais que podem influenciar a elaboração dos programas (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Para Madruga (2014, p. 63), é justamente nessa primeira fase, destinada à identificação da demanda, que se deve estabelecer "os contatos entre os atores envolvidos numa formação em FOU, ou seja, o professor-elaborador, as IES, os setores de relações internacionais e os centros de ensino de línguas disponíveis nas instituições".

Percebemos que, no caso específico dos estudantes reingressos, a identificação da demanda se deu em reuniões de acompanhamento para os alunos, realizadas pelo programa PMUB-UFPR. Na ocasião, constatamos que esse público tinha necessidade de prosseguir seus estudos em português, visto que todos já haviam realizado algum curso do idioma anteriormente, mas agora era necessário um viés específico, que contemplasse os aspectos linguísticos e os gêneros discursivos mobilizados no ambiente acadêmico brasileiro. Desse modo, para a realização do primeiro curso piloto de Português para Fins Acadêmicos, no ano de 2016, buscaram-se parcerias justamente com os atores mencionados por Madruga (2014), isto é, com o professore-elaborador (no nosso caso professores-pesquisadores de PLAc já experientes), a Agência UFPR Internacional (representando os setores de relações internacionais) e ainda, o Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da instituição.

Para Mangiante e Parpette (2004), na segunda fase do processo, a *análise de necessidades,* trata-se de tentar reunir as possíveis situações de comunicação que os alunos irão

vivenciar dentro da universidade. As situações identificadas são complementadas pelas habilidades linguísticas exigidas e todos os conhecimentos associados a elas. As fontes do professor podem ser diversas para elaborar esse inventário: seu próprio conhecimento e experiência do contexto universitário, as informações fornecidas pela instituição universitária (coordenadores, professores-pesquisadores das disciplinas em questão, servidores), estudantes – sob a forma de testemunhos de ex-alunos com o mesmo perfil ou estudantes da área de estudos. Para obter informações acerca das necessidades desses estudantes, Mangiante e Parpette (2011) propõem um modelo de questionário utilizado pela Universidade de Artois no acolhimento de estudantes de mobilidade Erasmus:

Quadro 4 – Modelo de questionário – análise de necessidades

Nome.....
País, cidade .....
Área de estudo .....
Quais dificuldades você apresenta nos cursos na universidade:
→ Em relação à organização dos cursos (administração, programação) .....
→ Em relação à oralidade:
Para compreender as aulas dos professores.....
Para falar, responder a perguntas, fazer uma apresentação .....
→ Em relação à escrita:
Para compreender os textos, artigos, documentos .....
Para tomar notas, escrever respostas em exames, escrever textos longos, relatório, dissertação .....
→ Em relação a outros estudantes .....
Dificuldades na vida cotidiana .....
Tópicos de interesse (música, cultura, leitura, esportes) .....

Fonte: adaptado de Mangiante e Parpette (2011, p. 50).

A terceira etapa diz respeito à *coleta de dados*. Com base na demanda, o professor elaborador do curso pode tentar inferir as características do contexto acadêmico em que irá trabalhar. Porém, para construir o programa de formação de forma precisa, é necessário que ele, segundo Mangiante e Parpette (2004), entre em contato com as partes interessadas para se informar sobre as situações de comunicação, reunir informações e coletar dados. "Esta etapa reativa a análise das necessidades, na medida em que permite confirmar as suposições feitas

pelo professor, complementá-las ou mesmo mudá-las consideravelmente"[41] (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 8).

Com base na coleta realizada, parte-se para a quarta fase de elaboração, relacionada à *análise dos dados*. É durante essa etapa que os documentos levantados serão cuidadosamente analisados, visando ao conhecimento de algumas das possíveis situações comunicativas inerentes a cada contexto proposto. Os autores argumentam a favor dessa prática, visto que, à medida que o professor elaborador entra em contato com os atores da comunidade em questão, ele possivelmente se depara com "discursos pouco estudados na tradição do ensino de línguas e descobre importantes características pragmáticas, discursivas, lexicais e sintáticas da área de atuação de seus aprendizes, podendo contemplá-las na formação que deseja propor" (MADRUGA, 2014, p. 64).

Por fim, a última etapa concerne justamente à *elaboração didática* propriamente dita. É durante esse ciclo que as atividades do curso, com base nos dados analisados pelo professor elaborador, começam a ser construídas. Nesse processo, "o professor considera as situações de comunicação que devem ser trabalhadas, os aspectos culturais que devem ser estudados, as habilidades de linguagem que devem ser desenvolvidas como prioridade"[42] (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 8).

Desse modo, percebemos que os cinco passos sugeridos para a elaboração de um programa de FOU são guiados pelas demandas e necessidades do público-alvo. A partir das reflexões propostas por Mangiante e Parpette (2011), Madruga (2014) constata a possível aplicabilidade das etapas recomendadas pelos autores na concepção de cursos de outras línguas para fins acadêmicos:

> As etapas de concepção de cursos em FOS-FOU podem ser usadas como um guia para a elaboração de cursos de outras línguas para objetivo universitário, por meio das quais se torna possível ter conhecimento dos objetivos dos aprendizes envolvidos, das semelhanças e diferenças entre os meios universitários de origem e de destino, como uma maneira de facilitar o aprendizado de uma nova língua estrangeira, além de permitir ao professor elaborar uma visão das possibilidades e impossibilidades que seu contexto oferece (MADRUGA, 2014, p. 64).

Nesse sentido, as fases necessárias para o desenvolvimento de programas de FOS/FOU podem funcionar como uma espécie de modelo de referência a ser aplicado em outros ambientes de ensino que queiram ofertar cursos de línguas para fins acadêmicos.

---

[41] Tradução nossa. No original: *"Cette étape réactive l'analyse des besoins dans la mesure où elle permet de confirmer les hypothèses faites par l'enseignant, de les compléter, voire au contraire de les modifier considérablement"*.

[42] Tradução nossa. No original: *"l'enseignant envisage les situations de communication à traiter, les aspects culturels à étudier, les savoir-faire langagiers à développer en priorité"*.

Todas as etapas para a elaboração de um curso de línguas com finalidade acadêmica serão retomadas no capítulo 5, com exemplos práticos desenvolvidos para a criação do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, ofertado aos alunos reingressantes da UFPR desde o ano de 2016, já como fruto desta pesquisa.

Descritas as fases de elaboração de um curso de FOU, exploraremos a seguir os conteúdos que deve contemplar um programa dedicado a essa área específica de atuação.

3.1.3.1 Conteúdos de formação

Os conteúdos linguísticos e metodológicos que constituem um curso de línguas para fins acadêmicos são, na perspectiva de Mangiante e Parpette (2011), "decisivos para uma boa integração nos estudos universitários, na medida em que preparam os alunos para a realidade das situações e dos discursos a que serão expostos"[43] (2011, p. 27). Por esse motivo, devem ser cuidadosamente elaborados, de modo a cumprir seu papel de forma satisfatória. Para tanto, os autores sugerem três eixos centrais que devem estar presentes na elaboração de um curso de línguas para fins acadêmicos, a saber: *i) conteúdos institucionais*, *ii) conteúdos culturais* e *iii) conteúdos linguístico-metodológicos*.

O primeiro deles, *conteúdos institucionais*, diz respeito à estrutura institucional e organizacional da universidade na qual os estudantes estão inseridos. O objetivo central é produzir conhecimento acerca dos direitos e deveres dos alunos dentro dessa nova IES, procedimentos burocráticos, estrutura acadêmica disponível, organização e funcionamento da instituição, entre outros. Já os *conteúdos culturais* propiciam ao público atendido um melhor entendimento no que se refere aos aspectos histórico-culturais do seu entorno, além de atividades relacionadas diretamente com a integração desses novos estudantes ao ambiente acadêmico. O eixo denominado *linguístico-metodológico*, por sua vez, deve abarcar questões relacionadas ao aprendizado da língua propriamente dita, estruturas linguísticas, gêneros discursivos, as diferentes habilidades orais e escritas, entre outras.

Para Mangiante e Parpette (2011), um curso para fins acadêmicos terá mais sucesso se tanto o seu programa pedagógico quanto o material didático desenvolvido contemplarem os três pilares descritos anteriormente. A seguir podemos observar exemplos dos três conteúdos sugeridos para a elaboração de um curso de línguas para fins acadêmicos:

---

[43] Tradução nossa. No original: *"Les contenus linguistiques et méthodologiques sont, eux, déterminants pour une bonne intégration aux études universitaires dans la mesure où ils preparent les étudiants à la réalité des situations et des discours auxquels ils seront confrontés"*.

Quadro 5 – Conteúdos de formação FOU

Tipo de conteúdo	Exemplos
Institucional	Conferências sobre a universidade, conscientização sobre os procedimentos universitários, visitas às coordenações, bibliotecas universitárias, organização de uma tutoria, recepções de acolhimento.
Cultural	Curso de história e civilização francesa, visitas a locais e monumentos, refeições de integração, etc.
Linguístico-metodológico	Curso de línguas regular com ou sem manual de FLE, curso de línguas de especialidades (leitura de textos, trabalhos lexicais), anotações, normas de redação para a dissertação, normas para a síntese de textos, apresentação oral.

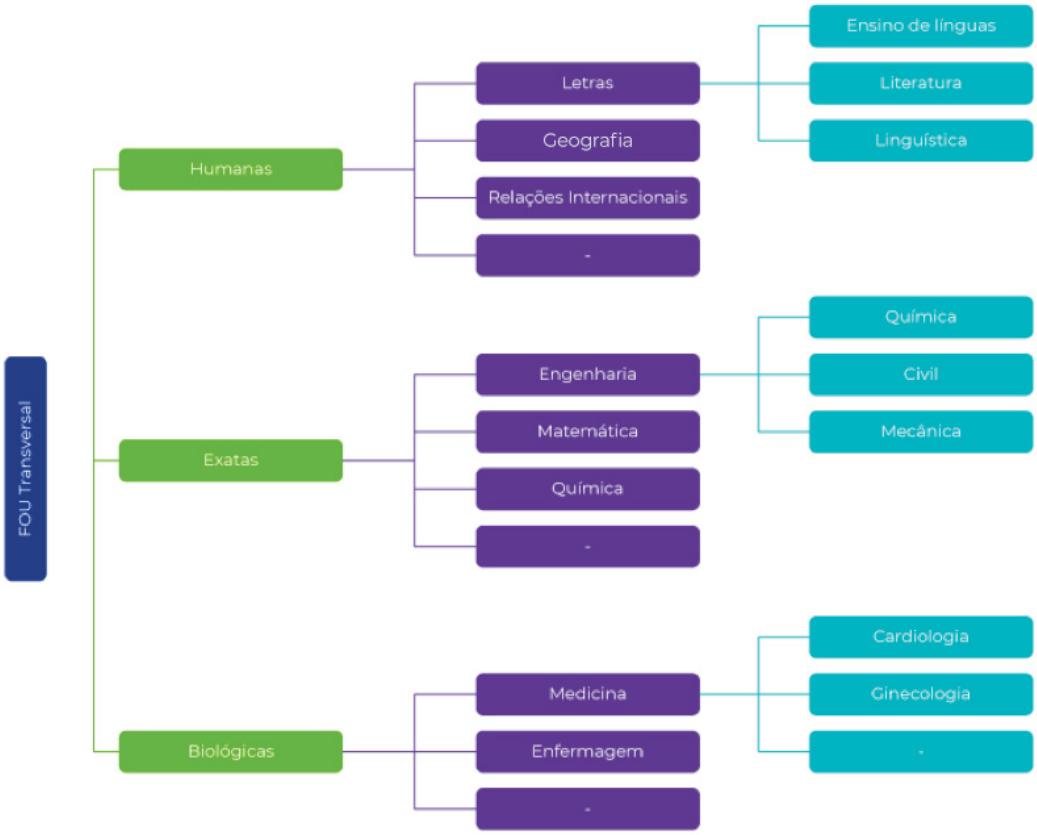
Fonte: adaptado de Mangiante e Parpette (2011, p. 28)

Na visão desses autores, os conteúdos de ordem institucional, cultural e linguístico-metodológica são igualmente relevantes e necessários para um curso de formação inserido nesse contexto acadêmico de ensino. O grande desafio para os professores e coordenadores dessa modalidade é "desenvolver o quadro mais completo e realista para atender às necessidades desse público específico, levando em consideração as diferentes restrições institucionais e materiais que surgem"[44] (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 28). Mais adiante, mostraremos o resultado de nossa tentativa de adaptar a prática com os alunos reingressos tendo como base esses três eixos de sustentação, propostos por Mangiante e Parpette (2011), no que diz respeito tanto à organização do curso, do programa, das atividades extraclasse quanto ao desenvolvimento do material didático.

Madruga (2014, p. 61) ilustra o que seria uma formação ideal em FOU (e que poderia ser estendida, conforme mencionado anteriormente, para o ensino de outras línguas para objetivo universitário), que, em seu contexto de atuação, seria apoiada em ambientes virtuais de aprendizagem. A autora propõe um módulo FOU transversal a todas as disciplinas, que contemple "os aspectos do meio universitário que estão presentes em todas as áreas do conhecimento, como, por exemplo, os diferentes gêneros de discurso presentes na esfera acadêmica". Em um segundo momento, para a pesquisadora, seria ideal que existisse a possibilidade de um estudo mais aprofundado e especializado, de acordo com a área de atuação de cada estudante envolvido na formação, conforme sugere o esquema ilustrado:

[44] Tradução nossa. No original: *"L'enjeu consiste à élaborer le dispositif le plus complet et le plus réaliste pour répondre aux besoins de ce public spécifique en tenant compte des différentes contraintes institutionnelles et matérielles qui se posent"*.

Quadro 6 – Esquema de uma formação ideal em FOU



Fonte: Madruga (2014, p. 62)

Embora parte da figura se assemelhe ao Français de Spécialité, o curso se pautará não só em aspectos lexicais de determinado campo do conhecimento, como sugerido por essa modalidade de ensino, mas também em "aspectos socioculturais, metodológicos e acadêmicos de cada domínio de estudos" (MADRUGA, 2014, p. 61).

Concordando com Madruga (2014), entendemos que a implementação de uma estrutura de formação com essas dimensões requer um árduo trabalho em equipe, além de diversas parcerias interdisciplinares dentro da IES. Estamos conscientes de que, para chegar a essa situação, vista como "ideal", temos um longo caminho a trilhar. Todavia, julgamos necessário estipular metas que guiem essa trajetória, almejando a excelência na formação ofertada. Nas palavras da autora, para que cursos dessa natureza se viabilizem, "é essencial haver interesse das IES, de modo que as iniciativas estejam cada vez mais presentes e interligadas a uma política de ensino de línguas da instituição" (MADRUGA, 2014, p. 63).

Nesse sentido, as esferas institucionais precisam se sensibilizar e entender que fomentar práticas de formação dessa natureza é fundamental para o sucesso das ações afirmativas que

facilitam a entrada desses novos migrantes e refugiados nas IES do Brasil. Assim, faz-se necessário idealizar, a longo prazo, cursos dessa natureza, com o propósito de atender da melhor forma possível às demandas dessas populações que começam a chegar às universidades brasileiras.

Em consonância com essa constatação, Mangiante e Parpette (2011) defendem a implementação de cursos de língua durante o currículo universitário e, quando apropriado, o desenvolvimento de outros recursos didáticos que auxiliem os estudantes durante seu percurso: de acordo com os autores, essas ações diminuiriam consideravelmente o abandono e o fracasso. Entendemos, portanto, que a atuação efetiva desses estudantes na esfera acadêmica está diretamente relacionada às políticas relativas à permanência deles, como é o caso da implementação de cursos de línguas.

Desse modo, refletiremos, no próximo subitem, com apoio nas discussões levantadas por Madruga (2014), sobre uma possível transferência dessa "estratégia FOS-FOU" para o contexto de ensino de português a estudantes migrantes e refugiados do Programa Reingresso da UFPR.

3.1.4 Do FOU ao PLAc-FA

Madruga (2014, p. 170) observa, ao final de sua pesquisa, que "a transferência dos procedimentos teórico-metodológicos do FOU é possível para outras línguas", uma vez que pode funcionar como "um guia que vai nortear o trabalho do professor elaborador de um curso de línguas para objetivo universitário" (MADRUGA, 2014, p. 65). Na perspectiva da autora, para a criação de um curso de qualidade para esse fim, seria necessário, inicialmente, levantar as demandas e necessidades do público-alvo, tendo como base as cinco etapas de elaboração da formação em FOS/FOU proposta por Mangiante e Parpette (2004, 2011). Nesse sentido, consentimos com o entendimento de Madruga (2014) a respeito da possível transferência das reflexões levantadas para o ensino de Francês para Objetivos Universitários, área com longa tradição teórico-prática nesse contexto, para o ensino de outras línguas com esse mesmo propósito. Certamente, essa metodologia requer ajustes e adaptações, de acordo com o ambiente no qual será aplicada. Contudo, podemos afirmar que, para o ensino do português a estudantes migrantes e refugiados inseridos nas universidades brasileiras, faz-se necessário refletir sobre novas abordagens que, em certa medida, se diferenciam daquelas dos cursos tradicionais de PLE, conforme descrito anteriormente.

Os aprendizes de PLE, nas universidades, possuem necessidades de comunicação em

um contexto específico de uso da língua, que é o contexto acadêmico. Por isso, é fundamental "considerar também os aspectos do meio universitário e os aspectos específicos/disciplinares aos quais os aprendizes são expostos. O ensino de línguas para objetivo universitário parece ser uma resposta possível a essa nova demanda" (MADRUGA, 2014, p. 66).

Com fundamento nas discussões teóricas presentes na área de PLAc no Brasil, podemos constatar que as pesquisas emergentes, quase em sua totalidade, não trazem reflexões a respeito do contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro a migrantes e refugiados, inseridos em cursos de graduação de IES brasileiras. Por isso, sugerimos o alargamento da nomenclatura PLAc para PLAc-FA devido à emergência de novos ambientes, como é o caso do Português como Língua de Acolhimento no âmbito do ensino superior brasileiro, que será debatido no capítulo 5.

***

Na sequência, discutiremos a metodologia de pesquisa utilizada, a pesquisa-ação, que forneceu a base para esta investigação e permitiu o ir e vir entre a teoria e a prática, fazendo-nos avançar na pertinência dos procedimentos didáticos, o que será exposto no próximo capítulo.



KETTIA

-

29 anos. Haiti. Estudante de Agronomia na UFPR

"Para mim é muito difícil. Na questão do trabalho, não tem muitas oportunidades e quando você consegue é difícil de ficar pela questão da língua.

Tem gente que não quer você lá.

Mas também é enriquecedor, pois você aprende uma outra cultura, conversa com outros tipos de pessoas. Você não entende o que é ser imigrante, você sabe porque você vive o que é ser imigrante. É bom e é ruim."

4 PERCURSO METODOLÓGICO[45]

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica adotada nesta tese. Iniciamos com uma breve explanação sobre a pesquisa qualitativa. Na sequência, justificamos o motivo pelo qual elegemos a pesquisa-ação como a metodologia mais adequada para esta investigação. Posteriormente, descrevemos os instrumentos de pesquisa e apresentamos os procedimentos realizados para a geraração dos dados e também o perfil dos participantes da pesquisa.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Há diversas modalidades de pesquisa que contribuem para uma melhor compreensão acerca da temática analisada. Para Telles (2002, p. 101), "o método de pesquisa a ser escolhido dependerá do objeto ou questão a ser estudada". A partir dessa premissa, serão exploradas, neste item, as características da pesquisa qualitativa e a justificativa dessa modalidade de investigação neste trabalho sob a perspectiva da pesquisa-ação.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa é "uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo". No campo da Linguística Aplicada, esta pesquisa tem maior destaque, visto que possibilita explorar mais profundamente a qualidade dos fatos em uma dimensão humana e plural. Segundo Telles (2002),

> [...] a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. (TELLES, 2002, p. 102).

Com base nessa mesma premissa, São Bernardo (2016) discorre a respeito da utilização da pesquisa qualitativa nos trabalhos voltados ao ensino de línguas, justamente por serem estudos relativos à área das ciências humanas: na perspectiva da autora, "as/os participantes não são vistos mais como objeto de pesquisa, mas fazem parte do processo, influenciando-o e sendo influenciadas/os por ele" (SÃO BERNARDO, 2016, p. 77).

De acordo com Neves (1996, p. 1), os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, a forma e os objetivos. No entanto, é possível enumerar um conjunto de

[45] Em virtude de o coração da tese ser justamente esse nosso percurso de construção e a pesquisa-ação aparecer no trabalho como um todo, decidimos apresentar neste momento a metodologia, por acreditar que isso pode facilitar a leitura e compreensão dos capítulos subsequentes.

características inerentes a essa modalidade de investigação, a saber:

> 1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
> 2) o caráter descritivo;
> 3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
> 4) a utilização do enfoque indutivo na análise de seus dados.

Vale ainda observar algumas particularidades que diferenciam as duas modalidades de pesquisa (quantitativa e qualitativa). Por um lado, a pesquisa quantitativa evidencia o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis e não os processos. Já os estudos qualitativos estão preocupados, *a priori*, com a qualidade dos fenômenos, seus processos e também "com os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). É importante mencionar o fato de não considerarmos essas duas variedades de pesquisa como concorrentes. Contudo, nosso foco é a pesquisa qualitativa, na medida em que ela se concentra na qualidade dos fatos e também leva em conta o ponto de vista dos participantes envolvidos no estudo – o que a torna, a nosso ver, mais profícua para esta investigação. Nesse sentido, Chueke e Lima (2012) discorrem sobre as principais características intrínsecas a essa categoria de pesquisa:

> A abordagem qualitativa entende que a realidade é subjetiva e múltipla, que ela é construída de modo diferente por cada pessoa. Assim, o pesquisador deve interagir com o objeto e sujeito pesquisado, a fim de dar vozes a eles para construir uma teia de significados. Para isso, os valores pessoais do pesquisador, ou seja, sua visão de mundo fará parte do processo investigativo, sendo impossível desvincular-se dela. Esse processo dialético é indutivo, dessa forma a generalização perde força para a descoberta e a linguagem padronizada liberta-se e evolui para novas possibilidades narrativas, que buscam integrar um esquema de múltiplas vozes (GERGEN; GERGEN, 2006). O pesquisador busca situar e recontextualizar o projeto de pesquisa no âmbito das experiências compartilhadas. (CHUEKE; LIMA, 2012, p. 65-66).

Os autores chamam a atenção para o fato de, nessa abordagem, haver uma interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, na qual as experiências são compartilhadas e, assim, um processo dialético é construído. Em relação ao papel do pesquisador qualitativo, Chueke e Lima (2012, p. 66) associam, metaforicamente, a função desse investigador ao do intérprete: "Ele interpreta o fluxo do discurso social: falas, silêncios, gestos, ações. Traduz os significados socialmente construídos e interpretados em primeira mão pelo sujeito". Conforme mencionado, os pesquisadores qualitativos têm, na maioria dos casos, uma íntima relação com o que é

estudado e “buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador poderá adotar uma multiplicidade de metodologias para assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno pesquisado. As modalidades de investigação qualitativa que têm sido utilizadas com mais frequência na área da educação são: pesquisa etnográfica, pesquisa narrativa, pesquisa-ação e estudos de caso (SÃO BERNARDO, 2016). Por considerarmos a pesquisa-ação como a metodologia que melhor atende às nossas necessidades, neste estudo escolhemos essa modalidade, cujas características serão exploradas a seguir.

4.2 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação (PA), como o próprio nome diz, representa uma justaposição de ação e pesquisa ou, em outras palavras, de prática e teoria. Segundo Aranda (2011, p. 88), os dois objetivos característicos dessa modalidade investigativa são o de “modificar uma prática social” e o de “produzir novos saberes a ela relacionados”. Nesse sentido, justificaremos, nesta seção, o motivo pelo qual nosso trabalho se enquadra nessa metodologia. Além disso, realizaremos uma explanação no que concerne às características e objetivos relacionados à pesquisa-ação. Para propor essa discussão, mobilizaremos principalmente os seguintes teóricos: Engel (2000), McKay e Marshall (2001, 2007), Thiollent (2003) e Macaire (2007).

Em um segundo momento deste subcapítulo, vamos nos aprofundar no modelo de pesquisa-ação adotado para esta tese, ou seja, o modelo de ciclo duplo/espiral dupla, proposto por McKay e Marshall (2007). A partir desse exemplo serão ilustrados os percursos desenvolvidos nos dois ciclos sugeridos pelos autores. Essa escolha se deu pelo fato de esse modelo expressar a natureza deste estudo – que atua em duas esferas paralelamente: uma em nível prático, institucional, no âmbito do Programa Reingresso, e outra no que diz respeito a esta tese, ou seja, dentro da pesquisa acadêmica.

Segundo Thiollent (2003), a pesquisa-ação é uma metodologia que se insere na abordagem qualitativa orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação direta do fenômeno estudado. Compartilhando a mesma perspectiva, McKay e Marshall (2001) observam que a PA está comprometida com a produção de novos conhecimentos através da busca por soluções ou melhorias para situações-problema em práticas "reais", justificativa para nos apoiarmos nessa metodologia de pesquisa no caso do Programa Reingresso. No entanto, essa é mais do que uma metodologia utilizada para a resolução de

problemas, pois o pesquisador trabalha dentro de uma estrutura conceitual, e "as ações tomadas para melhorar uma situação percebida como problemática devem fazer parte e derivar de estratégias para desenvolver, testar e refinar teorias sobre aspectos do contexto particular do problema" (McKAY; MARSHALL, 2001, p. 47)[46].

Conforme Shibayama (2016), a PA surgiu originalmente na década de 1940, a partir do desenvolvimento de estudos organizacionais e educacionais em contexto pós-guerra, tendo como um de seus pioneiros o psicólogo alemão Kurt Lewin. No ano de 1960, essa metodologia investigativa foi muito utilizada para pesquisas na área da Sociologia, visto que, segundo Engel (2000, p. 182), o cientista social "deveria sair de seu isolamento, assumindo as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, para interferir no curso dos acontecimentos". Ultimamente, a PA tem sido utilizada em diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, no campo da educação. Para o autor,

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como "independente", "não reativa" e "objetiva." Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182).

Pode-se dizer que a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna existente entre teoria e prática e também, a nosso ver, entre universidade e sociedade. Ao contrário de outras abordagens de pesquisa, "o 'laboratório' de PA é o mundo real, evitando assim a separação entre pesquisa e prática" (McKAY; MARSHALL, 2001, p. 48)[47]. Em suma, "trata-se de compreender como iniciar um movimento circular em que o conhecimento prático, através de um movimento de retorno, nutre a teoria e vice-versa" (DE ROBERTIS *et al*., 2015, p. 50).[48]

Algumas correntes teóricas tendem a associar a pesquisa-ação à pesquisa participante. Como aponta Shibayama (2016), para Thiollent (2003), embora essas duas metodologias tenham como base a busca de alternativas ao padrão imposto pela pesquisa convencional, elas não podem ser consideradas como sinônimas. Isso porque, nas palavras do autor, "a PA, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou

---

[46] Tradução nossa. No original: *"and actions taken to ameliorate a situation perceived as problematic should form part of and stem from strategies for developing, testing, and refining theories about aspects of the particular problem context"*.

[47] Tradução nossa. No original: *"the 'laboratory' of AR is the real world, thus avoiding the potential separation of research and practice"*.

[48] Tradução nossa. No original: *"Il s'agit alors en définitive de comprendre comment initier un mouvement circulaire où le savoir pratique, par un mouvement de retour, nourrit la théorie et vice-versa"*.

outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante" (THIOLLENT, 2003, p. 7).

Partindo da mesma premissa, McKay e Marshall (2001) argumentam que o envolvimento ativo e intencional do pesquisador no contexto de sua investigação é justamente uma das características distintivas da PA. De acordo com os autores (2001, p. 47), "o pesquisador da ação é visto como um participante-chave no processo de pesquisa, trabalhando em colaboração com outros atores afetados para trazer mudanças no contexto do problema"[49]. Nesse sentido, corroboramos a perspectiva defendida por Friedrich *et al*. (2017) no que se refere ao trabalho com a população migrante e refugiada:

> O grande desafio pode vir exatamente dessa posição aparentemente ambígua do pesquisador e de sua instituição, ou seja, de sua capacidade de estar na academia e na sociedade ao mesmo tempo: pesquisar não sobre os imigrantes, mas com eles; compreendê-los não a partir de categorias analíticas, mas a partir das experiências que conosco partilham. (FRIEDRICH *et al*., 2017, p. 90).

Assim, nesta tese, partilho da visão apresentada por McKay e Marshall (2001) e Thiollent (2003), na medida em que, como pesquisadora, não sou apenas observadora. Ao contrário dos métodos da ciência objetivista, em que o pesquisador é considerado um espectador imparcial no contexto da pesquisa, o professor pesquisador defendido neste trabalho utiliza o instrumento de observação na sua investigação, mas tem também, conforme aponta Shibayama (2016), uma postura ativa, crítica e de engajamento (McKAY; MARSHALL, 2001; THIOLLENT, 2003; SHIBAYAMA, 2016).

Além disso, de acordo com Macaire (2007), a pesquisa-ação parece particularmente apropriada para muitos objetos de pesquisa relativos ao ensino de línguas estrangeiras. Isso porque, na perspectiva da autora, "as línguas são práticas sociais e acadêmicas e a PA dispõe de uma abordagem para observar seu ensino-aprendizagem em contexto institucional ou durante atividades de formação" (MACAIRE, 2007, p. 97)[50]. Por esse mesmo motivo, Jean-Paul Narcy-Combes (2005, p. 82) defende a utilização da PA nesse contexto de investigação, alegando ser esta a metodologia de pesquisa "mais adequada para gerenciar as interrogações suscitadas nessa área [Linguística Aplicada]"[51].

---

[49] Tradução nossa. No original: *"the action researcher is viewed as a key participant in the research process, working collaboratively with other concerned and/or affected actors to bring about change in the problem context"*.

[50] Tradução nossa. No original: *"les langues étant des pratiques sociales et scolaires, la recherche-action s'offre tout naturellement comme une démarche pour observer leur enseignement/apprentissage en contexte institutionnel ou lors d'actions de formation"*.

[51] Tradução nossa. No original: *"la recherche-action est la méthodologie de recherche la mieux adaptée pour gérer les interrogations que suscite ce domaine"*.

Para Aranda (2011, p. 88), esse modelo investigativo se empenha em desenvolver simultaneamente "uma estratégia de pesquisa e uma estratégia de ação, através de uma cooperação dialógica entre pesquisador e atores implicados em dada situação, com o duplo objetivo de modificá-la e de produzir novos saberes a ela relacionados". Trata-se, portanto, de uma metodologia geralmente utilizada para melhor compreender e modificar práticas sociais. Assim, podemos dizer que ela possui um duplo objetivo: ser um mecanismo tanto para resolver problemas práticos quanto para gerar e testar teorias.

A partir dessa perspectiva, cabe afirmar que nosso envolvimento, desde o princípio, na política de reingresso na UFPR, nos possibilitou entrar em contato com uma problemática que gerou uma intervenção, ou seja, a ausência de uma política institucional voltada às necessidades dos estudantes reingressos nessa IES motivou a elaboração e a oferta de diversas ações de acolhimento destinadas ao público-alvo do Programa Reingresso. Este, por sua vez, foi tratado como objeto de nossa pesquisa e possibilitou a geração dos dados que serão analisados neste trabalho.

Assim, ao optar pela metodologia da PA neste estudo, é necessário definir, assim como indica Shibayama (2016), quais são os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação e, ainda, a ligação existente entre eles. Segundo Thiollent (2003, p. 18), é preciso levar em conta dois tipos de objetivo:

> a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação.
> b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações.

Nas palavras do autor, o elo existente entre esses dois tipos de objetivos é variável, porém, de modo geral, com maior conhecimento, a ação é mais bem conduzida. Considerando os dois objetivos apresentados por Thiollent (2003), bem como o que foi discutido anteriormente e ainda, tendo como base a síntese realizada por Aranda (2011), resumimos as características principais desta pesquisa-ação da seguinte maneira:

1) responder a uma pergunta de pesquisa ligada às ações necessárias, dentro de um projeto de acolhimento a migrantes e refugiados, o Programa Reingresso-UFPR, para garantir a permanência e o sucesso desses estudantes em seus respectivos cursos nessa IES e, por consequência, produzir novos conhecimentos para a área em que este estudo se insere (propósito da pesquisa);

2) sugerir transformações e a criação de novas práticas relacionadas ao acolhimento dos estudantes do Programa Reingresso-UFPR (propósito da ação);

3) construir e intervir na política de acolhimento tanto do ponto de vista mais amplo, de inserção acadêmica, quanto do ponto de vista linguístico no contexto do Programa Reingresso-UFPR (função da ação);

4) investigar e compreender os efeitos das propostas / intervenções sugeridas (função da pesquisa).

Nesse sentido, consideramos a pesquisa-ação como um processo cíclico contínuo e podemos observar que é esse o exemplo dominante da metodologia apresentada pela literatura da área. Os vários modelos existentes mostram um princípio de círculos repetitivos, em uma lógica em espiral. Para Macaire (2007),

> [...] passamos em espirais sucessivas a partir da observação de um campo de ação, do qual desenhamos uma situação-problema, para sua análise no contexto que leva a um plano de ação. Este plano de ação, por sua vez, é estudado, possíveis ajustes são propostos, uma reflexão sobre os efeitos da ação, se houver, depois surge daí um novo planejamento, seguido por um ciclo completo que leva a uma avaliação. O diagrama é assim em loop, opera em breves ciclos, cuja frequência garante certa eficácia. (MACAIRE, 2007, p. 107)[52].

Trata-se, portanto, de um círculo básico de ação e reflexão. No que concerne ao planejamento da pesquisa-ação, Thiollent (2003) reconhece a presença de quatro grandes fases ou ciclos, que Shibayama (2016) resume da seguinte forma:

> a) Exploratória: os atores da pesquisa detectam os problemas a serem solucionados.
> b) Pesquisa aprofundada: coletam-se dados com diversos instrumentos e a pesquisa é discutida entre os envolvidos no contexto.
> c) Ação: definem-se objetivos, apresentam-se propostas de ação e resultados.
> d) Avaliação: obtém-se o conhecimento produzido pela pesquisa e analisam-se os resultados alcançados. (SHIBAYAMA, 2016, p. 87).

Assim como observa a autora, as etapas que compõem esse planejamento metodológico envolvem a fase de diagnóstico da situação-problema, ou seja, a primeira etapa, responsável pela observação; em seguida, a reflexão, isto é, a tomada de decisão de profissionais e

[52] Tradução nossa. No original: *"on passe en spirales successives de l'observation d'un champ d'action, dont on tire une situation-problème, à son analyse en contexte qui aboutit à un plan d'action. Ce plan d'action est étudié à son tour, des ajustements éventuels sont proposés, une réflexion est menée sur les effets de l'action, s'il y en a eu, puis en découle une nouvelle planification, suivie à son tour d'un cycle complet aboutissant à une évaluation. Le schéma est ainsi en boucle, fonctionne par cycles brefs, dont la fréquence garantit une certaine efficacité"*.

pesquisadores sobre as ações a serem executadas, o que leva a um plano de ação; finalmente, a avaliação com a análise e ajustes subsequentes. Nesse sentido, temos um modelo que, ao alternar pesquisa e ação, revela o caráter cíclico desse exemplo de pesquisa.

Diferentes autores projetaram modelos envolvendo o conhecimento e a prática nesse tipo de investigação. Um modelo que retrata o ciclo da PA e dialoga com esta tese é o proposto por Waters-Adams (2006), conforme ilustrado a seguir (Figura 6)[53]:

Figura 6 – Etapas da pesquisa-ação



Fonte: Waters-Adams, 2006 *apud* Shibayama (2016)

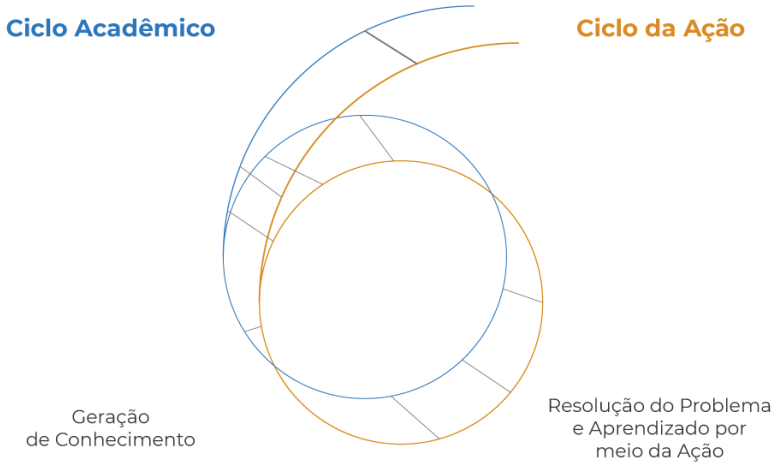
Na Figura 6, podemos observar uma reprodução usual do processo da PA, isto é, a representação por um modelo cíclico. Contudo, apesar de as fases propostas por Waters-Adams (2006) dialogarem com o modelo metodológico desta tese, elas não atendiam plenamente ao que estava sendo desenvolvido neste trabalho, visto que, assim como para Shibayama (2016), no desenrolar da pesquisa aconteciam dois movimentos/ciclos paralelamente: um relacionado à práxis, no âmbito da implementação e acompanhamento de políticas de acolhimento relativas ao Programa Reingresso-UFPR, e outro relacionado à pesquisa no trabalho. Assim, buscamos encontrar, entre os principais exemplos propostos de PA, um modelo teórico que representasse da melhor forma a metodologia do trabalho que estávamos desenvolvendo.

Conforme explicitado anteriormente, a dualidade da metodologia da PA foi descrita como a justaposição (na verdade, interdependência) entre ação e pesquisa, teoria e prática. Dessa forma, conceitualmente, parece haver dois ciclos de pesquisa-ação, "um sobreposto por outro, e operando em conjunto um com o outro. O primeiro ciclo se relaciona com os interesses e responsabilidades da solução de problemas do pesquisador, o segundo com os interesses e

[53] Tradução nossa. No original: *"Planning, Action, Monitoring, Reflection"*.

responsabilidades de pesquisa do pesquisador" (McKAY; MARSHALL, 2001, p. 50)[54], conforme exemplificado (Figura 7):

Figura 7 – Modelo de ciclo duplo/espiral dupla



Fonte: adaptado de McKay e Marshall (2001)

De acordo com a ilustração apresentada, os dois ciclos acontecem simultaneamente, isto é, ao mesmo tempo em que ocorre a resolução de um problema por meio de determinada ação, há a produção de uma pesquisa acadêmica e, por conseguinte, em ambos os ciclos, a construção do saber – tanto o conhecimento teórico a respeito do objeto de pesquisa estudado quanto o conhecimento gerado através da prática. Para McKay e Marshall (2007),

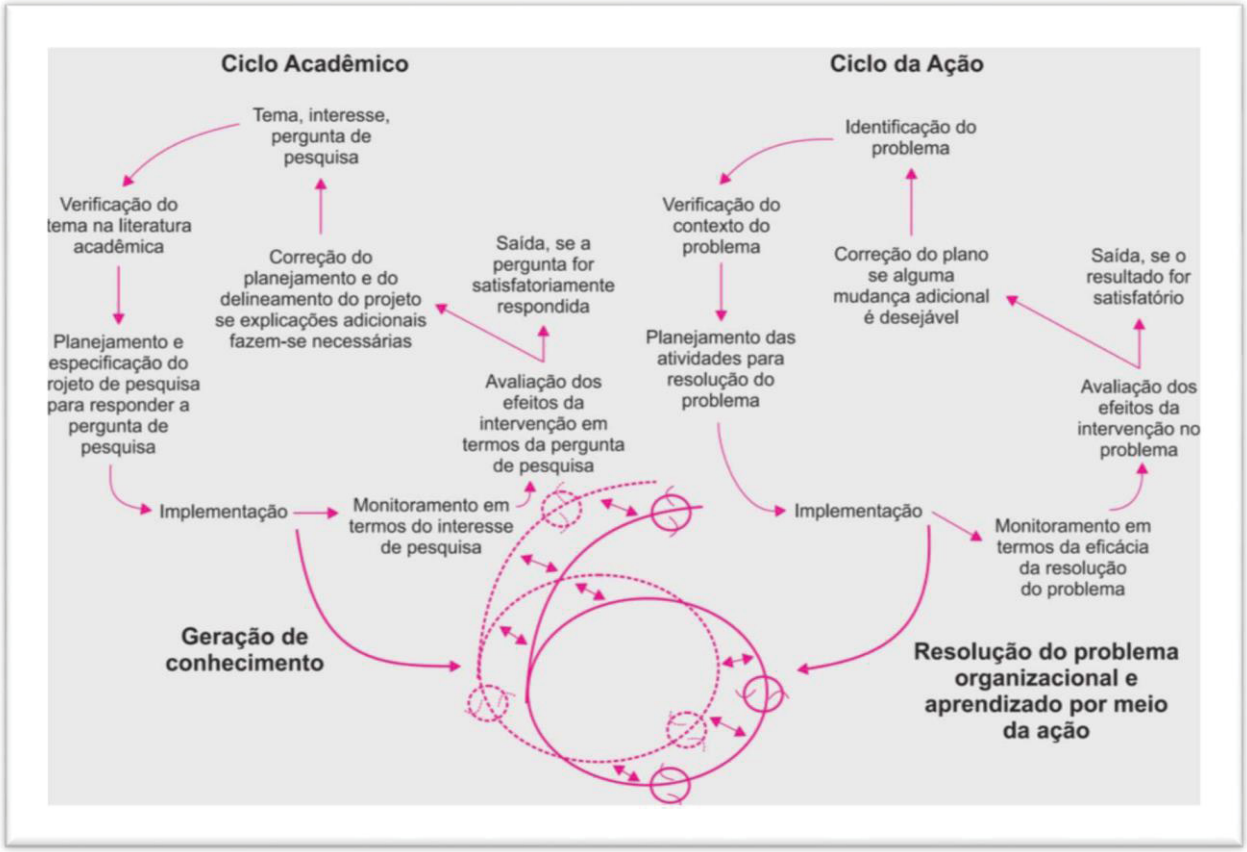
> [...] um dos desafios da pesquisa-ação é a necessidade de servir simultaneamente a dois "mestres": como pesquisadores, precisamos produzir pesquisas rigorosas e relevantes para avançar nossa compreensão e conhecimento de nossa disciplina. No entanto, existe também a responsabilidade de intervir em contextos organizacionais e melhorar ou aprimorar situações ou impasses percebidos como problemáticos e, assim, os pesquisadores de ação também precisam ser solucionadores de problemas e agentes de mudança. (McKAY; MARSHALL, 2007, p. 131)[55].

[54] Tradução nossa. No original: *"one overlaid on the other, and operating in tandem with one another. The first cycle relates to the researcher's problem solving interests and responsibilities, the second to the researcher's research interests and responsibilities"*.

[55] Tradução nossa. No original: *"One of the challenges of action research is the need simultaneously to serve two 'masters': as researchers, we need to produce rigorous, relevant research to advance our understanding and knowledge of our discipline. However, there is also a responsibility to intervene in organisational contexts and improve or ameliorate situations or issues perceived to be problematic, and thus, action researchers need also to be problem solvers and change agents"*.

Assim, como Shibayama (2016), filiamo-nos ao modelo de PA proposto por McKay e Marshall (2007) – ou seja, um modelo de ciclo duplo / espiral dupla –, composto por dois ciclos interligados: um ciclo acadêmico e um ciclo de ação. Dessa forma, o modelo de PA adotado nesta tese inclui explicitamente um ciclo de interesse na solução de problemas e outro de interesse de pesquisa.

Figura 8 – Pesquisa-ação – Ciclo duplo/espiral dupla



Fonte: adaptado por Menelau *et al*. (2015, p. 43) a partir de McKay e Marshall (2007)

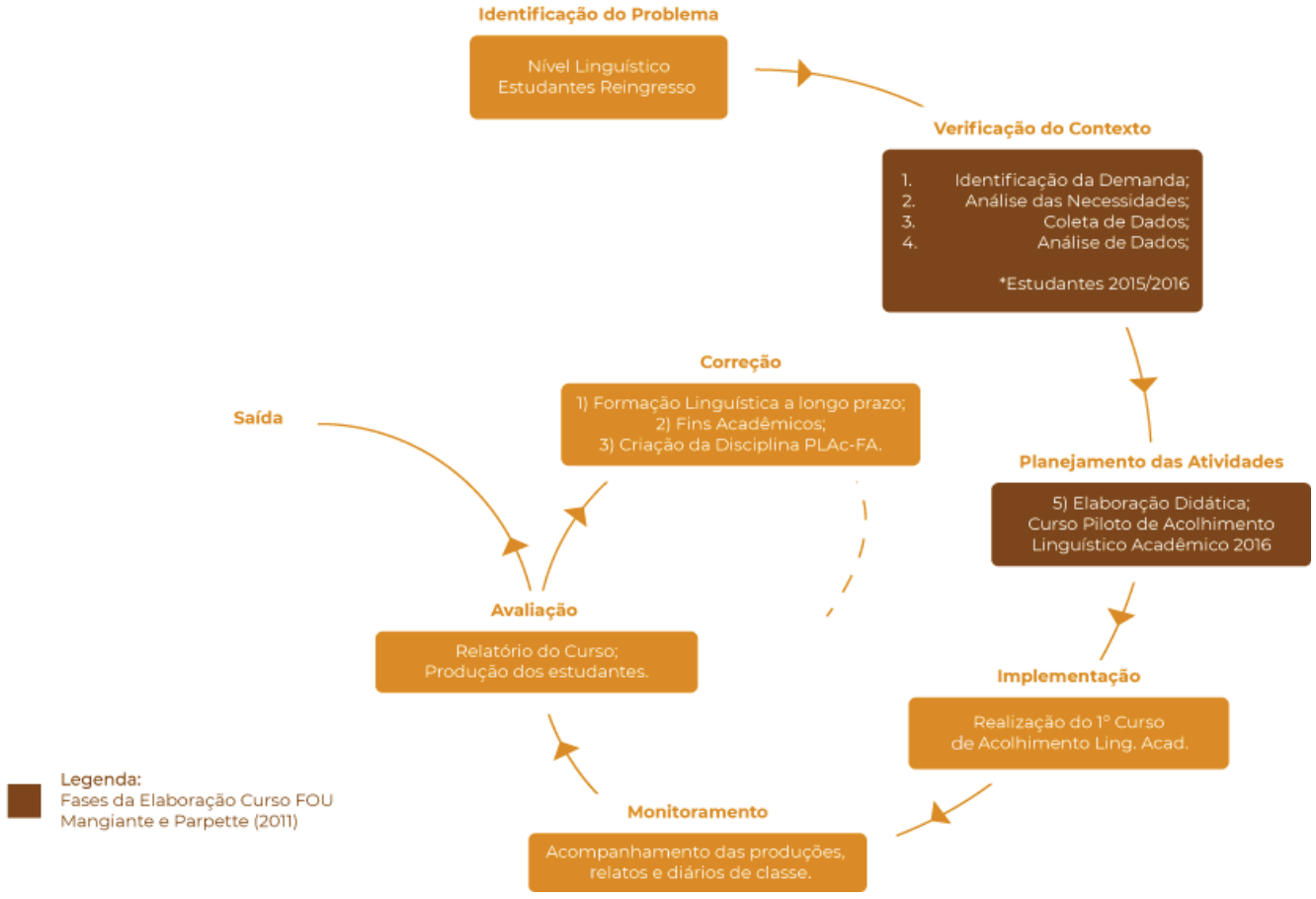
De acordo com McKay e Marshall (2001), essa nova conceituação apresenta a PA, como mencionado anteriormente, como dois ciclos separados, mas interconectados e interagentes: um ciclo representando e focado no interesse de resolver problemas e o outro representando e focado no interesse de pesquisa. Esse modelo, acreditam os autores, permite melhor planejamento, avaliação e monitoramento do processo e projeto de PA.

No caso desta pesquisa, a espiral dupla ilustra os dois processos que acontecem no universo do problema a ser resolvido, norteado principalmente pela questão: Quais seriam as ações necessárias para a reinserção de migrantes e refugiados na UFPR, no âmbito do Programa Reingresso, para que, além de garantir a sua entrada, houvesse condições para a permanência e o êxito desses estudantes?

Dessa forma, a resolução do problema do ciclo da ação era percebida através das práticas desenvolvidas no contexto do Programa Reingresso ao mesmo tempo em que esta pesquisa acadêmica acontecia. Assim, esse modelo da metodologia da pesquisa-ação se mostrou adequado para esta tese pela possibilidade de, após os resultados, iniciarmos um novo ciclo, visando melhorias para o programa.

Isso posto, o ciclo da ação e o ciclo acadêmico desta pesquisa poderiam, de acordo com o modelo defendido por McKay e Marshall (2001, 2007), ser apresentados da seguinte maneira (Figura 9):

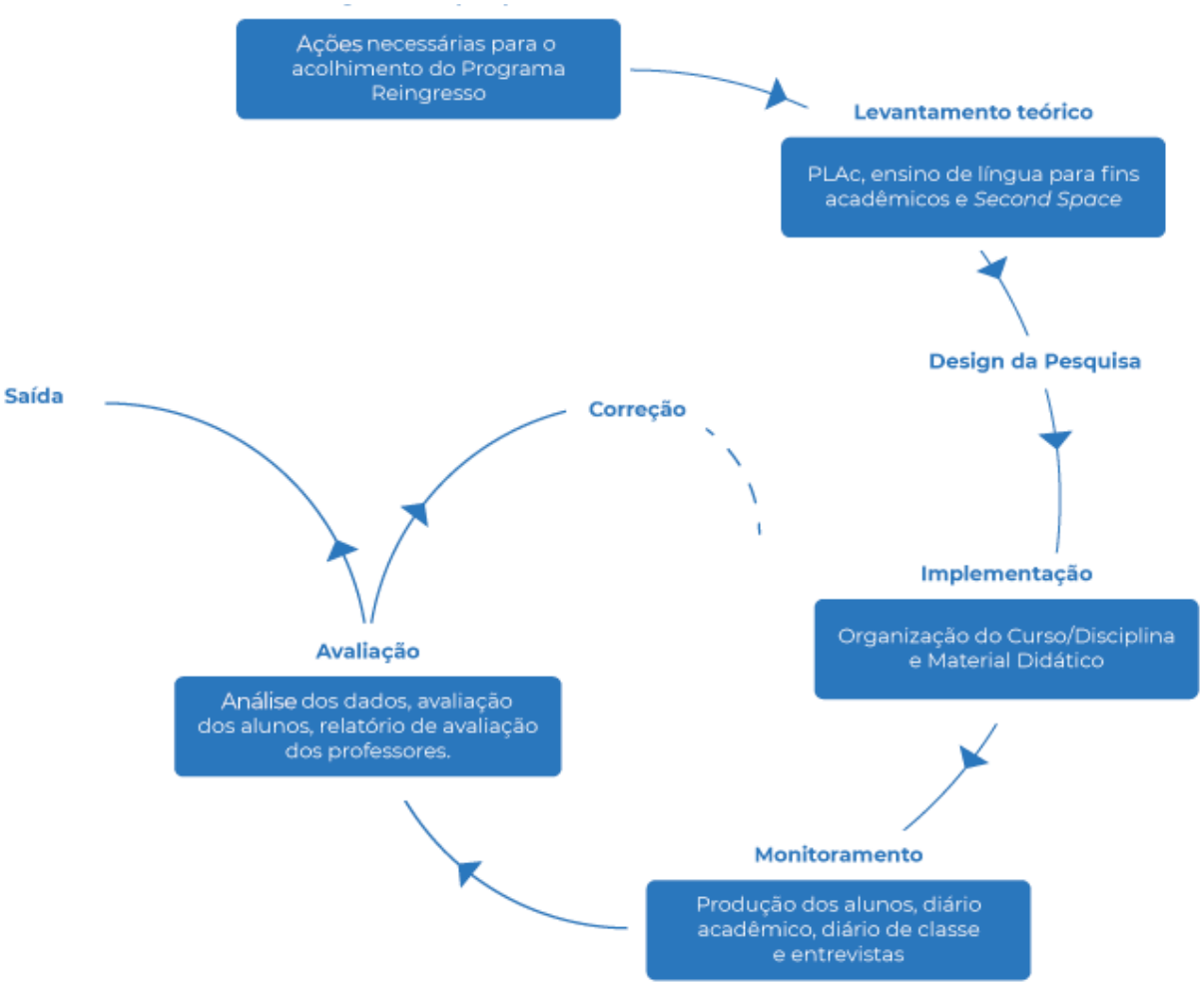
Figura 9 – Ciclo da ação



Fonte: adaptado de McKay e Marshall (2001)

Para Engel (2000), uma das características da PA é justamente o modo inovador através do qual ela interfere na prática já durante o processo de desenvolvimento e não apenas na etapa final do projeto. Assim, o processo da pesquisa acontecia no horizonte do ciclo da ação, ilustrado na Figura 10:

Figura 10 – Ciclo acadêmico



Fonte: adaptado de McKay e Marshall (2001)

A espiral dupla exemplifica, como apontado, os dois ciclos que aconteceram simultaneamente na esfera do problema inicial a ser resolvido no âmbito do Programa Reingresso-UFPR. Cabe ressaltar que, no caso desta pesquisa, alguns outros ciclos foram iniciados ao longo desses anos. No que diz respeito ao nosso ciclo acadêmico, as perguntas foram respondidas e a saída ocorreu; no entanto, isso acabou deixando abertura para que futuros ciclos/pesquisas da área sejam realizados com base neste estudo. Já no ciclo da ação, a espiral continua, para que, mesmo após o fechamento deste trabalho, o grupo envolvido no acolhimento dos alunos reingressantes na UFPR possa iniciar novos ciclos de ação e aprimorar suas práticas dentro desse contexto.

Acreditamos, ainda, que esta pesquisa possua um outro objetivo importante defendido por Thiollent (2003):

> Existe uma outra situação, quando o objetivo da pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade

> considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance. A ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos. Podemos imaginar que, com maior amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação quando bem conduzida, poderá vir a alcançá-los simultaneamente. (THIOLLENT, 2003, p. 18).

Assim, em relação à metodologia adotada nesta pesquisa, consideramos que esta tese consegue alcançar os três aspectos mencionados: i) a resolução de problemas; ii) a tomada de consciência e iii) a produção de conhecimento. Nosso intuito era não só o de transformar o contexto inicial – isto é, a falta de uma política de acolhimento linguístico aos alunos reingressos da UFPR –, que motivou uma ação, a de proporcionar uma formação em PLAc que correspondesse às necessidades desses estudantes: também tínhamos como objetivo produzir novos conhecimentos, que pudessem contribuir para outras pesquisas na área de ensino-aprendizagem de português para o público migrante e refugiado inserido em outras IES brasileiras.

Ademais, sendo o objeto de pesquisa um programa institucional que abarcasse práticas de ensino-aprendizagem, as atividades realizadas durante esse processo (tema do próximo capítulo) – o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, a disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, as oficinas de Informática, o Programa Tutoria Reingresso, entre outras – produziram o conjunto de ações necessário para analisar quais políticas institucionais e quais abordagens de ensino têm o potencial de aprimorar o acolhimento aos alunos migrantes e refugiados na esfera do Programa Reingresso.

Assim como Greenwood e Levin (2006), em seu artigo *Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação*, acreditamos que essa metodologia de pesquisa funcione "como instrumento de mudança de algumas das estruturas internas da universidade" e também como forma de ampliar, além dos limites da IES, as relações entre a universidade e a sociedade.

Para concluir, esperamos que os resultados encontrados possam reorientar estudos e ensejar novas práticas, fazendo, dessa maneira, com que o ciclo da pesquisa se renove.

4.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para alcançar os objetivos delineados na Introdução, entramos em contato com diversos atores que dialogam diretamente com o contexto desta investigação. Utilizamos – como

instrumentos de geração de dados – questionários, entrevistas, grupo focal, além da análise documental. Esses instrumentos foram aplicados conforme descrito (Quadro 7), com a finalidade de garantir a triangulação dos dados e, consequentemente, a validação dos resultados.

Quadro 7 – Instrumentos de pesquisa e público-alvo

Tipo de instrumento de pesquisa	**Fonte**	**Aplicação**	**Objetivos**
Questionário	Alunos reingressantes 2015/16 Alunos reingressantes 2017	Questionário aplicado *online*, via GoogleForms, com questões abertas e fechadas	Conhecer o perfil do público-alvo e questões relacionadas à adaptação acadêmica
Grupo focal	Alunos reingressantes 2015/16	Interação conduzida pela autora deste trabalho, com questões abertas	Aprofundar questões levantadas no questionário acerca da adaptação acadêmica na UFPR
Entrevista	Alunos reingressantes 2018 Professores de PLAc-FA Coordenadores do PMUB Coordenadora do projeto de Psicologia	Entrevista semiestruturada conduzida pela autora deste trabalho	Aprofundar questões relacionadas à trajetória de vida desses alunos e às suas experiências no Curso de Acolhimento Compreender o papel e os desafios enfrentados pelos professores de PLAc-FA, coordenadores do PMUB e do projeto de Psicologia dentro do Programa Reingresso
Análise documental	Diário acadêmico dos alunos reingressantes 2018 Diário de classe dos professores de PLAc	Consulta aos diários acadêmicos e aos diários de classe, ambos *online*, via plataforma Google Drive	Analisar questões acerca da adaptação acadêmica dos alunos Aprofundar o conhecimento acerca das experiências vividas pelos professores em sala de aula

Fonte: a autora (2018)

Nesta seção, descreveremos os instrumentos de pesquisa utilizados no trabalho. Ao final de cada explicação, será feita uma análise dos prováveis benefícios e também das limitações de seu uso, além de uma reflexão sobre como o emprego desses instrumentos pode auxiliar a responder a nossas perguntas de pesquisa. Conforme Gillham (2000), "o ponto essencial é que uma boa pesquisa não pode ser construída sobre dados mal coletados".

Para esta investigação, foram mobilizados diferentes instrumentos para gerar os dados: i) questionários; ii) grupo focal; iii) entrevistas semiestruturadas e iv) análise documental. A seguir, trataremos de cada um deles em detalhe.

4.3.1 Questionários

Uma forma comprovada de obter informação, própria das Ciências Humanas, consiste em reunir depoimentos de pessoas que possuam determinado conhecimento. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 183), "o recurso a esses depoimentos permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc.". Para os autores, os questionários e as entrevistas, dois instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa, "recobrem um amplo espectro de técnicas e de instrumentos que servem para interrogar as pessoas" (1999, p. 183).

Segundo Dörnyei (2003), um dos métodos mais comuns de geração de dados em pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é o questionário. Para ele, "a popularidade dos questionários se deve ao fato de que eles são fáceis de construir, extremamente versáteis e capazes de coletar uma grande quantidade de informações rapidamente, de uma forma prontamente processável" (DÖRNYEI, 2003, p. 1). Resumidamente, podemos definir esse instrumento de pesquisa do seguinte modo: "Questionários são quaisquer instrumentos escritos que apresentem aos respondentes uma série de perguntas ou declarações às quais eles devem reagir, seja escrevendo suas respostas ou selecionando entre as respostas existentes"[56] (BROWN, 2001, p. 6).

Em termos gerais, os questionários possibilitam a geração de três tipos de dados sobre determinado assunto: (i) fatuais; (ii) comportamentais e (iii) atitudinais, que podem ser definidos do seguinte modo:

> 1. Perguntas fatuais: são usadas para descobrir quem são os respondentes. Elas geralmente cobrem características demográficas (por exemplo, idade, sexo e raça), localização residencial, estado civil e socioeconômico, nível de educação, religião, ocupação, bem como qualquer outra informação de base que possa ser relevante para interpretar os resultados da pesquisa.
> 2. Perguntas comportamentais: são usadas para descobrir o que os respondentes estão fazendo ou fizeram no passado. Elas normalmente perguntam sobre as ações das pessoas, estilos de vida, hábitos e história pessoal.
> 3. Perguntas atitudinais: são usadas para descobrir o que as pessoas pensam. Esta é uma categoria ampla que diz respeito a atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores. (DÖRNYEI, 2003, p. 8).

Entre as vantagens relativas a esse instrumento de pesquisa podemos destacar, com base em Dörnyei (2003), o seu caráter econômico, isto é, o questionário possui um grande alcance

[56] Tradução nossa. No original: *"Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers"*.

de forma rápida. Além disso, todos os informantes são expostos do mesmo modo às perguntas formuladas, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das alternativas escolhidas no momento da análise. Em suma,

> [...] a principal atração dos questionários é sua eficiência sem precedentes em termos de (a) tempo do pesquisador, (b) esforço do pesquisador e (c) recursos financeiros. Ao administrar um questionário a um grupo de pessoas, pode-se coletar uma enorme quantidade de informações em menos de uma hora, e o investimento pessoal necessário será uma fração do que seria necessário para, digamos, entrevistar o mesmo número de pessoas. Além disso, se o questionário for bem construído, o processamento dos dados também pode ser rápido e relativamente simples. (DÖRNYEI, 2003, p. 9)[57].

Contudo, a construção de bons questionários envolve uma série de etapas e procedimentos, que incluem: (i) decidir sobre as características gerais do questionário, como a duração, o formato e as partes principais; (ii) elaborar perguntas eficazes; (iii) selecionar e sequenciar as questões elaboradas; (iv) escrever instruções e exemplos apropriados; e, finalmente, (v) pilotar o questionário e conduzir a análise das questões (DÖRNYEI, 2003, p. 16).

Para além dos pontos mencionados, várias decisões importantes precisam ser tomadas em relação às características gerais desse instrumento de pesquisa. Em primeiro lugar, precisamos especificar o tempo máximo que a conclusão do questionário pode levar: documentos longos podem se tornar contraproducentes. Na visão de Dörnyei (2003), apenas em casos excepcionais um questionário deve dispor de mais de 4 páginas e demorar mais de 30 minutos para ser respondido**.** É necessário também considerarmos as propriedades gerais de formato: o formato e o *layout* gráfico têm significado especial e impacto importante nas respostas. Finalmente, precisamos pensar sobre a questão do anonimato, especialmente se quisermos abordar tópicos sensíveis/confidenciais.

No que se refere aos tipos de questionário, podemos apontar os dois principais: questionário com perguntas fechadas (*closed-ended questions*) e perguntas abertas (*open-ended questions*). Embora a primeira categoria inclua vários tipos de itens diferentes, todos compartilham o fato de que o informante é exposto a opções de respostas prontas para escolher; normalmente deve marcar uma delas ou colocar um 'X' no campo apropriado – isto é, esses

---

[57] Tradução nossa. No original: *"The main attraction of questionnaires is their unprecedented efficiency in terms of (a) researcher time, (b) researcher effort, and (c) financial resources. By administering a questionnaire to a group of people, one can collect a huge amount of information in less than an hour, and the personal investment required will be a fraction of what would have been needed for, say, interviewing the same number of people. Furthermore, if the questionnaire is well constructed, processing the data can also be fast and relatively straightforward".*

itens não exigem que os respondentes produzam alguma escrita livre; em vez disso, eles devem escolher uma das alternativas, independentemente de sua resposta preferida estar entre elas. Para Dörnyei (2003, p. 35), "a principal vantagem das perguntas fechadas é que sua codificação e tabulação são diretas e não deixam espaço para a subjetividade do avaliador"[58].

Por outro lado, as perguntas abertas incluem itens em que a questão formulada não vem acompanhada por opções de resposta para o informante escolher, mas, sim, por algum espaço em branco para ele preencher. Os itens em formato aberto podem proporcionar, segundo Dörnyei (2003, p. 47),

> [...] uma "riqueza" muito maior do que os dados totalmente quantitativos. As respostas abertas podem oferecer exemplos gráficos, citações ilustrativas e também podem nos levar a identificar problemas não previstos anteriormente. Além disso, às vezes precisamos de itens abertos, pela simples razão de que não conhecemos o leque de respostas possíveis e, portanto, não podemos fornecer categorias de resposta pré-preparadas[59].

Porém, apesar da ampla aplicação de questionários no campo de pesquisa em Linguística Aplicada, parece não haver, conforme Dörnyei (2003), suficiente conscientização na área sobre a teoria do desenho e o processamento de questionários. A percepção usual – na maioria dos casos, falsa – é que qualquer pessoa com um pouco de conhecimento pode construir um bom questionário. É por isso que é muito comum encontrar estudos que iniciem com perguntas interessantes de pesquisa, mas sejam defeituosos devido a um questionário mal elaborado ou inadequadamente processado. Desse modo, embora possamos verificar os benefícios dos questionários como instrumento de pesquisa, é necessário termos em mente que eles também possuem algumas limitações, como, por exemplo:

> i) simplicidade e superficialidade das respostas; os questionários, em alguns casos, podem limitar a profundidade da investigação. Como na maioria dos casos os respondentes estão sozinhos no momento do preenchimento dos questionários, as perguntas precisam ser suficientemente claras para que todos possam compreender corretamente cada questão. Além disso, os informantes, muitas vezes, não estão dispostos a gastar muito tempo respondendo a um questionário, o que pode resultar em um não aprofundamento dos tópicos;
> ii) informantes desmotivados; como lidar com a motivação dos informantes em relação aos questionários – uma atividade da qual normalmente eles não desfrutam nem se beneficiam de forma alguma. Assim, os resultados podem variar muito de um indivíduo para outro;

---

[58] Tradução nossa. No original: *"The major advantage of closed-ended questions is that their coding and tabulation is straightforward and leaves no room for rater subjectivity"*.

[59] Tradução nossa. No original: *"a far greater 'richness' than fully quantitative data. The open responses can offer graphic examples, illustrative quotes, and can also lead us to identify issues not previously anticipated. Furthermore, sometimes we need open-ended items for the simple reason that we do not know the range of possible answers and therefore cannot provide pre-prepared response categories"*.

> iii) problemas de letramento dos informantes; a pesquisa com questionários faz a suposição inerente de que os respondentes podem ler e escrever bem. Assim, para aqueles que possuem dificuldades de leitura ou escrita, o preenchimento de um questionário pode se tornar uma tarefa intimidante e difícil de ser realizada. Ademais, existe a questão da escolha da língua utilizada nesse instrumento de pesquisa. No nosso campo de atuação, uma das medidas que podem ser adotadas é a tradução do questionário, de acordo com o público-alvo, para diferentes idiomas;
> iv) a tendência dos respondentes concordarem com frases quando estão inseguros; nesse sentido, outra situação bastante comum é quando os informantes não conhecem a resposta exata a uma pergunta, mas a respondem sem indicar sua falta de conhecimento;
> v) efeitos de fadiga, isto é, se um questionário é muito longo ou monótono, os entrevistados podem começar a responder de forma imprecisa como resultado de cansaço ou tédio. (DÖRNYEI, 2003).

Por esses motivos, é importante contarmos com outros instrumentos para a geração de dados mais aprofundados e sua validação, como, no caso desta pesquisa, as entrevistas, os diários e o grupo focal, que serão mais bem explorados na sequência.

Nesta investigação, recorremos ao instrumento questionário para gerar dados relativos aos alunos do Programa Reingresso com entrada na UFPR nos anos 2015, 2016 e 2017. Esses questionários foram aplicados *online* via formulário GoogleForms e neles utilizamos esses dois formatos de perguntas (questões abertas e fechadas) – conforme pode ser verificado nos Apêndices 4 e 5.

O nosso objetivo principal era, através dos questionários, conhecer melhor o perfil do público-alvo do Programa Reingresso e também as questões relacionadas à adaptação acadêmica desses estudantes na UFPR. Vale ressaltar que houve grande preocupação teórica e ética tanto na elaboração das questões quanto na aplicação e análise dos questionários propostos, visto que, desde o princípio, tínhamos consciência de que questionários mal construídos poderiam gerar dados não confiáveis e inválidos.

Não obstante, para garantir maior credibilidade e aprofundamento dos dados gerados, optamos por utilizar mais de um instrumento, conforme mencionado anteriormente, como foi o caso do questionário combinado com o grupo focal, que será exemplificado a seguir.

4.3.2 Grupo focal

De acordo com Borges e Santos (2005), observa-se um aumento significativo, nos últimos anos, do emprego da técnica do grupo focal, tanto por parte de pesquisadores como por profissionais da área de saúde e educação. Para os autores, "a técnica do 'grupo focal' constitui uma dentre as várias modalidades disponíveis de entrevistas grupais e/ou grupos de discussão" (BORGES; SANTOS, 2005, p. 75).

Segundo Morgan (2008), esse instrumento foi reinserido na pesquisa em ciências sociais em meados da década de 1980 e funciona como uma entrevista qualitativa, na qual os pesquisadores se utilizam de uma discussão em grupo para gerar dados. Para o autor, "os grupos focais tornaram-se um método popular porque, como as entrevistas individuais, podem ser modificados de várias maneiras para se adequar a uma mesma gama de propósitos"[60] (MORGAN, 2008, p. 352).

Embora esse instrumento de pesquisa possa ser associado a entrevistas grupais, ele incorpora determinados procedimentos que o diferenciam dessa técnica. No planejamento e montagem do grupo focal, devem ser considerados, conforme Borges e Santos (2005, p. 76), os seguintes itens:

a) os participantes devem ser homogêneos com relação a determinados atributos; no caso desta pesquisa, todos os participantes do grupo proposto eram estudantes do Programa Reingresso-UFPR;

b) o recrutamento dos participantes ocorre em função do grupo social a ser estudado, devendo abranger sua variedade – isso posto, tentamos incluir no nosso grupo focal alunos de diferentes cursos de graduação, nacionalidades e línguas maternas;

c) a duração média de um grupo é de uma hora e trinta minutos;

d) é de responsabilidade do pesquisador receber os participantes de maneira cordial, criando um ambiente agradável para a interação;

e) o roteiro de entrevista deve conter os temas-chave a serem investigados. A sequência dos temas é normalmente ordenada, primeiramente, por questões gerais e, em seguida, por questões específicas. Tal ordenação permite que os elementos essenciais apareçam de forma mais natural. A preparação desse roteiro exige a análise cuidadosa dos objetivos da investigação.

Conforme Borges e Santos (2005), a técnica do grupo focal vem sendo utilizada em diversos estudos e "a aplicação deste recurso metodológico pode fornecer uma importante ferramenta na aproximação dos pesquisadores/profissionais ao universo da população-alvo, em diversos momentos do desenvolvimento de programas e pesquisas" (BORGES; SANTOS, 2005, p. 79). Além disso, na perspectiva dos autores, ela pode, ainda, ser aplicada como instrumento isolado de pesquisa ou em combinação com outros. No caso desta investigação, utilizamos a técnica do grupo focal associada ao questionário, já descrito anteriormente.

---

[60] Tradução nossa. No original: *"focus groups have become a popular method because, like individual interviews, they can be modified in a wide variety of ways to suit an equally wide range of purposes"*.

Nas interações que ocorrem durante os grupos focais, não se espera que os integrantes cheguem a um consenso; em vez disso, é a conversa dos participantes sobre o tópico de pesquisa que interessa para a geração de dados. Segundo Morgan (2008, p. 352)[61],

> Ao reunir pessoas que compartilham um histórico semelhante, os grupos focais criam a oportunidade para os participantes se engajarem em conversas significativas sobre os tópicos que os pesquisadores desejam entender. Essa capacidade de aprender sobre as perspectivas dos participantes ouvindo suas conversas torna os grupos focais especialmente úteis para a escuta de grupos cujas vozes são geralmente marginalizadas dentro da sociedade. Os grupos focais são, portanto, amplamente utilizados em estudos de grupos étnicos e culturais minoritários, juntamente com estudos de sexualidade e uso de substâncias.

Nesta pesquisa, o traço comum entre os participantes no grupo focal era serem estudantes da UFPR e terem ingressado na instituição através da política de reingresso. De acordo com o autor, esse instrumento de pesquisa, se bem utilizado, pode contribuir para dar voz a grupos que tradicionalmente não são ouvidos (quando não silenciados) – no nosso caso, a migrantes e refugiados de diversos cursos de graduação da UFPR. O nosso objetivo principal durante essa interação foi escutar dos alunos as suas avaliações em relação ao novo Programa, que estava, nesse momento (2016), completando seu segundo ano de funcionamento, visto que, para Borges e Santos (2005, p. 76), "há um importante emprego desta técnica na implementação e avaliação de programas, podendo ser desde programas educacionais e de saúde a ações sociais". Nesse sentido, os autores complementam:

> Uma aplicação possível da técnica é no desenvolvimento de programas, para verificar a percepção dos participantes quanto a aspectos do programa que precisam ou podem ser alterados e/ou melhorados, tais como a avaliação do material didático empregado. E também ao final de um programa, para avaliar as atividades desenvolvidas e todos os segmentos envolvidos no programa, os ganhos ou benefícios obtidos, bem como as falhas cometidas na sua implementação. (BORGES; SANTOS, 2005, p. 77).

Assim, após a realização do grupo focal para esta tese, redirecionamos algumas ações e, com base na percepção dos alunos veteranos, tentamos melhorar aspectos do Programa Reingresso para a turma que estava iniciando seus estudos (2017) nessa IES. Um exemplo concreto dessa tentativa foi a implementação de um curso de língua, após verificar que a demanda por aulas de português era a mais significativa, tanto nos questionários quanto no

---

[61] Tradução nossa. No original: *"By bringing together people who share a similar background, focus groups create the opportunity for participants to engage in meaningful conversations about the topics that researchers wish to understand.This ability to learn about participants' perspectives by listening to their conversations makes focus groups especially useful for hearing from groups whose voices are often marginalized within the larger society. Focus groups are thus widely used in studies of ethnic and cultural minority groups, along with studies of sexuality and substance use"*.

grupo focal, ambos realizados com alunos dos anos de 2015 e 2016. Assim, para a turma de 2017, ofertamos o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e também a primeira versão da disciplina no curso de Letras – Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos.

Além da possibilidade de utilizar esse instrumento de pesquisa para a avaliação de programas educacionais – como no caso do Programa Reingresso –, podemos dizer que uma das vantagens apresentadas pela utilização do grupo focal, em oposição às entrevistas individuais, é a de que ele possibilita aos pesquisadores apreciar os processos de interação que acontecem entre os participantes. Sendo assim, os autores acreditam que o contexto de interação "em grupo" possa minimizar a influência do pesquisador em relação aos participantes, na medida em que a técnica favorece o empoderamento do grupo.

Observam-se, contudo, algumas limitações relacionadas a esse instrumento, como "situações em que o pesquisador precisa que o participante compartilhe detalhes muito íntimos de sua vida. Nesse caso, uma entrevista individual seria mais adequada" (BORGES; SANTOS, 2005, p. 78). Ou, ainda, caso o pesquisador necessite, por alguma razão, generalizar os resultados da pesquisa. Assim sendo, o melhor é "empregar técnicas de pesquisas quantitativas e adequar seus métodos de amostragem aos objetivos pretendidos" (BORGES; SANTOS, 2005, p. 79).

Podemos notar que, como todos os instrumentos de geração de dados, o grupo focal apresenta benefícios, mas também algumas limitações. Mais uma vez, a escolha por determinada modalidade vai depender do seu objetivo e, em alguns casos, para um melhor aprofundamento relativo às questões estudadas, pode ser combinada com outras técnicas.

Como mencionado anteriormente, o grupo focal foi utilizado nesta tese com o intuito de aprofundar questões levantadas pelos estudantes reingressos no questionário acerca de sua adaptação acadêmica na UFPR. Ao mesmo tempo, interessava-nos entrar em contato com a opinião desse público-alvo em relação ao programa, recém-implementado em nossa instituição. O objetivo era que esses alunos tivessem a oportunidade de avaliar as atividades do Programa, bem como as possíveis falhas e lacunas na sua implementação. A interação ocorreu com quatro participantes de nacionalidades distintas, que foram aprovados no primeiro e segundo ano de funcionamento do Reingresso (2015 e 2016). Na nossa opinião, era imprescindível ouvir os primeiros alunos migrantes e refugiados contemplados com essa política, para um melhor entendimento em relação às suas necessidades e demandas.

A seguir, exemplificaremos a entrevista semiestruturada – um outro instrumento de pesquisa utilizado para a geração de dados de alguns alunos reingressantes do ano de 2018 e

também de uma parte dos professores e dos atores institucionais envolvidos na implementação e acompanhamento do programa.

4.3.3 Entrevista semiestruturada

Além dos questionários e do grupo focal, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada em algumas categorias de geração de dados nesta tese. De acordo com Ayres (2008), a entrevista semiestruturada é um instrumento de pesquisa qualitativa na qual o pesquisador faz uma série de questões predeterminadas aos informantes. Para Laville e Dionne (1999, p. 188), existe uma distinção conceitual entre a *entrevista semiestruturada* e a *entrevista parcialmente estruturada*. De acordo com os autores, o primeiro tipo pode ser descrito como uma "série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento". Já a segunda modalidade é conceituada como entrevistas "cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas questões estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Diferentemente da entrevista não estruturada, na semiestruturada o pesquisador tem mais controle sobre os tópicos da interação e, em contraste com entrevistas estruturadas, que usam perguntas fechadas, ele tem mais flexibilidade, pois não há um intervalo fixo de respostas para cada questão. Nesse sentido, essa estrutura não rígida "possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Como acontece com os questionários, as entrevistas podem envolver perguntas abertas ou fechadas. No entanto, na perspectiva dos autores, em relação à sua organização, a entrevista pode oferecer maior abrangência que os questionários: "os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Pesquisadores que usam entrevistas semiestruturadas desenvolvem, de acordo com Ayres (2008, p. 810), um "guia de entrevista por escrito com antecedência. Ele pode ser muito específico, com perguntas cuidadosamente formuladas, ou pode ser uma lista de tópicos a serem

abordados"[62]. Assim, o entrevistador pode formular as perguntas na ordem em que foram elaboradas, seguindo o roteiro desenvolvido previamente, ou pode ir e voltar livremente na lista de tópicos, mudar a ordem das questões em função das respostas obtidas, eliminar ou incluir outra pergunta para aprofundar determinado tema: Por quê? Como? Pode dar um exemplo? Contudo, em ambos os casos, "os tópicos do guia de entrevistas baseiam-se na questão de pesquisa e no modelo conceitual provisório do fenômeno subjacente à pesquisa"[63] (AYRES, 2008, p. 810).

Dessa forma, podemos perceber que as características dessa modalidade de entrevista diferenciam-se daquelas das entrevistas estruturadas. Se, por um lado, há certa vantagem em trabalhar com alguma versatilidade, por outro, "a flexibilidade adquirida se traduz por uma perda de uniformidade, que atinge agora tanto as perguntas quanto as respostas" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Sendo assim, acreditamos que a entrevista semiestruturada é mais indicada para pesquisas que não desejem gerar dados de um grande número de informantes, visto que, nessa modalidade, a comparação dos dados, a tabulação e a análise seriam mais trabalhosas devido à abrangência das respostas.

Na condução da entrevista, não existe um modelo único de perguntas; contudo, o entrevistador deve evitar questões que levem o informante a fornecer apenas um tipo de avaliação sobre determinado tema. Ao invés de levantar uma questão como a do exemplo a seguir: "Qual foi o principal benefício do Programa Reingresso para você?", podemos formulá-la dando maior espaço para que outros aspectos relacionados a essa temática sejam desenvolvidos. Nesse sentido, uma pergunta melhor seria: "Como você avaliaria o Programa Reingresso? Essa última questão não leva o informante a fornecer apenas um tipo de resposta.

Na nossa pesquisa, optamos por essa modalidade de entrevista justamente porque ela permite uma possível abertura para a discussão de outros tópicos que não haviam sido previamente estabelecidos.

Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas na condução desta tese para gerar dados relativos aos alunos reingressantes do ano de 2018, aos professores de PLAc-FA do Programa Reingresso e também aos coordenadores do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR) e do projeto da Psicologia pertencente ao PMUB-UFPR. No caso específico dos alunos, o objetivo foi o de aprofundar questões relacionadas à trajetória de vida

---

[62] Tradução nossa. No original: *"a written interview guide in advance. The interview guide may be very specific, with carefully worded questions, or it may be a list of topics to be covered"*.

[63] Tradução nossa. No original: *"the topics of the interview guide are based on the research question and the tentative conceptual model of the phenomenon that underlies the research"*.

desses estudantes e de suas experiências no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico. Já as entrevistas pilotadas com os atores institucionais tiveram a finalidade de esclarecer, na medida do possível, o papel e os desafios enfrentados por eles durante a implementação e o acompanhamento do Programa Reingresso.

Na sequência, vamos nos aprofundar na técnica denominada análise documental, mais precisamente em relação ao instrumento *diário*.

4.3.4 Análise documental

Os documentos constituem a base para a maioria das pesquisas qualitativas e geralmente servem como fontes principais de dados científicos sociais. Conforme apontam Laville e Dionne (1999, p. 166), "documento é um termo que engloba todas as formas de traços humanos". Pode incluir dados primários (gerados pelo pesquisador) – como, por exemplo, transcrições de entrevistas; notas de observação participante; fotografias de situações de campo tomadas pelo pesquisador como registro de atividades específicas – ou dados secundários (gerados e arquivados ou publicados por outros). Após a geração, os documentos de dados primários são sistematizados e arquivados, para que possam ser prontamente recuperados para classificação, codificação e análise (SCHENSUL, 2008).

Geralmente, em ambos os casos, os documentos estão na forma escrita, mas podem envolver outros formatos, como fotografias, gráficos, mapas, materiais sonoros e visuais.

Em relação à análise (tanto dos dados primários quanto dos secundários), a abordagem padrão para documentos concentra-se principalmente no que está contido neles. Para Prior (2008), os documentos são vistos, nesse contexto, como canais de comunicação que contêm mensagens significativas.

Pouco importa a forma, os documentos se manifestam diretamente com informações: os dados estão presentes e resta ao pesquisador "fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades de pesquisa, codificá-los ou categorizá-los" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167). Entre as fontes impressas,

> [...] distinguem-se vários tipos de documentos, desde as *publicações de organismos* que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até *documentos pessoais*, diários, correspondências e outros escritos em que as pessoas contam suas experiências, descrevem suas emoções, expressam a percepção que têm de si mesmas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166).

Ao longo deste trabalho foram analisados diversos documentos, tais como materiais didáticos confeccionados para o Curso de Acolhimento e também para a disciplina de PLAc-FA, textos produzidos pelos estudantes, editais de seleção, resoluções. No entanto, neste momento daremos atenção especial à análise dos diários – tanto os diários de classe, confeccionados pelos professores de PLAc-FA do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, quanto os diários produzidos pelos alunos reingressos do ano de 2018 durante a disciplina de PLAc-FA.

4.3.4.1 Diário

Na perspectiva de Smith-Sullivan (2008), os diários são geralmente utilizados para entrar em contato com as atividades cotidianas experimentadas pelos participantes. Além disso, trata-se de um gênero de escrita que dá espaço a sentimentos e autorreflexões e, por esse motivo, pode ser usado em projetos de pesquisa qualitativa.

Na pesquisa acadêmica, a escrita do diário é benéfica na medida em que consegue fornecer respostas pessoais, mas de forma estruturada. Os diários têm sido usados como instrumento de pesquisa para estudar um amplo conjunto de atividades humanas, entre elas as atividades educacionais.

Segundo o autor (2008), os participantes mais tímidos ou aqueles que foram marginalizados podem se sentir mais confortáveis ao expressar suas reflexões na escrita privada. Por essa razão, no caso dos diários dos estudantes, preocupamo-nos em oportunizar um espaço seguro e individual para cada um deles, ou seja, cada aluno recebeu, no início do semestre, um *link* da ferramenta Google Drive ao qual apenas ele e o grupo de professores teriam acesso. As informações semanais postadas por cada um dos participantes não foram, em nenhum momento, compartilhadas com os demais colegas da turma.

O uso de diários é uma das ferramentas de pesquisa mais eficazes para explorar as ricas experiências e emoções pessoais de alguns aspectos da vida dos participantes. No caso dos diários redigidos semanalmente por nossos alunos, tínhamos a intenção de nos aproximar das vivências acadêmicas experienciadas no primeiro semestre desses estudantes na UFPR. Através dessa prática, adentramos, como pesquisadoras, nas diversas rotinas universitárias dos respectivos cursos de graduação, vividas e narradas pelos alunos do Programa Reingresso. Ao mesmo tempo, aproveitamos a oportunidade para, através desse gênero discursivo, praticar a escrita em português. Por esse motivo, os diários eram semanalmente corrigidos pela equipe de professores da turma.

De acordo com Smith-Sullivan (2008), para os lançamentos dos participantes nos diários, um sistema de análise temática ou de conteúdo é geralmente aplicado, como no caso desta pesquisa. Essa forma de codificação permite que categorias e temas surjam a partir das entradas dos diários, para então, posteriormente, serem codificados tematicamente e analisados.

Podemos perceber, conforme será exemplificado nas análises, que os diários produzidos pelos estudantes da disciplina PLAc-FA de 2018 ofereceram dados muito ricos para esta tese.

Uma outra modalidade de diário consultada para este trabalho foi o diário de classe, isto é, o diário dos professores – também conhecido como registro de prática docente –, confeccionado pelos professores de PLAc-FA do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico de 2018. De acordo com Zabalza (2009, p. 13), os diários de classe "são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas".

O diário de classe permite aos docentes refletirem sobre suas práticas e experiências, além de possibilitar a troca de informações relacionadas ao conteúdo entre a equipe de trabalho responsável por um curso. Partindo dessa concepção, "o diário se torna uma espécie de guia, onde sempre é possível voltar aos registros para rever o que foi realizado" (OLIVEIRA, 2014, p. 113).

Além disso, na perspectiva de Zabalza (2009), esse gênero discursivo apresenta a possibilidade para os professores relatarem os dilemas práticos com os quais se confrontam no desenvolvimento de suas aulas. Nessa ação, exercitam um olhar exterior, tendo a chance de analisar sua prática profissional através de uma outra ótica – é justamente nesse exercício que têm a chance de observá-la com distanciamento para então melhorá-la.

Nesta pesquisa, o diário de classe foi redigido em conjunto pelos cinco professores envolvidos com o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico para os alunos reingressos de 2018. Como no caso do diário dos estudantes, optamos por utilizar mais uma vez a plataforma GoogleDrive para esse registro.

Para finalizar, faz parte das tarefas do pesquisador eleger os instrumentos de geração de dados que possibilitem, da melhor forma possível, delinear seu objeto de pesquisa, para então extrair deles as informações essenciais à compreensão do estudo e em seguida compartilhá-los, assim contribuindo para a construção do conhecimento. Contudo, reiteramos a ideia de que não existe um instrumento perfeito; pudemos observar que todas as modalidades mobilizadas neste trabalho apresentam qualidades, mas também limitações. Assim, optamos, conforme já discutido anteriormente, por utilizar mais de um instrumento e dessa forma usufruir das

vantagens de cada um deles e minimizar algumas de suas possíveis falhas para gerar os dados que serão analisados no capítulo 6.

É importante ainda ressaltar a preocupação concernente à ética de pesquisa durante o processo de geração e análise dos dados. Todos os participantes mobilizados foram previamente convidados e informados sobre os objetivos da investigação, tendo o sigilo assegurado. Esclarecemos também, anteriormente, que a sua participação não era obrigatória e que era possível até mesmo desistir a qualquer momento. Além disso, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[64], através do qual autorizaram a utilização dos dados gerados. Contudo, os informantes que, em algum momento das análises, tiveram seus nomes revelados, estão de acordo com essa conduta e a autorizaram. Essa escolha se deu pelo fato de considerarmos, nesses casos, o não anonimato como uma forma de valorizar e visibilizar o trabalho dos atores proponentes de políticas no âmbito do Programa Reingresso, da UFPR, e da UGA, na França. A seguir apresentaremos a descrição do público-alvo que fez parte do estudo.

4.4 DESCRIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

Para o cumprimento dos objetivos propostos nesta investigação, foi necessário abarcar diferentes categorias de público durante a geração de dados, a saber: i) alunos; ii) professores; iii) atores institucionais. Desse modo, contemplamos a percepção de diversos sujeitos envolvidos no processo de reingresso da UFPR, o que viabilizou a análise de vozes e perspectivas distintas dos diferentes atores que fazem parte do contexto desta pesquisa. Isso proporcionou uma ampliação do nosso entendimento acerca do programa citado, objeto de análise desta tese. Na sequência, serão descritos, separadamente, os perfis relativos às três categorias do público participante.

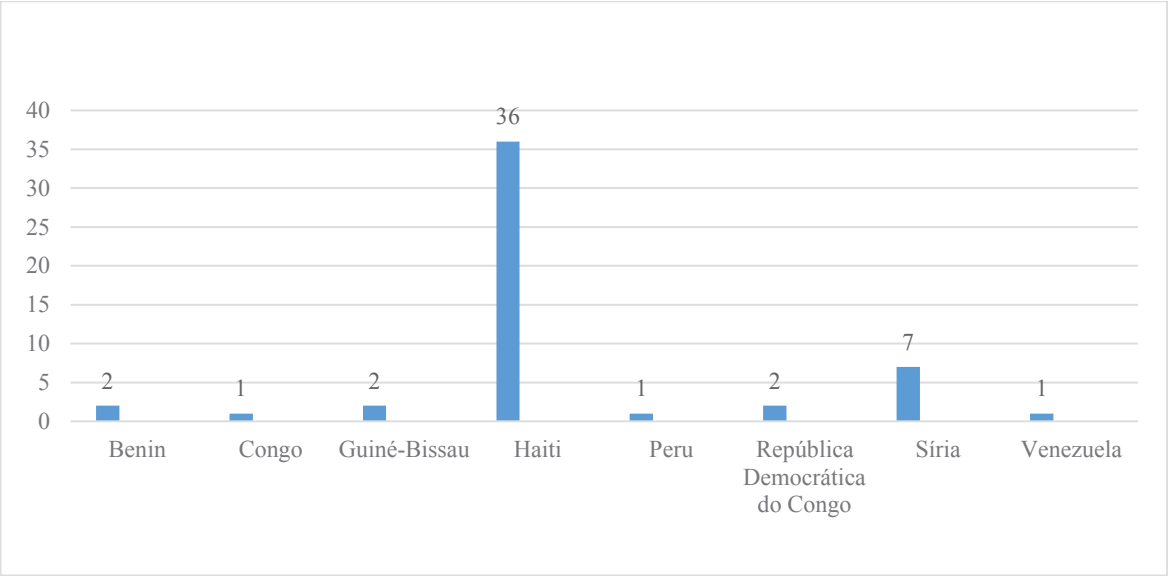
4.4.1 Perfil dos alunos de PLAc-FA

O grupo de alunos participantes é formado por: i) alunos reingressantes da UFPR do primeiro e segundo ano (2015, 2016) de funcionamento do programa, que não tiveram nenhum tipo de acolhimento ou acompanhamento especial, tampouco curso de português; ii) alunos reingressantes na UFPR do ano de 2017, que participaram do piloto do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico; iii) alunos reingressantes na UFPR do ano de 2018, que participaram

[64] Todos os modelos de termos de consentimento livres e esclarecidos utilizados para a geração de dados desta tese podem ser conferidos nos Apêndices 1, 2 e 3.

do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e também de algumas ações já institucionalizadas, como a disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos. No Gráfico 1, podemos verificar o número total de alunos admitidos no Programa Reingresso em cada ano e também seus países de origem.

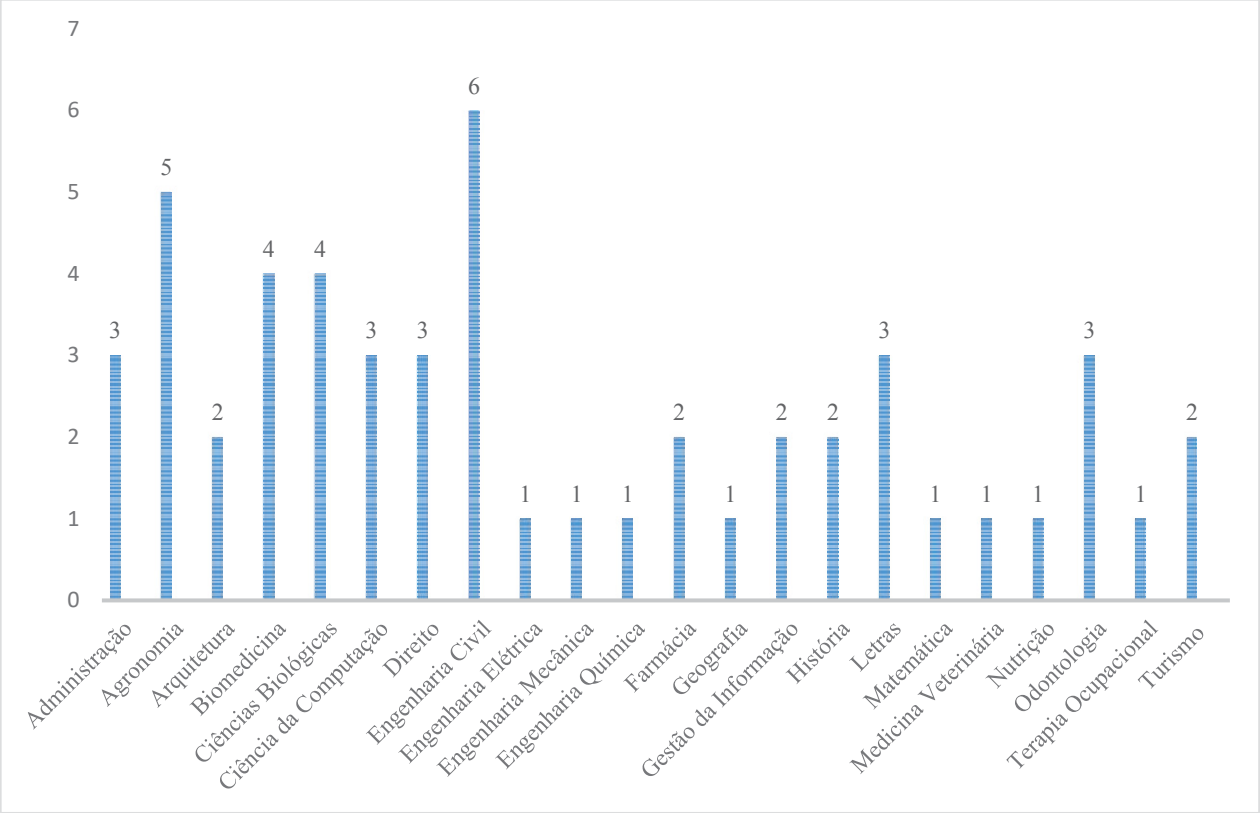
Gráfico 1 – Alunos/país de origem admitidos no Programa Reingresso – 2014 a 2018



Fonte: a autora (2018)

Com base no gráfico apresentado, podemos constatar que a grande maioria dos estudantes é proveniente do Haiti, ocupando 69% das vagas disponibilizadas ao longo desses anos para o programa. Em segundo lugar, temos os estudantes sírios, que totalizam 13,5%. Percebemos que esses dados refletem as principais nacionalidades de migrantes e refugiados que residem atualmente em Curitiba e Região Metropolitana. Na sequência, verificamos alguns países africanos (13,7%), como a República Democrática do Congo, Guiné-Bissau, Benin e Congo. Temos também mais dois países, Peru e Venezuela, que representam 3,8 % do total. Esses estudantes estão matriculados em diversos cursos de graduação da UFPR, conforme ilustrado no Gráfico 2:

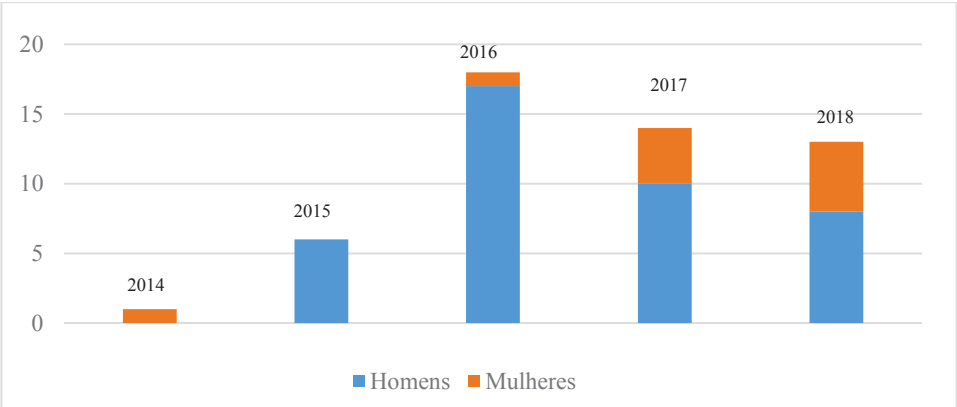
Gráfico 2 – Cursos de graduação da UFPR com alunos do Programa Reingresso



Fonte: a autora (2018)

É possível perceber que o Programa Reingresso se faz presente em diferentes setores da instituição. Os cursos de Engenharia Civil, Agronomia, Biomedicina e Ciências Biológicas são os que apresentam maior número de estudantes migrantes e refugiados, respectivamente. Em seguida, os cursos mais expressivos em relação ao número de alunos são: Administração, Ciências da Computação, Direito, Letras e Odontologia. No Gráfico 3, apontamos o número dos estudantes por gênero admitidos por ano pelo programa:

Gráfico 3 – Alunos por gênero admitidos por ano pelo Programa Reingresso



Fonte: a autora (2018)

Podemos notar que, com exceção da primeira aluna refugiada da UFPR, no ano de 2014, a maioria dos alunos que entra anualmente na instituição através do Programa Reingresso é do sexo masculino. Em 2015, por exemplo, não tivemos nenhuma mulher admitida. No ano seguinte, das 18 vagas destinadas a esse edital, apenas uma foi preenchida por uma aluna, o que representa 5,5% do total. Já em 2017, 28,6% das estudantes eram mulheres e, no ano de 2018, esse número aumentou para 38,5%. Embora o público em questão seja majoritariamente masculino, a quantidade de mulheres vem crescendo consideravelmente nos últimos três anos.

4.4.2 Perfil dos professores de PLAc-FA

Os professores de PLAc-FA que fazem parte desta pesquisa compreendem um total de cinco participantes, que têm entre 23 e 43 anos: todos atuaram como docentes no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico do ano de 2017 e três deles na disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos em 2018 (Professores 1, 4 e 5 – cf. Quadro 8). Mulheres constituem 60% desse público.

A primeira docente, que possui licenciatura em Letras Português e Alemão, é professora-pesquisadora, autora desta tese, cuja formação e experiência foram partilhadas na introdução deste trabalho. A segunda, licenciada e bacharel em Letras Português, ministrou aulas tanto na primeira versão piloto do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico no ano de 2016 quanto em sua segunda versão, em 2017. Embora não tenha atuado como professora regular de PLAc-FA em 2018, contribuiu em algumas atividades pontuais em sala de aula durante o semestre e também participou ativamente da organização do evento cultural realizado no encerramento da disciplina. A terceira docente possui, do mesmo modo que a primeira, habilitação dupla, em Português e Alemão. No Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, participou da organização das atividades de integração junto ao Núcleo Tandem, dos plantões de reforço e também como professora em sala de aula. O quarto professor, licenciado em Letras Português e Espanhol, ministrou aula nos dois contextos analisados: no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e na disciplina de PLAc-FA. O quinto e último docente possui habilitação em Letras Francês e, assim como a professora 1 e o professor 4, atuou nos dois ambientes de ensino-aprendizagem de PLAc-FA propostos em nossa instituição.

Para concluir, este trabalho está inserido em uma pesquisa participante, isto é, não só atuei frente à observação e à geração dos dados da investigação, como também fiz diretamente parte dela. Isso faz de mim mesma, como professora-pesquisadora, igualmente uma participante da pesquisa.

Vale ressaltar, ainda, que os cinco professores possuem ampla experiência na área de PLAc da nossa universidade e por esse motivo foram convidados a assumir esse desafio frente à formação linguística dos alunos reingressos. Ademais, todos esses docentes fazem parte do que temos chamado de "colegiado PBMIH Reingresso" e integram a comissão de avaliação linguística do processo seletivo do programa. Atuam tanto na elaboração das provas e pareceres quanto na interação oral com os candidatos. Acreditamos que possuir experiência prévia na área de ensino com migrantes e refugiados é um elemento muito importante para o trabalho com a população inserida no espaço institucional da UFPR.

A seguir, apresentamos um resumo do perfil dos profissionais participantes desta pesquisa quanto à formação, tempo de experiência com PLE e PLAc, além da experiência em PLAc-FA.

Quadro 8 – Perfil dos professores de PLAc-FA

	Formação acadêmica	Pós-Graduação	Experiência PLE	Experiência PLAc	Experiência PLAc-FA
Professora 1	Licenciatura em Letras Português/Alemão	Doutorado. Em 2018, cursando	14 anos	5 anos	2 anos
Professora 2	Licenciatura e Bacharelado em Letras Português	Doutorado. Em 2018, cursando	4 anos	5 anos	2 anos
Professora 3	Licenciatura em Letras Português/Alemão	Mestrado. Em 2018, cursando	3 anos	4 anos	1 ano
Professor 4	Licenciatura em Letras Português/Espanhol	Mestrado. Em 2018, cursando	4 anos	4 anos	1 ano
Professor 5	Licenciatura em Letras Francês	Não tem	2 anos	3 anos	1 ano

Fonte: Currículo Lattes (2018)

Em relação à formação desses professores, todos são graduados em Letras. Desses, pouco mais da metade (60%) possui licenciatura dupla: em português e em mais uma língua estrangeira. Em termos de formação, há apenas um professor (20%) que ainda não iniciou seus

estudos na pós-graduação, mas atualmente se encontra no processo seletivo. Há participantes com mestrado em andamento (40%) e outros em processo de doutoramento (40%).

No que diz respeito ao tempo de experiência na área, observamos um dado interessante: apenas uma professora (20%) iniciou sua docência na área de PLE no Celin-UFPR e posteriormente migrou para o PLAc no PBMIH. Um outro professor (20%) começou sua carreira, ao mesmo tempo, nos dois contextos de ensino-aprendizagem. A maioria dos professores (60%) iniciou sua trajetória lecionando na área de PLAc no PBMIH e apenas mais tarde no PLE. Já no que concerne às práticas no contexto de ensino de PLAc-FA, especificamente duas professoras (40%) contam com dois anos de experiência na área, em contraponto aos demais (60%), que possuem um ano de prática nesse ambiente de formação.

A interação entre os professores durante os cursos acontecia periodicamente, através dos diários de classe *online*. Além disso, os professores 1, 4 e 5 se encontravam presencialmente pelo menos uma vez por semana durante toda a disciplina de PLAc-FA.

Os dados dos professores referentes à formação e experiência profissional foram gerados a partir de seus Currículos Lattes e suas percepções foram analisadas através dos diários de classe do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico. Além disso, elegemos dois professores (3 e 4) para realizar uma entrevista semiestruturada.

4.4.3 Perfil dos atores institucionais do Programa Reingresso

O grupo de atores institucionais do Programa Reingresso desta pesquisa é composto pelos dois coordenadores do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR), proponentes da política de reingresso dentro da nossa IES, e também pela coordenadora do projeto Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes. Esses três profissionais iniciaram o trabalho junto aos migrantes e refugiados no ano de 2014 e foram convidados a participar como informantes desta tese porque atuaram diretamente no processo de implementação da política de reingresso na UFPR, além de serem membros da comissão avaliadora do programa e de algumas práticas de acompanhamento dos estudantes reingressantes ao longo dos anos. Na sequência, apresentaremos, de forma resumida, o perfil desses profissionais:

Quadro 9 – Perfil dos atores institucionais

	Cargo UFPR	Titulação	Função PMUB	Áreas de pesquisa
Participante 1	Professor titular da Faculdade de Direito Coordenador da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR)	Pós-Doutor	Coordenador do programa PMUB Coordenador do projeto Migração, Refúgio e Hospitalidade	Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento
Participante 2	Professora adjunta da Faculdade de Direito	Pós-Doutora	Coordenadora do programa PMUB Coordenadora do projeto Migração, Refúgio e Hospitalidade	Direito Internacional Privado; Direito das Migrações e Direito da Integração Regional
Participante 3	Professora adjunta do Departamento de Psicologia	Doutora	Coordenadora do projeto Migração e Processos de Subjetivação	Saúde e Trabalho; Psicanálise e Política no Campo Social

Fonte: entrevistas realizadas (2018)

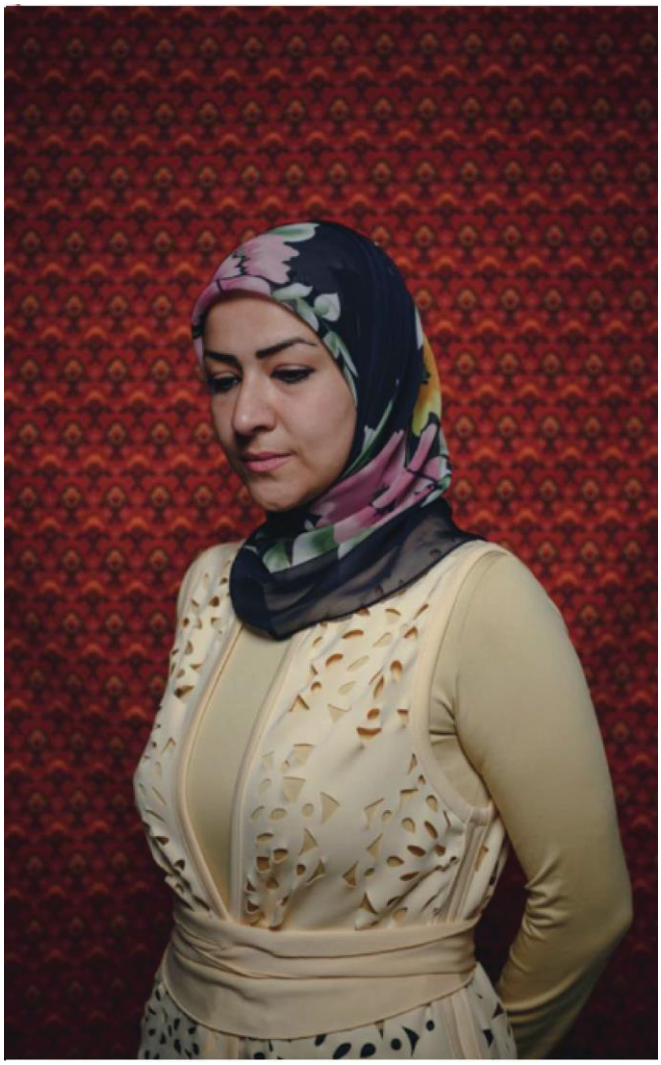
A partir dessas informações, podemos verificar que dois dos professores responsáveis pela coordenação do programa Política Migratória e Universidade Brasileira são da área de Direito da UFPR (participantes 1 e 2) e compartilham também a coordenação de um dos projetos pertencentes ao PMUB-UFPR: projeto Migração, Refúgio e Hospitalidade. Já a terceira participante atua na área de Psicologia de nossa instituição e coordena o projeto do seu campo de atuação. No que concerne à titulação dos envolvidos, os três participantes possuem doutorado, e dois deles já finalizaram seu pós-doutoramento. Quanto às linhas de pesquisa, encontramos, nos três informantes, temáticas que dialogam com o tema da migração e do refúgio, conforme mencionado anteriormente.

***

Neste capítulo tecemos considerações sobre a natureza da metodologia da pesquisa-ação e apresentamos, em particular, algumas de suas características, que resultam, a nosso ver, numa

proposta particularmente apropriada para a condução deste trabalho. Além disso, descrevemos os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração de dados e também o público-alvo.

A seguir, aprofundamo-nos nas discussões relativas a uma nova área de prática e investigação, cujo foco central é o ensino do português brasileiro a migrantes e refugiados inseridos no contexto acadêmico – um ensino que intitulamos, nesta tese, de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA). Assim, no próximo capítulo, será dada ênfase maior à práxis presente nesta nova área de pesquisa, com exemplos dos cursos concebidos e dos materiais didáticos elaborados no âmbito do Programa Reingresso-UFPR.



DIMA

_

34 anos. Síria. Dentista

"*O refugiado só precisa de uma vida nova, uma nova casa. E também precisamos de amigos, não conseguimos viver sem pessoas. Não conhecemos ninguém aqui e não é fácil.*

Pelo menos nosso filho não viu a guerra.

Nossa família toda fugiu da Síria, estão no Egito, Alemanha, Iraque, Turquia, Arábia. Não vemos nossa família há cinco anos."

5 PLAc-FA: UMA NOVA ÁREA DE PRÁTICA E INVESTIGAÇÃO

O conceito proposto nesta tese, PLAc-FA, diz respeito ao ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento e se destina a migrantes e refugiados que buscam aprimoramento linguístico para fins acadêmicos, bem como maior entendimento da estrutura institucional e cultural de diversas esferas da universidade na qual estão inseridos. A nova nomenclatura, aqui defendida, leva em conta 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.

A sala de aula de PLAc-FA deve contemplar, a nosso ver, além de aspectos relacionados ao ensino de línguas para objetivos universitários (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) e ao ensino do português como língua de acolhimento, já discutidos anteriormente, um *second space* (CAMPANO, 2007), com o propósito de explorar as narrativas dos migrantes no ambiente formal de ensino, reconciliando tensões entre abordagens tradicionais e abordagens mais reflexivas. Nesse contexto, as experiências dos aprendizes se tornam uma ferramenta importantíssima para a elaboração e ressignificação de sua própria trajetória. A sala de aula de PLAc-FA deve ainda reconhecer as vivências dos alunos como "uma fonte de conhecimento e um ponto de partida para teorizar a prática"[65] (CAMPANO, 2007, p. 18).

No entanto, ressaltamos que a oferta de cursos de PLAc-FA[66] não deve excluir, quando possível, a de cursos regulares de PLE, tendo em vista que estes possuem objetivos gerais que podem se diferenciar dos encontrados no PLAc-FA. Incentivamos nossos alunos reingressantes a frequentarem, paralelamente à disciplina de PLAc-FA, as aulas de PLE no Celin-UFPR e/ou aulas de PLAc no PBMIH – por serem no momento os dois contextos de ensino disponíveis em nossa IES.

As reflexões oriundas desta pesquisa forneceram subsídios teóricos para um curso de acolhimento linguístico e acadêmico e também para uma disciplina optativa do curso de Letras da UFPR – destinada a alunos procedentes do Programa Reingresso. As duas iniciativas visam auxiliar na adaptação e na produção linguística dos acadêmicos que tenham ingressado na instituição por meio do edital de Reingresso (13/14-CEPE), experiências que serão mais bem exploradas a seguir.

---

[65] Tradução nossa. No original: *"[...] as a source of knowledge and a point from which to theorize practice"*.

[66] Importante mencionar que um curso de PLAc-FA não é destinado a alunos iniciantes do português, isto é, de nível básico. Espera-se já algum tipo de aprendizado anterior da língua-alvo. No entanto, temos em conta que se trata de um grupo heterogênio no que diz respeito ao nível de português e, por esse motivo, aconselhamos aos estudantes, sempre que possível, frequentarem cursos regulares de PLE (cada um em seu nível), paralelamente às aulas de PLAc-FA.

5.1 DA TEORIA À PRÁTICA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLAc-FA

Como, nesta tese, inscrita na área da Linguística Aplicada, teoria e prática se retroalimentam, vemos como imprescindível exemplificar, de forma prática, como estamos construindo, ao longo dos anos, uma política interna de acolhimento linguístico-acadêmico para o público em questão. Além disso, como mencionado na Introdução, nosso objetivo é propor diretrizes para a elaboração de uma proposta de protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico para outras IES que estão recebendo essas populações em seus cursos de graduação[67]. Também temos em vista indicar direcionamentos em relação ao programa pedagógico e à elaboração de materiais didáticos para o contexto de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, à luz das teorias anteriormente discutidas. Dessa forma, na seção a seguir, serão descritas algumas ações pontuais que já colocamos em prática com base em reflexões originadas deste trabalho.

5.1.1 Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico: a concepção

O Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico surgiu, embora de forma instintiva em sua primeira versão, tendo como base as etapas didático-metodológicas de elaboração de formação em FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Após a implementação, pudemos observar que havíamos de fato cumprido as cinco fases avaliativas proposta pelos autores. Sendo assim, constatamos que o curso em questão pode ser tratado, como sugere Madruga (2014), em duas dimensões: como produto e como parte do objeto de nossa pesquisa. Como produto, pelo fato de a sua criação ter sido pensada a partir de uma demanda presente – formação em português –, que carecia de uma resolução.

Desse modo, a primeira etapa, relacionada à *identificação da demanda*, ocorreu, no nosso caso, a partir de reuniões de acompanhamento dos estudantes reingressos, coordenadas pela equipe da Psicologia e do Direito do PMUB-UFPR. Durante esses encontros, realizados ao longo de 2016, o tema da dificuldade linguística para resolver questões relativas aos estudos estava sempre presente. Como consequência dessa solicitação, convidamos os alunos reingressantes de 2015 e 2016 para uma reunião com a nossa equipe de atuação do PBMIH, que trabalha junto ao programa. A ideia desse encontro foi, naquele momento, entender melhor as necessidades de ordem linguística apresentadas por esses estudantes. Na ocasião, pudemos verificar a segunda fase sugerida por Mangiante e Parpette (2011), que diz respeito à *análise*

[67] Ressaltamos que cada IES deve adaptar essa proposta de diretrizes às suas especificidades locais.

de necessidades. A terceira delas, *coleta de dados,* foi cumprida através de um questionário aplicado a esses estudantes logo após a reunião. Esse instrumento de pesquisa visou compreender melhor o perfil desses alunos, suas principais demandas, nível linguístico, bem como seu processo de adaptação acadêmica na UFPR. Em seguida, passamos para a quarta fase do processo, referente à *análise de dados*, que se destinou a uma cuidadosa verificação das necessidades levantadas pelos aprendizes. Então fechamos o ciclo com a fase relacionada à *elaboração didática*, na qual foram definidos os conteúdos que fazem parte da formação, foi delineada a concepção do programa pedagógico do curso e produzido o material didático, entre outros, que serão exemplificados a seguir.

O curso foi tratado como parte do objeto de análise deste trabalho, visto que essa prática diz respeito às ações de acolhimento desenvolvidas para a demanda apresentada pelos estudantes migrantes e refugiados pertencentes ao Programa Reingresso-UFPR.

5.1.2 Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico: a ação

O Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico vem sendo oferecido anualmente em formato intensivo para migrantes e refugiados selecionados pelo Programa de Aproveitamento de Vagas Remanescentes da UFPR e antecede o ingresso na IES. Sua primeira versão, ainda como proposta piloto, se deu no ano de 2016, com o intuito de oferecer formação inicial a alunos admitidos pelo Programa Reingresso, que iniciariam sua graduação na UFPR no primeiro semestre de 2017. Na época, a proposta foi uma iniciativa do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR), junto com o Celin-UFPR, em resposta a uma demanda existente[68]. Paralelamente, parte da geração de dados desta pesquisa, iniciada no mesmo momento, também apontava para essa necessidade.

Em seu primeiro ano de oferta, o curso teve duração de cinco semanas, em formato intensivo, e se estendeu de 31 de outubro a 2 de dezembro de 2016. O início, propositalmente, se deu logo após a publicação do resultado final dos aprovados no processo seletivo daquele ano. O formato foi inspirado em práticas do Curso de Sobrevivência[69], para alunos provenientes do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) da nossa IES (BRASIL, [201-]),

[68] A demanda pela formação linguística se fez presente nas reuniões de acompanhamento dos alunos reingressos conduzidas pela equipe de Psicologia do PMUB-UFPR. Durante todos os encontros os alunos se manifestavam no sentido de não compreenderem os professores e de terem dificuldades para se comunicar e escrever em português.
[69] Para mais informações sobre o Curso de Sobrevivência PEC-G, consultar: Ruano *et al*., 2016.

visto que as coordenadoras[70] dessa iniciativa eram também responsáveis em 2016 pelo acolhimento dos estudantes PEC-G e julgaram ser esse um modelo profícuo, que já havia dado bons resultados, para uma sensibilização à língua-alvo e ao universo acadêmico.

As atividades planejadas para os alunos reingressos incluíram 50 horas de aulas de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, 10 horas de práticas destinadas à integração acadêmica, organizadas pelo Núcleo Tandem Celin-UFPR e, ainda, 6 horas de atividades promovidas pelo projeto Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes, também parte do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR). O material didático[71] utilizado nas aulas de PLAc-FA foi elaborado especialmente para o curso e abordou tanto conceitos pertinentes às discussões acerca do PLAc quanto ao ensino de línguas para fins acadêmicos, enfatizando gêneros discursivos próprios do ambiente universitário, como o relatório, o resumo e a apresentação oral. Os conteúdos linguísticos foram trabalhados com base em textos autênticos, muitos deles materiais informativos relacionados à vida na universidade: a utilização do sistema de bibliotecas, o ônibus Intercampi, o RU, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), entre outros.

Paralelamente às aulas formais de português, o Núcleo Tandem organizou atividades de integração e orientação, com o objetivo de fornecer apoio aos alunos no processo de adaptação à UFPR. No início das atividades, a equipe do Núcleo preparou uma recepção para os estudantes com informações relacionadas aos seus direitos e deveres[72] dentro da nova instituição. Contamos ainda, durante essa primeira versão do curso, com a palestra da Profa. Dra. Maria Aparecida Zanetti, pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE) à época, que orientou os alunos em relação aos procedimentos de solicitação de auxílio através do programa PROBEM[73], que atende estudantes com fragilidade socioeconômica. Dessa forma, desde o início do ano letivo, os alunos reingressos já teriam conhecimento dos documentos necessários para dar entrada no pedido de bolsa junto à PRAE.

Através das atividades propostas, os estudantes também conheceram o Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica da UFPR (CAPA, [202-]), onde poderiam buscar auxílio

---

[70] As idealizadoras e coordenadoras do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico no ano de 2016 foram as professoras Bruna Pupatto Ruano e Isabel Raggio, na época responsáveis pela coordenação do Núcleo Tandem Celin-UFPR.

[71] Parte da apostila elaborada para o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico será reproduzida neste subcapítulo.

[72] Documento disponível no Anexo 3.

[73] PROBEM – Programa de Bolsas de Estudos Municipal, criado para apoiar os estudantes com fragilidade socioeconômica que precisam de auxílio financeiro para se manter no curso. É constituído pelos seguintes benefícios, isolados ou em composição: auxílio-permanência, auxílio-refeição, auxílio-moradia e auxílio-creche.

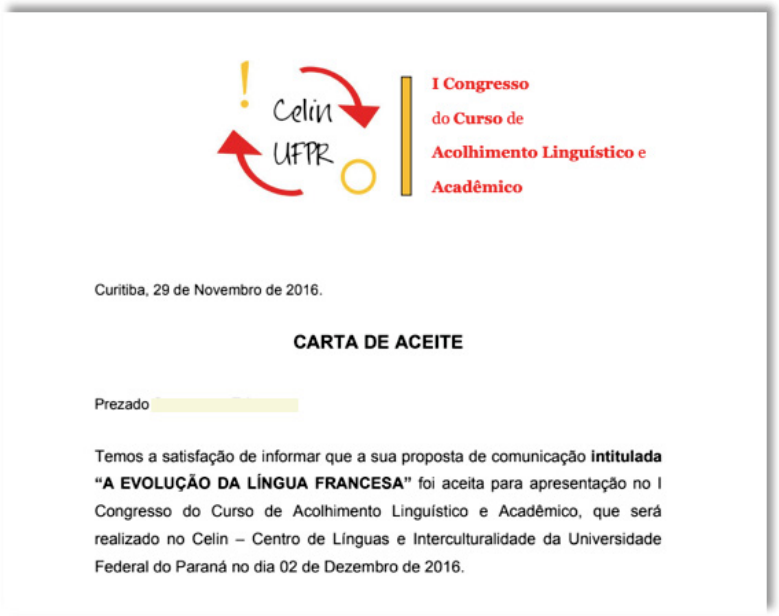
na redação de textos e artigos acadêmicos. Esse trabalho foi feito pelas bolsistas do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) alocadas junto ao CAPA, especialmente orientadas para o trabalho com esse público. O Núcleo Tandem também organizou, em colaboração com a AGETUR (Núcleo de Estudos Turísticos da UFPR), um *tour* pelos *campi* da UFPR, em que os alunos visitaram as coordenações dos respectivos cursos, finalizado com um almoço de confraternização no Restaurante Universitário (RU). Além disso, o Núcleo entrou em contato com a coordenação de todos os cursos de graduação frequentados pelos alunos reingressantes de 2017 para organizar reuniões entre alunos e coordenadores, assim como para indicar professores e/ou colegas tutores, como previsto pelo edital de seleção do programa.

Igualmente importantes foram os depoimentos de alunos veteranos do Programa Reingresso. Percebemos que esse foi um momento muito significativo e motivador para os calouros, na medida em que tiveram contato com seus pares que já estavam em outra fase da vida acadêmica. O encontro gerou diversas perguntas e também possibilitou que essa troca, em alguns casos, acontecesse em suas línguas maternas.

A atividade de encerramento do curso foi o *I Congresso Reingresso*, para o qual cada aluno preparou uma *comunicação oral*, gênero trabalhado durante as aulas, sobre um tema relacionado ao curso de graduação que iria iniciar na UFPR no ano seguinte. Como parte da preparação da comunicação, os estudantes produziram um *resumo*, que foi publicado no *Caderno de resumos* do evento (*CONGRESSO REINGRESSO*, 2016). Após a elaboração do texto proposto, foram sugeridas reescritas em sala de aula até que se chegasse à versão final da tarefa. Com a atividade em mãos, os alunos tiveram que submeter seu resumo por e-mail ao Congresso, como forma de simulação real. Na sequência, foi elaborada uma carta de aceite referente ao trabalho enviado, que seria encaminhada aos estudantes com o intuito de reproduzir essa prática, tão comum no ambiente universitário.

Já na segunda versão do curso, em novembro de 2017, além dos documentos mencionados, foi também confeccionado um certificado de participação no evento com o incentivo para que o publicassem em seu Currículo Lattes. O Currículo seria criado em conjunto com os professores durante a disciplina optativa de PLAc-FA, que cursariam ao longo do primeiro semestre da graduação na UFPR.

Figura 11 – Carta de aceite – *I Congresso Reingresso*



I Congresso
do Curso de
Acolhimento Linguístico e
Acadêmico

Curitiba, 29 de Novembro de 2016.

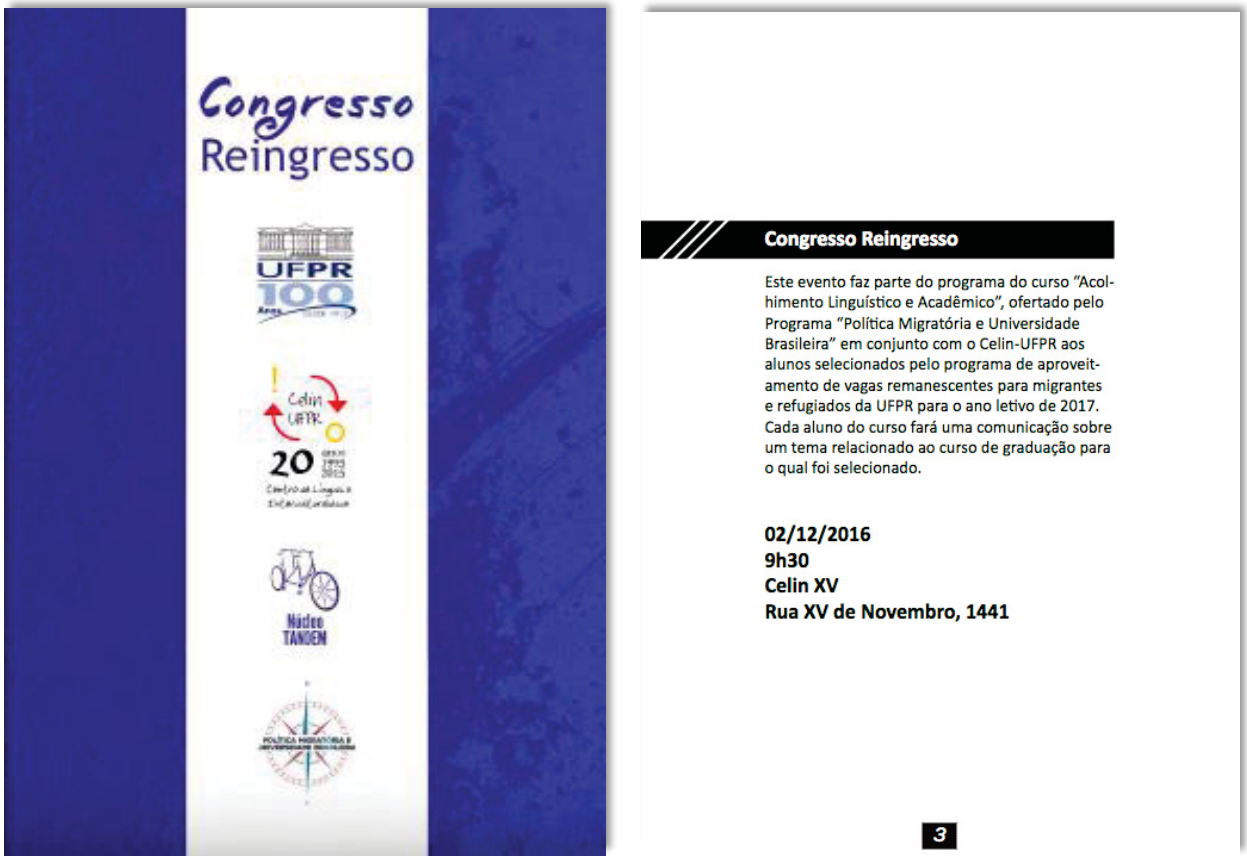
CARTA DE ACEITE

Prezado

Temos a satisfação de informar que a sua proposta de comunicação **intitulada "A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA"** foi aceita para apresentação no I Congresso do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, que será realizado no Celin – Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná no dia 02 de Dezembro de 2016.

Fonte: a autora (2018)

Figura 12 – Caderno de resumos – *I Congresso Reingresso*



Congresso
Reingresso

Congresso Reingresso

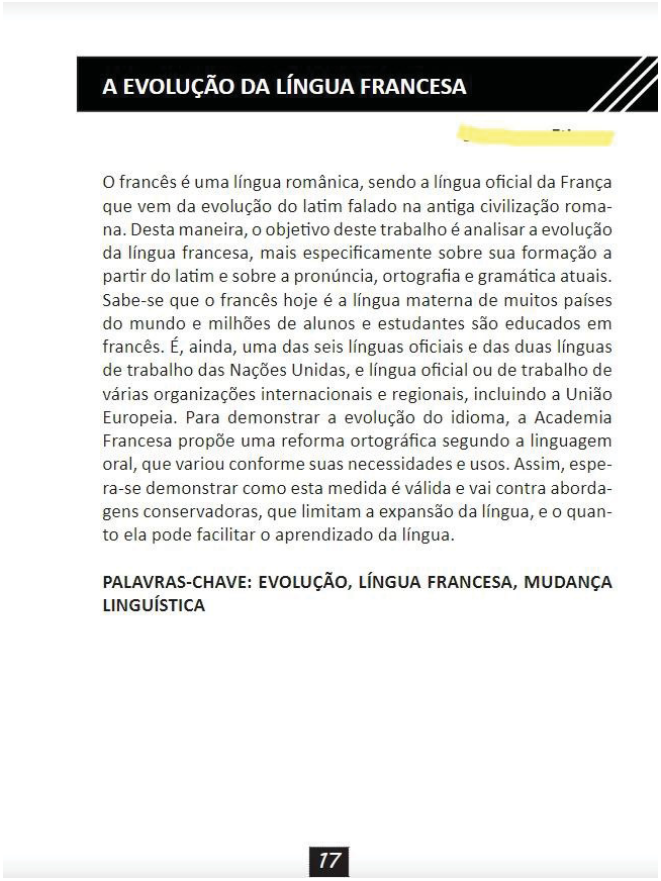
Este evento faz parte do programa do curso "Acolhimento Linguístico e Acadêmico", ofertado pelo Programa "Política Migratória e Universidade Brasileira" em conjunto com o Celin-UFPR aos alunos selecionados pelo programa de aproveitamento de vagas remanescentes para migrantes e refugiados da UFPR para o ano letivo de 2017. Cada aluno do curso fará uma comunicação sobre um tema relacionado ao curso de graduação para o qual foi selecionado.

02/12/2016
9h30
Celin XV
Rua XV de Novembro, 1441

3

Fonte: a autora (2018)

Figura 13 – Caderno de resumos – *I Congresso Reingresso*



A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA

O francês é uma língua românica, sendo a língua oficial da França que vem da evolução do latim falado na antiga civilização romana. Desta maneira, o objetivo deste trabalho é analisar a evolução da língua francesa, mais especificamente sobre sua formação a partir do latim e sobre a pronúncia, ortografia e gramática atuais. Sabe-se que o francês hoje é a língua materna de muitos países do mundo e milhões de alunos e estudantes são educados em francês. É, ainda, uma das seis línguas oficiais e das duas línguas de trabalho das Nações Unidas, e língua oficial ou de trabalho de várias organizações internacionais e regionais, incluindo a União Europeia. Para demonstrar a evolução do idioma, a Academia Francesa propõe uma reforma ortográfica segundo a linguagem oral, que variou conforme suas necessidades e usos. Assim, espera-se demonstrar como esta medida é válida e vai contra abordagens conservadoras, que limitam a expansão da língua, e o quanto ela pode facilitar o aprendizado da língua.

PALAVRAS-CHAVE: EVOLUÇÃO, LÍNGUA FRANCESA, MUDANÇA LINGUÍSTICA

17

Fonte: a autora (2018)

Figura 14 – Certificado – *II Congresso Reingresso*



UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

CERTIFICADO

Certifico que apresentou comunicação intitulada "O fluxo migratório dos haitianos no Brasil/Curitiba" no **2º Congresso Reingresso**. O evento aconteceu no anfiteatro 1000 - no 10º andar do edifício Dom Pedro I, Campus Reitoria da UFPR -, no dia 15 de dezembro de 2017. Promovido pelo projeto de extensão PBMIH – Português Brasileiro para Migração Humanitária

Curitiba, 09 de Julho de 2018.

Viviane A. A. da C. Pereira

Profa. Dra. Viviane Araújo Alves da Costa Pereira
Coordenadora do PBMIH

Português Brasileiro para Migração Humanitária
Política Migratória Universidade Brasileira
UFPR 100 Anos

Fonte: a autora (2018)

As figuras apresentadas ilustram alguns dos recursos utilizados durante o curso pelas professoras ministrantes como forma de aproximação do aluno às práticas relacionadas ao ambiente universitário – nesse caso, a um congresso. Pode-se perceber que esses documentos, que simulavam a realidade do evento, deram ao exercício maior grau de motivação e interesse por parte dos estudantes, o que resultou, a nosso ver, em um grande comprometimento e seriedade na execução das tarefas propostas.

5.1.2.1 Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico: materiais didáticos

A partir da proposta de ampliação do conceito de PLAc para PLAc-FA, fez-se necessário discutir quais seriam os critérios de elaboração de materiais didáticos que contemplassem essa especialidade. Foi imprescindível, desde o início, a reflexão acerca da confecção de nossos próprios materiais para essas aulas, visto não termos manuais didáticos desse teor disponíveis no mercado. Amado (2016) complementa essa discussão argumentando que:

> Não podemos utilizar livros didáticos já disponíveis no mercado, devido a dois problemas: primeiro, são caros, não podendo ser adquiridos nem pelos alunos, nem pelas instituições; segundo, não são específicos para esse público. Cunningsworth (1995 apud LOPES, 2009) enfatiza que materiais didáticos com fins específicos são um avanço em relação aos livros gerais, por serem desenvolvidos especialmente para os alunos com necessidades especiais, que não são contempladas pelos livros didáticos para cursos gerais. (2016, p. 84).

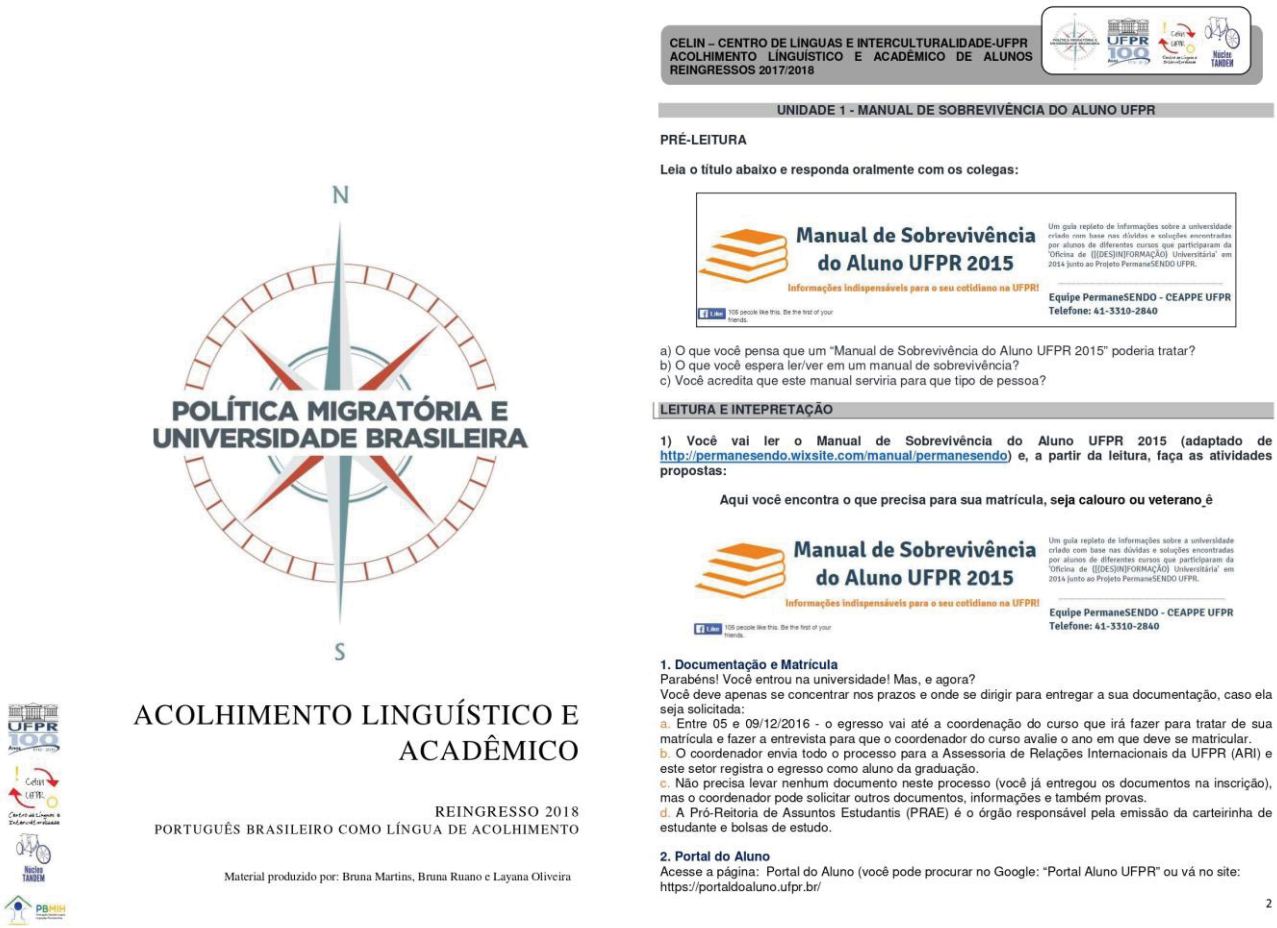
A autora discorre a respeito de dois critérios essenciais para a não utilização, dentro desse contexto de ensino, de materiais de PLE/PLA já disponíveis no mercado editorial. Um dos motivos para essa constatação, segundo Ramos e Marchesan (2013, p. 32), é a ausência de pesquisas que abarquem essa área específica de estudo. Na perspectiva dos autores, "a falta de MDs próprios para grupos específicos de profissionais e/ou acadêmicos encontra ressonância na escassez de pesquisas na área de PLE para fins específicos".

Por esse motivo, foi elaborada uma apostila para o curso em questão, tendo como apoio as discussões teóricas colocadas por Mangiante e Parpette (2011), já comentadas anteriormente. A partir dessas reflexões, buscamos elaborar atividades que dessem conta dos três eixos temáticos propostos: a) *conteúdos institucionais*, b) *conteúdos culturais* e, ainda, c) *conteúdos linguísticos*.

a) Conteúdos institucionais

Em relação ao eixo institucional trabalhado durante o curso, podemos mencionar tanto ações de ordem prática, como visitas a diversas instâncias universitárias, quanto palestras proferidas por diferentes atores institucionais. Como exemplos, citamos: i) a recepção dos alunos pelo corpo docente e institucional do Celin-UFPR, pelo reitor da UFPR e coordenadores do PMUB; ii) a visita à Biblioteca de Ciências Humanas da UFPR; iii) a visita ao Restaurante Universitário (RU); iv) a visita às coordenações dos cursos; v) o *tour* Intercâmpi (AGETUR); vi) a palestra com a pró-reitora de Assuntos Educacionais, além dos conteúdos institucionais elaborados para a apostila[74] do curso, que serão ilustrados a seguir.

Figura 15 – Apostila do curso – Conteúdos institucionais



Fonte: a autora (2018)

[74] Todo o material didático que compõe a apostila do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico foi elaborado pelas professoras Bruna Martins, Bruna Pupatto Ruano e Layana Oliveira.

Iniciamos a apostila do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico com o *Manual de sobrevivência do aluno UFPR*, elaborado como uma espécie de guia para calouros, com diversas informações importantes sobre a universidade. Esse material foi criado com base nas dúvidas e soluções encontradas por diversos estudantes da instituição que participaram da Oficina [Des]informação Universitária, do projeto PermaneSENDO, do curso de Psicologia da UFPR (PERMANESENDO UFPR, 2017). No manual, o calouro encontra informações que dizem respeito tanto à documentação necessária para a matrícula quanto ao portal do aluno: como se cadastrar, realizar a matrícula, visualizar as notas, gerar relatórios, entre outras. A nossa ideia, como idealizadoras da apostila, foi, além de didatizar os conteúdos disponibilizados nesse guia, editar e adaptar as informações que considerávamos relevantes para o contexto dos alunos reingressos e que ainda não estavam disponíveis para esse público em nenhum documento oficial. Embora os exemplos apresentados nesses recortes do material tratem de conteúdos institucionais, não estão dissociados de atividades propriamente linguísticas, como veremos (Figura 16):

Figura 16 – Apostila do curso – Conteúdos institucionais



Fonte: a autora (2018)

No exemplo, podemos observar que, além de a apostila funcionar como uma espécie de cartilha informativa sobre as etapas necessárias para o acesso ao Portal do Aluno UFPR, os professores conteudistas tiveram a preocupação de agregar a esse guia atividades de teor linguístico, com exercícios de leitura e interpretação de texto como forma de comprovar ou não o entendimento da informação mencionada anteriormente. Ao final da página 5, temos mais um conteúdo institucional, acerca da utilização do ônibus da UFPR, para que os alunos saibam como se deslocar de um *campus* ao outro. Nesse momento, mais uma vez, além da informação propriamente dita, utilizamos a oportunidade para abordar recursos linguísticos.

Figura 17 – Apostila do curso – Conteúdos institucionais



Fonte: a autora (2018)

Na Figura 17, podemos observar conteúdos relacionados ao uso das bibliotecas da UFPR e também do Restaurante Universitário (RU). Nos dois casos, além das atividades propostas pela apostila, os alunos fizeram, durante o curso, uma visita guiada a esses dois locais;

na biblioteca, foram conduzidos por um funcionário administrativo, para que conhecessem, antes do início da graduação, os serviços disponíveis e pudessem já realizar o cadastro, sanar dúvidas e ter acesso a toda a estrutura. O mesmo aconteceu com o RU: logo após trabalharmos textos, infográficos e vídeos sobre a temática do Restaurante Universitário da UFPR, organizamos um almoço coletivo com todos os alunos do curso, para que, mesmo antes de efetivarem a sua matrícula na instituição, pudessem experienciar uma rotina universitária que estava prestes a se tornar realidade.

Mangiante e Parpette (2011) defendem, nesse contexto de ensino, a estreita ligação entre as atividades extras de integração ao novo ambiente universitário e um melhor rendimento acadêmico. Argumentam que "iniciativas para supervisionar os alunos e familiarizá-los com o contexto acadêmico, as formalidades administrativas, a habitação, as relações com outros estudantes, etc. são muito benéficas para o avanço dos estudos"(2011, p. 27)[75]. Dessa forma, de acordo com os autores, os estudantes estarão aptos a entender o funcionamento particular da vida universitária e não hesitarão em expressar suas dificuldades, especialmente caso exista um aluno de referência disponível para essas questões, como, por exemplo, um tutor.

No nosso caso específico, não tínhamos, na ocasião, tutores que pudessem exercer essa função. Porém, durante as atividades, pudemos perceber a importância de essas visitas serem guiadas por um ou mais professores do curso e/ou funcionárias do Núcleo Tandem. Isso pelo fato de o Programa Reingresso ainda ser pouco conhecido na universidade, o que poderia gerar alguns ruídos de comunicação. No caso do RU, por exemplo, para que os alunos pudessem comer no restaurante durante o curso, isto é, antes de efetuarem de fato a sua matrícula, confeccionamos uma declaração em nome do programa, designando todo o corpo discentea contemplados pelo edital, com autorização do assessor de Relações Internacionais da UFPR. Explicamos aos funcionários que se tratava de um programa novo, institucional e que, conforme dizia o documento, a partir daquele momento esses estudantes teriam acesso ao RU, como os demais. O mesmo aconteceu na biblioteca: por conta de certas lacunas linguísticas, alguns participantes não compreenderam exatamente as explicações fornecidas pelos profissionais do espaço. Assim, a presença do professor de português fez com que os alunos se sentissem seguros para perguntar e tirar alguma dúvida acerca do que estava sendo dito durante a visita. Comprovou-se também que essas atividades guiadas serviram como uma espécie de início de divulgação e institucionalização do Programa Reingresso dentro da IES, visto que, nesses

[75] Tradução nossa. No original: *"Les initiatives prises pour encadrer les étudiants et les familiariser avec le contexte universitaire, les formalités administratives, le logement, les relations avec les autres étudiants, etc. sont très bénéfiques pour les faire progresser dans leurs études"*.

momentos, nós, professores, éramos "porta-vozes" – explicávamos essa nova modalidade de entrada na universidade, quem eram esses estudantes, a importância de migrantes e refugiados ocuparem vagas em nossa instituição, a relevância de funcionários, técnicos administrativos e professores falarem de forma mais articulada e pausada, para que os alunos reingressos compreendessem as informações passadas, etc. Pode-se dizer que, em alguns casos, tratava-se literalmente de um ato político em defesa do programa e de seus alunos, já que, diante de algumas reações contrárias a essa política, foram necessárias intervenções diretas da equipe do PMUB.

b) Conteúdos culturais

Segundo Mangiante e Parpette (2011, p. 27), uma grande contribuição para a integração de estudantes estrangeiros ao novo ambiente universitário diz respeito a "fornecer conhecimento sobre o ambiente histórico e cultural da universidade de acolhimento (a cidade e seus monumentos, eventos culturais, etc.) e práticas socioculturais na universidade"[76]. Com relação aos conteúdos culturais propostos como parte integrante de programas pedagógicos de cursos de línguas para fins acadêmicos, podemos mencionar algumas atividades presentes durante essas cinco semanas de aula.

Faz parte das tarefas semanais do Núcleo Tandem a organização de diversas atividades culturais para o programa regular de Português como Língua Estrangeira (PLE) da instituição (RUANO; DINIZ; RAGGIO, 2016). No Curso de Acolhimento, os estudantes do Programa Reingresso foram incluídos nessas atividades. Todas as quartas-feiras à tarde eles se encontravam com outros estudantes estrangeiros do Celin-UFPR e, juntos, participavam de diversas propostas culturais, como, por exemplo: i) oficina – *Machismo e violência contra a mulher* (09/11/2016); ii) visita a uma escola municipal (09/11/2016); iii) aula de capoeira (23/11/2016); iv) oficina – *Cantos e ritmos da capoeira* (30/11/2016) e v) *2° Tandem Champions League*[77] (07/12/2016). Além disso, foi organizado, também pelo Núcleo Tandem, em parceria com a Rede de Estudantes de Intercâmbio de Curitiba (REI CURITIBA, 2016), um almoço de recepção e confraternização na primeira semana de aula.

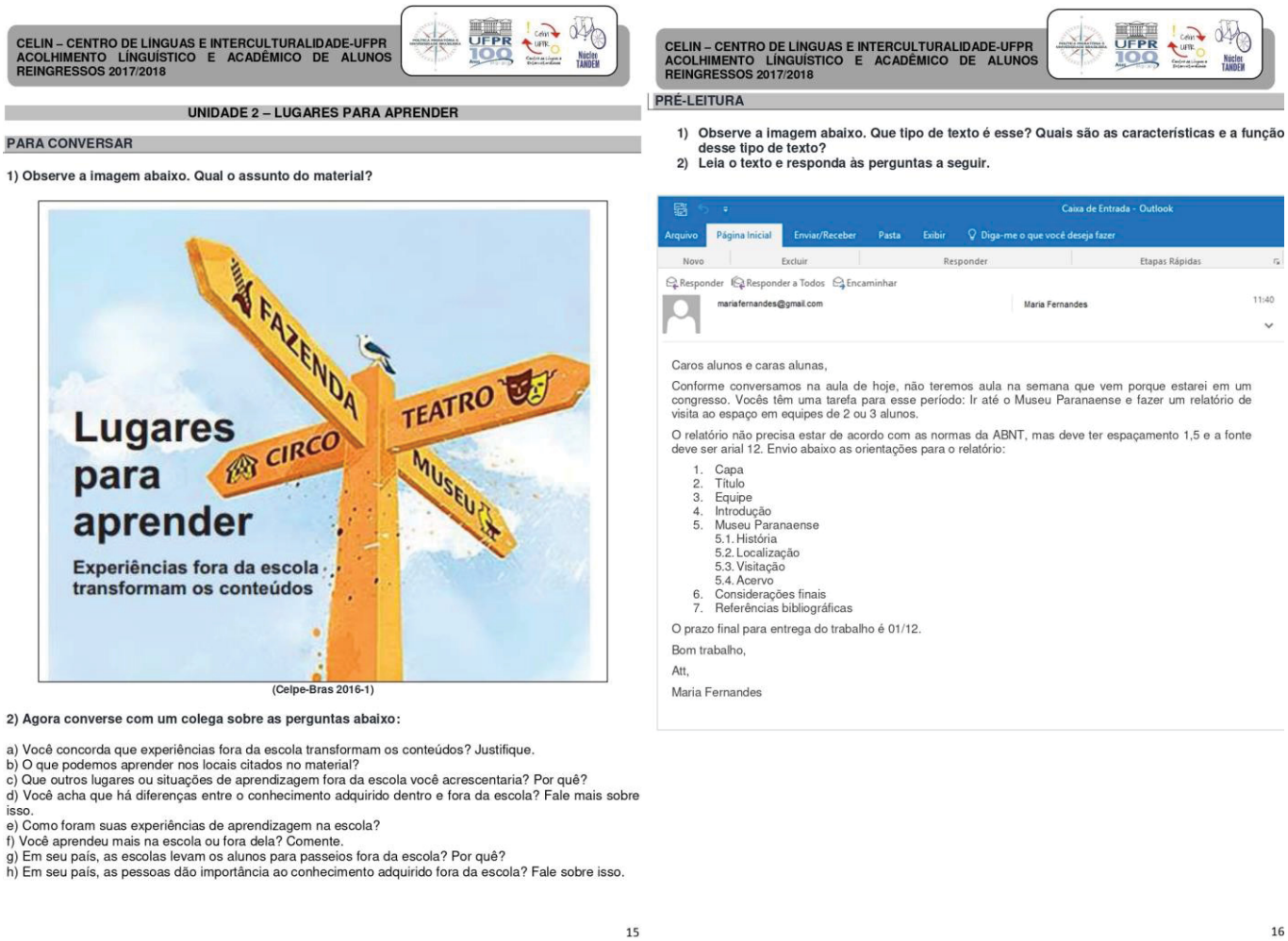
[76] Tradução nossa. No original: *"Contribuent également à l'intégration des étudiants étrangers les apports de connaissances sur l'environnement historique et culturel de l'université d'accueil (la ville et ses monuments, ses manifestations culturelles, etc.) et les pratiques socioculturelles dans l'université"*.

[77] Olimpíadas de Esportes entre os estudantes estrangeiros do Celin-UFPR, realizadas no Centro de Educação Física e Desportos (CED-UFPR).

Quanto às práticas socioculturais sugeridas por Mangiante e Parpette (2011), tivemos a preocupação de, já na primeira semana de curso, organizar parcerias do método Tandem para todos os inscritos, como parte das atividades do programa. Foi proposto, pelas mediadoras do Núcleo, um primeiro encontro com os alunos reingressos e os parceiros cadastrados, para que, nessa grande reunião, fossem fornecidas informações sobre o método, seus princípios, materiais e para que os estudantes conhecessem os colegas que iriam participar da troca linguístico-cultural a partir daquele momento. Para esse trabalho, foram priorizados, quando possível, parceiros que frequentavam o mesmo curso de graduação que os reingressos iriam iniciar.

No material didático, também tentamos contemplar o eixo destinado aos conteúdos culturais, como veremos a seguir:

Figura 18 – Apostila do curso – Conteúdos culturais



CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

UNIDADE 2 – LUGARES PARA APRENDER

PARA CONVERSAR

1) Observe a imagem abaixo. Qual o assunto do material?

(Celpe-Bras 2016-1)

2) Agora converse com um colega sobre as perguntas abaixo:

a) Você concorda que experiências fora da escola transformam os conteúdos? Justifique.
b) O que podemos aprender nos locais citados no material?
c) Que outros lugares ou situações de aprendizagem fora da escola você acrescentaria? Por quê?
d) Você acha que há diferenças entre o conhecimento adquirido dentro e fora da escola? Fale mais sobre isso.
e) Como foram suas experiências de aprendizagem na escola?
f) Você aprendeu mais na escola ou fora dela? Comente.
g) Em seu país, as escolas levam os alunos para passeios fora da escola? Por quê?
h) Em seu país, as pessoas dão importância ao conhecimento adquirido fora da escola? Fale sobre isso.

15

CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

PRÉ-LEITURA

1) Observe a imagem abaixo. Que tipo de texto é esse? Quais são as características e a função desse tipo de texto?
2) Leia o texto e responda às perguntas a seguir.

Caros alunos e caras alunas,

Conforme conversamos na aula de hoje, não teremos aula na semana que vem porque estarei em um congresso. Vocês têm uma tarefa para esse período: Ir até o Museu Paranaense e fazer um relatório de visita ao espaço em equipes de 2 ou 3 alunos.

O relatório não precisa estar de acordo com as normas da ABNT, mas deve ter espaçamento 1,5 e a fonte deve ser arial 12. Envio abaixo as orientações para o relatório:

1. Capa
2. Título
3. Equipe
4. Introdução
5. Museu Paranaense
   5.1. História
   5.2. Localização
   5.3. Visitação
   5.4. Acervo
6. Considerações finais
7. Referências bibliográficas

O prazo final para entrega do trabalho é 01/12.

Bom trabalho,

Att,

Maria Fernandes

16

Fonte: a autora (2018)

Conforme exemplificado, iniciamos a segunda unidade da apostila com um elemento provocador do exame Celpe-Bras (2016-1) sobre lugares para aprender, justamente para

levantar a discussão sobre o aprendizado fora do ambiente formal de ensino – nesse caso específico, o museu. Após uma atividade introdutória de conversação, na qual debateram acerca do tema proposto, os alunos foram expostos a um outro gênero discursivo trabalhado durante o curso, o *e-mail*, para que discutissem as características do texto pedido e, ao mesmo tempo, pudessem já de início entrar em contato com a tarefa que seria proposta no final da unidade. Assim, teriam tempo para se familiarizar com o assunto e refletir sobre o que seria cobrado. Pensando nos gêneros universitários que muitos deles terão que produzir durante a sua experiência acadêmica, foi proposto, nesse momento, o trabalho com o gênero *relatório*. No *e-mail* escrito por uma professora, os alunos vão encontrar todas as informações necessárias para a elaboração da tarefa solicitada. O tema escolhido foi proposital: o Museu Paranaense, visto que a ideia era justamente fazer a visita a um espaço cultural da cidade que dispõe de informações relevantes sobre o ambiente em que estão inseridos no momento: o Estado do Paraná. Durante a visita guiada, além de receberem explicações referentes aos dados necessários para a produção do relatório, os estudantes tiveram a chance de conhecer um pouco mais a fundo a história e a formação do estado em que estão vivendo.

Na atividade, também foram explorados, em sala e no manual didático, as regras da ABNT, a formatação de texto e o trabalho com a ferramenta Word, entre outros. Percebemos muito rapidamente que a grande maioria desse público desconhecia essas informações e sabemos que essas questões fazem parte do que estamos concebendo como ensino para fins acadêmicos.

Porém, anteriormente à visita propriamente dita, foram propostas diferentes atividades de aproximação dos alunos com o tema da unidade, conforme ilustra a fala de uma das professoras do curso:

> Na aula de hoje trabalhei com os alunos a produção do relatório, pois eles irão à tarde visitar o museu. Primeiro, lemos novamente o e-mail com as instruções para a elaboração do trabalho. Fomos discriminando cada parte do relatório (introdução, histórico, acervo) com o que poderia ser escrito em cada parte. A partir disso, elaboramos coletivamente perguntas para serem feitas ao guia (funcionário do museu). Para cada parte do trabalho foram elaboradas várias perguntas que resultarão na produção do relatório. (Professora do Curso, Diário de classe dos professores, 24/11/2017).

Nota-se, no relato redigido pela professora ministrante da atividade desse dia, a preocupação em realizar pré-tarefas que preparassem os alunos para a execução da tarefa propriamente dita após a visita ao museu. O mesmo pôde ser percebido em outras atividades dessa unidade, conforme ilustrado (Figura 19):

Figura 19 – Apostila do curso – Conteúdos culturais



Fonte: a autora (2018)

Na apostila, conforme vimos (Figura 19), foram propostas atividades para que, mesmo antes da visita, já conhecessem um pouco sobre as exposições com que teriam contato e também sobre a história do Museu Paranaense. Para tanto, como *inputs*, foram utilizados dados do *site* do Museu e também um vídeo sobre esse monumento histórico da cidade – mais uma vez, com a preocupação de agregar aos conteúdos culturais aspectos linguísticos, como é o caso da compreensão oral proposta pela reportagem autêntica. A partir dessas atividades, anteriores à visita, os alunos foram sensibilizados, exploraram o tema, o vocabulário e, na ocasião da atividade propriamente dita, estavam mais preparados e envolvidos para realizar a coleta de informações para a produção da tarefa.

Durante a prática, foi possível comprovar os benefícios advindos de atividades dessa natureza para o público em questão. Em primeiro lugar, os alunos têm a chance de empregar elementos adquiridos em sala de aula para se comunicarem no "mundo real", utilizando a língua

em uso. Além disso, passa a existir um pertencimento a um espaço cultural não antes visitado, que os torna de alguma forma ocupantes desses lugares; são vistos, estão presentes nessa cidade que agora também lhes pertence. Para migrantes e refugiados, essa experiência vem carregada de simbologias, já que muitas vezes são invisíveis para a cidade "receptora"; estão à margem e frequentemente não se sentem convidados a ocupar espaços dessa natureza, quase como se esses lugares não fossem feitos para eles. Assim, a partir dessa vivência, pode-se abrir um precedente, aumentar a autoconfiança e, quem sabe, encorajar novas descobertas de espaços públicos e culturais do seu entorno ainda não frequentados. Uma das professoras do curso, que acompanhou o grupo durante o passeio, relatou aos demais colegas docentes como havia sido a atividade:

> Sobre o passeio ao museu: a única aluna que não pôde ir foi a Lorena[78]. Eles gostaram bastante, teve várias coisas interessantes e eles são muito interessados. Perguntaram (os alunos que têm filhos) se podiam levar as crianças na seção infantil, qual o horário de funcionamento da biblioteca, se podiam usar os computadores de lá, etc. Acho que eles saíram de lá com a sensação de "terem sido autorizados" a usar aquele espaço – essa coisa de eles saberem que podem – e devem – ocupar esses lugares. Achei bem positivo. (Professora do Curso, Diário de classe dos professores, 20/11/2017).

O relato da professora traz luz à questão levantada anteriormente em relação à sensação de pertencimento que experiências como essa podem proporcionar para os alunos. Segundo a docente, a partir dessa visita, os estudantes se sentiram "autorizados" a frequentar lugares como o Museu Paranaense. Ela ainda comentou o grande interesse que a atividade despertou e, por fim, avaliou a atividade como muito profícua.

Mais uma vez, faz-se necessário frisar, principalmente em se tratando dos conteúdos culturais propostos, a importância, nesse ambiente específico de ensino, de existir uma equipe da IES especializada na recepção, orientação e acolhimento desses estudantes, para apoiar tanto os alunos migrantes e refugiados quanto os professores de PLAc.

Por conta da estrutura disponível através do Núcleo Tandem, foi possível, graças a horas de trabalho pagas, a organização de atividades extraclasse, agendamentos e acompanhamentos durante o curso – o que extrapola as atividades realizadas pelos professores em sala de aula.

Além disso, pôde-se perceber questões de outras ordens que foram encaminhadas à equipe do Núcleo, para que os professores não precisassem utilizar o momento das aulas para resolver esses assuntos. Para exemplificar, citamos o caso de uma aluna que veio a Curitiba com o filho de dez meses por ter sido aprovada no edital do Reingresso. Nesse momento inicial,

[78] Todos os nomes dos alunos foram modificados para preservar a sua identidade.

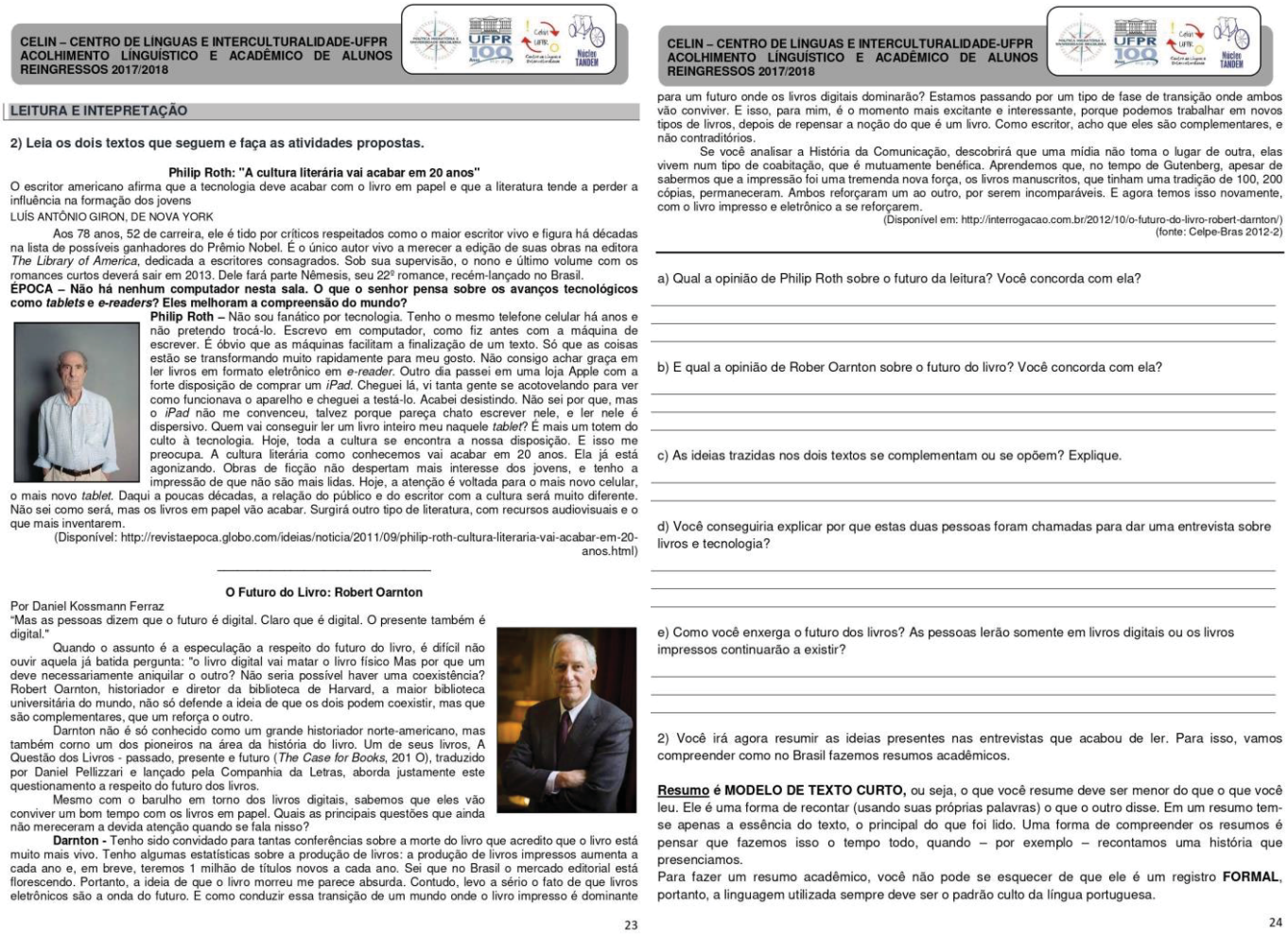
ela ainda não possuía nenhuma rede de contato, tampouco uma estrutura na cidade para poder deixar a criança no momento do curso. A equipe do Núcleo utilizou o escritório e o horário de trabalho disponível para encontrar uma creche para o bebê. Assim, a aluna pôde, já no final da primeira semana, frequentar normalmente as aulas, sem maiores problemas. Por fim, a equipe entrou em contato com os estudantes veteranos do Programa Reingresso e os convidou a participar das atividades extraclasse com os demais alunos. Oito deles aceitaram o convite e acompanharam os calouros em pelo menos uma das atividades de integração propostas. As trocas proporcionadas durante esses passeios foram bastante positivas.

Já que estamos propondo uma política de acesso, é necessário possibilitar, igualmente, práticas e estruturas de acolhimento para a realização dessas ações, com responsabilidade e respeito em relação às condições apresentadas por esse público-alvo.

c) Conteúdos linguísticos

O terceiro eixo proposto por Mangiante e Parpette (2011) para a sistematização de cursos destinados ao ensino para fins acadêmicos diz respeito aos conteúdos linguísticos propriamente ditos, que abarcam aspectos relacionados aos gêneros discursivos transversais próprios da academia. Durante as cinco semanas do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, foram escolhidos os seguintes gêneros discursivos a serem trabalhados: o *relatório*, como mencionado anteriormente, o *resumo*, tanto de textos acadêmicos quanto de trabalhos para eventos, e a *apresentação oral*. Em relação ao relatório, o caminho percorrido já foi exposto na seção anterior, dentro dos conteúdos culturais. Já o gênero resumo foi explorado em dois momentos: primeiro, foi proposto um trabalho com dois textos de ideias opostas em relação ao futuro do livro físico para que, num segundo momento, após a leitura e as instruções acerca das regras do gênero em questão, os alunos pudessem produzir a tarefa solicitada.

Figura 20 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos



CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

LEITURA E INTEPRETAÇÃO

2) Leia os dois textos que seguem e faça as atividades propostas.

Philip Roth: "A cultura literária vai acabar em 20 anos"

O escritor americano afirma que a tecnologia deve acabar com o livro em papel e que a literatura tende a perder a influência na formação dos jovens

LUÍS ANTÔNIO GIRON, DE NOVA YORK

Aos 78 anos, 52 de carreira, ele é tido por críticos respeitados como o maior escritor vivo e figura há décadas na lista de possíveis ganhadores do Prêmio Nobel. É o único autor vivo a merecer a edição de suas obras na editora *The Library of America*, dedicada a escritores consagrados. Sob sua supervisão, o nono e último volume com os romances curtos deverá sair em 2013. Dele fará parte Nêmesis, seu 22º romance, recém-lançado no Brasil.

ÉPOCA – Não há nenhum computador nesta sala. O que o senhor pensa sobre os avanços tecnológicos como *tablets* e *e-readers*? Eles melhoram a compreensão do mundo?

Philip Roth – Não sou fanático por tecnologia. Tenho o mesmo telefone celular há anos e não pretendo trocá-lo. Escrevo em computador, como fiz antes com a máquina de escrever. É óbvio que as máquinas facilitam a finalização de um texto. Só que as coisas estão se transformando muito rapidamente para meu gosto. Não consigo achar graça em ler livros em formato eletrônico em *e-reader*. Outro dia passei em uma loja Apple com a forte disposição de comprar um *iPad*. Cheguei lá, vi tanta gente se acotovelando para ver como funcionava o aparelho e cheguei a testá-lo. Acabei desistindo. Não sei por que, mas o *iPad* não me convenceu, talvez porque pareça chato escrever nele, e ler nele é dispersivo. Quem vai conseguir ler um livro inteiro meu naquele *tablet*? É mais um totem do culto à tecnologia. Hoje, toda a cultura se encontra a nossa disposição. E isso me preocupa. A cultura literária como conhecemos vai acabar em 20 anos. Ela já está agonizando. Obras de ficção não despertam mais interesse dos jovens, e tenho a impressão de que não são mais lidas. Hoje, a atenção é voltada para o mais novo celular, o mais novo *tablet*. Daqui a poucas décadas, a relação do público e do escritor com a cultura será muito diferente. Não sei como será, mas os livros em papel vão acabar. Surgirá outro tipo de literatura, com recursos audiovisuais e o que mais inventarem.

(Disponível: http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/09/philip-roth-cultura-literaria-vai-acabar-em-20-anos.html)

O Futuro do Livro: Robert Darnton

Por Daniel Kossmann Ferraz

"Mas as pessoas dizem que o futuro é digital. Claro que é digital. O presente também é digital."

Quando o assunto é a especulação a respeito do futuro do livro, é difícil não ouvir aquela já batida pergunta: "o livro digital vai matar o livro físico Mas por que um deve necessariamente aniquilar o outro? Não seria possível haver uma coexistência? Robert Oarnton, historiador e diretor da biblioteca de Harvard, a maior biblioteca universitária do mundo, não só defende a ideia de que os dois podem coexistir, mas que são complementares, que um reforça o outro.

Darnton não é só conhecido como um grande historiador norte-americano, mas também corno um dos pioneiros na área da história do livro. Um de seus livros, A Questão dos Livros - passado, presente e futuro (*The Case for Books*, 201 O), traduzido por Daniel Pellizzari e lançado pela Companhia da Letras, aborda justamente este questionamento a respeito do futuro dos livros.

Mesmo com o barulho em torno dos livros digitais, sabemos que eles vão conviver um bom tempo com os livros em papel. Quais as principais questões que ainda não mereceram a devida atenção quando se fala nisso?

Darnton - Tenho sido convidado para tantas conferências sobre a morte do livro que acredito que o livro está muito mais vivo. Tenho algumas estatísticas sobre a produção de livros: a produção de livros impressos aumenta a cada ano e, em breve, teremos 1 milhão de títulos novos a cada ano. Sei que no Brasil o mercado editorial está florescendo. Portanto, a ideia de que o livro morreu me parece absurda. Contudo, levo a sério o fato de que livros eletrônicos são a onda do futuro. E como conduzir essa transição de um mundo onde o livro impresso é dominante

23

CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

para um futuro onde os livros digitais dominarão? Estamos passando por um tipo de fase de transição onde ambos vão conviver. E isso, para mim, é o momento mais excitante e interessante, porque podemos trabalhar em novos tipos de livros, depois de repensar a noção do que é um livro. Como escritor, acho que eles são complementares, e não contraditórios.

Se você analisar a História da Comunicação, descobrirá que uma mídia não toma o lugar de outra, elas vivem num tipo de coabitação, que é mutuamente benéfica. Aprendemos que, no tempo de Gutenberg, apesar de sabermos que a impressão foi uma tremenda nova força, os livros manuscritos, que tinham uma tradição de 100, 200 cópias, permaneceram. Ambos reforçaram um ao outro, por serem incomparáveis. E agora temos isso novamente, com o livro impresso e eletrônico a se reforçarem.

(Disponível em: http://interrogacao.com.br/2012/10/o-futuro-do-livro-robert-darnton/)
(fonte: Celpe-Bras 2012-2)

a) Qual a opinião de Philip Roth sobre o futuro da leitura? Você concorda com ela?

b) E qual a opinião de Rober Oarnton sobre o futuro do livro? Você concorda com ela?

c) As ideias trazidas nos dois textos se complementam ou se opõem? Explique.

d) Você conseguiria explicar por que estas duas pessoas foram chamadas para dar uma entrevista sobre livros e tecnologia?

e) Como você enxerga o futuro dos livros? As pessoas lerão somente em livros digitais ou os livros impressos continuarão a existir?

2) Você irá agora resumir as ideias presentes nas entrevistas que acabou de ler. Para isso, vamos compreender como no Brasil fazemos resumos acadêmicos.

Resumo é MODELO DE TEXTO CURTO, ou seja, o que você resume deve ser menor do que o que você leu. Ele é uma forma de recontar (usando suas próprias palavras) o que o outro disse. Em um resumo tem-se apenas a essência do texto, o principal do que foi lido. Uma forma de compreender os resumos é pensar que fazemos isso o tempo todo, quando – por exemplo – recontamos uma história que presenciamos.

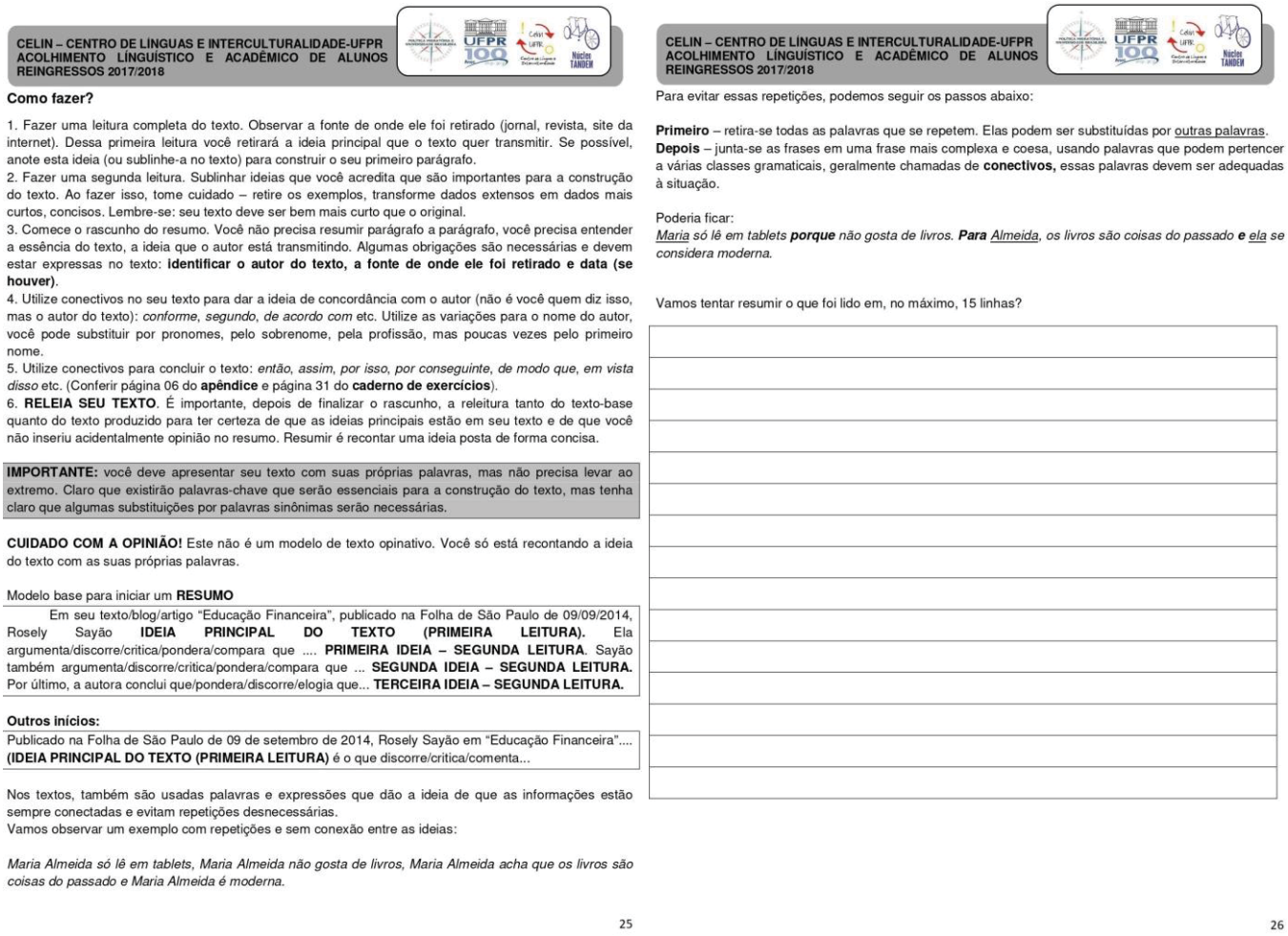
Para fazer um resumo acadêmico, você não pode se esquecer de que ele é um registro **FORMAL**, portanto, a linguagem utilizada sempre deve ser o padrão culto da língua portuguesa.

24

Fonte: a autora (2018)

No recorte selecionado (Figura 20), fica claro o caminho didático escolhido pelas professoras para o trabalho com os textos sugeridos. Primeiramente, foi apresentado um desdobramento dos textos através de algumas perguntas pontuais, com o intuito de que os alunos compreendessem as informações centrais que deveriam constar no resumo. Após essa primeira atividade de interpretação, o material sugere alguns direcionamentos e explicações precisas sobre o gênero solicitado, seguidos de alguns exemplos e estruturas de língua. Apenas em um segundo momento é que os estudantes são convidados a produzir de fato o resumo solicitado na apostila, como podemos verificar (Figura 21):

Figura 21 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos



CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

Como fazer?

1. Fazer uma leitura completa do texto. Observar a fonte de onde ele foi retirado (jornal, revista, site da internet). Dessa primeira leitura você retirará a ideia principal que o texto quer transmitir. Se possível, anote esta ideia (ou sublinhe-a no texto) para construir o seu primeiro parágrafo.
2. Fazer uma segunda leitura. Sublinhar ideias que você acredita que são importantes para a construção do texto. Ao fazer isso, tome cuidado – retire os exemplos, transforme dados extensos em dados mais curtos, concisos. Lembre-se: seu texto deve ser bem mais curto que o original.
3. Comece o rascunho do resumo. Você não precisa resumir parágrafo a parágrafo, você precisa entender a essência do texto, a ideia que o autor está transmitindo. Algumas obrigações são necessárias e devem estar expressas no texto: **identificar o autor do texto, a fonte de onde ele foi retirado e data (se houver)**.
4. Utilize conectivos no seu texto para dar a ideia de concordância com o autor (não é você quem diz isso, mas o autor do texto): *conforme*, *segundo*, *de acordo com* etc. Utilize as variações para o nome do autor, você pode substituir por pronomes, pelo sobrenome, pela profissão, mas poucas vezes pelo primeiro nome.
5. Utilize conectivos para concluir o texto: *então*, *assim*, *por isso*, *por conseguinte*, *de modo que*, *em vista disso* etc. (Conferir página 06 do **apêndice** e página 31 do **caderno de exercícios**).
6. **RELEIA SEU TEXTO**. É importante, depois de finalizar o rascunho, a releitura tanto do texto-base quanto do texto produzido para ter certeza de que as ideias principais estão em seu texto e de que você não inseriu acidentalmente opinião no resumo. Resumir é recontar uma ideia posta de forma concisa.

IMPORTANTE: você deve apresentar seu texto com suas próprias palavras, mas não precisa levar ao extremo. Claro que existirão palavras-chave que serão essenciais para a construção do texto, mas tenha claro que algumas substituições por palavras sinônimas serão necessárias.

CUIDADO COM A OPINIÃO! Este não é um modelo de texto opinativo. Você só está recontando a ideia do texto com as suas próprias palavras.

Modelo base para iniciar um **RESUMO**

Em seu texto/blog/artigo "Educação Financeira", publicado na Folha de São Paulo de 09/09/2014, Rosely Sayão **IDEIA PRINCIPAL DO TEXTO (PRIMEIRA LEITURA).** Ela argumenta/discorre/critica/pondera/compara que .... **PRIMEIRA IDEIA – SEGUNDA LEITURA**. Sayão também argumenta/discorre/critica/pondera/compara que ... **SEGUNDA IDEIA – SEGUNDA LEITURA.** Por último, a autora conclui que/pondera/discorre/elogia que... **TERCEIRA IDEIA – SEGUNDA LEITURA.**

Outros inícios:

Publicado na Folha de São Paulo de 09 de setembro de 2014, Rosely Sayão em "Educação Financeira".... **(IDEIA PRINCIPAL DO TEXTO (PRIMEIRA LEITURA)** é o que discorre/critica/comenta...

Nos textos, também são usadas palavras e expressões que dão a ideia de que as informações estão sempre conectadas e evitam repetições desnecessárias.
Vamos observar um exemplo com repetições e sem conexão entre as ideias:

Maria Almeida só lê em tablets, Maria Almeida não gosta de livros, Maria Almeida acha que os livros são coisas do passado e Maria Almeida é moderna.

25

CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

Para evitar essas repetições, podemos seguir os passos abaixo:

Primeiro – retira-se todas as palavras que se repetem. Elas podem ser substituídas por outras palavras.
Depois – junta-se as frases em uma frase mais complexa e coesa, usando palavras que podem pertencer a várias classes gramaticais, geralmente chamadas de **conectivos,** essas palavras devem ser adequadas à situação.

Poderia ficar:
*Maria só lê em tablets **porque** não gosta de livros. **Para** Almeida, os livros são coisas do passado **e** ela se considera moderna.*

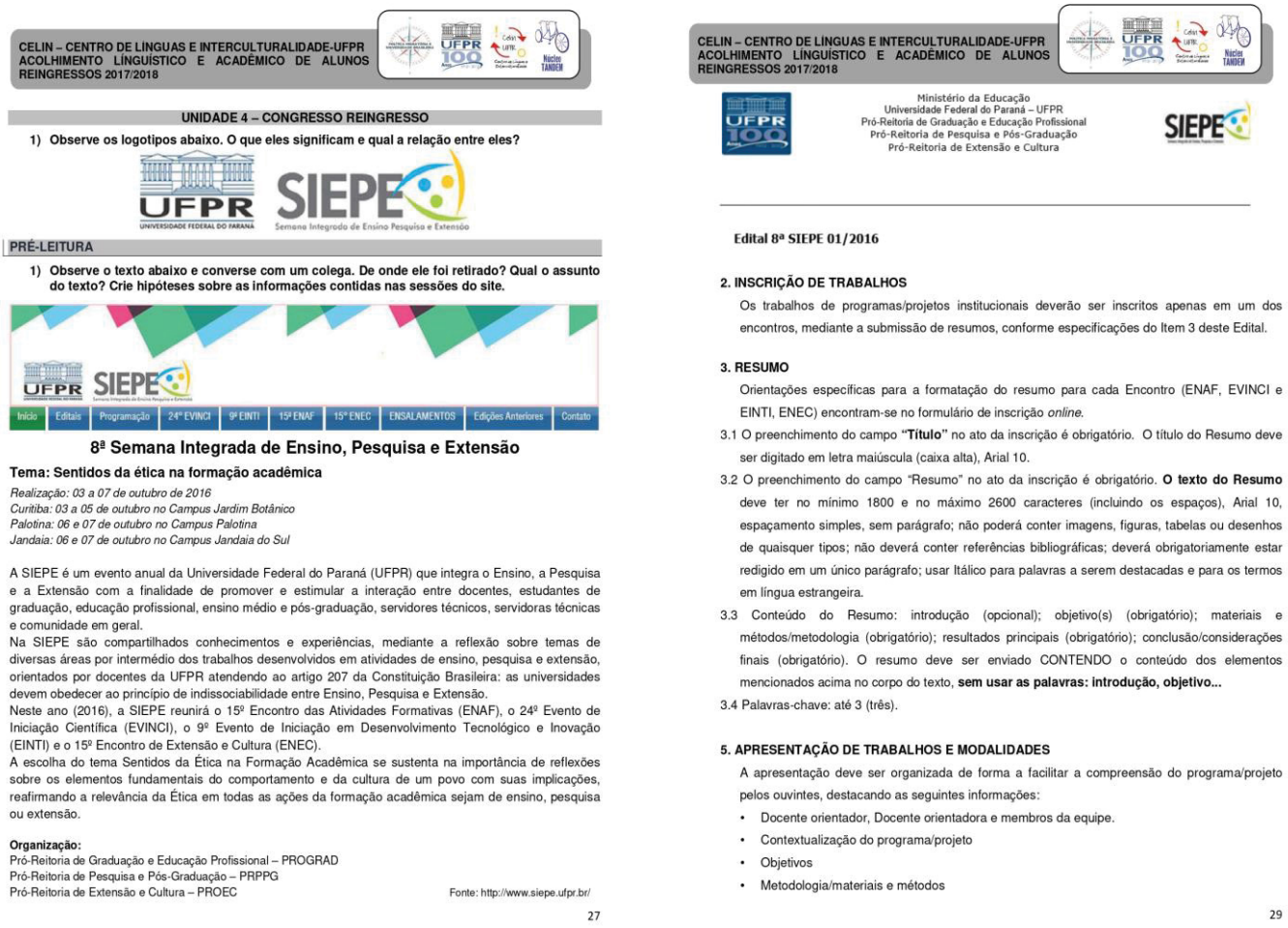
Vamos tentar resumir o que foi lido em, no máximo, 15 linhas?

26

Fonte: a autora (2018)

Após a correção e a reescrita do texto solicitado, iniciou-se o trabalho com o gênero *resumo* para evento científico. Para essa atividade, as autoras começaram a Unidade 4 propondo como texto base a chamada para um grande evento que acontece anualmente na UFPR e engloba todas as áreas do conhecimento, denominado SIEPE (Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão).

Figura 22 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos



CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

UNIDADE 4 – CONGRESSO REINGRESSO

1) Observe os logotipos abaixo. O que eles significam e qual a relação entre eles?

PRÉ-LEITURA

1) Observe o texto abaixo e converse com um colega. De onde ele foi retirado? Qual o assunto do texto? Crie hipóteses sobre as informações contidas nas sessões do site.

Início | Editais | Programação | 24º EVINCI | 9º EINTI | 15º ENAF | 15º ENEC | ENSALAMENTOS | Edições Anteriores | Contato

8ª Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão

Tema: Sentidos da ética na formação acadêmica

Realização: 03 a 07 de outubro de 2016
Curitiba: 03 a 05 de outubro no Campus Jardim Botânico
Palotina: 06 e 07 de outubro no Campus Palotina
Jandaia: 06 e 07 de outubro no Campus Jandaia do Sul

A SIEPE é um evento anual da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que integra o Ensino, a Pesquisa e a Extensão com a finalidade de promover e estimular a interação entre docentes, estudantes de graduação, educação profissional, ensino médio e pós-graduação, servidores técnicos, servidoras técnicas e comunidade em geral.
Na SIEPE são compartilhados conhecimentos e experiências, mediante a reflexão sobre temas de diversas áreas por intermédio dos trabalhos desenvolvidos em atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientados por docentes da UFPR atendendo ao artigo 207 da Constituição Brasileira: as universidades devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.
Neste ano (2016), a SIEPE reunirá o 15º Encontro das Atividades Formativas (ENAF), o 24º Evento de Iniciação Científica (EVINCI), o 9º Evento de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (EINTI) e o 15º Encontro de Extensão e Cultura (ENEC).
A escolha do tema Sentidos da Ética na Formação Acadêmica se sustenta na importância de reflexões sobre os elementos fundamentais do comportamento e da cultura de um povo com suas implicações, reafirmando a relevância da Ética em todas as ações da formação acadêmica sejam de ensino, pesquisa ou extensão.

Organização:
Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEC

Fonte: http://www.siepe.ufpr.br/

27

CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná – UFPR
Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

Edital 8ª SIEPE 01/2016

2. INSCRIÇÃO DE TRABALHOS

Os trabalhos de programas/projetos institucionais deverão ser inscritos apenas em um dos encontros, mediante a submissão de resumos, conforme especificações do Item 3 deste Edital.

3. RESUMO

Orientações específicas para a formatação do resumo para cada Encontro (ENAF, EVINCI e EINTI, ENEC) encontram-se no formulário de inscrição *online*.

3.1 O preenchimento do campo **"Título"** no ato da inscrição é obrigatório. O título do Resumo deve ser digitado em letra maiúscula (caixa alta), Arial 10.

3.2 O preenchimento do campo "Resumo" no ato da inscrição é obrigatório. **O texto do Resumo** deve ter no mínimo 1800 e no máximo 2600 caracteres (incluindo os espaços), Arial 10, espaçamento simples, sem parágrafo; não poderá conter imagens, figuras, tabelas ou desenhos de quaisquer tipos; não deverá conter referências bibliográficas; deverá obrigatoriamente estar redigido em um único parágrafo; usar Itálico para palavras a serem destacadas e para os termos em língua estrangeira.

3.3 Conteúdo do Resumo: introdução (opcional); objetivo(s) (obrigatório); materiais e métodos/metodologia (obrigatório); resultados principais (obrigatório); conclusão/considerações finais (obrigatório). O resumo deve ser enviado CONTENDO o conteúdo dos elementos mencionados acima no corpo do texto, **sem usar as palavras: introdução, objetivo...**

3.4 Palavras-chave: até 3 (três).

5. APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS E MODALIDADES

A apresentação deve ser organizada de forma a facilitar a compreensão do programa/projeto pelos ouvintes, destacando as seguintes informações:

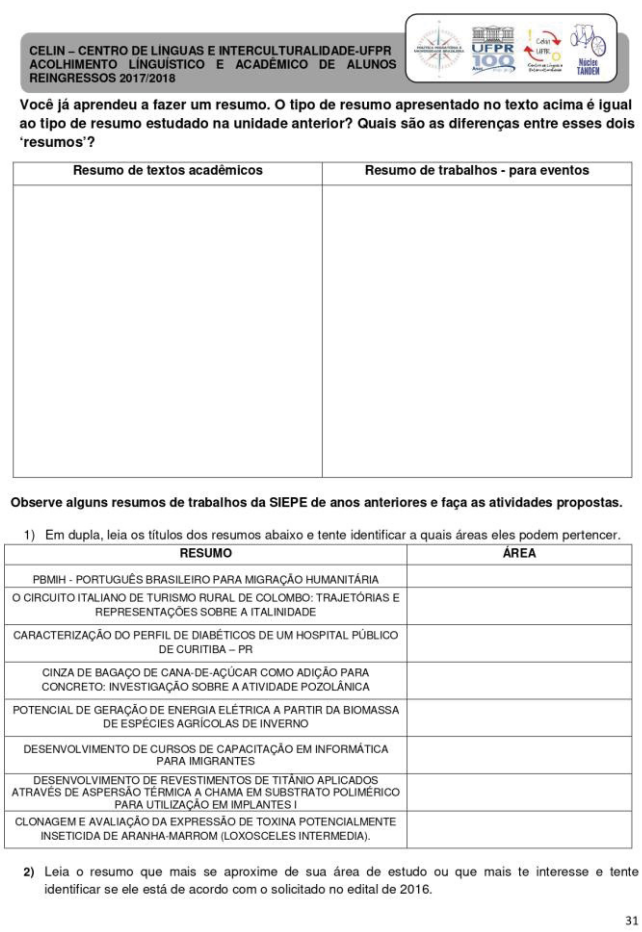
- Docente orientador, Docente orientadora e membros da equipe.
- Contextualização do programa/projeto
- Objetivos
- Metodologia/materiais e métodos

29

Fonte: a autora (2018)

Na construção do material didático, houve constante preocupação, por parte das autoras, de selecionar materiais autênticos que dialogassem com a rotina universitária, como foi o caso desse texto sobre a SIEPE. Ao mesmo tempo, tentaram contemplar temas transversais a diversas áreas do conhecimento, visto que os alunos participantes desse módulo de português frequentariam cursos de graduação de áreas distintas na UFPR. Uma solução encontrada foram os resumos da própria SIEPE do ano anterior para constar como exemplos no material didático. Nesse momento, as professoras "garimparam" textos correspondentes às áreas de estudos dos participantes reingressos daquele ano específico, como podemos visualizar nos títulos dos resumos que constam da imagem que segue:

Figura 23 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos



CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

Você já aprendeu a fazer um resumo. O tipo de resumo apresentado no texto acima é igual ao tipo de resumo estudado na unidade anterior? Quais são as diferenças entre esses dois 'resumos'?

Resumo de textos acadêmicos	Resumo de trabalhos - para eventos

Observe alguns resumos de trabalhos da SIEPE de anos anteriores e faça as atividades propostas.

1) Em dupla, leia os títulos dos resumos abaixo e tente identificar a quais áreas eles podem pertencer.

RESUMO	ÁREA
PBMIH - PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA	
O CIRCUITO ITALIANO DE TURISMO RURAL DE COLOMBO: TRAJETÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A ITALINIDADE	
CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DE DIABÉTICOS DE UM HOSPITAL PÚBLICO DE CURITIBA – PR	
CINZA DE BAGAÇO DE CANA-DE-AÇÚCAR COMO ADIÇÃO PARA CONCRETO: INVESTIGAÇÃO SOBRE A ATIVIDADE POZOLÂNICA	
POTENCIAL DE GERAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA A PARTIR DA BIOMASSA DE ESPÉCIES AGRÍCOLAS DE INVERNO	
DESENVOLVIMENTO DE CURSOS DE CAPACITAÇÃO EM INFORMÁTICA PARA IMIGRANTES	
DESENVOLVIMENTO DE REVESTIMENTOS DE TITÂNIO APLICADOS ATRAVÉS DE ASPERSÃO TÉRMICA A CHAMA EM SUBSTRATO POLIMÉRICO PARA UTILIZAÇÃO EM IMPLANTES I	
CLONAGEM E AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO DE TOXINA POTENCIALMENTE INSETICIDA DE ARANHA-MARROM (LOXOSCELES INTERMEDIA).	

2) Leia o resumo que mais se aproxime de sua área de estudo ou que mais te interesse e tente identificar se ele está de acordo com o solicitado no edital de 2016.

31



CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

Agora é sua vez! Utilize o espaço abaixo para começar a fazer o resumo de sua apresentação. Atenção: o resumo deve ser realizado de acordo com as orientações do edital do Congresso do Reingresso, pois cada evento possui suas próprias regras. Essas orientações serão passadas pela professora.

36

Fonte: a autora (2018)

Essa atividade foi mais um espaço proporcionado pelo material didático para que os alunos pudessem escrever sobre a sua área de estudo específica. Segundo a orientação, os participantes deveriam eleger um tema referente ao seu curso de graduação para produzir o texto e elaborar a apresentação oral que fariam na sequência. Além disso, teriam que respeitar as regras de submissão (número de caracteres, palavras-chave, estrutura do resumo, entre outras), como haviam estudado anteriormente com o exemplo real das regras de submissão da SIEPE. A versão final da tarefa foi publicada no *Caderno de resumos* do *I Congresso Reingresso*, conforme mencionado.

Assim, a última atividade do curso foi a realização de uma apresentação oral para um público externo no evento de encerramento das atividades do curso. O gênero também foi trabalhado na apostila anteriormente à sua produção propriamente dita:

Figura 24 – Apostila do curso – Conteúdos linguísticos



CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

Com o resumo finalizado, o próximo passo é preparar a apresentação. Para organizar sua apresentação, você pode utilizar a estrutura abaixo. Discuta com um colega sobre o que deveria conter em cada parte.

Abertura	• Vocativo, apresentação, tema, introdução.
Desenvolvimento	• Objetivos, metodologia, tese, fatos, casos e gráficos.
Conclusão	• Resultados, ações e reflexões.

PRÉ-LEITURA

1) Onde e quando o texto abaixo foi publicado?
2) Que tipo de texto é este?
3) Qual a relação entre o título e a imagem?
4) Você sabe algumas dicas para fazer uma boa apresentação? Quais são elas?

Dicas para uma boa apresentação de slides

29/10/2013 às 13:56 | Tutorial

Oi, gente. Sou Vilmar Oliveira, editor de arte dos sites de Nova Escola e Gestão Escolar. A turma do blog me convidou para falar um pouco sobre o visual de boas apresentações de PowerPoint. E lá vou eu!

Escolhi uma delas, que você confere no fim deste post.

Selecionei essa apresentação porque acho que ela traz – de maneira bem-humorada – algumas dicas importantes:

1. A simplicidade é fundamental. A apresentação em questão pode até parecer simples demais, mas não é. Ela funciona bem como ponto de apoio do que é essencial, o que o apresentador tem a dizer.

37

CELIN – CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE-UFPR
ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DE ALUNOS REINGRESSOS 2017/2018

Agora é sua vez! Crie sua apresentação de *Power Point* para o 2º Congresso Reingresso 2017.

39

Fonte: a autora (2018)

Para todos os trabalhos solicitados (relatório da visita ao Museu Paranaense, resumo de texto acadêmico, resumo para evento e apresentação oral), foram planejados, dentro do programa do curso, plantões de atendimento fora do horário das aulas, para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas. Vimos que esse espaço foi fundamental para a execução das atividades, já que a grande maioria compareceu a todos os encontros e também muitos nos relataram que nunca haviam realizado tarefas similares em suas universidades de origem. Convidamos alguns estagiários do projeto PBMIH para trabalharem conosco durante os plantões e, assim, pudemos oferecer aos participantes um atendimento mais individualizado, para que tivessem a chance de sanar questões pontuais. Outra constatação, durante esses atendimentos, que será melhor explorada na análise dos resultados desta pesquisa, foi a não familiaridade da maioria dos estudantes com o meio digital. Nenhum dos alunos, por exemplo, havia feito anteriormente uma apresentação utilizando a ferramenta do Power Point. A maior

parte deles, inclusive, não possuía computador e, por isso, além de mostrarmos, durante o curso, algumas possibilidades existentes na cidade, como os computadores da biblioteca, reservamos alguns *laptops* do Celin-UFPR para que pudessem trabalhar durante os plantões. Esse desconhecimento, conforme percebemos, se estendia aos documentos de texto propriamente ditos – Word, por exemplo – e aos *sites* de pesquisa para realizar buscas na internet, anexar um arquivo para enviar aos professores, entre outros.

Dessa forma, acreditamos ser essencial existir, nesse contexto de ensino, momentos extraclasse de atendimento individual para tentar entender as necessidades reais desse público e, na medida do possível, propor a criação de políticas e ações internas que deem conta dessas demandas particulares, como foi o caso da falta de letramento digital, diagnosticado durante os plantões, que será exposto com detalhes na análise dos dados e resultados desta pesquisa.

Ao final da apostila, foi disponibilizado ainda um caderno de exercícios com questões de ordem linguística bem iniciais, cujo grau de dificuldade aumentava gradativamente, até chegar a atividades para níveis mais avançados. Essa escolha se deu pelo fato de termos, em um mesmo grupo, alunos de graus de proficiência muito diversos entre si. Assim, podíamos, como professores do curso, sugerir para cada estudante, individualmente, exercícios que condiziam com o seu nível linguístico, contemplando, na medida do possível, todos os aprendizes.

5.1.2.2 Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico: balanço

O curso foi planejado para 14 alunos selecionados pelo Programa Reingresso para o ano letivo de 2017. Porém, 2 deles não puderam participar das atividades. Um dos estudantes não frequentou as aulas em função do trabalho, pois não conseguiu liberação do seu superior, e uma aluna não pôde participar por estar estudando em uma universidade particular – não podia faltar às aulas para não perder o semestre. Dos 12 alunos que participaram do curso, 5 não obtiveram a frequência mínima exigida, de 80%. Quatro deles precisavam trabalhar e não puderam se dedicar exclusivamente ao curso, fator relevante para levarmos em consideração na elaboração da proposta de protocolo de acolhimento que apresentaremos ao final desta tese. O outro aluno que não atingiu o mínimo de frequência exigida realizou um procedimento cirúrgico durante as aulas e teve, portanto, que permanecer em repouso. Houve ainda o caso da aluna que teve problemas com a assiduidade no início do curso por ter um filho pequeno (dez meses) e não ter com quem deixá-lo, fato já relatado. Durante as aulas, em função de os alunos terem níveis de proficiência distintos, as atividades não foram avaliadas com notas ou conceitos. Dessa forma,

os participantes que fizeram todas as atividades solicitadas e apresentaram um trabalho no *I Congresso Reingresso* receberam um certificado de conclusão de curso. Apenas três alunos ficaram sem certificado, todos devido a ausências em função do trabalho. Cabe salientar que dois estudantes, mesmo não apresentando um trabalho no Congresso, estiveram presentes para assistir às apresentações dos colegas.

Em relação ao balanço inicial feito pelos professores responsáveis pela primeira versão do curso, as maiores dificuldades detectadas disseram respeito à escrita. Durante as etapas de trabalho com os gêneros sugeridos – elaboração, correção e reescrita dos textos –, algumas questões importantes foram elencadas, a saber:

Quadro 10 – Dificuldades apresentadas pelos alunos

• Dificuldade em parafrasear: mesmo que as professoras tenham alertado para a questão do plágio, alguns alunos copiavam e colavam as informações da internet, não conseguindo reescrever ou resumir as ideias.
• Dificuldade não só para iniciar as ideias, mas também para desenvolvê-las e concluí-las.
• Alguns alunos eram muito dependentes das professoras.
• Questões textuais gerais, como o uso da letra maiúscula, recuo de parágrafo, pontuação, entre outras.
• Adequação da linguagem (formal, científica).
• Dificuldade em encontrar fontes para fazer a pesquisa: iniciavam, normalmente, pela Wikipédia.
• Questões linguísticas gerais: regência e concordância verbal, problemas de coesão e coerência, dificuldade em criar uma rede argumentativa, entre outras.

Fonte: a autora (2018)

Um dos exemplos aqui mencionados diz respeito à produção textual desenvolvida durante as aulas para o fechamento do curso. Os alunos deveriam, como tarefa, submeter às professoras um resumo de suas respectivas comunicações orais. Após um *feedback* detalhado, deveriam realizar a reescrita, como pode ser visualizado a seguir:

Figura 25 – Versão final do resumo – *I Congresso Reingresso*

VERSÃO 01

Diferença entre nutrição e alimentação

Alimentação é o ato de alimentar-se, isto é, um ato voluntário e consciente, a traves de esse, o ser humano obten produtos para seu consumo. enquanto que a nutrição é a ciência que estuda as diversas etapas que um alimento sofre, é o conjunto de processos pelos quais o organismo utiliza a energia dos alimentos transformá-los em componentes que farão parte do próprio organismo para garantir o seu desenvolvimento e sua manutenção, e um ato involuntário e inconsciente.

os alimentos são de origem: Animal, vegetal e mineral

Animal: inclui nesse grupo leite, ovos, carne etc...

Vegetal: cereias, frutas, legumes

Mineral: Esta dividido em água e sais minerais.

Por exemplo se voce esta bem nutrido é porque você se alimenta bem e si se alimenta mal vai ficar desnutrido.

A boa nutrição depende de uma dieta regular e equilibrada precisa a quantidade a variedade adequada também como, proteínas, carboidratos, gorduras, vitaminas, minerais, fibras e água cada um eles tem uma função importante para o bom seu bom funcionamento do corpo E vai encontrar também uma boa energia, renovar os tecidos e as células.

VERSÃO FINAL

Diferenças entre nutrição e alimentação

A nutrição é a ciência que estuda as diversas etapas que um alimento sofre, ou seja, é o conjunto de processos pelos quais o organismo utiliza a energia dos alimentos para transformá-los em componentes que farão parte do próprio organismo para garantir o seu desenvolvimento e sua manutenção, - sendo um ato involuntário e inconsciente. Já a alimentação é o ato de se alimentar, isto é, uma ação voluntária e consciente, - e através dela, o ser humano obtém produtos para seu consumo. Assim, o objetivo desta comunicação é diferenciar-nutrição e alimentação, já que muitas pessoas se alimentam de maneira inadequada, pois não seguem uma dieta regular e equilibrada supervisionada por um nutricionista. Assim, com esse trabalho espera-se que as pessoas reflitam sobre sua própria alimentação, buscando uma dieta nutritiva e equilibrada.

PALAVRAS-CHAVE: ALIMENTAÇÃO, NUTRIÇÃO, DIETA EQUILIBRADA

Fonte: a autora (2018)

No primeiro texto, pode-se perceber principalmente questões de ordem linguística, bem como de formatação básica ou, melhor dizendo, a razão gráfica do texto, como ele não estar justificado, por exemplo. Além disso, o aluno não atenta para a redação das palavras-chave, exigidas para esse gênero textual específico. Já no segundo exemplo, percebemos a mesma questão referente às palavras-chave, a falta do nome do aluno logo abaixo do título e a extensão do texto, que ultrapassou o exigido nas normas, sem falar que se trata de nítida cópia do texto da Wikipédia, como deixa entrever a presença das palavras em azul, que, no texto original, podem ser clicadas.

Figura 26 – Versão final do resumo – *I Congresso Reingresso*

VERSÃO 01

A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA

O francês é uma língua românica, sendo a lÍngua oficial da França. O francês descende do latim falado através do Império Romano. Seus parentes mais próximos são as demais langues d'oïl e as línguas crioulas baseadas no francês. Seu desenvolvimento também foi influenciado pelas línguas celtas nativas da Gália antes da chegada dos romanos e pela língua frâncica dos invasores francos após a partida dos romanos. Franco como superstrato, também deixou algumas palavras importantes (cinzento, branco, loiro, azul, etc.) Em 1990, o Conselho Supremo da língua francesa, foi publicado no Jornal Oficial um documento intitulado correções ortográficas. Foram recomendadas as principais alterações:

- A possibilidade de retirar alguns acentos circunflexo sobre o *i* e *u* (*voute, traitre, paraitre, huitre*…)
- O acento grave no *e* quando é precedida por outra letra e seguido de uma sílaba que inclui um *e* silenciosa (*évènement, cèleri, sècheresse, règlementaire* — comme *règlement —, règlementation*...)

Considerando que o Inglês era uma ameaça real para os franceses, as autoridades governamentais foram levados a concluir o controle tradicional idioma do dispositivo. Em 1972, as comissões ministeriais de Terminologia e Neologia são feitas. Eles estão trabalhando para identificar os termos franceses para evitar esta ou aquela palavra estrangeira. Eles não dizem mais tie-break mas jeu décisif, baladeur substitui walkman, logiciel substitui software, etc. O francês é também a língua materna na Bélgica, Mônaco, etc. Na América, esta é a língua materna em muitas províncias e territórios do Canadá, na Guiana Francesa, e com crioula, Haiti e Antilhas Menores (Guadalupe, Martinica) etc. Na África, em países onde é língua oficial, é falado como primeira língua por uma minoria, especialmente em áreas urbanas. O francês é falado hoje em todos os continentes em cerca de 274 milhões de pessoas, 212 milhões usam diariamente, com 76 a 77 milhões de falantes nativos. Em 2014, 77 milhões de alunos e estudantes são educados em francês no mundo. Ela é uma das seis línguas oficiais e das duas línguas de trabalho (com Inglês) das Nações Unidas, e língua oficial ou de trabalho de várias organizações internacionais e regionais, incluindo a União Europeia.

VERSÃO FINAL

A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA

O francês é uma língua românica, sendo a língua oficial da França que vem da evolução do latim falado na antiga civilização romana. Desta maneira, o objetivo deste trabalho é analisar a evolução da língua francesa, mais especificamente sobre sua formação a partir do latim e sobre a pronúncia, ortografia e gramática atuais. Sabe-se que o francês hoje é a língua materna de muitos países do mundo e milhões de alunos e estudantes são educados em francês. É, ainda, uma das seis línguas oficiais e das duas línguas de trabalho das Nações Unidas, e língua oficial ou de trabalho de várias organizações internacionais e regionais, incluindo a União Europeia. Para demonstrar a evolução do idioma, a Academia Francesa propõe uma reforma ortográfica segundo a linguagem oral, que variou conforme suas necessidades e usos. Assim, espera-se demonstrar como esta medida é válida e vai contra abordagens conservadoras, que limitam a expansão da língua, e o quanto ela pode facilitar o aprendizado da língua..

Palavras-chave: Evolução, língua francesa, mudança linguística

Fonte: a autora (2018)

O exemplo (Figura 26) mostra a diferença entre os dois textos e a importância da reescrita, com base em *feedbacks* compartilhados, para o aprimoramento e absorção dos conteúdos trabalhados durante o curso.

Com relação ao resultado do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, pode-se constatar que, embora tenha sido um piloto, essa primeira versão foi positiva e de grande importância, tanto na visão dos professores quanto dos alunos. As aulas funcionaram como uma espécie de diagnóstico do grupo para que fosse possível, como instituição, propor políticas e ações que dessem conta dessas lacunas ou, ao menos, pudessem minimizá-las. Em uma avaliação posterior, a equipe responsável percebeu que as cinco semanas serviram como um início de sensibilização e aproximação ao ambiente acadêmico. Porém, ficou claro que esses migrantes e refugiados necessitam de uma formação linguística a longo prazo. Por esse motivo, as coordenadoras do curso realizaram algumas ações para que essa formação/orientação tivesse continuidade no ano de 2017. Entre elas podemos citar:

- A criação de uma disciplina do curso de Letras, Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, voltada aos estudantes migrantes e refugiados provenientes do Programa Reingresso. Essa disciplina foi ofertada no primeiro semestre de 2017 e também no primeiro semestre de 2018 como continuidade ao Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico.
- A institucionalização da concessão de vagas gratuitas nos cursos regulares de Português como Língua Estrangeira (PLE) do Celin-UFPR. Desde o início de 2017, os alunos têm a opção de estudar gratuitamente no período da tarde ou da noite, de acordo com seus horários na universidade e também com seus níveis específicos.
- A formação de duas estagiárias da área de PLE, que atuam no PBMIH pelo Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) da UFPR, para auxiliar, na escrita de artigos e trabalhos acadêmicos, especificamente os alunos migrantes e refugiados do Reingresso.
- A articulação com professores dos respectivos cursos de graduação, a fim de que indicassem tutores para auxiliar os alunos reingressos, ao longo de toda a sua formação, nas questões relacionadas ao ambiente universitário e às disciplinas que estivessem cursando.
- O monitoramento das parcerias do Método Tandem.

Acreditamos que tanto o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico quanto as ações citadas devem ser mantidos e, na medida do possível, ampliados para todos os estudantes selecionados pelo programa. Dessa maneira, consideramos estar em um segundo momento do Programa Reingresso, que visa não apenas à reinserção desses migrantes e refugiados na UFPR, mas à disponibilização das ferramentas necessárias e adequadas para que esse público tenha condições de permanecer na instituição e concluir a sua graduação com sucesso.

Tanto o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico como a disciplina de PLAc-FA foram ofertados também para os alunos reingressantes do ano de 2018 e, dessa forma, acabaram entrando na agenda de atividades institucionais vinculadas ao Programa Reingresso. Temos visto, cada vez mais, que são necessárias ações com o intuito de apoiar esse público ao longo de sua trajetória acadêmica, principalmente no que diz respeito ao primeiro ano na universidade brasileira. Essa tem sido a proposta da disciplina PLAc-FA, que será descrita na sequência.

5.1.3 Disciplina Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos

Entre as competências exigidas para acompanhar os cursos de graduação na UFPR, destacam-se as relativas às práticas de uso da língua (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) no contexto acadêmico. Tendo em vista a necessidade de formação dos estudantes para as práticas de usos linguísticos no contexto acadêmico e considerando o comprometimento do programa em garantir, além do acesso, políticas afirmativas de permanência, criou-se, no primeiro semestre de 2017, uma disciplina optativa no curso de Letras especialmente para os alunos reingressos, visando dar continuidade à formação iniciada no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico.

Assim, a disciplina eletiva Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos – PLAc-FA faz parte das ações de acolhimento propostas pelo Programa de Aproveitamento de Vagas Remanescentes para a reinserção de migrantes e refugiados na Universidade Federal do Paraná. Tem por objetivo trabalhar o português como língua de acolhimento por meio da abordagem de gêneros discursivos próprios do ambiente universitário: resumos, resenhas, fichamentos, artigos, seminários e outros. Com o intuito de acelerar e facilitar a integração desses sujeitos nesse novo espaço acadêmico, a disciplina, bem como os materiais didáticos elaborados, almeja propiciar aos estudantes uma compreensão da estrutura institucional e cultural de diversas esferas da Universidade, bem como auxiliá-los na aquisição de um conhecimento linguístico específico do âmbito acadêmico brasileiro.

Vale ressaltar que a disciplina em questão foi especialmente estruturada para esse público e registrada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas com o nome de Reflexão Linguística e Ressonância no Ensino (HE872)[79]. Além de atividades de ordem linguística, o curso tem como objetivo discutir questões relacionadas ao texto acadêmico, à sociabilidade e à afetividade, consideradas as principais barreiras para o sucesso nesse início da vida universitária, temas que foram amplamente trabalhados durante todo o semestre.

Segundo Viana (1997), anteriormente à oferta de um curso de língua, é necessário realizar uma "radiografia" de todo o contexto que engloba o ensino. Partindo dessa perspectiva para o esboço inicial do planejamento da disciplina, utilizou-se o relatório redigido sobre o conteúdo e rendimento dos alunos no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e também o diagnóstico fornecido pelas professoras que haviam trabalhado com o grupo. Houve ainda a preocupação em buscar informações mais precisas em relação às práticas exigidas nos

[79] Para ter acesso à ementa da disciplina, consultar o Anexo 4.

diferentes cursos de graduação nos quais os estudantes da disciplina estavam matriculados. Também procuramos, nessa fase, entrar em contato com um aporte teórico mais especializado para funcionar como fio condutor dessa nova disciplina. Inicialmente, em 2017, a coleção de livros *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*, coordenada por Anna Rachel Machado (2004), funcionou como uma base para, a partir de adaptações, iniciar essa empreitada.

Na primeira versão, a oferta da disciplina foi estendida também aos alunos da UFPR do Programa PEC-G como forma de apoiá-los igualmente no início de sua trajetória acadêmica. As aulas foram ministradas pela Profa. Dra. Viviane Pereira, docente efetiva do curso de Letras Francês e, à época, coordenadora do projeto PBMIH. Auxiliavam o trabalho em sala de aula duas graduandas que atuavam no projeto.

No segundo ano de oferta (2018/1), a disciplina teve duração de um semestre, com 15 encontros semanais de 3 horas cada, somando 45 horas de aulas em um contexto muito específico de ensino-aprendizagem. Os professores ministrantes[80] foram alunos de graduação e pós-graduação em Letras, que trabalham na indissociabilidade ensino-pesquisa: eram ao mesmo tempo professores em formação e pesquisadores da área.

Durante o semestre, foram abordados, mais uma vez, conteúdos relativos aos três eixos propostos por Mangiante e Parpette (2011) – institucionais, culturais e linguísticos –, na mesma perspectiva anterior de formação. Porém, nesse momento, houve a preocupação em avançar as reflexões iniciadas no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e agregar à disciplina atividades que explorassem as narrativas, experiências e trajetórias dos alunos na perspectiva do *second space* (CAMPANO, 2007) – tarefas com esse propósito não haviam sido contempladas anteriormente em nossos materiais didáticos de PLAc-FA.

Campano (2007) discute o contexto de ensino-aprendizagem específico para o público migrante e aponta que, diante do silenciamento de vozes do passado, é essencial promover espaços em que o aluno possa falar de si, pois a lembrança torna-se uma ferramenta para a recuperação cultural. Partindo desse entendimento, almejávamos propiciar, durante a disciplina, um ambiente acolhedor, no qual os aprendizes pudessem falar de si e de suas experiências. Para tanto, além de atividades com esse fim nos materiais didáticos da disciplina, foi proposta, como prática semanal de escrita, a elaboração de um diário acadêmico, que será melhor explorado na análise dos dados deste trabalho. Cabe apenas ressaltar que o conteúdo

[80] Graduando Nicolas Batista, mestrando Sérgio Ricardo Lopes e doutoranda Bruna Pupatto Ruano.

produzido nos diários acabou de certa forma guiando nossa prática docente e direcionando os temas que foram incluídos no material didático elaborado durante a disciplina.

Como parte da avaliação realizada durante o semestre, foram analisadas as produções do diário acadêmico semanal, uma produção oral (seminário) e outras atividades escritas (biografia, autobiografia, resumo e resenha). Além desses momentos avaliativos específicos, existe uma avaliação contínua, processual, que visa verificar o progresso dos alunos ao longo do curso. Assim, foram propostos exercícios e atividades orais e escritas em sala de aula, com o objetivo de trabalhar as quatro competências: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita. A última atividade avaliada foi a organização e participação no evento de extensão Dia do Migrante, que será mais bem explorada ao final deste capítulo.

5.1.3.1 Disciplina PLAc-FA: materiais didáticos

Refletindo sobre a criação de uma didática particular para o público em questão, desenvolvemos nosso próprio programa pedagógico, bem como todo o material didático que foi utilizado com o grupo ao longo do semestre.

De acordo com Ramos e Marchesan (2013, p. 29), necessitamos com urgência de manuais didáticos que "enfoquem tarefas específicas de diferentes áreas do mundo profissional e acadêmico sob o ponto de vista da língua estrangeira que esta ou aquela atividade demanda". Para os autores, o que existe atualmente no Brasil são ações isoladas de algumas universidades; porém, esses materiais não são de fácil acesso e tampouco estão disponíveis no mercado editorial.

Um exemplo de materiais para fins específicos, dentro da área de Português como Língua Estrangeira, elencado por esses pesquisadores, são os manuais de PLE desenvolvidos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para agentes da Polícia Rodoviária do Uruguai, visto que esse país recebe anualmente milhares de turistas brasileiros por via terrestre. Outros exemplos que podemos destacar dentro dessa perspectiva são os livros didáticos *Diga trinta e três... em português!*, de Bizon *et al*. (2014), *Sou todo ouvidos* (BIZON *et al*., 2019a, 2019b) e *Isso mesmo* (BIZON *et al*., 2018), elaborados exclusivamente para o curso de Português como Língua Estrangeira do Módulo de Acolhimento e Avaliação do projeto *Mais Médicos* para o Brasil (PMMB), destinado aos médicos cubanos. No que se refere ao ensino de PLE para o meio acadêmico, destacam-se os materiais desenvolvidos no curso de Português Universitário para estudantes franceses de Engenharia em intercâmbio na Poli-USP (MADRUGA, 2014). Contudo, nesse caso em especial de ensino de PLE para fins acadêmicos,

o público-alvo, apesar de ser constituído por alunos estrangeiros, difere consideravelmente dos nossos estudantes migrantes e refugiados.

Desse modo, em todos os exemplos mencionados, percebem-se as especificidades envolvidas em cada caso e a dificuldade de transpor ou reutilizar esses materiais para outro público que não tenha sido o alvo durante a concepção, mesmo que pertença a contextos semelhantes de práticas discursivas.

Segundo Mangiante e Parpette (2011), o caráter de um programa de ensino de línguas para fins acadêmicos exige uma elaboração específica de caso para caso e, geralmente, não é possível utilizar os materiais didáticos existentes no mercado. Na realidade, de acordo com os autores, quanto mais específico é o objetivo, menos o material elaborado é transferível na sua totalidade. Dessa forma, resta ao professor construir seu próprio programa e seu material didático para o curso, exatamente como ocorreu na disciplina PLAc-FA.

As unidades temáticas[81] (SANTOS, 2014) foram produzidas semanalmente, em conjunto, pelos três professores. Buscamos mais uma vez contemplar nesses materiais conteúdos institucionais, culturais e linguísticos, conforme sugerido por Mangiante e Parpette (2011). Porém, como mencionado anteriormente, pela primeira vez nos propusemos a agregar, à nossa programação e produção, atividades que dessem espaço para escutarmos as experiências que esses estudantes estavam vivendo em relação à adaptação acadêmica na UFPR. Assim, para a elaboração dos materiais da disciplina, acrescentamos um eixo aos propostos por Mangiante e Parpette (2011), inspirado pelo conceito de *second space* (CAMPANO, 2007), intitulado ***conteúdos pessoais*** – aqueles que instigam o relato pessoal, a inclusão das próprias vivências e histórias nas tarefas produzidas. Com isso, ampliamos os conteúdos sugeridos para o ensino de línguas para fins acadêmicos nas aulas para aprendizes migrantes e refugiados. Os eixos da disciplina, portanto, foram: i) conteúdos institucionais, ii) conteúdos culturais, iii) conteúdos linguísticos e iv) conteúdos pessoais.

Iniciamos o trabalho do semestre a partir do gênero *biografia*, para então, em um segundo momento, propor a discussão relacionada à *autobiografia*, suas características e exemplos desse gênero discursivo, até os alunos chegarem, ao final da unidade, à produção de fato dos textos autobiográficos. Um dos nossos objetivos era justamente essa produção individual para tentarmos, através de uma prática escrita, resgatar um pouco de sua trajetória e história de vida. Assim, os materiais didáticos confeccionados para a disciplina instigaram essa discussão, como poderemos verificar nos exemplos a seguir.

---

[81] Unidade Temática diz respeito a "uma unidade de ensino permeada por um mesmo tema e com objetivos determinados que culminam na produção de diferentes tarefas". (SANTOS, 2014, p. 10).

Figura 27 – Material PLAc-FA – Conteúdos pessoais



Fonte: a autora (2018)

A personagem do trabalho com o gênero *biografia*, Enedina Alves Marques, foi eleita como forma de incentivar o início da vida universitária dos estudantes reingressos. A ideia foi apresentar um exemplo de trajetória acadêmica bem-sucedida, apesar de muitas dificuldades. Enedina, uma mulher negra e pobre, foi a primeira engenheira a se formar no Estado do Paraná pela UFPR e a primeira engenheira negra do Brasil. Decidimos incluí-la no material didático porque a maioria dos alunos estava desanimada, após o início do semestre, com os desafios encontrados durante a adaptação. Ao mesmo tempo, os diários acadêmicos evidenciavam semanalmente o racismo e o preconceito presente na universidade, isso porque, dos 13 alunos inscritos na disciplina, apenas uma não era negra. As atividades de texto e vídeo propostas nesse material foram muito positivas em diversos aspectos. Renderam inúmeras discussões, curiosidades e identificação com a personagem. Notamos que, através da história de Enedina, os alunos começaram a relatar algumas de suas vivências acadêmicas em relação ao racismo que percebiam sofrer dentro e fora da UFPR.

Ao final dessa unidade temática, optamos por trazer para a prática linguística a biografia de um grande escritor haitiano, Frankétienne, já que a maioria dos alunos do grupo vem do

Haiti. Dessa forma, abrimos espaço para a valorização da(s) cultura(s) dos alunos, conforme discutido anteriormente no capítulo teórico acerca do PLAc.

Figura 28 – Material PLAc-FA – Conteúdos pessoais



Fonte: a autora (2018)

Concluindo o gênero biografia, passamos então para a discussão relacionada aos textos autobiográficos. Iniciamos com o trabalho da autora Carolina de Jesus, de cujo livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* foram selecionados excertos que tratassem de temáticas relacionadas ao racismo e questões de ordem econômica, justamente por serem, mais uma vez, recorrentes nos diários dos nossos alunos.

Figura 29 – Material PLAc-FA – Conteúdos pessoais



Fonte: a autora (2018)

Nesse caso, percebemos, de imediato, que os relatos da autora geraram um reconhecimento pessoal para vários alunos do grupo. Isso fez com que eles ficassem extremamente interessados na temática, o que propiciou discussões muito ricas em sala de aula. Ao mesmo tempo que liam as narrativas de Carolina, sentiam-se acolhidos para relatar as histórias que estavam vivendo em Curitiba e na UFPR, da mesma forma que ocorreu com os textos sobre Enedina. Em relação a experiências dessa natureza, Barbosa e São Bernardo (2017) discorrem favoravelmente ao trabalho relacionado a temáticas próximas à realidade desse público:

> Sob essa ótica, um trabalho, em sala de aula, com temas que sejam próximos à realidade em que vivem os/as aprendentes pode facilitar a aquisição dessa nova língua, pois aproxima o grupo dessa língua e o incentiva a produzir textos em geral e as narrativas pessoais, que contem sua própria história. Por esse motivo, é importante que o material a ser utilizado com esses grupos, em específico, evidencie unidades que sejam tematizadas de acordo com a realidade que eles vão enfrentar ou já enfrentam no seu cotidiano no país estrangeiro. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 61).

Para as autoras, essa abordagem incentivaria a produção dos alunos na língua-alvo, como, por exemplo, as narrativas pessoais. Em concordância com a reflexão proposta pelas pesquisadoras, ao final dessa unidade os estudantes foram convidados a finalmente escrever a própria autobiografia, compartilhando parte de sua trajetória de vida.

Figura 30 – Material PLAc-FA – Conteúdos pessoais

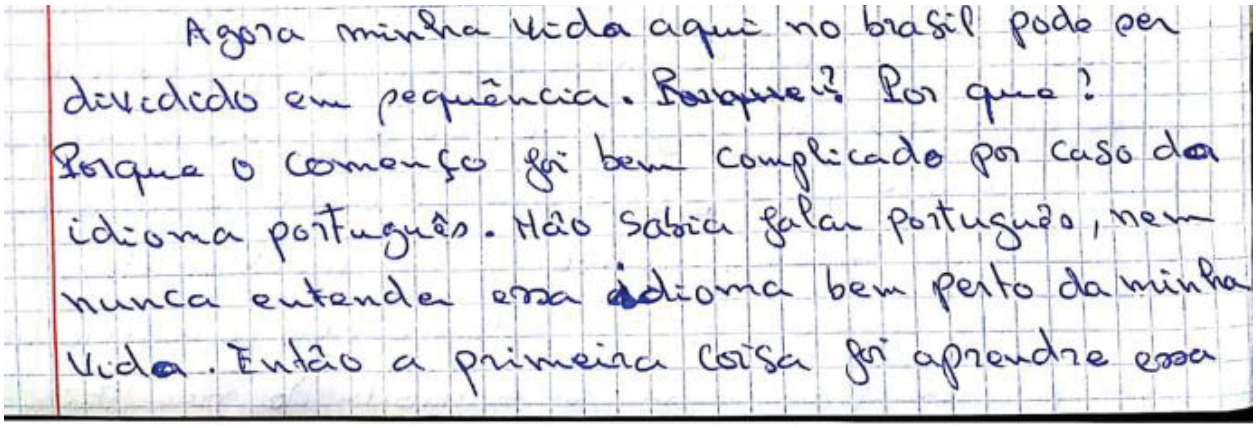
Tarefa:

Enquanto migrante, você passou por alguma situação difícil no Brasil? E teve algum momento feliz e marcante na sua experiência aqui? O que você sente falta do seu país? Escreva uma pequena autobiografia contando experiências de sua vida que você queira compartilhar com os colegas. Entregue ao professor na próxima aula.

Fonte: a autora (2018)

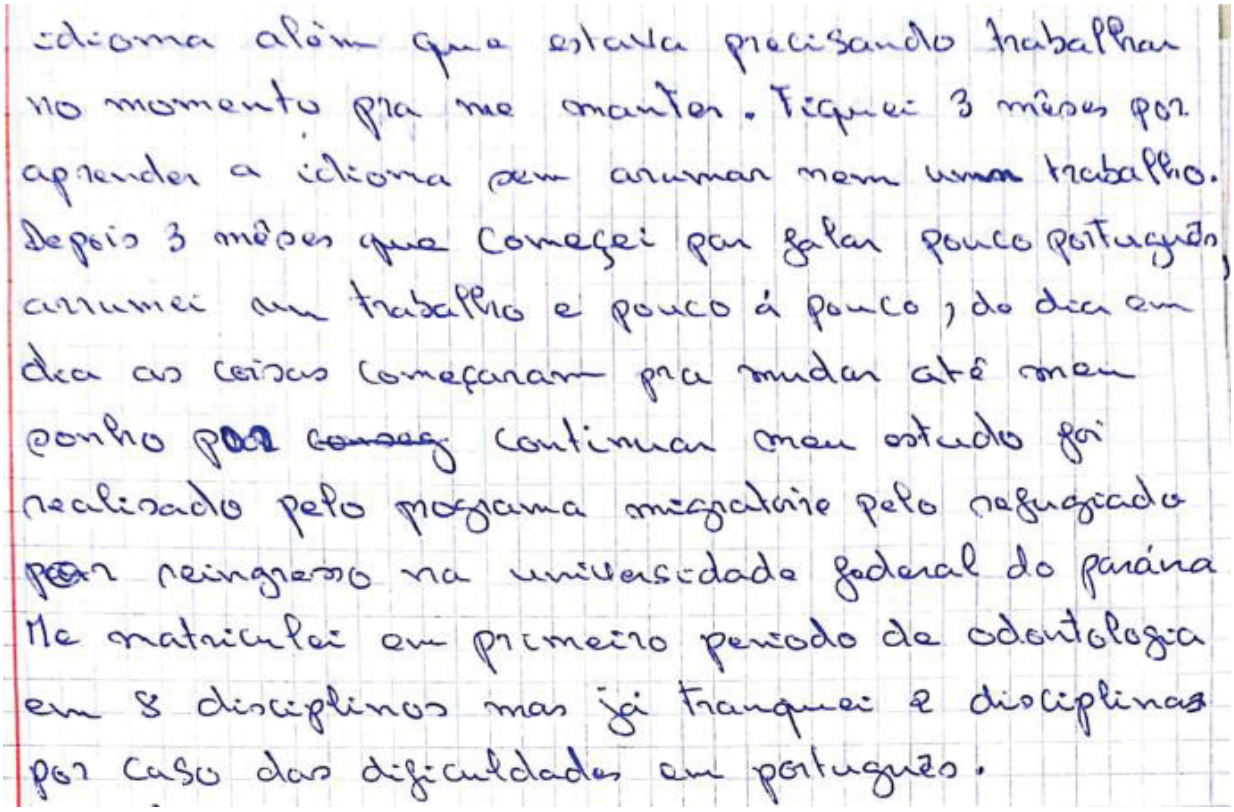
Para exemplificar a tarefa proposta, apresentamos, a seguir, alguns trechos da produção autobiográfica de um dos alunos da disciplina.

Figura 31 – Produção de autobiografia


Agora minha vida aqui no brasil pode ser
dividido em pequência. Porque? Por que?
Porque o comonço foi bem complicado por caso da
idioma portugês. Não sabia falar portugês, nem
nunca entender essa idioma bem perto da minha
vida. Então a primeira coisa foi aprendre essa

Fonte: produção aluno disciplina PLAc-FA (2018)

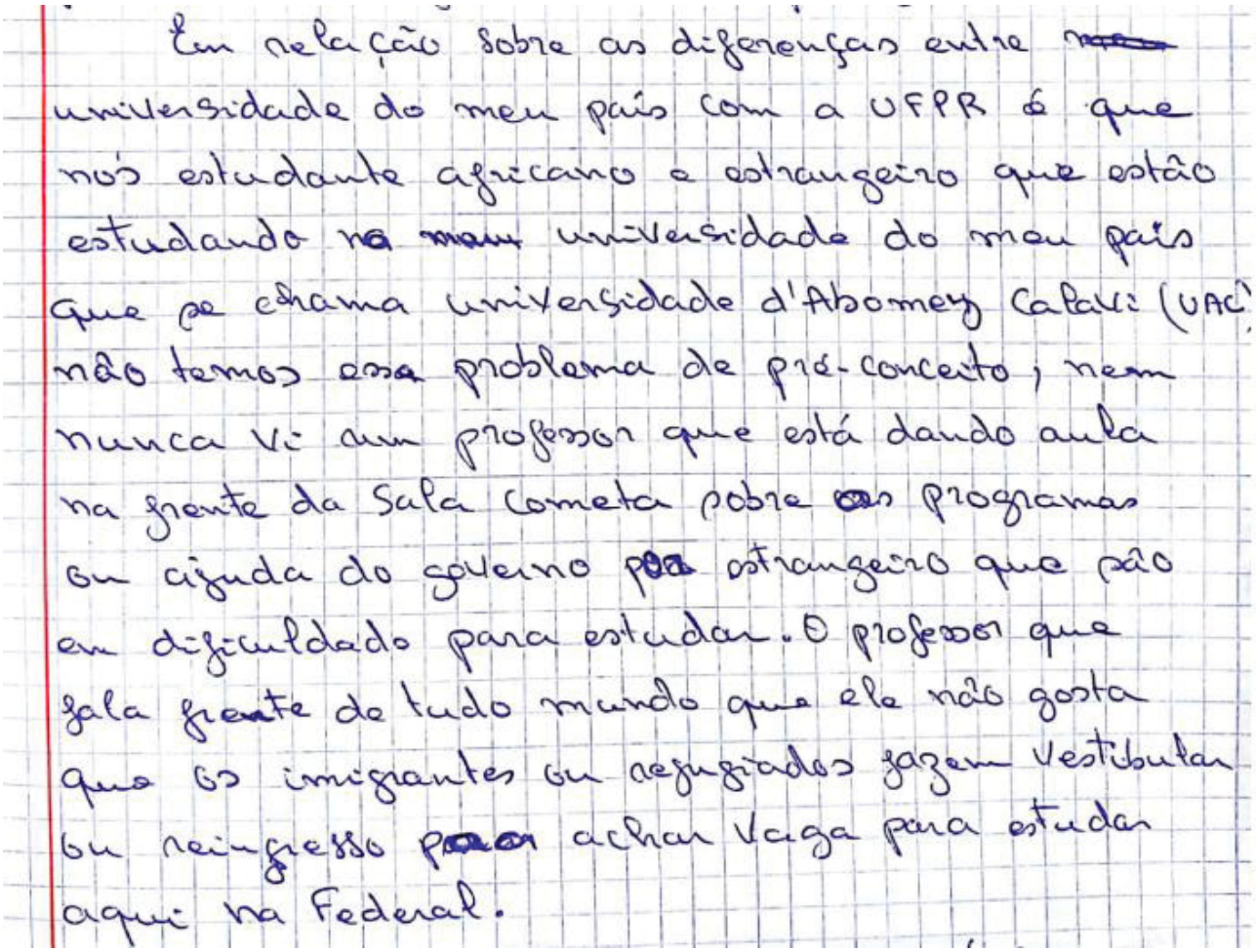
Figura 32 – Continuação – Produção de autobiografia


idioma além que estava precisando trabalhar
no momento pra me manter. Fiquei 3 mêses por
aprender a idioma sem arumar nem um trabalho.
Depois 3 mêses que começei par falar pouco português,
arrumei um trabalho e pouco á pouco, do dia em
dia as coisas começaram pra mudar até meu
sonho por ~~conseg~~ continuar meu estudo foi
realisado pelo programa migratoire pelo refugiado
por reingresso na universidade federal do paraná
Me matriculei em primeiro periodo de odontologia
em 8 disciplinos mas já tranquei 2 disciplinas
por caso das dificuldades em português.

Fonte: produção aluno disciplina PLAc-FA (2018)

O recorte anterior nos coloca a par dos primeiros momentos do estudante no Brasil. Ele narra a dificuldade que encontrou por não conhecer o idioma, a conquista de seu primeiro trabalho no Brasil e, pouco depois, a concretização do sonho de cursar a universidade. No entanto, relata que, já no fim do primeiro semestre, teve que trancar duas disciplinas por conta do seu nível de português. Em seguida, ele desenvolve o texto descrevendo as principais diferenças entre a sua universidade de origem e a UFPR:

Figura 33 – Continuação – Produção de autobiografia



Fonte: produção aluno disciplina PLAc-FA (2018)

Ao final de sua autobiografia, o aluno beninense confessa sofrer preconceito dentro da UFPR e denuncia a atitude de um professor de seu curso, que "fala na frente de todo mundo" ser contrário à política de reingresso instaurada pela instituição.

Esses foram alguns exemplos de como incluímos os *conteúdos pessoais* – defendidos nesta tese como parte integrante desse ambiente de ensino – nos materiais da disciplina de PLAc-FA. Somam-se a esses conteúdos os outros três eixos temáticos, mencionados anteriormente, que fazem parte do ensino de línguas para fins acadêmicos. Assim, incorporamos ao nosso material semanal atividades relacionadas também a aspectos *institucionais*, *culturais* e *linguísticos*. A seguir, alguns exemplos que nos parecem pertinentes, visto que, nesse momento de sua trajetória acadêmica, os estudantes já haviam iniciado seus estudos superiores na UFPR, diferentemente de quando realizaram o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico.

Entendendo a especificidade do ensino de línguas para fins acadêmicos e a importância dos conteúdos relacionados à estrutura organizacional da universidade, boa parte do material didático da disciplina explorou *conteúdos institucionais* da UFPR. Para tanto, optamos por uma série de vídeos publicados pela instituição, intitulada *Se liga calouro* (UFPR TV, 2017). Além de a atividade conter informações relevantes para um aluno novo, foi um ótimo recurso que encontramos para o trabalho com a compreensão oral. Aproveitamos os vídeos para propor exercícios de compreensão oral, produção oral e escrita e, ao mesmo tempo, fornecer informações úteis para os calouros.

Figura 34 – Material PLAc-FA – Conteúdos institucionais



Fonte: a autora (2018)

Um outro exemplo profícuo referente ao eixo institucional foi o vídeo que trazia como tema central as possibilidades de hospedagem subsidiadas para alunos da UFPR. A maioria dos estudantes não conhecia essas informações e tampouco os procedimentos burocráticos

necessários para concorrer a uma dessas vagas. Após essa aula específica, duas alunas do curso se candidataram a um quarto na Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC, 2013) e conseguiram a vaga.

Muitos dos estudantes participavam, em seu país de origem, de algum tipo de projeto artístico, como coral, dança ou música, e por isso também demonstraram bastante interesse em conhecer a estrutura dedicada à cultura, através dos grupos artísticos da UFPR. Nesse material em particular, foram contemplados tanto *conteúdos institucionais* quanto *culturais* na perspectiva de Mangiante e Parpette (2011).

Figura 35 – Material PLAc-FA – Conteúdos institucionais

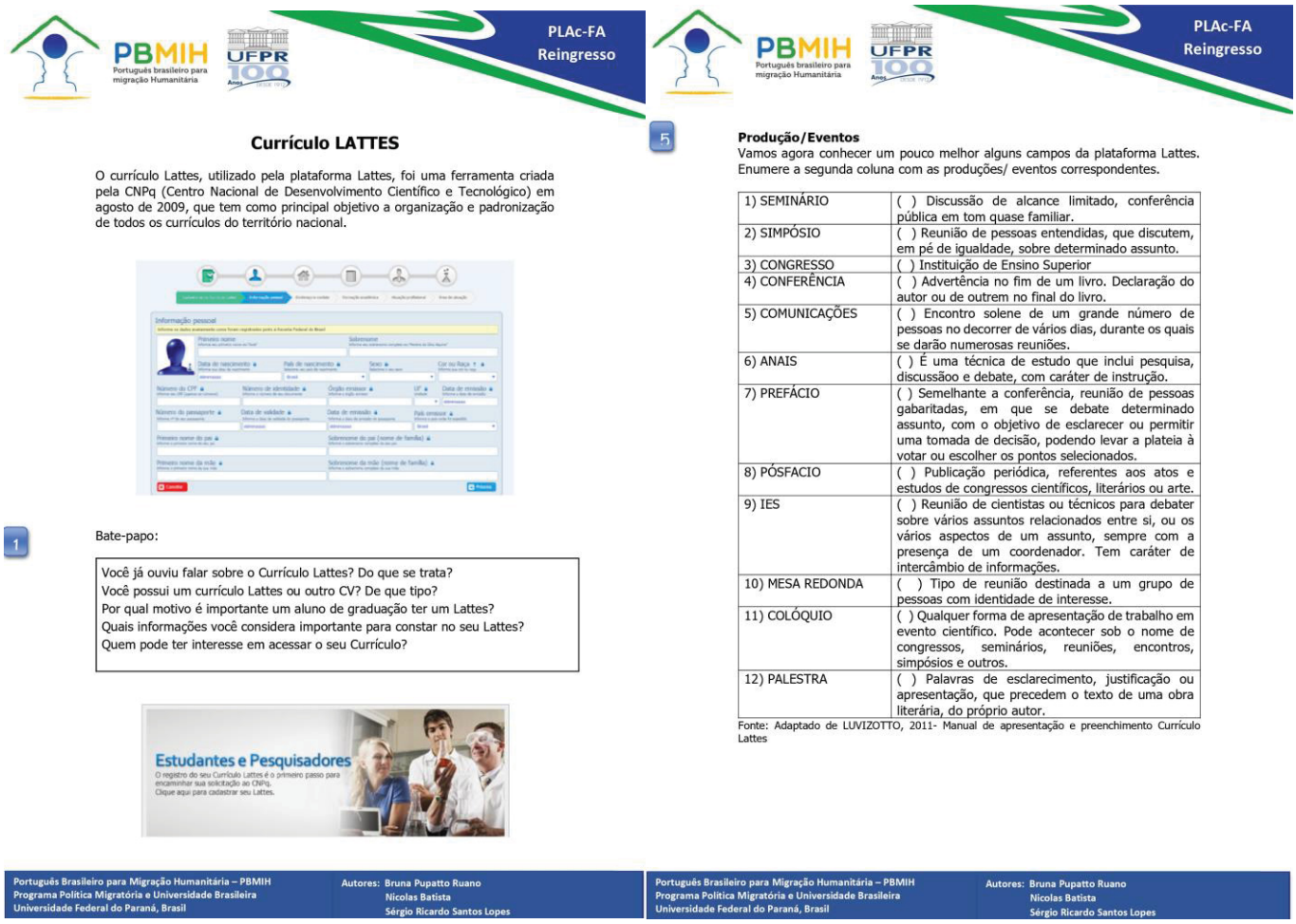


Fonte: a autora (2018)

Um quarto eixo explorado nos materiais da disciplina diz respeito justamente aos *conteúdos linguísticos* e *acadêmicos* – isto é, o trabalho com gêneros discursivos presentes no ambiente universitário e com conteúdos pertinentes ao contexto acadêmico, como foi o caso da aula sobre o Currículo Lattes. Durante o curso, percebemos que nenhum dos alunos conhecia a

plataforma Lattes. Por isso, preparamos uma atividade para que trabalhássemos em conjunto as características desse modelo de currículo, indispensável para a comunidade científica:

Figura 36 – Material PLAc-FA – Conteúdos linguísticos

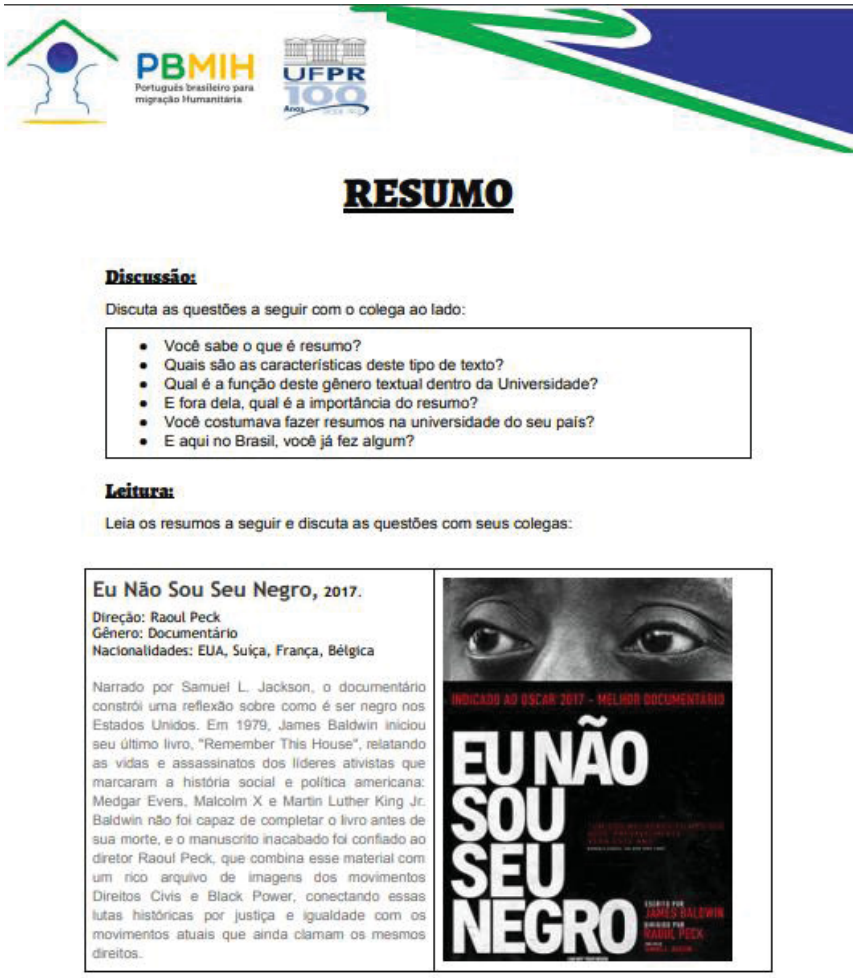


Fonte: a autora (2018)

Aproveitamos o material desenvolvido para explorar as particularidades inerentes a cada item proposto na aba "produções", conforme ilustrado (Figura 36), além de construir coletivamente a apresentação inicial do Currículo Lattes de cada aluno. Na semana seguinte, foi reservado o laboratório de informática para que todos criassem seu próprio currículo dentro da plataforma Lattes durante a aula. Nesse momento, aproveitamos para propor que incluíssem nos novos currículos os certificados de participação no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, bem como o certificado da comunicação apresentada no *I Congresso Reingresso*, o que gerou grande contentamento, pela sensação de já terem produzido algo com valor acadêmico.

Em relação aos gêneros discursivos trabalhados, exploramos, mais uma vez, os tipos de resumo, visto que alguns alunos, já nas primeiras semanas do curso, tiveram que apresentar um texto dessa natureza em algumas disciplinas do seu curso de graduação.

Figura 37 – Material PLAc-FA – Conteúdos linguísticos



PBMIH
Português brasileiro para migração humanitária

UFPR 100 Anos

RESUMO

Discussão:

Discuta as questões a seguir com o colega ao lado:

- Você sabe o que é resumo?
- Quais são as características deste tipo de texto?
- Qual é a função deste gênero textual dentro da Universidade?
- E fora dela, qual é a importância do resumo?
- Você costumava fazer resumos na universidade do seu país?
- E aqui no Brasil, você já fez algum?

Leitura:

Leia os resumos a seguir e discuta as questões com seus colegas:

Eu Não Sou Seu Negro, 2017.

Direção: Raoul Peck
Gênero: Documentário
Nacionalidades: EUA, Suíça, França, Bélgica

Narrado por Samuel L. Jackson, o documentário constrói uma reflexão sobre como é ser negro nos Estados Unidos. Em 1979, James Baldwin iniciou seu último livro, "Remember This House", relatando as vidas e assassinatos dos líderes ativistas que marcaram a história social e política americana: Medgar Evers, Malcolm X e Martin Luther King Jr. Baldwin não foi capaz de completar o livro antes de sua morte, e o manuscrito inacabado foi confiado ao diretor Raoul Peck, que combina esse material com um rico arquivo de imagens dos movimentos Direitos Civis e Black Power, conectando essas lutas históricas por justiça e igualdade com os movimentos atuais que ainda clamam os mesmos direitos.

Fonte: a autora (2018)

A apresentação oral também foi retomada, pois fazia parte de uma das atividades avaliativas da disciplina.

Como encerramento do semestre, foi proposto que a turma se engajasse na organização de uma apresentação cultural do programa para o evento comemorativo da Semana do Migrante e Dia do Refugiado[82] – *Encontros inesperados: culturas, povos e exílio*[83].

A ideia para a construção dessa atividade teatral veio das observações realizadas durante o meu estágio do PDSE na Universidade Grenoble Alpes (UGA). Nessa IES, os ateliês de teatro fazem parte do programa de acolhimento linguístico a migrantes e refugiados. Pude constatar diversos aspectos positivos, tanto de ordem linguística quanto emocional, oriundos dessa prática semanal.

Assim, após algumas discussões com o grupo do reingresso, professores e alunos chegaram à conclusão de que deveriam utilizar o espaço do evento para apresentar tópicos relativos às culturas dos migrantes e refugiados presentes na UFPR e, ao mesmo tempo, expor fatos que ocorreram durante esse primeiro semestre de vida universitária. A dramaturgia do espetáculo foi construída em conjunto com os estudantes durante as aulas finais do semestre e contou com a direção artística do professor de teatro Alexandre Zampier. Para gerar conteúdo, partiu-se das produções realizadas ao longo da disciplina, como, por exemplo, textos autobiográficos. Alguns alunos optaram por encenar parte dos diálogos da dramatização em suas línguas maternas, outros cantaram e declamaram músicas e poesias autorais. Além disso, inspirados pela aula sobre Carolina de Jesus, os alunos gravaram excertos dos seus próprios diários acadêmicos e apresentaram em forma de esquetes durante o evento.

Ficou evidente que essa prática artística foi muito significativa para os estudantes. A ação de estarem no palco como protagonistas, sendo ouvidos, despertou no grupo um sentimento forte de orgulho e autoconfiança. Em relação a esse tipo de atividade, Auger e Pierra (2007) argumentam que, para o público migrante, o trabalho artístico – nesse caso, o teatro – contribui para o aprendizado da língua-alvo de forma muito positiva. Na perspectiva dos autores,

> [...] participar em uma prática artística e cultural representa assumir um risco, o de se expor ao olhar do outro, ao mesmo tempo que aumenta a autoconfiança. A prática artística está em tensão entre o lado técnico e o criativo da linguagem, o mimético e o

[82] Comemorado em todo o mundo no dia 20 de junho por uma iniciativa do ACNUR, o Dia Mundial do Refugiado é uma oportunidade para celebrar a força, a coragem e a perseverança das pessoas que foram forçadas a deixar suas casas e seus países por causa de guerras, perseguições e violações de direitos humanos.

[83] Evento realizado no dia 20 de junho de 2018, no miniauditório do Teatro Guaíra, em Curitiba. Posteriormente, em setembro de 2018, o mesmo espetáculo foi apresentado no IX Seminário da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – ACNUR, na Capela Santa Maria, em Curitiba. As atividades foram protagonizadas pelos estudantes reingressos da disciplina PLAc-FA (TOKARSKI, 2018).

> subjetivo, e é precisamente ali que pode haver uma ancoragem da pessoa (AUGER; PIERRA, 2007, p. 262).[84].

As autoras evidenciam o aumento da autoconfiança desses aprendizes através de práticas artísticas. Clerc *et al*. (2007), em artigo publicado no dossiê temático sobre *Arts du langage et publics migrants*, também discorrem favoravelmente às atividades de teatro atreladas às classes de acolhimento de migrantes e refugiados:

> Ao se tornarem atores, os estudantes de uma segunda língua tornam-se finalmente atores/agentes de uma nova língua. Eles são levados a se perguntar sobre o que é a identidade, escolhendo personagens e tentando definir seu caráter, o comportamento que atribuem a eles em função das situações. Eles aprendem a adaptar sua maneira de se expressar, a se construir em uma nova relação com o mundo[85] (2007, p. 322).

A prática teatral possibilita, conforme elucidado, que o aprendiz de um idioma crie seu próprio discurso em língua estrangeira, em um aprendizado constante sobre novas formas e possibilidades de se expressar.

Com base em depoimentos coletados entre os anos 2000 e 2002, Clerc *et al*. (2007, p. 317) afirmam que introduzir no currículo atividades culturais "permite trazer a esses estudantes transplantados, em sua maioria em dificuldade social ou psicológica, recursos diversos: uma gama de linguagens, experiências intelectuais e corporais, facilitando sua integração escolar"[86]. Acrescentam que as experiências, habilidades e conhecimentos linguísticos e culturais desenvolvidos por essas práticas "são não apenas complementares às atividades de ensino, mas são essenciais para ajudar os alunos migrantes a se inscreverem no seu novo ambiente escolar e social e até mesmo a se engajarem ativamente"[87] (2007, p. 327).

Embora os pesquisadores estejam discorrendo acerca do ambiente escolar de ensino, verificamos, por meio da atividade cultural realizada, que o mesmo acontece no espaço universitário, ou seja, as atividades artísticas e culturais propiciam a estudantes migrantes e

---

[84] Tradução nossa. No original: *"Entrer dans une pratique artistique et culturelle représente une prise de risque, celle de s'exposer au regard de l'autre, en même temps qu'elle augmente la confiance en soi. La pratique artistique est en tension entre le technique et le créatif de la langue, le mimétique et le subjectif, et c'est justement là qu'il peut y avoir un ancrage de la personne"*.

[85] Tradução nossa. No original: *"En devenant comédiens, les élèves allophones deviennent finalement acteurs d'une langue nouvelle. Ils sont amenés à s'interroger sur ce qu'est l'identité, en choisissant des personnages et en tentant de définir leur caractère, le comportement qu'ils y attribuent en fonction des situations. Ils apprennent à adapter leur façon de s'exprimer, à se construire dans un nouveau rapport au monde"*.

[86] Tradução nossa. No original: *"l'introduction d'activités ou d'ateliers culturels et artistiques permet d'apporter à ces élèves transplantés, pour la plupart en difficulté sociale et psychologique, des ressources diversifiées: une palette de langages, d'expériences intellectuelles et corporelles, facilitant leur intégration scolaire"*.

[87] Tradução nossa. No original: *"[...] sont non seulement complémentaires des activités d'enseignement mais indispensables pour aider l'élève migrant à s'inscrire dans son nouvel environnement scolaire et social, et même à s'y engager activement"*.

refugiados experiências diversas, que auxiliam no processo de adaptação ao seu novo ambiente formal de ensino.

As pesquisadoras Auger e Pierra (2007) também analisam a importância da atividade teatral como prática de linguagem. Para elas, as línguas têm forte vínculo com o corpo, tão presente nas práticas artísticas e tão ausente na sala de aula. O corpo é uma ferramenta essencial para os aprendizes, especialmente no início do processo. Auger e Pierra (2007, p. 263), ao finalizarem sua argumentação, nos provocam com uma questão: "Seiscentos músculos em ação quando falamos e nenhum corpo na língua?"[88] Nesse sentido, *As artes da linguagem* são um espaço de confrontação entre corpos, línguas e culturas. Para o professor de teatro da Université Grenoble Alpes (UGA), Gustavo Gonzalez, é a força do corpo que impulsiona a palavra. Uma das alunas refugiadas do Kosovo, que frequentou os ateliês de teatro da UGA, relata sua experiência sobre essa atividade, durante a entrevista[89] que realizamos em Grenoble:

> E depois tinha a aula com o Gustavo que nos ajudava muito a contornar o estresse. A gente aprendia a língua fazendo teatro, representávamos e ao mesmo tempo aprendíamos a língua. Ele nos ajudava a pronunciar as vogais. Depois, ele trabalhou com os gestos, dizendo que deveríamos nos sentir em casa, livres, e isso realmente nos ajudava muito porque uma vez por semana a gente ia a uma sala com o Gustavo, em seguida a gente começava a dançar ou fazer outra coisa, mas era realmente como praticar um esporte depois de todo o estresse. (Aluna UGA do Kosovo).[90]

Como se pode ver no excerto selecionado, a aprendiz iniciante de francês, no meio de toda a tensão social vivenciada na sociedade francesa, é capaz de expressar a possibilidade de aliviar o estresse diário através das práticas propostas pelo professor de teatro, engajando seu próprio corpo.

De acordo com Gustavo, os ateliês de teatro desenvolvidos para os estudantes migrantes e refugiados da Universidade Grenoble Alpes foram benéficos no que concerne ao aprendizado do francês. O docente pôde perceber uma melhora significativa em termos linguísticos ao final do semestre, principalmente em relação à compreensão e expressão oral. Contudo, o mais relevante dessa experiência foi o aumento de autoconfiança proporcionado aos estudantes ao final dessas práticas. Nas palavras do educador, os alunos ganharam mais confiança em si

---

[88] Tradução nossa. No original: *"Six cents muscles en action quand nous parlons et pas de corps dans la langue?"*.
[89] Conforme mencionado anteriormente, os procedimentos metodológicos e éticos adotados para a realização dessas entrevistas serão apresentados na seção 4.3 destinada à descrição dos instrumentos de pesquisa.
[90] Tradução nossa. No original: *"et après c'était le cours avec Gustavo qui, il aidait beaucoup nous dépasser le stress et apprendre les langues comme au théâtre, et nous jouer en même temps après nous apprendre la langue. Il aidait nous de prononcer les voyelles après il fait avec les gestes et dit faire comme chez vous parce que c'était plus importante comme vous êtes libres et ça vraiment aidait beaucoup parce que une fois par semaine nous aller chez une salle avec Gustavo après nous commencer danser ou faire quelque chose mais c'était vraiment comme de faire sport après toute le stress"*.

mesmos e se sentiram capazes de se lançar no desafio de uma nova vida. Esse, de acordo com Gustavo, é o aspecto mais positivo da prática teatral, mais importante, inclusive, que a melhora da *performance* linguística.

Nesse mesmo sentido, notamos que, em relação ao nosso contexto, o jogo teatral apresentado pelos estudantes reingressos propiciou, antes de mais nada, um espaço de fala, de manifestação e protagonismo. Para esses estudantes, que na maior parte do tempo vivem à margem da sociedade, oportunizar um ambiente seguro, no qual possam se expressar livremente, promove no corpo um estado de confiança para lidar com novos desafios, como a aprendizagem de um novo idioma ou a adaptação a uma nova terra, fortalecendo-os como sujeitos. Ao mesmo tempo, o fazer artístico constrói um trabalho coletivo, no qual os atores se apoiam mutuamente a partir desse "assumir o risco" frente ao olhar do outro. Após alguns ensaios, percebemos a estruturação de uma rede de apoio, na medida em que os alunos expunham suas fraquezas e potências simultaneamente. A partir dessa experiência pontual, pudemos constatar que, através da prática artística (seja ela teatral, musical, literária), os alunos de PLAc-FA vivenciaram uma espécie de empoderamento, de politização (MAHER, 2007), muito benéfico. De acordo com Lopez (2016), na perspectiva de Maher (2007), que corroboramos, "para o planejamento de programas educacionais direcionados a grupos minoritarizados – num sentido político, e não demográfico, do termo, como ressalva a autora" (LOPEZ, 2016, p. 43), faz-se necessário que "alguns elementos sejam tomados em conta: a necessidade do empoderamento, politização ou fortalecimento político desse grupo, alinhado com ações de educação do entorno e da presença de legislações favoráveis a esse grupo" (LOPEZ, 2016, p. 43).

Figura 38 – Convite do evento *Encontros inesperados*



Fonte: PBMIH (2018)

Durante a realização do espetáculo, pudemos perceber esse efeito positivo, tanto em relação aos nossos estudantes quanto ao público presente ao longo das apresentações. Foi como se, ao encenarem, eles adquirissem ferramentas para se colocar com uma voz ativa que podia – e merecia, carecia – ser ouvida.

Figura 39 – Espetáculo *Vozes e culturas na UFPR*



Fonte: PBMIH (2018) espetáculo *Vozes e culturas na UFPR.*
Foto: Brunno Covello

Figura 40 – Espetáculo *Vozes e culturas na UFPR*



Fonte: PBMIH (2018) espetáculo *Vozes e culturas na UFPR.*
Foto: Brunno Covello

Figura 41 – Espetáculo *Vozes e culturas na UFPR*



Fonte: PBMIH (2018) espetáculo *Vozes e culturas na UFPR.*
Foto: Brunno Covello

Aproveitamos a oportunidade para realizar o pré-lançamento de uma campanha institucional intitulada *Vozes e culturas na UFPR: por uma universidade aberta, plural e democrática*[91]. A motivação para esse projeto adveio justamente do conteúdo das produções realizadas pelos alunos ao longo do semestre. Decidimos em conjunto selecionar parte dos depoimentos desses estudantes para a produção de vídeos com testemunhos. Fizemos uma pequena edição desse material para mostrar ao público presente durante o espetáculo. A ideia era que os vídeos de todos os alunos da disciplina fossem publicados na íntegra no *site* da UFPR, com o intuito de divulgar essa pluralidade de vozes e culturas existentes em nossa IES. No material gravado, os estudantes discorrem sobre o que é ser migrante e sobre aspectos relacionados ao seu país de origem, sua chegada ao Brasil e sobre o momento atual de sua vida como estudantes da UFPR.

Como propomos, ao longo desse capítulo, um novo conceito para a área – Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA) –, julgamos pertinente explorar, em detalhes, os caminhos percorridos no decorrer desses quatro anos de Programa Reingresso, para tentar adaptar parte das teorias mobilizadas anteriormente em ações concretas relacionadas a cursos, materiais didáticos e atividades extraclasse que abarcam esse contexto específico de ensino-aprendizagem. Consideramos que a descrição dessas práticas, de uma área tão recente de pesquisa e atuação no Brasil, possa ser útil para outras IES brasileiras que estão iniciando o trabalho com migrantes e refugiados inseridos em cursos de graduação. Contudo, em se tratando de um trabalho em construção, é importante frisarmos que não há um modelo pronto, uma fórmula de sucesso para todos os contextos. Nossa proposta foi apresentar alguns

[91] Os vídeos da campanha podem ser conferidos na plataforma Youtube (PBMIH, 2018a).

direcionamentos que adotamos e que precisam ser adaptados às realidades locais e, em alguns casos, até mesmo reformulados.

***

O capítulo 5 teve como propósito apresentar uma nova área de investigação, o Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, que parte da teoria adotada e se configura em uma prática efetiva diante dos desafios colocados. Para isso nos fundamentamos numa política linguística de acolhimento, que se materializou nas ações desenvolvidas durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, discutiremos os resultados obtidos nesta pesquisa, através de diferentes instrumentos, referentes às três categorias de participantes mobilizados: (i) alunos; (ii) professores de PLAc-FA e (iii) atores institucionais.



QUSAI

_

36 anos. Síria.
Farmacêutico. Aluno
PBMIH

"*Nós somos de Allepo na Síria e por causa da Guerra fomos para a Jordânia e ficamos 4 anos lá antes de vir para o Brasil, 3 meses atrás.*

Nós queríamos uma vida nova, mas no campo de refugiados isso não era possível.

As pessoas aqui são muito amigáveis e amáveis com a gente. Não sabemos se podemos trabalhar, mas é o que esperamos. Precisamos de mais tempo para nos adaptar à cultura e à língua.

Nós estamos no processo de validação dos nossos diplomas, mas ainda tem uma burocracia que pode demorar alguns meses. Estar longe de casa não foi a nossa escolha, nós fugimos da guerra. Tínhamos casa e apartamento, mas perdemos tudo. Fomos forçados a fugir de nossas vidas."

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos, de forma cronológica, os resultados advindos da geração de dados das três categorias de sujeitos participantes desta investigação.

De posse dos registros, buscamos analisá-los cuidadosamente, com o intuito de obter direcionamentos para responder às perguntas de pesquisa mencionadas na introdução. Assim, para melhor organizar este capítulo, vamos dividi-lo, com base nas categorias de sujeitos participantes, em três itens principais: alunos (6.1), professores de PLAc-FA (6.2) e atores institucionais (6.3). Isso porque, desde o princípio, queríamos conhecer a opinião dos diversos atores envolvidos nesse contexto. Pretendemos, ainda, ao final de cada item, realizar uma síntese das reflexões apontadas, para que, em última instância, possam contribuir para a criação de políticas de acolhimento linguístico e acadêmico voltadas a migrantes e refugiados inseridos em outras IES do país.

6.1 ALUNOS

Como a língua portuguesa não era avaliada formalmente no processo seletivo dos alunos reingressos, constatamos que, desde o início do programa, a demanda linguística estava posta. Percebemos, muito rapidamente, que o nível linguístico desses migrantes e refugiados na maioria das vezes não era suficiente para conseguir acompanhar as disciplinas que cursavam. Obtivemos essa informação na medida em que nós, representantes do colegiado PBMIH-Reingresso, trabalhamos conjuntamente com as equipes da área do Direito e da Psicologia do PMUB-UFPR – responsáveis pela supervisão desses alunos. Participamos, inclusive, das reuniões interdisciplinares de acompanhamento com os estudantes do ano de 2015 e de 2016. Notamos, em todos os encontros, que a dificuldade em relação à língua portuguesa estava presente durante as rodas de conversa.

A partir desse panorama, optamos por iniciar a geração de dados para esta pesquisa justamente com esses migrantes e refugiados dos dois primeiros anos formais do Programa Reingresso (2015 e 2016). Isso se deu pelo fato de eles já estarem frequentando diferentes cursos de graduação da UFPR sem terem passado por nenhuma atividade específica de acolhimento institucional ou mesmo terem tido aulas de português. Assim, antes da preparação e execução da primeira versão do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico (outubro de 2016), aplicamos a esses alunos um questionário *online*.

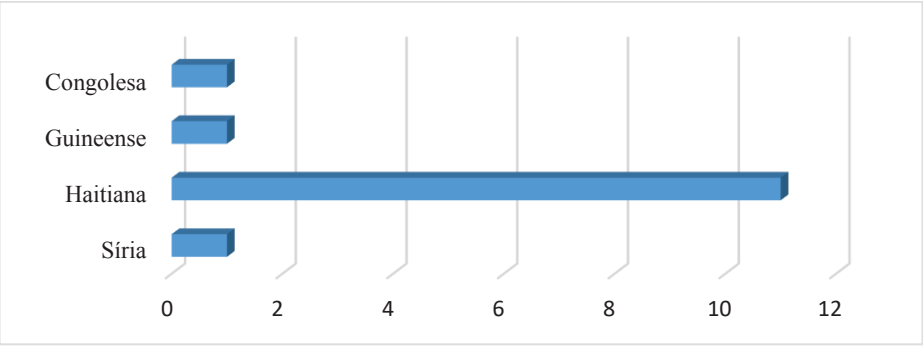
O questionário teve como objetivo conhecer o perfil desses aprendizes e também compreender as dificuldades encontradas durante sua nova vida acadêmica. Desejávamos, com isso, que o piloto do Curso de Acolhimento, que estava sendo concebido, pudesse ser preparado da melhor forma possível, incluindo em seu programa pedagógico questões pertinentes para esse público-alvo, com vistas a auxiliar os novos selecionados.

6.1.1 Alunos 2015/2016: questionário

O questionário elaborado[92] abordou, entre outras, questões como nacionalidade, curso na UFPR, autoavaliação de rendimento acadêmico, autoavaliação de proficiência na língua portuguesa, dificuldades enfrentadas na universidade, necessidade de apoio aos estudantes reingressos, pontos positivos do programa e sugestões para sua melhoria.

Ao todo, 24 alunos foram admitidos pelo edital do reingresso nesses 2 anos: 6 iniciaram seus estudos universitários no ano de 2015 e 18 em 2016. Desses, 14 responderam a esse questionário (6 de 2015 e 8 de 2016). Esses participantes são de 4 nacionalidades (Gráfico 5), todos do sexo masculino e entraram nos cursos de Administração, Biomedicina, Ciência da Computação, Direito, Economia, Engenharia Civil, História – Memória e Imagem, Letras, Matemática e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Cabe salientar ainda que alguns deles já haviam cursado em seu país de origem até quatro anos do curso que continuam aqui.

Gráfico 4 – Nacionalidade dos alunos reingressos – 2015 e 2016



Fonte: questionário dos alunos 2015/2016 (2018)

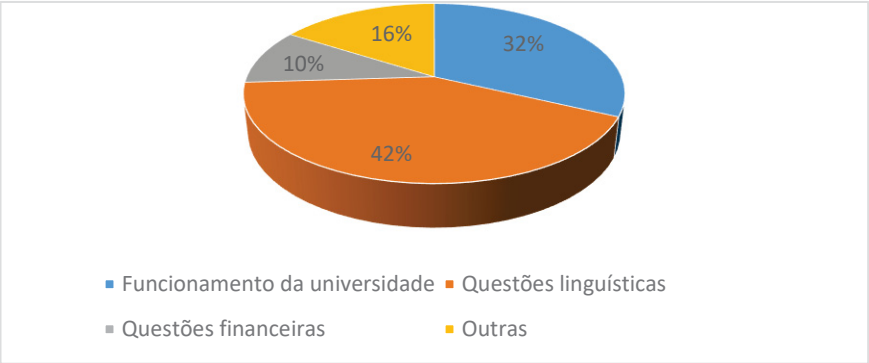
Com relação à proficiência em língua portuguesa, os estudantes realizaram uma autoavaliação de suas competências na compreensão leitora, produção escrita, compreensão e produção oral. Cada habilidade poderia ser classificada nos níveis *básico, intermediário* ou

[92] *Perfil dos alunos do Programa Reingresso, da UFPR* – o modelo do questionário aplicado pode ser consultado no Apêndice 4 deste trabalho.

avançado. A ideia inicial dessa autoavaliação era tentar compreender se a percepção quanto à *performance* linguística relatada pelos alunos correspondia de fato à realidade que seria verificada no teste de nivelamento e no acompanhamento dessas produções em língua portuguesa durante o curso. No geral, os alunos consideraram ter conhecimento de nível *intermediário*. Talvez isso se deva ao fato de que havia apenas três opções para esse item no questionário e, muitas vezes, a tendência é escolher a do meio.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas no âmbito acadêmico (Gráfico 6), destacamos dois pontos: a dificuldade com a língua (relatada por 42% dos estudantes) e a dificuldade de adaptação ao funcionamento da universidade (relatada por 32% deles).

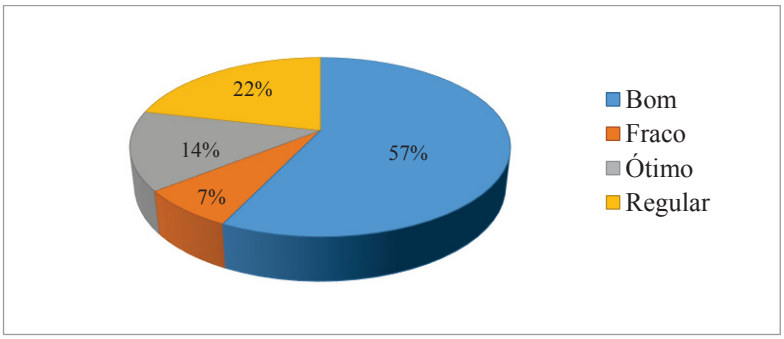
Gráfico 5 – Dificuldades relatadas pelos alunos



Fonte: questionário dos alunos 2015/2016 (2018)

Os discentes fizeram ainda uma autoavaliação sobre seu rendimento acadêmico (Gráfico 7). A maioria (57%) o considera ‘bom’; apenas 7% o consideram ‘ótimo’ e um número significativo (29%) acredita ter rendimento ‘fraco’ ou ‘regular’.

Gráfico 6 – Autoavaliação do rendimento acadêmico



Fonte: questionário dos alunos 2015/2016 (2018)

Outra questão abordada no questionário refere-se à importância de serviços de apoio direcionados aos estudantes reingressos. Todos os alunos (100%) acham importante receber orientações durante o curso, principalmente no que concerne à adaptação e integração ao novo ambiente acadêmico. Finalmente, solicitamos que os discentes mencionassem os pontos positivos do programa e deixassem algumas sugestões para a sua melhoria. As principais respostas encontram-se a seguir:

Quadro 11 – Pontos positivos do Programa Reingresso

"Estudar numa das melhores universidades no Brasil."
"Ajudar a conhecer o campo da área das linguás e também a integraçaâo na sociedae intelectual brasileira."
"Este reingresso facilita os imigrantes e refugiados à uma Integração social, intelectual, cultural."
"Os pontos positivos de reingressar na UFPR são: o acolhimento, ajuda e a orientação para um futuro melhor."
"Isso me ajudar a concretizar meu sonho."
"Integração, Proximidade com as classes intelectuais da sociedade, oportunidades de se forma, possibilidades de crescimento pessoal e profissional."
"Integraçao dos imigrantes na vida social, preparaçao para o mercado do trabalho etc..."
"Esse programa de reingresso na UFPR tem vários pontos positivos, ajuda as pessoas na língua portuguesa, voltar a faculdade para continuar os estudos e dar os condições de viver durante os estudos e outros..."
"Não tinha possibilidade para fazer faculdade no meu pais, tinha fugido do meu pais sem esperança e outra coisas mas com o programa eu consegui superar essas dificuldades."
"A integração as pessoas no mundo acadêmico."
"Ter conseguido cursar na faculdade e abrir um caminho para conseguir um bom futuro."
"Acho que de ter feito a programa reingresso já é um passo muito grande além da ajuda que a faculdade esta oferecendo, na minha opinião acho que a programa muito eficiente."
"Primeiramente eu pessoalmente quero agradecer todos que fazem parte deste projeto de ajuda aos imigrantes e refugiados a ingressar na faculdade que e futuro de todos nos e peço que Deus voz abençoe."

Fonte: questionário dos alunos 2015/2016 (2018)

Com base nas respostas, é possível perceber que, para a maioria dos informantes, existe uma estreita relação entre o programa e a integração social, cultural e intelectual de migrantes e refugiados. Eles também demonstram orgulho de estar inseridos em uma grande universidade, o que, nas suas palavras, pode auxiliar na realização de seus sonhos e de um crescimento de ordem pessoal e profissional. Alguns depoimentos especificam a importância do acolhimento, do aprendizado da língua e a possibilidade de conseguir auxílio durante os estudos. Além disso,

elencam, como ponto positivo, a possibilidade de um futuro melhor. Já as sugestões para a melhoria do programa podem ser visualizadas a seguir:

Quadro 12 – Sugestões para o Programa Reingresso

"Manter a bolsa dos alunos."
"Reingresse de verdade os alunos, talvez recomeçar é as vezes ruim."
"Mais estrutura no programa, um canal de comunicação com os alunos ou seja mais proximidades e integração ao projeto."
"Gostaria que o programa seja extendida, que entrassem mais pessoas."
"Fazer muito esforço para manter esse programa afim de ajudar os outros que precisa nao so os haitianos mas outros nacionalidades tambem."
"Gostaria de acompanhamento na preparação do TCC."
"Para mim, eu acho que o programa de Reingresso esta bem funcionando e ótimo."
"Acompanhar os alunos para entender o que eles tem que fazer para acompanhar o curso."
"Na minha opinião eles precisam de mais acompanhamento de um equipe durante o curso que ajudará nos estudos e no caso de cada aluno tentando entender o que os alunos precisam."
"Eu quero pedir de novo sobre a língua por que sem a língua não tem como adaptar as disciplinas da UFPR".

Fonte: questionário dos alunos 2015/2016 (2018)

Na seção *Sugestões* do questionário pudemos observar a necessidade de acompanhamento pelo programa durante a trajetória acadêmica, questões de ordem linguística, econômica – pedidos para que a bolsa fosse mantida e o programa estendido a outras pessoas, às demais nacionalidades. Além disso, o segundo depoimento se refere aos anos de estudo desses alunos em suas universidades de origem: embora muitos, antes de chegar ao Brasil, tenham cursado até quatro anos, a maioria teve que iniciar seus estudos na UFPR no primeiro ano, na medida em que as respectivas coordenações não validam as disciplinas acadêmicas anteriores ao reingresso.

6.1.2 Alunos 2015/2016: grupo focal

Em novembro de 2016, quatro alunos que responderam ao questionário analisado na seção anterior foram convidados a participar do grupo focal, instrumento de pesquisa já descrito no capítulo metodológico desta tese. A escolha desses participantes se deu de forma proposital, para que fossem contempladas as quatro nacionalidades de alunos reingressos presentes até

aquele momento em cursos da graduação da UFPR, a saber: síria, congolesa, haitiana e guineense. Um desses informantes ingressou na universidade no primeiro ano de funcionamento do programa (2015) e os outros três no 1º semestre de 2016.

Esse instrumento de pesquisa foi adotado com o propósito de aprofundar algumas questões levantadas no questionário em relação à adaptação acadêmica na UFPR. Interessava-nos compreender quais teriam sido as principais dificuldades encontradas, com o intuito de propor políticas afirmativas para os novos estudantes do programa, que estavam prestes a reingressar. Na nossa perspectiva, era essencial, antes de implementar algumas ações, mobilizar os alunos migrantes e refugiados, escutá-los, para um melhor entendimento acerca de suas verdadeiras necessidades e demandas. Assim, os quatro participantes (P) do grupo focal foram:

(P1) – Sírio: começou o curso de Agronomia na Síria e reingressou no mesmo curso em 2015 na UFPR, um ano depois de sua chegada ao Brasil (2014). Após um ano de estudo, conseguiu transferência para o curso de Economia, que frequenta até o presente momento.

(P2) – Congolês: chegou ao Brasil em janeiro de 2015 e, em seu país de origem, República Democrática do Congo, cursava Ciências Comerciais. No momento, está matriculado no curso de Gestão da Informação na UFPR, tendo iniciado seus estudos nessa instituição no 1º semestre de 2016.

(P3) – Haitiano: em sua universidade de origem, estudava Educação e, na UFPR, está cursando História. Chegou ao Brasil em 2015 e iniciou sua graduação em 2016.

(P4) – Guineense: chegou ao Brasil em 2015. No seu país de origem, Guiné-Bissau, cursava Letras, a mesma graduação na qual reingressou na UFPR em 2016.

Para a análise dos dados gerados, o áudio gravado durante o grupo focal foi transcrito na íntegra e, em diversos momentos, revisitado. A partir da transcrição, buscamos categorizar, com base nas questões abertas, os temas mais significativos durante a interação, uma vez que os julgamos relevantes para compreender melhor as demandas desses sujeitos e também suas experiências na UFPR como alunos reingressos. A seguir, serão apresentadas as temáticas abordadas, seguidas dos resultados advindos desse instrumento de pesquisa.

DIFERENÇAS ENTRE O SISTEMA DE ENSINO DE ORIGEM E A UFPR

a) fiz só um ano (...). como não tinha muitas **possibilidades pra continuar, daí eu parei e comecei a buscar como sair do país. mas no meu país é MUITO DIFERENTE da faculdade daqui no brasil**, que a gente usa:: o programa:: EUROPEU aqui eu acho que um programa:: americano (P2)

b) e:: muita gente mesmo, assim, dentro da sala, tem, digamos falar, 600 alunos, 400 alunos. e:: talvez um pouco tem mais pessoas que mora no dormitório da faculdade, sabe? aqui:: acho que as casas do dormitório são bem separados e quase não tem, é bem longe da faculdade, ficar longe da clima. LÁ eh fica dentro da estrutura da faculdade e:: tem muita gente que mora lá que vem da outras cidades daí faz um pouco **MAIS AMIZADE**, sabe? se conhece mais, acho que é isso. (P1)

c) o meu problema é que **eu não costumei este método do ensino brasileiro**, né, porque lá no país você sempre tem a sua turma, é sua turma durante todo curso. mas aqui eu tenho que entrar no nono andar uma turma, depois décimo, décimo primeiro. daí quando eu saí da primeira aula eu/ todo mundo fica espalhado cada qual vai pra onde (incompreensível). "**onde que vou, não tenho amigo, não conheço ninguém, tô perdido**", fiquei quase um mês nesse vai e vem. (P4)

Fonte: grupo focal 2016 (2018)

Os excertos selecionados confirmam que, para três informantes, a universidade de origem e a brasileira apresentam diferenças significativas, que podem comprometer a sua adaptação. P2 observa que, para ele, o sistema de ensino adotado no contexto brasileiro difere consideravelmente do encontrado em seu país, a República Democrática do Congo, guiado pelo modelo francês. Já P1 menciona a diferença relacionada ao número de alunos por turma e também à estrutura oferecida aos estudantes – nesse caso, no que diz respeito à moradia estudantil. O aluno sírio observa que a infraestrutura disponibilizada em sua universidade de origem favorece as relações interpessoais entre os estudantes. O participante guineense, por sua vez, diz que não se acostumou com o sistema de ensino brasileiro e chama a atenção para a dificuldade que encontrou em relação à troca de salas para cada disciplina. Relata ainda que não tinha amigos que pudessem ajudá-lo e que se sentia perdido.

Outro aspecto importante, revelado por todos os participantes durante a interação, refere-se à diferença entre os dois sistemas de ensino no que tange ao mundo digital. Porém, por considerarmos essa temática muito significativa para o público em questão, decidimos deixar um espaço maior para a sua análise, apresentando-a separadamente a seguir.

QUESTÕES DE ORDEM DIGITAL

a) [na minha universidade anterior] **não tem esses coisas do *moodle*** e as coisas assim, (...), dentro da sala de aula, cada professor tem obrigação de compartilhar, de **dar as apostilas do curso**, não tem esses coisas do *moodle* assim [entrevistadora: é uma material físico, mesmo?] **material físico,** isso, não é digital, não. (P2)

b) é um pouco diferente **nas aulas a gente usar menos computador**, mais **material *physique***. eh cada um de nós tem que, (incompreensível) tem um documento na mão pra acompanhar o professor durante as aulas. eh, aqui é ma::is, eh, **informatizada**. (P3)

c) a gente estuda mais com apostila, se você tem computador vai pra (incompreensível) fazer pesquisa o seu trabalho mas geralmente é, é com apostila. e a FACULDADE tem, tem uma uma sala bem grande com o computador mas **NÃO DÁ PRA todo mundo**. você vai lá 30, uma hora, tem que sair, dá pro outro e aí. (P4)

d) estava sem computador até hoje, né, toda matéria no *edmodo* como é que eu vou conseguir entrar para acompanhar as aulas. fui procurar duas professoras: "tô sem computador, não sei como é que vou fazer". "**não tem como você acompanhar as minhas aulas sem computador tem que ter computador**" ((ri)) daí eu falei "bom, você pode me dar *edmodo* e a senha e eu vou num amigo. quando eu sair das aulas, eu vou lá na casa do meu amigo, às 11, onze e pouco, fico lá até meia noite" (incompreensível) no computador dele, **mas pra entrar é um problema também eu não consigo** (incompreensível) (...) **essa primeiro semestre foi muito ruim pra mim**. (P4)

e) um dia fomos no, no laboratório onde tá os computadores cada um com um computador daí o professor falava "digita tal coisa", *moodle*, senha (inaudível): **foi difícil pra mim**, foi difícil, pros brasileiro, mas **pra mim porque tem algumas palavras difícil pra entender**. (P2)

f) o trabalho da professora (incompreensível) que eu falei, tem que fazer um *slide*, **eu não tenho como**, tô sem computador, **fiz tudo a mão para entregar** (...) eu vou fazer O MEU em primeiro entregar na mão e apresentar **é o único RECURSO que eu tenho**, tenho que usar ele. (P4)

Fonte: grupo focal 2016 (2018)

Os trechos selecionados evidenciam, em primeiro lugar, que a maioria dos estudantes trabalhava, em suas universidades de origem, muito mais com materiais físicos do que com recursos digitais. Com exceção do estudante sírio (P1), todos os outros apresentam dificuldades com o manuseio da tecnologia, provavelmente pela falta de contato com essas ferramentas. Percebemos que essa lacuna dificulta, em certa medida, a realização das tarefas solicitadas e consequentemente prejudica o aprendizado e a inserção na UFPR. Um exemplo apontado por dois participantes (P2 e P4) foi em relação à não familiaridade com as plataformas virtuais de aprendizagem. O segundo participante menciona ainda, no penúltimo excerto, que, mesmo no laboratório de informática, com a ajuda do professor, tem muitas dificuldades de trabalhar com o Moodle, visto que, para além da falta de experiência com essa ferramenta, existe a questão linguística, que compromete ainda mais o seu entendimento.

Para concluir, constatamos, pela própria fala da professora no trecho de letra ***d***, que o sistema universitário brasileiro pressupõe que todos os alunos tenham um computador, o que não vale para esses estudantes. Os excertos discutidos evidenciam a necessidade, além da formação linguística, de uma formação no âmbito do letramento digital para o público em questão. Por isso, entramos em contato com a Professora Leticia Peres, do Departamento de Informática, participante do programa PMUB-UFPR, solicitando apoio do PET-Computação para o trabalho com os alunos do Programa Reingresso. Nesse sentido, está sendo construída uma agenda de oficinas, com base nas demandas oriundas desta pesquisa, para que, a partir de

2019, os alunos tenham, conjuntamente com as aulas de português, a formação digital. Além desse projeto, os alunos de Computação também desenharam um curso de Autocad especialmente para os estudantes reingressos dos cursos de Engenharia e Arquitetura, com início no 2º semestre de 2018. Como vemos, um problema detectado levou a um novo movimento e, assim, podemos observar essa espiral ascendente dando início a um novo ciclo da pesquisa-ação.

Além das dificuldades de ordem digital diagnosticadas, as questões de ordem linguística também se fazem presentes nos apontamentos desses discentes, conforme podemos analisar na sequência.

QUESTÕES DE ORDEM LINGUÍSTICA

a) quando cheguei **no meu caso foi muito, muito difícil** porque nunca sonhei **que vou fazer uma faculdade num país que fala, fala português**. quando chegue::i no primeiro, primeiro mês, já tinha feito a inscrição no centro celin daí comecei aprender português no celin. (...) eu assistia muito os FILMES em PORTUGUÊS, eh eu ouvia as músicas em português também, isso me ajudou muito. **aí eu fazia/ eu tinha os amigos brasileiros que me ajudavam também a, quando tem dificuldades eles me ajudavam. daí eu fiz, eh, esse sistema do tandem, é uma compartilhamento CULTURAS, LÍNGUAS, assim, isso me ajudou muito e até hoje é preciso aprender bastante** ((ri)). (P2)

b) fiquei sempre nervoso pra falar aqui. Se fosse assim eu vai fazer uma apresentação em francês aí VOU FALAR eu vou responder às pergu::ntas, eu posso desejar ficar uma hora falando] [P1]: então o medo não é das pessoas, não] [P2]: não, eu NÃO TENHO MEDO das pessoas. **eu tenho medo da língua**. (P2)

c) meu problema até hoje é a língua, (...) me esforço muito mais pra le::r e escrever também e pra tentar acompanhar os professores. (P3)

d) [...] bom **quando eu cheguei também aqui fiquei só no meio dos primos, né, não tendo um contato com os brasileiros pra falar**, só com os primos. da::í quando comecei a ouvir alguns palavras, como cadê ((riso)) [[cadê]]. eu percebo também que os brasileiros FALAM RÁPIDO pra mim. **quando alguém fala, eu fico perdido, não consigo acompanhar**. (...) tenho uma professora que FA::LA rápido, eu fico já confuso ((riso)). (P4)

e) daí **pra questão da língua agora foi minha preocupação porque não tem como acompanhar as aulas sem a língua**... um primeiro dia eu fui aí **não conseguia entender QUASE NADA** (...) aí eu fiquei com preocupação. (P3)

f) bom, quando eu recebi a notícia que passei, goste::i, fiquei feli::z, mas depois **com um pouco de medo**, (...) o **nível baixo de português**, daí comecei a me perguntar "como vou conversa::r?, fazer talvez, defender um assunto? fazer as tare::faz?" daí comecei "meu deus, **como vou começar?**". (P2)

g) pouco parecido com o P2. depois de fazer a matriculação agora **eu fico com medo porque MINHA LÍNGUA NÃO DEU CERTO** pra entrar na faculdade. lá onde todo mundo vai, vai falar sempre, vai discutir alguns temas, isso foi minha PREOCUPAÇÃO. (P3)

h) tem algumas coisas que eu não posso esquecer o que aconteceu no primeiro semestre. a (...) a professora falou: que tem é ead pra quinta-feira ((ri)). me levantei, tomei banho, fui faculdade. entrei na sala asism. até agora: cadê os alunos? cadê a professora? fiquei lá, esperando os alunos, até 8h30 daí voltei (inaudível) eu comecei entrar cada sala. talvez posso achar meus amigos ou professor (inaudível) ((ri)) (...) ead, a professora falou ead mas tava na sala, ninguém tava na sala, porque? aconteceu assim **porque tinha MEDO E VERGONHA pra perguntar o que significa ead** ((ri)). passou assim duas semanas pra perguntar. (P2)

i) no primeiro dia, quando cheguei na faculdade primeiro dia. bom, assim durante a semana acadêmica **quando cada um falava não entendia NADA** (...) eu consigo entender daí eu tomo a decisão de fazer faculdade mas assim como vou fazer? (...) alguns amigos falavam comigo assim: "se você não vai aprovar, você vai perder vaga". **eu tava doente sobre isso, tava pensando, meu deus COMO vou perder a vaga**, daí comecei a me dedicar mais. (P2)

j) até hoje eu tenho essa dificuldade de pra perguntar ((riso)) porque quando ficar no meio de uma sala que todo mundo tem só eu de estrangeiro **eu fico COM VERGONHA pra perguntar** mesmo que os amigos falam "e você tem/ quando fica a dúvida tem que perguntar". **até hoje porque minha língua até hoje não deu certo eu ficou com medo, fico com vergonha pra perguntar mesmo**. (P3)

k) só que **o problema é que vergonha de perguntar** no primeiro curso que eu fiz, **sim, tinha vergonha porque também era a único o estrangeiro na sala**. que agora no curso da economia tem três estrangeiros, ainda bem. tá ótimo todo mundo fala::, sotaques diferentes né, tem muita gente também carioca, tal aí não, não sinto mais VERGONHA. (P1)

Fonte: grupo focal 2016 (2018)

Observamos, através dos recortes, que todos os participantes apontam dificuldades relacionadas ao idioma. Mesmo o informante proveniente da Guiné-Bissau (P4) – país cuja língua oficial é o português – relata se sentir perdido e não conseguir acompanhar a fala das pessoas. Isso pelo motivo de permanecer boa parte do tempo entre seus pares, não tendo, nas suas palavras, oportunidade de falar com brasileiros (excerto ***d***).

Fica perceptível, ainda, em todos os aprendizes, a angústia que sentem em relação ao seu nível linguístico, como nas narrativas apresentadas pelos participantes P2 e P3 (***f***, ***g***). Embora existisse um grande contentamento por parte desses estudantes com a aprovação no processo do reingresso, eles tinham consciência de que seu nível de português não era suficiente para acompanhar as aulas. Essa realidade também ficou evidente para nós durante o piloto do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, em 2016, e nos motivou, mais uma vez, a seguir o ciclo da pesquisa-ação em busca de novos movimentos que tentassem suprir essa necessidade de formação. Assim, iniciamos no ano de 2017 a disciplina de PLAc-FA como uma tentativa de ampliar a carga horária de formação em português desses estudantes.

Outro ponto que nos chama a atenção diz respeito ao medo e à vergonha de perguntar algo que não compreendem em português – sensação apontada por todos os participantes. No entanto, o aluno sírio (P1) vê essa sensação sendo minimizada com a presença de estrangeiros e brasileiros de outras regiões do país em sala de aula. Nesse caso, é interessante percebermos como as diferenças do português brasileiro são positivas para o aluno, na medida em que elas legitimam as diferenças contidas na fala do próprio estudante refugiado. Já o participante congolês exemplifica esse sentimento através do episódio relativo ao Ensino a Distância (EaD) (excerto ***h***). O estudante levanta também a questão referente à pressão que sentia pela possibilidade de perder sua vaga na UFPR e atribui esse fato a seu baixo nível de português.

Por fim, esse mesmo aprendiz diz ter encontrado na metodologia Tandem um apoio importante para o seu desenvolvimento linguístico e interpessoal.

Outra categoria criada a partir da interação com os participantes diz respeito a questões de ordem socioeconômica, exemplificadas a seguir.

QUESTÕES DE ORDEM SOCIOECONÔMICA

a) eu tinha dificuldade de trabalhar porque eu saí do meu país como o visto de estudante. aqui no brasil tem uma lei não permite o trabalho dos estudante daí eu comecei a me perguntar o mesmo "mas como vou trabalhar? **porque TENHO que trabalhar**". (P2)

b) no começo foi difícil por causa da língua porque tava fazendo português no celin, não tinha terminado, daí trabalhava. eu TINHA QUE PARAR. ou parar com o trabalho, continuar com aprendizagem português, **mas trabalhar pra mim foi uma PRIORIDADE** aí eu falei "não" alguns professores do celin me daram conselhos (inaudível) "estamos aqui, qualquer dúvida, estamos aqui para te ajudar, daí você pode trabalhar e ir na faculdade". (P2)

c) daí neste momento eu trabalhava, eu trabalhava à noite e meu curso também era à noite. daí a primeira coisa eu conversei com o meu patrão ele falou assim: "**você tem que escolher, ou trabalhar ou estudar**". mas eu tinha apenas um mês, mais ou menos nesse trabalho. **eu preciso de dinheiro** (...) neste momento o:: brasi::l começou na crise também, daí trabalhar, foi um pouco bem, bem COMPLICADO. (P3)

Fonte: grupo focal 2016 (2018)

Esses dois participantes assinalam que o trabalho é uma prioridade na vida. Ambos comentam também sobre a difícil decisão de ter que escolher entre o estudo e o trabalho. Para exemplificar essa questão, encontramos no excerto ***b*** a menção à importância de existir, dentro da instituição, um local específico para o apoio e acolhimento desses estudantes. Assim, conforme aponta o trecho selecionado, a equipe especializada pode auxiliar o aprendiz em relação às questões dessa natureza, seja fornecendo informações relacionadas a possíveis bolsas de estudos, seja viabilizando declarações institucionais para o trabalho dos alunos, solicitando a mudança de turno, por exemplo – prática já realizada. Isso porque a maioria dos migrantes e refugiados com os quais tivemos contato no Programa Reingresso, além de trabalharem para o seu próprio sustento, necessitam ajudar suas famílias, que permaneceram nos países de origem.

A seguir, discutiremos a relevância de contar, dentro da UFPR, com um espaço físico destinado ao atendimento de migrantes e refugiados.

A IMPORTÂNCIA DE UM LOCAL FÍSICO PARA O ACOLHIMENTO DENTRO DA UFPR

a) quando cheguei e falei, eu conversei com, acho Isabel e ela disse "você sabe onde fica ((riso)) o prédio histórico da UFPR? **entra na Sala 28** você vai falar com esse rapaz **daí todas as questões, as dificuldades que você tem, você pode perguntar pra ele**". aí eu fui, encontrei o Gediel, **eu conversei com ele sobre os DOCUMENTOS, COMO PEDIR o visto de permanência como refugiado**, porque tava perguntando pras pessoas que não tinham os conhecimentos sobre os DIREITOS dos REFUGIADOS (...) "você pode ir e na polícia federal?" e falei: "mas como, **que língua que eu vou falar lá**?" e falou "tá bom, amanhã eu vou te deixar lá e aí a gente vai começar por lá". "aquele documento que vai receber lá daí vai te ajudar pra fazer a carteira de trabalho aí você começa". **foi assim daí ele se tornou meu amigo porque QUALQUER dúvida eu perguntava pra ele**. ele me levou na polícia federal eu recebi o documento que eu tô usando até hoje e com aquele documento eu fui na ministério do trabalho fazer carteira de trabalho e consegui o trabalho. (P2)

b) e daí eu falei com esse rapaz, ele falou assim: "ah você vai levar todos os documentos que você tem, eh, pra conseguir fazer uma inscrição depois **você vai até a Sala 28** eh:: na Praça Santos Andrade, pra conseguir verificar tudo certo pra tentar entrar na universidade. (P3)

Fonte: grupo focal 2016 (2018)

Os depoimentos demonstram, mais uma vez, a importância de termos, dentro da instituição, um espaço físico – no nosso caso específico, a Sala 28 – onde os estudantes possam buscar informações e apoio de uma equipe preparada para o acolhimento a esse público. Percebemos que, embora já tenhamos na UFPR um local de atendimento destinado ao programa, ainda carecemos de profissionais capacitados para exercer essa função. No caso do primeiro trecho selecionado, verificamos que, nessa situação, foi o próprio Professor Gediel, coordenador do programa PMUB-UFPR, que acompanhou o aluno congolês à Polícia Federal e o auxiliou na resolução de suas demandas. Graças a esse apoio, o estudante pôde obter a carteira de trabalho e procurar um emprego. No segundo caso, devido ao atendimento recebido na Sala 28, o aluno haitiano conseguiu as informações necessárias para se preparar para o processo do reingresso. Contudo, com o aumento significativo de migrantes e refugiados em nossa IES, faz-se urgente a contratação e capacitação de profissionais responsáveis pelo acolhimento do público em questão. Além disso, é necessária a divulgação do programa dentro da própria instituição, como poderemos comprovar no próximo item discutido.

FALTA DE CONHECIMENTO SOBRE O PROGRAMA REINGRESSO DENTRO DA UFPR

a) e daí consegui a vaga mas quando eu consegui, tava começando a matrícula, né, **eu não consigo fazer a matrícula** porque o meu processo perdeu (inaudível) **não tem número, não tem RG, não tem nada**. fiquei vai e vem, santo andrade, reitoria e NÃO TEM COMO perder essa vaga (...) fica trocando emails com Gediel, é DIFÍCIL encontrar ele, mas fico trocando email, (...) eu dei um pouco de trabalho pra eles ((ri)). (P4)

b) eh, fiquei MUITO FELIZ e quando eu recebi o email falando sobre essa vaga. daí no email eu vi que tem que passar na reitoria pra confirmar a vaga e daí naquele dia eu fui, eu vi:: um PROFESSOR que hoje, até hoje não me lembro o nome dele. eu:: falei com ele e ele respondeu "você conseguiu uma vaga? na história?". eu respondi "sim, claro que sim", "mas se você conseguiu uma vaga e com que é seu nome?" daí eu respondi pra ele. e daí "**e você tem grr**?" eu disse: " **não, não sei nada**. ((ri)) só recebi um email falando, falando que eu posso eu TENHO que chegar AQUI pra confirmar a vaga... **não tem como confirmar a vaga sem grr** daí eles falam você vai pra:: naa, você vai falar que você é refugiado estr/ estrangeiro, você quer fazer seu grr. e daí eu fui lá. ANTES disso, eles tentam muito LIGAR pra mim, mas não deu certo daí me passar o endereço, eu fui, eu fiquei conversando com a menina e consegui depois de conversar com a menina, ela falou ", deu certo agora, você pode voltar na reitoria pra confirmar sua vaga", daí eu fui. (P3)

c) na verdade porque (inaudível) foi o início do processo foi um esforço bem individual e:: **onde eu pergunto em qualquer lugar, elas falam: "ah não sei"** [...] aí até cheguei a perguntar secretária do reitor e ela falou: "ah não sei", **"tá mas eu posso falar com quem então?** quem sabe?" ela falou:**"ninguém sabe"**. daí eu mandei uma carta pro reitor. (P1)

Fonte: grupo focal 2016 (2018)

Na temática relativa à falta de conhecimento sobre o Programa Reingresso dentro da instituição, verificamos que, dos quatro participantes, três apresentaram queixas ligadas ao desconhecimento de seus processos por parte da própria UFPR e ao atendimento recebido. Devido à falta de informações, os funcionários da instituição não sabem, em muitos casos, como atender de forma adequada esse público e tampouco como proceder em relação às questões de ordem burocrática. Por esse motivo, os migrantes e refugiados necessitam percorrer um caminho maior para obter informações sobre seus processos, conforme ilustrado nos depoimentos. Como decorrência dessa constatação, realizamos, em parceria com o Núcleo Tandem Celin, no ano de 2017, um projeto piloto, junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), de uma oficina de seis horas de duração, intitulada *Formação para atendimento ao aluno estrangeiro em situação de vulnerabilidade*[93]. Na ocasião, aproveitamos para incluir na discussão os alunos do PEC-G de nossa IES, visto que, frequentemente, nos relatam situações muito semelhantes às vivenciadas pelos alunos reingressos. Os objetivos desse encontro foram: i) sensibilização do profissional que atende o estudante; ii) compartilhamento de informações sobre os programas Reingresso e PEC-G entre os envolvidos no atendimento aos alunos; iii) diagnóstico da atual situação de atendimento e iv) definição de proposta de ações conjuntas para aprimorar o atendimento a esse público específico na UFPR. Como resultado dessa primeira oficina, elaboramos um documento[94] e, nesse sentido, pudemos comprovar, mais uma vez, o movimento cíclico da metodologia de pesquisa adotada nesta tese, que visa, em face dos problemas detectados, propor ações que objetivem solucionar as questões diagnosticadas e,

[93] O programa da oficina pode ser consultado no Anexo 5.
[94] Consultar Anexo 6.

assim, no nosso caso, avançar nas práticas de acolhimento à população migrante e refugiada da UFPR.

Na sequência, reproduzimos fragmentos relacionados às relações interpessoais vivenciadas por esses participantes na UFPR.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS / PRECONCEITO/ EXCLUSÃO

a) eu sofri muito sobre isso porque no começo quando eu recebi a notícia que passei eu comecei a ler quais são as pessoas que vão cursar comigo no mesmo curso. **teve um, um cara haitiano**, daí eu fiquei POUCO FELIZ, **um pouco feliz porque daí vou achar UM NEGRO dentro da sala comigo**. a gente fez amiza::de eele tava, eu andava só com e::le, (...) ele me ajudava também algumas coisinhas, **assim quando tem um trabalho, a gente fazia junto só com ele**. depois UM MÊS daí DESAPARECEU ((riso)). **fiquei sozinho**. como vou fazer agora? fiquei ((ri)) único estrangeiro dentro da sala. **quando dá um trabalho de um grupo de quatro pessoas, cinco pessoas, três pessoas, daí ficou sozinho**. tem alguns trabalhos que eu fiz sozinho porque quando você fala assim: **eu posso entrar, "NÃO" "já fechou"**. [...] daí eu ficou três dias antes repetindo em casa sozinho[treinando] treinando sozinho, **daí fico tremendo** ((ri)) **talvez não dorme** [não dorme] o sono foi já. até a hora que chego na faculdade a hora de aula quando eu vou falar quando a, a minha fala chega no fim, outra pessoa pega a palavra eu fico ((suspiro)) [aliviado]. (P2)

b) um trabalho que professor falou "ah faz em grupo" **daí todo mundo faz grupo e daí eu fico fora**, entendeu. esse é o clima do semestre. (P1)

c) porque **NÃO É FÁCIL fazer amizade**. acabou a aula, todo mundo sumiu. NÃO TEM NINGUÉM, **você fica sozinho aqui**, e o professor já foi. e se você tem dificuldade para lançar pergunta no momento das aulas, quer perguntar a uma pessoa depois da aula, **não vai ter pessoa para te atender e é difícil**. (P4)

d) teve alguns trabalho assim, de 4 pessoa, a menina, é uma, bom, digamos assim, uma **negra brasileira daí a gente / ela também fica sozinha na sala**. **ela NÃO FAZ amizade** (incompreensível) e **gosta de fazer trabalho comigo**. (P2)

e) acho que alunos não gostam de /não é que não gosta, não preferem ter estrangeiro no trabalho **eles acham que esse estrangeiro vai atrapalhar não vai fazer a parte dele** [...] só que **o que eu reparei já aconteceu esse caso comigo muito, que É CONTRÁRIO** tem muitos alunos que::/ porque não é, **o TRABALHO NÃO É SÓ UMA COISA LÍNGUA**, eles falam, né, português, só o que eles não fazem certo né e quem estrangeiro, ELES FORÇA DEMAIS é de propósito, eles força demais pra fazer uma coisa mais certa né e aconteceu muitos casos comigo que todo mundo pediu que eu que faço a parte dele. (P1)

f) mas o que eu sinto **eu não quero entrar forçado num grupo**, porque eu lá no país a gente, mesmo se você ser um estrangeiro, não sabe falar a gente "ó, vem no nosso grupo" ele "vem conosco". todo mundo tá querendo pegar pra fazer que ele sentir que tá no meio, mas aqui não. (P4)

g) meu coordenador tava me ajudando a fazer a matrícula, o ele me mostrou duas meninas, duas veteranas e ele falou: "essas meninas são suas monitores, no caso de dificuldade, elas têm que ajudar" elas está fazendo o mesmo curso, gestão da informação. daí fiquei um pouco feliz eles vão me ajudar a a primeira tarefa era assim: (+) ir fazer uma pesquisa sobre a introdução a gestão de informação. (...) **daí eu perguntei pra ela**, porque o mesmo curso e já tinha FEITO, só que no whatsapp. **ela não respondeu**. você sabe quando você já leu uma mensagem ((ri)). (P2)

h) a barreira é, ah, os relacionamentos interpessoal [...] o problema que pros colegas não tem como perguntar... eles não têm paciência de explicar [...] **tem coisas que a pra eles [brasileiros] é óbvio, mas pra nós] [não é óbvio] essa que é a questão**. (P1)

Fonte: grupo focal 2016 (2018)

Nos excertos selecionados, o tema referente à exclusão e às relações interpessoais chamam nossa atenção. A maioria dos participantes do grupo focal (75%) demonstra ter sofrido, em algum grau, preconceito devido à posição que ocupa. Esse é o caso, inclusive, do aluno sírio (P1), de pele branca. Os três informantes (P1, P2 e P4) relatam se sentir excluídos dos trabalhos em grupo e acabam realizando suas tarefas sozinhos ou, no caso do participante congolês, com outro colega haitiano ou ainda com uma colega brasileira negra – que também é excluída dos grupos. No extrato ***g***, podemos notar que, mesmo o coordenador tendo pedido a duas alunas veteranas para serem monitoras do estudante reingresso, isso não ocorreu.

A questão referente à dificuldade em fazer amizades também fica clara na fala de todos os aprendizes. Em relação a essa temática, o aluno guineense (P4) contrapõe a situação vivenciada por ele com possíveis atitudes que ocorreriam em seu país a respeito da integração de estrangeiros na sua universidade de origem. O aluno sírio (P1) complementa a discussão discorrendo sobre a falta de paciência expressa pelos colegas brasileiros diante das dúvidas apresentadas por ele. O mesmo aprendiz acrescenta que, para ele, a grande barreira encontrada na UFPR diz respeito às relações interpessoais. Assim, percebemos muito rapidamente que era essencial realizar uma ação de conscientização com o corpo docente e discente da UFPR a respeito do Programa Reingresso. Nesse sentido, algumas intervenções foram colocadas em prática, como foi o caso da Campanha *Vozes e culturas na UFPR* – lançada no 2º semestre de 2018 –, protagonizada pelos estudantes reingressos daquele ano.

A questão linguística se faz presente mais uma vez, na medida em que, na perspectiva do aluno da Síria, alguns estudantes brasileiros não querem realizar trabalhos com ele devido ao seu nível de português. Contudo, aponta que, justamente por ser estrangeiro e ter dificuldades com o idioma, acaba se esforçando mais que os colegas.

Diante dos obstáculos encontrados ao longo dos anos, os participantes elencaram em suas falas algumas sugestões para a melhoria do Programa Reingresso, conforme exemplificado a seguir.

SUGESTÕES PARA O PROGRAMA

a) o projeto tem que preparar UMA EQUIPE, com uma equipe de aju::da assim, pra levar as pessoas nos ca::mpus e falar com os coordenadores, porque tem alguns coordenadores. você tem já vaga, mas o coordenador do curso NÃO TE CONHECE. daí você fica assim, daí começa a perguntar "mas você fez vestibular? como você está aqui?". (P2)

b) pra mim **era mais importante é ter um monitor** para tentar acompanhar, ajudar, ver a dificuldade que a gente tem. (P4)

c) eu desejava, **seria melhor colocar dentro do projeto os monitores**, porque dentro das salas em algumas matérias que os professores ensinam se você não consiga entender e fica assim com essa dificuldade **ele não tem tempo** pra e a aula que vem e vai começar com o outro capítulo, daí você fica com dificuldade. aí como tem essa falta de fazer amizades dentro sabe...**eu fico com essa dificuldade até (+) REPROVAR** as matérias. aí se seria melhor colocar os monito::res e isso pode ajudar as pessoas. (P2)

d) o monitor é muito importante no meio da sala porque muitas vezes quando a gente não consegue se adaptar e depois da aula, se tem como pergunta um monitor pra melhorar as dúvidas pra mim seria bem melhor. (P3)

e) a ideia do monitor faz um trabalho acadêmico junto, eu acho tá ótimo, eh, **talvez mais contato entre a coordenação e projeto de vocês**, porque realmente, que nem ela falou, **a MAIORIA dos coordenadores NÃO SABE como CONTINUAR o processo depois de conseguir a vaga** é essa foi acho que uma falha e tá faltando. (P1)

f) minha sugestão é, ouvi de uma coisa de um professor que é interessante e é único professor que fez isso comigo, porque no início, no preimeiro semestre duas professoras, entendendo que eu tinha dificuldade para acompanhar sem computador, afirmou muitas coisas, "**vamos ter uma aula especial pra você**", mas **ninguém fez isso comigo**. mas esse professor, **ele NOTOU**, me chamou no final da prova, sozinho. voltei. "eu vi que você tem dificuldade como articular entre línguas faladas no brasileiro, como os curitibanos a fala, como os paulistas falam, como os carioca falam. você tem essa dificuldade, mas vamo fazer o seguinte: seu país tem alguns idiomas?" eu falei: "a gente tem 40 idiomas, mas tem o crioulo, que é uma língua que a gente fala depois do português, mais francês em inglês que a gente fala." "**então, agora você vai fazer um TRABALHO falando sobre esses idiomas**. quando você terminar esse trabalho e envia para o meu email daí vou avaliar você, porque você não vai conseguir fazer esse trabalho mesmo os brasileiros não estão conseguindo, SOZINHO sem ninguém para te ajudar, pra te apoiar, tem que fazer desse jeito, se não". (P4)

Fonte: grupo focal 2016 (2018)

Em relação às sugestões para o programa, a principal demanda, levantada por todos os participantes (100%), foi a questão da monitoria. Segundo os alunos, disponibilizar um monitor em suas áreas de estudo ajudaria consideravelmente. Além disso, o segundo participante (P2) coloca, no extrato ***a***, dois pontos já discutidos em outros itens: a necessidade de uma equipe especializada para o acompanhamento dos estudantes reingressos e a falta de informação a respeito do programa dentro da própria UFPR, o que, em alguns casos, pode causar constrangimentos e ruídos de comunicação. O primeiro participante (P1) aponta a mesma questão no excerto ***e*** e, nesse sentido, acredita que a relação entre as coordenações dos cursos e o Programa Reingresso deveria ser mais estreita. Por esse motivo, estamos trabalhando, neste momento, na construção de um guia do Programa Reingresso – inspirado no modelo da Universidade de Grenoble (*Guide pour les réfugiés et demandeurs d'asile*[95]), que tem por objetivo instruir tanto o corpo discente quanto a própria instituição em relação ao histórico do programa, aos direitos e deveres desses estudantes, às especificidades relativas ao processo seletivo, à matrícula, entre outros temas. Assim, temos a chance de, mais uma vez, avançar no ciclo da pesquisa-ação com o propósito de construir uma política de reinserção acadêmica de

[95] Para ter acesso ao *Guide pour les réfugiés et demandeurs d'asile* (Guia para refugiados e solicitantes de asilo) disponibilizado pela Universidade de Grenoble Alpes – já traduzido para o inglês, o fársi e o árabe –, consultar o Anexo 7.

migrantes e refugiados na UFPR preocupada com a qualidade e com as verdadeiras demandas apresentadas pelo público-alvo.

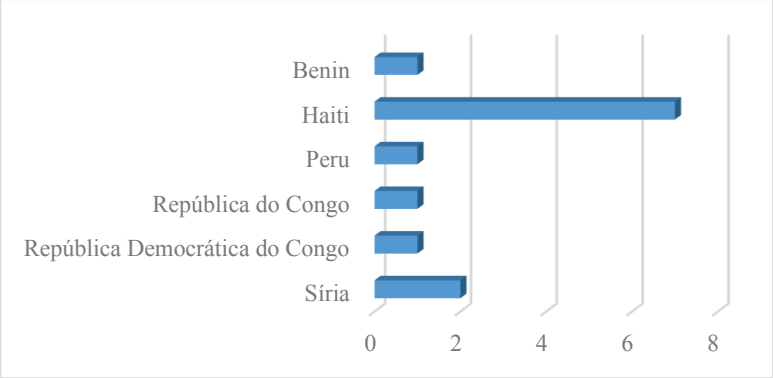
Para concluir, o aluno guineense expõe, com admiração, a posição de um de seus professores, que foi sensível às dificuldades apresentadas por ele e propôs algumas adaptações para o trabalho final da sua disciplina. Porém, é importante ressaltar que a aula em questão faz parte do curso de Letras e a temática da pluralidade linguística da Guiné-Bissau, indicada pelo professor, dialoga, de alguma forma, com as discussões da matéria. De toda maneira, podemos inferir que a sugestão do aluno diz respeito a possíveis adaptações na dinâmica dos cursos com alunos reingressos, além da valorização de suas culturas. Nesse caso em especial, acreditamos que o aprendiz se sentiu motivado em poder compartilhar com a turma aspectos relacionados às línguas de seu país, fortalecendo-se como sujeito. Nessa perspectiva, temos inserido, em nossas práticas semanais da disciplina de PLAc-FA, conforme apresentado no capítulo 2, oportunidades, seja no material didático, em atividades culturais ou mesmo através do Método Tandem, para que os estudantes possam usufruir de espaços que tenham como finalidade prestigiar sua pluralidade linguística e cultural.

6.1.3 Alunos 2017: questionário

Os estudantes selecionados pelo programa para o ano letivo de 2017 também responderam a um questionário – *Acolhimento linguístico e acadêmico Reingresso-UFPR 2017*[96] –, que teve como objetivo estabelecer um primeiro contato e conhecer um pouco do perfil desses futuros universitários. O questionário aplicado abordava, entre outras, questões como nacionalidade, curso escolhido, proficiência linguística e expectativas em relação à universidade. Embora o documento tenha sido respondido por 13 alunos, 14 haviam sido selecionados pelo programa para o ano de 2017. Desses estudantes, provenientes de 6 países (Gráfico 8), 10 são do sexo masculino (77%) e 3 do sexo feminino (23%). As idades variam de 21 a 32 anos e eles estão matriculados nos cursos de Agronomia, Biomedicina, Ciência da Computação, Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica, Farmácia, História, Letras, Nutrição, Odontologia e Turismo.

[96] Apêndice 5.

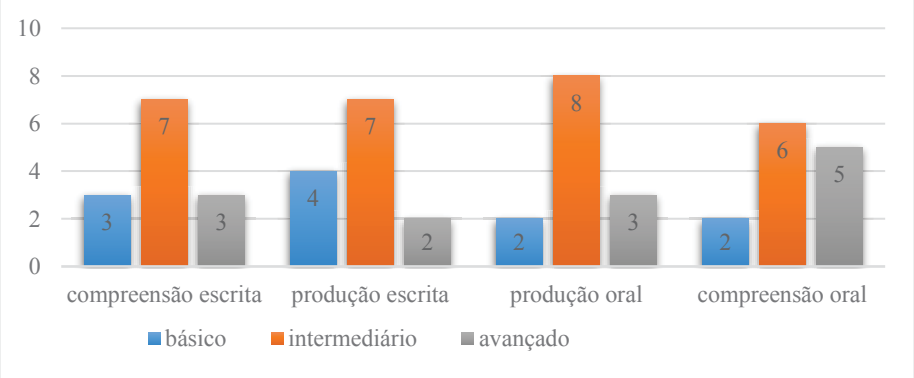
Gráfico 7 – Países de origem dos alunos reingressos – 2017



Fonte: questionário dos alunos 2017 (2018)

No que diz respeito à proficiência linguística, da mesma forma que no questionário para os alunos dos anos anteriores, os estudantes realizaram uma autoavaliação, na qual deveriam indicar o seu nível de conhecimento de português: *básico*, *intermediário* ou *avançado*. Novamente, a maioria julga ter nível intermediário, porém alguns estudantes consideram ter nível básico e outros avançado (Gráfico 9). Contudo, percebemos, a partir do teste de nivelamento aplicado a esses alunos, que a concepção que eles têm de seu próprio nível de proficiência não reflete, de fato, a realidade. Com os testes de nivelamento, constatamos, por exemplo, que nenhum aluno alcançou nível *avançado* nas habilidades de leitura e escrita, confirmando-se, na prática, que nessas competências, de extrema importância para o sucesso universitário, a maioria tinha nível *básico*.

Gráfico 8 – Autoavaliação de língua portuguesa



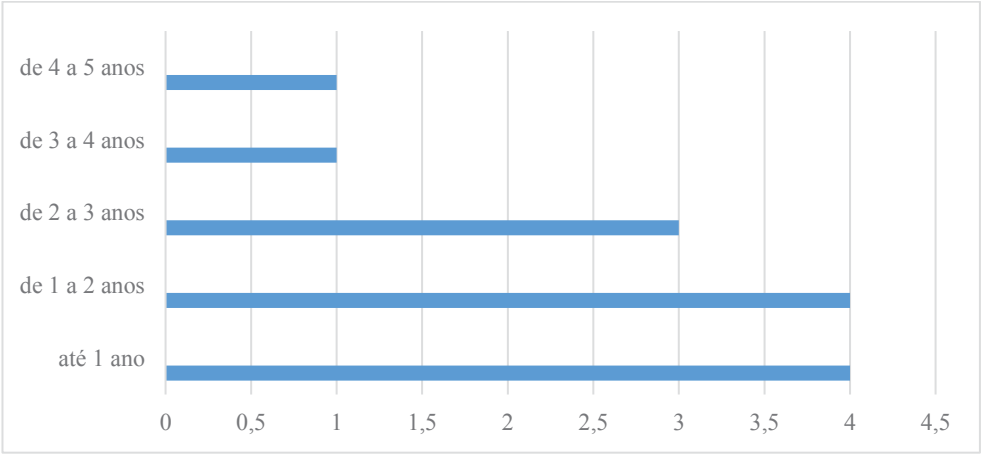
Fonte: questionário dos alunos 2017 (2018)

Quanto ao tempo de residência no Brasil, a maioria (46%) desses alunos chegou ao país apenas um ano antes de retomar seus estudos na UFPR. Um número significativo já estava aqui havia pelo menos dois anos no momento dessa coleta (23% desde 2013 e 23% desde 2014) e

apenas 8% dos participantes iniciaram seus estudos universitários na UFPR tendo chegado ao país menos de um ano antes.

Da mesma forma que verificamos nas respostas ao questionário anterior, aplicado aos alunos veteranos do programa, boa parte dos estudantes já cursaram, em seu país de origem, mais de dois anos dos respectivos cursos de graduação, conforme podemos conferir no gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Tempo cursado na universidade de origem

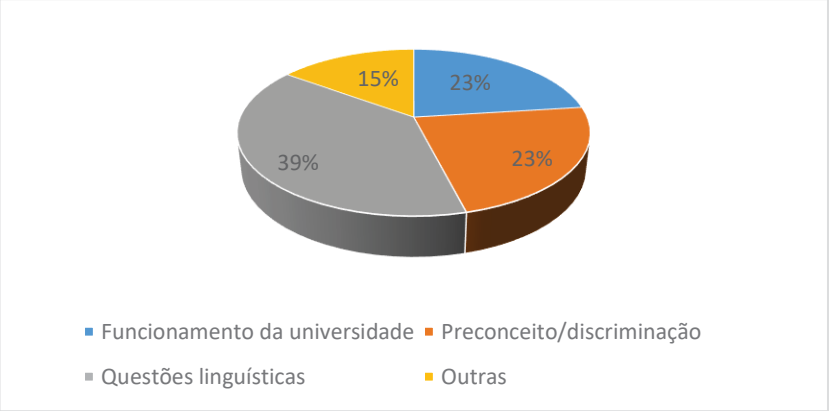


Fonte: questionário dos alunos 2017 (2018)

Esse é, sem dúvida, um tópico importante, que devemos trabalhar melhor no Programa Reingresso. Como a equivalência das disciplinas cursadas fica a cargo da coordenação de cada curso, acreditamos ser necessário estreitar os laços com os coordenadores das diversas áreas do conhecimento para que, através da informação, conheçam melhor o programa, seu público e sua realidade acadêmica anterior. Pensamos que uma possibilidade para iniciar esse trabalho seria através das reuniões do Colegiado de Coordenadores de Cursos de Graduação, articuladas periodicamente pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD).

Quanto às expectativas dos estudantes, apontamos alguns anseios em relação às futuras dificuldades no âmbito acadêmico (Gráfico 11). Percebemos que, além das questões linguísticas e de adaptação ao funcionamento da universidade, há certa preocupação no que concerne ao preconceito e discriminação.

Gráfico 10 – Dificuldades esperadas



Fonte: questionário dos alunos 2017 (2018)

Como esses alunos não haviam iniciado seus estudos no momento em que responderam ao questionário, podemos inferir que, provavelmente, conheciam outros estudantes veteranos que relataram ter sofrido racismo e discriminação dentro da instituição ou, ainda, que vivenciam o preconceito diariamente e, portanto, na sua perspectiva, não seria diferente dentro do espaço institucional da UFPR.

A partir desses dados, ficou claro que era urgente criar o piloto do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, projetado, inicialmente, para atender aos alunos aprovados no edital do Processo Reingresso do ano de 2016, que iniciariam a sua graduação em 2017.

Esses estudantes não foram entrevistados e tampouco participaram de outro tipo de interação para a geração de dados desta pesquisa – apenas responderam a esse questionário antes da sua entrada efetiva na UFPR.

6.1.4 Alunos 2018: entrevista semiestruturada

A entrevista em questão foi realizada em dezembro de 2017, logo após a finalização da 2ª edição do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, elaborado para os estudantes reingressantes do ano de 2018. Participaram dessa interação duas alunas: uma, haitiana e outra, venezuelana. A estudante proveniente do Haiti foi escolhida por fazer parte da nacionalidade mais expressiva de todos os anos do programa. Na seleção desse ano, dos 13 alunos, 10 eram haitianos.

A 2ª informante, venezuelana, foi convidada por ser da nacionalidade que atualmente mais tem buscado o PMUB-UFPR, devido ao novo contexto migratório latino-americano. Além disso, houve intenção de entrevistar duas mulheres, visto que o público feminino cresce anualmente no programa. Parecia importante também investigar se algo relacionado ao gênero

surgiria durante a interação, já que, no grupo focal, todos os participantes eram de sexo masculino. Ademais, essas alunas frequentariam a disciplina de PLAc-FA no início de 2018 e, assim, a entrevista foi também a oportunidade de ouvir sua opinião sobre o Curso de Acolhimento, de fazer um pequeno balanço dessas cinco semanas de aula, com o intuito de planejar melhor o conteúdo do semestre seguinte e, se necessário, realizar alguns ajustes.

Na sequência, apresentaremos um resumo do perfil das duas participantes da entrevista.

SOFIA[97]– haitiana, 29 anos, está no Brasil há quase dois anos. No Haiti, cursou Agronomia por três anos e foi aprovada para o mesmo curso na UFPR para o 1º semestre de 2018.

LORENA – venezuelana, estudou dois anos de Medicina em seu país de origem. Após seis meses no Brasil, iniciou seus estudos em Medicina Veterinária na UFPR no ano de 2018.

Para a análise desses registros, foi empregada a mesma metodologia aplicada na seção 6.1.2, referente ao grupo focal. Primeiramente, os áudios da gravação foram transcritos e, logo após, analisados com base nos temas mais relevantes para esse contexto investigativo. Buscamos, então, selecionar os trechos mais significativos referentes a cada categoria, conforme ilustrado a seguir. Iniciaremos expondo com detalhes os motivos da vinda da migrante venezuelana ao Brasil.

MOTIVO DA VINDA

a) e agora vô estudar medicina veterinária na UFPR e eu acho que o melhor para mim, porque quando eu sali da Venezuela não queria ir assim... o país caesse em pedaços, eu não queria ir assim... **mas não tem comida, assim não tem medicamentos**. porque o esforço é muito para ingressar na universidade. Eu preste por 3 anos a mesma prova, como aqui o ENEM e vestibular. é muito difícil ingressar. Então, eu intente 3 anos e depois por fim ingresse. depois a universidade ficou fechada. Eu pensei, no! tudo está contra mim! depois quando por fim eu estava já terminando o 2º ano as coisas na venezuela ficaram muito ruim. eu tive que ir embora então **quando eu cheguei aqui eu estava uma depressão, porque eu deixei minha mãe, deixei meu carrera, meu universidade, tudo. e de passo sim dinheiro**. (Lorena)

b) eu escolhi o Brasil, ademais que **tem universidades pública**, **porque eu poderia aprender outro idioma**. Se eu tem que voltar na Venezuela por exemplo, por lo menos, eu aprendi algum idioma. Por que também tem Argentina aqui mesmo al lado e Argentina também tem universidades públicas. Pero todo mundo fala mesmo, é o mesmo idioma que eu. Se eu fracasso na Argentina que é que levo pra Venezuela. Nada, não levo nada. (Lorena)

c) (...) então, depois desse, que a Venezuela começou a empeorar eu estava ciega, eu não queria aceitar a situação. não tem comida, no importa, comemos banana. Não tem roupa, quem precisa roupa? não tem nada assim, então depois quando. Ééé, alá tem a gente que está protestando. A manifestação, um protesto. De estudantes, de mi universidade, muitos morreram. Eu fiquei muito triste, porque um amigo murió. Naaa, é outra, a mesma

[97] Os nomes das participantes foram alterados para garantir o seu anonimato.

universidade, só que otra faculdade, eu vi que meu vida estava em risco e também os professores foram embora, tudo mundo vai embora. Quando você vê a TV parece que tudo está bom e nós cada vez está mais mais mais fechado, quitaram a CNN, quitaram tudo. Você só poder ver o que presidente fala. Eee, eu trabalhava nos fines de semana para poder pagar a copiá, porque [incompreensível] mia mãe dejava de comer para dar-me a mi. [Cópia você diz Xerox?] Uhum. Pra estudar? Aham, uma cópia custava 2 mil bolívares e o salário de mi mãe é 300 mil. Só uma cópia e tem que sacar 80 cópias dia. Foi muito difícil. E mia mãe estava, Lorena, estuda, no importa, eu não como. E aí, quando mi mãe falou, você estuda eu não como, para mim eu foi... ódio a Maduro! Ódio esse senhor, porque ele quito meus sonos e depois eu decidi ir a Brasil. Ir a Brasil, cheguei... pero eu me sentia vazia, porque eu no iba a conseguir estudar. Porque eu sempre quis estudar, porque só, Deus! Eu só quero estuda. **Eu não estou pidiendo dinero, eu no estou pidiendo a casa, não estou pidiendo nada! Só uma possibilidade de estudar**. (Lorena)

Fonte: entrevista com as alunas 2018 (2018)

Nos excertos selecionados, fica evidente o contexto político desfavorável vivenciado pela jovem venezuelana, que a obriga a migrar em busca de melhores condições de vida. Nos itens ***a*** e ***c***, a estudante relata, além dos motivos pelos quais deixou o seu país, a situação psíquica ao chegar ao Brasil. Isso por, naquele instante, estar vivenciando o luto de ter abandonado a sua família, a sua carreira, a sua universidade, isto é, seus bens mais caros e, ainda, estar em grande fragilidade econômica. Essa constatação nos remete ao ponto discutido no capítulo 2 desta tese – especificidades no ensino-aprendizagem de PLAc – no que se refere à grande carga emocional compartilhada por nossos estudantes. Conforme argumentado anteriormente, nossos dados reforçam ser essa uma das particularidades encontrada muitas vezes nesse ambiente de ensino, que, por isso, merece ser contemplada na formação de professores da área.

Além da busca por sobrevivência, Lorena expõe, no excerto ***b***, os motivos pelos quais escolheu o Brasil para residir: primeiramente, a possibilidade de prosseguir com seus estudos universitários em uma instituição pública e, ainda, a oportunidade de aprender um novo idioma. Nesse sentido, a estudante apresenta um dado interessante: a língua portuguesa como capital. Lorena relata que, caso escolhesse outro país latino-americano para residir e porventura fracassasse, ao voltar para sua terra natal, nas suas palavras, não levaria nada. Por outro lado, se o mesmo ocorresse após uma temporada no Brasil, ganharia, em sua bagagem, um novo idioma – aponta esse fato como um ponto muito positivo e decisivo para a sua escolha ao migrar. Porém, embora o Brasil apresente um cenário favorável no que diz respeito à possibilidade de reinserção acadêmica em algumas universidades públicas, a situação relativa ao trabalho, na perspectiva das alunas entrevistadas, aponta para um cenário negativo e cruel, conforme podemos conferir nos trechos transcritos a seguir.

EXPLORAÇÃO NO TRABALHO

a) quando eu chegue a curitiba eu não gostava. porque toco trabalhar em um restaurante desde a 10 meia da manhã até dois da manhã...**eu senti uma escrava** e eu falei **eu prefiro passar fome na venezuela e estudar** que seguir aqui... porque eu achava muito difícil o ENEM, porque eu não sei português, não sei muito português... eles pagavam... **eles falaram que iam pagar 1.500 e pagavam 800**. (Lorena)

b) é que, o restaurante que eu estou, quase todos são estrangeiros. tem uma paraguaia, dois venezuelanos e o demais haitianos. (Lorena)

c) exato. eu também eu trabalhe no [...] no restaurante, é [...] **muito ruim, eeele era um poco racist**...**é! racista**. ele me aceita no trabalho, mas **eu fez [...] hã [...] (quase). quase tudo** [...] **por um (salário) salário menos que todo mundo**. [...] **é muito difícil eu tem tem a impressão de morrer**. é, porque eu lá já estudei contabilidade... eu fiz tudo. limpa aqui, limpa aqui, limpa aqui, por só 900 reais e ele não me pegar vale transporte, reclamei e o patrão falou "vai embora, tem outras pessoas que quer muito", mas eu fiquei, eu não posso, eu não posso, fique bravo... porque eu precisava de dinheiro. meu marido não traba, não traba... (não tava trabalhando) é, meu irmão [...] é [...] estava com nós... e não trabalho. (Sofia)

d) pero tem que trabalhar aí. e a coisa é muito desesperante, **porque você não tem o que comer, não tem onde morar, não tem nada.** e o meu mãe, ela é professora, ela só ganha 20 reais a mês. A conversão. claro. e tuda comida de da Venezuela é importada. é da Brasil e tem o mesmo preço daqui, llega lá, então no no dá pra comer. E meu irmão gana oito, dez reais a mês, mitad. eles não... então, **eu mando para eles dinheiro**... e também tenho que comer, também tem que pagar aluguel. eu durei, com o meu namorado dois meses dormindo no chão. com a, com (a jaqueta), ahã! e comiendo panqueca só, só panqueca. (Lorena)

e) eu quero uma cópia de meu contrato, porque elas não deram. e também perderam meu carteira de trabalho. então eu queria mi contrato, para ver, para mostrar a ela que eu precisava cobrar o dinheiro que fala no contrato. ela falou que não, que ela não tem autorização para dar contrato a mi. então depois eu falei (...) "você vai sentar e você vai escutar**, porque eu sou estrangeira, mas não sou burra**. **eu sei que você me está explorado e eu preciso mi dinheiro**". ela falo assim, você vai embora, tem que pagar uma multa, porque você não passou o período da experiência. E eu falei não, eu rompi contrato depois de 30 dias. você rompeu contrato desde o primeiro dia. porque eu estou trabalhando hora extra que você não está pagando e se você não me paga o meu dinheiro o completo eu vou denunciar. o dia seguinte, eu fui e ele pagô... (Lorena)

Fonte: entrevista com as alunas 2018 (2018)

Embora a questão relacionada à exploração no ambiente de trabalho tenha aparecido apenas nessa entrevista, julgamos importante manter essa categoria de análise, visto que a denúncia aparece no relato das duas participantes. Com base nos fragmentos apontados, fica evidente, na fala de ambas, a exploração sofrida nos seus respectivos empregos. O abuso pode ser comprovado na medida em que recebem um salário menor em relação a outros funcionários que desempenham a mesma função ou, ainda, que trabalham mais horas do que deveriam, sem nenhum tipo de pagamento extra.

Podemos perceber, a partir do item ***b***, ser esse o caso de vários migrantes e refugiados, principalmente nos primeiros meses de vida no Brasil. É possível inferir que esses fatos ocorram, na maioria dos casos, pelo oportunismo e desonestidade dos empregadores, agregados à própria condição de vida de parte dessa população: ter que se submeter a qualquer tipo de

tratamento por ser o único da casa com salário para sustentar tanto seus familiares que residem no Brasil quanto os que permaneceram nos seus países de origem (excertos ***c*** e ***d***).

No excerto ***a***, a questão linguística se faz mais uma vez presente. Lorena associa ao seu baixo nível de português a impossibilidade de obter aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem**)** – essa seria, nas palavras da aluna, uma das razões para se submeter a esse tipo de trabalho. No entanto, observamos, no fragmento ***e***, que a aluna venezuelana não se intimida e tampouco mede esforços para reivindicar direitos trabalhistas, algo muito positivo. Nesse sentido, nossa equipe tem apresentado com frequência essas questões em nossas formações semanais, com o intuito de que os professores incluam em seus materiais didáticos, sempre que possível, informações referentes às leis trabalhistas brasileiras, direitos e deveres, práticas abusivas, entre outras. Além disso, divulgamos os horários de atendimento na Sala 28, do projeto Migração, Refúgio e Hospitalidade, para que, caso desejem, busquem ajuda especializada relacionada a questões trabalhistas com nossos colegas da área de Direito que também fazem parte do programa Política Migratória e Universidade Brasileira.

Acreditamos que as experiências negativas vivenciadas pelas estudantes nos respectivos empregos repercutem diretamente no seu desempenho no ambiente formal de ensino de PLAc, conforme mencionado na categoria anterior *motivo da vinda*, e, por esse motivo, merecem espaço nesta análise.

Segue depoimento revelando a importância de haver um espaço específico em nossa instituição para o acolhimento aos migrantes e refugiados:

IMPORTÂNCIA DO LOCAL FÍSICO PARA O ACOLHIMENTO DENTRO DA UFPR
a) elas (professoras PBMIH) estavam fazendo uma aula da, dos tipos de ensino que tem no Brasil, ensino meio, ensino superior, técnico e na universidade. e eu falei que se não tem lugar onde eu poda aprender, o que tenho um meio ou uma coisa, porque eu queria estudar. (...) então **a professora falou que tem um programa que ingresso na aula 28 e eu fui o dia seguinte e falei com as meninas da lá (do Direito)** e depois... E já tava no período, um pouco, de você fazer a inscrição e mandar os documentos... (Lorena)

Fonte: entrevista com as alunas 2018 (2018)

No caso da experiência de Lorena, graças a uma aula ministrada pela professora de PLAc sobre o sistema de ensino brasileiro, ela foi encaminhada para a Sala 28 (escritório do programa Política Migratória e Universidade Brasileira) para obter informações relacionadas à inscrição no Programa Reingresso. Vale mencionar, nesse caso, que a existência de um local com atendimento diário a essa população faz com que esse serviço não fique a cargo da

professora de PLAc – prática muito comum nesse contexto de ensino-aprendizagem. Isso porque, conforme mencionamos anteriormente, a sala de aula de PLAc é atravessada por diversas temáticas que extrapolam muitas vezes as questões de ordem linguístico-cultural. Assim, se, por um lado, a Sala 28 acaba sendo um suporte para os professores que estão trabalhando na ponta com esse público, por outro, o fato de haver um local físico de acolhida em um edifício importante da cidade produz um efeito simbólico muito significativo, que pode ser notado no depoimento escrito pelo refugiado chileno Jorge Muñoz Villagrán:

> A Sala 28 é um verdadeiro "milagre"… Inclusive o lugar físico… Vocês não podem imaginar como é importante para o Migrante que essa sala esteja localizada no Térreo e seja a primeira nesse pátio interno. Evitam que nós tenhamos que andar dando voltas e perguntando... as nossas vidas estão tão sobrecarregadas de "voltas" e "perguntas" que é um alívio evitar algumas... Obrigado... A Sala 28, para nós, se assemelha a um "milagre", porque imaginem o que acontece conosco quando chegamos a esta Faculdade pela primeira vez e paramos em frente a este imponente edifício... É aqui que vão nos atender?... É aqui que vão nos ajudar?... E entramos cheios de incertezas e temores, é difícil para um Migrante imaginar que uma Universidade se interessará por nós, além de nos estudar, e menos ainda uma Faculdade de Direito... Mais difícil ainda é imaginar que encontraremos uma variedade de profissionais que não são advogados... e estudantes que parecem de verdade interessados no que acontece com a gente... Obrigado... (VILLAGRÁN, 2018, p. 21)[98].

Jorge Muñoz Villagrán, representante da Universidade de Comahue, Argentina, participou como palestrante no seminário *Fluxos migratórios e refúgio na América Latina e Caribe: do Acordo de Residência do Mercosul às políticas de integração*, no ano de 2017, em Curitiba. Na ocasião, teve a chance de conhecer de perto o trabalho desenvolvido pelo programa PMUB-UFPR e os serviços oferecidos na Sala 28. Para ele, como refugiado, conhecer o local de atendimento a migrantes e refugiados, localizado no piso térreo do imponente edifício central da Universidade Federal do Paraná, fez despertar um sentimento ao mesmo tempo de assombro e de alívio, por perceber que, dentro daquela suntuosa construção, existia um local de acolhimento para ele e para seus pares.

---

[98] Tradução nossa. No original: *"El AULA 28 es todo un 'milagro'... Incluido el lugar físico... No se imaginan lo importante que es para el Migrante que esté ubicada allí en Planta Baja (Terra...?) y sea la primera en ese patio interno. Nos evitan tener que andar dando vueltas y preguntando... nuestras vidas están tan recargadas de 'vueltas' y 'preguntas' que es un alivio evitar algunas... Gracias... El AULA 28 nos parece un 'milagro' porque imagínense lo que nos pasa cuando llegamos a esta Facultad por primera vez y nos paramos frente a tan imponente edificio... Aquí nos van a atender?... Aquí nos van a ayudar?... E ingresamos llenos de incertidumbres y temores, es difícil para un Migrante imaginar que una Universidad se interesará por nosotros más allá de estudiarnos y menos aún una Facultad de Derechos... Más difícil es imaginar que nos encontraremos con una variedad de profesionales que no son abogados... y con estudiantes que parecen de verdad interesados en lo que nos pasa... Gracias..."*. O depoimento integral de Jorge foi publicado nos *Anais* do IX Seminário da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – ACNUR. O evento foi realizado nos dias 12, 13 e 14 de setembro de 2018 nas dependências da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba-PR, e o relato pode ser consultado no Anexo 8 desta tese.

Em relação ao curso que antecede o ingresso formal desses estudantes na UFPR, temos os seguintes depoimentos das alunas entrevistadas:

CURSO DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO 2017

a) eu falei também com um, u falei com colegas. eles disse que a... primeiramente **o curso foi muito curta**. (Sofia)

b) o curso quando falaram, non, son cinco semanas, eu acho [incompreensível] é longe, porque tem que trabalhar. pero depois que eu fiz e **acho que ficou corto porque cada vez eu tem mais dúvidas mais dúvidas** e acho que aí é quando você aprende porque quando você não sabe nada, você crê que sabe tudo. quando está no camino fazendo é que tem muitas dúvidas (Lorena)

c) tenho um problema di gramatical... **no curso, precisa mais gramática**. não apenas para podemos falar uma pouco, mas **escrever é difícil**. (...) mas aprendi muito. eu não sabia nada de [incompreensível] a pergunta de resumo, como fazer. só eu sabia que fazer um resumo é reduzir o texto... não sabia também o que era referencia... não sabemos que é é... estava muito importante. tem muitas coisas, que eu aprendeu. (Sofia)

d) exato, então é isso... (**ter um tutor reingresso) deve ser... um reingresso**... porque ele, ele... ele sabem como se funciona, como é o dificuldade ele encontrou (...) se ele é um imigrante... ele te, ele sabe como é, e o dificuldade eu vo encontra... **pode ser que os problemas de um brasileiro não sean os problemas de um migrante**. (Sofia)

e) eu acho que ajudo muito, o que não aclaro tudas as dúvidas que eu tem. aclaro muito, no curso **aprendi a fazer um resumo**, que para mim eu fazia resumo só para estudar tampouco tem essas coisas de que cada vez que você vá apresentar um trabalho tem que fazer resumo... na Venezuela, não (...) e, também, **as endereços da universidade, como fazer a matrícula, que também tem dúvidas** (Lorena)

f) se no fosse tenido (se não tivesse tido), ahãm... **si no tuvesse tido**, (perfeito) é, **o curso, fosse chegado na universidade perdida**, que não sé que fazer. (Lorena)

g) até o PowerPoint, né? (...) relatório... é pra mim, (...) **esse curso me mostra que eu não sabia nada** (Lorena)

h) o que eu aprendo, coisas que nunca fiz lá no Haiti. Power Point, tipo de resumo (relatório) relatório nunca. Haiti é diferente... é só escrever no papel, no cybercafé. depois apresentar. (Sofia)

i) se eu iva a ser aceitada por otros alunos porque eu sou reingresso, então, não sei se elos... com tanta dificuldades que eu sei que as pessoas presentam para poder ingressar, que eu vi, que eu vine e ingresse, por ser... por ser migrante, no sé se elos ivam a ter, a estar bravo, o algo asi. **no sé se iva a ser aceitada**. e, **depois do curso**, eu vi quando allá **foram dois estudantes reingressos**, o que deu [incompreensível]. ah, do ano passado? si, eles foram. e outro que estudava engenharia, eu acho. [incompreensível] **e, elos falaram que eles têm amigos, eu fiquei um pouco mais calma**. Acho que **essos encontros com estudantes, sea o no sea da faculdade que eu vou fazer, é muito bom porque elo passou por a mesma coisa que eu vou passar**, então é como é que é que ele sigue vivo, (ele conseguiu), é então, vai ser difícil pero eu posso conseguir também porque se ele conseguiu, não é impossível. (Lorena)

Fonte: entrevista com as alunas 2018 (2018)

Podemos constatar, com base nos depoimentos selecionados, que as duas estudantes avaliam como positivo o curso intensivo de Acolhimento Linguístico Acadêmico (***c***, ***f***). Lorena conta que, se não fosse o curso, teria entrado na universidade desorientada, e Sofia diz ter aprendido tópicos nunca antes vistos no Haiti (***h***). Contudo, tanto Sofia quanto Lorena consideram muito pequena a duração do curso (***a*** e ***b***). Na visão das alunas, foi justamente

durante essas aulas que as dúvidas foram surgindo e as duas necessitavam de mais tempo para saná-las. Sobre esse ponto, tínhamos consciência, desde a primeira versão, em 2016, que cinco semanas não seriam suficientes para abarcarmos todo o conteúdo que julgávamos necessário para a formação em português para esse público. Por esse motivo, mobilizamo-nos para que, desde 2017, esses estudantes pudessem frequentar uma disciplina no curso de Letras organizada especialmente para esse fim. Assim, embora não seja a carga horária ideal, acreditamos ter ampliado a possibilidade de formação continuada em português para os alunos do programa, contemplando mais um ciclo da nossa espiral da pesquisa-ação.

Quanto aos tópicos trabalhados, o curso, de acordo com Sofia, deveria abarcar mais questões ligadas à gramática do português brasileiro, visto que, na perspectiva da estudante (***c***), as atividades relativas ao universo da escrita são as mais difíceis. Já Lorena diz ter sido importante aprender sobre tópicos mais institucionais referentes à UFPR, como, por exemplo, as etapas necessárias para realizar a matrícula, os endereços importantes da instituição, entre outros. Ambas falam da importância do trabalho com alguns gêneros discursivos utilizados no ambiente acadêmico, como o resumo e o relatório. Outra temática que se fez presente nos excertos apresentados diz respeito à tutoria. Sofia coloca que, para ela, seria muito importante, se possível, ter um tutor veterano reingresso. Isso porque esse estudante deve ter passado por algumas dificuldades que, nas palavras da aluna haitiana, não são as mesmas de alunos brasileiros (***e***). Por outro lado, em relação aos alunos veteranos, Lorena menciona como foi importante o relato de experiência desses estudantes de anos anteriores durante o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico (***i***). A aluna venezuelana, prestes a começar a sua graduação na UFPR, aponta algumas angústias relacionadas ao início do seu ano letivo. Em primeiro lugar, ela se questiona se seria ou não aceita na comunidade acadêmica por ser uma aluna migrante e, ainda, se, devido a sua entrada diferenciada, via edital, seria de alguma forma rejeitada ou discriminada pelos colegas de turma. Acreditamos ser esse um questionamento recorrente por parte de calouros do programa e, para Lorena, ter escutado depoimentos de outros reingressos veteranos fez com que os sentimentos negativos diminuíssem. Nas palavras da aluna, se eles conseguiram ter amigos e passar por essas dificuldades, ela também irá conseguir. Percebemos que propiciar, durante o curso, esse momento de relato de seus pares encoraja os recém-chegados e os fortalece para superar os desafios que estão por vir.

Além disso, fica evidente, na fala de ambas, a questão já apontada anteriormente, acerca do letramento digital. Para Sofia e Lorena, o programa Power Point, por exemplo, não era conhecido antes do curso (***g***, ***h***). Partindo dessa perspectiva, realizamos um convite, no ano de 2018, à equipe do PET-Computação, que faz parte do PMUB-UFPR, para trabalhar conosco

durante o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico de 2019. A ideia era que os alunos de Informática que já tinham experiência com as aulas de computação para os nossos alunos do PBMIH pudessem trabalhar com os professores de PLAc-FA nos plantões relacionados aos gêneros discursivos solicitados. Durante esses encontros, os professores de português ficariam responsáveis por toda a parte relacionada à forma do gênero solicitado e, ao mesmo tempo, os monitores de Informática ofereceriam oficinas pontuais que auxiliariam os alunos a cumprirem as tarefas exigidas – por exemplo, na atividade do *Congresso Reingresso*, aprenderiam a utilizar o Power Point; durante o estudo do gênero relatório, teriam informações básicas relacionadas ao processador de texto Word: espaçamento, fonte, como inserir imagem no documento, como trabalhar em conjunto com os colegas da sua equipe via Google Drive, entre outras. O nosso propósito era implementar essa sugestão tanto no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, previsto para janeiro e fevereiro de 2019, quanto durante o primeiro semestre do ano letivo, paralelamente às aulas da disciplina de PLAc-FA.

Para concluir, embora tenham surgido, na fala das alunas, diversas questões que merecem atenção sobre o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, comprovamos que essa formação funcionou muito bem como uma sensibilização e um primeiro contato com o universo acadêmico antecedente ao ingresso desses estudantes nos seus respectivos cursos de graduação da UFPR e, portanto, na nossa visão, deve ser mantida nos próximos anos.

DIFERENÇAS NO SISTEMA DE ENSINO / QUESTÕES DE ORDEM DIGITAL
a) minha faculdade na Venezuela era exigente, tem que estudar muito. mas quando eu fazia um seminário eu não colocava, sí colocava bibliografia, mas não exatamente o que a pessoa falo, que por exemplo, que aqui, segundo a autora... alá não, **porque eu estudava só de livros**. e alguma coisa que busco em internet. elas não gustava nada de internet, só libros. (Lorena) **b)** achei que aqui usa muito internet e por exemplo quando estamos fazendo as slides. **eu não sabia que eu pudia fazer slides num e-mail, eu não sabia que tinha um drive**. porque **na Venezuela o internet é um pouco complicado**. no todo mundo tem, a sinal no llega a todo mundo. eu morava em um pueblo, povo, um povo bem pequeno. (uma vila) que não, não tinha. (internet). [...] então, quando eu iva à cidade que é onde estava a minha universidade, eram dois horas então, esso de mandar coisas, ou enviar coisas por email, não funcionaba. **não era comum, como é aqui, né?** (Lorena) **c)** não... internet, não, só... na casa não, é muito caro, é muito caro. só na universidade, no cybercafé. depois eu **vi que os alunos lá no Brasil estudam no laptop. lá não, lá no Haiti, não**. você tem dez [incompreensível] às veze vinte livros. você deve saber memorizar tudo. só memorizar. (Sofia)

Fonte: entrevista com as alunas 2018 (2018)

É interessante notar que, em todos os depoimentos selecionados, a diferença no sistema de ensino de origem, em comparação com o brasileiro, refere-se em algum grau ao universo

digital. As duas alunas colocam que, tanto na Venezuela quanto no Haiti, a grande maioria da bibliografia era consultada apenas em livros impressos e não se utilizavam recursos digitais para essas buscas (***a***, ***c***). A cultura de aprendizagem também chama a nossa atenção nessa análise. Sofia, por exemplo, relata que no Haiti os alunos devem memorizar o conteúdo estudado nos livros e que a maioria deles não dispõe de um computador para estudar na universidade. Ambas as alunas comentam sobre a diferença da utilização da internet no Brasil em relação a seus países de origem e expõem não ser comum essa ferramenta no trabalho acadêmico diário.

Lorena também descreve, no excerto ***b***, mais uma vez, a sua falta de familiaridade com os recursos disponíveis na internet para trabalhos acadêmicos, como *slides* ou GoogleDrive, por exemplo. Em relação a essa temática, já foi descrita, no item anterior, a proposta de trabalharmos, tanto no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico quanto na disciplina de PLAc-FA, em conjunto com os monitores do PET-Computação que integram o PMUB-UFPR. Com isso, acreditamos estar buscando dar conta dessa demanda particular, relacionada ao letramento digital de grande parte de nossos estudantes reingressos.

QUESTÕES DE ORDEM LINGUÍSTICA

a) eu acho que **o desafio também é a língua**, a língua e algumas [incompreensível] choque cultural. (Sofia)

b) então, o quando eu sabe aqui va estudar na UFPR **eu tenho medo, de que eu não sei que vou falar, não sei que, como falar com o professor, como falar com otros alunos**, (...) tampoco sabia se iva a falar bem. se escribir, se as coisas, no sei, tenho muito nervos (Lorena)

Fonte: entrevista com as alunas 2018 (2018)

Nos dois trechos escolhidos para ilustrar as questões relativas ao idioma, encontramos depoimentos muito semelhantes aos discutidos na análise dos dados gerados com estudantes do programa de outros anos, quando foram utilizados instrumentos de pesquisa distintos. Para a aluna haitiana, por exemplo, a língua-cultura majoritária do país receptor é apontada como um dos desafios importantes, que necessita ser superado para a estudante obter sucesso em sua trajetória acadêmica. Já Lorena associa a falta de conhecimento da língua portuguesa a um sentimento de medo, insegurança e vergonha. Sua fala é equivalente aos depoimentos dos alunos do Programa Reingresso de 2015 e 2016 que participaram do grupo focal nesta pesquisa. A venezuelana diz ficar nervosa pelo fato de não saber se conseguirá se fazer entender em português com seus professores e demais colegas brasileiros de turma. Dessa forma, embora

tenhamos selecionado apenas dois excertos para exemplificar essa categoria, consideramos importante mantê-la, para que aparecesse também nos dados dos alunos de 2018. Isso porque, para além desses dois fragmentos, as questões de ordem linguística perpassam outros grupos de análise, como, por exemplo, a categoria Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, apresentada anteriormente.

SENTIMENTO POR ESTAR NA UNIVERSIDADE
a) estar na UFPR significa tudo, eu não, eu não achava que vou de continuar de estudar. porque não sei como... lá no Haiti é muito difícil, muito muito. **eu achei que no vou nunca entrar na universidade**. (Sofia) **b)** porque eu não pensava que eu continua de estudar na universidade, é muito importante pra mim, muito muito, mas, é porque eu não tinha **depois da universidade e eu não tenho outra vida, outra vida, só a universidade é minha vida**. (Sofia) **c)** quando eu cheguei aqui, eu não... eu estou sozinho, não? e me sentia sozinha, **a única coisa que eu quero era estudar** (...) então, quando vocês falaram que eu sou estudante do UFPR eu chorei muito. (...) **é muito muito importante**. é um sonho que eu sempre quis. [...] **então agora que eu sou estudante da UFPR eu me acho como adotada**. (adotada, ahãn!). adotada, **porque tem um RU que es barato. então es como você chega a sua casa e sua mãe tem comida**. tem também habitacionais para estudantes, qualquer coisa eu nunca va fica na rua. porque como eu estou sozinha aqui, eu não tem com quem conta. é difícil. (Lorena)

Fonte: entrevista com as alunas 2018 (2018)

Nos três fragmentos compartilhados fica evidente a importância, para as duas alunas entrevistadas, de estarem estudando na Universidade Federal do Paraná. Para Sofia, ser estudante da UFPR tem grande significado, visto que ela nunca achou que conseguiria reingressar em uma universidade no Brasil. Já Lorena compara o sentimento de ser uma aluna da UFPR com a sensação de ser adotada. Isso se deve ao fato de ela ter vindo sozinha para o Brasil e, a partir do momento em que faz parte de uma comunidade – nesse caso, da comunidade acadêmica da UFPR –, a estudante venezuelana se sente de alguma forma protegida. Ela menciona em seu depoimento a importância, em sua vida, por exemplo, do Restaurante Universitário e da Casa da Estudante Universitária, na medida em que pertence a uma comunidade agora e, portanto, não está mais sozinha. Com o intuito de divulgar essas narrativas como forma de produzir informação para a comunidade interna sobre o Programa Reingresso, produzimos um vídeo com depoimentos de todos os alunos de 2018, no qual podemos encontrar testemunhos relacionados ao sentimento de fazer parte da UFPR. O vídeo *Ser UFPR*[99] faz parte

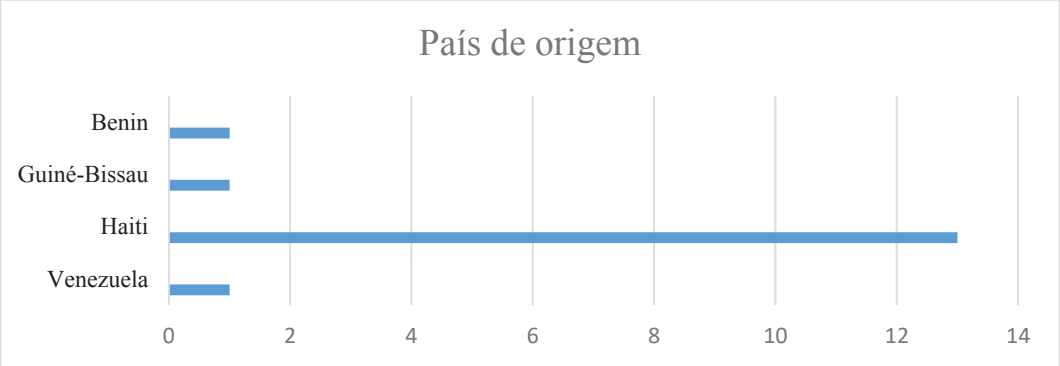
[99] O vídeo da campanha pode ser conferido no canal do YouTube do projeto (PBMIH, 2018b).

da campanha lançada pelo PBMIH em junho de 2018: *Vozes e culturas da UFPR: por uma universidade aberta, plural e democrática*.

6.1.5 Alunos 2018: diário

Para o ano de 2018 foram selecionados 13 alunos para o Programa Reingresso, sendo 5 mulheres e 8 homens. Esses estudantes são provenientes de quatro países: Benin, Guiné-Bissau, Haiti e Venezuela (Gráfico 12) e foram aprovados para os cursos de Agronomia, Engenharia Civil, Geografia, Odontologia, Medicina Veterinária, Engenharia Química e Ciências Biológicas.

Gráfico 11 – Países de origem dos alunos reingressos – 2018



Fonte: a autora (2018)

Como parte da produção da disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, ofertada no 1º semestre de 2018 para todos os alunos reingressantes, foi proposta a escrita de um diário acadêmico sobre o 1º semestre na UFPR, que funcionou como instrumento de pesquisa para a continuidade da geração de dados desta tese.

A partir das vivências universitárias, os alunos desenvolveram um relato semanal pontuando as experiências na instituição. O objetivo era fazer da escrita em português uma prática cotidiana e estender a reflexão para a vida estudantil. Esse exercício visava ainda propiciar aos estudantes um momento para avaliar sobre sua presença e permanência no contexto acadêmico brasileiro, bem como o encontro cultural experimentado nesse ambiente de ensino. Esse diário teve um modelo preestabelecido: arquivo disponibilizado pelos professores no GoogleDrive em uma página particular correspondente a cada aluno, para que ninguém se sentisse intimidado em compartilhar suas experiências com os demais colegas.

Percebemos que os conteúdos dos diários abarcavam temáticas desafiadoras, em sua grande maioria similares às já apresentadas na análise dos outros instrumentos desta pesquisa, mas, ao mesmo tempo, chamaram a nossa atenção alguns depoimentos bastante positivos, relacionados à autoconfiança, à adaptação acadêmica e ao desempenho em determinadas disciplinas, como podemos conferir na sequência.

AUTOCONFIANÇA / ORGULHO / BOM RENDIMENTO

a) *"comecei as aulas* ***e siento que posso conseguir****" (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018).*

b) *"nessa semana de cada aulas que assistia* ***estar me deixando muito orgulhoso de mim mesmo****. eu estou me retornando de uma forma animado, justamente para atingir meu sonho." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018.*

c) *"hoje eu ficava estressado antes de que fui fazer a prova Mec I. porque seria minha primeira experiência de encarar uma avaliação mesmo assim* ***eu consegui enfrentá-la. fiz pelo menos 10 sobre 15****." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

d) *"****eu me sinto ainda muito feliz atée agora apesar de todos os obstáaculos que eu encontrei nessa líingua*** *.eu conseigui fazer minhas provas que jáa fiz muito bem" (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

e) *"o professor de anatomia deu os ressultados da prova pratica de anatomia saquei 8,2" (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

f) *"consigo a começar a me adaptar com algumas disciplinas" (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

g) *"Essa semana tudo está de boa para mim eu fiz minhas provas muito bem. tirei três notas boas. Eu estou continuoando a lutar para compreender e passar na maior parte das minhas disciplinas." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

Fonte: diário acadêmico (2018)

Notamos que está muito presente nos relatos dos estudantes (***a, b***) o sentimento de orgulho, autoconfiança, por conseguirem realizar suas tarefas acadêmicas de forma satisfatória. Como consequência, testemunhamos alunos mais motivados e seguros para seguir com seus estudos e superar os obstáculos encontrados ao longo das semanas.

Ao mesmo tempo, percebemos que, mesmo sendo o primeiro semestre acadêmico dos estudantes e também as experiências iniciais em avaliações no sistema de ensino universitário brasileiro vivenciadas pela maioria, alguns alunos relataram terem alcançado desempenho satisfatório nas provas de suas disciplinas, como nos apontam os excertos ***c, d, e*** e ***g***.

Encontramos também, no penúltimo trecho destacado, o depoimento de uma estudante sobre a sua boa adaptação à estrutura universitária, mais especificamente em relação às

disciplinas cursadas. A aluna indica se sentir ambientada já em seu segundo mês de universidade (abril) – um ponto muito positivo para o contexto dos reingressos.

Assim, acreditamos que testemunhos como os aqui apresentados, destacando os êxitos acadêmicos desses estudantes, são de extrema importância para a construção interna (e externa) da política de reingresso na UFPR, na medida em que nos levam a desconstruir discursos preconcebidos em relação à reinserção de migrantes e refugiados em universidades brasileiras.

No que se refere à estrutura acadêmica e aos recursos disponíveis na universidade, também encontramos relatos positivos como os transcritos na sequência.

ESTRUTURA DISPONÍVEL DA UNIVERSIDADE

a) *"Eu fui atendido com carinho na biblioteca da Universidade hoje, fiquei surpreso. foi me ajudar a fazer o cadastro liberado de usar os computadores...". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

b) *"um prazer para mim de expressar sobre esse assunto toda semana, o evento positivo que marca esta semana é a minha adaptação com a estrutura montada pela UFPR, Eu me sinto em uma universidade do calibre mundial, estou muito feliz e principalmente pelo jeito que vejo o trabalho da biblioteca da UFPR é muito esplêndido para mim, espero passar todos os meus estudos com esse grande espírito na UFPR". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

c) *"Meu evento positivo dessa semana é minha bolsa de PRAE que recebi e que me ajudou nas compras das materias". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

d) *"no fim da semana passada foi bom porque conseguimos receberndo o dinheiro da PRAE. Esse dinheiro nos ajuda nos muito. Especialmente eu precisei muito para resolver a questão de copias". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

e) *"Sexta-feira foi caido a bolsa pra a gente. as coisas estão indo muito bem". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

f) *"Essa semana foi a semana que eu mudei para aqui no CEUC grasas a Deus e com ajuda dos professores de português... tambem recebe ajuda de um colega, ela me ajudou com as cargas e foi ela que chamou uber pra me. Foi a primeira semana que eu recebe auxilho de prae grasas a voces que DEUS vos abençoe." (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

g) *"Só para eu agradecer a Deus e vcs por ter recsebido a bolsa nesta semana, que Deus continue a abençsoar vcs e o Brasil". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

h) *"Bom dia professores, Meu diário é religioso porque cada semana esse momento é obrigatório e importante para mim. Meu evento positivo dessa semana é a semana acadêmica da Ufpr alguns faculdades começam, esse período é muito feliz e cresce a formação acadêmica de todos alunos é uma possibilidade pelo os professores, alunos se comunicam mais na área de sue trabalho e formação também eles têm intercambio de ideas, e falam de seus experiencias o alunos". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, maio, 2018)*

Fonte: diário acadêmico (2018)

No que diz respeito à estrutura universitária, primeiramente, chamaram a atenção os trechos relativos à biblioteca da UFPR (***a***, ***b***). Possivelmente, realizar a visita guiada à

Biblioteca de Ciências Humanas da UFPR, com a equipe especializada de bibliotecárias, durante o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, surtiu um efeito positivo: por um lado, os alunos buscaram rapidamente os recursos oferecidos pelo espaço, como foi o caso dos computadores (***a***). Por outro, acreditamos que, para os funcionários administrativos, também foi importante entrar em contato com esse grupo de alunos em um momento específico, anterior ao início das aulas, e compreender melhor o programa no qual estavam inseridos. Pensamos que as explicações referentes ao reingresso, fornecidas aos servidores pelos professores de PLAc que organizaram e acompanharam a turma durante a visita, podem ter possibilitado maior abertura da parte administrativa a esse acolhimento, como demonstram os depoimentos ***a*** e ***b***.

Em todos os fragmentos, aparece alguma alusão à estrutura disponível, como, por exemplo, aquela relacionada ao sistema de bibliotecas (***a, b***), à CEUC – Casa da Estudante Universitária de Curitiba (***f***), à Semana Acadêmica (***h***) e principalmente às bolsas fornecidas pela PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (***c, d, e, f, g***), como as disponibilizadas pelo Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos Estudantes de Graduação e Ensino Profissionalizante (PROBEM). Em relação a esses auxílios, percebemos como eles foram importantes para assuntos concernentes à vida estudantil do grupo reingresso, como para a compra de materiais para o aluno do curso de Odontologia (***c***) ou ainda para as cópias de textos (***d***). Do mesmo modo, observamos estar presente, nos relatos dos discentes, o sentimento de gratidão (***f***, ***g***) e também de orgulho (***b***) e felicidade (***b, e, h***) por estarem fazendo parte da comunidade UFPR.

Por último, notamos a importância, para os alunos, dessa prática semanal (***b, h***). A escrita nos diários possibilita aos estudantes, de certo modo, dividir seus medos, suas angústias, suas dificuldades e também suas satisfações, suas alegrias, tudo isso escrito/descrito pelo aluno, que, através dessa experiência, tem a possibilidade de externalizar suas vivências acadêmicas na UFPR.

Uma das temáticas que ocupa grande espaço nos registros semanais do grupo diz respeito às relações interpessoais no ambiente universitário, seja no que se refere ao contato com os professores dos cursos, com os servidores ou ainda colegas de turma. A seguir, analisaremos a categoria *relações interpessoais*, que abarca, positiva e negativamente, esse convívio experienciado pelos alunos reingressantes.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

a) *"no primeiro dia do meu curso biologia celular o professor chegou perto de mim perguntei se eu sou estrangeira, respondei sim depois perguntei se eu queria que ele fala mais devagar e também, se eu não quero sentar mais para frente para pode ouvir melhor.eu acho que isso è muito legal porque ele se dar atenção para nós estrangeiro". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

b) *"hoje recebe ajuda de um colega de turma, ela me ajudou entrar no moodle". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

c) *"esta semana recebe ajuda dos professores de português me ajudou bastante pra eu poder fazer a escriçao na CEUC dai eu agradeso eles" (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

d) *"Bom dia professores, Todo o prazer é para mim, apresentar a cada semana sobre esse assunto, minha adaptação será mais ampla a cada dia com o sistema universitário brasileiro. Meu evento positivo é a minha timidez que está baixando esta semana e gostaria de manter essa oportunidade porque, eu começo a me integrar totalmente e minha nova integração me ajuda a esquecer meus camaradas do Haiti porque eu estava muito ligado com meus companheiros da Universidade do Haiti e aqui eu abracei uma nova família universitária no Brasil". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

e) *"não tenho uma boa convivência com os alunos" (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

f) *"Alguns professores são abertos principalmente aquele de cartografia. Ele me sugere de falar com o coordenador para dar uma aula de francês se eu preciso de dinheiro para sobreviver e alguns estudantes são interessados na ideia". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

Fonte: diário acadêmico (2018)

Com base nas análises realizadas anteriormente, podemos verificar que temos, na universidade, professores com atitudes lamentáveis de preconceito, intolerância e racismo em relação aos alunos reingressos. Porém, ao mesmo tempo, observamos, com certo alívio, práticas de empatia e compreensão por parte de outros docentes, como nos apontam a primeira e a última transcrição apresentadas (***a***, ***f***). Conforme o depoimento ***a***, um dos professores do curso de Biologia demonstra se preocupar com uma aluna reingressante por saber que o português não é a sua língua materna e, ademais, se propõe a falar de forma mais lenta para que ela possa compreender melhor as aulas. Já no excerto ***d***, um docente do curso de Geografia incentiva o estudante reingresso haitiano a oferecer aulas de francês aos colegas brasileiros como forma de aumentar a sua renda mensal.

Quatro depoimentos assinalam, uma vez mais, como algo bastante positivo, o apoio recebido não só por parte dos docentes, como também dos colegas de turma (***b, d, f***) e ainda dos professores de PLAc (***c***) em relação a assuntos próprios da vida estudantil. O tema apresentado no fragmento ***b*** diz respeito à plataforma Moodle, um tópico importante e delicado para a maioria de nossos alunos. Como a dificuldade em trabalhar com essa ferramenta se apresentou em boa parte dos dados gerados, em diferentes anos, convidamos a equipe do PET-

Computação para ministrar uma oficina na disciplina de PLAc-FA de 2019, na qual os estudantes participaram com entusiasmo e levantaram muitas questões.

Já no terceiro trecho (***c***), a estudante faz menção ao apoio recebido dos professores de PLAc-FA para sua inscrição na Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC), o que exige a compreensão de um edital, a entrega de diversos documentos e o preenchimento de formulários com justificativas e argumentos plausíveis. Conforme mencionado anteriormente, graças a uma unidade temática[100] desenvolvida para a disciplina de PLAc-FA sobre a temática das moradias estudantis, três alunas se candidataram a uma vaga na CEUC e foram contempladas pelo edital de seleção no ano de 2018.

Se, por um lado, observamos relatos de alunos que apresentam boas relações com seus colegas de turma (***b***, ***d***, ***f***) e se sentem integrados (***d***), por outro, constatamos que, para certos estudantes, a convivência com seus companheiros de classe é difícil e custosa (***e***). Novamente o tema se faz presente em categorias distintas de análise desta pesquisa e por esse motivo decidimos entrar em contato com as coordenações de alguns cursos com alunos do Programa Reingresso para tentar expor a situação e refletir em conjunto acerca de futuras ações que poderiam ser realizadas em parceria para tentarmos amenizar essas ocorrências.

Assim, em dezembro de 2018, reunimo-nos com o diretor do Setor de Ciências Exatas da UFPR, Professor Marcos Sfair Sunye, com o coordenador do curso de Ciências Biológicas, Professor Edson Antonio Tanhoffer, com a vice-coordenadora do curso de Biomedicina, Professora Katya Naliwaiko, e ainda com a coordenadora do curso de Matemática, Professora Elisângela de Campos.

Em consequência desses encontros, participamos (Professora Tatyana Friedrich, atual coordenadora do programa Política Migratória e Universidade Brasileira, e eu, como responsável pelo Programa Reingresso), no início de 2019, da Semana Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas para apresentarmos nosso programa. Percebemos que essa foi uma forma positiva de atingir um grande número de alunos com o intuito de iniciar um movimento de conscientização para que, desde o início de sua formação, os graduandos possam entender o que é migração, quem são esses alunos, qual a importância de estarem na UFPR, em que consiste a política do Reingresso, para que, a partir daí, acolham melhor seus colegas migrantes e refugiados. Com o apoio, já sinalizado, da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), pretendemos ampliar essa ação nos próximos anos para as Semanas Acadêmicas

[100] A unidade temática completa pode ser conferida no Anexo 9.

de outros cursos nos quais esteja matriculado um grande número de alunos do Programa Reingresso.

Ainda em relação à mesma temática, em reunião com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), ficou acordado que, a partir do ano de 2020, estará presente no calendário oficial o dia "UFPR Internacional" para que possamos pensar em atividades ligadas à internacionalização e, no nosso caso, aproveitar a ocasião para promover debates e atividades culturais, e lançar informativos para chamar a atenção dos alunos, docentes e técnicos administrativos para essa nova realidade, trazida para nossa IES por meio do Programa Reingresso.

A seguir, analisaremos a categoria *tutoria*, mencionada pelos estudantes dos anos 2015, 2016 e 2018 do Programa Reingresso. Verificaremos, nos fragmentos selecionados, a importância de haver, em nossa instituição, um programa de tutoria específico para esse público-alvo.

TUTORIA / MONITORIA

a) *"Depois as aulas hoje a gente encontrou um aluno veterano no segundo ano de Eng. civil que ficava ajudando gente a compreender algum exercício que nós tivemos de dúvida na biblioteca". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

b) *"Evento positivo a disponibilidade de alguns monitores para ajudamos no programa". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

c) Evento positivo: *Fui recebido um e-mail nesta semana de um monitor do cálculo I... mas até agora eu nao consegui marcar um encontro com ele.. Eu nao tenho Celular e também muito tempo." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril,2018)*

d) *"Bom dia professores, essa semana eu tenho mais provas que semana passada, meu evento positivo essa semana foi que eu encontrei um aluno que me deixa ajuda-me em alguns tarefas." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

e) *"encontrei um aluno veterano que me ajuda muito na Expressão gráfica." (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

f) *"Ola pessoal hoje nessa terça-feira eu consegui fazer dois amigos novos brasileiros. eles estao em segundo ano da engenharia civil. Pedi para eles ajuda em algumas disciplinas. Aceitaram. A gente ja marcou um dia para se encontrar. Boa noticia neeeee pessoal". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

Fonte: diário acadêmico (2018)

Os dados gerados nesses anos evidenciam que, além do acolhimento linguístico, os alunos necessitam, nas instâncias do curso, de um acompanhamento de tutoria que seja realizado por um colega da área de estudo. Isso porque, ao longo desta pesquisa, foram identificadas dificuldades concernentes à adaptação desses discentes nas atividades cotidianas dos seus cursos de graduação.

Sabemos que nem sempre as coordenações de curso e professores conseguem acompanhar a especificidade de cada estudante e indicar um caminho para que ele alcance o desempenho esperado nas disciplinas cursadas. É nesse sentido que temos desenvolvido, enquanto programa, ações para melhor acompanhar e dar suporte a esses alunos.

Diferentemente do que apontam os dados gerados nos anos anteriores (2015, 2016, 2017), quando a demanda pela monitoria se fez fortemente presente, nos recortes do diário de 2018, o que vemos já são frutos de uma política construída durante o desenvolvimento desta tese, como desdobramento desta pesquisa e em parceria com os demais colegas da área da Psicologia: o Programa Tutoria Reingresso, lançado oficialmente em março de 2018, que dava início a mais um ciclo da nossa pesquisa-ação.

Todos os fragmentos apresentados nessa categoria de análise (100%) revelam o contentamento dos alunos por terem a chance, a partir do ano de 2018, de receberem apoio de um tutor veterano de seu curso. Mesmo o estudante que relata não ter tempo para usufruir da monitoria (***c***) aponta, como um aspecto positivo de sua semana, ter recebido um e-mail de um tutor da disciplina Cálculo I.

Segundo o Edital GR 02/2018 – Acesso de Migrantes e Refugiados[101] –, o processo de entrada e permanência de universitários migrantes e refugiados é acompanhado por um conjunto de ações coordenadas em nossos projetos de extensão, que, atualmente, compõe um Programa Institucional Interdisciplinar de Acompanhamento de Reingressos[102], liderado pela Professora Elaine Schmitt, coordenadora do projeto Migração e Processos de Subjetivação.

Um dos trabalhos previstos no Programa de Acompanhamento de Reingressos Migrantes e Refugiados são as atividades de orientação dos estudantes nas tarefas de seus respectivos cursos via Programa Tutoria Reingresso: encontros entre *estudante tutor* e *estudante reingresso* e também, quando necessário, o auxílio/mediação do diálogo entre alunos reingressos e instâncias organizacionais da universidade.

---

[101] Ver Anexo 10.

[102] Mais informações sobre o Programa Institucional Interdisciplinar de Acompanhamento de Reingressos podem ser encontradas no fôlder intitulado Programa de Tutoria, no Anexo de número 11.

Contudo, para que as atividades do Programa Tutoria Reingresso funcionem, são necessárias algumas ações prévias: primeiramente, é essencial identificar os estudantes que necessitam de algum tipo de apoio em determinada disciplina. Na maioria das vezes, são os professores de PLAc-FA os primeiros a constatar o problema, seja através dos diários acadêmicos ou ainda por meio das conversas semanais durante a disciplina. Posteriormente, a equipe da Psicologia do programa PMUB-UFPR é acionada, para que possa, então, mobilizar os futuros tutores e organizar a monitoria.

A ideia central do programa é que um representante de cada curso possa realizar esse papel, auxiliando nas questões específicas das disciplinas: comunicação com docentes, contato com a turma, acesso ao material da aula, entre outros. Para facilitar os encontros, o estudante tutor conta com o apoio da *Cartilha para Tutoria Reingresso*[103], que traz explicações e sugestões. Além disso, para que a atividade de monitoria seja atraente para o estudante veterano, o aluno tutor recebe, ao final dos encontros, um certificado com horas de extensão do Programa Tutoria Reingresso e, assim, passa a fazer parte do PMUB-UFPR.

A seguir, discutiremos a categoria *questões de ordem linguística*, apontadas em todas as análises dos anos anteriores e presentes também nos diários acadêmicos dos alunos de 2018.

QUESTÕES DE ORDEM LINGUÍSTICA

a) *"Falta de palavras eu não consegui entender as matérias (...)* ***não alcançei entender causa de nivel de meu português*** *(...)" (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

b) *"Pra me,* ***meu grand problema na sala de aula é de entender****, é muito complicado pra me!" (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

c) *"Os professores que prestam atenção e falam mais devagar são 2 sobre 10". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

d) *"havia* ***um professor que ficou com raiva*** *porque cometi um erro sobre uma reação química que realmente não entendi a explicação que ele havia fornecido,* ***fiquei com vergonha*** *porque ele falava muito alto os outros alunos estavam aqui.* ***Ele diz que se você não pode entender não ficar vai estudar portuguese****". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

e) *"fiquei um dia triste porque era um aula de quimica pratica sou no um grupo. Entendi muito bem o que o professor estava falando mais outros não, tentei de explicar como fazer a reação mais eles não entendem muito bem o que estou falando, então eles não prestam atenções e fazem a reação errada.* ***Percebi que ficar no um grupo vai me desmoralizar por causa de meu inutilidade****, mas não tem outro opção que permanecer isto não é legal." (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

[103] *A Cartilha para Tutoria Reingresso* foi desenvolvida com base nos *feedbacks* que recebemos dos primeiros encontros de monitoria, nos quais alguns tutores disseram não saber ao certo as especificidades do Programa Reingresso e tampouco quais conteúdos poderiam ser tratados. Ela pode ser conferida na íntegra no Anexo 12.

f) *"comecei a me adaptar mas vi que ninguém vai me ajudar, devo que dar o melhor de mim para entender porque realmente* ***vi que alguns deles não gostam ficar e trabalhar com os estrangeiros****. Esta observação foi uma coisa boa para mim porque percebi que tenho avançar sem esperar algum que vai me ajudar.. tem olhar para frente como um equino.* ***tenho esta aula de língua e minha bicicleta para avançar rapidamente. Meu problema não e aos materiais mas ao nível língua****..." (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

g) *"Esta semana é uma semana bem difícil,* ***é a semana a onde eu devo me colocar à altura para enfrentar meu pior inimigo à língua portuguesa****. O início de um curso numa língua estrangeira não é nada fácil, meus antecessores são heróis para bens para eles" (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

Fonte: diário acadêmico (2018)

Como indicado nos dados que contemplam os alunos dos anos anteriores do programa, em todas as análises realizadas, os itens relacionados com o idioma estavam presentes. Assim, mais uma vez, verificamos, através dos recortes selecionados, registros muito similares aos discutidos anteriormente neste capítulo.

Encontramos na fala de todos os estudantes (100%) questões referentes à dificuldade com o português. A maioria relata (72%) não ter nível suficiente de língua para compreender as matérias nas quais estão matriculados (***a***, ***b***, ***c***, ***d***, ***f***). Ainda no fragmento ***c***, conforme uma aluna, de 10 professores de um curso, apenas 2 se preocupam em falar de forma um pouco mais lenta e articulada em atenção àqueles que não possuem o português como língua materna, como é o caso dos reingressos.

Já o exemplo ***d*** evidencia a falta de sensibilidade de um docente em relação ao nível linguístico de sua aluna reingressa. Segundo o relato, além de humilhá-la e expô-la frente à turma, ele diz que, ao invés de permanecer no curso, ela deveria ir estudar português. Essa atitude causa enorme constrangimento na estudante – sentimento já relatado por alunos dos anos anteriores.

Verificamos também, no excerto ***e***, a dificuldade em se fazer entender pelos demais colegas de turma. O episódio narrado despertou nesse aluno um sentimento de frustração frente aos demais companheiros do grupo de trabalho – como se, mesmo tendo compreendido a explicação fornecida pelo professor, o estudante reingresso, por não falar tão bem o português, não tivesse nenhuma utilidade na discussão sobre a atividade que deveriam realizar em conjunto.

Deparamo-nos com uma narrativa semelhante no trecho ***f***, quando a aluna nos relata se sentir excluída e malvista pelos demais colegas. No entanto, nesse exemplo, a estudante, ao tomar consciência do fato, decide mudar sua atitude e não esperar mais a ajuda de nenhum companheiro de sala. Ademais, ela menciona a disciplina de PLAc-FA como uma das atividades em que, na sua opinião, deve se apoiar para avançar rapidamente no idioma.

Por último, no recorte ***h***, o aluno comenta sobre a dificuldade de realizar uma graduação em língua estrangeira e ainda associa a língua portuguesa ao seu pior inimigo. Ao mesmo tempo, ele reconhece o esforço de seus antecessores no programa, que já conseguiram ultrapassar o obstáculo linguístico.

MAU RENDIMENTO ACADÊMICO

a) *"meu evento ruim dessa semana é que eu percebi que a disciplina que eu gosto mais na minha vida acadêmica vou reprovar nessa disciplina esse período". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, maio, 2018)*

b) *"estou chorando de tristeza, pergunto a mim mesma, qual é o meu fruto pra vocês? todas as provas que eu fiz durante o períodos que eu estava trabalhando tudo fui mal. estou desmoralizadao, o que é que eu posso fazer?" (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, maio, 2018)*

c) *"Enfim não sei o que vou ter que fazer… cada vez as coisa estão piorando de uma maneira inexplicável portanto não é a causa porque eu não consegui entender as aulas, é só que não tenho tempo suficiente para que meeu prepararei as provas." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, maio, 2018)*

d) *"agora estou percebendo que vou ter que ir para a examen final em muitas disciplinas, porque as notas que eu tirei de vez em quanto estão muito abaixo de média… vou me preparar para que eu consiega fazer o melhor possível para ser aprovador em todas. fiquei muito chateado comigo mesmo, não sei o que eu deveria fazer… eu não quero desistir, mesmo o curso na verdade está muito puxado". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, maio, 2018)*

Fonte: diário acadêmico (2018)

Ao longo do semestre, observamos, nos diários dos alunos, diversos depoimentos relacionados com as notas alcançadas nas avaliações de seus respectivos cursos. Se, por um lado, encontramos relatos bastante positivos, como os já apresentados na categoria *autoconfiança / bom rendimento*, por outro, há fragmentos que evidenciam casos preocupantes de mau desempenho acadêmico, como os descritos nesta seção de análise.

É importante frisar que todos os excertos selecionados nessa categoria foram redigidos no mês de maio, ou seja, próximo ao final do semestre letivo da UFPR. Os exemplos revelam a angústia desses alunos, que lamentam já estar em exame final em diversas disciplinas (***d***) ou não ter nota suficiente para a sua aprovação ao final do semestre (***a***). Não obter sucesso nas provas tem despertado nos estudantes, conforme expressam os registros, uma baixa autoestima, associada a um sentimento de culpa (***b***, ***d***). Ademais, os trechos ***b*** e ***c*** constituem narrativas similares, relacionadas à falta de tempo para se dedicar aos estudos.

Para além do Programa Tutoria Reingresso, descrito na seção anterior, acreditamos ser nosso papel, como professores de PLAc-FA, na medida em que nos deparamos com esses relatos no diário acadêmico da disciplina, encaminhar os casos mais preocupantes para a equipe

da Psicologia do PMUB-UFPR. Nesse sentido, em 2018, convidamos um membro da equipe do projeto Migração e Processos de Subjetivação para acompanhar semanalmente as aulas de português. Desde então, temos uma aluna ligada a esse projeto de extensão do curso de Psicologia frequentando as aulas para auxiliar no manejo e encaminhamento das questões que emergem no contexto da nossa disciplina. Tal ação não só diminui a carga de trabalho dos professores de língua, como possibilita mais agilidade nos encaminhamentos necessários.

Todos os professores e alunos avaliaram essa dinâmica de forma positiva e, por essa razão, para o ano de 2019, mantivemos um estagiário da Psicologia nas aulas da disciplina de PLAc-FA e também ampliamos o convite para dois extensionistas do projeto Hospitalidades, do curso de Direito.

Pelos dados gerados, notamos que a maior parte de queixas relacionadas a notas baixas diziam respeito aos alunos da área de Ciências Exatas. Assim, em janeiro de 2019, nos reunimos com a coordenadora do Processo de Seleção Estendido (PSE) do curso de Matemática (UFPR, [201-]), Professora Elisângela de Campos, para discutir a possibilidade de alguns alunos migrantes e refugiados da área de Ciências Exatas frequentarem as disciplinas introdutórias ofertadas para o PSE, a saber: (i) Fundamentos da Matemática Elementar I; (ii) Funções; (iii) Matrizes e Geometria Analítica e (iv) Resoluções de Problemas. O nosso pedido foi acolhido pela coordenação e foram disponibilizadas dez vagas para alunos procedentes do Programa Reingresso em cada uma das disciplinas ofertadas.

O mesmo ocorreu com o coordenador do curso de Ciências Biológicas, que, a partir da nossa demanda, sinalizou positivamente, já para o segundo semestre de 2019, e deve propor uma disciplina introdutória das Ciências Biológicas especialmente para o público do Programa Reingresso. Assim, através dessas ações, iniciamos novamente um ciclo da metodologia de pesquisa defendida nesta tese.

Todavia, embora sejam estratégias que visam ampliar o acolhimento dos estudantes reingressos em nossa IES, não podemos afirmar que tais medidas auxiliarão de fato na diminuição de reprovações ou mesmo de possíveis evasões. Porém, não cabe aos objetivos estipulados para esta tese levantar esses dados, até porque, sendo um programa relativamente recente, a maioria dos alunos admitidos por essa política ainda não teve tempo hábil para se formar. Como não seria possível levantar concretamente tais dados, essa é uma temática para futuras pesquisas que almejem abarcar o contexto do Programa Reingresso.

RACISMO/PRECONCEITO/ EXCLUSÃO

a) *"(...) os estudantes são bem fechados comigo e um pouco de preconceito econômico. Enfim vou levar tempo para me adaptar é um processo eu tenho que passar por aqui". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

b) *"Nas duas primeiras semanas de aulas na universidade estava muito complicado os estudantes um pouco fechado. Eu fiquei esperando se alguns vão conversar comigo, eles não me aborda depois eu fui conversando com um jovem me apresentei eu vi que ele assustou quando eu falei que eu sou haitiano, no dia seguinte eu chamo ele novamente para conversar ele, eu perguntei para ele por gentileza você pode passar seu número do seu celular para mim, se eu tenho uma dúvida para você me ajudar, ele me respondeu que ele não tem. Mas ele tem celular isso me deixou com frustração." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

c) *"O professor da Geometria Analítica apresentei um estudante para a turma como nosso monitor se alguém tem dúvida para entrar em contato com ele. eu peguei o número dele eu mandei mensagem para ele várias vez ele não me responde. o que eu pensei, como eu falou na mensagem que eu sou haitiano será por isso ele não me responde as mensagem." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

d) *"os estudantes brasileiros muitas vezes não querem colaborar com nós, estudantes haitianos, especialmente quando temos pequenas dificuldades, mas espero adaptar-me dia a dia." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

e) *"essa semana a gente tem seminário em biossegurança e o assunto é risco mecânico em odontologia. então quando fiz meu trabalho e mandei no grupo, vi que o grupo não quer pegar meu trabalho além que é um bom trabalho. então não estou entendendo por que meu grupo não quer meu trabalho". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

f) *"Na semana passada o meu professor de cálculo deu uma tarefa para fazer em grupo de 3 pessoas que vale nota, todos os alunos vai com seus amiguinhos e decha eu e outro haitiano sozinha sem grupo, depois nos dois fiz juntos". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

g) *"Eu tenho muitas dificuldades para entender a química desde o começo, pediu ajuda para várias colegas eles marcam encontro comigo e quando chegou a hora procurei eles na faculdade inteira sumiu". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

h) *"esta semana ficou um pouco dificil a cosa das provas e de questão do grupo* ***essa semana fiquei sozinha no grupo de química geral eles mudam sem me avisar e fiquei triste e com vergonha*** *(...), eles me deixar sozinha (...), então percebi que eu não sou bem vinda. Foi minha segunda choque porque eu não seria capaz de fazer isso a uma pessoa que precisar de ajuda****. Realizei que vai ser mais difícil que imaginei vai ser um pouco de inferno*** *por mim porque sou muito tímida e fechada, vai ser difícil de ter dos amigos* ***tenho medo e vergonha****, não posso compartilhar minha quotidiana com das pessoas hipócritas." (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

i) *"****A convivência com os alunos é muito ruim não sei ou não vou dizer se é preconceito ou não*** *mas quando tem* ***um trabalho para fazer em grupo sempre sobra eu e a outra haitiana****". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, abril, 2018)*

j) *"Hoje é um dia maravilhoso para mim, porque semana passada o professor da introdução a engenharia química deixou um trabalho para para nos fazermos em grupo de quatro (4) estudantes. Cada grupo vai escolher um assunto sobre processos químicos; eles se formaram os grupos e eu fiquei para fora, na minha mente eu penso assim vou fazer meu trabalho sozinho e eu comecei fazer pesquisa sobre um tema. Hoje o professor perguntou se os grupos estão formandos, eu sou o único que está sozinho, tem grupos que têm 3 pessoas. No mesmo momento tem duas meninas de grupos diferentes que vieram falar para mim: – vamos formar um grupo com nos. Elas estão disponíveis para mim se eu tenho qualquer dúvida para mim ajudar". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, maio, 2018)*

Fonte: diário acadêmico (2018)

Os fragmentos selecionados confirmam que, infelizmente – não importa o instrumento de pesquisa utilizado –, o preconceito, o racismo e a exclusão são tópicos apontados pela totalidade de alunos participantes desta investigação.

A temática da exclusão, por exemplo, foi abordada por todos os informantes do grupo focal, realizado em novembro de 2016, conforme análise já apresentada da categoria *relações interpessoais / preconceito / exclusão*. No entanto, lendo as narrativas presentes nos diários do grupo de 2018, temos a impressão de que se trata dos mesmos depoimentos de 2016, tamanha a semelhança dos discursos.

Nos relatos de 2018, todos os reingressos afirmam se sentir de alguma forma excluídos no ambiente universitário; não são convidados para os grupos de trabalho (***e, f, h, i, j***) e, mesmo fora das disciplinas, são ignorados pelos demais companheiros de turma (***a, b, c, g***). Dois alunos contam que realizaram seus trabalhos acadêmicos sozinhos (***e***, ***h***) ou em conjunto com outro companheiro migrante (***f***, ***i***). Apenas um estudante (***j***) apontou ter sido acolhido por duas colegas após primeiramente ser rejeitado em todos os grupos de trabalho.

Chama a nossa atenção ainda, com base nos relatos e, claro, tendo conversado apenas com os estudantes migrantes e refugiados, a falta de abertura e empatia demonstrada pelos colegas brasileiros quando esses alunos necessitam de algum tipo de apoio (***a***, ***b***, ***c***, ***d***, ***e***, ***g***, ***h***, ***i***, ***j***), o que é lamentável.

Embora saibamos que muitas das atitudes descritas nos diários são motivadas pelo racismo estrutural presente em nossas IES ou mesmo pelo preconceito relativo ao domínio do idioma ou ao *status* desses estudantes, apenas um aluno (***a***) sinaliza explicitamente ter sofrido preconceito e/ou racismo pela posição que ocupa.

Posto isso, parece-nos emergencial ampliar as políticas e campanhas institucionais que abarquem essas questões em nossa universidade. Estamos, no presente momento, trabalhando em busca de mais espaços para apresentarmos o programa, como no caso da comunicação realizada na Semana Acadêmica do Curso de Biologia em 2019, e, ao mesmo tempo, temos refletido sobre como inserir atividades dessa natureza na agenda da UFPR.

Nesse sentido, conforme já descrito anteriormente, realizamos em 2018 a campanha *Vozes e culturas na UFPR* (PROEC, 2018) –, protagonizada pelos estudantes reingressos daquele ano. Além dos vídeos produzidos, idealizamos um espetáculo que trazia trechos dos diários, que foram gravados pelos próprios alunos e encenados durante a *performance*. Os estudantes se apresentaram no Dia do Migrante e Refugiado, celebrado no mês de junho, e também na atividade cultural do IX Seminário da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – ACNUR, acolhido pela UFPR, no mês de setembro de 2018. Após as duas apresentações, organizamos

um debate com o objetivo de propor discussões, com a comunidade interna e externa da UFPR, acerca das temáticas exploradas no espetáculo, como, por exemplo, o racismo existente na instituição, a riqueza dessas culturas e as dificuldades encontradas pelos estudantes.

Da mesma forma, para dar visibilidade aos migrantes e refugiados presentes em nossa universidade, cuja maioria é negra, o Programa Reingresso fez parte também, em novembro de 2018, do Mês da Consciência Negra da UFPR[104], cujo objetivo foi promover uma série de ações para trazer à discussão temas relacionados à consciência negra. A iniciativa tem seu lugar na universidade em razão das mudanças nos últimos anos sobre os membros da nossa comunidade acadêmica, de modo a reforçar a visibilidade da presença negra na UFPR. Durante o evento, o Programa Reingresso participou da *Conferência Pré-PEC-G, PEC-G, PEC-PG e Reingresso UFPR*[105] e também da *Campanha Vós*[106].

Não obstante, com o intuito de oficializar ações a respeito dessa população, em dezembro de 2018, entramos em contato com a coordenação da Superintendência de Comunicação e Marketing da UFPR (SUCOM) para propor uma campanha institucional voltada à conscientização da comunidade acadêmica sobre o acolhimento a estudantes migrantes e refugiados.

Assim, no dia 13 de fevereiro de 2019, foi lançada a campanha *Recomeços são possíveis*, que traz como fio condutor a prática da empatia com os alunos que deixaram seus países em busca de melhores condições de vida. Com o início do ano letivo de 2019, a SUCOM enviou a todos os docentes, discentes e técnicos administrativos um e-mail[107] de divulgação. No mesmo momento, algumas artes foram publicadas em outras redes sociais da UFPR, como o Facebook e o Instagram[108].

A Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da UFPR (SIPAD) aproveitou o lançamento da campanha para inaugurar a Unidade de Acolhimento de Denúncias (UAD). Assim, já que nós, do Programa Reingresso, participamos da concepção da campanha, sugerimos que fosse vinculado, junto ao informativo, o endereço eletrônico da nova UAD

---

[104] A programação completa, bem como o cartaz de divulgação do Mês da Consciência Negra UFPR de 2018, pode ser conferida, respectivamente, nos Anexos 13 e 14.
[105] O cartaz da conferência e a programação da atividade podem ser consultados nos Anexos 15 e 16.
[106] *Campanha Vós*: foram instaladas caixas de som em diversos pontos da universidade para serem reproduzidos, durante todo o mês de novembro, áudios de diversos alunos estrangeiros negros, do Celin e do reingresso, narrando as experiências de racismo vivenciadas na UFPR. Além das gravações, foram selecionados alguns trechos desses depoimentos para serem entregues na universidade. Diversos alunos do Programa Reingresso contribuíram com esse projeto. O cartaz de divulgação da campanha e as frases impressas podem ser vistos nos Anexos 17 e 18, respectivamente.
[107] A divulgação da campanha pode ser conferida no Anexo 19.
[108] Algumas divulgações da campanha publicadas no Instagram da UFPR estão disponíveis para consulta no Anexo 20.

(acolhe.sipad@ufpr.br) para denúncias relativas à discriminação contra qualquer aluno migrante e refugiado, conforme ilustrado no Anexo 19 desta tese. A seguir, daremos continuidade à análise dos diários acadêmicos, com a categoria *questões de ordem digital*.

QUESTÕES DE ORDEM DIGITAL
a) *"O professor de Bioquíimica pidiu para fazer evaluaciones pelo site e não tenho um computador." (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*
b) *"o ruim é que eu nao sei fazer trabalho no moodle, tenho três relatórios para enviar e nao consigo enviar nem um." (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*
c) *"meu evento negativo é que tenho grandes dificuldades para me registrar no Moodle para ter acesso aos diferentes cursos pelos professores." (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

Fonte: diário acadêmico (2018)

Com base nos fragmentos selecionados, podemos verificar questões muito similares às já discutidas nos dados referentes aos alunos dos anos anteriores do Programa Reingresso – como, por exemplo, a dificuldade apresentada pelos estudantes (***b, c***) para acessar a plataforma Moodle, utilizada em diversas disciplinas da UFPR.

No que diz respeito a esse tópico específico, conforme explicação fornecida na análise da categoria *relações interpessoais*, em 2019 aulas com o PET-Computação fizeram parte das atividades de acolhimento ofertadas aos alunos do Programa Reingresso. Esse foi o primeiro ano em que pudemos incluir, na programação do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, seis horas de atividades com a equipe da Informática. Temos certeza de que nossos estudantes necessitam de mais apoio na questão relativa ao letramento digital, por isso avaliamos como muito positivo esse início de parceria.

Em relação ao primeiro excerto ilustrado, a estudante relata apresentar dificuldade em realizar determinada tarefa *online* por não possuir um computador. Verificamos que esse é o caso de muitos outros estudantes reingressos e, por isso, fizemos questão de incorporar ao programa do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico a visita guiada à Biblioteca de Ciências Humanas da UFPR, onde receberam informações acerca da utilização dos computadores de todas as unidades das bibliotecas. Além disso, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) abriu novamente o edital referente ao Programa Inclusão Digital – interrompido nos anos de 2017 e 2018 –, que voltou a funcionar em 2019, em parte,

acreditamos, por nossas diversas solicitações de auxílio para o público migrante e refugiado da UFPR.

O Programa Inclusão Digital consiste no empréstimo de *notebooks* para estudantes com cadastros deferidos para o auxílio PROMISAES, PROBEM e Bolsa MEC (para quilombolas e indígenas), selecionados pela equipe pedagógica da PRAE. Para concorrer, é necessário realizar a inscrição *online*. Nesse sentido, com o objetivo de auxiliar nossos alunos com editais e inscrições, solicitamos aos dois extensionistas do curso de Direito que acompanham a disciplina de português para ficarem responsáveis por assessorar os estudantes nessas questões. Além disso, quando ocorre a abertura de algum edital específico que possa interessar aos reingressos, esses estagiários utilizam alguns minutos da aula de PLAc-FA para divulgar a informação.

Para finalizar as discussões do instrumento de pesquisa diário acadêmico, verificaremos, a seguir, a última categoria de análise: *questões de ordem socioeconômica*.

QUESTÕES DE ORDEM SOCIOECONÔMICA
a) *"como evento negativo as professoras pedem materiais para fazer pratica no mês de abril esta semana os estudantes começaeram a comprar aos materiais e ainda eu não sei como vou comprar essas material". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*
b) *"estou com dificuldade pra comprar também algum material da odontologia". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*
c) *"Eu não consegui ir na aula de português nesta terça caso está chovendo muito eu não tinha dinheiro para pagar ônibus. Sempre fui de bicicleta eu não tenho condição de pegar e a bicicleta é muito cansativa para mim. Eu fui duas vezes para fazer o cartão de transporte estudantil eles pedem comprovante de renda que não tenho faz mais de um ano e oito meses que estou desempregado, não como para mim fazer". (Aluno reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*
d) *"Todos os dias eu andei 45 minuto para ir na faculdade porque eu não tenho condição para pagar transporte mas isso não me faz mal tanto porque tudo isso faz parte da vida. Porém hoje me sinto muito mal quando eu acordei estava chovendo e mesmo assim eu entrei no banheiro arrumei ,peguei guarda chuva comecei a andando para ir na faculdade .antes que eu cheguei os meus pès ficar molhado por causa do meu tênis que estava molhado mas não tenho jeito eu fiquei o dia inteiro assim até que eu voltou na minha casa.para mim isso è a pior coisa que acontece nesta semana". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*
e) *"Não sei como ahoorrar meu tempo, estou estudando anatomia, mas não me dá tempo para estudar bioquimica é cuando estudo bioquimica não me dá para anatomia, deixe muitas coisas atrasadas a causa do trabalho, não estou conseguindo fazer tudo, estou querendo morar em um quarto de estudante mas já passaram a data de inscrição. Agora estou morando com meu irmão e meu primo más todos moramos em um quarto e quando fico estudando até tarde elos não conseguem dormir e quando elos falam não consigo estudar mas sou eu que estou pagando o aluguel então. Não estou conseguindo fazer tudo certo o trabalho, a Universidade, É o curso. Também o professor de bioquímica falou que as monitorias vai ser de noite por Skype e eu ainda não tenho laptop". (Aluna reingressante ano 2018, diário acadêmico, março, 2018)*

Fonte: diário acadêmico (2018)

Os dois primeiros fragmentos (***a***, ***b***) são de alunos reingressos do curso de Odontologia e tratam do mesmo assunto: a falta de recurso financeiro para adquirir materiais para as aulas práticas das disciplinas. Em relação a essa temática, na palestra da pró-reitora de Assuntos Estudantis durante o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico de 2019, tomamos conhecimento da possibilidade de esses estudantes concorrerem ao edital "Auxílio Material Pedagógico". Esse apoio é destinado à aquisição de materiais de alto custo, obrigatórios para as disciplinas curriculares. Assim como para o Programa de Inclusão Digital, o auxílio de material pedagógico é reservado a estudantes com cadastro deferido no PROBEM – caso da maioria dos alunos reingressos –, Bolsa MEC (indígenas e quilombolas) e PROMISAES.

Observamos, também, relatos de estudantes com dificuldade para pagar o transporte até a universidade (***c***, ***d***). O fragmento ***c*** exemplifica o caso de um aluno que está há quase dois anos desempregado e enfrenta problemas burocráticos para adquirir um cartão de transporte estudantil, devendo por isso pagar a tarifa integral do ônibus.

Por outro lado, no último fragmento (***e***), temos o relato de uma aluna que, por estar trabalhando, não tem tempo suficiente para se dedicar aos estudos. Pela sua narrativa, ficamos a par de que ela é a responsável financeira por parte da sua família que está no Brasil – situação muito comum entre os migrantes e refugiados – e, por esse motivo, não pode abandonar o emprego. Além disso, ela relata outras dificuldades: a falta de um computador para realizar as tarefas acadêmicas e ainda as condições de sua moradia.

Como podemos notar ao longo deste capítulo, a questão da dificuldade financeira perpassa, em alguma medida, a maior parte dos estudantes do Programa Reingresso e, por isso, desde a sua institucionalização, estamos em busca de possíveis alternativas de apoio. Nesse sentido, uma grande conquista do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR) foi o convênio firmado, no ano de 2015, com o Ministério Público do Trabalho do Paraná (MPT-PR)[109], através do qual a universidade pode receber alguns valores decorrentes de TAC – Termo de Ajuste de Conduta –, que são multas impostas a empregadores réus em reclamatórias trabalhistas. Nesses casos, o MPT indica o PMUB-UFPR como destinatários dos valores. No momento em que o pagamento é feito, esse recurso é disponibilizado na conta única da UFPR e o programa o solicita à Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan), mediante empenho. Esse valor é, desde 2015, transformado em bolsas para os alunos migrantes e refugiados do Programa Reingresso. Porém, como dependemos da arrecadação de multas, nem sempre dispomos de orçamento para que todos os estudantes sejam contemplados.

[109] Anexo 21 – Acordo de Cooperação Técnica entre a UFPR e o Ministério Público do Trabalho-PR.

Em 2019, pela primeira vez desde o início do programa, conseguimos que parte dos estudantes fossem beneficiados com a bolsa emergencial da PRAE já no início do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, o que aumentou a participação dos alunos em relação aos anos anteriores.

6.1.6 Balanço geral: alunos

Com base na análise geral dos dados referentes aos alunos, verificamos que as categorias mais recorrentes mencionadas pelos estudantes foram: i) questões de ordem linguística; ii) questões socioeconômicas; iii) questões de ordem digital; iv) preconceito/exclusão; v) funcionamento da UFPR e vi) tutoria. A seguir, podemos conferir a frequência das temáticas relacionadas com o grupo de participantes a cada ano e também com os instrumentos de pesquisa utilizados.

Quadro 13 – Principais questões dos alunos reingressos

Tipo de instrumento de pesquisa	Questões linguísticas	Questões socio-econômicas	Questões digitais	Funcionamento da UFPR	Preconceito/ exclusão	Tutoria
Questionário Alunos reingressantes 2015/16	X	X		X		X
Grupo focal Alunos reingressantes 2015/16	X	X	X	X	X	X
Questionário Alunos reingressantes 2017	X			X	X	
Entrevista Alunos reingressantes 2018	X	X	X	X	X	X
Análise documental Diário alunos reingressantes 2018	X	X	X		X	X

Fonte: a autora (2018)

Em relação aos alunos admitidos pelo Programa Reingresso nesses quatro anos, constatamos que, independentemente do ano de ingresso, da nacionalidade ou da área de estudo, todos apontam como a grande dificuldade encontrada na universidade as questões de ordem

linguística. Esse item apareceu na totalidade dos dados, não importa quais tenham sido os instrumentos de pesquisa utilizados em cada ano.

A mesma ocorrência observamos em relação às categorias *funcionamento da UFPR* e *preconceito/exclusão*. No que se refere ao funcionamento da universidade, os discentes de todos os anos do programa admitiram, em algum grau, serem impactados pelas diferenças entre o sistema de ensino de origem e o brasileiro.

Já no que diz respeito ao preconceito sofrido por esses alunos no espaço institucional da UFPR, os dados são alarmantes. Mais uma vez, a temática se fez presente na fala dos participantes de todos os anos do programa. Os depoimentos relacionados à exclusão vivenciada pelos discentes do ano de 2015, por exemplo, são praticamente os mesmos encontrados na maioria dos diários acadêmicos dos alunos de 2018. Os estudantes, em sua totalidade, relatam ter que realizar os trabalhos sozinhos, por não serem aceitos pelos colegas brasileiros. A nosso ver, é urgente e necessário que a instituição volte seus olhares para essa situação no sentido de promover campanhas institucionais de conscientização a respeito dessa temática e esclarecimentos referentes a essa população, além de implementação de políticas internas inclusivas.

No que concerne aos outros itens mencionados anteriormente – questões socioeconômicas, questões de ordem digital e a sugestão de um programa de tutoria –, as três categorias se revelam no relato dos alunos dos anos de 2015, 2016 e 2018. É importante ressaltar que elas só não aparecem nos dados gerados com os estudantes do ano de 2017 e são justamente esses os únicos que, no momento da aplicação do questionário, ainda não haviam reingressado na universidade. Na época, estavam iniciando o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, que antecede o ingresso na UFPR. Assim, podemos inferir que, provavelmente, questões dessas ordens poderiam se manifestar para esses discentes, caso eles já estivessem inseridos no ambiente formal de ensino da instituição.

Em relação às questões socioeconômicas, os participantes, em sua maioria, apontam que o trabalho é uma prioridade em suas vidas e que necessitam de uma bolsa de estudos para se dedicar às disciplinas de forma satisfatória e, consequentemente, concluir suas graduações.

No tocante às questões de ordem digital, encontramos o mesmo resultado: quase a totalidade dos migrantes e refugiados da UFPR apresentam dificuldades referentes ao manuseio de ferramentas digitais, provavelmente pela falta de contato com elas. Essa constatação nos leva a refletir acerca da importância de uma parceria com o curso de Informática para, por exemplo, disponibilizar a esses alunos, paralelamente à formação linguística, cursos de capacitação digital.

Tendo em consideração as sugestões do público-alvo, a questão relacionada à tutoria se fez muito presente. Isso pelo motivo de os estudantes sentirem dificuldades em acompanhar parte das disciplinas que cursam. No relato dos participantes de todos os anos, com exceção de 2017, surgiu a proposta de um projeto de monitoria especial para os alunos reingressos. Por isso, foi criado, em 2018, o Tutoria Reingresso, descrito anteriormente, que prevê a participação de alunos brasileiros dos cursos que recebem migrantes e refugiados, de modo a auxiliar nas questões concernentes ao conteúdo das disciplinas e também na integração desses estudantes à nova vida acadêmica.

Nos dados relacionados aos alunos reingressantes, além das seis categorias, tidas como principais, que merecem um espaço especial na proposta de protocolo de acolhimento que será desenvolvido, surgiram, no decorrer da análise, outras temáticas, com menor frequência. Um exemplo que chamou nossa atenção diz respeito à exploração sofrida no ambiente de trabalho, relatada pelas duas participantes do ano de 2018 na entrevista realizada. Essa constatação reforça as especificidades assinaladas no capítulo teórico referente ao público em questão. Parte dos alunos de 2018 também mostrou preocupação no que diz respeito ao seu desempenho na universidade. Por outro lado, também obtivemos relatos relacionados ao bom rendimento acadêmico. Outros aspectos positivos do programa igualmente nos chamaram a atenção, como, por exemplo, a estrutura disponível na universidade, mencionada por alguns informantes, e o sentimento de orgulho e autoconfiança que estar na UFPR despertou nesses aprendizes.

Os dados ainda sinalizaram a necessidade de possíveis ajustes no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, bem como seus impactos positivos na formação desses estudantes. Para concluir, evidenciamos, com base nas análises, a importância de termos, dentro da UFPR, um espaço físico destinado ao programa Política Migratória e Universidade Brasileira para acolher e apoiar migrantes e refugiados que estejam ou não inseridos em nossa IES.

Em seguida serão analisados e discutidos os dados referentes aos professores de PLAc-FA e também aos atores institucionais do Programa Reingresso.

6.2 PROFESSORES DE PLAc-FA

Como anunciado na última seção, iniciaremos nesse momento a análise dos dados gerados com os professores do Programa Reingresso. O *corpus* abrange tanto uma entrevista semiestruturada quanto os diários de classe, que serão abordados na sequência.

6.2.1 Resultados da análise documental dos diários dos professores

Conforme a seção "Perfil dos Professores de PLAc-FA", relativa à descrição do público-alvo, os professores participantes desta pesquisa atuaram no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico do ano de 2017 e dois deles também na disciplina de PLAc-FA ofertada em 2018.

Os recortes apresentados na sequência fazem parte do diário de classe *online* dos professores, no qual, durante as cinco semanas de atividades, os participantes descreviam e compartilhavam com os demais docentes, em um documento gerado a partir da ferramenta GoogleDrive, o conteúdo de suas aulas e também suas impressões e os desafios que, porventura, emergissem em sala de aula.

Assim, com a escrita do diário, os professores passaram a acolher as questões uns dos outros através dos próprios relatos, o que possibilitou um espaço coletivo para compartilhar não só a descrição das aulas, mas também as experiências pessoais, vitórias e angústias.

É importante frisar, ainda, que os excertos a seguir fazem parte do diário dos professores do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, realizado durante os meses de novembro e dezembro de 2017. A formação teve duração de cinco semanas em formato intensivo, com carga horária total de 60 horas. As aulas aconteciam todos os dias da semana pela manhã e duas vezes por semana também no período da tarde, com docentes que se revezavam nas atividades. Por esse motivo, a troca de informações entre eles era essencial para o planejamento das aulas.

O item que mais nos chamou a atenção, durante a análise do conteúdo do diário, foi um tópico já muito discutido nos dados fornecidos pelos alunos do Programa Reingresso, que diz respeito ao letramento digital desses estudantes.

QUESTÕES DE ORDEM DIGITAL

a) "Sobre as orientações para o trabalho **eles não tinham muito claro o que era capa, entrelinhas, fonte...** Eu expliquei para eles, mas acho que vamos ter que repetir várias vezes. **Eu abri o Word na sala e mostrei para eles, no entanto, acho que vamos ter que repetir várias vezes ainda**." (Professor Curso, Diário de classe, 22/11/2017)

b) "**O uso do computador permeia várias das queixas e dificuldades dos alunos em fazer o trabalho**, por exemplo: o **(----------) não tinha o Word instalado no computador e não sabia como instalar; vários alunos não têm computador para fazer as atividades**; **um aluno me disse que não sabia anexar um arquivo para mandar por e-mail** (acredito que outros também não saibam, mas não admitiram); a grande maioria não conhece as ferramentas de diagramação do Word; no entanto, o mais grave foi a **(----------)** admitindo **que não sabe usar o computador para fazer a tarefa**." (Professor Curso, Diário de classe, 01/12/2017)

c) Os alunos chegaram muito cansados pra aula, a semana foi difícil para eles, também estavam muito agitados com a questão do relatório e todos os contratempos que tiveram com relação à escrita do relatório (no intervalo a **(----------)** veio conversar comigo e disse que a **(----------) não conseguiu fazer a parte dela, porque não sabia usar o computador**)." (Professor Curso, Diário de classe, 01/12/2017)

d) "Hoje foi o primeiro dia de aula no Deriel[110] (...) Na aula eu recapitulei os passos da apresentação, dei algumas dicas de como pesquisar na Internet. **Perguntei para eles se já tinham feito slides para uma apresentação e todos responderam que não**… Abri com eles o aplicativo para fazer apresentação do PP para ensinar como eles escolhiam os modelos de apresentação, descarregar e importar imagens, criar slides, salvar os arquivos, colocar em anexo." (Professor Curso, Diário de classe, 11/12/2017)

Fonte: diário de classe dos professores 2017 (2018)

Observamos, com base nos fragmentos selecionados, dados muito semelhantes aos já discutidos anteriormente, na seção dedicada à análise relativa aos alunos. Assim, através da triangulação de dados, confirmamos a urgência de que o programa de acolhimento destinado a esse público-alvo contemple um número maior de horas dedicadas ao letramento digital.

Pelos relatos, podemos perceber casos mais graves, como, por exemplo, os descritos nos itens ***b*** e ***c*** – de alunos que não possuem nenhuma familiaridade com o computador e, portanto, não sabem manuseá-lo. Há também exemplos de estudantes que não têm prática com algumas ferramentas específicas, como o processador de texto Microsoft Word ou o programa de criação/edição e exibição de apresentações gráficas, Power Point (***a***, ***d***). Assim, visto que o foco central do acolhimento linguístico diz respeito ao português acadêmico, isto é, às práticas sociais e textuais exigidas no ambiente universitário, é necessário considerarmos que ter alguma familiaridade com essas ferramentas digitais é fundamental para que os alunos consigam realizar as práticas impostas pela academia, que necessitam, portanto, ser ensinadas.

Embora os professores de PLAc-FA tentem dar conta da temática relacionada ao letramento digital dos alunos, como apontam os excertos ***a*** e ***d***, constatamos, ao longo desses anos, ser mais producente, tanto para o corpo docente quanto discente, estabelecer uma parceria, como a realizada em 2019, descrita anteriormente, com a equipe do curso de Informática vinculada ao programa PMUB-UFPR, para trabalhar em conjunto com a equipe de Letras, nas ações de acolhimento do Programa Reingresso.

Para além do acolhimento linguístico, preocupamo-nos, durante o curso, em colocar os estudantes em contato com algumas estruturas universitárias disponíveis na UFPR, com o intuito de que possam utilizá-las sempre que julgarem necessário. No próximo bloco, veremos algumas atividades realizadas, com esse propósito específico, nas cinco semanas de aula.

[110] Laboratório de Informática do curso de Letras-UFPR.

ATIVIDADES DE ACOLHIMENTO ACADÊMICO

a) "começamos com a fala da **(----------)** do CAPA[111]. **Ela apresentou o projeto, pensando principalmente quando e como eles poderiam aproveitar o que o CAPA oferece**. Foi legal uma parte em que ela pediu pra um aluno entrar no site e agendar um horário, mas é muita informação pra eles agora. Depois o **(----------)** e a **(----------) apresentam a PRAE explicando quais os benefícios que ela oferece, como fazer para receber e o que fazer para continuar recebendo**. Nas duas falas os alunos fizeram algumas perguntas. O **(----------) se apresentou e contou um pouco da experiência dele como aluno reingresso veterano** – depois da fala do **(----------)** rolou uma discussão bem legal sobre língua/variação/modos de falar que surgiu de um comentário de uma aluna que disse que o **(----------)** não fala como africano porque africanos falam muito rápido. A discussão foi realmente bem interessante" (Professor Curso, Diário de classe,14/11/2017).

b) "Entreguei o GRT deles **e hoje fomos almoçar no RU** – **a boa notícia é que deu certo**, **eles podem usar** desde que tenham um documento oficial com foto. falei, mas acho importante ressaltar sempre, pra eles não perderem o GRT" (Professor Curso, Diário de classe, 28/11/2017).

Fonte: diário de classe dos professores 2017 (2018)

Através dos dois relatos apresentados, temos a oportunidade de conhecer quatro atividades de acolhimento acadêmico, cujo foco principal é a divulgação das informações institucionais específicas de interesse dos alunos reingressos, a saber: (i) a apresentação do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica da UFPR, realizada por um membro da equipe durante as aulas de português; (ii) a vinda de dois funcionários da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) para divulgar informações que possam ser de interesse dos alunos; (iii) a visita de um aluno veterano do Programa Reingresso para relatar sua experiência acadêmica e (iv) o almoço no Restaurante Universitário da UFPR durante a primeira semana do curso.

Para algumas dessas atividades, chamamos convidados externos para que fornecessem, eles mesmos, explicações relacionadas à sua área específica de atuação, como foi o caso do CAPA e da PRAE. A professora do fragmento ***a*** avalia essas explanações como positivas, porém julga ser muita informação para os alunos elaborarem. Ao mesmo tempo, a docente considera muito interessante a discussão gerada no grupo após a intervenção realizada por um aluno reingresso veterano, que vem da República Democrática do Congo.

No item ***b***, contemplamos a comemoração da professora por ter conseguido, pela primeira vez, almoçar, após a aula, com os alunos no Restaurante Universitário (RU). Isso se deu porque o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico de 2017 ocorreu nos meses de novembro e dezembro, ou seja, antes do início formal do ano letivo. Naquele momento, os estudantes ainda não possuíam um número de registro acadêmico (GRR). Desse modo, articulamo-nos para que, assim que as aulas começassem, os reingressos pudessem utilizar os serviços disponíveis na UFPR: o RU, a biblioteca, o ônibus, entre outros. Nesse sentido,

[111] CAPA: Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica da UFPR.

solicitamos à Agência UFPR Internacional (AUI) um número de registro temporário (GRT) para todos os estudantes aprovados pelo edital do reingresso daquele ano, para que, mesmo antes de efetuarem sua matrícula nos respectivos cursos de graduação da UFPR, pudessem usufruir dos serviços da instituição, como o Restaurante Universitário.

A seguir, analisaremos, com base nos excertos, algumas atividades que, embora não estivessem previstas no material didático confeccionado para o curso, foram realizadas pelos professores de PLAc-FA.

ATIVIDADES EXTRAS EM SALA DE AULA

a) "Na aula de hoje iniciamos a apostila. Discutimos sobre o que seria um manual de sobrevivência e lemos o texto, mas por incrível que pareça não terminamos. Eles estavam muito interessados e curiosos quanto ao portal do aluno, então mostrei para eles todos os campos, falamos bastante sobre o processo de matrículas e nisso surgiram dúvidas sobre o que eram disciplinas optativas e obrigatórias e quais seriam estas disciplinas... Como era uma dúvida geral eu abri o meu portal do aluno pra mostrar como eles poderiam manusear o site. **Na volta do intervalo eles estavam muito curiosos a respeito do curso deles na universidade, então fugindo um pouco do proposto** (peço desculpas se isso for atrasar muito o conteúdo) **vimos alguns modelos da grade curricular dos cursos deles**, pra eles terem uma ideia do que esperava por eles. Nessa hora surgiram várias outras questões **sobre o que é um pré-requisito e a diferença entre estágio e horas formativas**". (Professor Curso, Diário de classe, 16/11/2017)

b) "aproveitei para mostrar o site do Museu Paranaense e falar que eles poderiam eventualmente utilizar algumas informações de lá (ou confirmar informações) no relatório, mas que eles não poderiam, em hipótese alguma, copiar. **Falei com eles sobre paráfrase e uma das coisas que eu trouxe, que não tem no material, é a voz passiva – que acho que é uma das estratégias que eles podem usar para parafrasear**" (Professor Curso, Diário de classe, 28/11/2017)

c) "**Tomei a liberdade de abordar numa parte da aula o Dia da Consciência Negra**. Então comecei perguntando a eles se eles sabiam e o que sabiam sobre a data. Eles só tinham ouvido falar que era feriado hoje em alguns lugares do Brasil. **Trouxe a música "Zumbi", da Ellen Oléria, e fizemos uma atividade com ela. Em seguida, passei algumas perguntas que eles tinham que responder sobre esse vídeo sobre o dia da consciência negra**: https://www.youtube.com/watch?v=eGRXRyKiMzc. Foi uma discussão bem legal. **Apresentei o NEAB[112] pra eles e mostrei um pouco da programação de atividades que está rolando esse mês sobre o tema** e que eles podiam ir assistir se tivessem interesse/disponibilidade." (Professora Curso, Diário de classe, 20/11/2017)

Fonte: diário de classe dos professores 2017 (2018)

Durante as aulas do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, utilizamos uma apostila, já descrita, confeccionada exclusivamente para esse objetivo. No entanto, reservamos essa categoria de análise para ilustrar, brevemente, três relatos que dizem respeito às atividades extras desenvolvidas pelo corpo docente no decorrer das aulas.

[112] Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR.

Observamos no fragmento ***a*** um conteúdo mais pontual, explorado no momento da aula, graças à sensibilidade do professor ministrante, que mudou o planejamento da atividade para contemplar um assunto de interesse dos alunos.

Também identificamos, no excerto ***b***, a confecção de um material extra[113], que abordava um tema gramatical específico (voz passiva). Na visão da professora, serviria como base para a produção da tarefa solicitada – a escrita de um relatório sobre o Museu Paranaense.

Já no terceiro fragmento (***c***), verificamos a inserção de um conteúdo que não estava previsto no programa do curso – no caso, o Dia da Consciência Negra. Para essa aula, a professora preparou uma nova unidade temática e aproveitou a ocasião para divulgar a programação da universidade para a data, caso os alunos tivessem interesse e disponibilidade de comparecer a algumas atividades do evento. Cabe frisar a relevância de abordar o assunto com o grupo, visto que, dos 13 estudantes aprovados para o ano letivo de 2018, apenas um não era negro.

Desse ponto de vista, julgamos como muito producente a atitude dos professores de, apesar do curto tempo destinado à formação, aproveitarem as oportunidades e a motivação dos alunos para ampliar o conteúdo da apostila com base na necessidade do público-alvo.

A última análise refere-se a um tópico mencionado incessantemente na categoria destinada aos estudantes, que diz respeito às questões de ordem socioeconômica, porém, desta vez, descritas pela ótica de dois docentes do grupo.

QUESTÕES DE ORDEM SOCIOECONÔMICA

a) "BOA NOTÍCIA: a Natasha **conseguiu mudar o horário dela e vai conseguir fazer o curso sem precisar abandonar o emprego**." (Professor Curso, Diário de classe, 16/11/2017)
b) "A aluna que é africana e que vai fazer ciências biológicas **só vai poder vir no curso na sexta-feira, no entanto ela tem vários problemas de língua e letramento**. Fiquei um bom tempo com ela para que ela pudesse compreender a atividade, **vamos ter que pensar em uma alternativa pra ela**, falei para estudar em casa o conteúdo, para não deixar só para aula e que iríamos pensar em soluções para o caso dela." (Professora Curso, Diário de classe, 17/11/2017)

Fonte: diário de classe dos professores 2017 (2018)

Os dois excertos apresentados demonstram a preocupação dos professores do grupo em relação à conciliação dos horários de trabalho e de estudo nessa nova rotina acadêmica dos estudantes.

[113] Material sobre voz passiva, ver Anexo 22.

Entendemos que a sobrevivência do aluno sempre será a sua prioridade e, portanto, mesmo tendo conquistado uma vaga em uma universidade pública, ele irá priorizar o trabalho. Porém, ao mesmo tempo, os professores percebem a importância dessa formação para o sucesso universitário desse público – uma difícil constatação para os docentes do grupo. Por essa razão, vemos a alegria compartilhada por um professor (***a***) quando recebeu a notícia de que uma aluna havia conseguido, graças a uma declaração emitida pelo programa, modificar seu horário de trabalho para continuar assistindo às aulas do curso.

Infelizmente, no recorte ***b***, observamos um outro caso: a angústia manifestada pelo professor ao constatar que, devido ao emprego, a aluna, que apresenta bastante dificuldade, poderá frequentar o curso apenas um dia por semana.

Assim, uma vez mais, em consonância com a discussão proposta na análise de dados dos alunos, verificamos a importância de vincular ao início do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico algum tipo de auxílio financeiro do programa, para que tenhamos mais assiduidade às aulas e, consequentemente, a entrada de estudantes reingressos mais preparados para o ano letivo acadêmico.

Como fruto de uma reunião com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, na qual apresentamos essa questão, alcançamos, em 2019, pela primeira vez desde o início do programa, que estudantes reingressos participassem da seleção de bolsas emergenciais gerenciadas pela PRAE. Desse modo, parte de nossos discentes foram beneficiados com esse auxílio já no início do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico de 2019, antes mesmo de serem efetivamente matriculados na UFPR, o que aumentou, consideravelmente, em comparação com as edições anteriores, a participação dos alunos nesse curso.

6.2.2 Resultados da entrevista semiestruturada

Em dezembro de 2017, dois professores do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada presencial com o intuito de aprofundarmos questões relacionadas, sobretudo, às suas percepções acerca do Curso de Acolhimento de 2017 e desse contexto específico de ensino-aprendizagem, brevemente anunciadas no diário de classe já analisado. Interessava-nos, ainda, investigar os desafios enfrentados por eles, como professores de PLAc-FA do Programa Reingresso. A partir das entrevistas, pudemos abordar com maior profundidade os temas que julgamos importantes; além disso, a triangulação de dados confere maior confiabilidade à pesquisa. Os dois participantes (P) da entrevista foram:

(P1) Licenciada em Letras Português e Alemão. Atualmente é mestranda em Linguística Aplicada no programa de Mestrado Bilateral UFPR/Leipzig (Alemanha). Tem quatro anos de experiência como professora no contexto de PLAc e, além de participar como docente do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico de 2017, foi responsável pela organização das atividades de integração junto ao Núcleo Tandem e dos plantões de reforço – ações que fazem parte do programa do curso.

(P2) Licenciado em Letras Português e Espanhol. Atualmente é mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Tem quatro anos de experiência como professor de PLAc e ministrou aula nos dois contextos de formação linguística para o Programa Reingresso: no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico em 2017 e na disciplina de PLAc-FA em 2018.

Todo o áudio gravado durante a entrevista foi transcrito e, assim como para o grupo focal dos estudantes, revisitado em diversos momentos. A partir da transcrição, realizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), iniciada por uma leitura flutuante, na qual o pesquisador se deixa invadir por impressões e orientações. Em uma fase posterior, foram definidas as temáticas de codificação, ou seja, os tópicos mais significativos expostos durante a interação. Então, em um terceiro momento, interpretamos os dados e fizemos inferências.

Um aspecto positivo da entrevista é, por um lado, a possibilidade de comprovação dos dados gerados anteriormente e, por outro, a emergência de novas categorias de análise que, até então, não haviam sido apontadas nos demais instrumentos de pesquisa utilizados, como verificaremos na sequência.

IMPACTO NA FORMAÇÃO/TRAJETÓRIA ACADÊMICA

a) eu entrei no projeto no terceiro período da graduação. eu faço licenciatura em português e alemão, **tô no último semestre agora/terminei agora**. [...] **foi a primeira vez que entrei em sala de aula em outro papel que não o de aluna também, né. foi a primeira vez que tive esse contato de/ então, me formei professora dentro do pbmih**. e aí depois disso, **um ano depois, eu comecei a fazer estágio de ple no celin** me formei na [graduação] na graduação no último semestre. **e agora** ((riso)) **vou fazer mestrado**, em estudos linguísticos, **na área de linguística aplicada na verdade no::/ com o alemão como língua estrangeira TAMBÉM para refugiados**, né, meu projeto também fala um pouco sobre isso, mas lá em Leipzig. (P1)

b) que acho que/**o que eu falo é que tudo o que eu sou, quase tudo o que eu sou, eu devo muito ao projeto**. então, o ser professora, trabalhar no ple, trabalhar com o alemão, passar no mestrado, tudo isso tem a ver com, com a minha experiência no projeto. **me formei professora lá, todas as reflexões que eu tenho, tudo o que eu faço tem a ver com projeto**. (P1)

c) DEPOIS que eu entrei no projeto eu fiz novamente o vestibular, já formado em letras-português e fiz letras-espanhol, aqui na:: ufpr e segui trabalhando no projeto e **agora também o meu mestrado é em literatura e o tem a ver com um escritor que::, que escreve em trânsito, né, que ele foi MIGRANTE em VÁRIOS países e é a temática da minha, da minha, do meu projeto de pesquisa** (inaudível) então, tamo aí.

Fonte: entrevista com os professores 2017 (2018)

Observamos, nos fragmentos selecionados, o impacto que gerou na trajetória acadêmica de ambos os professores terem participado do projeto PBMIH ao longo de sua formação. Os dois docentes iniciaram recentemente os seus estudos na Pós-Graduação e desenvolvem, cada um em sua área, pesquisas relacionadas à temática da migração e do refúgio (***a***, ***c***), seja no âmbito literário (P2), seja na área de Alemão como Língua Estrangeira (P1).

Na visão da participante P1, sua formação como professora se deu através do PBMIH, visto que essa foi a sua primeira experiência docente e, ademais, dos quatro anos de formação na graduação de Letras, três foram dedicados ao trabalho no projeto. Na narrativa apresentada no excerto ***b***, por exemplo, a professora (P1) descreve como essa experiência influenciou todo o seu percurso acadêmico e pessoal. Verificamos também que ter iniciado sua prática docente no contexto de migração e refúgio abriu portas para um estágio remunerado na área de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR, uma vez que, na gestão do coordenador Francisco Calvo del Olmo, tiveram prioridade, no processo seletivo, estudantes de licenciatura com experiência comprovada de, no mínimo, um semestre no PBMIH, conforme aponta o Edital n. 03/2017[114].

Confirmamos, ainda, como pode ser impactante, para um aluno em formação, entrar em contato com a temática da migração e do refúgio, através do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), e poder vivenciar a prática de sua futura profissão com a comunidade interna da UFPR, por meio do Programa Reingresso, mas também com a comunidade externa, tendo a chance de conviver com a realidade do seu entorno e transferindo essa pauta para dentro da universidade.

Assim, acreditamos no poder transformador da extensão, muitas vezes renegada pela academia. Podemos verificar que o PBMIH tem colaborado, enormemente, na formação de graduandos e pós-graduandos da área de Letras da UFPR, na medida em que essa experiência, conforme comprovamos, pode propiciar, além da prática docente e da pesquisa, a formação de profissionais mais humanos, tolerantes e sensíveis – qualidades tão necessárias nos tempos em que vivemos.

[114] O edital do processo seletivo para o provimento de vagas do quadro de estagiários de PLE do Celin-UFPR pode ser conferido no Anexo 23.

DIFERENÇA DE CONTEXTO PLE X PLAc

a) é muito, muito diferente, porque **no caso as aulas que a gente dá, que eu dou, né, pro, de português como língua estrangeira no Celin, que são intercambista::s, são pessoas que vêm trabalhar aqui, mas já com emprego, né. geralmente são pessoas que vêm (inaudível) por um TRABALHO BOM, né, um trabalho melhor do que muitas vezes no país deles e vão ter várias vantagens econômicas, então eles chegam com outro STATUS, né**. e:: então a gente trabalha mais, vamos dizer assim, a lí::ngua, né, a gente não/ eu acho que **a grande diferença aqui no PBMIH, eu acho que a gente FAZ O ACOLHIMENTO**, né, dos alunos. e esse acolhimento, ele, ele, tem/ a pessoa que começa a trabalhar com isso tem que se dar conta **que:: são MUITAS CARÊNCIAS que eles trazem pra sala de aula e você não pode SER OMISSO, falar assim "ah" e olhar pra outro lado, e falar assim: "não, vamo trabalhar aqui agora só classes verbais" sei lá.** então a gente tem que tratar disso na sala de aula. eu acho que é uma das grandes questões assim de diferenças [...]e **MUITAS, e muitas, muitas vezes por exemplo acontece dos alunos não terem dinheiro para pagar o ônibus pra VIR aqui ter aula e no Reingresso, até conseguirem comer no RU iam pras atividades da parte da tarde sem comer e falam isso pra você**. (P2)

b) eu acho que é bem diferente também, mas pra mim são várias coisas. primeiro porque eu comecei a dar aula pelo pbmih, né, então a minha experiência de sala de aula quando eu comecei a dar aula de ple, era o PBMIH e eu acho que pra muitas pessoas foi o contrário [...] **então pra mim, eh, ter, eh as coisas serem/ terem um processo mais demorado era, era o que eu achava que era normal**. **aí você chega dentro do ple e as coisas tem que ser muito rápidas e tal, eu demorei um pouco pra me adaptar nesse sentido. mas sim, tudo é MUITO DIFERENTE, exatamente pelo contexto, né,** acho que principalmente o contexto diz muita coisa, né, e, **além disso, acho que a questão de você QUERER OU NÃO aprender a língua**. então, muitos, ou a maioria dos alunos do Ple, ainda que sei lá, "eu fui obrigado a trabalhar aqui", mas assim, já sabia disso, ele tem condições de, de conhecer, de saber sobre o Brasil, sobre Curitiba antes assim e os do Pbmih não. e eles também não querem aprender essa língua e a cidade pra eles é muito, acho que isso tem uma influência imensa no aprendizado, **e o material também, as temáticas**. (P1)

c) porque **nas reuniões de formação**, **quando a gente chamava pessoas que já tinham experiência com o ensino de língua estrangeira de fora, assim, era muito legal, muito importante, mas às vezes não encaixava porque eles não tinham a experiência do ensino de língua nesse contexto** [...] **e agora aqui tem muita PESQUISA envolvida**, acho que o professor, ele é por si só um pesquisador, né, essas coisas às vezes tem que ser separadas pra academia, mas eu acho que elas estão muito juntas e isso é legal **o quanto, o quanto de pesquisa já surgiu do projeto, né.** (P1)

d) eu lembro quando eu comecei a dar aula no projeto, assim, no primeiro semestre, foi MUITO DIFÍCIL, muito difícil mesmo, sabe assim, que eu saía, tipo, meio FRUSTRADO da sala de aula, porque eu, claro, **eu fazia uma aula pensando numa aula clássica de língua estrangeira. cê fazia o material e tal e não funcionava, né, a questão do tempo, a questão mesmo daquele material, não CHEGAVA pra eles né.** então daí foi afinando, afinando, até que/ **eu acho que eu é MUITA reflexão em cima, né**, sobre "ah, não, isso não funciona por quê?" às vezes nem é o material, é como VOCÊ COLOCA o material, como você faz aquela contextualização. (P2)

Fonte: entrevista com os professores 2017 (2018)

Embora o foco central dessa entrevista não tenha sido investigar a percepção dos professores acerca das possíveis diferenças existentes entre o contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e o de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a temática se fez presente, durante a interação, na fala dos dois participantes e, por esse motivo, optamos por manter essa categoria de análise.

Conforme observamos anteriormente (Quadro 8), no capítulo 4, dedicado ao perfil dos professores de PLAc-FA participantes desta pesquisa, ambos os docentes possuem experiência

nos dois contextos de ensino-aprendizagem. A participante P1, como visto na seção anterior, iniciou sua prática docente nas aulas do PBMIH há quatro anos e, após um ano, passou também a atuar como professora de PLE no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, enquanto o participante P2 conta com o mesmo tempo de vivência profissional nos dois contextos: PBMIH e PLE-Celin (quatro anos).

Por meio dos excertos selecionados, percebemos que os dois professores estão de acordo quanto às diferenças inerentes aos dois ambientes de ensino. Contudo, cada um levanta características distintas desses contextos para sustentar sua opinião.

O informante P2, por exemplo, aponta, primeiramente, a diferença relacionada ao público-alvo. Enquanto as turmas de PLE do Celin-UFPR são constituídas, majoritariamente, por intercambistas e estrangeiros que possuem bons trabalhos no Brasil e, consequentemente, uma condição financeira favorável, os grupos do PBMIH são compostos em sua maioria por alunos que estão atravessando alguma dificuldade financeira. Assim, no primeiro caso, o professor pode se dedicar prioritariamente às questões linguísticas/culturais que emergem nesse ambiente de ensino-aprendizagem; já no contexto do PBMIH, além do conteúdo programático previsto, o docente precisa lidar com outras questões particulares, como, por exemplo, aquelas relacionadas aos alunos que não podem frequentar as aulas por não terem dinheiro para a passagem ou para comerem fora de casa. Na visão do professor (P2), essas informações não podem ser ignoradas em sala de aula (***a***).

Já no caso da participante P1, as diferenças apontadas são elencadas por aspectos distintos. Em primeiro lugar, pelo ritmo do curso: enquanto no PBMIH as aulas fluem, geralmente, em um ritmo mais lento, nas turmas de PLE do Celin, o professor, na maior parte das vezes, trabalha o mesmo conteúdo em menos tempo. Além disso, a professora, no fragmento ***b***, chama a atenção para a diferença entre um estudante que escolheu aprender o idioma em relação àquele que não deseja, por diversos motivos, estar na condição de aluno de português e se vê muitas vezes obrigado a aceitar esse papel.

Ainda em relação às especificidades do contexto de PLAc, as transcrições dos recortes ***c*** e ***d*** apontam para a dificuldade de alguns linguistas aplicados experientes conseguirem ajustar as teorias do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras às particularidades desse ambiente. Ademais, os dois excertos ainda evidenciam a importância da vivência nesse contexto e também do desenvolvimento de pesquisas científicas para aprimorarmos nossa prática nessa área de atuação.

Nesse sentido, podemos perceber, de alguma forma, que as narrativas dos dois professores, ilustradas nessa categoria de análise, corroboram a perspectiva defendida no subcapítulo intitulado “Especificidades no ensino-aprendizagem de PLAc”.

A seguir, analisaremos a percepção dos professores participantes no que concerne ao Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico – atividade ofertada a todos os estudantes do Programa Reingresso desde o ano de 2016.

CURSO DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO

a) mas **eu acho que::, que foi bem importante assim ter esse primeiro, esse primeiro contato deles com a universidade MEDIADO**, né, acho que pra mim também foi diferente, foi um pouco **usar a minha experiência como estudante também da universidade, de outras coisas, na experiência enquanto professora pra alunos que vão entrar na universidade**, isso foi bem legal. (P1)

b) sobre o curso eh eu acho que é muito importante pra eles ((celular vibra)) **porque é um rotina bem diferente, eh, aqui a universidade,** eles mesmos falaram pra gente né, no feedback que eles nos deram, que é MUITO DIFERENTE, eles não precisavam fazer VÁRIAS COISAS que a gente colocou nesse curso pra eles, né, como resu::mo, como::, né, toda essa tarefa que eles fizeram que são coisas como::, eh, no dia a dia acadêmico deles. e pra eles foi MUITO importante, **a gente recebeu esse feedback, eu lembro de, eh, ter escutado alunos me relatando isso que eles não saberiam como, eh, como eles conseguiriam entrar na universidade sem TER TIDO esse curso**. (P2)

c) eu acho assim que **teve uma EVOLUÇÃO, SIM**, eu acho que conseguiram acompanhar do início ao fim o curso, **a gente notou uma evolução muito, muito acentuada assim, de ver que eles tinham dificuldades** ((celular vibra)) **de construir pará::grafos e logo já tavam com mais facilida::de.** eu acho que o que ficou, ficou mais característico neles foi a questão das, dos/ das ferramentas digitais. (P2)

d) a gente tinha aluno que tava aqui há 5, 6 meses, mas também outros que estavam aqui há 3, 4 anos **e ter esse desnível linguístico mesmo, em sala de aula é bem desafiador**. (P1)

e) então acho que no final do congresso/ **na apresentação deles do *Congresso Reingresso* foi, foi INCRÍVEL assim, foi, superaram todas as expectati::vas** assim. era um grupo muito, eu achei que era/ eles tinham esse perfil de, de perguntar, de correr atrás, de ser curio::so, QUESTIONAR, acho isso muito importante dentro da academia. e também o que eu, **o que eu sempre, nas aulas eu sempre pensava era como eles PODIAM SE DEFENDER**, né, porque se tem uma coisa que eles vão ser é atacados dentro da universidade, assim. e como se defender e como tudo isso passa pela linguagem, passa por todo esse conhecimento acadêmico. (P1).

f) a questão de TENTAR FAZER um grupo, né, no INÍCIO das aulas: “**vocês estão JUNTOS aqui, essa universidade é um espaço difícil, não só pra vocês, mas MUITO MAIS pra vocês, né**. mas agora vocês são um grupo, vocês estão se conhecendo, vocês estão na mesma situação, e a gente/ e se vocês forem, né, juntos vai ser mais fácil”. e talvez conseguir trabalhar desde as primeiras aulas **essa cooperação, que é ESSENCIAL, não só pra vida deles aqui, como pro::, pro processo todo, assim, eh dentro da universidade, né, como PROJETO dentro da universidade, pra que ele pro futuro tenha mais força ainda, porque se ESSES ALUNOS ENTRAM com esse espírito de cooperação, isso vai refletir também no, numa tentativa de/ ou seja assim pra UMA VISIBILIDADE MAIOR dentro da universidade**, que eu acho que é uma das GRANDES questões. a universidade meio que não vê eles né porque, **e é essa a nossa luta: BUSCAR QUE a universidade veja essas pessoas, né, falar assim “olha, tá acontecendo isso NO MUNDO e tá chegando aqui na MINHA UNIVERSIDADE**, né. e eu não posso dar as costas, me omitir”, não sei. (P2)

g) eu acho que o resultado foi bem positivo assim. eu acho que OUVIR eles falando disso né, **que sem o curso, eles /talvez ia ser, MUITO MAIS, mas MUITO mais difícil eles entrarem na universidade**, que eles aprenderam todo dia uma coisa, hoje eles já sabem fazer uma apresentação no Power Point, por exemplo, né. (P1)

h) porque esse curso que a gente acabou de dar, de 5 semanas, **ele é excelente, mas ele NÃO CONSEGUE dar conta de tudo, eu acho assim, que a gente e eles também precisam de tempo, né, porque, eles precisam de tempo pra aquele conhecimento ser absorvi::do**, né. (P2)

Fonte: entrevista com os professores 2017 (2018)

Embora, em seus relatos, os dois professores assinalem alguns desafios encontrados ao longo da formação, como a heterogeneidade relacionada ao nível linguístico dos estudantes dentro de um mesmo grupo (***d***) ou o curto período de tempo destinado ao curso (***h***), ambos discorrem sobre a importância dessa atividade (***a***, ***b***, ***g***, ***h***) e a avaliam como muito positiva para a turma. Ademais, os dois docentes perceberam, no decorrer dessas cinco semanas, uma caminhada significativa dos estudantes (***c***, ***e***, ***g***).

A informante P1 chamou a atenção para a relevância de haver uma mediação – nesse caso, o Curso de Acolhimento – para a vivência inicial dos alunos nesse novo universo acadêmico. Além disso, apontou, como um aspecto positivo, poder utilizar a sua experiência como aluna da UFPR para compartilhá-la com os estudantes. O participante P2 relata ter recebido *feedbacks* favoráveis, já que os discentes experimentaram, durante as cinco semanas de formação, algumas práticas acadêmicas até então desconhecidas para eles.

Tendo consciência de algumas dificuldades que esses estudantes vivenciariam dentro da universidade, os dois professores se preocuparam em ir além do conteúdo programado, trabalhando algumas estratégias de "sobrevivência". Por um lado, como demonstra o fragmento ***e***, a professora P1 utiliza parte da sua aula para apresentar alguns recursos e conhecimentos que possam ser acionados futuramente pelos estudantes para se defenderem no ambiente universitário, se for preciso. Por outro, o fragmento ***f*** ilustra a tentativa do professor P2 de trabalhar em prol da construção da união do grupo, expondo, durante as aulas, a importância de cooperarem uns com os outros para terem mais força e visibilidade enquanto grupo, mas também para fortalecer a própria política do reingresso na UFPR.

Assim, com base nos dados gerados, comprovamos a relevância do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico como uma primeira atividade a ser ofertada aos alunos do Programa Reingresso, antes mesmo do início de suas respectivas graduações na UFPR. Afora a função linguística, essa formação desempenha um importante papel para os discentes no que concerne à sensibilização ao ambiente universitário brasileiro.

Na sequência, concluiremos a categoria de análise dos professores com algumas ponderações apresentadas pelos docentes sobre a política de reingresso e algumas sugestões para a melhoria do programa.

SUGESTÕES PARA O PROGRAMA REINGRESSO

a) o sucesso deles, eh, vai depender muito desses PRIMEIROS ANOS né de adaptação e eu, **eu ACHO assim que tem que ter uma::, uma disciplina:: DE ACOLHIMENTO. com o acolhimento que a gente fala/a gente faz pra outros públicos, né, que, como o pec-g::, né,** que é um momento anterio::r, e também é um preparató::rio. **eu acho que tinha que ter uma disciplina assim, que fosse, eh, meio que OBRIGATÓRIA, né, pra TODOS ELES, NESSES 6 MESES, nos primeiros seis meses que eles estão aqui, talvez até dois seme::stres, né**, não sei exatamente. (P2)

b) enquanto POLÍTICA AFIRMATIVA QUE É assim e pensar nessa questão de igualdade né, o que é igualdade né, **porque as políticas afirmativas, as ações afirmativas, elas trabalham por um princípio de justiça que não é o de igualdade, é o princípio de justiça corretiva, né**. que eu acho que É MUITO IMPORTANTE. acho que também, sei lá, **trabalhar um pouco com o, com o NEAB e o NUEI, né, que são o núcleo de estudos afrobrasileiros e o núcleo de estudantes indígenas**, assim. eu acho QUE SIM porque daí é isso, pros indígenas TAMBÉM PORTUGUÊS É LÍNGUA ESTRANGEIRA **e o NEAB porque a maioria dos nossos estudantes SÃO NEGROS, e isso tá na pele, e isso se manifesta, enfim, principalmente em curitiba, e a universidade com essa coisa elitista, etc**. mas acho que TRABALHAR então com esses outros, com essas outras AÇÕES AFIRMATIVAS pode dar/ **e agora foi criado uma superintendência né das minorias, acho que o caminho tá ali assim, de conversar** (inaudível). (P1)

c) é **eu penso também de ter**, eh, uma espécie, não sei do que chamar assim de **conferência de reingressos**, pra que mostrasse pra universidade, sabe?! **É MUITO IMPORTANTE MOSTRAR pra universidade**, como ACONTECEU COM A GENTE, a gente ESCUTOU ELES, formulou um CONGRESSO, ESCUTOU TRABALHOS, mas isso gerou PRA NÓS, um grupo pequeno, né, **eu acho que falta agora nós do grupo de letras e de outras línguas, ou talvez da universida::de de fazer um congresso pra toda a universidade** [...] porque eles se sentem excluídos, a gente tem relatos de que eles não consegue::m grupos pra fazer TRABALHOS, porque são discriminados, então isso tem que SER FALADO. (P2)

Fonte: entrevista com os professores 2017 (2018)

Visto que um objetivo central desta pesquisa é discutir ações para compor um programa de acolhimento aos alunos reingressantes, pareceu-nos fundamental ouvir a opinião dos professores de PLAc-FA, em virtude de sua experiência com esse público, para receber deles sugestões para a melhoria do programa.

Para o informante P2 (***a***), o acolhimento destinado a esse grupo de alunos deveria ocorrer durante todo o primeiro ano letivo. Ele menciona, como um exemplo a ser seguido, o preparatório de sete meses oferecido aos estudantes pré-PEC-G da instituição. Comenta, ainda, sobre a possibilidade de ofertar a esses estudantes, por um ou dois semestres, uma disciplina obrigatória, na qual ocorresse um acolhimento linguístico e acadêmico a longo prazo.

Em relação à sugestão levantada, entramos em contato, no ano de 2018, com a então recém-criada COPAP – Coordenação de Políticas de Acesso e Permanência, da Pró-Reitoria de Graduação, para propor ações específicas com a perspectiva de avançarmos na construção de políticas de permanência para os migrantes e refugiados inseridos nos diversos cursos da graduação da UFPR. Nesse sentido, uma das proposições diz respeito à construção de uma resolução relativa a um "ano zero de acolhimento", com um primeiro ano diferenciado para

todos os alunos provenientes do Programa Reingresso, que será descrita em detalhes nas considerações finais desta tese.

Ainda sobre a questão da visibilidade interna desses estudantes, item já apontado na seção anterior, o professor P2 (***c***) sugere que se organize não só o *Congresso Reingresso* – atividade de fechamento do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico –, mas também um evento de maior porte, destinado a toda a UFPR, com o objetivo de apresentar e discutir a política do reingresso a um número maior de pessoas. No que concerne a essa proposta, concordamos com o docente e julgamos ser necessário ampliar o debate junto à comunidade acadêmica acerca desse programa institucional. Contudo, acreditamos ter avançado modestamente em relação a essa temática no ano de 2018, com a criação e a apresentação do espetáculo *Vozes e culturas na UFPR* e ainda com a *Conferência de estudantes Pré-PEC-G, PEC-G, PEC-PG e Reingresso UFPR*, realizada no mês de novembro de 2018 – ações já descritas.

Já a professora P1 (***b***), com o objetivo de somar forças internas, levanta uma proposta, a nosso ver, muito interessante, sugerindo a criação de parcerias entre a coordenação do Programa Reingresso e os outros núcleos responsáveis pelas demais políticas afirmativas já existentes dentro da UFPR. Como exemplo concreto, a docente aponta o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) ou ainda o Núcleo Universitário de Educação Indígena (NUEI), na medida em que, na sua perspectiva, a maioria dos nossos estudantes reingressos são negros. Além disso, a questão linguística relacionada ao português acadêmico também atravessa os estudantes indígenas.

Por fim, a participante P1 chama a atenção para a unidade criada no ano de 2017 na UFPR: a SIPAD – Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade, da qual, a partir de 2019, o programa Política Migratória e Universidade Brasileira faz parte, conforme aponta o organograma[115] dessa estrutura organizacional.

6.2.3 Balanço geral: professores de PLAc-FA

Tendo como base a análise dos dados relativos aos professores de PLAc-FA, podemos afirmar que as temáticas mais recorrentes dizem respeito, de alguma forma, à preocupação com a permanência dos alunos nos seus respectivos cursos de graduação da UFPR.

[115] O organograma referente à estrutura organizacional da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) pode ser conferido no Anexo 24 desta tese.

No tocante às categorias de análise, verificamos algumas semelhantes às apresentadas pelos estudantes reingressos participantes desta pesquisa, a saber: (i) questões de ordem digital; (ii) questões de ordem socioeconômica; (iii) questões relacionadas ao Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e (iv) sugestões para o Programa Reingresso.

Os dois primeiros pontos, em especial, apontam para questões mencionadas pela maioria dos alunos do Programa Reingresso, como já discutido. Nesse sentido, as duas categorias indicadas também pelos professores reforçam a necessidade de ações de acolhimento nessas duas frentes: a primeira, relacionada ao letramento digital, e a segunda, às políticas de bolsas de estudos para os alunos do programa.

Embora os temas referentes ao Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e às sugestões para a melhoria do Programa Reingresso já tenham sido apontados pelos alunos, agora, na análise dos professores, temos a chance de verificar essas mesmas categorias sob a ótica dos docentes, o que aumenta o nosso repertório para a construção de um protocolo de acolhimento destinado a essa população.

Além dessas quatro categorias, surgiram, ao longo da análise, outras temáticas que merecem igualmente destaque. Um exemplo que chamou nossa atenção diz respeito ao impacto gerado na trajetória acadêmica desses profissionais por terem participado, como docentes, durante as suas graduações, do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-UFPR). Essa constatação nos leva a refletir acerca da importância da extensão universitária na formação de nossos graduandos.

Para finalizar, discutimos, ainda, possíveis diferenças existentes nos dois contextos de ensino-aprendizagem em que atuam esses profissionais: o Português como Língua Estrangeira (PLE) no Celin-UFPR e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no âmbito do projeto PBMIH-UFPR.

Na sequência, examinaremos os dados relativos aos atores institucionais do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR). Começaremos com a análise referente aos coordenadores do PMUB-UFPR e, em seguida, vamos nos dedicar à discussão dos dados gerados na entrevista realizada com a coordenadora do projeto Migração e Processos de Subjetivação, do curso de Psicologia da UFPR.

6.3 ATORES INSTITUCIONAIS

O grupo de participantes denominado “atores institucionais”, conforme descrito no capítulo 4, é composto pelos dois coordenadores do programa Política Migratória e

Universidade Brasileira (PMUB-UFPR), ambos professores do curso de Direito da UFPR, e também pela coordenadora do projeto Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes, da área de Psicologia. A escolha por esses três profissionais se deu, principalmente, por todos estarem diretamente ligados à implementação, ao processo seletivo e ao acompanhamento da política de reingresso na UFPR.

6.3.1 Resultado da entrevista com os coordenadores do PMUB-UFPR

Iniciaremos a discussão pelos dados gerados na entrevista, realizada no dia 04 de dezembro de 2017, com os dois coordenadores do programa Política Migratória e Universidade Brasileira, Professora Tatyana Friedrich (P1) e Professor José Antônio Peres Gediel[116] (P2), também responsáveis pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello na UFPR. Para a análise, aplicamos o mesmo modelo metodológico utilizado com as demais categorias de participantes da pesquisa, ou seja, a análise de conteúdo.

A seguir examinaremos as temáticas codificadas a partir da transcrição da entrevista, dentre as quais escolhemos aquelas que julgamos as mais relevantes para a discussão do objeto de pesquisa desta tese, isto é, o Programa Reingresso. A análise terá por base os excertos relativos ao início do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR), na medida em que foi esse programa o proponente da política do reingresso em nossa instituição.

O INÍCIO DO PROGRAMA PMUB-UFPR

a) bom, **o programa, ele nasce a partir da iniciativa do PBMIH**, **porque em 2013** o:: curso de línguas eh **criou o curso de português para migrantes e refugiados e no mesmo período, EXATAMENTE NO MESMO período a universidade assinou o termo de parceria com a::/ o Acnur**, o Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados, **para a instalação da CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO do acnur JUNTO à universidade federal** entre os compromissos firma::dos entre o acnur e a universidade federal do Paraná constava uma série de eh de propostas ou de requisitos pra que a cátedra fosse mantida; entre eles um que era eh **criar POLÍTICAS eh no âmbito da universidade que pudessem eh acolher, incluir refugiados na formulação de uma política específica para DENTRO das universidades e ser também uma SENSIBILIZAÇÃO da comunidade acadêmica para a questão do refúgio** [...] (P2).

b) em fevereiro de 2014 fomos procurados pela professora bruna e pelo professor João Arthu::r [...], e aí imediatamente/ **nós estávamos com um processo de pensar uma extensão universitária para o dire::ito aí imediatamente nós imaginamos que, estruturando os projetos de extensão, a gente poderia criar um**

[116] Nesta seção de análise, diferentemente das anteriores, os participantes não foram anonimizados por, primeiramente, terem consentido e, também, por julgarmos importante visibilizar e valorizar os proponentes dessas políticas no âmbito do Programa Reingresso-UFPR.

PROGRAMA que reunisse TODOS os projetos de extensão. e assim foi feito ao longo do ano de 2014 e finalmente O PROGRAMA foi estruturado em 2015 (P2).

c) para além daquilo que tava previsto na cátedra por questões de várias ordens, **a gente tinha pretensão também de INCIDIR, de se fazer presente, de participar, e de apoiar e incentivar a criação de ESPAÇOS de formulação de políticas públicas**, [...]. e como o estado do paraná em 2012 foi criado um comitê e **2014 foi criado conselho. a gente, a universidade eh propôs participar na qualidade de cátedra, mas sempre a partir da experiência dos projetos de extensão uma/ propor um ASSENTO nesse conselho** [...]. então, esse conjunto de ações DENTRO E FORA da universidade na:: ação concre::ta, e sempre tomando como referência as ações concretas é que de certo modo dão a noção do que a gente chama "política migratória e universidade brasileira" e na verdade não é política migratória E UFPR, **porque é pensar A POLÍTICA MIGRATÓRIA NA PERSPECTIVA DA UNIVERSIDADE, não apenas na nossa universidade** (P2).

d) acho que é importante só reforçar aqui eh, **todos os projetos nasceram de DEMANDA dos próprios migrantes e refugiados, elas se tornaram AÇÕES, né, que foram organizadas e adaptadas junto com eles, né, junto com o público acho que esse é um diferencial nosso**, né, **teve adaptação do curso de portuguê::s, teve adaptação do tipo de atendime::nto,** aí isso só foi institucionalizado como projeto DEPOIS que já tava acontecendo, e com o programa também. então, acho que esse é um diferencial. não veio de CIMA PARA BAIXO, "vamos fazer um projeto ou um programa" e de cada um faz seu projeto, e aí começa, né, a prestar um serviço. não, né. essa é uma característica muito NOSSA, de baixo pra cima (P1).

Fonte: entrevista com os coordenadores PMUB-UFPR (2018)

Nos recortes ***a*** e ***b***, observamos as narrativas sobre o surgimento do programa PMUB-UFPR: coincidentemente, no mesmo período em que dois integrantes do projeto PBMIH procuraram os professores do curso de Direito para uma possível parceria, a universidade firmou um convênio com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), para a instalação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – que exigia a criação de políticas institucionais internas que abarcassem a temática da migração e do refúgio. Motivado por esse convênio e, também, pela solicitação dos coordenadores do PBMIH na época, o curso de Direito deu início ao projeto de extensão Migrações, Refúgio e Hospitalidade. Concomitantemente, foram estruturados, também no ano de 2014, o projeto da área de Informática e o da Psicologia, respectivamente. Nasce, então, em 2015, o programa de extensão e pesquisa PMUB-UFPR, agregando todas as iniciativas, realizadas por diversos cursos, direcionadas ao atendimento de migrantes e refugiados residentes na cidade de Curitiba e Região Metropolitana.

Além disso, os coordenadores apontam, como um diferencial do programa, a formulação de uma política construída "de baixo para cima" (*bottom-up*), em contraponto ao modelo *top-down* (***d***), isto é, todos os projetos de extensão que compõem o PMUB-UFPR foram criados a partir de demandas emergentes das próprias comunidades migrantes e refugiadas e, em seguida, adaptados, com o objetivo de melhor atender às especificidades desse público-alvo.

Posteriormente, houve a preocupação de expandir o programa para além da universidade e, nesse sentido, conforme assinalado no recorte ***c***, o PMUB-UFPR, como órgão executor das ações da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, foi convidado a compor o Conselho Estadual dos

Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná[117] (CERMA-PR), que integra a estrutura da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná.

O Conselho é um órgão colegiado da administração pública do Estado do Paraná formado paritariamente por membros das organizações da sociedade civil e do poder público. Nesse sentido, funciona como uma instância de formulação, acompanhamento e promoção de políticas públicas voltadas à efetivação dos direitos dos migrantes, refugiados e apátridas do Paraná e é o único conselho dessa natureza no Brasil.

Um dos coordenadores discorre ainda, no item ***c***, sobre o motivo pelo qual o nome escolhido para batizar o programa não foi Política Migratória e UFPR, e sim Política Migratória e Universidade Brasileira: na perspectiva desse participante, o objetivo do programa é discutir a política migratória no âmbito das IES e não apenas nas instâncias da UFPR.

O INÍCIO DO PROGRAMA REINGRESSO

a) bom, na verdade eh, **nasce de uma DEMANDA também**. eh em fevereiro, final de fevereiro de 2014, a, **a refugiada síria, Lucia, ela:: procurou o curso de arquitetura**.lá ela encontrou o professo::r eh chiesa, paulo chiesa que foi muito receptivo e ME procurou, no caso, e procurou a reitoria à época pra tentar solucionar essa questão. eh, **fizemos uma reunião na reitoria para pensar como incluir essa aluna no curso de arquitetura**, e naquele momento ficou acertado que o professor paulo ficaria como uma espécie de TUTOR INFORMAL dessa primeira refugiada síria que procurou a universidade. **e nós já tínhamos eh imaginado que essa demanda surgiria, até pelo termo de parceria que foi firmado com o acnur, que diz "facilitar o ingresso, inserção de refugiados na universidade"**, e vimos que a gente precisaria institucionalizar isso, mas a gente DE INÍCIO ficou pensando de que forma isso poderia ser feito (P2).

b) fizemos um primeiro rascunho de:: proposta de uma:: normativa, e aí, por sorte, o/ a reitoria à época ACOLHEU essa ideia e levou pro cepe, e surgiu então a:: normativa, a resolução 13/14 e essa é uma conquista que nós não podemos perder, **foram pra refugiados e migrantes portadores de visto humanitário porque as políticas em geral são apenas pra refugiados esse é um aspecto diferente e a lei diz que o solicitante tem os mesmos direitos que o refugiado**. isso também foi OBJETO da nossa ação aqui internamente de a gente fazer espécie de/ não pareceres, mas uma espécie de memorando explicativo de informação para embasar, dar embasamento teórico para a gente conseguir superar os obstáculos que foram sendo colocados à medida que as demandas foram acontecendo, né (P1).

c) então, **a resolução, ela usa o termo "vagas remanescentes". Então, a gente usa metodologia que a universidade JÁ UTILIZAVA** pra ocupação de vagas remanescentes, eh pro BRASILEIRO EM GERAL, e então isso foi adaptado aos migrantes e refugiados. **Então, eh a PROGRAD libera todo ano eh quais são as vagas que podem ser ocupadas e aí então parte vai para migrantes e refugiados e parte vai pro programa normal da universidade, que é o provar** (P1).

d) e aí **a SELEÇÃO é feita eh a partir de CHAMADA pública**, que **as pessoas trazem então seus currículos, a maioria de documentação que conseguir para comprovar que já fez esse curso no exterior**, e aí a seleção é feita em cima desse currículo, **a integralização curricular de cada candidato em relação ao seu curso no seu país, o tempo no brasil**, né. eh sempre também avaliando a equidade de gênero e de origem, e aí então é feita:: eh uma, u**ma entrevista com o pbmih pra fazer a análise do / da questão da língua, e a entrevista psicológica**

[117] A reportagem a respeito da instituição do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná, bem como da Lei Estadual n. 18465, de 24 de abril de 2015, relativa à criação do CERMA-PR, pode ser conferida nos Anexos 25 e 26, respectivamente.

com o curso de Psicologia e processos de subjetivação, [...] eh e aí eles são então matricula::dos e DEVERIA ser levado em consideração essa integralização curricular que tá na seleção, né, mas de fato as coordenações acabam colocando todos no primeiro ano de novo (+) (P1).

e) então, a partir do ano que vem já está marcado uma reunião pra março, eh a nossa ideia, o nosso pró-reitor de graduação hoje já anotou na sua agenda para que, **antes que A PROGRAD eh sinalize para as coordenações as vagas disponíveis em cada curso, nós com base nas DEMANDAS dos anos anteriores vamos dizer "olha tais e tais cursos têm demanda", então vamos fazer aumentar o número de vagas pra esses que têm já a demanda REPRIMIDA**, que não foram satisfeitas anos anteriores [...], mas a gente pode pôr uma vaga por curso caso a:: alguém que se interesse, né (P2).

Fonte: entrevista com os coordenadores PMUB-UFPR (2018)

Uma das grandes conquistas do PMUB-UFPR foi a implementação do Programa Reingresso, através da Resolução 13/14, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR (CEPE) no ano de 2014. Da mesma forma que ocorreu com a criação dos projetos de extensão, o Programa Reingresso nasceu de uma demanda, conforme podemos comprovar no fragmento ***a***.

Contudo, mesmo que a reinserção de migrantes e refugiados nas IES fosse um requisito imposto pela Cátedra, os coordenadores, de início, não sabiam qual seria a melhor forma de institucionalizar essa prática dentro da UFPR. Finalmente, os próprios responsáveis pelo PMUB-UFPR redigiram uma proposta de normativa, que foi acolhida pela Reitoria (***b***). Os participantes chamam a atenção para um diferencial dessa resolução no que concerne à abrangência do público contemplado: enquanto outras políticas se destinam apenas aos refugiados, a política do reingresso da UFPR engloba, além do público refugiado, migrantes portadores de visto humanitário e solicitantes de refúgio.

De acordo com a normativa, a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) deve destinar parte das vagas remanescentes das graduações ao Programa Reingresso, para serem ocupadas por migrantes e refugiados, como exemplificado no excerto ***c***. No entanto, constatamos que, muitas vezes, as vagas dos cursos reservadas ao processo seletivo de migrantes e refugiados não correspondiam à solicitação de grande parte dos candidatos. Por essa razão, a coordenação do programa solicitou à PROGRAD a inversão da ordem de distribuição das vagas, isto é, que primeiramente fossem captadas as vagas para o reingresso e, apenas em um segundo momento, para as coordenações dos cursos. A proposta foi aceita e, a partir de 2018, estabeleceu-se que todos os cursos ofertariam no mínimo uma e no máximo três vagas específicas para a reinserção de migrantes e refugiados na UFPR – uma grande conquista para o programa.

Assim, para o ano de 2019, de acordo com o Anexo I do Edital n. 02/PROGRAD – Acesso Migrantes e Refugiados/2018[118], foram disponibilizadas 63 vagas, em cursos variados, para o Programa Reingresso.

Quanto à seleção desses candidatos, observamos, com base no fragmento ***d***, os itens pelos quais os alunos são avaliados: (i) a integralização curricular de cada estudante relativa ao seu curso no país de origem; (ii) o tempo de residência no Brasil; (iii) o nível linguístico e (iv) o parecer fornecido pela equipe da Psicologia concernente à entrevista realizada.

É interessante notar que, embora a coordenação do PMUB-UFPR leve em conta o tempo de estudo do candidato em seu país de origem, as coordenações dos cursos na UFPR, na maioria dos casos, não consideram essa experiência prévia no momento da matrícula – o que já foi apontado como problemático na seção de análise dos dados referentes aos alunos do programa.

Além do desafio relativo à periodização desses estudantes na UFPR, os coordenadores do PMUB-UFPR mencionam também outros gargalos relacionados à política do reingresso, descritos na próxima categoria de análise.

OS DESAFIOS / GARGALOS DO PROGRAMA REINGRESSO

a) a primeira coisa é a compreensão enquanto UNIVERSIDADE do progra::ma né, e da situação dos migra::ntes e refugiados da própria universidade. por parte dos servidores, dos professores eh **e aí essas coordenações que não levam em consideração a situação do migrante e refugiado na hora de FAZER a matrícula, mas também na hora de CONSIDERAR a documentação, na hora de levar também em conta eh as disciplinas já realizadas por essas pessoas e o PROCEDIMENTO administrativo mesmo**, acho que esse é um gargalo bem importante [...], e que PODE ser preconceito, mas às vezes é SÓ FALTA de conhecimento mesmo eh de quem tá lidando. **e como que um programa como o nosso chega até essa ponta? com tantos setores, com tantos coordenadores, com tantos servidores diferentes**. acho que esse é um primeiro gargalo bastante importante e assim e de um LEGALISMO, né, que o brasileiro tem que burocratiza, mas que também exige lá todos os documentos que uma pessoa NÃO VAI TER CERTIDÃO DE NASCIMENTO aqui, né, vai ter registo nacional de estrangeiro. Então, assim, É DIFERENTE não tem como exigir, né, ou a EMENTA de todas as disciplinas com todos os detalhes em carga horária da sua matéria que cursou lá no seu país (P1).

b) acho que outro gargalo também é:: o VALOR que se dá à extensão na universidade. a gente acha que já tá de acordo com a constituição, com o tripé, mas ainda a gente vai esbarrando, né, uma série de limitações, dificuldade de compreensão da importância, porque a extensão não pode fazer política? Né, interna, universitária, porque ela não pode institucionalizar procedimentos [...]**e é por isso que a extensão tem que ter a demanda, a universidade ir até a sociedade e a sociedade também com seu conhecimento transformar a universidade. acho que esse foi um dos fatores também de a gente se preocupar com o reingresso, é esse RETORNO. a gente não pode ser um prestador de serviço, porque daí qualquer um pode ser. agora a gente, tem que buscar esse conhecimento, que é deles também, de um outro tipo de sabedoria de experiência e trazer para dentro da universidade** (P1).

c) a gente precisa apostar **na organização DESSES estudantes, organização POLÍTICA que eu chamo, né, desses estudantes na universidade, seja a inserção deles NOS INSTRUMENTOS de participação e representação dos estudantes, seja alguma coisa ESPECÍFICA deles**, porque nós teríamos um interlocutor mais FÁCIL, uma espécie de interlocutor que abrangesse todo mundo (P2).

[118] Para acessar o Anexo I do edital de 2018 relativo às vagas destinada ao programa, consultar o Anexo 27.

d) e **os alunos têm essa dificuldade econômica** mais do que os alunos brasileiros, porque os brasileiros, de uma forma ou outra, têm uma inserção na sociedade, muito mais fácil, né, e há outra questão, **a questão da língua que a gente vê que é uma barreira bem difícil de ser superada** e por último, ou em primeiro lugar, ou todos juntos, eu acho que há uma indissociabilidade desses fatores, que elas são **as questões de preconce::ito e tal, de xenofobi::a** (P2).

Fonte: entrevista com os coordenadores PMUB-UFPR (2018)

O primeiro desafio mencionado pelos coordenadores (***a***) diz respeito à falta de entendimento da comunidade acadêmica acerca da migração e do refúgio, bem como das particularidades desse público-alvo. É necessário, na visão dos participantes, aprimorar os processos administrativos relativos à política do reingresso dentro da UFPR. Porém, eles mesmos se questionam sobre qual estratégia aplicar para conseguir sensibilizar essas diferentes instâncias acadêmicas – setores e coordenações, entre outras.

Ademais, os participantes discorrem sobre a ausência de prestígio atribuída à extensão universitária na academia (***b***) e chamam a nossa atenção para a importância, tanto para a sociedade quanto para a universidade, dessa prática acadêmica, que é constantemente transformada por essas ações. Os coordenadores citam o Programa Reingresso como exemplo de política que surgiu de um programa de extensão e foi posteriormente transformada em resolução institucionalizada na UFPR.

Com base na narrativa apresentada no fragmento ***c***, percebemos, também, como um gargalo do Programa Reingresso, a falta de organização política estudantil. No tocante a esse tópico específico, é importante mencionarmos a criação da Comissão Multidisciplinar PEC-G/Reingresso, com representantes dos alunos, programas e instituições relacionadas, durante a *Conferência Pré-PEC-G, PEC-G, PEC-PG e Reingresso-UFPR*. Além disso, para o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico de 2019, convidamos, pela primeira vez, os representantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE) para realizarem uma intervenção, com o intuito de apresentarem a entidade e, ao mesmo tempo, incentivarem os alunos reingressos a ocuparem esses espaços, para que tenham alguma representatividade nas tomadas de decisão institucionais.

Por último, o excerto ***d*** evidencia, mais uma vez, questões que permeiam o universo dos estudantes reingressos e que já foram levantadas pelos alunos e também pelos professores de PLAc-FA, a saber: (i) questões de ordem socioeconômica; (ii) questões de ordem linguística; e, ainda, (iii) questões relacionadas ao racismo e à xenofobia – dados que reforçam a urgência da formulação de políticas de acolhimento nessas frentes específicas.

CONQUISTAS DO PROGRAMA

a) então **a gente tá caminhando em direção à institucionalização do processo de reingresso**, e agora, eu já fiz a provocação várias vezes, **e agora está na hora de começar a discutir o processo de INGRESSO não de reinserção, mas de INGRESSO**, que vai ser um longo debate o ano que vem, né. [...] não adianta a gente falar "vamos fazer enem", "vamos fazer vestibular" se essas pessoas não vão passar. **então a gente vai ter que adaptar** ma::s a gente avançou nesses pontos, acho TAMBÉM que **a gente já conseguiu um grande número de pessoas sensibilizadas dentro da administraçã::o da universida::de em vários níveis** (P1).

b) acho que o ponto positivo é a gente trazer essa DISCUSSÃO pra universidade, né, que tava ALHEIA aos migrantes e refugiados que é um processo NOVO no Brasil, mas os haitianos estão vindo desde 2011, né, só em 2014 que a gente incorporou realmente essa temática, então eh e acho que esse é o grande fator positivo é trazer essa consciência de que, né, fazer o acolhimento e hospitalidade dessas pessoas que tão na sociedade [...] ainda falta chegar em muito TÉCNICO, em muito coordenador de curso, **mas TÁ POSTO, né. acho que a transformação que a gente vê nos relatos dos ALUNOS que trabalham com os migrantes NOS PROJETOS**, que têm uma circularidade maior no DIREITO, geralmente pessoal mais novo depois não continua, um pouco mais permanente le::tras, enfim, mas essas pessoas, **elas vão contando pros seus colegas, muitos TRANSFORMAM em monografia do trabalho de conclusão de curso, muitos vão fazer te::se, monografi::a a partir dessa experiência**, então acho que essa é uma transformação importante pro nosso aluno QUE É O FIM ÚLTIMO na universidade (P1).

c) eu acho que **a nossa FÓRMULA REINGRESSO, como a gente fez, ela é MUITO VITORIOSA assim, ela é muito positi::va** que às vezes a gente não pára pra pensar, mas quando você vê as ESTATÍSTICAS NOSSAS com AS OUTRAS UNIVERSIDADES é muito discrepante a quantidade de alunos que a gente INCLUI (P1).

d) a teoria darwiniana, né, os mais fracos vão morrer, a tartaruga mais fraca não chegará nunca ao mar pra poder atravessar o oceano. então, **acho que a compreensão de que a universidade tem que trabalhar para que as tartarugas mais fracas cheguem ao oceano é uma visão política de reversão de uma lógica elitista e excludente** (P2).

Fonte: entrevista com os coordenadores PMUB-UFPR (2018)

Na última categoria de análise, destinada aos coordenadores do PMUB-UFPR, vamos nos dedicar a ilustrar os avanços do Programa Reingresso ao longo desses anos de funcionamento.

Uma primeira conquista, mencionada no recorte ***a***, diz respeito à institucionalização do reingresso dentro da UFPR. Os coordenadores argumentam no sentido da relevância da solidificação desse programa para que outras políticas destinadas a essas comunidades sejam implementadas, como, por exemplo, em relação ao processo seletivo para o ingresso de migrantes e refugiados. Pontuam, ao mesmo tempo, a importância de construir um processo seletivo diferenciado, que leve em conta as particularidades desse público-alvo.

No tocante a essa temática, conquistamos, após muito trabalho, uma grande vitória: em novembro de 2018, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE da UFPR aprovou a Resolução 63/18[119], que prevê a criação de um processo anual de seleção para migrantes com

[119] A Resolução 63/18, que normatiza o processo seletivo do vestibular para migrantes com visto humanitário e refugiados, está disponível para consulta no Anexo 28.

visto humanitário e refugiados que desejem cursar graduação na instituição. A resolução prevê dez vagas suplementares anuais com seleção por meio de processo exclusivo para esses candidatos, o que aumenta ainda mais a urgência para a institucionalização de uma política de acolhimento destinada a esse público, que cresce em nossa instituição.

O PMUB-UFPR participou ativamente da formulação e do acompanhamento dessa política e também fez parte da comissão interna, designada pelo Núcleo de Concursos da UFPR, para os assuntos relativos a esse processo seletivo.

Percebemos, com base nos depoimentos, que incluir a pauta da migração e do refúgio na agenda da universidade já é uma conquista do Programa Reingresso, conforme exemplificado no item ***b***. Ademais, no que concerne aos alunos extensionistas participantes dos diferentes projetos do PMUB-UFPR, os ganhos são enormes. De acordo com os relatos desses estudantes, entrar em contato com as comunidades migrantes e refugiadas, ao longo de sua formação, produziu um efeito transformador em suas vidas, tanto no nível pessoal quanto no profissional. Muitos deles, inclusive, acabaram realizando seus trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses com base nas temáticas dos respectivos projetos.

Para concluir, o excerto ***c*** aponta o Programa Reingresso como um modelo de sucesso, ao comparar o número de migrantes e refugiados reinseridos na UFPR com os de outras IES brasileiras. Além disso, a partir de uma metáfora, um dos coordenadores exemplifica, no fragmento ***d***, que é dever da universidade pública trabalhar em prol da construção de políticas inclusivas dentro do contexto universitário, para que esse espaço não seja ocupado apenas por uma minoria privilegiada, e sim por representantes de toda a sociedade. A nosso ver, esse seria um grande legado do Programa Reingresso para a nossa instituição.

A seguir, encerraremos a seção de análise dos dados desta tese com a discussão da entrevista realizada com a professora adjunta do curso de Psicologia da UFPR Elaine Schmitt, coordenadora do projeto Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes.

6.3.2 Resultado da entrevista com a coordenadora do projeto de Psicologia

Finalizaremos este capítulo, dedicado à apresentação e discussão dos resultados, com a análise da fala da professora que coordena o projeto da Psicologia, Elaine Schmitt[120]. Esse projeto, desde o início (2014), trabalhou, em diversas ações, em parceria com a equipe de Letras

[120] A participante em questão não foi anonimizada pelos mesmos motivos explicitados na seção 6.3.1, "Resultado da entrevista com os coordenadores do PMUB-UFPR".

e, atualmente, participa de atividades relacionadas ao acompanhamento dos estudantes do Programa Reingresso, conforme verificaremos na sequência.

A entrevista ocorreu no dia 14 de dezembro de 2017 nas dependências do Departamento de Psicologia da UFPR e teve como objetivo central compreender as ações e os desafios enfrentados pelo projeto de Psicologia dentro do Programa Reingresso.

A partir da transcrição dessa interação, foram selecionados alguns fragmentos para serem analisados nesta seção, relativos a tópicos de discussão relevantes para esta pesquisa. A fim de proceder à contextualização, iniciaremos com os excertos referentes à concepção do projeto Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes.

O INÍCIO DO PROJETO

a) vocês vieram conversar comigo e disseram: "olha a gente precisa de alguém de Psicologia para trabalhar com gente no acolhimento do PBMIH." **Então, essa foi a demanda, né. "a gente precisa da Psicologia NO ACOMPANHAMENTO**. aí eu disse: 'olha, eu não sei eh nada sobre a migração haitiana" porque na época era basicamente atender os haitianos né, "não sei nada da migração haitiana, **não sei nada muito específico da Psicologia nesse campo", mas quando eu comecei a ver quem participava do projeto, isso me animou muito como uma perspectiva de FORMAÇÃO dos alunos da psico, e com a possibilidade de fazer essa articulação com professores de outros departamentos**. então, assim, acho que vem um pouco por aí a minha motivação para participar do programa.

b) mas ao mesmo tempo eu também não sabia dizer o que que a gente podia fazer na Psicologia. então eu precisei de um tempo. daí **eu fui pegar algumas referências, eh, de pessoas no brasil que já trabalharam com a Psicologia e as migrações, e com a psicanálise e as migrações é meu interesse aí e porque eu topei na verdade, né, fazer o projeto**. era pensar um po::uco nesse sujeito que eh vive muito **essa experiência da migração, que é uma experiência por si traumática, PSIQUICAMENTE traumática, DESENRAIZANTE que vem acompanhada de MUITAS PERDAS**. Então, nesse processo, eh, a necessidade de elaborar muitas perdas. então eu fui buscar em algum referencial que já estava construído né elementos pra que eu pudesse pensar que prática é essa da Psicologia nesse projeto, de Psicologia ligada à migração e daí ligada ao programa.

c) então **o esforço é sempre pensar a partir da psicanálise o que que é a experiência psíquica da migração**. eu precisei de um tempo no projeto para que eu pudesse dizer QUE atividades são próprias da Psicologia. então, acho que eu venho desde 2014, 2015 E:: 2016, nesse movimento de "vou me aproximar, vou verificar como essa demanda vai surgindo", né, **e eu acho que DESDE o segundo semestre do ano passado e desse ano INTEIRO já fica MUITO CLARO, assim, o que que a gente pode fazer enquanto Psicologia no projeto, tanto é que hoje a gente tem MUITAS ações**, né.

d) eu acho que se a gente teve um lugar NO PROGRAMA, **esse lugar sempre foi primeiro muito próximo de letras, do projeto do pbmih**, né, porque o direito, acho que ele trabalha mu::ito com a questão da regra, da lei e achei que isso é uma coisa superimportante, né, que o gediel sempre fala: "a gente precisa abrir um espaço na lei e na burocracia para que esse estrangeiro possa minimamente transitar, estar aqui, entrar na universidade". eh, então, sempre entendi muito isso, no entanto, **não é o suficiente só abrir um espaço na lei ou na burocracia, né, mas é importante que a gente desenvolva uma SÉRIE de outras ações para que ele efetivamente possa estar aí, MATERIALMENTE E SUBJETIVAMENTE nessa relação**.

Fonte: entrevista com a coordenadora do projeto de Psicologia (2018)

No início do primeiro excerto, a participante trata do processo de criação do projeto Migração e Processos de Subjetivação. No decorrer de sua narrativa, constatamos que, assim como os demais projetos, as ações da Psicologia dentro do PMUB-UFPR se iniciaram por meio de uma demanda da equipe do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH).

Embora a professora entrevistada não tivesse, na época, experiência nesse campo de atuação, ela relata ter aceitado o desafio por entender, primeiramente, a importância desse trabalho na formação de seus alunos de graduação do curso de Psicologia e, ainda, pela chance de realizar um projeto interdisciplinar, em parceria com outros departamentos da UFPR. Assim, a coordenadora precisou buscar um referencial teórico que abarcasse a temática das migrações ligada à psicanálise, por ser essa a sua área de prática e pesquisa. A partir de então, procurou estruturar o projeto com o suporte da psicanálise, refletindo sobre a experiência psíquica da migração, que vem acompanhada de muitos traumas e perdas (***b***, ***c***).

Ainda que o projeto Migração e Processos de Subjetivação tenha iniciado suas atividades no ano de 2014, a participante comenta ter precisado de mais de dois anos de vivências desse contexto para compreender exatamente quais seriam as frentes nas quais a Psicologia poderia atuar como projeto, para, então, estruturar suas ações.

A coordenadora, no excerto ***e***, discorre sobre a proximidade que existe, para ela, entre o trabalho da equipe de Letras e o de Psicologia dentro do programa PMUB-UFPR, na medida em que esses dois projetos vêm se debruçando na elaboração e estruturação de ações que objetivam não só a entrada, mas, principalmente, a possibilidade de existência desses indivíduos no espaço institucional da UFPR.

Assim, confirmamos, uma vez mais, que as demandas desse público-alvo, das mais diversas ordens, se manifestam, grande parte das vezes, no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc e, por isso, a importância de o trabalho nessa área ser interdisciplinar e incluir uma rede de apoio.

Exploraremos a seguir algumas das atividades protagonizadas pela equipe da Psicologia do programa PMUB-UFPR às quais a professora faz referência.

AS AÇÕES DA PSICOLOGIA NO PMUB-UFPR

a) essa DEMANDA do PBMIH sempre foi muito mais, eh, PRÓXIMA ao que era a possibilidade de um fazer com Psicologia, tanto é que a gente começa com "o vida e traba::lho", porque vocês dizem:" ai, eles precisam trabalhar", então vamos fazer "o vida e trabalho". que que o vida e trabalho faz? o vida e trabalho, ele quer também escutar um pouco dessa experiência, como é que era viver no haiti::, na sí::ria, né, não importa onde

seja, como é que era viver e trabalhar lá? como é que é viver e trabalhar aqui? então, a ideia era sempre assim, fazer eles/ a gente sempre usa uma a expressão que é testemunhar a experiência: **a gente precisa fazer com que eles FALEM da experiência, primeiro porque a gente precisa se inserir no universo simbólico, né**. é claro que não é uma psicaná::lise, não é uma terapia, não é nada disso, mas **a gente precisa trazer um espaço de FALA e um universo SIMBÓLICO pra que ele também POSSA se situar aqui.**

b) então, assim, a gente percebeu QUE falar de coisas PRÁTICAS, né, **trabalhar coisas práticas era algo que podia AJUDAR e que trazer a esse espaço de testemunho, que é um espaço de fala, né**. **o que é difícil da experiência do testemunho é quando, por exemplo, o novo que tá chegando não encontra nem palavras na outra língua pra poder falar dessa experiência, né**, tanto é que **a gente começou a entender que no PROJETO a gente PRECISAVA TER alunos que falassem francê::s, inglês, até hoje, né**. a gente tem aluna que atende sírio em inglês, né, a gente tem aluno que fala francês, **porque, se a gente não tiver o recurso também, a língua, a gente não consegue entender o que que essas pessoas precisam né**. então, **a gente no "vida e trabalho" a gente usa essa estratégia de::, eh, falar de entrevistar para emprego, como é que e um entrevista de emprego aqui? e também de currículo**. e daí a gente começou a ver, assim, por exemplo, eh tem regras que eles não sabem "não pode atender o telefone na entrevista", "não pode chegar mascando chicle::tes", a gente começou a falar disso pra eles, como é que era aqui no Brasil.

c) aí veio a demanda pra gente acompanha::r algumas aulas, né, de português; **veio a demanda para fazer o catarse coletiva**, porque daí acho que NESSE SENTIDO os sírios, eles trouxeram a coisa a mais desse DRAMA, desse TRAUMA do processo migratório. **Então, a gente começou a desenvolver ações mais próximas com o pbmih**, eh, e consequentemente a gente foi sendo demandado pra outros lugares; então assim, **eh fazer o plantão da Psicologia ali na Sala 28**. hoje, só pra ter uma ideia, hoje o ceim, que é centro de informação ao migrante encaminha migrante com CARTINHA "para atendimento da Psicologia na Sala 28". então, assim, **é claro que NEM SEMPRE o que chega é demanda para tratamento psicológico; às vezes é uma demanda para uma orientaçã::o, uma demanda pra, sei lá, pra um acolhime::nto, mas tem um LUGAR em que eles possam vir**. então a gente COMEÇOU a virar REFERÊNCIA NA REDE.

d) sem contar nos casos de saúde mental que a gente vê que chegam. eu também não tenho muito pé assim, muitas pernas para lidar com isso, mas a gente começa a ver com essa coisa né, **da precarização da vida, o migrante que né que que tá na rua, que mora no ponto de ônibus que eh surta, né, então a gente já começa a conhecer alguns CASOS de saúde mental MESMO** e que NA REDE pública de saúde ninguém sabe muito bem o que fazer com isso. então NINGUÉM SABE como lidar, às vezes eles vêm e não tem familiar, né, no caso da saúde mental a gente precisa do apoio da estrutura familiar.

e) é que daí cada ação que os outros projetos iam faze::ndo, cada/ assim algumas ações, **a Psicologia começou a ser chamada. então, uma delas que eu posso dizer é todo esse processo da REVALIDAÇÃO E DO REINGRE::SSO, então, que a gente começa a conversar com direito para a gente fazer algumas entrevistas**. [...]**esse ano a gente fez as entrevistas pros bolsistas do mpt**, né, do ministério público do trabalho, eh, que são os nossos reingressos. então a gente foi se APROXIMANDO um pouco mais dessa comunidade e **ACOMPANHANDO eles é que a gente pode entender que, assim, tu ter um certo NÍVEL LINGUÍSTICO faz MUITA DIFERENÇA pra vida acadêmica**, então a gente consegue VER e eles falam para gente.

f) eu desenvolvi um sistema no **acompanhamento do reingresso**, que a gente tá começando a organizar isso. **acompanhamento do reingresso em que cada aluna minha da Psicologia ficava responsável por quatro ou cinco reingressos**, elas trocam muitas mensagens por whatsapp, por e-mail, com isso elas têm uma ideia, né, do que vai bem, do que não vai tão bem, mas ainda não é de uma forma tão sistematizada, né. **então, que que a gente tá vendo aí? que aqueles que TÊM um avanço na LÍNGUA, eles têm algumas facilidades a mais na universidade, conseguem fazer/ conseguem entender melhor a pro::va, escrever melhor a pro::va, compreender melhor aula do professo::r, ter uma condição de um relacionamento melhor. e aqueles que NÃO TEM a língua, a gente consegue ver que isso traz uma barre::ira pra vida na universidade.**

Fonte: entrevista com a coordenadora do projeto de Psicologia (2018)

Observamos, nos excertos selecionados, que diferentes atividades foram desenvolvidas pela equipe de Psicologia do programa PMUB-UFPR ao longo desses cinco anos de projeto. As ações mencionadas pela participante foram as seguintes: (i) vida e trabalho; (ii) catarse coletiva; (iii) plantão na Sala 28; (iv) atendimento psicológico; (v) participação no processo de

revalidação de diploma; (vi) entrevistas para o processo seletivo do Programa Reingresso; (vii) entrevistas para a distribuição de bolsas do convênio com o MPT; (viii) acompanhamento dos alunos reingressos.

O objetivo central da atividade "vida e trabalho", conforme apontado nos fragmentos ***a*** e ***b***, é possibilitar um espaço de fala para, primeiramente, testemunhar as experiências de vida e as vivências laborais desses alunos no Brasil e também no seu país de origem. Em um segundo momento, a ideia é trabalhar com questões de ordem prática relacionadas ao tema do trabalho, como, por exemplo, discutir como funciona uma entrevista de emprego ou como elaborar um *curriculum vitae* no Brasil.

Percebemos, pela narrativa da coordenadora, que o nível de português dos alunos pode comprometer o desenvolvimento da atividade em questão. Isso porque, no momento "vida e trabalho", o aluno necessita colocar em palavras as suas experiências. Nesse sentido, a participante chama a atenção para a importância de haver, no projeto de Psicologia, graduandos que falem outras línguas estrangeiras para interagir com os alunos, quando necessário.

O segundo tópico reportado pela Professora Elaine Schmitt diz respeito à atividade da Psicologia com os professores de PLAc, denominada Catarse Coletiva – brevemente retratada no segundo capítulo desta tese, destinada à discussão das especificidades no ensino-aprendizagem de PLAc. Contudo, por julgarmos ser essa uma temática importante, diretamente ligada à equipe de Letras do programa PMUB-UFPR, reservamos um espaço maior para essa discussão, que será desenvolvida na próxima categoria de análise.

Verificamos, também, uma outra atuação da equipe da Psicologia, que se refere ao atendimento prestado na sala do programa Política Migratória e Universidade Brasileira, mais conhecida como Sala 28. Esses plantões, realizados pelos extensionistas do projeto Migração e Processos de Subjetivação, possibilitam, de acordo com o fragmento ***c***, um acolhimento tanto da comunidade interna da UFPR quanto do público externo. Muitos migrantes e refugiados procuram o projeto não necessariamente em busca de tratamento psicológico, mas, muitas vezes, para obter algum tipo de informação. O mais importante desse atendimento é, na perspectiva da coordenadora do projeto, existir um espaço institucional, com uma equipe sensibilizada, para acolher essas demandas e encaminhá-las na medida do possível.

Graças ao trabalho que vem sendo desenvolvido por esse grupo, o projeto Migração e Processos de Subjetivação já é considerado uma referência na cidade, inclusive pelo próprio Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná (CEIM), vinculado à Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Estado.

Igualmente importantes são os atendimentos clínicos, também realizados pela equipe do projeto quando solicitado. No excerto ***d***, a participante evidencia os casos mais graves, como, por exemplo, o dos de migrantes e refugiados com sérios problemas de saúde mental, e ressalta que, em muitas circunstâncias, a rede de saúde pública não sabe ao certo como lidar com as situações.

Mais especificamente no que se refere às políticas internas da universidade, a Psicologia vem desenvolvendo ações em diversas frentes: (i) condução das entrevistas relativas ao processo de revalidação dos diplomas para o público migrante e refugiado (Resolução 02/16-CEPE[121]); (ii) participação no processo seletivo do Programa Reingresso, conforme descrito anteriormente, e, ainda, (iii) na comissão de seleção de bolsas disponibilizadas a alguns alunos por meio do convênio firmado com o Ministério Público do Trabalho (MPT).

Nos recortes, deparamos novamente com a intrínseca ligação, defendida pela Professora Elaine (***e***, ***f***), entre o nível linguístico de português desses alunos e o seu desempenho acadêmico – o que reforça ainda mais a nossa convicção de que, para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes reingressos na UFPR, é necessário haver a institucionalização de políticas linguísticas destinadas a essa população.

Para concluir, o fragmento ***f*** traz informações sobre o acompanhamento dos alunos do Programa Reingresso, que vem sendo realizado pela equipe do projeto de Psicologia. Por se tratar de tópico muito relevante para esta tese, será melhor explorado separadamente, na última categoria de análise desta seção.

ATIVIDADE CATARSE COLETIVA

a) foi uma demanda que VOCÊS trouxeram para gente na metade do ano passado, quando os sírios estavam assim, chegando mais maciçamente aqui para gente, e especialmente no projeto de vocês né. então se escutava muito, os professores escutavam muito a questão, né, do escutar eles, escutar os sírios especialmente falando dessa EXPERIÊNCIA tudo em função da bomba que caiu, em função da guerra né, as perdas que tiveram da casa, do consultório. então eh daí que vem um pouco essa demanda pra gente conversar. e:: então assim, **acho que ano passa::do, a necessidade era/estava mais URGENTE, assim, e mais presente porque se escutava MUITO isso em sala de aula**.

b) então eu acho que ano passado isso/ essa, **essa experiência com o traumático, com a morte, com a perda, com a bomba, eu acho que ela sensibiliza::va muito grupo de professores** o que me fazia retornar, eu acho que a estratégia era essa assim, **primeiro eu vou com uma ideia de uma roda de conve::rsa**. não é uma estratégia que a gente use na psicanálise, é uma estratégia que é mais da Psicologia social e comunitá::ria, mas também eu não via uma outra forma e vocês deram o nome que eu achei genial, vocês chamaram de "catarse coletiva" né, **então, eu fui com uma proposta de "deixa eu escutar o que eles têm pra falar", "vamos fazer uma RODA**

[121] A Resolução n. 02/16 – CEPE, que estabelece normas para revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior, requerida por migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores do estado de refugiado ou de visto humanitário, pode ser conferida no Anexo 29.

DE CONVERSA", mas vocês trouxeram a catarse coletiva. então, **eu acho que a estratégia era justamente abrir um espaço para se falar nessa experiência, né, e que ISSO que falavam pudesse voltar a vocês, professor, retornar para que vocês pudessem se situar com relação àquilo que estava acontecendo**. **então em nenhum momento foi um trabalho em que eu fosse lá para dar SOLUÇÕES**, até porque eu não trabalho assim na Psicologia né, a psicanálise JAMAIS vai né dar uma orientação, né, pode ter o EFEITO de uma orientação, uma coisa que se fale, mas jamais dizer "ó, faça isso, faça aquilo, é assim, assado pra lidar com essa situação", então eu acho que muito mais no sentido de colocar em movimento, fazer circular isso que tá no campo da palavra, no campo simbólico.

c) o que é possível fazer com isso, né. **e às vezes assim, é SÓ UM OUVIR, suportar isso, às vezes ele só precisa falar um pouquinho disso, pra que ele possa se abrir pra língua.** porque É ISSO, pra que ele possa falar disso que tá nele, mas que ele possa aprender a outra língua, porque tá muito, é o que a gente vê assim, eles são muito atravessados por isso que é **a experiência que gera trauma isso promove bloqueios para LÍNGUA e para relação com outro**, e acho que a relação com o outro, ela passa necessariamente pela língua.

Fonte: entrevista com a coordenadora do projeto de Psicologia (2018)

Pelos depoimentos selecionados, verificamos que a atividade Catarse Coletiva, conduzida pela equipe da Psicologia, também surgiu com base em uma demanda apresentada pela equipe do PBMIH. No ano de 2015, o projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária começou a receber um grande número de recém-chegados da Síria. Nesse momento, os estudantes trouxeram para a sala de aula de PLAc narrativas muito dolorosas sobre a guerra, as perdas e o sofrimento, que estavam ainda muito latentes para a maioria deles.

Diante dessa realidade, a equipe da Psicologia foi acionada para dar suporte aos professores de PLAc, na medida em que os docentes sentiram a necessidade de haver, no projeto, um espaço acolhedor para que tais relatos fossem de alguma forma elaborados coletivamente. Nesse sentido, a ideia da atividade, conforme pontua a coordenadora, era organizar uma roda de conversa para que os professores pudessem exteriorizar suas angústias em relação às temáticas que emergiam naquele momento em sala de aula. Embora essa metodologia não fosse a empregada no campo da psicanálise, a Professora Elaine não via, naquela ocasião, outra forma de trabalhar com o grupo docente. Porém, não se objetivava, durante os encontros, fornecer soluções concretas, e sim ouvir esses relatos, para que os próprios professores, com o auxílio de uma mediação, pudessem refletir em conjunto sobre como proceder frente a essas narrativas.

Os depoimentos analisados reforçam a ideia, defendida anteriormente, a respeito das especificidades do ensino-aprendizagem de PLAc – nesse caso específico, relativas à formação de professores. Assim, na perspectiva da Professora Elaine, é essencial preparar os docentes para esse enfrentamento, comum nas salas de aula de PLAc, visto que o aluno, muitas vezes, tem necessidade de colocar em palavras os traumas recentemente vividos.

É importante que esse professor entenda que não é da sua alçada dar conta do sofrimento que atravessa seus alunos; no entanto, acreditamos ser necessária uma formação prévia para que ele tenha condições, durante as aulas, de dar espaço para essas narrativas, já que a não elaboração dessas experiências, na visão da participante, pode causar um bloqueio para a língua do país receptor.

Finalizaremos o capítulo de análises com a discussão da categoria reservada às atividades de acompanhamento dos alunos do Programa Reingresso, realizadas pelo projeto Migração e Processos de Subjetivação.

ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA REINGRESSO

a) é então eu acho que são ALGUNS momentos em que a gente acompanha. **no primeiro momento são as entrevistas, o segundo momento é o contato no curso de acolhimento**, né, então enquanto a Psicologia tá lá fazendo os três encontros, eh, então, enfim, **primeiro pode::r escutar um pouco de::les, da história deles**, o porquê da migração, porque entrar na universidade, **acho que também a gente tem que saber um pouco dessas motivações**.

b) e daí acho que **o terceiro momento tem sido esse ACOMPANHAMENTO**, que ESSE ANO a gente começa a fazer pelo motivo da BOLSA por que? porque claro, daí eu acho que tem uma/ uma preocupação do progra::ma que é "a gente precisa acompanhar pra ver se eles estão tendo êxito ou não. a gente dá bolsa, mas e o resultado deles? a contrapartida disso, **é uma forma de controle, né, mas também de um acompanhamento, especialmente de um acompanhamento, mas pra poder ter esse controle e a garantia de algum resultado** aí. eh então a gente fez um primeiro/ as entrevistas pra bolsa, o recebimento dos relatórios, uma comunicação mais intensa com eles por e-mail e por whatsapp e **a gente fez DOIS ENCONTROS de reingresso**: o primeiro foi em agosto e o segundo foi agora em dezembro, final de novembro na verdade.

c) um relato que eu achei MUITO IMPORTANTE, foi o relato de um deles da síria, ele relatou a experiência dele né. "quando a gente sai do nosso país, a gente não tá só desencontrado:: na nova terra", né. aí ele dizia "quando eu vinha com meu irmão naquele avião, a minha vontade era que o avião nunca chegasse porque eu não falava uma palavra em português, **COMO É QUE EU IA descer no aeroporto em são paulo e chegar em curitiba se eu não falava UMA PALAVRA EM PORTUGUÊS?** né. "então, a minha vontade era que o avião não chegasse. então **eu tinha dois deslocamentos, dois desencontros. um deles era pra terra nova, mas o OUTRO e o PRINCIPAL é deslocamento que eu tinha dentro de mim mesmo, porque eu não sabia o que eu ia encontrar, não sabia o que ia ser de mim aqui**", né, ele disse "eu passei um bom tempo aqui DUPLAMENTE DESLOCADO, né, dentro de mim e na terra. **a minha entrada na universidade FOI O QUE ME FEZ eu me REENCONTRAR com uma coisa que era muito**" até me arrepia falando disso "**e me fez me encontrar com uma coisa que é MUITO, É MUITO IMPORTANTE PARA MIM, porque a universidade fez eu ter esse ENCONTRO COMIGO MESMO. HOJE EU ME SINTO ALGUÉM QUE PERTENCE A UM LUGAR, uma instituição e eu sei que eu sou alguém aqui, que tem um valor, né, que é reconhecido pelo outro e que tem uma CHANCE, uma possibilidade pra vida**. na terra eu ainda tô muito deslocado."

d) também foi legal nessa experiência de **eles poderem contar um pouco das dificuldades que passam pro grupo poder entender**. esse/ primeiro e segundo encontro foram bem importantes eu acho **para eles entenderem que TEM COISAS pelas quais eles passam que não são só deles. que são DELES e que são dessa comunidade deles que tá aqui. mas não só dessa comunidade, que são dos PRÓPRIOS ALUNOS da universida::de**, então isso foi bem legal porque com as minhas alunas do projeto da psicologi::a eu podia dizer pra eles "poxa, mas isso acontece com os meus alunos que são DAQUI, não é, fulanas?" e elas começam a contar as experiências delas. então nessa troca, eles foram se situando.[...] **então tô MAPEANDO agora essas necessidades que eles têm falado**, os relatórios por email, por mensagens e nos encontros pra ver o que que eu consigo articular pra oferecer pra eles.

e) não adianta a gente ABRIR, a gente precisa desenvolver as PRÁTICAS pra realmente essas pessoas poderem existir. e eu acho que isso passa por esse processo de acolhe::r, de acompanha::r ,né. porque eles têm, querendo ou não, assim eles têm uma necessidade diferente no seu processo. até o nosso aluno [brasileiro], que não é cota, que não é nada, que passou pelo vestibular, ele TEM DIFICULDADES. Então, **eu acho que sim, acho que é FUNDAMENTAL um acompanhamento pra que eles possam ter um êxito né**. não adianta só abrir o espaço e não dar condições pra eles poderem/ é que nem um vaga de inclusão na escola, não adianta só abrir a VAGA, mas eu NÃO TER o trabalho de ACOMPANHAR, de dizer que necessidades que TEM, né. **e eu acho que TEM MUITOS DELES assim que podem ir muito longe**, eu acho que a gente só precisa encontrar assim qual que é o ponto DO GATILHO, ali, pra que eles possam acompanhar a tu::rma, as a::ulas.

Fonte: entrevista com a coordenadora do projeto de Psicologia (2018)

Em relação ao acompanhamento da equipe do projeto Migração e Processos de Subjetivação, podemos dizer que ele inicia, como já mencionado, através do processo seletivo dos estudantes. Após a aprovação dos candidatos, a Psicologia organiza três encontros com o grupo de alunos durante o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico (***a***). De acordo com a coordenadora, o objetivo desse contato inicial é o de se aproximar um pouco da trajetória de vida desses sujeitos, investigar a causa da migração e a motivação para entrar na universidade, entre outras.

Após esse contato inicial, a Psicologia fica responsável por marcar duas reuniões semestrais de acompanhamento com os alunos (***b***). Essa atividade é aberta a todos os estudantes do Programa Reingresso; no entanto, é obrigatória para aqueles contemplados com a bolsa do convênio do Ministério Público do Trabalho.

Embora o principal objetivo da atividade seja desenvolver um acompanhamento relacionado ao desempenho acadêmico desses alunos, as reuniões funcionam como um espaço para relatos de natureza diversa, como foi o caso da narrativa do aluno sírio, exposta no fragmento ***c***. Com base no depoimento desse estudante, percebemos que a entrada na universidade fez com que ele reencontrasse um sentido para a sua vida no Brasil.

Além disso, algo muito positivo dessas reuniões, na visão da participante, é propiciar aos estudantes a chance de compartilhar suas vivências com os demais colegas de outros anos do programa e, também, com os colegas brasileiros do projeto de Psicologia, que são do mesmo modo estudantes na UFPR (***d***). Através dessa dinâmica, acabam por compreender que muitas angústias e dificuldades são compartilhadas, não são individuais.

Para concluir, a Professora Elaine discorre acerca da importância de ter, dentro da nossa IES, um olhar diferenciado para esses estudantes, visto que, conforme apontado, existem especificidades inerentes a esse público que precisam ser levadas em consideração durante o processo de reingresso. Corroboramos a visão apresentada pela participante, na medida em que ela argumenta serem necessárias a construção e a institucionalização de políticas internas de

acolhimento para que esses sujeitos possam de fato existir dentro do espaço institucional da UFPR e, por consequência, ter êxito ao final do seu percurso acadêmico.

6.3.3 Balanço geral: atores institucionais

A partir das entrevistas analisadas, observamos, primeiramente, que foi em razão de uma demanda do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) que iniciaram as atividades do programa PMUB-UFPR, ofertadas pelos cursos de Direito e de Psicologia. Desde então, as duas equipes trabalham em conjunto com a de Letras na execução de diversas ações.

Em relação ao Programa Reingresso, podemos constatar, com base nas análises, que todos esses projetos são essenciais para a realização e manutenção dessa política. Por parte dos coordenadores do PMUB-UFPR, houve a preocupação legal em criar uma normativa para a institucionalização do Programa Reingresso-UFPR. Ao mesmo tempo, o projeto de Psicologia e de Letras se empenharam, ao longo desses anos, em desenvolver ações destinadas ao acompanhamento desses alunos dentro da instituição.

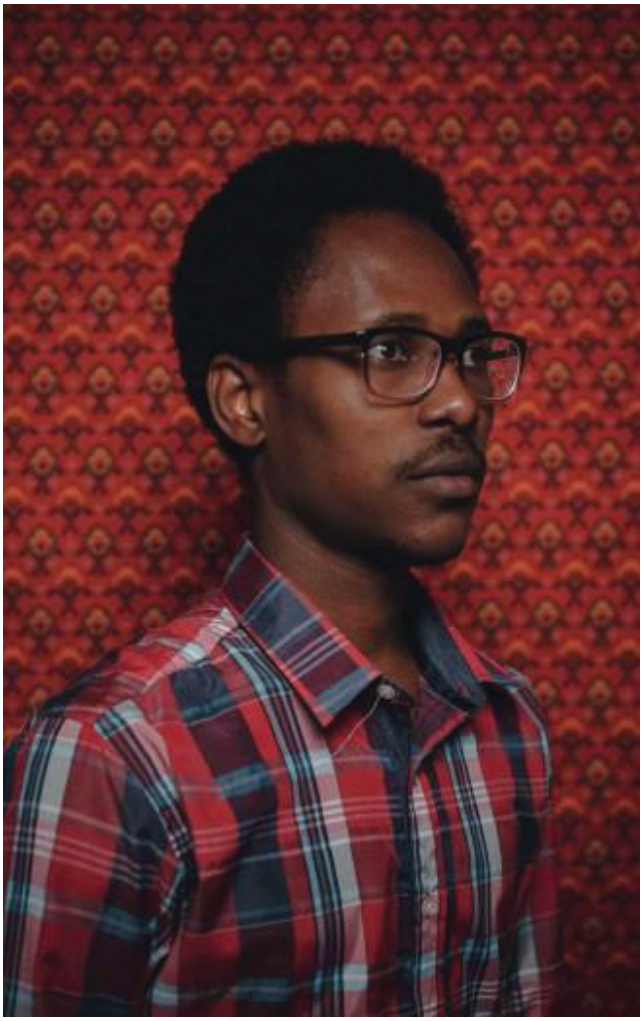
Também foram listados os desafios encontrados para a manutenção do programa desde a sua implementação, em 2015. Para os coordenadores do PMUB-UFPR, os maiores gargalos dizem respeito à falta de conhecimento institucional acerca da política de reingresso dentro da própria UFPR. Além disso, foram levantadas questões relativas às dificuldades econômicas e linguísticas apresentadas por esses estudantes. Para a coordenadora do projeto Migração e Processos de Subjetivação, estiveram muito presentes as necessidades linguísticas apresentadas por esses alunos, além dos desafios relacionados ao acompanhamento emocional e acadêmico do grupo. Cabe frisar que essas mesmas categorias surgiram na análise dos dados dos outros grupos de participantes desta pesquisa: alunos e professores de PLAc-FA.

Apesar das dificuldades pautadas, confirmamos, com base nas narrativas apresentadas pelos atores institucionais, os avanços e as conquistas dessa política no âmbito da UFPR.

Mais uma vez, frente à temática da migração e do refúgio, as análises sinalizam para a importância do trabalho interdisciplinar, no qual cada área pode contribuir na perspectiva de um acolhimento relacionado ao seu campo de atuação. Como exemplo, verificamos a contribuição dos profissionais do Direito no que concerne à formulação e implementação de políticas relativas à inserção e reinserção de migrantes e refugiados na Universidade Federal do Paraná e, em relação ao campo da Psicologia, o desenvolvimento de ações que visam garantir a permanência desses estudantes e o sucesso ao final de sua trajetória acadêmica.

***

Este capítulo teve como propósito apresentar e discutir os dados referentes aos três grupos de participantes mobilizados para esta pesquisa: (i) alunos; (ii) professores de PLAc-FA e (iii) atores institucionais. Desse modo, alcançamos abordar o Programa Reingresso a partir de diferentes pontos de vista, que foram essenciais para atingir o objetivo deste estudo, isto é, identificar as necessidades mais urgentes de acolhimento, tanto de ordem linguística quanto de inserção/integração acadêmica, de migrantes e refugiados em cursos de graduação da UFPR. A seguir, apresentaremos as conclusões a que chegamos com esta pesquisa.



JEAN MICHEL

_

28 anos. Haiti. Estudante de Administração na UFPR

“É uma experiência muito bacana conhecer gente que você nunca iria conhecer.

Eu aprendi a importância de uma palavra, que é adaptação.

Ou você se adapta ou volta para trás.”

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentaremos as conclusões sobre o estudo que realizamos, retomando as principais reflexões desenvolvidas nesta tese e as contribuições que ela pode trazer para quem trabalha com o ensino de português para migrantes e refugiados inseridos no contexto universitário brasileiro.

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as necessidades de ordem linguística e de integração acadêmica dos migrantes e refugiados matriculados em cursos de graduação da UFPR pelo Programa Reingresso. Gerados os dados, também foi nosso objetivo delinear ações de políticas inclusivas que possibilitem a esses estudantes não apenas reingressar, mas permanecer e concluir sua trajetória acadêmica com êxito. Para alcançar tais objetivos, tivemos como base três perguntas norteadoras:

1) Quais seriam as ações necessárias dentro de um projeto de acolhimento para a reinserção de migrantes e refugiados na Universidade Federal do Paraná, no âmbito do Programa Reingresso, que, além de garantir a sua entrada, dessem também condições para a permanência e o sucesso desses estudantes?

2) Quais seriam os eixos norteadores do ensino-aprendizagem do português brasileiro para os alunos do Programa Reingresso?

3) Como se caracterizaria um protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico destinado ao atendimento de migrantes e refugiados inseridos em IES brasileiras?

Iniciaremos, então, nossas considerações finais respondendo às perguntas 1 e 2. Para responder à primeira, retomaremos o aporte teórico que embasa o Programa Reingresso. As ações defendidas estão amparadas também na práxis desenvolvida pela equipe do programa desde 2015 até o presente momento e ainda nas análises dos dados gerados nesta pesquisa (que envolvem os principais agentes participantes dessa política).

Tendo em vista que este trabalho se inscreve na área da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), vamos nos aprofundar nas questões relativas ao acolhimento linguístico. Desse modo respondemos à pergunta 2 com a proposta de uma ampliação do conceito de Português como Língua de Acolhimento no contexto universitário,

baseada na junção de três teorias: (i) Português como Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010; ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013); (ii) Ensino de Línguas para Fins Acadêmicos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011); e (iii) *second space* (CAMPANO, 2007).

As respostas às perguntas 1 e 2 nos permitem responder à pergunta 3 com uma sugestão de protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico que sistematize as ações desenvolvidas no programa, bem como implemente aquelas julgadas necessárias e que, até o fechamento deste trabalho, ainda não foram executadas. Esse documento deve, sobretudo, garantir que tais políticas de inclusão façam parte da estrutura organizacional desta universidade e que tenham respaldo da instituição. Em última instância, o protocolo se insere na pauta da temática da internacionalização da UFPR, podendo servir de modelo para ser aplicado por outras IES que acolham migrantes e refugiados.

Constatamos, na pesquisa, que grande parte das demandas desse público surgiu nas aulas de português: primeiramente, nas turmas do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH); posteriormente, com a criação do Programa Reingresso, no Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, no qual os alunos encontraram um espaço para expressar suas necessidades. A partir de 2017, a disciplina de PLAc-FA também se configurou como um ambiente onde os estudantes se sentiam seguros para manifestar suas demandas. Por esse motivo, a equipe de professores de PLAc, na maior parte das vezes, foi a responsável por articular os encaminhamentos e os parceiros institucionais internos, fazendo desse um programa interdisciplinar – característica imprescindível a uma iniciativa dessa natureza.

Como comprovam os dados gerados com todos os atores envolvidos no programa, as principais ações dentro de um projeto de acolhimento para a reinserção de migrantes e refugiados na UFPR devem ser: (i) acolhimento linguístico; (ii) formação digital; (iii) concessão de auxílio-permanência; (iv) campanhas para a sensibilização da comunidade interna da instituição e (v) aprimoramento do programa de acompanhamento.

No que diz respeito às políticas linguísticas, acreditamos que, primeiramente, a área de Português como Língua Estrangeira (PLE) precisa ser institucionalizada na UFPR, no âmbito da graduação e da pós-graduação. Até o presente momento, o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e a disciplina PLAc-FA (principais ações de acolhimento linguístico do Programa Reingresso) são concebidos e executados por alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras com vasta experiência na área de PLE/PLAc. No entanto, o vínculo desses docentes com a universidade é temporário, o que coloca em risco a continuidade das ações. Tão logo esses profissionais encerrem suas atividades na UFPR, o curso e a disciplina podem deixar de ser ofertados, na medida em que não temos atualmente a área de PLE institucionalizada,

tampouco professor efetivo de outras habilitações do curso de Letras na coordenação dessas ações. Por isso, faz-se urgente que a universidade assuma essa demanda com a contratação de docentes para atuar em frentes que dizem respeito ao PLE/PLAc, visto que a internacionalização é uma das principais pautas defendidas pela IES.

Além do curso e da disciplina, constatamos que os alunos necessitam de maior número de horas destinadas ao aprendizado da língua portuguesa em contexto geral e em contexto acadêmico. Como o Programa Reingresso acolhe alunos de níveis linguísticos heterogêneos e o Curso de Acolhimento Linguístico e a disciplina PLAc-FA têm como foco o trabalho com gêneros discursivos concernentes ao ambiente universitário, eles não suprem a necessidade de parte do público que ingressa na universidade sem um conhecimento mínimo de português para acompanhar essas atividades. Por esse motivo, concluímos que é indispensável, paralelamente e/ou previamente às aulas de PLAc-FA, disponibilizar aulas de PLE em diferentes níveis. Até o ano de 2018, essa oferta era realizada pelo Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR). Contudo, a partir de 2019, a área de PLE desse centro não oferece mais turmas de diferentes níveis linguísticos para acolher alunos intercambistas, tampouco estudantes do Programa Reingresso[122].

Por isso, reforçamos a urgência de implementar políticas linguísticas que garantam para esse público acesso ao ensino de PLE/PLAc de modo eficaz, levando em conta todas as necessidades e especificidades diagnosticadas. Porém, isso somente será possível com a contratação de professores que possam assumir essas disciplinas como parte de suas atividades docentes. É preciso, igualmente, que os alunos reingressos tenham, no primeiro ano de graduação, uma carga horária reduzida – fundamental para seu sucesso acadêmico.

Defendemos, ainda, que a formação inicial contemple, também, aulas de informática, necessidade mencionada pela grande maioria dos informantes. Conforme discutimos no capítulo reservado às análises, o modelo ideal seria ter aulas de letramento digital associadas ao conteúdo programático do Curso de Acolhimento Linguístico e da disciplina PLAc-FA, uma vez que o letramento acadêmico exige o domínio de certas ferramentas digitais. Para ministrar essa formação, vemos como uma boa alternativa a parceria já existente com o Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Computação da UFPR, um programa já instituído, que conta com um professor orientador, uma bolsa para os participantes e uma carga horária destinada a essas atividades, como comprovamos no Curso de Acolhimento de 2019.

[122] No primeiro semestre de 2019, o Celin-UFPR passou a ofertar apenas uma turma de PLE, sem nível específico, para o público interno da universidade – intercambistas e alunos do Programa Reingresso.

No que diz respeito ao ponto (iii), conforme observado nas análises, devemos lembrar, em primeiro lugar, que estamos falando de sujeitos cuja migração se deu pela impossibilidade de sobrevivência digna em seu país. Assim, trabalhar para se sustentar e sustentar a família tem sido a prioridade para a maioria, isto é, o trabalho está quase sempre acima de seus objetivos individuais – inclusive dos estudos. Por esse motivo, uma terceira ação necessária para a permanência desses alunos na universidade é a concessão de bolsas específicas para o Programa Reingresso. É importante que esse auxílio seja vinculado ao início de sua ligação com a UFPR, ou seja, já a partir do Curso de Acolhimento Linguístico, para garantir a formação linguística e digital dos acadêmicos em sua totalidade.

Outra ação imprescindível é a ampliação de campanhas para a sensibilização de toda a comunidade da UFPR: discentes, docentes e servidores. Ademais, os dados gerados comprovam ser essencial a formulação de uma política interna coordenada pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), destinada à formação de servidores técnicos para o atendimento a esse público específico, bem como o aumento e aprimoramento de canais de denúncia e de acolhimento para o aluno vítima de racismo, xenofobia e preconceitos diversos. Nesse sentido, faz-se necessária a estruturação de uma rede interna que trabalhe em conjunto com o programa PMUB-UFPR e inclua uma atuação efetiva da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da Agência UFPR Internacional (AUI), da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) e da Superintendência de Comunicação e Marketing (SUCOM), além de outras unidades da instituição que possam contribuir com essa rede.

Por fim, compreendemos como fundamental a estruturação do programa de acompanhamento aos alunos reingressos, coordenado por uma equipe especializada, da área de Psicologia: Programa Tutoria Reingresso, para as demandas específicas das áreas de conhecimento dos estudantes; reuniões periódicas para analisar o rendimento acadêmico; espaços de acolhimento e de fala, para que os alunos tenham como expressar suas necessidades das mais diversas ordens. Acreditamos que práticas dessa natureza possam auxiliar a integração e o sucesso desses estudantes na UFPR, além de prevenir uma possível evasão, já detectada em outras políticas de inclusão de minorias. Contudo, no que concerne a essa ação, é essencial uma formação específica para os alunos da Psicologia que estarão à frente de tais iniciativas, acompanhados por uma supervisão, além da vinculação de bolsas para garantir a manutenção dessas atividades.

É importante ressaltar que todas essas ações, em maior ou menor grau, já acontecem no âmbito do Programa Reingresso, mas, a nosso ver, devem ser aprimoradas e, sobretudo, institucionalizadas.

Antes de apresentar a sugestão de protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico com a sistematização das ações levantadas, aprofundaremos as questões relativas ao ensino-aprendizagem do português brasileiro para os alunos do Programa Reingresso.

Por se tratar de um contexto envolto por diversas especificidades, definimos alguns pontos norteadores para embasar um programa pedagógico e materiais didáticos para o acolhimento linguístico dos estudantes do Programa Reingresso. Primeiramente, é necessário compreender que o público em questão necessita da língua-alvo para (inter)agir em um contexto universitário; logo, apoiamo-nos, de início, na perspectiva teórica do Ensino de Línguas para Fins Acadêmicos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011). Porém, ao mesmo tempo, levamos em consideração as particularidades, amplamente discutidas no segundo capítulo desta tese, inerentes ao ensino de português direcionado a migrantes e refugiados, ou seja, o PLAc – Português como Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010; ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013).

Além disso, verificamos ser producente, para esse contexto de ensino, possibilitar um *segundo espaço* (CAMPANO, 2007), no qual as culturas, línguas e trajetórias dos estudantes sejam valorizadas, visto que esses espaços ajudam o aluno a melhor se situar culturalmente na nova sociedade e dão lugar ao aprendizado do novo idioma.

No levantamento bibliográfico realizado para esta tese, constatamos que não existem pesquisas que abarquem o contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro a migrantes e refugiados inseridos em cursos de graduação de IES brasileiras. Portanto, vemos emergir uma nova área de prática e investigação. Defendemos que o trabalho de acolhimento linguístico nesse novo campo seja constituído pela junção das três teorias base anteriormente citadas: o Ensino de Línguas para Fins Acadêmicos, o Português como Língua de Acolhimento, e o *second space*. Assim, para esse ambiente, sugerimos a ampliação da terminologia PLAc para PLAc-FA, isto é, Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos.

Nesse sentido, o programa pedagógico e também os materiais didáticos de PLAc-FA devem contemplar eixos temáticos que incluam quatro conteúdos principais: (i) institucional; (ii) cultural; (iii) linguístico-metodológico e (iv) pessoal, como detalharemos a seguir:

(I) conteúdo institucional – com o objetivo de facilitar a integração desses estudantes no novo espaço acadêmico, devem estar presentes materiais que proporcionem melhor entendimento da

estrutura institucional e cultural de diversas esferas da universidade na qual os alunos estão inseridos;

(II) conteúdo cultural – compreende materiais que explorem as práticas culturais existentes dentro da instituição (coral, dança, teatro, etc.) e também, por outro lado, atividades que promovam a diversidade cultural desses alunos, valorizando o outro e impulsionando um diálogo intercultural no contexto acadêmico;

(III) conteúdo linguístico-metodológico – tem como objetivo central auxiliar os estudantes na aquisição de um conhecimento linguístico específico do âmbito acadêmico brasileiro por meio da abordagem de gêneros discursivos próprios do ambiente universitário, como resumo, resenha, relatório, comunicação oral;

(IV) conteúdo pessoal – inspirado pelo conceito do *second space* (CAMPANO, 2007), é aquele que valoriza as línguas-culturas desses estudantes e instiga, ainda, narrativas pessoais, ou seja, a inclusão das próprias vivências e histórias nas tarefas produzidas.

Assim, percebemos, ao longo desses anos de prática e pesquisa, que os conteúdos norteadores do trabalho no contexto do Programa Reingresso devem estar integrados, pois são eixos temáticos que se complementam, conforme exemplificamos no capítulo 5.

Por fim, não poderíamos deixar de pontuar, uma vez mais, a importância da implementação da área de Português como Língua Estrangeira no curso de Letras da UFPR, para que práticas dessa natureza possam ser institucionalizadas e estar sob o respaldo de profissionais permanentes que reflitam sobre o acolhimento linguístico dos alunos do Programa Reingresso e que contribuam ainda para a formação de professores na área de PLAc-FA. Conforme mencionado, um dos problemas institucionais enfrentados pelo acolhimento linguístico do Programa Reingresso é que a maioria das iniciativas foram concebidas e conduzidas por uma equipe que possui vínculo frágil e temporário com a universidade. Precisamos, portanto, garantir que essas ações não dependam de vinculação pessoal, transitória, mas sejam objetivamente inseridas na estrutura permanente da instituição.

Uma vez que esclarecemos quais as ações necessárias para garantir a entrada, a permanência e o êxito acadêmico dos alunos reingressos na UFPR e que definimos também os eixos norteadores do ensino-aprendizagem de português brasileiro nesse contexto, temos

condições de sugerir um Protocolo de Acolhimento Linguístico e Acadêmico[123], respondendo, assim, à terceira e última pergunta de pesquisa desta tese.

Formulamos uma proposta de documento oficial por meio do qual a universidade possa expressar seu compromisso e assumir sua responsabilidade pelo cumprimento de diretrizes para a implementação de uma política de reingresso consistente, que assegure o êxito acadêmico desse público específico. Consideramos que esse protocolo não só institucionaliza, mas, sobretudo, condensa e orienta a realização de práticas e procedimentos que visam garantir a entrada e, principalmente, a permanência de migrantes e refugiados do Programa Reingresso nos cursos de graduação da UFPR e, ainda, de outras IES que acolham esse público.

Na nossa perspectiva, um documento dessa natureza deve englobar diretrizes concernentes tanto ao processo seletivo quanto às ações de acolhimento e permanência necessárias, de um ponto de vista mais amplo, relativo à esfera acadêmica e ao acolhimento linguístico.

A proposta de protocolo, delineada a partir dos dados gerados, deve, necessariamente, conter os seguintes itens:

1) Processo seletivo

Com base no levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa e também na práxis desenvolvida, assinalamos alguns pontos que poderão guiar o processo seletivo do Programa Reingresso e outros dessa natureza.

Em primeiro lugar, a inscrição para esse processo deve ser gratuita, prática já adotada por todas as IES que possuem programas especiais de acesso a migrantes e refugiados ao ensino superior, conforme sinalizam Rossa e Menezes (2014). Além disso, de acordo com as autoras, a inscrição presencial "pode reduzir o acesso de alguns candidatos" (2014, p. 16). Sendo assim, corroboramos a argumentação defendida por essas pesquisadoras e vemos como boas práticas a possibilidade de realização de inscrição *on-line*, o recebimento de inscrição via procuração e a disponibilização de formulários bilíngues.

No que se refere à documentação, comprovamos que a flexibilização das exigências, como, por exemplo, a não obrigatoriedade da tradução juramentada e a aceitação de declarações de escolaridade emitidas pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), entre outras, sinalizam para um entendimento administrativo mais sensível em relação à situação especial de

[123] O documento pode ser consultado também no Anexo 30.

migrantes e refugiados preconizada pelas Leis n. 9.474/97 e n. 13.445/17. Ao mesmo tempo, é necessária ampla divulgação do processo seletivo, envolvendo os principais atores externos à universidade, que estão à frente do trabalho com as comunidades migrantes e refugiadas, para que essa informação alcance de fato o público-alvo.

Quanto aos beneficiados, pontuamos a importância de não restringir o acesso a esses programas para refugiados em sentido estrito, e sim de incluir solicitantes de refúgio (atualmente, no Brasil, o tempo médio de espera entre a solicitação de refúgio e o deferimento do pedido é de cerca de dois anos) e, ainda, portadores de visto humanitário.

No tocante ao processo avaliativo, argumentamos a favor de que seja conduzido por uma comissão interdisciplinar constituída por três áreas do conhecimento – Direito, Psicologia e Letras –, de forma a agregar pontos de vista distintos que buscam levar em conta as especificidades desse público-alvo e avaliá-lo não apenas de modo burocrático, mas dentro de uma perspectiva mais abrangente e humanizada.

Para finalizar, defendemos que o nível linguístico não funcione como um critério eliminatório na seleção, porém como um sinalizador, que guie a implementação de políticas linguísticas internas com apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Assim, teríamos a chance, como instituição, de integrar de fato os candidatos nos programas de acesso ao ensino superior. Ademais, para além do nível linguístico, existem, segundo Rossa e Menezes (2014, p. 18), de cuja visão partilhamos, outros fatores que podem influenciar na "adaptação, permanência e evasão, e, portanto, no sucesso dos programas, como disponibilidade de bolsas e apoio socioeconômico, infraestrutura da universidade com apoio à integração cultural e linguística", que serão sistematizados no segundo e terceiro itens, dedicados à proposta de protocolo.

2) Recepção e sensibilização inicial

Diferentes dados analisados nesta pesquisa apontam para a importância de vincular políticas de acompanhamento aos programas especiais de acesso a migrantes e refugiados ao ensino superior. Por compreender que a inserção no contexto universitário em um país estrangeiro pode ser desafiadora, consideramos ser necessário desenvolver ações de acolhimento mesmo antes do ingresso formal dos estudantes em suas respectivas graduações.

Julgamos profícuo o modelo do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, que tem por objetivo recepcionar os estudantes aprovados no Programa Reingresso e sensibilizá-los ao universo acadêmico por meio de orientações gerais sobre a estrutura e o funcionamento da universidade, além de promover um acolhimento linguístico inicial, no que concerne ao

ensino-aprendizagem do português brasileiro no contexto universitário. Compõem a programação do curso aulas de letramento digital ministradas por profissionais da área de Informática e, ainda, atividades desenvolvidas por uma equipe de Psicologia que estimulam a reflexão sobre expectativas e receios relacionados ao início dos estudos. Assim, reforçamos a importância, para as turmas de PLAc-FA, do trabalho integrado, que conte com participantes dos demais projetos de extensão do PMUB-UFPR, visto que grande parte das demandas aparecem nesse ambiente de ensino.

Contudo, para garantir o sucesso da iniciativa, é essencial a vinculação de um auxílio-permanência aos estudantes reingressos, desde o Curso de Acolhimento até o fim dos estudos na UFPR. Dessa forma, pode-se assegurar a participação desses estudantes durante todo o período de formação inicial. Consequentemente, teremos a entrada de alunos mais preparados e com maiores chances de permanência. No entanto, após o início do ano letivo, são necessárias a manutenção e a ampliação dessas ações, principalmente durante o primeiro ano na instituição.

3) Ações de acolhimento linguístico e acadêmico

Nesta pesquisa, conforme assinalado na análise dos dados, foram identificadas dificuldades específicas concernentes à adaptação dos alunos nas atividades cotidianas dos seus cursos. Ao longo dos últimos quatro anos, constatamos problemas relativos à língua portuguesa, à sociabilidade nos cursos, à deficiência de base em algumas áreas de estudos, como a Matemática e a Informática, por exemplo, e ainda à situação socioeconômica, ao entendimento do processo de reingresso por agentes institucionais internos e às questões culturais envolvidas no processo de migração e refúgio no início dos estudos em outra cultura. Essas dificuldades, que indicam a necessidade de formulação de políticas afirmativas destinadas a esse público, requerem uma atenção especial dos atores institucionais.

Com o objetivo de contemplar essas necessidades e de institucionalizar as ações levantadas anteriormente, na resposta à pergunta 1, elaboramos uma proposta de Resolução[124] para estabelecer normas e instituir o Ano de Adaptação (uma espécie de "ano zero"), que consiste em um Ciclo Interdisciplinar Acadêmico de Acolhimento, destinado a compor o currículo de estudantes migrantes por razões humanitárias e refugiados que ingressam na

[124] Essa resolução, redigida em 2018 pelas professoras Bruna Pupatto Ruano e Tatyana Friedrich, foi apresentada ao Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional da UFPR, Eduardo Salles de Oliveira Barra, em dezembro do mesmo ano. No momento, a proposta está nas instâncias máximas da UFPR, aguardando aprovação do CEPE. O documento pode ser conferido na íntegra no Anexo 31.

Universidade Federal do Paraná por meio dos processos previstos nas Resoluções 13/14 e 63/18.

A resolução referente ao Ano de Adaptação é um desdobramento desta pesquisa e engloba as principais demandas sinalizadas. Além do acompanhamento via Tutoria Reingresso, são sugeridas disciplinas introdutórias para esse público, a saber: Acolhimento Linguístico e Digital, Matemática, Cálculo e Biologia Básica, PLE para diferentes níveis, Línguas e Culturas[125] e, ainda, Migração, Refúgio e Direitos Humanos, que têm como objetivo propiciar um espaço de acolhimento e conhecimento sobre a condição jurídica do migrante e refugiado no Brasil e a sua subjetivação como cidadão.

Esse Ciclo Interdisciplinar Acadêmico de Acolhimento foi orientado, primeiramente, pelo modelo da Universidade Grenoble Alpes (UGA). A partir do meu estágio sanduíche no exterior (PDSE), essa instituição se constituiu como uma universidade parceira e um espaço de trocas de pesquisa e práticas no que concerne à temática da migração e do refúgio. Se, por um lado, a experiência do acolhimento linguístico nessa IES serviu de base para a nossa proposta inicial do ciclo, por outro, o PMUB-UFPR inspirou, naquela universidade, um programa similar, intitulado Co-Formation Étudiants-Réfugiés (Co-FormER),[126] aprovado recentemente pela coordenação de Iniciativas de Excelência (IDEX) para o biênio 2019-2020.

Em relação ao Ciclo Interdisciplinar Acadêmico de Acolhimento, no modelo dessa universidade francesa os alunos frequentam um curso preparatório, com duração de sete meses, e, durante o período de formação, ainda não possuem vínculo formal com a instituição. Porém, no nosso contexto, avaliamos como imprescindível que esse ciclo aconteça paralelamente ao início da trajetória acadêmica, com os alunos frequentando uma ou duas disciplinas da sua grade curricular, pois nossa pesquisa comprova que grande parte das demandas se fazem presentes na medida em que esses estudantes estão inseridos em seus respectivos cursos de graduação. Nesse sentido, conforme aponta a nossa resolução, a carga horária obrigatória deve ser reduzida a uma ou duas disciplinas por semestre, para que esses estudantes tenham disponibilidade de frequentar as demais aulas ofertadas pelo ciclo. No entanto, é importante ressaltar a nossa proposição, apontada no Art. 7 desse documento, no que diz respeito ao tempo de integralização curricular. Por considerar as especificidades dessa população, o ano de adaptação não estará inserido na contagem de tempo para fins de jubilamento, para não prejudicar o público atendido.

[125] Disciplina destinada a valorizar a diversidade linguística dos estudantes e também a ser um espaço para promover atividades culturais.
[126] A descrição do projeto Co-FormER, da Universidade Grenoble Alpes, está disponível no Anexo 32.

Outro documento examinado para a elaboração dessa proposta foi a Resolução 133/2013[127], que diz respeito ao Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os Estudantes Indígenas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), implementado naquela instituição no início do ano letivo de 2014. Consultamos, ainda, a normativa do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis), da Universidade Estadual de Campinas (PRG UNICAMP, 2020).

A partir dos três modelos e também dos resultados alcançados nesta pesquisa, redigimos esse documento tendo como base a realidade do Programa Reingresso. Nessa política, incluímos, além dos estudantes reingressos, os alunos admitidos pelo vestibular especial destinado a migrantes e refugiados da UFPR, que passou a vigorar em 2019, por meio da Resolução 63/18.

Afora os pontos elencados, acreditamos que devam constar nessa sugestão de protocolo eventos internos que visem a sensibilização e a divulgação desses programas e, ao mesmo tempo, a estruturação de uma unidade de acolhimento de denúncias para o aluno vítima de racismo e preconceitos diversos.

Por fim, vemos como essencial que esse protocolo aponte, para as coordenações dos cursos, diretrizes concernentes a um procedimento mais sensível de equivalências, no sentido de levar em conta o tempo de estudo realizado por esses estudantes na sua universidade de origem, para que não tenham sempre que iniciar sua graduação na UFPR no primeiro ano do curso.

Diante de todas essas colocações, fica clara, portanto, a necessidade de atuação concomitante em vários âmbitos da estrutura e dos recursos humanos da universidade e, ainda, de construção de políticas de permanência previstas nas resoluções de programas especiais de acesso a migrantes e refugiados ao ensino superior brasileiro. A seguir, avaliamos ser pertinente apresentar essa sugestão de protocolo na sua totalidade, como síntese das reflexões que nasceram deste trabalho.

[127] A Resolução 133/2013, responsável pela criação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os Estudantes Indígenas, da UEL, pode ser conferida no Anexo 33.

Protocolo de Acolhimento Linguístico e Acadêmico

Pressupostos:

a) A ação universitária de acolhimento de migrantes e refugiados deve ser posta e organizada com docentes, discentes e servidores técnicos que tenham sensibilidade para com a causa e busquem relações teóricas e práticas com a temática migratória. Os temas e os trabalhos com essa população são bastante específicos e não se confundem com ações de intercâmbio, mobilidade e internacionalização, propostas e organizadas pela administração pública, focada unicamente em países desenvolvidos.

b) Todas as ações devem ser planejadas e realizadas com a participação ativa dos próprios migrantes e refugiados, não podendo jamais ser uma iniciativa verticalizada, pensada e executada de forma unilateral, sem o diálogo e a atuação concreta do público-alvo. Para isso, é fundamental que a universidade inicie os trabalhos a partir de projetos de extensão, em diversos cursos de graduação, de forma a aproximar esse público do meio universitário. São exemplos de atividades de extensão: aulas de português brasileiro, aulas de informática, assessoria jurídica, apoio psicológico, etc. Essas são ações necessárias para aproximar esse público à comunidade interna universitária e para proporcionar um espaço destinado à articulação de demandas e elaboração de diagnósticos.

c) A inclusão de migrantes e refugiados requer articulação interna e externa à universidade, por isso é importante que os sujeitos envolvidos tenham relações (prévias, de preferência, mas não necessariamente) com organizações não governamentais e governamentais que atuem em políticas migratórias e de refúgio, além de disponibilidade para articulação interna com os diversos órgãos universitários que venham a ser envolvidos.

d) É fundamental que o órgão competente e responsável pelo ensino de graduação formule normativa interna, prevendo expressamente a inclusão dos migrantes e refugiados no âmbito universitário, indicando inclusive as formas de seleção, as ações dirigidas às coordenações dos cursos e seus servidores, além das Pró-Reitorias e demais órgãos envolvidos. Também é importante que haja uma forma de divulgação e conscientização de toda a comunidade universitária em relação à situação dos migrantes humanitários e refugiados no mundo, no Brasil, e na cidade e estado onde a universidade está inserida, de modo a demonstrar a realidade concreta, quebrar preconceitos e tentar evitar todo tipo de discriminação, em especial a xenofobia.

e) A universidade deve ter clara a especificidade do público-alvo dessa ação afirmativa, destinando-a a todos os migrantes; sejam eles migrantes em vulnerabilidade socioeconômica, migrantes humanitários, refugiados, solicitantes de refúgio, apátridas, etc. Isso evitará análises restritivas posteriores e interpretações direcionadas a soluções que limitem as demandas institucionais.

Com base nesses pressupostos, o Programa Reingresso contemplará as seguintes fases:

Fase 1. Processo seletivo

a) A inscrição dos migrantes humanitários e refugiados para a efetiva participação em qualquer processo seletivo visando o ingresso em cursos de graduação e pós-graduação deve ser gratuita. Também deve haver ampla divulgação desse processo, não apenas nos meios de comunicação usuais de divulgação dos vestibulares, mas, principalmente, por meio de organizações de apoio, governamentais e não governamentais, e de redes de migrantes e refugiados, que são específicas em cada região do país.

b) É imprescindível a relativização das exigências da documentação (i) pessoal, em relação a documento de identidade (RNE e sucedâneos), passaporte, comprovante de residência e demais documentos, que são usuais para a maioria das pessoas, mas que, em se tratando do público migrante e refugiado, podem ser inclusive incompletos ou inexistentes. Nesse caso, o solicitante de refúgio deve ter os mesmos direitos que o refugiado; (ii) relativa aos estudos já realizados anteriormente pelo migrante e refugiado, em seu país ou não. Essa situação deve ser considerada previamente, a fim de liberá-lo da apresentação de dados minuciosos, que lhe é impossível conseguir, de tradução juramentada, de legalização consular, de apostilamento, entre outros.

c) O processo de seleção do público-alvo deve ser conduzido por uma comissão interdisciplinar constituída por três áreas do conhecimento: Direito, Psicologia e Letras, de modo a avaliar a regularização da documentação, o nível linguístico e as questões psicológicas. O nível linguístico dos candidatos não deve ser critério eliminatório na seleção, mas, sim, um guia para a implementação de políticas linguísticas a serem criadas para esse público. O resultado da seleção deve ser amplamente divulgado e deve haver uma convocação individualizada para os selecionados, pois esse público-alvo não tem acesso às mesmas fontes de informação que os candidatos dos vestibulares em geral.

Fase 2. Recepção e sensibilização inicial

a) Na universidade deve haver órgãos e servidores previamente destacados para acompanhar o registro dos candidatos selecionados, visto que esse geralmente é um momento de tensão para os recém-chegados, em virtude do total desconhecimento do meio universitário. O registro deve ser feito por servidores sensíveis e informados sobre a questão migratória.

b) Um curso de adaptação é fundamental para a recepção dos estudantes e para a sua conscientização em relação ao universo acadêmico. O modelo do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico da UFPR tem se mostrado eficaz, pois atua na sensibilização em relação à estrutura e funcionamento da universidade e também em relação ao ensino- aprendizagem do português brasileiro para o contexto universitário. Nesse curso é imprescindível a participação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, da Pró-Reitoria de Graduação, do curso de Direito, do curso de Psicologia, além do corpo docente ligado ao conhecimento técnico – linguístico – da área de Letras. A universidade deve, ainda, disponibilizar apoio socioeconômico por meio de auxílios e bolsas, não apenas a partir do início do ano letivo, mas também durante esse momento inicial do Curso de Acolhimento. Trata-se de um período de transição na vida desse público, visto que muitos, para iniciar os estudos, têm que mudar de residência, deixar de trabalhar, além de arcar com os custos iniciais da vida universitária. Esses apoios são fundamentais para a etapa de preparação e para a futura permanência na trajetória acadêmica.

Fase 3. Ações permanentes de acolhimento linguístico e acadêmico

a) A primeira ação necessária é a institucionalização da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) na estrutura da universidade, inserida em departamento e curso, e não apenas em cursos de extensão. Para tanto, é preciso ter ao menos uma vaga de docente de carreira nessa área, para agregar tais ações.

b) A área de Português Língua Estrangeira deve atuar em dois campos paralelamente: (i) no ensino-aprendizagem do idioma no contexto geral, contemplando diferentes níveis linguísticos e (ii) no ensino-aprendizagem da língua para fins acadêmicos, ou seja, visando a sua utilização em seu contexto de ação, o meio universitário. A partir dessa perspectiva, essa disciplina em especial é guiada por três bases teóricas: Português como Língua de Acolhimento (GROSSO,

2010; ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013); Ensino de Línguas para Fins Acadêmicos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011) e *second space* (CAMPANO, 2007).

c) Os discentes precisam de uma carga horária maior destinada ao ensino-aprendizagem da língua-alvo e à instrução em Informática, com aulas associadas ao conteúdo programático do curso de português, tendo em vista que o letramento acadêmico exige necessariamente ferramentas digitais específicas e atuação interdisciplinar.

d) É indispensável a continuidade da concessão de auxílios específicos ao longo da graduação, tendo em vista a sobrevivência e manutenção dos alunos no respectivo curso.

e) A universidade deve realizar campanhas de conscientização, e a formação específica dos servidores que trabalham com migrantes e refugiados deve ser aprofundada pela instituição, vinculando a área de Comunicação da universidade e outros órgãos competentes.

f) A universidade criará uma unidade destinada exclusivamente ao recebimento de denúncias de casos dos variados tipos de discriminação sofrida pelo público-alvo, por parte de servidores, docentes e discentes. Além disso, apoiará a formação de uma rede interna para trabalhar, em conjunto com outras políticas de inclusão de minorias da instituição, as diversas vulnerabilidades, que geralmente não são isoladas e incluem questões de nacionalidade, raça, gênero, entre outras, articulando pró-reitorias, superintendências, escritórios de relações internacionais, etc.

g) A universidade promoverá a estruturação de um programa de acompanhamento contínuo dos alunos migrantes e refugiados, em duas frentes distintas: tutoria com acompanhamento de um professor ou um aluno do curso respectivo; e tutoria realizada pela equipe do curso de Psicologia sobre o rendimento, presença e desempenho do aluno, com um espaço de acolhimento para que os estudantes possam expressar demandas que ultrapassem questões acadêmicas de seus respectivos cursos e resultem de sua vivência na universidade e na sociedade.

h) A criação de um "ano diferenciado" para o calouro migrante e refugiado é essencial para a execução de todas as ações previstas no presente protocolo. Para tanto, a implementação de um Ciclo Interdisciplinar Acadêmico de Acolhimento se revela fundamental, com a matrícula em apenas uma ou duas disciplinas no semestre do seu curso de graduação e em disciplinas destinadas a trabalhar as necessidades específicas decorrentes da vida acadêmica. Esse ciclo não pode contar como ano acadêmico para fins de jubilamento, devendo haver previsão normativa expressa em relação a esse item. Além disso, deve haver, por parte das coordenações de curso, maior abertura na hora de conceder equivalências e reconhecer os conhecimentos prévios obtidos nas instituições do país de origem ou daquele em que o estudante iniciou seu curso.

Este Protocolo foi elaborado com a finalidade de ser, primeiramente, um guia que estabelece diretrizes para o Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná, que pode vir a ser seguido e adaptado, se for o caso, por outras Instituições de Ensino Superior que possuam programas de acesso destinados a migrantes e refugiados. Pode ainda ser apresentado, em um segundo momento, ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), para que, por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), integre os compromissos das IES que compõem a referida Cátedra.

DATA
ASSINATURAS

Além de termos apresentado uma sugestão de Resolução "Ano de Adaptação", elaboramos proposta de Protocolo de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, que, a nosso ver, poderia ser firmado entre o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a universidade. Acreditamos que a Cátedra Sérgio Vieira de Mello pode ser um proponente desse protocolo à UFPR e às demais universidades parceiras, visto que é um dos seus objetivos centrais a promoção de políticas de ingresso e permanência de migrantes e refugiados em Instituições de Ensino Superior (CSVM, 2017). Tal documento, se disponibilizado pela Cátedra, poderia funcionar como um guia de diretrizes destinado às instituições a ela vinculadas que desejem promover ou, ainda, aprimorar políticas de acesso e permanência no ensino superior ao público migrante e refugiado. No entanto, reiteramos que esse protocolo deve ser adaptado às diferentes realidades apresentadas pelas IES, o que propiciaria maior diálogo e troca de experiências entre as instituições que aderiram à Cátedra.

Para concluir, é importante registrar que o processo de construção de uma política de reinserção de migrantes e refugiados na UFPR não parte, necessariamente, de propostas formuladas e planejadas pela administração pública ou pelos órgãos diretivos da universidade. É, antes de mais nada, uma construção coletiva que põe em movimento permanente os que integram a universidade no presente, em direção aos que chegam e pretendem integrá-la no futuro.

Nessa dinâmica de encontros, o conhecimento cristalizado com base nos princípios universais é perturbado pelas nuances culturais, que vêm marcadas nos corpos, nas vestes, nas línguas, na maneira de perceber e atuar no mundo, na pluralidade que desestabiliza as instituições. Édouard Glissant (2017, p. 66) propõe, na sua *Poética de la relación***,** o pensamento que "concebe a totalidade, mas renuncia à pretensão de ordená-la ou possuí-la".

Nesse sentido, desde a sua concepção, o Programa Reingresso renunciou a qualquer pretensão de fechamento, de respostas prontas e de certezas baseadas em ideias que não o contato próximo e permanente com o outro. Dessa forma, o programa se instala e se afirma na instabilidade das demandas realizadas, diante de uma universidade que apenas começa a caminhar em direção a sujeitos cujo perfil não encontra lugar nas normas, nos procedimentos, nas rotinas, nos ritos e nos discursos universitários. Julgamos que é papel da UFPR buscar o reconhecimento das diversas formas de existir dos migrantes e refugiados, com suas trajetórias, lutos, instabilidades jurídicas e expectativas de uma nova vida. É a partir dessa dinâmica que o acolhimento passa a se fundir na dimensão da hospitalidade defendida por Derrida (2003) – aquela que é ofertada sem regras previamente definidas, que se abre para ser ajustada por quem a solicita, que se realiza sem condições.

Assim, defendemos uma universidade pública que tenha a pluralidade representada dentro dela, que negue o preconceito, que seja para todos, que impacte e transforme o seu entorno e, ainda, que não desconheça as diferenças nem se feche às mudanças.

No ano de 2019, ainda em permanente estruturação, o Programa Reingresso capta os ritmos das migrações, enfrenta os desafios e os riscos que assombram a universidade pública, firmando-se definitivamente na UFPR com a ampliação do número de vagas e aprovando a entrada de 29 estudantes provenientes de 8 países distintos. Além disso, as políticas linguísticas de acolhimento aos estudantes reingressos se estenderam, este ano, aos alunos refugiados do Programa de Pós-Graduação em Direito e também aos 10 candidatos aprovados no primeiro processo seletivo especial para migrantes e refugiados da instituição – o que comprova a abrangência e a necessidade das ações de acolhimento defendidas nesta tese.

Como podemos perceber, a temática está longe de ser esgotada. Acreditamos que esta pesquisa se justifica não só para registrar a construção de um programa de reinserção de migrantes e refugiados na UFPR, mas também para, a partir das reflexões suscitadas e dos resultados alcançados neste estudo, contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas, iniciando, assim, novos ciclos orientados pela questão migratória, cada vez mais complexa em tempos de ameaça à democracia, que atinge de maneira especial a população migrante e refugiada.

Por fim**,** é a partir de uma necessidade concreta da sociedade que nasce, no ano de 2013, o projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), inspirando a construção de outros projetos de extensão, em diferentes áreas do conhecimento, que dão origem ao programa Política Migratória e Universidade Brasileira. Este, por sua vez, se aproxima das demandas de migrantes e refugiados e formula uma resolução interna (13/14 – CEPE) através da qual se inicia um programa de reinserção acadêmica destinado a esse público-alvo, em diversos cursos de graduação da UFPR – Programa Reingresso. Desde a implementação dessa política, constata-se a necessidade do desenvolvimento de ações de acolhimento que garantam não só o acesso, mas a permanência e o êxito dos estudantes vinculados a esse programa. Não obstante, por considerar mais uma demanda posta, amplia-se essa política, por meio da aprovação de uma nova Resolução (63/18), concernente ao ingresso, via processo seletivo especial, de migrantes e refugiados em nossa instituição.

Dessa forma, tecem-se instrumentos burocráticos de internalização da política migratória na Universidade Federal do Paraná, movem-se as estruturas, reafirmam-se os compromissos, por vezes esquecidos, da interdisciplinaridade, da indissociabilidade entre o

ensino, a pesquisa e a extensão, e da permanente vigilância para que a Democracia e os Direitos Humanos não retrocedam ou sejam apenas discursos performáticos.

REFERÊNCIAS

AGREPORTAGENS. **Haitianos e o mercado de trabalho em Curitiba**. 2017. Disponível em: https://agreportagens.wordpress.com/2017/07/16/haitianos-e-o-mercado-de-trabalho-em-curitiba/. Acesso em: 14 set. 2017.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR) / UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Global trends**: forced displacement in 2016. Switzerland: UNHCR, 2017. Relatório disponível em: http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf. Acesso em: 26 out. 2017.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR) / UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). Site oficial. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/portugues/. Acesso em: 2 fev. 2018.

AMADO, R. de S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira** (SIPLE), Brasília, v. 4, n. 2, out. 2013.

AMADO, R. de S. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. *In:* SÁ, R. L. de. **Português para falantes de outras línguas**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas, v. 1. Campinas: Pontes, 2016. p. 69-86.

AMADO, R. de S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira** (SIPLE). Edição 2, ano 2, n. 1, 2011. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em: 12 maio 2016.

ANÇÃ, M. H. À volta da língua de acolhimento. *In:* **ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA.** ESE/Instituto Politécnico de Setúbal (CD-ROM), Setúbal, 2005.

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, Porto, n. 13, p. 71-87, 2008.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de português como língua de acolhimento. **Revista X**, v. 13, n. 1, 2018.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. de. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ARANDA SOTO, B.; MADKOURI, M. La adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. **Educación y Futuro**, Madrid, n. 14, p. 55-95, 2006.

ARANDA, Maria del Carmen de la Torre. **Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira:** o projeto Cefradis. 2011. Tese (Doutorado em Língua e Literatura

Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-24082011-141810. Acesso em: 9 abr. 2020.

AUGER, N.; PIERRA, G. Arts du langage et publics migrants. **Ela. Études de Linguistique Appliquée**, n. 147, juil./sept. 2007.

AYRES, L. Semi-structured interview. *In:* GIVEN, L. M. **The sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, L. M. A.; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. *In:* GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016. p. 321-336.

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.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BINON, J.; THYRION, F. Le Français sur Objectifs Spécifiques: cadrage et mise en perspective. *In:* COLLÈS, L. **Le langage et l'homme**: le Français sur Objectifs Spécifiques, v. 42, n. 1, 2007.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CARVALHO, S. C. (org.). **Sou todo ouvidos!** Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica – livro do aluno. Brasília: Ministério da Saúde, 2019a.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CARVALHO, S. C. (org.). **Sou todo ouvidos!** Curso de compreensão oral em Português como Língua Estrangeira para a área médica – livro do professor. Brasília: Ministério da Saúde, 2019b.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CARVALHO, S. C. **Isso mesmo!** Compreensão oral e escrita em Português como Língua Estrangeira para a área médica. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; RODRIGUES, F. C. (org.). **Diga trinta e três... em português!** Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP** – Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PEC-G.** [201-]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g. Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Refúgio em números**. Secretaria Nacional de Justiça, 2017a. Disponível em: http://www.justica.gov. br/news/brasil-tem-aumento-de-12-no-numero-de-refugiados-em-2016/20062017_refugio-em-numeros-2010-2016.pdf. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA. **Caderno de propostas**. I Conferência Nacional Sobre Migrações e Refúgio. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2014.

BRASIL. **Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros**-SINCRE. 2017b. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/89610138/sincre-sistema-nacional-de-cadastro-e-registro-de-estrangeiros. Acesso em: 26 out. 2018.

BROWN, J. D. **Using surveys in language programs**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

BUORS, P.; LENTZ, F. Les littéracies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. **Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest**, v. 21, n. 1-2, p. 127-150, 2009.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CABETE, M. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 210.

CAMPANO, G. **Immigrant students and literacy**: reading, writing and remembering. Nova York: Teachers College Press, 2007.

CAPA. **Sobre o CAPA** – o primeiro "writing center" do Brasil. [201-]. Disponível em: http://www.capa.ufpr.br/portal/about/. Acesso em: 10 abr. 2020.

CARRAS, C.; TOLAS, J.; KOHLER, P.; SZILAGYI, É. **Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2007.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO (CSVM). **Relatório anual 2017**. ACNUR, 2017. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/Relatorio_2017_CSVM. Acesso em: 27 fev. 2018.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-251.

CELANI, Maria Antonieta; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **A abordagem instrumental no Brasil:** um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. São Paulo: EDUC, 2009.

CENTRE UNIVERSITAIRE D'ÉTUDES FRANÇAISES. Site oficial. Disponível em: http://cuef.univ-grenoble Alpes.fr/. Acesso em: 3 set. 2016.

CEUC. **História.** [2013]. Disponível em: http://ceucpr.blogspot.com/p/historia.html. Acesso em: 10 abr. 2020.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARLEAUX, João Paulo. 3 dados sobre venezuelanos no Brasil que contrariam o senso comum. **Nexo Jornal,** 6 mar. 2018. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/03/06/3-dados-sobre-venezuelanos-no-Brasil-que-contrariam-o-senso-comum. Acesso em: 10 jan. 2019.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 128, Maringá, 2012.

CLARK, H. O uso da linguagem. *In:* GARCEZ, P. M. **Cadernos de Tradução**. n. 9. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2002. p. 49-71.

CLERC, S.; CORTIER, C.; LONGEAC, A. Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. **Ela. Études de Linguistique Appliquée**, v. 147, n. 3, p. 317-328, 2007.

CONGRESSO REINGRESSO, 1., 2016, Curitiba. **Resumos [...].** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: https://issuu.com/celinufpr/docs/caderno. Acesso em: 9 abr. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA, 2001.

COSTA, E.; TAÑO, R. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. **Revista CBTecLE**, v. 1, n. 2, 2017.

CRUZ, I. S. **Português língua de acolhimento**: reflexões sobre avaliação. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CURSINO, C.; ALBUQUERQUE, J.; FIGUEREDO SILVA, M. C. GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÃO, R. M. de. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. *In:* RUANO, B. P.; SALTINI, L.; SANTOS, J. P. (org.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR**: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 317-334.

CURSINO, C; SANTOS, J. P. Desenvolvimento de material didático para o ensino de português brasileiro como língua de acolhimento no projeto PBMIH-UFPR. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS CULTURAIS E LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS CONTEMPORÂNEAS. **Anais [...].** Santiago-Chile, 2016. p. 430-443.

DE ROBERTIS, C.; LEPLAY, E.; PASCAL, H. **Les recherches-actions collaboratives**: une révolution de la connaissance. Rennes: Presses de l'EHESP, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DINIZ, L.R.A; BIZON, A.C.C. O modelo de role-play para a avaliação de português para fins específicos do Projeto Mais Médicos para o Brasil. **Em Aberto,** v. 32, n. 104, Brasília, 2019.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research**: construction, administration, and processing. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-66.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, A.; GABRIEL, M. S. G.; PEREIRA, V. A. A. C.; ALBUQUERQUE, J.; FELICE, D. Literatura de Refúgio. **TOM Caderno de Ensaios UFPR:** Andanças: Travessias da Migração e do Refúgio. Curitiba: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR, v. 4, n. 7, p. 98-99, 2018.

FRIEDRICH, T. S. *et al.* Política Migratória e Universidade Brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. **Périplos.** Revista de Pesquisa sobre Migrações, v. 1, n. 1, p. 73-91, 2017.

G1. Após decisão inédita, primeira refugiada síria é diplomada no Paraná. **G1,** 18 ago. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/apos-decisao-inedita-primeira-refugiada-siria-e-diplomada-no-parana.ghtml. Acesso em: 20 ago. 2017.

GILLHAM, B. **Developing a questionnaire.** London: Continuum, 2000.

GLISSANT, É. **Poética de la relación.** Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 2017.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. *In:* DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.

GROSSO, M. J. dos R. **As competências do utilizador elementar no contexto de acolhimento em Seminário Língua Portuguesa e Integração**, 2007. Disponível em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/3_Maria_Jose_Grosso.pdf. Acesso em: 5 ago. 2016.

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

GROSSO, M. J. dos R. **O Português para Falantes de Outras Línguas**: o utilizador elementar no país de acolhimento. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

LABORATOIRE DE LINGUISTIQUE ET DIDATIQUES DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET MATERNELLES. Site oficial: http://lidilem.u-grenoble3.fr/. Acesso em: 24 ago. 2016.

LAUZIER, Fanny. Les universités françaises s'organisent pour accueillir des étudiants réfugiés. **Le Figaro Etudiant,** 17 set. 2015. Disponível em: https://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/les-universites-francaises-s-organisent-pour-accueillir-des-etudiants-refugies-16793/. Acesso em: 9 abr. 2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO. *In:* CAVALCANTI, L. *et al*. (org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

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, Edição especial n. 9, 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.

MACAIRE, D. Didactique des langues et recherche-action. **Recherches en Didactique des Langues et Cultures**: les Cahiers de l'ACEDLE, L'Association des Chercheurs et Enseignants en Didactique des Langues Étrangères, n. 4, p. 93-119, 2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. (coord.). **Resenha**: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola, 2004.

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. (org.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

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.

MARCHESAN, M. T. N. Considerações sobre o ensino instrumental de PLE e ELE para policiais. *In:* STURZA, E. R. *et al*. (org.). **Português e espanhol**: esboços, percepções e entremeios. Santa Maria: PPGL, 2012.

McKAY, J.; MARSHALL, P. Driven by two masters, serving both: the interplay of problem solving and research in information systems action research projects. *In:* KOCK, N. **Information systems action research**: an applied view of emerging concepts and methods. New York: Springer, 2007. p. 131-155.

MCKAY, J.; MARSHALL, P. The dual imperatives of action research. **Information Technology & People**, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2001.

MENELAU, S.; SANTOS, P.; CASTRO, B.; NASCIMENTO, T. Realizar uma pesquisa sem ação ou pesquisa-ação na área de Administração? Uma reflexão metodológica. **R.Adm.,** São Paulo, v. 50, n. 1, p. 40-55, 2015.

MESQUITA, A. M. M. **L'enseignement du FOS dans les universités du Nord-Est du Brésil**: publics, besoins et outils. Tese (Doutorado em Sciences du Langage) – Université Stendhal Grenoble III, França, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação**. Disponível em: http://portal.mec.gov. br/busca-geral/253-programas-e-acoes-1921564125/pec-g-861210805/12276-pec-g. Acesso em: 26 out. 2018.

MOITA LOPES, L. P. (org.). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In:* SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada**: perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MORGAN, D. L. Focus groups. *In:* GIVEN, L. M. **The sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Aprender PLE na universidade. *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011. p. 65-78.

NARCY-COMBES, J.-P. **Didactique des langues et TIC**: vers une recherche-action responsable. Paris: Ophrys, 2005. (Collection Autoformation et Enseignement Multimídia).

NERY, R. M. **Questões sobre questões de leitura.** Campinas: Alínea, 2003.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2. sem. 1996.

NÚCLEO TANDEM CELIN-UFPR. Disponível em: http://www.celin. ufpr.br/index.php/nucleo-tandem-menu. Acesso em: 5 mar. 2018.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). **Composição do Ministério do Trabalho e Emprego**. 2016. Disponível em: http://acesso.mte.gov.br/obmigra/ministerio-do-trabalho-e-emprego.htm. Acesso em: 5 ago. 2017.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). Resumo Executivo. **Relatório Anual 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/resumo-executivo.pdf. Acesso em: 10 jan. 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. Disponível em: http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539. Acesso em: 7 jul. 2018.

OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, M. O. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona em Educação**, n. 27, p. 111-126, 2014.

OLIVEIRA, T. A. *et al*. **Pode entrar**. São Paulo: [*s. l.*], 2015. Disponível em: http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf. Acesso em: 29 jun. 2017.

OLIVEIRA, W. **Haitianos no Brasil**: hipóteses sobre a distribuição espacial dos imigrantes pelo território brasileiro. 2017. Disponível em: http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuicao-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro/. Acesso em: 21 abr. 2018.

PAPADEMETRIOU, D. **Policy considerations for immigrant integration.** Washington D. C.: Migration Policy Institute, 2003.

PBMIH. **Teaser – Vozes e culturas na UFPR – Por uma universidade aberta, plural e democrática.** 14 ago. 2018a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-ECfqW-tHew. Acesso em: 9 abr. 2020.

PBMIH. **Ser UFPR – Vozes e culturas na UFPR – Por uma universidade aberta, plural e democrática.** 13 set. 2018b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-ECfqW-tHew. Acesso em: 9 abr. 2020.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, 2017.

PERMANESENDO UFPR. **Manual de sobrevivência do aluno UFPR 2017.** 2017. Disponível em: https://permanesendo.wixsite.com/manual/permanesendo. Acesso em: 9 abr. 2020.

PINTO, R. Políticas de ensino do português europeu para falantes de outras línguas: uma contribuição na prática profissional. *In:* SÁ, R. L. de. **Português para Falantes de Outras Línguas**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, 2016. v. 1, p. 177-196.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (org.). **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA. **Vozes e culturas na UFPR**. Curitiba, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-ECfqW-tHew. Acesso em: 10 set. 2018.

PRG UNICAMP. **ProFIS.** Campinas: UNICAMP, 2020. Disponível em: https://www.prg.unicamp.br/?page_id=2749. Acesso em: 9 abr. 2020.

PRIOR, L. F. Document analysis. *In:* GIVEN, L. M. **The sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

PROEC. **CoC** – Vozes e Cultura na UFPR. Curitiba: UFPR, 2018. Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/links/cultura/vozes_cultura.html. Acesso em: 9 abr. 2020.

QOTB, Hani. **Vers une didactique du Français sur Objectifs Spécifiques médié par internet**. Paris: Publibook, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RAMOS, A. G.; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 12, n. 2, p. 15-35, 2013.

REGISTRO, E. S. R. **Conhecimentos produzidos no curso de especialização em língua inglesa da UEL**. 2001. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialiação Em Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

REI CURITIBA. 2016. Disponível em: https://www.reicuritiba.org/. Acesso em: 27 jul. 2018.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P.; AMADO, R. De S. **Portas Abertas**. São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/noticias/index.php?p=247029. Acesso em: 2 fev. 2018.

ROSSA, L. A.; MENEZES, M. A. Imigração e refúgio no Brasil e os programas especiais de acesso ao ensino superior: levantamentos iniciais dos programas implementados até 2016. *In:* ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS (ABEP), 10., 2017, Natal (RN). **Proceedings [...].** Disponível

em: https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/imigrao-e-refgio-no-brasil-e-os-programas-especiais-de-acesso-ao-ensino-superior-levantamentos-iniciais-dos-programas-implementados-at-2016-27593. Acesso em: 12 jun. 2018.

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. (org.). **Língua de Acolhimento:** Experiências no Brasil e no Mundo. Belo Horizonte: Mosaico, 2019, p. 41-62.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. Português Brasileiro como Língua de Acolhimento. Projeto PBMIH: um estudo de caso. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM, 1. **Anais [...].** Ponta Grossa: UEPG, 2016.

RUANO, B. P.; DINIZ, G. L.; RAGGIO, I. Z. Núcleo Tandem: aperfeiçoamento linguístico e integração sociocultural dos alunos do Celin-UFPR. *In:* RUANO, B. P.; SALTINI, L.; SANTOS, J. P. (org.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR**: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 149-179.

RUANO, B. P.; DINIZ, G. L.; RAGGIO, I. Z.; OLIVEIRA, L. C.; FERREIRA, R. M. S. O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino. *In:* RUANO, B. P.; SALTINI, L.; SANTOS, J. P. (org.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR**: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 199-228.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A. Portuguese as a welcoming language: teaching experiencies with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project. San Juan: **Anais Latin American Studies Association** (LASA), 2015. Disponível em: http://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congresspapers/Past/lasa2015/files/45600. Acesso em: 30 jul. 2017.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A.; PERETI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. *In:* RUANO, B. P.; SALTINI, L.; SANTOS, J. P. (org.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR**: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 291-320.

RUANO, B. P.; MÜLLER, N. C. D. Tandem-Methode im Kontext der Migration: Erfahrungen im Projekt PBMIH-UFPR/Brasilien. *In:* **GiF:** on – Giessener Fremdsprachendidaktik: online 13, 2019. Disponível em: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/13935/pdf/GiFon_13.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR.** 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SÃO BERNARDO, M. A.; BARBOSA, L. M. A. The role of language in social integration of refugees. *In:* GOROVITZ, S. (ed.); MOZZILLO, I. (org.). **Language contact**: mobility, borders and urbanization. Cambridge Scholars Publishing, 2015. v. 1, p. 107-118.

SÃO BERNARDO, M. de. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCARAMUCCI, M. V.R. O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **Português para estrangeiros:** interface com o espanhol. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

SCHENSUL, J. J. Documents. *In:* GIVEN, L. M. **The sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

SCHMITZ, J. R. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 8, n. 1, 2008.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SHIBAYAMA, A. N. **Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no Celin-UFPR**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. *In:* SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 139-171.

SMITH-SULLIVAN, K. Diaries and Journals. *In:* GIVEN, L. M. **The sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-Tandem: theoretical principles and research perspectives. **The Especialist**, São Paulo, v. 27, n. 1, 2006, p. 83-118.

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

TOKARSKI, Jéssica. Estudantes protagonizaram evento em celebração ao Dia Mundial do Refugiado e à Semana do Migrante. **Portal da Universidade Federal do Paraná.** 25 jun. 2018. Disponível em: https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/estudantes-protagonizaram-evento-em-celebracao-ao-dia-mundial-do-refugiado-e-a-semana-do-migrante/. Acesso em: 10 abr. 2020.

TOM CADERNO DE ENSAIOS UFPR. Curitiba, v. 4, n. 7. set. 2018- ISSN 2448-136X.

UFPR TV. **Se Liga Calouro**. Curitiba, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=se+liga+calouro+ufpr. Acesso em: 10 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Edital Nº 02/PROGRAD.** Acesso Migrantes e Refugiados/2018. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.prograd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2018/06/Edital-Migrantes-e-Refugiados.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Informações sobre o PSE.** [201-]. Disponível em: http://www.mat.ufpr.br/graduacao/matematica/IngressoPSE.html. Acesso em: 9 abr. 2020.

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: 26 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Resolução n. 13/14 (CEPE).** 6 jun. 2014. Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.progepe.ufpr.br/progepe/?p=2094. Acesso em: 6 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **UFPR entrega diploma de arquiteta à primeira aluna refugiada formada na instituição**. Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-entrega-diploma-de-arquiteta-a-primeira-aluna-refugiada-formada-na-instituicao/. Acesso em: 27 fev. 2018.

VASCONCELOS, M. H. **Educação de adultos e mutações sociais, uma ponte para a autonomia**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2005.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas: pressuposto e percurso. *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais no ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 29-48.

VIEIRA, M. E. Ensino de Português LE/SL em comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira** (SIPLE), v. 2, n. 1, 2011.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira**: os imigrantes bolivianos em São Paulo – uma aproximação sociocultural. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VILLAGRÁN, J. M. Aula 28. **Revista Brasileira de Direito Internacional**, v. 9, n. 9, Curitiba, 2018.

WATERS-ADAMS, S. **Action research in education.** Retrieved February, v. 18, 2006.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Lúcia Peixoto Cherem, professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e Bruna Pupatto Ruano, aluna de pós-graduação e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, aluno reingresso matriculado em um curso da graduação da UFPR, a participar de um estudo intitulado **"Programa Reingresso UFPR: Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes/refugiados: Ações de acolhimento"**. Este estudo visa a identificar e analisar as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro para migrantes refugiados dentro do Programa Reingresso-UFPR (Resolução número 13/14-CEPE). Parte desta pesquisa pretende também se debruçar no que tange a adaptação acadêmica e linguística dos migrante e/ou refugiados deste mesmo Projeto que faz parte do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira da Universidade Federal do Paraná.

Essa pesquisa se mostra relevante, pois tenta responder a questões pertinentes relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, especificamente dentro do contexto migratório bem como do acolhimento (ou a falta de) recebido pelos estudantes migrantes e refugiados reingressantes em um curso da graduação da UFPR pela Resolução número 13/14-CEPE. Os dados recolhidos desta pesquisa poderão ser úteis para compreender melhor o perfil e as necessidades do aluno Reingresso-UFPR e para promover eventuais melhorias no futuro.

a) O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar o perfil e as necessidades dos migrantes e/ou refugiados do programa Reingresso-UFPR, mais especificamente se debruçar no que tange a adaptação e experiência acadêmica e linguística desses alunos dentro da Universidade Federal do Paraná. Este estudo pretende ainda analisar as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro como língua de acolhimento dentro desse Programa.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar presencialmente em uma entrevista semiestruturada a ser agendada no período de novembro de 2017 a dezembro de 2017 e conduzida pela pesquisadora responsável nas dependências da Universidade Federal do Paraná ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier. As perguntas a serem respondidas referem-se à sua experiência enquanto coordenadora do Programa Migração e Processos de Subjetivação do Curso de Psicologia da UFPR. A entrevista será gravada e as gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.

c) Para tanto, você deverá comparecer a Universidade Federal do Paraná (Santos Andrade), ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier, para a realização da entrevista, o que levará aproximadamente uma hora.

d) É possível que você experimente algum desconforto e/ou constrangimento, principalmente relacionado ao fato de que a conversa será gravada e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo pode ser, então, o desconforto, o constrangimento e/ou a ansiedade por saber que as entrevistas serão gravadas.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: 1) o avanço nos estudos sobre as especificidades do ensino-aprendizagem do português brasileiro como língua de acolhimento 2) a promoção de um protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico específico para os estudantes migrantes e/ou refugiados do programa Reingresso-UFPR. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora Profa. Me. Bruna Pupatto Ruano, responsável por este estudo, poderá ser localizada no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin), à Rua XV de Novembro, 1441 - para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. A pesquisadora responsável poderá também ser contatada por e-mail ( ) ou por telefone ( ), de segunda à sexta-feira, em horário comercial.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pela orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Lúcia Peixoto Cherem da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

j) As conversas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. O conteúdo das gravações, tão logo transcritas e encerrada a pesquisa, será desgravado ou destruído.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.

Eu,_____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

_____

Lúcia Peixoto Cherem – professora orientadora

_____

Bruna Pupatto Ruano – pesquisadora responsável

APÊNDICE 2 – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES DE PLAc-FA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Lúcia Peixoto Cherem, professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e Bruna Pupatto Ruano, aluna de pós-graduação e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor de português dos alunos do Programa Reingresso, a participar de um estudo intitulado **"Programa Reingresso UFPR: Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes/refugiados: Ações de acolhimento"**. Este estudo visa a identificar e analisar as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro para migrantes refugiados dentro do Programa Reingresso-UFPR (Resolução número 13/14-CEPE). Parte desta pesquisa pretende também se debruçar no que tange a adaptação acadêmica e linguística dos migrante e/ou refugiados deste mesmo Projeto que faz parte do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira da Universidade Federal do Paraná.

Essa pesquisa se mostra relevante, pois tenta responder a questões pertinentes relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, especificamente dentro do contexto migratório bem como do acolhimento (ou a falta de) recebido pelos estudantes migrantes e refugiados reingressantes em um curso da graduação da UFPR pela Resolução número 13/14-CEPE. Os dados recolhidos desta pesquisa poderão ser úteis para compreender melhor o perfil e as necessidades do aluno Reingresso-UFPR e para promover eventuais melhorias no futuro.

a) O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar o perfil e as necessidades dos migrantes e/ou refugiados do programa Reingresso-UFPR, mais especificamente se debruçar no que tange a adaptação e experiência acadêmica e linguística desses alunos dentro da Universidade Federal do Paraná. Este estudo pretende ainda analisar as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro como língua de acolhimento dentro desse Programa.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar presencialmente em uma entrevista semiestruturada a ser agendada no período de novembro de 2017 a dezembro de 2017 e conduzida pela pesquisadora responsável nas dependências da Universidade Federal do Paraná ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier. As perguntas a serem respondidas referem-se à sua experiência enquanto professor(a) do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico. A entrevista será gravada e as gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.

c) Para tanto, você deverá comparecer a Universidade Federal do Paraná, ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier, para a realização da entrevista, o que levará aproximadamente uma hora.

d) É possível que você experimente algum desconforto e/ou constrangimento, principalmente relacionado ao fato de que a conversa será gravada e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo pode ser, então, o desconforto, o constrangimento e/ou a ansiedade por saber que as entrevistas serão gravadas.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: 1) o avanço nos estudos sobre as especificidades do ensino-aprendizagem do português brasileiro como língua de acolhimento 2) a promoção de um protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico específico para os estudantes migrantes e/ou refugiados do programa Reingresso-UFPR. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora Profa. Me. Bruna Pupatto Ruano, responsável por este estudo, poderá ser localizada no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin), à Rua XV de Novembro, 1441 - para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. A pesquisadora responsável poderá também ser contatada por e-mail ( ) ou por telefone ( ), de segunda à sexta-feira, em horário comercial.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pela orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Lúcia Peixoto Cherem da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

j) As conversas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. O conteúdo das gravações, tão logo transcritas e encerrada a pesquisa, será desgravado ou destruído.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.

Eu,_____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, _____ de _____ de 2017.

_____

Lúcia Peixoto Cherem – professora orientadora

_____

Bruna Pupatto Ruano – pesquisadora responsável

APÊNDICE 3 – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ATORES INSTITUCIONAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Lúcia Peixoto Cherem, professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e Bruna Pupatto Ruano, aluna de pós-graduação e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, coordenador do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira da UFPR/ coordenadora do Programa Migração e Processos de Subjetivação do Curso de Psicologia da UFPR, a participar de um estudo intitulado **"Programa Reingresso UFPR: Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes/refugiados: Ações de acolhimento"**. Este estudo visa a identificar e analisar as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro para migrantes refugiados dentro do Programa Reingresso-UFPR (Resolução número 13/14-CEPE). Parte desta pesquisa pretende também se debruçar no que tange a adaptação acadêmica e linguística dos migrante e/ou refugiados deste mesmo Projeto que faz parte do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira da Universidade Federal do Paraná.

Essa pesquisa se mostra relevante, pois tenta responder a questões pertinentes relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, especificamente dentro do contexto migratório bem como do acolhimento (ou a falta de) recebido pelos estudantes migrantes e refugiados reingressantes em um curso da graduação da UFPR pela Resolução número 13/14-CEPE. Os dados recolhidos desta pesquisa poderão ser úteis para compreender melhor o perfil e as necessidades do aluno Reingresso-UFPR e para promover eventuais melhorias no futuro.

a) O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar o perfil e as necessidades dos migrantes e/ou refugiados do programa Reingresso-UFPR, mais especificamente se debruçar no que tange a adaptação e experiência acadêmica e linguística desses alunos dentro da Universidade Federal do Paraná. Este estudo pretende ainda analisar as especificidades do contexto de ensino-aprendizagem do português brasileiro como língua de acolhimento dentro desse Programa.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar presencialmente em uma entrevista semiestruturada a ser agendada no período de novembro de 2017 a dezembro de 2017 e conduzida pela pesquisadora responsável nas dependências da Universidade Federal do Paraná ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier. As perguntas a serem respondidas referem-se à sua experiência enquanto coordenador do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira da UFPR. A entrevista será gravada e as gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.

c) Para tanto, você deverá comparecer a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier, para a realização da entrevista, o que levará aproximadamente uma hora.

d) É possível que você experimente algum desconforto e/ou constrangimento, principalmente relacionado ao fato de que a conversa será gravada e os dados

poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo pode ser, então, o desconforto, o constrangimento e/ou a ansiedade por saber que as entrevistas serão gravadas.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: 1) o avanço nos estudos sobre as especificidades do ensino-aprendizagem do português brasileiro como língua de acolhimento 2) a promoção de um protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico específico para os estudantes migrantes e/ou refugiados do programa Reingresso-UFPR. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora Profa. Me. Bruna Pupatto Ruano, responsável por este estudo, poderá ser localizada no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin), à Rua XV de Novembro, 1441 - para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. A pesquisadora responsável poderá também ser contatada por e-mail ( ) ou por telefone ( ), de segunda à sexta-feira, em horário comercial.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pela orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Lúcia Peixoto Cherem da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

j) As conversas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. O conteúdo das gravações, tão logo transcritas e encerrada a pesquisa, será desgravado ou destruído.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.

Eu,_____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, _____ de _____ de 2017.

_____

Lúcia Peixoto Cherem – professora orientadora

_____

Bruna Pupatto Ruano – pesquisadora responsável

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO – ALUNOS 2015/2016: *PERFIL DOS ALUNOS DO PROGRAMA REINGRESSO-UFPR*

Perfil dos alunos do Programa Reingresso da UFPR

Gostaríamos de solicitar sua ajuda respondendo às questões que seguem relativas à sua experiência como aluno migrante/refugiado do Programa Reingresso da UFPR.
Os dados recolhidos através deste questionário poderão nos ajudar a compreender melhor o perfil e as necessidades dos alunos do programa Reingresso - UFPR e a promover eventuais melhorias no futuro. As suas respostas às questões serão mantidas sob estrita confidencialidade. Nosso interesse recai sobre sua experiência pessoal. Por favor, responda com sinceridade, haja vista que somente assim poderemos garantir o sucesso da investigação. Muito obrigada por sua colaboração.

*Obrigatório

1. *Marcar apenas uma oval.*

   ◯ Opção 1

2. **Você gostaria de participar da pesquisa e colaborar com a comunidade acadêmica?** *
   Marcar apenas uma oval.

   ◯ Sim.
   ◯ Não.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o programa Reingresso-UFPR. É através das pesquisas científicas que ocorrem avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.
b) O objetivo deste questionário é investigar e compreender melhor o perfil e as necessidades dos alunos do programa Reingresso da UFPR para promover eventuais melhorias no futuro.
c) A todos os sujeitos envolvidos será garantido o sigilo quanto à sua identidade.
d) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.
e) Qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação será feito sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

3. **Eu li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa para a qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios da pesquisa. Eu concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e entendo que a participação é de minha inteira responsabilidade, declarando que os dados informados são reais e que tenho ciência de que não serão individualmente revelados.** *
   Marcar apenas uma oval.

   ◯ Eu concordo em participar da pesquisa.
   ◯ Eu não concordo em participar da pesquisa.

Vida na universidade

4. **Qual curso você está fazendo na UFPR?** *

   _____

5. **Em que ano você ingressou no curso?** *

   _____

6. **Qual período você está cursando nesse momento?**

_____

7. **Como é seu desempenho acadêmico?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Excelente
- ◯ Ótimo
- ◯ Bom
- ◯ Regular
- ◯ Fraco

8. **Você participa de atividades extra-classe na UFPR? Quais?**
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Estágio curricular
- ◯ Estágio extra-curricular
- ◯ Grupo de estudos
- ◯ Pesquisa
- ◯ Centro acadêmico
- ◯ Outro: _____

9. **Você trabalha?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim.
- ◯ Não.

10. **Se sim, quantas horas por semana?**

_____

11. **Em que país você começou seu curso de graduação anterior? Qual(quais) curso(s)?** *

_____

12. **Caso seu curso na UFPR seja diferente daquele que você fazia anteriormente, explique o motivo que levou você a escolher o curso atual.**

_____

_____

_____

_____

_____

13. **Em que ano você ingressou no curso que fazia anteriormente?** *

_____

14. **Quanto tempo de curso você fez?** *

Conhecimento do português brasilleiro

Selecione o seu nível de conhecimento do português, de acordo com a sua opinião.

15. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Básico	Intermediário	Avançado
Leitura			
Escrita			
Fala			
Compreensão da fala			

16. **Como você acredita que o curso de graduação na UFPR pode impactar sua vida no Brasil?** *

17. **Quais foram os pontos positivos de reingressar na UFPR?** *

18. **Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou?** *

Grau de satisfação em relação à sua vida atualmente.

Selecione a resposta de 1 a 5, sendo 1 "pouco satisfeito" e 5 "muito satisfeito".

19. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
O curso no qual você está matriculado					
A profissão para a qual está se qualificando					
Oportunidade de praticar suas crenças e valores religiosos					
Seu desempenho nas aulas					
O modo como as aulas são dadas					
Atenção recebida dos professores					
Atenção recebida quando interage com outras pessoas					
As amizades que tem aqui					
Seu local (ambiente) de estudo					
Alimentação que você tem					
Oportunidades de praticar tradições e costumes do seu país					
Seu local de moradia					
Atividades de lazer que você usufrui					
Assistência médica que você tem disponível					

20. **Você acha necessário existir um serviço de apoio ao estudante Reingresso? Por quê?** *

21. **Quais desses serviços você usaria, se fossem oferecidos?** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Assistência psicológica
- [ ] Orientação e planejamento de carreira
- [ ] Espaço de convivência para estrangeiros
- [ ] Assessoria de escrita acadêmica
- [ ] Acompanhamento por professor tutor

22. **Que outros serviços você gostaria que a UFPR ofertasse aos alunos do programa Reingresso?**

23. **Você gostaria de fazer alguma sugestão para a melhoria do programa Reingresso?**

Dados pessoais

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo e não serão sob hipótese alguma divulgados.

24. **Nome completo** *

25. **Data de nascimento** *

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

26. **Nacionalidade** *

27. **Sexo**

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

28. **Data de chegada no Brasil** *

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

29. **E-mail** *

30. **Telefone** *

Powered by Google Forms

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO – *ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO – REINGRESSO-UFPR 2017*

Acolhimento linguístico e acadêmico Reingresso UFPR 2017

Gostaríamos de solicitar sua ajuda respondendo às questões que seguem relativas à sua entrada como aluno migrante/refugiado no Programa Reingresso da UFPR.
Os dados recolhidos através deste questionário poderão nos ajudar a elaborar as atividades do curso "Acolhimento Linguístico e Acadêmico" ofertado pelo Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-UFPR) para alunos do programa Reingresso da UFPR e também nos auxiliarão a promover eventuais melhorias no futuro. As suas respostas às questões serão mantidas sob estrita confidencialidade. Nosso interesse recai sobre sua experiência pessoal. Por favor, responda com sinceridade, haja vista que somente assim poderemos garantir o sucesso da investigação. Muito obrigada por sua colaboração.

*Obrigatório

1. **Você gostaria de participar da pesquisa e colaborar com a comunidade acadêmica?** *
   Marcar apenas uma oval.
   - ◯ Sim
   - ◯ Não

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o curso "Acolhimento Linguístico e Acadêmico" do programa Reingresso-UFPR. É através das pesquisas científicas que ocorrem avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.
b) O objetivo deste questionário é investigar e compreender melhor o perfil e as necessidades dos alunos do programa Reingresso da UFPR para promover eventuais melhorias no futuro.
c) A todos os sujeitos envolvidos será garantido o sigilo quanto à sua identidade.
d) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.
e) Qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação será feito sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

2. **Eu li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa para a qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios da pesquisa. Eu concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e entendo que a participação é de minha inteira responsabilidade, declarando que os dados informados são reais e que tenho ciência de que não serão individualmente revelados.** *
   Marcar apenas uma oval.
   - ◯ Eu concordo em participar da pesquisa.
   - ◯ Eu não concordo em participar da pesquisa.

3. **Qual curso você vai fazer na UFPR?** *

   _____

4. **Em que país você começou seu curso de graduação anterior? Qual(quais) curso(s)?** *

   _____

5. **Caso seu curso na UFPR seja diferente daquele que você fazia anteriormente, explique o motivo que levou você a escolher o curso atual.**

6. **Em que ano você ingressou no curso que fazia anteriormente?** *

7. **Quanto tempo de curso você fez?** *

Conhecimento da língua portuguesa

Nas perguntas a seguir, selecione o seu nível de conhecimento do português, de acordo com a sua opinião.

8. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Básico	Intermediário	Avançado
Leitura	◯	◯	◯
Escrita	◯	◯	◯
Fala	◯	◯	◯
Compreensão da fala	◯	◯	◯

Expectativas

9. **Como você acredita que o curso de graduação da UFPR pode mudar sua vida no Brasil?** *

10. **Que dificuldades você acredita que pode encontrar na universidade?** *

11. **Selecione a resposta de 1 a 5, sendo 1 "pouca dificuldade" e 5 "muita dificuldade".** *
Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Discriminação em virtude de origem étnica	◯	◯	◯	◯	◯
Dar conta das exigências acadêmicas (leituras, trabalhos e provas)	◯	◯	◯	◯	◯
Receber ajuda dos professores	◯	◯	◯	◯	◯
Conseguir um local para concentrar-se nos estudos	◯	◯	◯	◯	◯
Adequar-se às metodologias de ensino e avaliação	◯	◯	◯	◯	◯
Seguir as regras e regulamentos da universidade	◯	◯	◯	◯	◯
Relacionar-se com outros alunos (brasileiros)	◯	◯	◯	◯	◯
Praticar suas crenças e valores religiosos	◯	◯	◯	◯	◯
Usar o português brasileiro na universidade	◯	◯	◯	◯	◯

Dados pessoais

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo e não serão sob hipótese alguma divulgados.

12. **Nome completo** *

_____

13. **Data de nascimento** *

_____
Exemplo: 15 de dezembro de 2012

14. **Sexo** *
Marcar apenas uma oval.

◯ Feminino
◯ Masculino

15. **Nacionalidade** *

_____

16. **Data chegada no Brasil** *

_____
Exemplo: 15 de dezembro de 2012

17. **Email** *

_____

18. **Telefone** *

_____

Powered by

ANEXOS

ANEXO 1 – HISTÓRICO DO PROJETO PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA (PBMIH-UFPR)

Movidas por questões econômicas, ambientais, políticas e de conflito, comunidades inteiras têm sofrido, ao longo da história, um processo contínuo de desterritorialização que contribui frequentemente para a reconfiguração de espaços geoculturais. Assim como a explosão do mundo colonial e a reconstrução da Europa do pós-guerra marcou o afluxo de migrantes das antigas colônias às sociedades europeias nas décadas de sessenta e setenta, as políticas fratricidas das ditaduras latino-americanas e a subsequente neoliberalização das economias nacionais impulsionou uma grande massa de refugiados políticos e econômicos ao dito primeiro mundo, principalmente aos grandes centros estadunidenses e de países europeus. Nos últimos anos, no entanto, dadas as reincidentes crises econômicas e o crescimento da xenofobia nas sociedades afluentes, os fluxos migratórios têm convergido a espaços alternativos. O desenvolvimento da economia e a crescente projeção geopolítica tem transformado o Brasil em um desses espaços. Ao longo das últimas décadas, o país tem recebido um crescente número de migrantes, principalmente de outros países latino-americanos e de inúmeras nações africanas. Além disso, a concessão de visto humanitário aos haitianos, vitimados pela degradação econômica e a catástrofe natural de 2010, assim como o refúgio concedido às comunidades sírias, que fogem da cruenta guerra civil que assola o país há mais de três anos, aumentaram consideravelmente esse fluxo.

Esse novo contexto tem exigido uma revisão profunda das políticas migratórias brasileiras, até então delimitadas pela ótica ditatorial de segurança nacional, para um modelo orientado a partir do conceito dos direitos humanos. Do mesmo modo, ao passo que tais comunidades confluem e passam a interagir na sociedade brasileira, torna-se cada vez mais clara a precariedade de políticas públicas de inserção produtiva, social e cultural para essas pessoas. Não obstante, se por um lado esse quadro revela uma sociedade e um poder público até então despreparados para tal situação, por outro, abrem a oportunidade histórica ao país para a promoção de ações de integração que, acima de tudo, possam evitar os erros cometidos pelas sociedades afluentes no que diz respeito às políticas de migração. A criação de políticas lin-

guísticas direcionadas a essas comunidades, por exemplo, se tornou uma demanda urgente. E isso envolve principalmente refletir sobre a construção de um programa de ensino de português fundamentalmente voltado às especificidades desse público, seu contexto de inserção e suas necessidades a curto, médio e longo prazo. Além disso, tal programa não pode perder de vista formas de interação que permitam a esses novos cidadãos a construção de espaços identitários de forma autônoma e soberana, promovendo o dialogismo e evitando assim a precarização do trabalho, a guetização cultural e o cerceamento ao mundo social e acadêmico.

O projeto "Português Brasileiro para Migração Humanitária" (PBMIH) nasceu e vem se constituindo nessa direção. Formulado a partir de uma confluência de esforços, o programa tem mostrado exemplos de como é importante o papel da Universidade Pública como possível eixo norteador de programas de extensão que abarquem ações de integração dentro deste novo contexto migratório no Brasil.

2 Histórico do Projeto

Em agosto de 2013, a Prefeitura Municipal de Curitiba, bem como a ONG Casla (Casa Latino-americana) entraram em contato com o Centro de Línguas da UFPR para expressar uma preocupação emergencial no que dizia respeito ao ensino de português para migrantes em situação de vulnerabilidade social que chegavam em grande número à cidade. Sabendo do trabalho e o *savoir-faire* do Centro no que diz respeito ao ensino de português para falantes de outras línguas, essas entidades buscaram ajuda para inserção dessas pessoas em cursos regulares de PLE no Celin-UFPR. O problema, no entanto, era a quantidade de alunos, sobretudo haitianos, (cerca de 120, de acordo com as entidades demandantes). Por conta de necessidades urgentes de se inserir, principalmente no mercado de trabalho, essas pessoas tinham a necessidade de começar os cursos em caráter emergencial. Sabendo da impossibilidade tanto de espaço físico quanto a limitação

de pessoal qualificado para abrir turmas nos moldes do Celin-UFPR, a professora Bruna, em conversa com a diretora do Centro de Línguas na época, prof. Dra. Mariza Riva de Almeida, trataram da possibilidade de criar uma forma alternativa para atender a essa demanda. Foi nessa oportunidade que nós coordenadores nos reunimos e, em conjunto, começamos a desenhar um projeto para este público específico. Sabíamos que era necessária uma parceria do Celin-UFPR com o Curso de Letras da Universidade, principalmente no sentido de buscar, entre os acadêmicos, voluntários para nos ajudar nesse processo. Desta forma, compartilharíamos da experiência metodológica e didática do Centro no ensino do PLE (português como língua estrangeira), e alunos de Letras que estivessem dispostos a trabalhar voluntariamente em um projeto de extensão criado especificamente para esse fim.

No dia 17 de outubro de 2013, fomos convidados para o lançamento da campanha Somos Tod@s Migrantes, de apoio a refugiados e migrantes. Promovida em parceria entre a Comissão de Direitos dos Refugiados e Migrantes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Casa Latino Americana de Curitiba (Casla). A campanha estabelecia como objetivo formar e fortalecer uma rede de apoio aos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade social que passavam a viver na cidade. Consonante a este objetivo, nos disponibilizamos a formar uma frente (Celin-UFPR/Curso de Letras) para a organização de um projeto de ensino de idioma para esse público.

Na semana subsequente, propusemos uma reunião com representantes da Associação dos Haitianos de Curitiba, sob a presidência de Laurette Bernardin, pois, para nós, enquanto coordenadores, era muito importante ouvir suas demandas antes de propormos um programa fechado. Hoje percebemos que esta reunião foi fundamental para o desenvolvimento do projeto. A situação era de urgência e muitas das pessoas reclamavam de que muito tinha se falado e nada efetivamente realizado até então. Diante dessa urgente demanda, nos propusemos a estabelecer um plano de ação. Negociamos o início do curso para três semanas depois daquela reunião, e, efetivamente, iniciamos as atividades no dia 09 de novembro de 2013, mesmo no final do semestre.

FIGURA 1 – Cerimônia de lançamento da campanha Somos Tod@s Migrantes



FONTE: PBMIH-UFPR.

A princípio tínhamos a previsão de atender cerca de 100 pessoas, mas não sabíamos exatamente quantos viriam ao curso de fato. Ficamos sabendo da grande quantidade de migrantes haitianos em Curitiba, era provável que o número de estudantes pudesse ser bem maior. De pronto, enviamos um ofício ao Centro Acadêmico de Letras, convocando voluntários para este trabalho.

Como resposta a esse apelo, mais de 40 voluntários apareceram para esta reunião. O que era uma preocupação angustiante com a falta de pessoal tornou-se uma excitante possibilidade de configurar também um grande projeto de pesquisa.

FIGURA 2 – Ofício enviado ao Centro Acadêmico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS
TEL.: 3360-5096
E-MAIL: CLET@UFPR.BR

Curitiba, 21 de outubro de 2013.

OFÍCIO N° 227/13 CLET
PARA: CENTRO ACADÊMCIO DE LETRAS
ASSUNTO: Encaminha ao CAL para divulgar entre alunos com urgência programa de voluntariado para trabalhar com haitianos

Informados pela CASLA (Casa Latino-Americana, HTTP://WWW.CASLA.COM.BR/INDEX.PHP) da necessidade que migrantes haitianos têm de aprender português e contando com o savoir-faire já desenvolvido há tempos pelo Celin da Universidade, queremos convidar os alunos interessados em participar do curso de PLE (Português Língua Estrangeira), para uma reunião sábado dia 26 de outubro de 2013, às 15 horas na sala 1000 do edifício Dom Pedro I. Lembro que já há centenas de haitianos na cidade e a previsão é de que cheguem mais. Os pré-requisitos são:

- ser aluno de Letras;
- ter disponibilidade para trabalho voluntário no sábado à tarde;
- ter vontade de aprender a ser professor de (PLE).

Os benefícios são:

- Conhecer haitianos;
- Sacrificar o sábado à tarde fazendo algo justo e interessante;
- Horas formativas;
- Certificado;
- Aprendizado de PLE;

Maiores informações e dúvidas serão dadas e respondidas no sábado.

PROF. JOÃO ARTHUR PUGSLEY GRAHL
COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS

FONTE: Coordenação do Curso Letras – UFPR.

FIGURA 3 – Alunos de Letras da UFPR interessados em dar aulas voluntariamente. (outubro 2013)



FONTE: PBMIH-UFPR.

Nessa reunião com os voluntários, deixamos claro que se tratava de algo inovador, um projeto piloto, mas dependíamos da Associação de Haitianos para fazer a promoção do curso. Para os alunos, era a oportunidade de conhecer essas pessoas, ajudá-las, e também promover pesquisas linguísticas. Muitos dos estudantes nunca haviam pensado na possibilidade de trabalhar com o ensino de português a falantes de outras línguas, e nós mesmos nos vimos empolgados ao desafio de passar de um conceito de ensino de língua estrangeira para uma concepção de língua de acolhimento. Isso nos abria muitas perspectivas de trabalhos acadêmicos.

2.1 Formulação

De sua implantação, em setembro de 2013 até dezembro de 2014, **424** alunos haitianos já passaram pelo programa. As aulas acontecem todos os sábados, das 15h às 18h, nas dependências do Edifício D. Pedro I, da UFPR. No primeiro semestre de 2014, abrimos também

ANEXO 2 – RESOLUÇÃO 13/14 – CEPE/UFPR

RESOLUÇÃO Nº 13/14-CEPE

Aprova normas para acesso de migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores do estado de refugiado de seu país de origem ou de visto humanitário e que tenham iniciado cursos superiores em instituições de ensino no estrangeiro aos cursos de graduação da UFPR, com fulcro no Art. 44 da Lei nº 9474 de 20 de julho de 1997.

O **CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO** da Universidade Federal do Paraná, órgão normativo, consultivo e deliberativo da administração superior, no uso de suas atribuições conferidas pelo art. 21 do Estatuto da UFPR, considerando o Art. 44 da Lei nº 9474 de 20 de julho de 1997 e o consubstanciado no parecer nº 106/14 exarado pela Conselheira Regina Maria Hartog Pombo Rodriguez no processo nº 022139/2014-40, por unanimidade de votos,

RESOLVE:

Art. 1º 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.

§ 1º O ingresso na universidade deverá ser facilitado, levando em conta a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados e em atendimento aos preceitos da Lei nº 9474 de 20 de julho de 1997.

§ 2º A solicitação desta modalidade de acesso deverá ser endereçada ao Gabinete do Reitor, especificando qual o curso pretendido e protocolada com toda a documentação disponível e com informações para contato pessoal com o solicitante.

§ 3º A solicitação poderá ser realizada nos idiomas português, espanhol, francês ou inglês.

Art. 2º Os estados mencionados no Art. 1º serão analisados em parceria com os docentes participantes da área de Direito Internacional para Refugiados e Direitos Humanos, os docentes integrantes da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na parceria com o Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR na UFPR e a Assessoria de Relações Internacionais da UFPR.

§ 1º A cópia do documento do Comitê Nacional de Refugiados (CONARE), correspondendo ao pedido de registro como residente no Brasil, caracterizará a regularidade dos estados, dentro do prazo de validade enquanto aguarda deferimento processual.

§ 2º A cópia do documento da Receita Federal do Brasil emitindo um número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) permitirá ao solicitante identificar-se adequadamente perante esta instituição federal de ensino e será incluído nos sistemas de controle e regulação do MEC.

Art. 3º A Coordenação do curso pretendido procederá a análise de equivalência do histórico escolar, baseado em documentos com tradução, com especificação das disciplinas e respectiva carga horária.

Parágrafo único Na ausência de documentação, será facultado ao refugiado a comprovação pelos meios de prova em direito permitidos, inclusive mediante atestado fornecido pelo CONARE.

Art. 4º O julgamento da equivalência deverá examinar entre outros, os seguintes aspectos:

I- adequação da documentação comprobatória do percurso acadêmico na instituição de origem, e

II- correspondência do curso iniciado no exterior com o pretendido pelo refugiado na UFPR.

Art. 5º. A Coordenação do curso pretendido poderá solicitar informações ou documentações complementares que, a seu critério, forem consideradas necessárias para o julgamento da equivalência.

Art. 6º. Na hipótese de persistirem dúvidas quanto à equivalência, a coordenação poderá determinar que o requerente seja submetido a exames e provas realizados em língua portuguesa ou inglesa destinados à caracterização da equivalência.

Art. 7º. A Coordenação do curso pretendido elaborará parecer sobre a equivalência dos estudos realizados no estrangeiro, assinalando se a equivalência faculta o acesso ao curso pretendido.

Art. 8º Nos casos com parecer de equivalência que faculte o acesso ao curso, o Colegiado do curso elaborará proposta de percurso acadêmico na UFPR, considerando duas fases: uma fase inicial de adaptação e outra de regularização com vistas à periodização do candidato.

§ 1º A fase de adaptação deve considerar que o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa, e deverá contemplar a matricula em disciplinas nas quais o apoio de docentes e discentes esteja assegurado.

§ 2º Um professor tutor e estudante(s) instrutor(es) deverão ser designados pela coordenação do curso para apoiar o requerente admitido na UFPR.

§3º A fase de regularização do fluxo acadêmico respeitará as avaliações e as recomendações do professor tutor e dos estudantes instrutores.

Art. 9º A vaga no curso pretendido irá considerar a decorrente de evasão dos alunos no curso, para efetuar a matricula.

Art. 10 A matrícula no curso pretendido como requerente viabilizará sua inclusão imediata no Curso de Português para Estrangeiros do CELIN da UFPR.

Art. 11 O solicitante perderá o vínculo com a UFPR, mesmo após efetivo ingresso, se não confirmada sua permanência legal no país pelo CONARE, dentro do prazo especificado no documento mencionado no Art. 2º § 1º.

Art. 12 Os casos omissos serão resolvidos pelo Pleno do CEPE.

Art. 13 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, 06 de junho de 2014.

Rogério Andrade Mulinari
Presidente em Exercício

ANEXO 3 – DIREITOS E DEVERES DO ALUNO REINGRESSO

DIREITOS E DEVERES DO ALUNO REINGRESSO

Direitos

- Conhecer bem a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e usar seus serviços, como bibliotecas, ônibus Intercampi, Restaurante Universitário, serviços médicos e odontológicos;
- Conhecer bem o Celin e aproveitar suas aulas e atividades culturais;
- Usar o Sistema Único de Saúde (SUS), que atende qualquer pessoa com problemas de saúde e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que tem por objetivo facilitar o acesso aos direitos sociais de todas as pessoas, brasileiros e estrangeiros.

Deveres

- Comparecer às aulas do curso "Acolhimento Linguístico e Acadêmico" pontualmente;
- Fazer as tarefas e atividades propostas pelos professores, mostrando comprometimento com os estudos;
- Ter atitudes de respeito perante os colegas e professores;
- Frequentar as aulas do curso regular de Português Língua Estrangeira (PLE) do Celin duas vezes por semana durante o ano letivo;
- Cursar a disciplina de Português Língua Acadêmica, ofertada pelo DELEM, uma vez por semana durante o ano letivo;
- Frequentar os encontros mensais do projeto Psicologia e Migração;
- Frequentar os encontros mensais com o Professor Tutor;
- Frequentar encontros promovidos pelo Núcleo Tandem a cada três meses.

Curitiba, ___ de novembro de 2017,

_____

Assinatura

ANEXO 4 – EMENTA DA DISCIPLINA *REFLEXÃO LINGUÍSTICA E RESSONÂNCIA NO ENSINO* (HE872)

Reflexão linguística e ressonância no ensino

07 de março de 2018/14:30 / Lab. 01

Ementa

HE 872 Reflexão Lingüística e Ressonâncias no Ensino

Carga horária: 45 créditos: 02

Pré-requisito: não tem

Ementa:

1. Introdução à lingüística francófona e aplicação da reflexão lingüística ao ensino do FLE.

Conteúdo programático:

A disciplina tem por 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, recorremos 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 aprimoramento linguístico, bem como um maior entendimento relacionado à cultura universitária da UFPR.

Cronograma:

07/03: Apresentação do curso. Tema: Calouro – conhecendo a UFPR

14/03: Diário acadêmico: leitura e produção

21/03: Biografia em 3ª pessoa

28/03: Biografia em 3ª pessoa

04/04: Autobiografia

11/04: Autobiografia

18/04: Plataforma Lattes e eventos acadêmicos

25/04: Produção Lattes (Deriel)

02/05: Resumo: levantar hipóteses a partir dos paratextos; fichamento;

09/05: Resumo: produção

16/05: Seminário: eventos acadêmicos

23/05: Resenha: organizadores textuais;

30/05: Resenha: produção

06/06: Organização evento de extensão

13/06: Encerramento

20/06: Evento de Extensão: Dia do Migrante

Avaliação

- Diário acadêmico: a partir das vivências universitárias os alunos devem desenvolver um relato semanal pontuando experiências positivas e negativas na UFPR. Esse diário tem um modelo preestabelecido: arquivo disponibilizado pelos professores no GoogleDrive. O objetivo é fazer da escrita em português uma prática cotidiana e estender a reflexão da vivência estudantil.
- Os alunos deverão apresentar uma produção oral (seminário) e produções escritas (biografia, autobiografia, resumo e resenha).
- Além desses momentos específicos de avaliação, existe uma avaliação contínua que visa verificar os progressos dos alunos ao longo do curso. Uma vez que se trata de um curso aplicado, serão realizados exercícios e atividades orais e escritas em sala de aula, com o objetivo de trabalhar as quatro competências: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita.
- Organização e participação do evento de extensão: Dia do Migrante

Referências bibliográficas

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada, v, 9, n. 2, p.61-77, 2010.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, 1ª.Ed, São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MADRUGA, Carolina Fernandes. *Ensino de português para objetivo universitário:* desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 2014.

RAMOS, André Gonçalves; MARCHESAN, Maria Teresa Nunes. "O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos". In: *Horizontes da Linguística Aplicada*. Brasília: UNB, ano 12, n. 2, 2013.

SANTANA, Jorge Luiz. Enedina Alves Marques: A trajetória da primeira engenheira do sul do país na faculdade de engenharia do Paraná (1940- 1945). Revista Vernáculo, n. 28, 2. Semestre de 2011, UFPR.

Bibliografia Complementar

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (coord.). *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. Col. Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (coord.). *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. Col. Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. In : *Synergies Algérie*, Gerflint, n. 15, 2012, pp.147-166. Disponível em : https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf

SANTANA, Jorge Luiz. Rompendo Barreiras: Enedina, uma mulher singular. Curitiba, 2013.

ANEXO 5 – OFICINA *FORMAÇÃO PARA ATENDIMENTO AO ALUNO ESTRANGEIRO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE*

Proposta: Formação para atendimento ao aluno estrangeiro em situação de vulnerabilidade

Áreas envolvidas:

- PRAE
- PROGRAD /COPAP
- Agência UFPR Internacional
- PMUB
- Celin-UFPR/Núcleo Tandem

Datas:
4 e 5 de maio, das 14h às 17h
Carga horária: 6h

Objetivos:

- Sensibilização do profissional que atende o estudante estrangeiro
- Compartilhamento de informação sobre os programas entre os envolvidos no seu atendimento
- Diagnóstico da atual situação de atendimento
- Definição de proposta de ações conjuntas para aprimorar o atendimento a esse público específico na UFPR

Quem são esses alunos?
Identificamos como aluno estrangeiro em situação de vulnerabilidade os alunos do Programa Reingresso, um programa pioneiro de aproveitamento de vagas remanescentes dos cursos de graduação da UFPR, a qual destina suas vagas a migrantes refugiados ou portadores de visto humanitário, bem como dos alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), um programa que já existe há 50 anos e que tem como objetivo oferecer a oportunidade de formação superior a cidadãos de alguns países em desenvolvimento, os quais possuem acordos educacionais e culturais com o Brasil. Normalmente, esses alunos se enquadram nas seguintes características:

- Ingressam na UFPR para cursar a graduação itegralmente;

- são oriundos de países em desenvolvimento ou em momento de crise migratória;
- são majoritariamente negros;
- encontram dificuldades semelhantes na instituição, com relação a questões linguísticas e de funcionamento da universidade;
- encontram dificuldades em termos de estrutura de acolhimento.

Programação

Dia 01

14:00 – Sensibilização e informação sobre os programas – Núcleo Tandem

15:00 – Fala do Projeto de Extensão *Refúgio, Migrações, e Hospitalidade*, sediado no curso de Direito e coordenado pelos Professores José Antônio Peres Gediel e Tatyana Scheila Friedrich. Esse projeto presta assessoria e apoio jurídico a refugiados e migrantes, realiza pesquisas e incentiva o desenvolvimento de disciplinas na área dos Direitos Humanos, refúgio, migração e apatridia.

16:00 – Fala do Projeto de Extensão *Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política,* desenvolvido no Departamento de Psicologia e coordenado pela Professora Elaine Schmitz. O projeto integra a rede de atendimento aos migrantes, oferece atendimento psicológico, individual e coletivo, e promove estudos e pesquisas sobre a subjetividade nos processos migratórios e de refúgio.

Dia 02

14:00 – Oficina de Intercompreensão – estratégias e ferramentas de comunicação com o aluno estrangeiro. Prof. Francisco Olmo, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

15:00 – Depoimento de alunos dos dois programas

16:00 – Debate e elaboração de documento com proposta de ações conjuntas para aprimorar o atendimento a esse público específico na UFPR.

ANEXO 6 – PROPOSTA DE AÇÕES CONJUNTAS PARA APRIMORAR O ATENDIMENTO AO ALUNO ESTRANGEIRO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DA UFPR

Levantamento de dificuldades no atendimento e sugestões de práticas						
	Diagnóstico/desafio	Exemplo de caso	Demanda levantada por	Proposta	Exemplos de práticas já adotadas	Responsável
1	Falta de informação sobre os programas PEC-G e Reingresso e sobre quem são os estrangeiros.	_As coordenações e os professores não sabem que recebem esses alunos. _ falta contato entre os setores, projetos, etc para que o trabalho não seja não feito (por se pensar que não tem quem faça isso para eu encaminhar) ou refeito (por pensar que não se faz, eu reinvento, quando podemos unir forças)	PMUB/ Aluno Reingresso/Alunos PEC-G	1. Campanha SUCOM para visibilizar os alunos PEC-G e Reingresso; 2. Sites dos projetos prontos e vinculados ao site da UFPR e visíveis nas páginas das Pró-reitorias; 3. Fórum Internacionalização e Interculturalidade. 4. Mapeamento dos lugares da universidade em que os estrangeiros mais tem que ir.	_AUI em parceria com Núcleo TAndem envia e-mail a coordenações de curso que vão receber alunos intercambsitas; _Antigo projeto integrar ajuda a disseminar a informação e a cultura do acolhimento entre alunos UFPR _ Programa Tandem coloca corpo discente em contato com alunos estrangeiros	SUCOM/ PMUB/ PBMIH/ Núcleo Tandem Celin-UFPR
2	Dificuldades de intercompreensão entre estrangeiros e servidores e/ou pouco ou nenhum conhecimento de língua estrangeira para atendimento.	Relatos de aluna PEC-G sobre posicionamento de servidor que diz não entender o aluno/aluna que falava com sotaque espanhol	PRAE/ Alunos Reingresso e PEC-G	1. Oficina de intercompreenção linguística; 2. Oficina de atendimento ao estrangeiro para sensibilização sobre questões específicas a este atendimento; 3. Ampliação da oferta de cursos de línguas estrangeiras para servidores. 4. Incentivo aos servidores para viajarem a um país estrangeiro - experiência gera empatia. 5. Mapeamento dos lugares da universidade em que os estrangeiros mais tem que ir.	_"Formação para atendimento ao aluno estrangeiro em situação de vulnerabilidade" ofertada pelo NT _A partir da oficina "Formação para atendimento ao aluno estrangeiro em situação de vulnerabilidade", a PRAE adotou a prática de explicar falando mais lentamente e pausadamente com esses alunos, combinando a explicação oral com material por escrito, utilizando recursos gestuais, apontando para palavras escritas.	DELEM/ Núcleo Tandem / CELIN-UFPR / Agência Turismo UFPR
3	Dificuldades de compreensão e/ ou pouco conhecimento da linguagem utilizada em editais, site UFPR e formulários.		PRAE/ Alunos Reingresso e PEC-G	1. Tradução site UFPR e dos formulários para inglês, francês e espanhol; 2. Mapeamento dos lugares da universidade em que os estrangeiros mais tem que ir.	_Formulários Edital Reingresso e AUI são traduzidos	CAPA/ Projeto Tradução e Interculturalidade CAEX
4	Dificuldades de compreensão por parte dos alunos de como funcionam os processos burocráticos da universidade.	Aluno traz algum recibo errado ou não sabe como se faz cada documento.	PRAE	1. Flexibilização das exigências de documentação que leve em conta o contexto em que esses estudantes estão inseridos; 2. Fomecimento de modelos prontos de cada documento exigido, como comprovante de renda, residência; 3. Criação de passo a passo simplificado com etapas explicadas de forma objetiva que auxiliem o estudante a cumprir as exigências; 4. Criação de um procedimento em que o aluno sempre receba por escrito do servidor que fez o pedido qual é o documento e em que lugar ele deve ser solicitado, para que este aluno possa apresentá-lo; 5. Mapeamento dos lugares da universidade em que os estrangeiros mais tem que ir. 6. Criação de um manual específico para esse público (cartilha para o aluno PEC-G e Reingresso) em que essas informações estejam explicadas de forma clara para o público alvo, considerando que não são brasileiros e que vêm de contextos culturais eventualmente muito diferentes.	_Prof. Julio Gomes, enquanto coordenador do curso de Engenharia Civil, inseriu em uma disciplina introdutória informações sobre a burocracia universitária; _ PRAE criará cartilha de passo a passo para solicitação dos auxílios PRAE.	1, 2, 3 e 4. procedimentos devem ser reavaliados em cada setor da instituição 5 e 6. Núcleo Tandem Celin-UFPR em colaboração com cada setor e PROGRAD e Projeto PermanSendo
5	O acompanhamento dos estudantes, previstos pela Resolução CEPE 95/15 (http://www.agrarias.ufpr.br/portal/zootecnia/wp-content/uploads/sites/13/2016/11/9515.pdf), não tem sido realizado.	_Alto índice de reprovação dos alunos PEC-G e Reingresso _Carga horária muito alta no primeiro anos, alunos ainda não está adaptado	PRAE/ Alunos Reingresso e PEC-G	1. Programa bolsa tutoria de aluno-para-aluno, com edital de abertura, para que este tutor (aluno) seja uma referência para o estrangeiro na resolução ou encaminhamento de suas questões; 2. Criação de um Núcleo de Apoio aos Estudantes Estrangeiros (nos mesmos moldes que o NUEI); 3. Plantão psicológico para atendimento dos estudantes. 4. resolução da universidade sobre a carga-horária/ n° de matérias que estudantes fazem 5. aumento de ofertas de disciplinas em inglês, francês e espanhol 6. Curso de PLE acadêmico		PRAE/ CEPIGRAD/ COPAP - Auxílio CELIN/ Núcleo Tandem/ PBMIH na divulgação dessas informações, especialmente dos plantões psicológicos.
6	Portal do aluno não seria adequado para o aluno estrangeiro		Prof. Julio Gomes (PROGRAD)	1. area do estrangeiro no portal do aluno com opções de língua estrangeira		

ANEXO 7 – *GUIDE POUR LES RÉFUGIÉS ET DEMANDEURS D´ASILE* – UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Communauté
UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

GUIDE POUR LES RÉFUGIÉS ET DEMANDEURS D'ASILE

souhaitant poursuivre une formation
dans les institutions de la
Communauté Université Grenoble Alpes.



Communauté
UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

نشرة معلومات موجهة لطالبي اللجوء و للاجئين

الراغبين في متابعة دراستهم في جامعة غرنوبل آلب
Communauté Université Grenoble Alpes



Traduit par : Houssam JALAL

Communauté
UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

GUIDE FOR REFUGEES AND ASYLUM SEEKERS

who wish to pursue their studies in a
Communauté Université Grenoble Alpes
institution.



Communauté
UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

نشرة معلومات به دسترسی پناهجویان و پناهندهگان

مایل به ادامه تحصیل در نها های جامعه دانشگاهی گرونبل الپ
Communauté Université Grenoble Alpes



SOMMAIRE

1. Accueil des étudiants ou chercheurs demandeurs d'asile ou réfugiés vivant en France
2. Évaluer mon niveau de français
3. Apprendre la langue française à Grenoble
4. Suivre une formation à la Communauté Universitaire Grenoble Alpes
5. Vos droits au sein de la Communauté Université Grenoble Alpes
6. Demande de bourse/logement étudiant
7. Informations pratiques

1. ACCUEIL DES ÉTUDIANTS OU CHERCHEURS DEMANDEURS D'ASILE OU RÉFUGIÉS

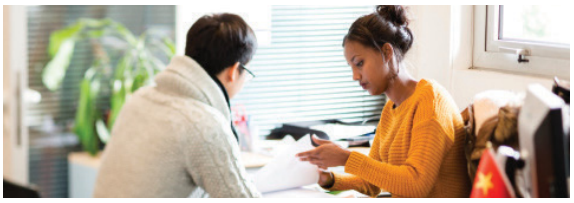


- Apprendre la langue française
- Suivre des formations universitaires
- Demander un logement étudiant

Pièces à fournir pour toute demande

- **Preuve d'une procédure** de demande d'asile en cours/ou titre de séjour validé,
- Avoir un niveau équivalent à : **Baccalauréat/Diplôme universitaire** (avec traduction certifiée),
- Avoir le **niveau de français B2** (ou le niveau d'anglais requis par certains programmes),
- **Lettre de motivation** qui indique votre projet d'études et projet professionnel en citant les programmes et les établissements

2. ÉVALUER MON NIVEAU DE FRANÇAIS



Niveau élémentaire
(aucune connaissance en français, niveau A1)

Niveau intermédiaire
(diplôme A2 validé par le test de positionnement du CUEF)

Niveau avancé
(diplôme B1/B2 validé)

Expert
(diplôme B2, C1 validé)

3. APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE

Débutant complet
(aucune connaissance en français, niveau A1)

Vous pouvez prendre des cours avec

- Organisations d'enseignement du français (bénévoles)

Lien vers la liste téléchargeable

- CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises)

Lien vers la page CUEF pour les réfugiés

- Places gratuites limitées à 18 personnes (l'accès aux cours dépend de la disponibilité des places)

3. APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE

Niveau intermédiaire
(diplôme A2 validé par le test de positionnement du CUEF)

↓

CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises)
Lien vers la page CUEF pour les réfugiés

↓

Accès aux cours de Licence OLS du CUEF
(selon les places disponibles)

↓

- Etape 1 : Test de positionnement en vue d'intégrer un cours mensuel intensif
- Etape 2 : Inscription sur la liste d'attente (selon les places disponibles aux cours du CUEF)
- Etape 3 : Accès aux cours

↓

Contacts du CUEF :
Email: cuef@univ-grenoble-alpes.fr | Lien ver le site web CUEF
Adresse : Université Grenoble Alpes, 1491 Rue des Résidences, 38610 Saint-Martin-d'Hères

3. APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE

Niveau avancé*
(diplôme B1/B2 validé)

↓

Test de positionnement (CUEF)

↓

Diplôme universitaire d'études françaises
Lien vers la page du diplôme (CUEF)

* Ce niveau de français vous donne la possibilité d'accéder aux statut d'**auditeur libre** (possibilité de participer aux cours sans passer les examens) → Voir avec l'établissement souhaité

4. SUIVRE UNE FORMATION DANS UNE INSTITUTION DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Expert (diplôme B2, C1 validé)
ou ayant les diplômes de langue anglaise qui permettent de suivre une formation en anglais.

Liste de contacts des institutions

- **Collège doctoral**
  Diplôme du Doctorat
  Lien vers le site web du Collège Doctoral
  email: college.doctoral@univ-grenoble-alpes.fr
- **École Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble (ENSAG)**
  Architecture et design
  Lien vers le site web ENSAG
  email: resome.ensag@gmail.com; mollion.c@grenoble.archi.fr; carole.gaudry@grenoble.archi.fr
- **Grenoble Ecole de Management (GEM)**
  Management de la Technologie, de l'innovation et de l'Entrepreneuriat
  Lien vers le site web GEM
  email: refugee.scholar@grenoble-em.com
- **Grenoble INP**
  Sciences de l'Ingénieur
  Lien vers les offres de formation
  email: international.office@grenoble-inp.fr
- **École Supérieure d'Art et Design (ESAD)**
  Lien vers le site web ESAD
  email: grenoble@esad-gv.fr; valence@esad-gv.fr

4. SUIVRE UNE FORMATION DANS UNE INSTITUTION DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Expert (diplôme B2, C1 validé)
ou ayant les diplômes de langue anglaise qui permettent de suivre une formation en anglais.

Liste de contacts des institutions

- **Sciences Po Grenoble (IEPG)**
  Sciences politiques
  Lien vers le site web de Sciences Po
  email: incomingmobility@sciencespo-grenoble.fr
- **Université Grenoble Alpes (UGA)**
  Art, lettres, langues ; Droit, gestion ; Sciences humaines et sociales ; Sciences, technologies, santé
  Lien vers le site web UGA
  email: migrants-exile@univ-grenoble-alpes.fr
- **Université Savoie Mont Blanc (USMB)**
  Sciences, Technologie, santé, droit, Economie, Management; Art, Langues et littérature ; Sciences humaines et sociales
  Lien vers le site web USMB
  email: incoming.students@univ.smb.fr

4. SUIVRE UNE FORMATION DANS UNE INSTITUTION DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Choisir sa formation

Contacter le **CIO** (Centre d'Information et d'Orientation de l'université)

- Prendre un **rendez-vous avec les responsables** des formations

Contacter les **services scolarité**

Candidater et s'inscrire

Les aides possibles :

Prendre contact avec :

- Les **composantes de la formation** pour trouver un parrain étudiant
- L'association **IntEGre** (International Etudiants de Grenoble) Liens vers le site web ; contact@integre-grenoble.org
- **Vice-président Etudiant COMUE** nassim.mekeddem@univ-grenoble-alpes.fr
- **RUSF** (Réseau Universités Sans Frontières, Network of Universities Without Borders) Lien vers la page Facebook

4. SUIVRE UNE FORMATION DANS UNE INSTITUTION DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Valider sa candidature / Etre admis(e)

La candidature à la formation:

- Se fait **obligatoirement sur dossier** et doit respecter le calendrier imparti
- Un **entretien avec le responsable pédagogique** avant la clôture des dossiers est vivement conseillé afin qu'il puisse évaluer le niveau d'études du candidat, notamment en cas d'absence de justificatif de diplômes
- Pour une candidature en L3, M1 et M2, le candidat **PEUT se voir proposer une inscription** dans un niveau inférieur à son diplôme d'origine.

Réaliser son inscription

À la rentrée (en septembre)

Au cours de l'année universitaire

- L'accès au cours en tant qu'auditeur libre vous donnera la possibilité de vous inscrire l'année suivante

L'inscription à la formation :

- Elle se fait généralement courant septembre. L'étudiant, après acceptation de sa candidature, reçoit **une autorisation d'inscription avec un rendez-vous d'inscription**.
- Les **pièces justificatives pour s'inscrire** (à titre indicatif) :
  1. Titre d'accès ou éléments justifiant du niveau d'études (mémoire, rapport de stage, projet de groupe, livret d'études, etc.)
  2. Pièces d'identité ou reconnues comme telles : récépissé de demandeur d'asile, titre de séjour

4. SUIVRE UNE FORMATION DANS UNE INSTITUTION DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Qui contacter pour être conseillé(e) sur la constitution du dossier de candidature et pour la procédure d'inscription ?

UGA
Services Orientation
Site web

ENSAG
Service Orientation
Site web

USMB
Service Orientation
Site web

SCIENCES-PO
Service Orientation
Site web

Grenoble INP
Espace Information Emploi
Site web

ISSO
Service Orientation
Site web

Service d'Orientation :

- Accueille et informe les étudiants sur les formations
- Aide à formaliser le projet d'études
- Fait le lien avec la composante pour proposer un entretien avec le/la responsable
- Oriente l'étudiant sur la procédure de candidature en ligne :
  1. A faire obligatoirement même si l'étudiant n'a pas toutes les pièces demandées
  2. Bien préciser dans la lettre de candidature le statut de réfugié ou demandeur d'asile et identifier les niveaux d'études demandés (L2, L3, M1, M2)

5. MES DROITS À L'UNIVERSITÉ

Niveau avancé ou expert en français

Formation diplômante :
Exonération des droits d'inscription

- Niveau **débutant ou intermédiaire** en français
- Arrivée en **milieu d'année scolaire**
- Suivi des cours **sans délivrance de diplôme** en fin d'année

Statut d'**auditeur libre**

Sous réserve de l'autorisation du/de la responsable de la formation ou du cours.

6. DEMANDE DE BOURSE / LOGEMENT ÉTUDIANT

Faire une demande de **bourse d'études**

↓

Il faut être inscrit dans un **établissement français** pour faire une demande de bourse

↓

- Bourses d'excellence
- Bourses du CROUS (bourses sur critères sociaux)
- Bourses du gouvernement français (Campus France)

↓

Contacter directement les établissements

Faire une **demande de logement**

↓

Contacter le **CROUS**

Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires :

Bourse, logement étudiant, restauration, actions sociales, culture, job étudiants.

↓

Site web CROUS

INFORMATIONS PRATIQUES

- **Ressources numériques pour l'apprentissage du français**
  https://app.wisemapping.com/c/maps/521275/public
- **Travail étudiant**
  https://international.univ-grenoble-alpes.fr/fr/etudiant/vie-pratique/trouver-un-job/trouver-un-job-579493.htm?RH=GUETRFR_VEP
- **CROUS** (Logement)
  www.crous-grenoble.fr/
  ce.crous-social@crous-grenoble.fr
- **Centre de santé**
  https://international.univ-grenoble-alpes.fr/fr/etudiant/sante/soins-medicaux/
- **Les contacts bénévoles grenoblois**
  www.communaute-univ-grenoble-alpes.fr/fr/presentation/compte-rendu-de-la-reunion-de-eve-du-7-novembre-2016-sur-l-accueil-des-refugies-696253.htm
- **Portail numérique des démarches et services de la vie étudiante – rubrique « réfugiés »**
  www.etudiant.gouv.fr/pid33626-cid106460/welcome-refugees.html
- **La ville de Grenoble**
  www.grenoble.fr/
  Page FB: www.facebook.com/VilledeGrenoble/
- **Où apprendre le Français sur internet**
  https://cuef.univ-grenoble-alpes.fr/menu-principal/etudiants/migrants-et-demandeurs-d-asile/sitographie-pour-auto-apprentissage/

ANEXO 8 – DEPOIMENTO INTEGRAL DE JORGE MUÑOZ VILLAGRÁN

DEPOIMENTO **JORGE MUÑOZ VILLAGRÁN** – Anais do IX Seminário da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR), 2018

Ser Migrante… Forzado… Por razones políticas y siendo muy joven, apenas 20 años tenía... y hoy llegando a los 62… Dejar mi Santiago de Chile involuntariamente en el momento más pleno de mi Vida es una marca que, lejos de borrarse con el tiempo, crece, crece y crece… Le llaman nostalgia algunos… Y me gusta nostalgear… Creo que la nostalgia es un DERECHO HUMANO ESENCIAL, aunque aún NO esté formalizado… Pero más creo que es IDENTIDAD… Yo "**SOY**" chileno… Si, chileno y de Santiago… "Santiago querido" como dice la cueca… Si, nací, crecí y salí al destierro desde ese "MI" Santiago… Fue ahí donde me jugué la vida por un proyecto colectivo que traería felicidad a todo mi Pueblo… Soy hijo de ese Proyecto… Me "parieron" René y Carmela, mi padre un santiaguino obrero de curtiembre y dirigente sindical hasta el 11 de Septiembre de 1973… Mi vieja (esta es una manera muy Argentina de llamar a los padres… inculturación será?…), brillante dirigente vecinal a pesar de ser analfabeta… También soy hijo del socialismo a la chilena de Salvador Allende, "con empanada y vino tinto" y con una pluralidad política que hoy se extraña… Soy hijo de un sector de la Iglesia chilena que acompañó el sueño popular… Soy hijo de "MI" paisaje, la cordillera de los Andes, por donde siempre sale el Sol y del Océano Pacífico, en cuyo horizonte se esconde ese mismo Sol al ocaso del día… Y soy hijo del "Mote con Huesillo", la "cazuela", los "Porotos con Riendas", la "Carbonada", etc. etc. etc… Esto y otras cuantas cuestiones son CHILE para mí… O Santiago de Chile al menos… O la casa donde aún vive la Carmela con sus 88 años…

Sentí necesidad de esta introducción para que comprendan mejor mi grata sorpresa por encontrarme con el AULA 28… Y en la FACULTAD DE DERECHO… Y más aún, en la Universidad Federal de Paraná… Y ubicada en el corazón del casco histórico de la capital estadual, pleno centro de la conservadora ciudad de Curitiba…

Antes de viajar por primera vez a Curitiba averigüé sobre el Estado de Paraná y su Capital todo cuanto me fue posible… Llegué allí sábado por la tarde y hasta el lunes pregunté todo lo que se me permitió… Finalmente, lunes por la tarde, entré por primera vez a la Sede de la Facultad… Guuaau… Ustedes saben que poseen un imponente edificio. Que se pensó y diseño como lo querían y lo quieren… Que fachada!!!...

El evento era en el 3er. Piso y me llevaron en ascensor el primer día… Observé… Bastante… Y escuché…

El segundo día también por ascensor… Y escuche reiteradamente hablar del AULA 28, lugar físico al que se vinculaban casi la totalidad de las iniciativas migratorias que se exponían con "finura" académica en los sucesivos paneles.

Humanizando cada panel y el odioso, distante, frio y "riguroso" lenguaje académico, felizmente, siempre estuvo la calidez y ternura de un/una/unxs desarraigados que nos compartieron su "testimonio" y que incluyó, en todos los casos, el agradecimiento al exquisito grupo humano que le ha dado existencia al AULA 28, que se encontraban

presentes y habían organizado este maravilloso lenguajeo, abrazadero y pensadero colectivo, lleno de mimos humanizantes en medio de las muchas veces frías aulas, pasillos y ascensores de nuestras universidades… Ninguno de estos “agradecimientos” fue protocolar o por compromiso, brotaron sentidamente desde la profundidad del corazón de quienes valoramos y dimensionamos con nuestras VIDAS hasta el más pequeño gesto de hospitalidad… HOSPITALIDAD… Eso es el AULA 28…

Este rico grupo que lidera el tremendo tipo que todos tratábamos en esos días como el “Profesor Gediel”, y su “lugar teniente”, la siempre atenta y amable hasta la dulzura, “Profesora Tatiana”, todos, sin excepción, incluido Vos Felipe y cada unx de tus pares estudiante, pueden estar seguros, aunque no sean “creyentes”, que para nosotros los desarraigados, estamos seguros, ya se han ganado un “pedazo de cielo” en el Reino de JUSTICIA, en lenguaje Jesusiano, y/o en el reino del BUEN VIVIR, según nuestros Pueblos Originarios… Gracias… Gracias…

Ese segundo día allí con ustedes y ya por la tardecita, aprovechando un breve descanso y preguntando, llegué al AULA 28… Observé primero la modesta carteleria en su puerta y luego lamenté encontrar cerrada su puerta… Era obvio, estábamos todos en el 3er. Piso “amasando” y “enredándonos” para “cocinar” algún/os productos que felices disfrutaremos… Pero esa puerta cerrada me empujó a merodear el entorno y recorrí el edificio alrededor del Aula 28 varias veces y cada vez en una dirección distinta, volviendo a ratos al AULA 28 a manotear la manija de su puerta pero que esa tarde No se abrió… Momentáneamente desistí, el Seminario continuaba…

El tercer día encontré un “lazarillo” que me guió final y felizmente, el Prof. Marcio… Él fue la llave que abrió esa puerta y me invitó a pasar… Por fin estaba allí, adentro de la mentada AULA 28 y, mientras Marcio me mostraba los rincones y contaba el propósito de cada uno, yo imaginaba a muchos de mis hermanos en el desarraigo instalados ahí y siendo atendidos por quienes habían llenado de relatos y amor el auditorio del 3er. Piso durante el “Seminario”… Por fin mi curiosidad e insistencia me permitió recolectar la información que con emoción les compartí en mi “palestra” y que Vos Felipe me pediste te escribiera…

El AULA 28 es todo un “milagro”… Incluido el lugar físico… No se imaginan lo importante que es para el Migrante que esté ubicada allí en Planta Baja (Terra…?) y sea la primera en ese patio interno. Nos evitan tener que andar dando vueltas y preguntando… nuestras vidas están tan recargadas de “vueltas” y “preguntas” que es un alivio evitar algunas… Gracias…

El AULA 28 nos parece un “milagro” porque imagínense lo que nos pasa cuando llegamos a esta Facultad por primera vez y nos paramos frente a tan imponente edificio… Aquí nos van a atender?... Aquí nos van a ayudar?... E ingresamos llenos de incertidumbres y temores, es difícil para un Migrante imaginar que una Universidad se interesará por nosotros más allá de estudiarnos y menos aún una Facultad de Derechos… Más difícil es imaginar que nos encontraremos con una variedad de profesionales que no son abogados… y con estudiantes que parecen de verdad interesados en lo que nos pasa… Gracias…

El “milagro” se apreció durante el “Seminario”, a pesar de estar organizado por la academia y que se realizó dentro de Ella, en una dependencia del “imperio de la razón”, y tuvo lugar y momentos privilegiados para la belleza estética. Las profundas huellas del

sufrimiento que produce el desarraigo involuntario y las esperanzas en superarlo pudieron expresarse sin tener que pedir permiso. Tanto los “palestrantes” como los oyentes nos permitimos dejar aflorar cuanta dimensión de lo humano se nos antojó y nadie se sorprendió, con naturalidad tuvo lugar la poesía, la música, el canto, la risa y el llanto… “ALMA SIRIA”… Qué momento !!! … y en lo personal, permítanme recordar el mimo que me hizo Ana Paula (la brasilera), que me/nos regaló un texto/pensamiento/sentimiento que espontáneamente le surgió ante mis nostalgias de Chile… se los transcribo… “Para Jorge… *El Sol en la Montaña / Olores del Santiago / Pescados sacados del alma / Pacífico que pacifica la memoria / de un lugar que No se fue / más se queda aquí y ahora / en mi respirar y en mi lutar!*… De una Hermana brasileña… Ana Paula”

Gracias Felipe por tu tímido pedido, con El me has permitido ejercer mi derecho a la nostalgia y recordarles a todos y cada uno de ustedes... Gracias porque desde este Neuquén en la Patagonia Argentina y pasado algunos días de mi visita a Curitiba, puedo redimensionar con mayor justicia el Programa “Política Migratoria e Universidad Brasilera” y sus seis Proyectos en marcha… Y que podrían ser ocho próximamente si se formaliza una “CLÍNICA JURIDICO/SOCIAL” de Migrantes y otro de “FORMACIÓN POLÍTICA” de Líderes Migrantes.

Gracias por el cariño y la coherencia que sentí, ello me permite, en confianza, expresarme en libertad.

Gracias Curitiba… Capital del conservadurismo brasilero por “parir” en este lugar y tiempo histórico esta milagrosa AULA 28.

Gracias a TODAS y TODOS los que hacen posible esta esperanzadora AULA 28.

Jorge Muñoz Villagrán

Neuquén, noviembre 2017

ANEXO 9 – UNIDADE TEMÁTICA *HOSPEDAGEM* (PLAc-FA)

PBMIH Português brasileiro para migração Humanitária

UFPR 100 Anos DESDE 1912

PLAc-FA Reingresso

Hospedagem

Vamos ver o terceiro episódio da série “Se liga calouro”.



Compreensão de vídeo

1. **Depois de ver o vídeo responda as perguntas a seguir**:

a) O que foi que a Mariana sentiu quando chegou a Curitiba?

_____
_____

b) Qual foi o primeiro lugar que ela morou quando chegou a Curitiba? Quanto tempo ela morou nesse lugar?

_____
_____

c) Como ela conheceu a CEU – Casa do Estudante Universitário?

_____
_____
_____

d) Como Mariana entrou na Casa do Estudante Universitário?

_____
_____
_____

2. **Complete o trecho da transcrição que está faltando palavras**:

a) O alojamento tem _____ 24 horas, _____, _____, _____ e Biblioteca. Em troca o morador paga uma mensalidade, ajuda na gestão e na organização da Casa.

Autores: Bruna Pupatto Ruano
Nicolas Batista
Sérgio Ricardo Santos Lope s

b) A gente soma todas as _____, encaixa dentro de um planejamento, também do que a gente quer investir e faz o rateio mensal desses valores. Então, nunca é um valor fechado e fixo, mas ele sempre fica numa média _____.

c) Outra opção é a casa do estudante luterano universitário que fica do outro lado do passeio público. Aqui a _____ e a hospedagem fica _____ por mês. E ainda no centro tem também a Casa da Estudante Universitária de Curitiba, só para mulheres, a casa fica próxima ao restaurante universitário central.

Mais informações sobre a casa dos estudantes http://www.ceupr.com.br/ ; http://ceucpr.blogspot.com.br/ ; http://www.celu.com.br/ .

Tarefa

Você recebeu um e-mail de um amigo/a pedindo ajuda, porque ele/a acaba de ingressar na UFPR e está querendo saber sobre o alojamento em Curitiba. Responda o email dando informações sobre as casas de estudantes que você acaba de conhecer:

- ✓ Você deverá informar sobre a existência das casas de estudantes;
- ✓ Indicar a localização e o preço de cada uma delas;
- ✓ Falar sobre como é o processo de seleção: as datas de inscrição, critérios;

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Autores: Bruna Pupatto Ruano
Nicolas Batista
Sérgio Ricardo Santos Lope s

PBMIH Português brasileiro para migração Humanitária

UFPR 100 Anos DESDE 1912

PLAc-FA Reingresso

O que é uma biografia?
Para que é utilizada?



Biografia

Enedina Alves Marques foi uma engenheira brasileira. Formou-se em Engenharia Civil em 1945 pela UFPR, entrou para a história como a primeira mulher a se formar em engenharia no estado e a primeira engenheira negra do Brasil.

Os pais de Enedina, Paulo Marques e Virgília Alves Marques, chegaram a Curitiba aproximadamente em 1910 e não se sabe de onde vieram. Fontes indicam que a família teria fixado residência no Ahú ou no Portão, bairro onde Dona Duca, como a mãe de Enedina era chamada, ganhava a vida como lavadeira.

Em 1913, Enedina nasceu em Curitiba, no dia 13 de janeiro.



Nos anos 1920, Dona Duca trabalhou para a família do delegado e major Domingos Nascimento Sobrinho, domiciliado na Rua Vital Brasil, esquina com a Rápida, no bairro Portão. A casa da família – um exemplar de madeira, com varandas e lambrequins – foi desmontada e transferida para o Juvevê e, hoje, abriga a sede regional do Instituto Histórico Iphan. Domingos, que tinha uma filha de mesma idade, Isabel, mais conhecida como Bebeca, pagou a educação de Enedina em colégios particulares, para que ela fizesse companhia a sua filha. Então, entre 1925 e 1926, Enedina foi alfabetizada na Escola Particular da Professora Luiza, tocada pela professora Luiza Dorfmund. No ano seguinte, ingressou na Escola Normal, onde permaneceu até 1931. Entre 1932 e 1935, formou-se no curso Normal. Junto com Isabel, Enedina começou a trabalhar como professora no interior do estado. Atuou em cidades como Rio Negro, São Mateus do Sul, Cerro Azul, Campo Largo.

Entre 1935 e 1937, voltou a Curitiba para cursar o Madureza no Novo Ateneu (curso intermediário que, na época, era exigido para o magistério). No mesmo período, foi viver com a família do construtor Mathias e com sua esposa Iracema Caron, no bairro do Juvevê. Durante este período deu aulas no próprio bairro, ganhando classe na Escola de Linha de Tiro. O amigo Jota Caron, parente do casal, foi quem garantiu a permanência da professora na residência. Depois dos Nascimento, os Caron se tornaram os novos benfeitores de Enedina. Mesmo sem ser formalmente empregada da casa, pagava os préstimos com serviços domésticos.

Ainda em 1935, alugou casa na frente do **Colégio Nossa Senhora Menina**, no Juvevê, e montou classes seriadas de alfabetização. Em 1938, fez curso complementar em pré-Engenharia no Ginásio Paranaense, hoje Estadual do Paraná, no período noturno, enquanto estava na casa dos Caron.



Em 1940, ingressou na Faculdade de Engenharia da Universidade do Paraná. De acordo com Jorge Santana, o valor da mensalidade equivaleria hoje a um salário mínimo. Em 1945, Enedina Alves Marques se graduou em Engenharia Civil na mesma instituição, **tornando-se a primeira mulher engenheira do Paraná e a primeira engenheira negra do Brasi**l.

Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH
Programa Política Migratória e Universidade Brasileira
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Autores: Bruna Pupatto Ruano
Nicolas Batista
Sérgio Ricardo Santos Lope s

A formatura se deu no Palácio Avenida, tendo como paraninfo o professor Moreira Garcez.

Antes dela, dois negros se formaram em Engenharia na instituição – Otávio Alencar (1918) e Nelson José da Rocha (1938).

Em 1946, foi exonerada da Escola da Linha de Tiro, no Juvevê, e tornou-se auxiliar de engenharia na Secretaria de Estado de Viação e Obras Públicas. No ano seguinte, foi descoberta pelo governador Moisés Lupion, que a deslocou para o Departamento Estadual de Águas e Energia Elétrica. Trabalhou no Plano Hidrelétrico do estado e no aproveitamento das águas dos rios Capivari, Cachoeira e Iguaçu. Para muitos, a Usina Capivari-Cachoeira foi seu maior feito como engenheira. De acordo com matéria na Gazeta do Povo, apesar de vaidosa, Enedina usava macacão nas obras da usina e levava uma arma na cintura, disparando tiros para o alto para se fazer respeitar entre os homens da construção. Dentre outras obras, destacam-se o Colégio Estadual do Paraná e a CEU – Casa do Estudante Universitário de Curitiba.

(texto adaptado de https://es.wikipedia.org/wiki/Enedina_Alves_Marques)

Compreensão de texto

Como era o apelido da mãe de Enedina e de onde os pais dela vieram?

_____
_____

Como ela teve acesso à Educação na sua infância e adolescência?

_____
_____
_____

Antes de ser Engenheira, qual foi a profissão de Enedina? Em que cidades ela exerceu esse trabalho?

_____
_____
_____

Onde ela estudou o curso de pré-engenharia?

_____
_____

Como ela se fazia respeitar pelos homens da construção?

_____
_____

Além das hidroelétricas e usinas, quais foram as outras obras importantes da engenheira Enedina Alves Marques?

_____

Autores: Bruna Pupatto Ruano
Nicolas Batista
Sérgio Ricardo Santos Lopes

3. Você vai assistir a um vídeo do programa “Nossas Mulheres”, realizado pela UFPR TV, que conta a história de uma mulher muito importante para a história do Paraná.



https://www.youtube.com/watch?v=OJ3GOoljFm4&t=25s

Compreensão de vídeo

Complete com os verbos que faltam:

No dia 13 de janeiro em 1913 nascia a primeira engenheira mulher do Paraná e também a primeira negra do Brasil formada nesse curso.

Quando os pais dela a _____de Enedina Alves Marques mal sabiam eles que esse nome entraria para a história. O diploma _____ em 1945, com o selo da universidade federal do Paraná, na época ela tinha 31 anos.

_____ o mundo, _____ na profissão, _____ em um apartamento de 500 metros quadrados. De macacão e arma na cintura, Enedina protagonizou a construção da Usina Capivari Cachoeira. Ela também fez parte do planejamento do plano Hidroelétrico do estado e do aproveitamento das águas do rio Capivari, Cachoeira e Iguaçu.

A engenheira não _____ e não _____ filhos. Ao fim da vida morava no centro de Curitiba onde _____ aos 68 anos. Hoje, Enedina Alves Marques é nome de rua, do Instituto de mulheres negras de Maringá e da biografia escrita pelo pesquisador Jorge Luiz Santana. Sua história também a inspiração para um filme que está sendo produzido por Sandro Luiz Fernandes e Paulo Munhoz a obra vai se chamar a engenheira.

Autores: Bruna Pupatto Ruano
Nicolas Batista
Sérgio Ricardo Santos Lope s

Reflexão linguística:

Sobre os verbos que você acabou de completar:

- Em que pessoa e em que tempo estão esses verbos?

Classifique esses verbos nas três colunas do quadro a seguir:

-ar	-er	-ir

PRETÉRITO PERFEITO

Uso

O pretérito perfeito é usado para falar de um fato ocorrido e concluído em determinado momento do passado.

	-ar	-er	-ir
VERBOS REGULARES	**Morar**	**Escrever**	**Abrir**
eu	Mor**ei**		
Você / ele / ela / a gente			Abr**iu**
Nós			
eles/elas/ vocês		escrev**eram**	

As terminações do pretérito perfeito em português se formam substituindo a terminação do infinitivo em **-ar** pelas terminações: **-ei**,___,____,____.

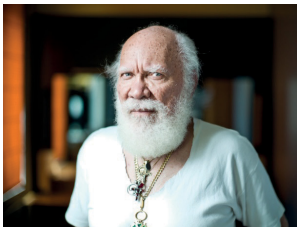
Nos verbos em **-er**: ____, ____, ____, **-eram**. Na conjugação em **-ir**: ____ , **-iu**, ____, ____.

Autores: Bruna Pupatto Ruano
Nicolas Batista
Sérgio Ricardo Santos Lope s

Alguns irregulares	ser / ir	Estar	Ter
eu	Fui		Tive
Você / ele / ela / a gente			
Nós			
eles/elas/ vocês		estiveram	

Outra biografia muito interessante:

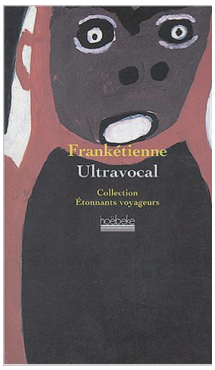
Preencha as lacunas conjugando os verbos entre parêntesis no pretérito perfeito.



FRANKÉTIENNE

Jean-Pierre Basil Dantor Franck Étienne d'Argent, _____ (nascer) no dia 12 de abril de 1936 em Ravine Dryer, municipio da atual cidade de Grande Saline no departamento de Artibonite no Haiti é poeta, dramaturgo, pintor, músico, cantor e professor. Ele _____(publicar) mais de quarenta livros.

Sua mãe, ainda muito jovem, ____ (ser) estuprada por um americano. A criança Chabin _____ (nascer) branca com traços de negro e olhos azuis. Em 1962, no início da era Duvalier, Frankétienne _____ (frequentar) o grupo "Haïti 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 Fignolé e René Filoctetes foi um dos iniciadores do "spiraliste movimento". 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.

Tarefa

Agora que falamos e conhecemos a história da Engenheira Enedina Alves Marques - que é muito importante para a cultura e a sociedade paranaense e brasileira -, pense em uma personagem famosa, pode ser da sua área de estudo ou que você admire, e escreva uma biografia dela. Na próxima aula você vai apresentar essa pessoa para o restante da sala.

Autores: Bruna Pupatto Ruano
Nicolas Batista
Sérgio Ricardo Santos Lope s

ANEXO 10 – EDITAL GR 02/2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Praça Santos Andrade, 50, - - Bairro Centro, Curitiba/PR, CEP 80020-300
Telefone: 3360-5000 - http://www.ufpr.br/

EDITAL Nº 02/PROGRAD ACESSO MIGRANTES E REFUGIADOS/2018

Processo nº 23075.033397/2018-85

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) torna públicas as normas que regem os pedidos de acesso de migrantes admitidos no Brasil e portadores de estado de refugiado de seu país de origem, solicitação de refúgio, ou de visto humanitário e que tenham iniciado cursos de graduação em instituições de ensino superior no estrangeiro, aos cursos de graduação da UFPR para o **primeiro semestre letivo do ano de 2019**, considerando a Resolução nº 13/14–CEPE e demais resoluções/legislações complementares.

CONDIÇÕES GERAIS

1. Os migrantes admitidos no Brasil e portadores de estado de refugiado de seu país de origem, solicitação de refúgio, ou de visto humanitário, e que tenham iniciado cursos de graduação em instituições de ensino superior no seu país poderão solicitar o acesso a curso com as mesmas características na UFPR.
2. A situação jurídica dos requerentes será analisada em conjunto pelos docentes indicados no artigo 2º da Resolução nº 13/14 – CEPE.
3. Ao protocolar o pedido de acesso a curso de graduação na UFPR, o interessado aceita, de forma irrestrita, as condições contidas nesse Edital e na Resolução nº 13/14–CEPE, não podendo alegar desconhecimento.
4. É de inteira responsabilidade do interessado a escolha do curso para o qual protocolará o pedido.
5. O interessado deverá demonstrar conhecimento da Língua Portuguesa, sendo desejável nível equivalente ao Celpe-Bras Intermediário.
6. Além das condições gerais previstas nesse Edital, o interessado deverá obedecer a todas as exigências especificadas nas legislações complementares.
7. Não haverá cobrança de taxa para protocolo do pedido de acesso ao curso.
8. A solicitação, bem como posterior registro ao curso, deve ser feita pessoalmente junto aos órgãos competentes, ou através de procuração do interessado com firma reconhecida em cartório, que deve ser anexada ao

processo.

9. Esse Edital e os demais editais complementares serão publicados na página institucional da UFPR em www.ufpr.br e cópias impressas para consulta ficarão disponíveis no Setor de Ciências Jurídicas – Faculdade de Direito (Praça Santos Andrade, nº 50, andar térreo, sala 28, Centro, Curitiba/PR).

PRAZO PARA SOLICITAÇÕES

10. O requerimento deverá ser entregue na Sala do Projeto de Extensão "*Refúgio, Migrações e Hospitalidade*", integrante do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira, no Setor de Ciências Jurídicas (Praça Santos Andrade, nº 50, andar térreo, sala 28, Centro, Curitiba/PR), especificando qual o curso pretendido e acompanhado de toda a documentação disponível e com informações para contato pessoal com o requerente.
11. O recebimento das solicitações de acesso a curso de graduação da UFPR será no período de **30 de julho a 13 de agosto de 2018, de segunda a sexta-feira, das 14h às 19h30.**
12. No ato do recebimento da documentação será fornecido ao interessado um comprovante e serão informados a data e o horário da entrevista que fará com a equipe de Psicologia (Projeto Migração e Processos de Subjetivação). A prova escrita de nivelamento linguístico de português será realizada para todos os candidatos **no dia 15 de agosto de 2018, às 14h, no anfiteatro 1000 (10º andar) no prédio Dom Pedro I (Reitoria/UFPR)**. Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Centro, Curitiba/PR.

DOCUMENTAÇÃO E ETAPAS DO PROCESSO

13. O requerimento de acesso a curso de graduação na UFPR será recebido mediante a apresentação dos seguintes documentos:

    a) formulário próprio bilíngue, em português e em espanhol, francês ou inglês, preenchido e assinado (modelo anexo II);

    b) histórico escolar com especificação das disciplinas e duração do curso, carga horária de cada disciplina, graus, conceitos de aprovação ou comprovação de créditos obtidos em cada disciplina, ou prova do cumprimento do currículo, se disponível, ou qualquer documento que comprove a sua condição de estudante de curso de graduação no exterior;

    c) documento de identidade (RNE, passaporte ou equivalente);

    d) cópia da solicitação de refúgio ou visto humanitário com reconhecimento pelo Comitê Nacional de Refugiados (CONARE), Conselho Nacional de Imigração (CNIg) ou outro órgão competente;

e) Cópia do documento da Receita Federal do Brasil, emitindo um número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF).

14. As seguintes exigências devem ser observadas na entrega da documentação:

I - Os documentos exigidos deverão ser apresentados na sequência indicada no item anterior (item 13);

II - Os documentos exigidos e disponíveis deverão ser apresentados em **fotocópia autenticada** ou em conformidade com o Decreto nº 8.660/2016 e regulamentado pela Resolução CNJ nº 228, de 22 de junho de 2016, no que se aplicar;

III - Os documentos que irão instruir o processo, redigidos em língua estrangeira, deverão ser **traduzidos por tradutor público juramentado;**

IV - Serão aceitos documentos fonte nos idiomas: português, espanhol, francês, inglês, italiano e alemão;

V - O requerente deverá justificar a indisponibilidade de documentos, a impossibilidade de obtenção de fotocópia autenticada, a impossibilidade de obtenção do serviço consular no seu país de origem ou o apostilamento, ou a impossibilidade de obter a tradução juramentada por restrições financeiras ou por sua condição migratória (nos termos das convenções internacionais sobre o tema, Lei 9 e do oficio CONARE/MJ 416/2014);

VI - **A apresentação da documentação completa é de total responsabilidade do candidato, na forma exigida acima ou em sua indisponibilidade justificada;**

VII - É vedada a solicitação condicional ou extemporânea.

ANÁLISE E VAGAS

15. As vagas ofertadas pelo presente Edital estão indicadas no Anexo I. O recebimento dos documentos não garante a obtenção da vaga.

16. O ingresso na Universidade deverá ser facilitado, levando em conta a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados e afins, em atendimento aos preceitos da Lei nº 9474 de 20 de julho de 1997 e demais legislações nacionais e internacionais em vigor.

17. A Coordenação do curso pretendido procederá à análise de equivalência das disciplinas contidas no histórico escolar, com base nos documentos apresentados, com especificação das disciplinas e respectivas cargas horárias, levando-se em conta as condições do refugiado ou do migrante com visto humanitário. Na ausência de documentação, será facultada ao refugiado a comprovação pelos meios de prova em direito permitidos, inclusive mediante atestado fornecido pelo CONARE e demais órgãos oficiais envolvidos.

18. A análise da equivalência das disciplinas deverá examinar entre outros, os seguintes aspectos:

I - adequação da documentação comprobatória do percurso

acadêmico na instituição de origem;

II - correspondência do curso iniciado no exterior com o curso pretendido na UFPR pelo migrante ou refugiado.

19. A Coordenação do curso pretendido poderá solicitar informações ou documentações complementares que, a seu critério, forem consideradas necessárias para o julgamento da equivalência das disciplinas e afinidade ao curso pretendido.
20. Na hipótese de persistirem dúvidas quanto à equivalência das disciplinas, a Coordenação do curso pretendido poderá determinar que o requerente seja submetido a exames e provas realizados em língua portuguesa ou inglesa, destinados à confirmação da equivalência.
21. A Coordenação do curso pretendido elaborará parecer sobre a equivalência dos estudos realizados no estrangeiro, podendo proceder à determinação de matrícula em número menor de disciplinas no início do curso, passando a aumentar conforme a adaptação do migrante ou refugiado (art. 8º da Resolução nº 13/14-CEPE).
22. Será publicado edital contendo a lista nominal dos requerentes com as solicitações de vaga em curso de graduação deferidas.
23. O não comparecimento do interessado nos dias e horários designados no edital para efetuar o registro acadêmico no curso equivalerão à desistência do pedido.
24. Os requerentes aprovados que efetuarem seu registro acadêmico deverão, obrigatoriamente, participar do *Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico*, organizado pelo Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária, que será realizado no período de **04/02/2019 a 16/03/2019.**
25. Após o início do ano letivo de 2019, os alunos aprovados pelo presente Edital deverão, obrigatoriamente, reportar-se mensalmente ao professor-tutor ou colega-tutor, que será indicado pela Coordenação do curso respectivo, e deverão frequentar a disciplina *Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*, que lhe será indicada pelo Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH.

DISPOSIÇÕES FINAIS

26. É vedada a solicitação condicional, extemporânea ou via correio eletrônico.
27. Os casos omissos neste Edital serão resolvidos pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello e pela PROGRAD, e submetidos posteriormente à Administração Central, quando for o caso.

Curitiba, 12 de junho de 2018.

Prof. Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra
Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional

ANEXO 11 – PROGRAMA DE TUTORIA



PROJETO MIGRAÇÃO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: PSICANÁLISE E POLÍTICA

PROGRAMA DE TUTORIA

Destinado a alunos migrantes ingressos e reingressos em vagas suplementares

Com o objetivo de auxiliar os migrantes e o desenvolvimento de políticas públicas para recebê-los, a Universidade Federal do Paraná sedia o Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira, signatária da Cátedra Sérgio Vieira de Melo da ONU. Dentre as diversificadas frentes de trabalho para acompanhar os migrantes que chegam a Curitiba e Região, desde 2014 desenvolve-se no Projet o de Extensão Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes, um conjunto de atividades com o objetivo de trabalhar as demandas relacionadas ao campo psíquico, aquelas que sinalizam o sofrimento de sujeitos que buscam um lugar e um reconhecimento em outra terra, outra língua e outra cultura. Nesta busca, o contexto universitário pode representar um importante espaço de inserção social além de possibilitar a retomada ou reformulação de planos de vida.

ACOLHER, MEDIAR E ACOMPANHAR

ATIVIDADES:

ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO

Entendendo que a inserção no contexto universitário em um país estrangeiro pode ser desafiadora, a equipe do PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária) promove o Acolhimento linguístico com o objetivo de recepcionar os alunos migrantes na UFPR. Este evento acontece durante o início do ano letivo e oferece aulas de português que visam não só o nivelamento da língua portuguesa entre os estudantes, mas orientações gerais sobre a estrutura da universidade e seu funcionamento

O projeto da Psicologia promove atividades ao longo do Acolhimento Linguístico a fim de apresentar as atividades desenvolvidas pela equipe, bem como discutir acerca das significações atribuídas a esta área do conhecimento e possíveis demandas à Psicologia. Também são realizadas dinâmicas e rodas de conversa que estimulem a reflexão sobre expectativas e receios quanto ao início dos estudos.

PORTUGUÊS ACADÊMICO

Dando continuidade ao acolhimento linguístico, o PBMIH oferece a disciplina optativa de Português Acadêmico que auxilia os alunos migrantes no contato com este idioma no contexto universitário. Entendendo que no ensino do idioma emergem questões afetivas e cotidianas dos alunos, um aluno extensionista do projeto Migração e Processos de Subjetivação acompanha estas aulas para auxiliar no manejo e encaminhamento destas questões.

ENCONTRO DE REINGRESSOS

Por conta das particularidades da experiência do grupo atendido pelo projeto, são promovidos encontros semestrais de alunos reingressos na UFPR para discutir as dificuldades encontradas por eles no meio acadêmico e outras possíveis propostas de intervenção. Além disto, nestas ocasiões a proposta da tutoria é discutida entre os reingressos e os alunos extensionistas do projeto, de modo a avaliar a aplicação desta. O encontro funciona como um espaço para que todos os alunos tenham a oportunidade de conversar com a equipe do projeto a título de promover novas estratégias e levantar novas demandas.

TUTORES DA PSICOLOGIA

No início do ano letivo, os alunos acompanhados são divididos em grupos de tutoria de acordo com os cursos em que estão matriculados. Deste modo, cada grupo de estudantes, divididos entre cursos similares, contará sempre com um tutor extensionista do projeto que os acompanhará através de reuniões periódicas e contato virtual. Esse acompanhamento existe para tratar de demandas acadêmicas, como dificuldades com disciplinas específicas, diferenças entre sistemas de ensino no país de origem em relação ao Brasil e dificuldade de acesso a informações. No entanto, as demandas atendidas não necessariamente se encerram em dificuldades acadêmicas, sendo possível também levantar questões relacionadas ao mercado de trabalho, vida pessoal e demais atividades que desempenham. Após o acolhimento destas demandas, são realizados os encaminhamentos para outras frentes de trabalho, tanto do projeto quanto da universidade como um todo, de acordo com o necessário para cada caso, além do acompanhamento das intervenções realizadas.



CEAPPE

O Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) realiza o projeto PermaneSendo, que acolhe e trabalha dificuldades pedagógicas e psicológicas relacionadas à atividade de estudo de alunos da UFPR. No ano de 2018 iniciou-se uma parceria com o CEAPPE para o encaminhamento de alunos acompanhados pela tutoria para o projeto PermaneSendo, que trabalha questões psicopedagógicas.

A partir de 2019, além da assessoria na estruturação do programa de tutoria, o CEAPPE organizará um Observatório do desempenho institucional das políticas de migração, a fim de identificar potencialidades e limitações destas políticas. A equipe também contribui com a promoção de rodas de conversa sobre relações interpessoais e afetivas no Brasil e oficinas de escrita de textos acadêmicos.

TUTORES NOS CURSOS

A partir das experiências de atuação do CEAPPE (Centro de Assessoria e Pesquisa em Educação), no ramo dos trabalhos de auxílio aos estudantes, adotou-se a metodologia de tutoria por pares, a fim de viabilizar a troca de experiências e saberes entre alunos mais experientes e aqueles recém chegados. De acordo com esta metodologia, são oferecidas vagas de extensão para alunos interessados em acompanhar e orientar os alunos acompanhados na tutoria a respeito de questões específicas do curso. A divulgação das vagas para a tutoria por pares é realizada com a mediação da coordenação dos cursos e a supervisão destes tutores é realizada pela equipe do CEAPPE.

ANEXO 12 – ***CARTILHA PARA TUTORIA – PROGRAMA REINGRESSO-UFPR***

CARTILHA PARA TUTORIA

PROGRAMA REINGRESSO UFPR

Acesso de migrantes e refugiados a vagas remanescentes

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

POLÍTICA MIGRATÓRIA E UNIVERSIDADE BRASILEIRA

PBMIH
Português brasileiro para migração Humanitária

Celin UFPR

Celin-UFPR
Núcleo Tandem

Sumário

O que é o REINGRESSO? ... 3
Qual é o propósito da Tutoria? ... 3
Quem são os(as) Tutores(as)? ... 4
Qual o objetivo dessa Cartilha? ... 4

1° semestre

1° encontro (Dia da matrícula) ... 5
Como funciona a grade curricular, qual é a importância das disciplinas 'pré-requisito'? ... 6
O(a) aluno(a) estudava no mesmo curso em seu país de origem? ... 6
O que é a PRAE? ... 7
Quais auxílios a PRAE oferece? ... 7
Quais são os horários de atendimento da PRAE? ... 7

2° encontro (março) ... 8
Como e por que utilizar o portal do aluno? ... 9
O que é a carteirinha de estudante e como fazê-la? ... 10
O(a) estudante precisa cancelar alguma disciplina? ... 10
Xerox e ambientes virtuais de aprendizagem: moodle e edmodo ... 10
Como funciona a biblioteca? ... 11
O que é o ônibus Intercampi? ... 11
O que é o Centro Acadêmico? ... 12
Monitoria: como funciona? ... 12

3° encontro (final de abril) ... 13
Como está o rendimento acadêmico do(a) aluno(a)? ... 14
O que é CAPA? ... 15
Problemas de saúde? ... 16
Semana acadêmica ... 17

4° encontro (final de maio/início de junho) ... 18
Matrícula para o 2° semestre ... 19
Iniciação Científica ... 19
Festival de Inverno da UFPR ... 19

2° semestre

5° encontro (agosto) ... 20
Estágio curricular ... 21
Feira de Cursos e Profissões ... 21
Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE (ENAF, EVINCI, EINTI, ENEC) ... 21

6° encontro (outubro) ... 22
Telefones e Sites Úteis ... 24

O que é o REINGRESSO?

A UFPR possui um programa pioneiro de aproveitamento de vagas remanescentes de seus cursos de graduação destinado a migrantes refugiados(as) ou portadores(as) de visto humanitário (aprovado pela Resolução Nº 13/14 – CEPE: http://www.soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_cepe_09072014-902.pdf). Nesta cartilha, esse programa é denominado REINGRESSO.



Qual é o propósito da Tutoria?

Com o objetivo de facilitar o processo de adaptação acadêmica dos(as) selecionados(as) pelo programa, surgiu o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico. Esse curso é uma iniciativa do programa "Política Migratória e Universidade Brasileira" (PMUB), juntamente com o Celin-UFPR. Com duração de 5 semanas, o curso visa que os(as) alunos(as) tenham um primeiro contato com questões relacionadas à UFPR, tanto no que diz respeito ao português brasileiro no contexto acadêmico, quanto ao funcionamento da instituição. No entanto, percebe-se que os(as) estudantes, após o início do ano letivo, possuem muitas questões relacionadas ao novo ambiente acadêmico, dessa maneira, com o objetivo de continuar proporcionando o auxílio necessário para que esses(as) alunos(as) permaneçam na UFPR e tenham um rendimento acadêmico adequado, surgiu, como um desdobramento do curso Acolhimento Linguístico e Acadêmico, uma proposta de tutoria.



Quem são os(as) Tutores(as)?

Para uma ação mais eficaz, o ideal é que a tutoria seja realizada por um(a) professor(a) e por um(a) colega de curso do(a) estudante. Assim, o(a) colega de curso pode auxiliar o(a) estudante reingresso no dia a dia em sala de aula, enquanto que o(a) professor(a) poderá avaliar seu rendimento acadêmico e auxiliá-lo(a) em questões institucionais. Para tanto, propõem-se que o(a) tutor(a) professor(a) faça alguns encontros com o(a) estudante reingresso ao longo do primeiro ano letivo.

Qual o objetivo dessa Cartilha?

A presente cartilha tem o objetivo de auxiliar a guiar esses encontros, entre os(as) professores(as) tutores(as) e os(as) alunos(as) reingresso. Pensando no calendário acadêmico da UFPR, propõem-se que sejam realizados 4 encontros no primeiro semestre e 2 encontros no segundo semestre, totalizando 6 encontros durante o ano letivo.

1° SEMESTRE

1° ENCONTRO

6

Este encontro tem dois objetivos. O primeiro é a organização da grade de disciplinas do(a) aluno(a) reingresso. Levando-se em consideração que são estudantes estrangeiros(as) que, muitas vezes, ainda não possuem nível de proficiência avançado na língua portuguesa, o(a) tutor(a) deve avaliar a possibilidade de diminuir a carga de disciplinas do(a) aluno(a).

Como funciona a grade curricular, qual é a importância das disciplinas 'pré-requisito'?

O currículo acadêmico é o conjunto de todas as atividades que devem ser desenvolvidas pelo(a) aluno(a) ao longo de sua graduação: disciplinas obrigatórias, optativas, estágios obrigatórios e atividades formativas.
É importante que o(a) aluno(a) conheça a carga horária de disciplinas optativas que deve fazer ao longo da gradução e também, no caso de determinados cursos, quais disciplinas poderão ter os créditos validados como optativa.
Além disso, é interessante que o(a) estudante tenha orientações sobre as atividades formativas, caso elas façam parte da grade curricular do curso, sobre as disciplinas 'pré-requisito' e a importância de cursá-las no período indicado.

O(a) aluno(a) estudava no mesmo curso em seu país de origem?

Se o(a) aluno(a) estudava no mesmo curso em seu país de origem, o(a) tutor(a) pode verificar se o(a) estudante pode conseguir equivalência de alguma disciplina. Caso a equivalência seja negada, o(a) tutor(a) pode verificar se o(a) aluno(a) pode fazer um "exame de aproveitamento de conhecimento" para eliminar disciplinas de conteúdos já estudados por ele(a).

7

O segundo momento desse encontro é a apresentação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE).

O que é a PRAE?

A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) objetiva assegurar o direito à educação universitária por meio de ações que possibilitem a garantia de acesso e permanência dos(as) estudantes na UFPR. É composta por uma equipe multidisciplinar, com atendimento psicológico, social e pedagógico.

Quais auxílios a PRAE oferece?

A Prae dispõe de auxílios econômicos a estudantes com fragilidade socioeconômica, dentre eles:
- Auxílio Probem: moradia, permanência, alimentação e creche;
- Programa de Bolsa Permanência do MEC (PBP/MEC): destinado aos cursos de Biomedicina, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Medicina Veterinária de Palotina e Oceanografia, além de estudantes indígenas e quilombolas;
- Programa de bolsas PROMISAES: destinado a estudantes estrangeiros participantes do Programa PEC-G.

Conta também com o Programa de Apoio à Apresentação de Trabalhos e com o Programa de Apoio a Eventos Estudantis.

Neste primeiro momento é interessante o(a) tutor(a) mencionar que o(a) aluno(a) reingresso também pode receber auxílio financeiro da PRAE e verificar as datas e prazos para que ele(a) possa participar.

Quais são os horários de atendimento?

Os atendimentos da PRAE aos(às) estudantes acontecem de segunda a sexta-feira, das 08h às 20h, no prédio D. Pedro II, 1º andar (Reitoria) e no Centro Politécnico (Próximo ao RU).
Mais informações disponíveis no link:
http://www.prae.ufpr.br/prae/

1º SEMESTRE

2º ENCONTRO

9

O segundo encontro é importante para que o(a) aluno(a) entenda algumas questões relacionadas à vida de estudante UFPR. Dessa maneira o(a) tutor(a) pode auxiliá-lo(a) em algumas questões práticas, como o portal do aluno, carterinha de estudante, cancelamento de disciplinas, uso do xerox e de plataformas como moodle e edmodo, biblioteca, ônibus intercampi, centro acadêmico e programas de monitoria.
Importante: antes desse segundo encontro, sugere-se que o(a) professor(a) tutor(a) encontre um(a) colega tutor(a), aluno(a) do curso do(a) estudante reingresso para auxiliá-lo(a) nas questões do dia a dia. Dessa maneira, o(a) professor tutor(a) pode convidar o(a) colega tutor(a) para este encontro para apresentá-lo(a) ao(à) aluno(a) reingresso.

Como e por que utilizar o portal do aluno?

O Portal do Aluno é um ambiente virtual pelo qual o(a) aluno(a) deve fazer sua matrícula a partir do 2º semestre letivo. Além disso, o(a) estudante pode ter acesso a alguns relatórios, como o comprovante de matrícula - documento que comprova o vínculo do(a) estudante com a UFPR.



Para acessar o Portal do Aluno, o(a) estudante deve entrar no seguinte site: https://portaldoaluno.ufpr.br e fazer o login com seu número de matrícula (GRR) e a senha que, inicialmente, é a data de nascimento no formato dia, mês e ano.
Usuário: GRR20170000
Senha: DDMMAAAA (DIA MÊS ANO)

10

O que é a carteirinha de estudante e como fazê-la?

A carteirinha de estudante é o documento oficial do(a) aluno(a) dentro da UFPR e deve sempre estar em posse do(a) estudante, pois é a carteirinha que permite seu acesso aos Restaurantes Universitários (R.U.), laboratórios de informática, biblioteca, ônibus intercampi, atendimento médico no Centro de Atenção à Saúde (CASA 3 e CASA 4) e meia-entrada no cinema, teatro, etc.
Para solicitar a carteirinha de estudante, o(a) aluno(a) deve se dirigir ao Núcleo de Acompanhamento Acadêmico (NAA).
NAA - Núcleo de Acompanhamento Acadêmico
Endereço: Praça Santos Andrade, 50, Centro – em frente à Biblioteca de Direito.
Telefone: 3310-2680

O(a) estudante precisa cancelar alguma disciplina?

O(a) tutor(a) pode verificar as disciplinas em que o(a) aluno(a) está matriculado(a), quais ele(a) está, de fato, cursando e seu rendimento acadêmico, para avaliar a situação do(a) aluno(a) e auxiliá-lo(a) caso precise cancelar alguma disciplina.

Xerox e ambientes virtuais de aprendizagem: moodle e edmodo

Os ambientes virtuais de aprendizagem, como moodle e edmodo, por vezes, não fazem parte da realidade do(a) estudante.
Dessa maneira, é importante que o(a) tutor(a) apresente essas plataformas ao(à) aluno(a) e o(a) oriente, ressaltando que algumas vezes os trabalhos e atividades da disciplina podem ser solicitados e entregues via plataforma.
É igualmente importante que o(a) aluno(a) saiba que, muitas vezes, os(as) professores(as) disponibilizam os materiais de leitura em pastas em copiadoras. O(a) tutor(a) pode instruir o(a) aluno(a) sobre o funcionamento dessas pastas e orientá-lo(a) a localizá-las.

11



Como funciona a biblioteca?

O(a) tutor(a) pode auxiliar o(a) aluno(a) a fazer pesquisas pelo site da biblioteca (http://acervo.ufpr.br/) e na própria biblioteca de seu curso, orientando-o(a) sobre a possibilidade de emprestar livros em todas as bibliotecas.
É importante que o(a) aluno(a) também saiba que as bibliotecas possuem computadores que podem ser utilizados pelos(as) estudantes. Assim, caso ele(a) não disponha de computador e/ou internet, ele(a) saberá que terá um local onde poderá fazer seus trabalhos acadêmicos.
Lembrando que para começar a usar os serviços das bibliotecas, o(a) estudante deve realizar seu cadastro, levando um documento oficial com foto.



O que é o ônibus Intercampi?

O Intercampi é um ônibus que circula entre os campi da UFPR, sendo gratuito e exclusivo para estudantes da UFPR.

Os horários e trajetos do ônibus podem ser encontrados aqui: http://www.pra.ufpr.br/portal/centran/sobre/onibus-intercampi/

12

Paradas do ônibus intercampi



http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/ufpr/para-a-aula-de-busao-ehgnhvo1e3ifjdggq6syjqn9q. Acesso em 12/07/2017

O que é o Centro Acadêmico?

O Centro Acadêmico é o local de assistência e convivência dos(as) alunos(as). Dessa maneira, é importante que o(a) estudante conheça o espaço físico do centro acadêmico, suas funções e, principalmente, os(as) representantes dos(as) estudantes.

Monitoria: como funciona?

A UFPR conta com programas de monitoria, nos quais os(as) alunos(as) monitores(as), sob a orientação e responsabilidade de um(a) professor(a) da área, auxiliam os(as) estudantes que estão cursando a disciplina em caso de dúvidas ou dificuldades. É importante que o(a) aluno(a) reingresso saiba da existência desses(as) monitores(sa), onde e como procurá-los(as) e como proceder para ter acesso a esse tipo de auxílio.

1º SEMESTRE

3º ENCONTRO

Para este terceiro encontro, o(a) tutor(a) pode verificar o rendimento acadêmico do(a) aluno(a), explicar o que é e qual a importância da semana acadêmica, além de informá-lo(a) a quais locais ele(a) pode recorrer em caso de algum problema de saúde.

14

Como está o rendimento acadêmico do(a) aluno(a)?

O(a) tutor(a) pode verificar se o(a) estudante está tendo dificuldades no curso e tentar identificar a origem destas (se são linguísticas, econômicas, burocráticas, psicológicas, jurídicas); deste modo, caso o(a) tutor(a) não possa auxiliar o aluno, ele(a) pode encaminhá-lo(a) aos serviços especializados. Lembrando que a PRAE oferece acompanhamento pedagógico e pode dar suporte na identificação dessas dificuldades.

Serviços especializados:

Aula de Português como língua estrangeira

Celin – XV (Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR)
Rua XV de Novembro, 1441, Centro
Tel: (41) 3363-3354
Email: celin.xv@gmail.com

Acolhimento ao aluno estrangeiro

Núcleo tandem - Celin – XV
Rua XV de Novembro, 1441, Centro
Tel: (41) 3262-8033
Email: tandem.ufpr@gmail.com

Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica – CAPA

Casa Amarela UFPR
R. XV de Novembro, 1457, Centro
Site: http://www.capa.ufpr.br/



15

O que é CAPA?

Institucionalmente, o CAPA é um Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e um centro de formação acadêmica na escrita e revisão de textos acadêmicos. Suas ações têm caráter extensionista, intersetorial e interdisciplinar, e são destinadas à comunidade interna e externa à UFPR. Sem fins lucrativos, o CAPA investe na qualidade da sua equipe (constituída por professores(as) e alunos(as) da UFPR), propicia à comunidade interna e externa à UFPR auxílio com a escrita acadêmica através de cursos, assessoria individual, revisão de textos, entre outros, com reserva de vagas gratuitas para docentes e alunos da UFPR
Portanto, a função do CAPA é servir o corpo docente e discente da UFPR, assim como a comunidade acadêmica externa, visando apoiar a formação de autores(as) acadêmicos(as) através da pesquisa, extensão, e assessoria direta na área de escrita acadêmica, inclusive com revisões, traduções e encontros pessoais.

No CAPA, os(as) alunos(as) podem agendar uma **consulta individual.**

Para que serve uma consulta individual?

Muitas pessoas passam por dificuldades na hora de começar a escrever, especialmente no início do processo de uma redação. As consultas individuais servem para ajudar o(a) autor(a) (de qualquer trabalho acadêmico) a conceituar a escrita. Por isso, as consultas são para trabalhos ainda em alguma fase de desenvolvimento.

Quem pode agendar uma consulta?

Professores(as) e alunos(as) de qualquer instituição, gratuitamente.

O que acontece durante uma consulta?

O(a) tutor(a) vai te ouvir. Ele(a) vai pedir para você resumir o contexto e a natureza do trabalho (por exemplo, uma monografia sobre a história do Brasil) e especificar quais são os desafios que você está experimentando na redação. Depois, normalmente os(as) tutores(as) dão dicas e sugestões, de acordo com as dúvidas levantadas por você. Às vezes, os(a) tutores(a) também te direcionam para outros serviços e ferramentas, como grupos de revisão por pares.

Onde será a consulta?

Na sala de atendimento do CAPA (rua XV de Novembro, 1457, Centro)

O que devo levar à consulta?

Leve 1) suas dúvidas específicas; e 2) seu trabalho impresso (ou seu notebook).

16

Atendimento psicológico – Projeto Psicologia e Migração
Campus Prédio Histórico da UFPR – Térreo, Sala 28
Tel: (41) 3310-2760
E-mail: psicologiamigracao@gmail.com

Assistência pedagógica - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Universidade Federal do Paraná
Rua Dr. Faivre, 405 - Ed. D. Pedro II - 1° Andar
Tel: (41) 3360-5221
E-mail: pedagogicoprae@gmail.com

Assistência jurídica - Projeto Hospitalidade - Direito
Campus Prédio Histórico da UFPR – Térreo, Sala 28
Tel: (41) 3310-2760
E-mail: projetohospitalidadeufpr@gmail.com

Problemas de saúde?

O(a) tutor(a) pode auxiliar o(a) aluno(a) caso ele(a) venha a ter algum problema de saúde, orientando-o(a) sobre o funcionamento dos Centros de Atenção à Saúde (CASA 3 e CASA 4)

No CASA 3, o(a) estudante poderá ter acesso aos seguintes serviços:

- Consulta médica eletiva nas especialidades de Clínica Médica, Pediatria, Ginecologia e Psiquiatria;
- Assistência de enfermagem: coleta de exames papanicolau, curativos, administração de medicações pré-consulta com orientações e encaminhamentos e administração de vacinas (Dupla e Hepatite);
- Assistência odontológica primária (restaurações e profilaxia);
- Assistência social (acompanhamento domiciliar e acadêmico).

Observações: O agendamento de serviço odontológico é feito pessoalmente, no último dia útil do mês, às 7:00 horas.

Atendimento Médico na Casa 3
Campus Politécnico
Tel: (41) 3361-3066 / (41) 3361-3643,

17

No CASA 4, os serviços disponíveis são:

- Consulta médica eletiva nas especialidades de Clínica Médica e Psiquiatria;
- Atendimento Psicológico através da técnica de Terapia Breve;
- Assistência de enfermagem na realização de curativos, orientações e encaminhamentos;
- Assistência odontológica primária (restaurações e profilaxia).

Observações: O agendamento de serviço odontológico pode ser feito por telefone, mas sempre no último dia útil do mês, às 7:00 horas.

Atendimento Médico na Casa 4
Campus de Agrárias
Tel: (41) 3350-5776 e (41) 3350-5777

Os(as) alunos(as) ainda podem ter acesso a tratamentos odontológicos em diversas especialidades no Centro de Triagem Odontológica da UFPR

Centro de Triagem Odontológica
Campus Jardim Botânico
Tel: (41) 3360-4030 / (41) 3360-4032
E-mail: triagem.odonto@ufpr.br



Semana acadêmica

A partir do mês de maio, alguns cursos organizam a 'Semana Acadêmica'. O(a) tutor(a) pode explicar como funciona o evento e qual sua importância acadêmica, inclusive para horas de atividades formativas, quando fizer parte do currículo do curso.

1º SEMESTRE

4º ENCONTRO

19

O 4º encontro tem como principal objetivo orientar os(as) alunos(as) na reta de final do semestre. O(a) tutor(a) pode verificar o rendimento do(a) estudante nas disciplinas, orientá-lo(a) para as provas, explicar como funcionam os exames finais e auxiliá-lo(a) nos estudos. Outra questão importante para este encontro é a matrícula para o segunto semestre, pois será a primeira vez em que ele(a) realizará a matrícula sozinho(a), pelo Portal do Aluno.

Matrícula para o 2° semestre

O(a) tutor(a) pode verificar a grade curricular do(a) aluno(a), seu rendimento nas disciplinas que está cursando e suas dificuldades, para, assim, auxiliá-lo(a) a montar a grade de disciplinas para o próximo semestre. Como esta matrícula é realizada pelo Portal do Aluno e o(a) estudante estará de férias, o(a) tutor(a) professor(a) pode entrar em contato com o(a) tutor(a) aluno(a) para que ele(a) auxilie o(a) estudante reingresso a realizar sua matrícula.

IMPORTANTE: O(a) aluno(a) que não fizer a matrícula dentro do prazo terá seu registro acadêmico cancelado.

Iniciação Científica

Normalmente, durante o mês de junho, acontece o início da seleção para bolsas de Iniciação Científica. O(a) tutor(a) pode explicar a importância para a formação acadêmica do(a) aluno(a), bem como auxiliá-lo(a) a se inscrever.

Festival de Inverno da UFPR

Durante o mês de julho acontece o Festival de Inverno da UFPR, um evento culturalmente importante, realizado na cidade de Antonina e que também pode contar como horas formativas.

2º SEMESTRE

5º ENCONTRO

21

O 1º encontro do segundo semestre tem como objetivo a verificação da matrícula do(a) estudante, bem como explicar sobre o estágio curricular, a Feira de Cursos e Profissões e a Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE).

Estágio curricular

Em alguns cursos, o estágio curricular (obrigatório) pode ser começado a partir do segundo semestre. Portanto, é importante que o(a) aluno(a) tenha essa informação bem clara para que, se possível e necessário, ele(a) comece a procurar um estágio. O(a) tutor(a) também pode ajudá-lo(a) nessa busca, fazendo indicações e auxiliando-o(a) na elaboração do currículo.

Feira de Cursos e Profissões

Normalmente, durante o mês de agosto, acontece a Feira de Cursos e Profissões, um evento gratuito que tem como objetivo auxiliar os(as) alunos(as) do ensino médio na escolha profissional. A feira conta como horas formativas para os(as) alunos(as) UFPR que se inscrevem para apresentar seu curso.

Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE (ENAF, EVINCI, EINTI, ENEC)

A SIEPE é um evento anual, que ocorre normalmente durante o mês de outubro e reúne vários eventos acadêmicos, como ENAF, EVINCI, EINTI e ENEC. É de extrema importância para o(a) aluno(a) reingresso, recém chegado(a) no novo ambiente universitário, ter um primeiro contato com o mundo acadêmico da UFPR. Dessa maneira, o(a) tutor(a) pode orientar o(a) estudante a como escolher os eventos para assistir durante a SIEPE.

2º SEMESTRE

6º ENCONTRO

O último encontro do ano tem em vista um acompanhamento do rendimento acadêmico do(a) aluno(a). Por se tratar do último encontro previsto e o(a) estudante já ter alguma noção do curso escolhido, o(a) tutor(a), além de verificar as dificuldades do(a) aluno(a), pode orientá-lo(a) sobre o futuro na profissão, com um direcionamento para os próximos anos no que diz respeito, por exemplo, às disciplinas optativas que mais se enquadram na área de interesse e no perfil do(a) estudante.



Telefones e Sites Úteis

1. **PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**
   http://www.prae.ufpr.br/prae/
   Tel.: (41) 3360 5221

2. **PROEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura**
   http://www.proec.ufpr.br/
   Tel.: (41) 3310 2607

3. **Setor de Ciências Humanas**
   http://www.humanas.ufpr.br/portal/
   Tel.: (41) 3360 5092

4. **CEAPPE - Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação**
   http://www. humanas.ufpr.br/portal/ceappe/
   Tel.: (41) 3310 2840

5. **CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade**
   http://www.celin.ufpr.br
   Tel.: (41) 3363 3354

6. **PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional**
   http://www.prograd.ufpr.br/prograd/
   Tel.: (41) 3310 2767

7. **NAA - Núcleo de Acompanhamento Acadêmico**
   http://www.ouvidoriageral.ufpr.br
   Tel.: (41) 3310 2674 e (41) 3310 2800

8. **Linha de ônibus - URBS**
   http://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/horario-de-onibus
   Ligue 156 para informações

9. **CPA - Centro de Psicologia Aplicada**
   http://www.psicologia.ufpr.br/nucleos/cpa.html
   Tel.: (41) 3310 2614

10. **Linhas, Horários e Itinerários do Ônibus Intercampi**
    http://www.prae.ufpr.br/prae/horario-e-roteiro

Autoras:
Bruna Martins,
Bruna Ruano,
Isabel Raggio,
Norma Müller,
Alessandra Freitas

Design Gráfico:
Vinícius Tanaka de Andrade

Colaboração:
PRAE - Pró Reitoria de Assuntos Estudantis

ANEXO 13 – PROGRAMAÇÃO COMPLETA – *MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA UFPR* – 2018



ANEXO 14 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO – *MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA UFPR* – 2018



ANEXO 15 – CARTAZ DA *CONFERÊNCIA PRÉ-PEC-G, PEC-G, PEC-PG E REINGRESSO UFPR*

Conferência de estudantes Pré PEC-G, PEC-G, PEC-PG e Reingresso UFPR

30 de novembro, das 13:30 às 18:20

Reitoria - Edif. D. Pedro I, 10° andar - Anfi. 1000



Compareça e participe das decisões que podem influenciar sua vida!

ANEXO 16 - PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES DA *CONFERÊNCIA PRÉ-PEC-G, PEC-G, PEC-PG E REINGRESSO UFPR*

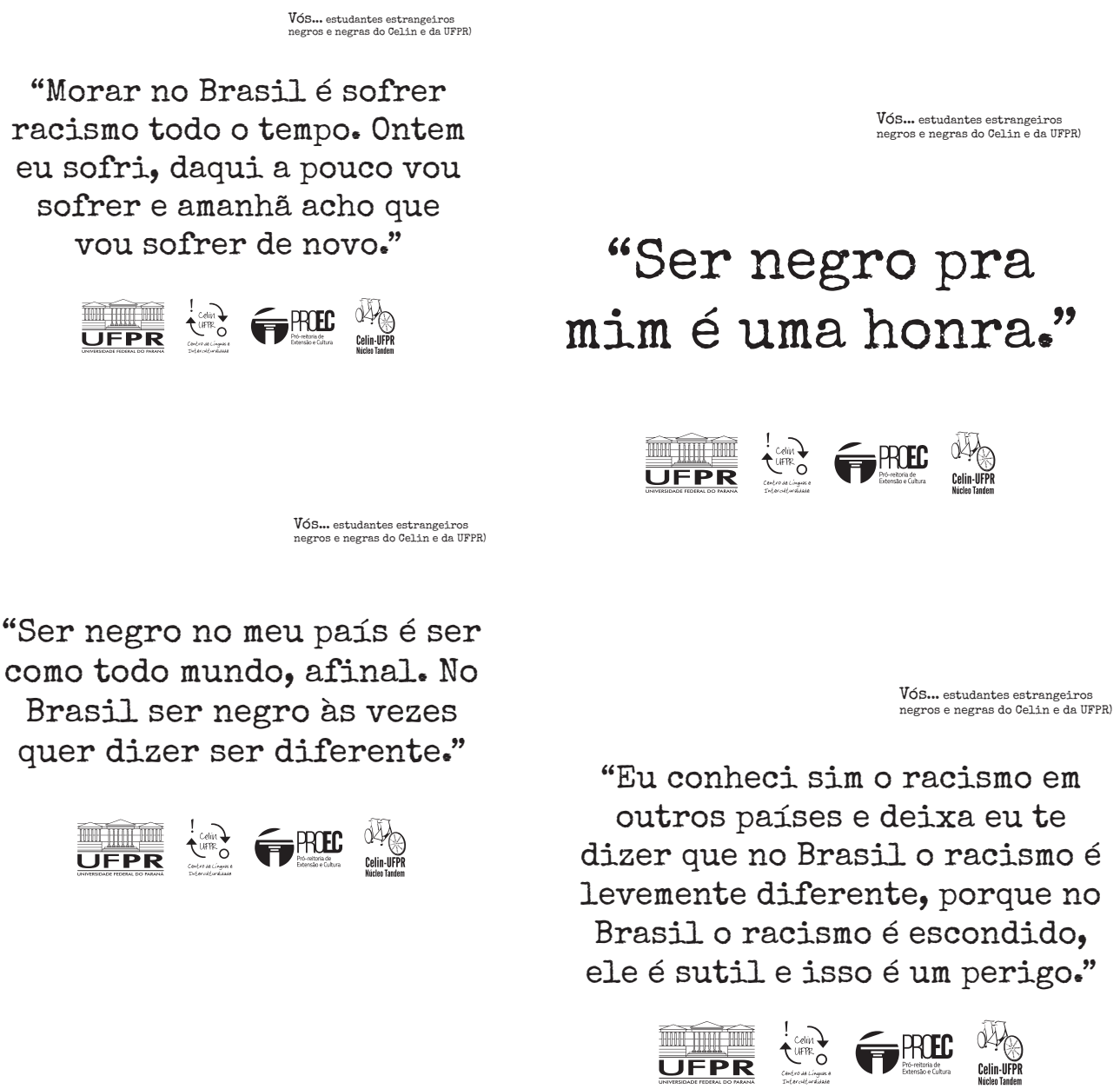
PROGRAMAÇÃO CONFERÊNCIA PRÉ PEC-G, PEC-G, PEC-PG E REINGRESSO UFPR
DATA: 30/11/2018
LOCAL: Reitoria UFPR, D. Pedro I, anfiteatro 1000 no 10° andar.

Conferência de estudantes Pré PEC-G, PEC-G, PEC-PG e Reingresso UFPR			Sugestão de informações a serem apresentadas	tempo de fala
13:30 - 14:20	Abertura: Programas PEC-G, PEC-PG e Reingresso - Resultados e desafios	Prof. Luiz Gardenal (AUI), Norma Müller (Celin-UFPR), Prof. Gediel Peres (PMUB) e Bruna Ruano (PBMIH)	Programa em linhas gerais, objetivos, dados (quantidade de estudantes, países, etc), resultados, anseios.	15 min cada
14:30 - 15:20	Fala dos estudantes Reingresso	Elie Tudinemalu Kabongo (Gestão da Informação - RDC), Dieugo Pierre (Geografia - Haití)		20 min cada + 20 min para perguntas
15:30 - 16:20	Fala dos estudantes Pré- PEC-G e PEC-G	Yao Mawugno F. Estève Agoudavi (candidato a vaga de Medicina UEL - Togo), Peter Mackenson Civil (Administração - Haití)		20 min cada + 20 min para perguntas
16:30 - 17:20	Respostas às falas dos estudantes: PRAE, Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade UFPR (SIPAD) e Agência UFPR Internacional (AUI)	Prof. Paulo Vinicius Baptista (SIPAD), Prof. Luiz Gardenal (AUI), Representantes da PRAE		15 min cada + 15 min para perguntas
17:30 - 18:20	Resoluções para Conferência em 2019	Formação de comissão multidisciplinar com representantes dos programas e instituições relacionadas, definição de ações institucionais para 2019, data do próximo encontro, responsáveis pela organização		

ANEXO 17 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO – *CAMPANHA VÓS*



ANEXO 18 – FRASES IMPRESSAS – *CAMPANHA VÓS*



Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Ser negro no Brasil é ser limitado, é ter poucos amigos, é ser perigoso, é não ter contato com as pessoas pois elas têm medo de ser roubado, assaltado por você."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"São várias situações no cotidiano que revelam a situação de racismo que o negro passa, mas acima de tudo eu gostaria de destacar aqui o olhar, como se a presença do negro fosse a presença de um corpo estranho."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"No meu país ser negro é ser talvez uma pessoa normal, né? Porque você encontra o negro em várias esferas da vida, na política, no desporto, na academia. Em vários locais da vida você encontra o negro, né? Então o negro é normal (risos), digamos."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Apenas chamar a atenção para que, apesar de nossa tonalidade diferente da pele, nós somos seres humanos com necessidades iguais, com ambições, sonhos iguais e, como tal, devemos também ter oportunidades iguais."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Lá no meu país quase todo mundo é negro e a gente não se dá conta que é negro. Eu, na verdade, me dei conta que sou negro só quando eu viajei para o Brasil."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Eu sou negro africano e, antes de vir ao Brasil, eu sabia que o Brasil era um país multirracial, em que as cores e raças viviam em harmonia, mas foi no Brasil que eu vivi o racismo pela primeira vez na minha vida."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Penso que ser negro no Brasil é um pouco difícil especialmente nesses momentos. Não creio que os negros sejam pessoas realmente queridas e respeitadas como merecem no Brasil, apesar de sua contribuição para a história."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Eu pessoalmente conhecia o racismo antes de vir para o Brasil, só que eu nunca vivi isso, eu só via na TV, escutei no rádio, mas viver não, porque meu país é um país negro. Então eu só comecei a sofrer o racismo aqui mesmo."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Eu sou negro africano, me formei aqui no Brasil e na minha turma, do primeiro ao último ano, a maior dificuldade que eu sempre tive é quando um professor pedia pra gente formar grupo pra apresentar um seminário, pra fazer uma atividade, e que eu via meus colegas se juntando em grupinhos e eu sempre ficava sozinho sem grupo, sem ter alguém com que trabalhar."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Eu sou negro africano e quando eu cheguei ao Brasil eu percebi que ser negro no Brasil é um peso enorme, mas ao mesmo tempo uma grande motivação e uma fonte de energia."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"É bem diferente ser negro no Brasil e ser branco no Brasil, não tem o mesmo valor. Em todo lugar, na escola, na faculdade, no mercado de trabalho, nos eventos, etc., sempre tem uma maneira de recebê-los diferente."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Ah, sim! Ser negro no Brasil é um pouco diferente, é que o brasileiro geralmente tem uma ideia um pouco pejorativa do negro."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Só que no Brasil o negro tem que ser pobre, essa é a diferença, o brasileiro não aceita geralmente quando o negro não é pobre e é mais educado. Então é um problema da sociedade, pelo menos do meu ponto de vista."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"O que eu observei foi que todos os dias quando eu saía, eu via claramente as diferenças sociais entre os ricos e os pobres, e a maior parte dos ricos era de ascendência européia e os pobres eram, em sua maioria, pessoas de cor mais escura e eram de classe social mais baixa."

Vós... estudantes estrangeiros negros e negras do Celin e da UFPR)

"Para mim ser negra significa ser africana, significa força, beleza, coragem, amor, cultura, orgulho e ousadia."

ANEXO 19 – DIVULGAÇÃO DA CAMPANHA *RECOMEÇOS SÃO POSSÍVEIS*

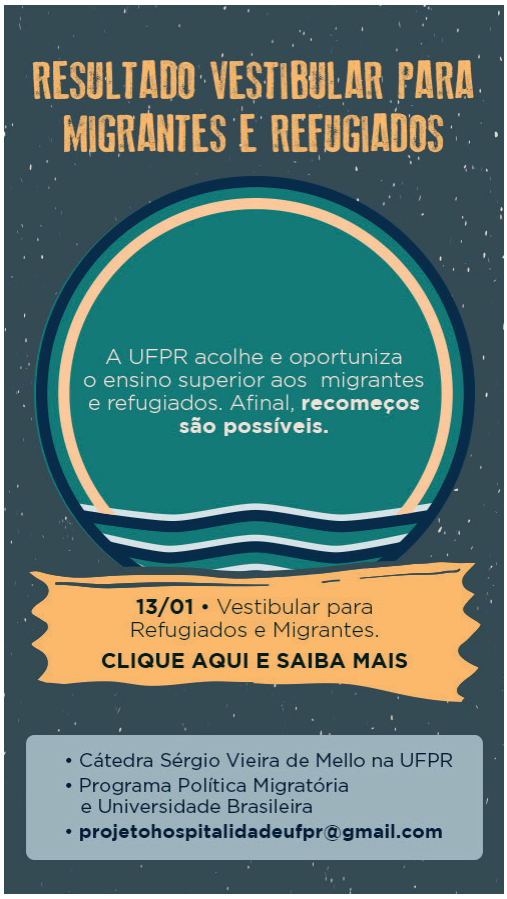


ANEXO 20 – ARTES DE DIVULGAÇÃO DA CAMPANHA *RECOMEÇOS SÃO POSSÍVEIS*









ANEXO 21 – ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE A UFPR E O MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO – PR

U.F.P.R.
CRI
PROPLAN
FLS. 26
Rubr.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº ___/2015

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº ___/2015 CELEBRADO ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E A PROCURADORIA REGIONAL DO TRABALHO DA 9ª REGIÃO.

Aos Treze dias do mês de Março de dois mil e quinze, a **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**, pessoa jurídica de direito público, nos termos da lei nº. 1254 de 04 de dezembro de 1950, organizada sob a forma de autarquia de regime especial, com sede à rua XV de Novembro, nº. 1.299, no município de Curitiba, Estado do Paraná, inscrita no CNPJ/MF sob o nº. 75.095.679/0001-49, doravante denominada **UFPR**, neste ato representada pelo seu Reitor, Professor **ZAKI AKEL SOBRINHO**, portador da cédula de identidade nº. 1.439.536-PR e CPF nº. 359.063.759-53, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 30, inciso XII do estatuto da UFPR e o **MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO - PROCURADORIA REGIONAL DO TRABALHO DA NONA REGIÃO,** com sede na Av. Vicente Machado, 84 - Curitiba/PR, inscrita no CNPJ 26.989.715/0055-03, doravante denominado simplesmente **MPT/PRT 9ª Região**, neste ato representado por seu Procurador-Chefe, Dr. **GLAUCIO ARAUJO DE OLIVEIRA**, celebram o presente Acordo de Cooperação Técnica, que se regerá de conformidade com a Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993 e posteriores modificações e as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO

O objeto deste Acordo de Cooperação Técnica é implementar o projeto "políticas Migratórias e Universidade Brasileira", desenvolvendo ações para reduzir a vulnerabilidade social e otimizando a integração de pessoas portadoras de visto humanitário, refugiadas e pessoas estrangeiras resgatadas da situação de trabalho em condições degradantes ou análogas à de escravidão, ou outras pessoas em situação de vulnerabilidade indicadas por acordo entre as partes.

CLÁUSULA SEGUNDA – ATRIBUIÇÕES DO MPT/PRT 9ª Região

I – direcionar recursos oriundos de acordos, decisões judiciais ou multas impostas em TACs, para a realização de ações pertinentes ao presente termo de cooperação;

II - adotar as medidas cabíveis contra empresas que deixarem de repassar os recursos ou cumprir as obrigações fixadas nos acordos, decisões judiciais ou multas impostas em TACs;

III - colaborar na definição de conteúdo jurídico-trabalhista a ser ministrado em capacitações voltadas para a população contemplada por este instrumento;

U.F.P.R. CRI PROPLAN FLS.

IV - aprovar os planos de trabalho apresentados pela UFPR bem como, aprovar os relatórios de execução dos projetos a serem desenvolvidos para cumprimento do objeto pactuado.

CLÁUSULA TERCEIRA – ATRIBUIÇÕES DA UFPR

I - desenvolver o objeto deste Instrumento, através de equipe de profissionais qualificada, com especial atenção ao valor da liberdade de crença e a redução das desigualdades de gênero;

II – propor ao MPT projetos a serem desenvolvidos com os recursos indicados no Inciso I da Clausula Segunda deste instrumento.

III – indicar um servidor da ativa, responsável pela Coordenação do projeto detalhado em Plano de Trabalho específico que vier a ser acordado;

IV – promover o acompanhamento e a fiscalização da aplicação dos recursos destinados ao escopo deste instrumento, apresentando relatórios pertinentes e disponibilizando-os ao MPT com periodicidade a ser definida em cada plano de trabalho.

V – promover as medidas cabíveis contra os responsáveis por irregularidades na aplicação dos recursos ou serviços;

CLÁUSULA QUARTA - EXECUÇÃO

Os detalhes e as condições da execução do presente Acordo de Cooperação Técnica serão estabelecidos em Planos de Trabalho específicos, elaborados a partir de cada destinação de valores, previamente apreciados e aprovados pelas partes, os quais passarão a fazer parte integrante deste Instrumento a medida que forem sendo definidos.

Parágrafo Único: as ações relacionadas à operacionalização das atividades objeto deste Termo de Cooperação Téncia serão levadas a efeito, no âmbito do MPT, por preposto indicado mediante ofício, e, no âmbito da UFPR, pelo Professor Doutor José Antonio Peres Gediel.

CLÁUSULA QUINTA - DOS RECURSOS FINANCEIROS OU ÔNUS

Não haverá transferência de recursos entre os partícipes para a execução do presente Termo de Cooperação Técnica. Os recursos financeiros serão disponibilizados à UFPR diretamente pelas empresas que transacionarem junto ao Ministério Público do Trabalho o pagamento de multas ou indenizações por dano imaterial coletivo, mediante pagamento de GRU, com recolhimento à Conta Única do Tesouro Nacional. A UFPR aplicará integralmente os recursos recebidos na realização dos planos de trabalho específicos.

CLÁUSULA SEXTA - VIGÊNCIA

O presente Instrumento vigorará pelo prazo de 60 (sessenta) meses, a contar da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado, alterado ou complementado, por acordo entre as partes, até o limite legal.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA DENÚNCIA E DA RESCISÃO

A denúncia ou rescisão deste Termo poderá ocorrer a qualquer tempo por iniciativa de qualquer um dos partícipes, mediante notificação, com antecedência mínima de 60 dias. A eventual rescisão deste Termo não prejudicará a execução de atividades previamente acordadas entre as partes, já iniciadas, aos quais manterão seu curso normal até sua conclusão.

Parágrafo Único: Constituem motivo para rescisão de pleno direito o inadimplemento de quisquer de suas cláusulas, o descumprimento das normas estabelecidas na legislação vigente ou a superveniência de norma legal ou fato que torne material ou formalmente inexequível, imputando-se aos partícipes as responsabilidades pelas obrigações.

CLÁUSULA OITAVA - PUBLICAÇÃO

A UFPR fará publicar, por extrato, o presente Instrumento no Diário Oficial da União, até o quinto dia útil do mês subsequente ao de sua assinatura, devendo ocorrer no prazo de 20 dias daquela data, de acordo com o parágrafo único do art. 61 da Lei 8666/93.

CLÁUSULA NONA – FORO

No caso de litígios ou divergências oriundas do presente Instrumento ou dos seus Termos Aditivos, no tocante à execução, as partes envidarão seus esforços no sentido de dirimi-los inicialmente pela via amigável. A tentativa de acordo será considerada fracassada assim que uma das partes tiver feito tal comunicação a outra parte por escrito.

Parágrafo Único - As partes elegem o foro da Justiça Federal, Seção Judiciária da Capital do Estado do Paraná, para dirimir quaisquer dúvidas ou pendências acerca da aplicação deste Acordo de Cooperação Técnica, renunciando a qualquer outro por mais privilegiado que possa ser.

E, por se acharem justas e contratadas, as partes assinam perante as testemunhas abaixo, o presente instrumento, em 2 (duas) vias de igual teor e forma, para que produza os efeitos legais.

Curitiba, 13 de Março de 2015.

Zaki Akel Sobrinho
Reitor da UFPR

Gláucio Araújo de Oliveira
Procurador-Chefe do MPT/PRT 9ª Região

Testemunhas:

1.
Nome: Cristiane Maria S Lopes
CPF: 017.165.619-90

2.
Nome: José Antonio Peres Gediel
CPF: 550.092.477-04

ANEXO 22 – MATERIAL EXTRA – VOZ PASSIVA

PARTICÍPIO

O particípio é uma forma verbal que pode ser utilizada na formação de vários tempos compostos e de sentenças na voz passiva. O particípio também dá origem a muitos adjetivos.

Para formarmos o particípio dos verbos regulares é muito simples. Veja o quadro:

verbos	**CANTAR**	**VIVER**	**ASSISTIR**
particípio			

Agora, escreva o particípio dos verbos abaixo:

levantar	.....	sorrir	.....	mandar	.....
querer	.....	preparar	.....	estar	.....
dormir	.....	ler	.....	sentir	.....
ser	.....	mentir	.....	vender	.....
sair	.....	gostar	.....	usar	.....
receber	.....	ter	.....	dividir	.....

Há também alguns verbos com particípios irregulares. Quais você conhece?

dizer	.....	pôr	.....	vir	.....
fazer	.....	gastar	.....	abrir	.....
escrever	.....	pagar	.....	cobrir	.....
ver	.....	ganhar	.....	descobrir	.....

Há muitos verbos que têm particípio duplo. Uma forma é regular, e a outra não. Aqui estão alguns dos principais verbos que apresentam esta forma:

	forma regular	**forma irregular**		**forma regular**	**forma irregular**
salvar			**expulsar**		
eleger			**imprimir**		
entregar			**soltar**		
aceitar			**matar**		
prender			**morrer**		
acender			**limpar**		

COMO SABER QUAL USAR?

A. <u>As formas regulares</u> dos verbos com particípio duplo são usadas na formação dos tempos compostos, ou seja, combinadas ao verbo TER;

B. As <u>formas irregulares</u> costumam ser usadas na voz passiva ou como adjetivos (combinadas aos verbos SER ou ESTAR).

VOZ PASSIVA

Observe as duas sentenças:

1. ***Carlos*** **A** ***comprou*** ***o carro.*** **B**
2. O ***carro*** **B** ***foi comprado*** ***por Carlos.*** **A**

Qual a diferença entre elas?

Para formar a **VOZ PASSIVA** de uma sentença, basta seguir as seguintes etapas:

1. Identifique o tempo do verbo principal.
2. Conjugue o verbo SER no tempo do verbo principal.
3. Coloque o verbo principal no particípio; se o verbo tiver dois particípios, use o irregular.
4. Mude A .... B, para B... A .
5. Faça concordância (masculino/feminino, singular/plural) entre o verbo no particípio e o objeto (B).

Transforme as sentenças abaixo:

a. Maria prepara as sobremesas.

b. Eles vão escrever um livro.

c. João levava os irmãos para casa.

Faça a concordância do particípio como no exemplo.

Fechar porta: *porta fechada*

Abrir portões: _____

Alugar casas: _____

Pôr mesa: _____

Pagar conta: _____

Puxar cordas: _____

Pintar paredes: _____

Abrir janela: _____

Comprar bilhetes: _____

Assinar contrato: _____

EXERCÍCIOS

1. Reescreva as frases usando a voz passiva.

a. Os ladrões assaltaram um banco no centro da cidade.

b. Meu time venceu todos os jogos.

c. Estas fábricas poluirão o ar.

d. O motoqueiro vai entregar 20 pizzas esta noite.

e. Eu sempre preparava o almoço.

f. Elas fizeram o serviço muito rápido.

g. A empresa transferiu seus funcionários para o Brasil.

h. A poluição mataria os peixes deste rio.

2. Passe as frases abaixo da voz passiva para a voz ativa.

a. Quando as crianças estão aqui o cachorro é preso pela minha irmã.

b. Esse filme seria visto em muitos países.

c. Ela era considerada a melhor atriz do mundo pelos críticos.

d. Os móveis vão ser entregues pela transportadora às 9 da manhã de amanhã.

e. Ela disse que a casa seria comprada por uma decoradora.

f. As roupas do time estão sendo produzidas por uma fábrica de São Paulo.

g. O suspeito foi solto pela polícia.

ANEXO 23 – EDITAL DO PROCESSO SELETIVO – QUADRO DE ESTAGIÁRIOS – PLE/CELIN-UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE

EDITAL N° 03/2017
PROCESSO SELETIVO PARA O PROVIMENTO DE VAGAS DO QUADRO DE ESTAGIÁRIOS

1 – DO PROCESSO SELETIVO
1.1 Setor: Humanas
1.1.1 – Área de Atuação: no projeto de Português como Língua Estrangeira- PLE do Centro de Lìnguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR).
Número de vagas: 3 (três).
Denominação: Estagiário
Regime de Trabalho:

- 20* (vinte) horas semanais
- 30* (trinta) horas semanais

*Dispor de 20 ou 30 horas semanais de segunda à sexta-feira em horário a combinar com o Coordenador do Projeto durante a entrevista.
Titulação Mínima Exigida:

- Ser estudante de Licenciatura em Letras da UFPR;

Serão pontuados positivamente os estudantes que:

- tenham cursado com aproveitamento de algumas dessas disciplinas: HE1003 - Reflexões linguísticas e ressonância no ensino de Português; HL901 - Descrição do Português Brasileiro como Língua Adicional; HE 1116 - Aquisição do Português Brasileiro como Língua Estrangeira ou como Segunda Língua
- tenham participado como voluntários d o PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária) por no mínimo um semestre;
- tenham conhecimento de línguas estrangeiras;
- tenham participado de algum curso de formação de professores de PLE;

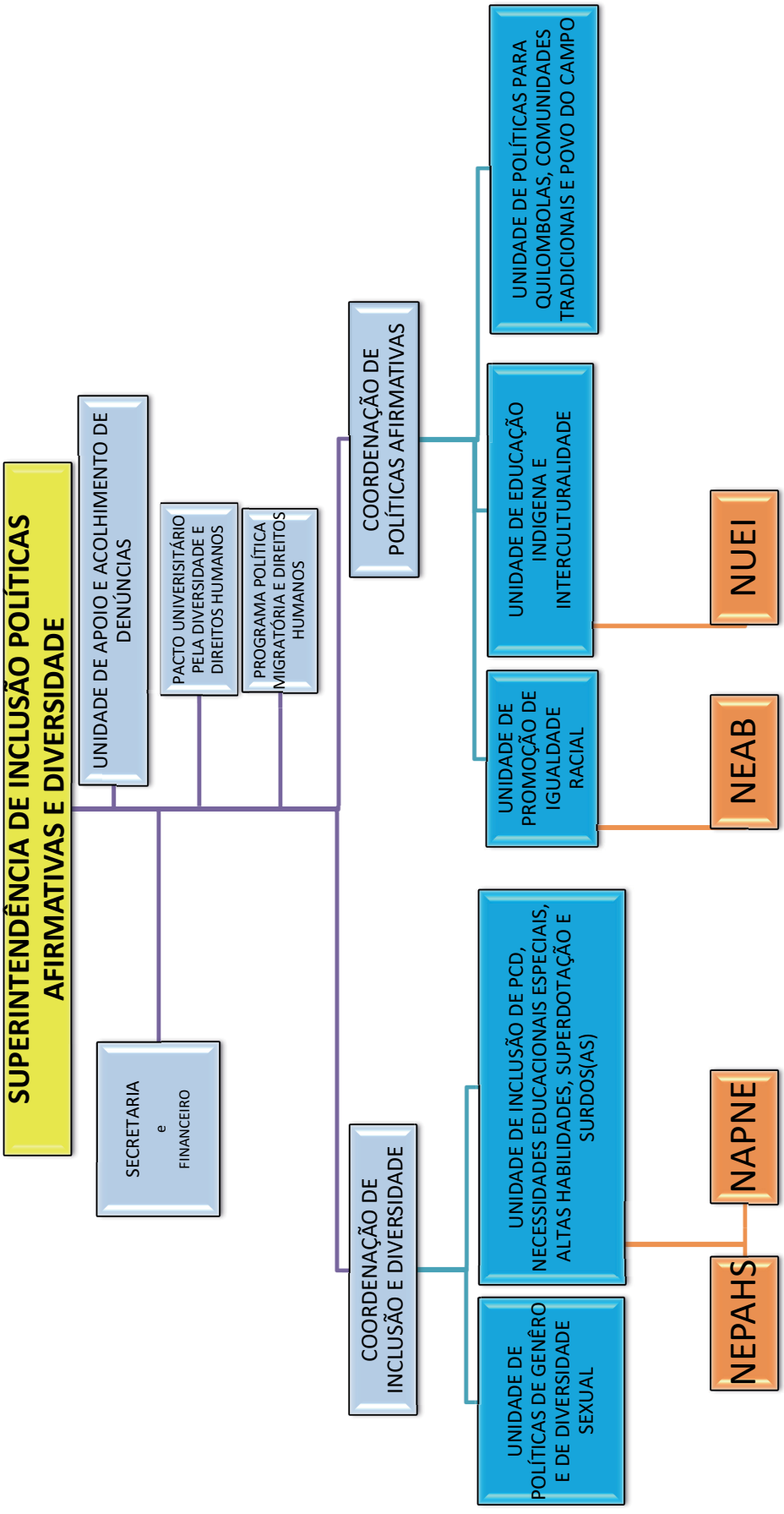
2. DA REMUNERAÇÃO
2.1 – Remuneração Mensal:

- Para 20h: R$496,00, composta de bolsa auxílio de R$ 364,00; auxílio transporte R$ 132,00 (equivalente a R$ 6,00 por dia útil);
- Para 30h: R$652,00, composta de bolsa auxílio de R$ 520,00/mês + auxílio transporte R$ 132,00 (equivalente a R$ 6,00 por dia útil)

3. DO CARGO

3.1 – Cargo: Estagiário, na modalidade de estágio não obrigatório, no âmbito da UFPR, atendendo a Ordem Normativa nº.2 de 24/06/2016 da SGP/MPOG e Instrução Normativa nº 01/13 – CEPE.

ANEXO 24 – ORGANOGRAMA – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SUPERINTENDÊNCIA DE INCLUSÃO, POLÍTICAS AFIRMATIVAS E DIVERSIDADE (SIPAD)



ANEXO 25 – REPORTAGEM – INSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DOS REFUGIADOS, MIGRANTES E APÁTRIDAS DO PARANÁ (CERMA – PR)

Justiça, Trabalho e Direitos Humanos
06/11/2015

Paraná institui Conselho dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas

Os membros do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (Cerma/PR) foram empossados nesta sexta-feira (6). É o primeiro do Brasil e integra a estrutura da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.

A solenidade de posse foi durante o evento Direito Humanitário e Política Migratória: Desafios para a Próxima Década, realizado na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. O secretário da Justiça, Leonildo de Souza Grota, ressaltou o pioneirismo do Paraná. “O Paraná está amparando os migrantes e refugiados com o objetivo de garantir que seus direitos humanos sejam protegidos e o Conselho é de suma importância para acesso à políticas públicas”, disse ele.

O secretário Nacional de Justiça, Beto Ferreira Martins Vasconcelos, que também é presidente do Comitê Nacional para Refugiados (Conare), enalteceu: "Sua finalidade é viabilizar e auxiliar na implementação e monitoramento das políticas públicas voltadas aos direitos dos refugiados e migrantes em todas as esferas da Administração Pública do Estado do Paraná. Apesar de o Brasil possuir uma política humanitária em relação à migração, ainda é preciso transformar nossa legislação, que é muito fechada e impeditiva, para uma legislação que prevê direitos humanos, direitos e garantias aos migrantes”, disse Vasconcelos. “A iniciativa do Paraná é um avanço indiscutível e que tende a repercutir em outros estados brasileiros”, afirmou ele. “Se queremos tratamento digno aos brasileiros que migram para outros países, é nosso dever oferecer o mesmo para quem vem ao Brasil.”

POLÍTICAS PÚBLICAS - criado pela Lei Estadual n.° 18465, de 24 de abril de 2015, o Cerma/PR tem caráter consultivo e deliberativo. Sua finalidade é viabilizar e auxiliar na implementação e monitoramento das políticas públicas voltadas aos direitos dos refugiados e migrantes em todas as esferas da Administração Pública do Estado do Paraná.

Os conselheiros, têm mandato de três anos e foram nomeados pelo Decreto nº 2651, publicado no diário oficial n.º 9562, de 23 de outubro de 2015. O Conselho é composto por dezoito titulares e seus respectivos suplentes, dos quais 50% representantes do Poder Público, indicados pelas secretarias estaduais, e 50% representantes da sociedade civil organizada, eleitos em assembleia, dentre as entidades com atuação na proteção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas.

A solenidade de posse teve a participação do promotor de Justiça Fernando da Silva Matos, do Ministério Público do Paraná e que também é coordenador do eixo de migrantes; da procuradora do Ministério Público do Trabalho, Cristiane Sbalquieiro Lopes, e do assistente de soluções duradouras do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), Fernando Bissacot. Eles manifestaram parceria às ações de solução à carências e necessidades dos migrantes e refugiados.

Também participaram diretora do Departamento de Direitos Humanos da Secretaria da Justiça, Regina Bley; o cônsul geral do Senegal, da Universidade de Lyon na França, Prof. Spyrus Franguiadaris; a coordenadora da Proteção Social Especial da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social, Elenice Malzoni e acadêmicos da UFPR.

PALESTRAS – O evento Direito Humanitário e Política Migratória, que começou quarta-feira e se encerrou nesta sexta-feira, tratou de questões como o papel assumido pelo Brasil diante da crise migratória, o preparo do País para acolher os migrantes e refugiados que desejam aqui reconstruir suas vidas e os principais desafios enfrentados pelo Estado, na implementação das políticas públicas de atenção a esta população.

O secretário Nacional de Justiça e presidente do Comitê Nacional para os Refugiados falou sobre o tema Estado brasileiro, refúgio e política migratória. Segundo ele, o mundo está diante da pior crise humanitária desde a segunda guerra mundial. “São 60 milhões de pessoas que foram obrigadas a deixar suas casas. O Brasil abriu a possibilidade de uma política humanitária e o Paraná está fazendo um trabalho importantíssimo”.

O Departamento de Direitos Humanos da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, além de apoiar o evento, participou do painel Migrações, Sociedade Civil e Estado - espaços políticos e de sociabilidade no Paraná. O painel foi apresentado pela diretora adjunta do departamento, professora Fátima Ikiko Yokohama. O tema abordou uma realidade que tem exigido do governo brasileiro e da sociedade civil cada vez mais reflexão e ação para o acolhimento adequado da população que necessita de trabalho, integração, saúde e solidariedade.

ANEXO 26 – LEI ESTADUAL N. 18465, RELATIVA À CRIAÇÃO DO CERMA-PR

Lei 18465 - 24 de Abril de 2015

Publicado no Diário Oficial nº. 9439 de 27 de Abril de 2015

Súmula: Criação do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná.

A Assembleia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1. Institui, na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – Seju, no nível de direção superior, o Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr, órgão colegiado de caráter consultivo e deliberativo.

Art. 2. O Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr tem por finalidade viabilizar e auxiliar na implementação e fiscalização das políticas públicas voltadas aos direitos dos refugiados e migrantes, em todas as esferas da Administração Pública do Estado do Paraná, visando à garantia da promoção e proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas.

Art. 3. Compete ao Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr:

I - avaliar, deliberar e participar da elaboração das políticas públicas estaduais destinadas à promoção e proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas;

II - acompanhar e fiscalizar a implementação das políticas públicas estaduais destinadas à promoção e proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas;

III - propor a adoção de mecanismos e instrumentos para realizar o levantamento e a sistematização de dados sobre a ocorrência de migração e entrada de refugiados no Estado do Paraná;

IV - propor a adoção de mecanismos e instrumentos que asseguram a promoção e proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas;

V - assegurar a participação e o controle popular sobre a elaboração e a implementação das políticas públicas para promoção e proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas, por intermédio de programas, projetos, planos e ações;

VI - indicar as prioridades de atuação, auxiliando na aplicação de recursos públicos estaduais destinados à implementação das políticas públicas estaduais voltadas aos refugiados, migrantes e apátridas;

VII - acompanhar a elaboração e avaliar a proposta orçamentária do Estado, indicando à Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos - Seju as modificações necessárias à consecução da política pública estadual formulada, bem como para o adequado funcionamento do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr;

VIII - receber, encaminhar e acompanhar as denúncias relacionadas às violações dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas aos órgãos competentes, na forma prevista em Regimento Interno;

IX - encaminhar estrangeiros que sejam identificados como vítimas de tráfico de pessoas ao Núcleo de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas do Paraná – NETP/PR;

X - propor e fomentar a realização de campanhas destinadas à promoção e proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas;

XI - acompanhar e fiscalizar a implementação das ações, programas e projetos decorrentes de tratados e convenções internacionais;

XI - acompanhar e fiscalizar a implementação das ações, programas e projetos decorrentes de tratados e convenções internacionais;

XII - instituir câmaras técnicas ou instâncias compostas por membros do Conselho, com a finalidade de promover a discussão e a articulação de temas relevantes para a proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas no Estado do Paraná;

XIII - prestar colaboração técnica e informativa, em sua área de atuação, aos Órgãos da Administração Pública Direta e Indireta do Estado do Paraná e às entidades da sociedade civil organizada;

XIV - indicar alterações legislativas, quando necessário, para o aperfeiçoamento da legislação vigente;

XV - incentivar e realizar estudos, debates e pesquisas sobre a temática;

XVI - promover e manter intercâmbio com entidades públicas e privadas, organismos nacionais e internacionais, visando à defesa e promoção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas;

XVII - emitir notas de recomendação às entidades públicas e privadas para assegurar a proteção dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas, fixando prazo razoável para seu atendimento ou para manifestação das entidades;

XVIII - orientar agentes públicos, formuladores e gestores das políticas públicas sobre as ações de promoção dos direitos e deveres dos solicitantes de refúgio, refugiados, migrantes e apátridas;

XIX - promover a capacitação e instrumentalização dos conselheiros estaduais e municipais dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas;

XX - pronunciar-se sobre matérias que lhe sejam submetidas pelo Departamento de Direitos Humanos e Cidadania – DEDIHC, da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos - Seju;

XXI - elaborar e apresentar, anualmente, ao Secretário de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, ao Diretor do Departamento de Direitos Humanos e Cidadania e à sociedade civil, relatório circunstanciado de suas atividades desenvolvidas durante o período;

XXII - aprovar, de acordo com os critérios a serem estabelecidos em seu Regimento Interno, o cadastramento de entidades de proteção ou de atendimento aos refugiados, migrantes e apátridas;

XXIII - elaborar o Regimento Interno do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr.

Parágrafo Único. O Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr poderá estabelecer contato direto com os órgãos do Estado do Paraná, pertencentes à Administração Direta ou Indireta, objetivando o cumprimento das suas competências.

Art. 4. O Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr será composto por dezoito membros titulares e seus respectivos suplentes, dos quais 50% (cinquenta por cento) serão representantes do Poder Público e 50% (cinquenta por cento) serão representantes da sociedade civil organizada.

Art. 5. A representação do Poder Público será composta por:

I - um membro titular e um membro suplente, representantes da Secretaria de Estado responsável pela política pública da justiça, da cidadania e dos direitos humanos, a serem indicados pelo titular da Pasta;

II - um membro titular e um membro suplente, representantes da Secretaria de Estado responsável pela política pública da segurança pública, a serem indicados pelo titular da Pasta;

III - um membro titular e um membro suplente, representantes da Secretaria de Estado responsável pela política pública do trabalho e da assistência social, a serem indicados pelo titular da Pasta;

IV - um membro titular e um membro suplente, representantes da Secretaria de Estado responsável pela política pública da saúde, a serem indicados pelo titular da Pasta;

V - um membro titular e um membro suplente, representantes da Secretaria de Estado responsável pela política pública da cultura, a serem indicados pelo titular da Pasta;

VI - um membro titular e um membro suplente, representantes da Secretaria de Estado responsável pela política pública da educação, a serem indicados pelo titular da Pasta;

VII - um membro titular e um membro suplente, representantes da Secretaria de Estado responsável pela política pública do esporte e do turismo, a serem indicados pelo titular da Pasta;

VIII - um membro titular e um membro suplente, representantes da Secretaria de Estado responsável pela política pública da ciência, da tecnologia e do ensino superior, a serem indicados pelo titular da Pasta;

IX - um membro titular e um membro suplente, representantes da Casa Civil, a serem indicados pelo titular da Pasta.

Art. 6. A representação da sociedade civil organizada será composta por nove membros titulares e seus respectivos suplentes, eleitos em assembleia geral a ser convocada para este fim específico, dentre as entidades da sociedade civil organizada, obrigatoriamente ligadas à proteção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes ou apátridas, estatutária ou por carta de princípios, no âmbito do Estado do Paraná.

Art. 7. Serão convidados a participar das reuniões do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr com direito a voz, mas sem direito a voto:

I - um representante do Ministério Público Federal - Procuradoria da República no Paraná e seu suplente, a serem indicados pelo Procurador-Chefe;

II - um representante do Ministério Público do Estado do Paraná e seu suplente, a serem indicados pelo Procurador-Geral de Justiça do Estado do Paraná;

III - um representante da Defensoria Pública da União e seu suplente, a serem indicados pelo Defensor Público-Geral Federal;

IV - um representante da Defensoria Pública do Estado do Paraná e seu suplente, a serem indicados pelo Defensor Público-Geral;

V - um representante da Universidade Federal do Paraná – Cátedra Sérgio Vieira de Mello e seu suplente, a serem indicados pelo Reitor da Instituição;

VI - um representante da Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Paraná e seu suplente, a serem indicados pelo Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Paraná;

VII - um representante do Comitê Estadual de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas no Estado do Paraná – CETP/PR e seu suplente, a serem indicados pelo Presidente do respectivo colegiado;

VIII - um representante da Polícia Federal e seu suplente, preferencialmente que atuem na Delegacia de Polícia de Imigração/Delemig, a serem indicados pelo Superintendente Regional do Paraná;

IX - um representante da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná e seu suplente, a serem indicados pelo Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.

Art. 8. O Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr poderá convidar para participar de suas reuniões, com direito a voz, sem direito a voto, representantes de entidades ou órgãos, públicos ou privados, cuja participação seja considerada importante diante da pauta da sessão e pessoas que, por seus conhecimentos e experiência profissional, possam contribuir para a discussão das matérias em exame.

Art. 9. Considera-se o exercício da função de Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr como deserviço público relevante e prioritário, justificando ausência a outros serviços, e sem percepção de remuneração ou gratificação.

Art. 10. Os membros do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr serão nomeados pelo Governador do Estado do Paraná.

Art. 11. O mandato dos membros do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr é de três anos, sendo permitida a recondução.

Art. 12. Caberá aos órgãos públicos e à sociedade civil organizada a indicação de seus membros efetivos e suplentes, no prazo a ser estabelecido pela Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos - Seju.

Art. 13. Os representantes da sociedade civil organizada e seus respectivos suplentes somente serão destituídos de seus mandatos por deliberação da maioria qualificada do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr, assegurados os princípios do contraditório e da ampla defesa.

Art. 14. O Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr reunir-se-á ordinariamente a cada mês e, extraordinariamente, por convocação de seu Presidente ou a requerimento da maioria simples de seus membros.

Art. 15. As deliberações do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr em primeira convocação serão tomadas pela maioria simples, estando presentes a maioria absoluta dos membros do Conselho.

Parágrafo Único. As deliberações do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr em segunda convocação serão tomadas pela maioria simples dos membros presentes.

Art. 16. Todas as reuniões do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr serão públicas e abertas à manifestação dos participantes, mediante autorização do Presidente do Conselho.

Parágrafo Único. Os participantes das reuniões do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr deverão inscrever-se junto ao Secretário-Geral para manifestar-se e aguardar a autorização do Presidente do Conselho, o qual deverá avaliar a oportunidade e conveniência do momento adequado para a manifestação.

Art. 17. Ao Presidente do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr compete:

I - representar o Conselho junto às autoridades, aos órgãos públicos e às entidades da sociedade civil;

II - dirigir as atividades do Conselho;

III - convocar e presidir as sessões do Conselho;

IV - proferir o voto de desempate nas decisões do Conselho.

Art. 18. O Presidente do Conselho será substituído em suas faltas e impedimentos pelo Vice-Presidente do Conselho, e na ausência de ambos, o Secretário-Geral do Conselho presidirá a reunião.

Art. 19. A Presidência e Vice-Presidência do Conselho será alternada entre mandato de representantes do Poder Público e representantes da sociedade civil organizada.

§1° O Regimento Interno definirá a forma de indicação da Presidência e Vice-Presidência.

§2° O primeiro mandato da Mesa Diretora do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr será exercido por representantes do Poder Público.

Art. 20. Ao Secretário-Geral do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr compete:

I - providenciar a convocação, organizar e secretariar as sessões do Conselho;

II - elaborar a pauta de matérias a serem submetidas às sessões do Conselho para deliberação;

III - exercer outras funções correlatas aos objetivos do Conselho.

Art. 21. O Secretário-Geral do Conselho será indicado pelo Presidente dentre os demais membros, obrigatoriamente.

Art. 22. Ao Secretário Executivo do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr compete:

I - manter sistema de informação sobre os processos e assuntos de interesse do Conselho;

II - organizar e manter a guarda de papéis e documentos do Conselho.

Art. 23. O Secretário Executivo do Conselho será indicado pelo Diretor do Departamento de Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos - Seju, dentre os servidores públicos integrantes de seu quadro de pessoal.

Art. 24. O Departamento de Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos - Seju prestará todo o apoio técnico, administrativo e de infraestrutura necessários ao pleno funcionamento do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr.

Art. 25. O Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – Cerma/Pr deverá ser instalado em local destinado pelo Estado, incumbindo à Secretaria do Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – Seju adotar as providências necessárias para tanto.

Art. 26. O Poder Executivo do Estado do Paraná deverá convocar a primeira assembleia para eleição dos representantes da sociedade civil no prazo máximo de noventa dias contados da data de publicação desta Lei, assegurando a publicidade e ampla divulgação.

Parágrafo Único. A primeira assembleia para eleição dos representantes da sociedade deverá ser realizada quinze dias após a publicação do edital de convocação em Diário Oficial.

Art. 27. As diretrizes, prazos e metodologia para realização das demais assembleias para eleição dos representantes da sociedade civil deverão ser regulamentadas em Regimento Interno.

Art. 28. O Poder Executivo do Estado do Paraná arcará com os custos de deslocamento, alimentação e permanência dos Conselheiros não residentes em Curitiba e Região Metropolitana para o exercício de suas funções.

Art. 29. O Poder Executivo do Estado do Paraná custeará as despesas dos Delegados eleitos nas Conferências Estaduais dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas, para viabilizar a sua presença nas Conferências Nacionais.

Parágrafo Único. A previsão do caput deste artigo refere-se tanto aos Delegados representantes do Poder Público quanto aos Delegados representantes da sociedade civil organizada.

Art. 30. O Poder Executivo arcará com as despesas de realização e divulgação nas Conferências Estaduais dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas.

Art. 31. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Governo, em 24 de abril de 2015.

Carlos Alberto Richa
Governador do Estado

Leonildo de Souza Grota
Secretário de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.

EDUARDO SCIARRA
Chefe da Casa Civil

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado

ANEXO 27 – ANEXO I DO EDITAL N. 02/PROGRAD

ANEXO I – Vagas ofertadas para o acesso de migrantes e refugiados.

Código	Curso	Turno	Vagas
60	Administração	N	3
61	Administração	M	1
13	Agronomia	MT	2
1	Arquitetura e Urbanismo	MT	1
46	Biomedicina	MT	1
21	Ciência da Computação – Bacharelado	TN	2
45	Ciências Biológicas	N	1
63	Ciências Contábeis	N	2
64	Ciências Econômicas	M	3
65	Ciências Econômicas	N	1
150	Ciências Exatas - Licenciatura (Jandaia)	T	3
93	Design Gráfico	M	1
93	Design Produto	M	1
69	Direito	M	1
70	Direito	N	1
38	Educação Física (Bacharelado)	MT	1
32	Enfermagem	MT	3
23	Engenharia Ambiental	MT	1
2	Engenharia Civil	MT	2
102	Engenharia Elétrica (Sistemas Embarcados)	N	1
5	Engenharia Mecânica	MT	2
103	Engenharia Mecânica	N	2
33	Farmácia	MT	1
8	Física (Bacharelado)	M	1
17	Física (Licenciatura)	N	2
160	Fisioterapia	MT	1
67	Gestão da Informação	M	3
112	Gestão e Empreendedorismo (Setor Litoral)	N	1
96	Informação Biomédica	TN	1
167	Jornalismo	MN	1
99	Letras - Espanhol ou Português com Espanhol	M	1
97	Letras - Francês	N	1
88	Letras – Inglês	N	1
34	Medicina	MT	1
35	Medicina Veterinária - Curitiba	MT	1
39	Nutrição	MT	1
36	Odontologia	MT	2
77	Pedagogia	N	3
169	Publicidade e Propaganda	MN	1
48	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	N	1
52	Tecnologia em Secretariado	N	1
81	Terapia Ocupacional	N	1
86	Turismo	N	1

ANEXO 28 – RESOLUÇÃO 63/18 – PROCESSO SELETIVO – VESTIBULAR PARA MIGRANTES COM VISTO HUMANITÁRIO E REFUGIADOS – UFPR

RESOLUÇÃO N° 63/18 – CEPE

Estabelece e aprova a criação de vagas suplementares destinadas a migrantes em condição de refugiado ou com visto humanitário em todos os cursos da Universidade Federal do Paraná.

O **CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO** da Universidade Federal do Paraná, considerando:

- a condição do Brasil como Estado-membro da Organização das Nações Unidas e signatário da Convenção sobre o Direito dos Refugiados de 1951;
- o contido no artigo 5, caput, da Constituição da República Federativa do Brasil, que atribui à educação a qualidade de direito fundamental, garantida a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país;
- a legislação especial que dá tratamento específico para o acesso à educação por refugiados, migrantes e apátridas (Leis n° 9474/1997 e 13.445/2017), complementadas por regras administrativas;
- o Termo de Parceria celebrado em 2013 entre UFPR e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), que instituiu a Cátedra Sérgio Vieira de Mello nesta Universidade, e estabelece a obrigação da UFPR de implementar medidas de difusão e apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas ao tema do Refúgio e Apatridia;
- o compromisso permanentemente reafirmado pela UFPR em promover a ampliação do acesso à educação superior por todos e todas, indistintamente, na busca de superação das desigualdades e no combate a todas as formas de discriminação, e
- consubstanciado no parecer nº 190/18 exarado pelo Conselheiro Altair Pivovar no processo nº 050107/2018-68, e por unanimidade de votos,

RESOLVE:

Art. 1º Disponibilizar anualmente 10 (dez) vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação e cursos técnicos de nível pós-médio, para serem disputadas exclusivamente por estudantes migrantes na condição de refugiados ou com visto humanitário.

Parágrafo único – Cada curso deverá disponibilizar uma vaga suplementar, a ser preenchida por escolha dos candidatos na ordem de classificação no Processo Seletivo, até o limite de 10 vagas em cada ano.

Art. 2º Os candidatos às vagas previstas no artigo 1º deverão atender às normas de processo de seleção específico, a serem estabelecidas em resolução própria.

Art. 3º Caberá à PROGRAD, por meio da Coordenação de Políticas de Acesso e Permanência (COPAP) e do Núcleo de Concursos (NC), regulamentar e conduzir os procedimentos para a seleção objeto desta Resolução.

Art. 4º Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala de Sessões, 09 de novembro de 2018.

Ricardo Marcelo Fonseca
Presidente

ANEXO 29 – RESOLUÇÃO 02/16 – CEPE

RESOLUÇÃO Nº 02/16-CEPE

Estabelece normas para revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior requerida por migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores do estado de refugiado ou de visto humanitário.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Federal do Paraná, órgão normativo, consultivo e deliberativo da Administração Superior, no uso de suas atribuições conferidas pelo art. 21 do Estatuto da UFPR, considerando o disposto na Resolução nº 8 MEC/CNE/CES, de 04 de outubro de 2007, na Portaria Interministerial MEC/MS nº 278, de 17 de março de 2011, no § 4º da Resolução 35/11-CEPE, no ofício CONARE 416/2014, com fulcro no Art. 44 da Lei nº 9474, de 20 de julho de 1997 e no parecer nº 27/16 exarado pela Conselheira Lillian Daisy Gonçalves Wolff no Processo nº 077158/2015-94, e por unanimidade de votos,

RESOLVE:

Art. 1º Os migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores de estado de refugiado ou de visto humanitário poderão requerer revalidação de diplomas de graduação expedidos por instituições estrangeiras de ensino superior.

Parágrafo Único. O Reitor designará comissão especial para analisar a condição dos solicitantes quanto ao requisito estabelecido no caput deste artigo e emitirá parecer quanto à homologação dos pedidos com base nos seguintes documentos:

a) cópia do pedido de refúgio ou visto humanitário junto à Policia Federal com reconhecimento pelo Comitê Nacional de Refugiados (CONARE), caracterizando a regularidade e dentro do prazo de validade enquanto aguarda deferimento processual;
b) cópia do documento da Receita Federal do Brasil emitindo um número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) permitirá ao requerente identificar-se perante esta instituição federal de ensino e será incluído nos sistemas de controle e regulação do MEC.

Art. 2º Os diplomas de cursos de graduação expedidos por instituições estrangeiras de ensino superior, mediante a devida revalidação, serão declarados equivalentes aos que são concedidos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e hábeis para os fins previstos em Lei.

§ 1º O registro do diploma no órgão competente se torna obrigatório quando habilite ao exercício profissional no país.

§ 2º Para revalidação de diploma de médico obtido no exterior, aplica-se a Portaria Interministerial nº 278, de 17 de março de 2011, procedimento conhecido como REVALIDA.

Art. 3º São suscetíveis de revalidação os diplomas que correspondam, quanto ao currículo, aos títulos ou habilitações conferidas pela UFPR, entendida a equivalência em sentido amplo, de modo a abranger áreas congêneres, similares ou afins.

Art. 4º Compete à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) fixar periodicamente edital,

fundamentado nesta Resolução, definindo a data de abertura, o período para o recebimento dos pedidos de revalidação de diploma requeridos por portadores de estado de refugiado ou de visto humanitário, os documentos exigidos e a data de publicação do edital de homologação dos inscritos.

§ 1º O processo de revalidação deverá considerar a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados e em atendimento aos preceitos da Lei nº 9474 de 20 de julho de 1997.

§ 2º Caberá ao Núcleo de Concursos da UFPR a operacionalização do processo de avaliação para a revalidação de que trata a presente resolução, sendo designado o seu sítio na web (www.nc.ufpr.br) como o canal oficial para o desenvolvimento do referido processo.

§ 3º O requerimento desta modalidade de revalidação deverá ser encaminhado por meio do preenchimento de formulário específico disponível conforme edital específico no sítio do Núcleo de Concursos da UFPR procedendo-se a anexação eletrônica dos documentos exigidos.

§ 4º Concluídas as etapas de avaliação, os interessados aprovados serão convocados mediante edital pelo NC/UFPR para apresentarem os documentos originais para autenticação das cópias anexadas ao processo eletrônico por ocasião da inscrição.

§ 5º Perderá direito à revalidação o interessado que deixar de comprovar quaisquer dos documentos anexados ao formulário eletrônico ou que deixe de comprovar as informações presentes no formulário referido no parágrafo 3º deste artigo.

§ 6º O NC/UFPR publicará em seu sítio edital complementar contendo:
a) lista nominal dos requerentes com inscrições homologadas pela comissão estabelecida no parágrafo único do artigo 1º;
b) programático dos exames e provas e a data de realização dos exames e provas.

Art. 5º O processo de revalidação ou registro de diploma estrangeiro de graduação será instruído mediante os seguintes documentos:
a) Cópia do diploma a ser revalidado, se disponível;
b) Histórico escolar com especificação das disciplinas e duração do curso, carga horária de cada disciplina, graus, conceitos de aprovação ou comprovação de créditos obtidos em cada disciplina, ou prova do cumprimento do currículo pelo candidato, se disponível;
c) Relatório de experiência profissional no exterior, caso exista;
d) documento de identidade (passaporte ou equivalente);
e) cópia do pedido de refúgio ou visto humanitário junto à Polícia Federal com reconhecimento pelo Comitê Nacional de Refugiados (CONARE);
f) copia do documento da Receita Federal do Brasil emitindo um número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF);
g) comprovante de recolhimento da taxa de revalidação, conforme o estabelecido pelo Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD) da UFPR.

§ 1º Os documentos identificados nas alíneas “a”, “b” e “d” deverão ser apresentados em fotocópia, preferencialmente autenticada.

§ 2º Os documentos das alíneas “a” e “b” deverão ser autenticados por autoridade consular brasileira no país-sede da instituição emissora do diploma estrangeiro, devendo ser justificada indisponibilidade destes documentos ou a impossibilidade de obtenção do serviço consular no seu país de origem ou por restrições financeiras (oficio CONARE 416/2014).

§ 3º A apresentação da documentação completa é de total responsabilidade do candidato, na forma exigida acima ou sua indisponibilidade justificada.

§ 4º É vedado o requerimento de revalidação protocolado de forma condicional, extemporânea, via postal ou outra via que não seja pelo sítio do NC/UFPR.

§ 5º Uma vez aberto o processo de revalidação não haverá devolução da taxa de revalidação.

§ 6º A UFPR definirá caráter de isenção para candidato que declarar vulnerabilidade socioeconômica, de acordo com o respectivo edital.

Art. 6º Os documentos redigidos em idiomas estrangeiros deverão ser acompanhados da tradução oficial por tradutor juramentado.

§ 1º O requerente poderá justificar a impossibilidade de obter a tradução juramentada (oficio CONARE 416/2014).

§ 2º Serão aceitas traduções, acompanhadas do documento fonte, para os idiomas português, espanhol, francês ou inglês no caso de ausência justificada de tradução juramentada.

Art. 7º A comissão responsável pela homologação dos pedidos prevista no parágrafo único do Artigo 1º será composta por:

a) um docente participante das áreas de Direito Internacional e de Direitos Humanos;
b) um docente integrantes da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na parceria com o Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR na UFPR;
c) pelo Assessor de Relações Internacionais da UFPR;
d) um representante da PROGRAD.

Art. 8º Será designada pelo Reitor uma comissão com participação da PROGRAD e dos coordenadores dos cursos das áreas envolvidas, que conduzirá, com o assessoramento do NC/UFPR, as etapas de exames e provas e exarará o parecer conclusivo da revalidação.

§ 1º O NC/UFPR definirá em parceria com as respectivas coordenações de cursos da UFPR, a metodologia de avaliação (critérios de avaliação, conteúdos programáticos, os critérios de avaliação) para cada curso.

§ 2º O NC/UFPR e as coordenações de cursos constituirão o conjunto de questões que integrarão o banco de questões para cada curso.

Art. 9º O processo de avaliação deverá obrigatoriamente contemplar três fases:
a) prova objetiva;
b) prova prática; e
c) entrevista.

§ 1º O NC/UFPR publicará edital específico para cada curso tornando público o processo de avaliação para cada curso.

§ 2º Cada uma das etapas definida no caput deste artigo possui o caráter eliminatório definido no edital previsto no parágrafo 1º deste artigo.

§ 3º A exclusão da fase de prova prática somente será permitida se aprovada pelo Colegiado do

Curso, mediante justificativa devidamente fundamentada.

Art. 10 A comissão estabelecida no Art. 8º deverá examinar, entre outros, os seguintes aspectos:
a) qualificação conferida pelo título e a adequação da documentação que o acompanha;
b) correspondência do curso realizado no exterior com o que é oferecido na UFPR.

Parágrafo Único. A comissão de que trata o artigo 8º poderá solicitar informações complementares que, a seu critério, forem consideradas necessárias para a análise do pedido.

Art. 11 O candidato com inscrição homologada será submetido a exames, entrevistas e provas na UFPR, destinados à caracterização da equivalência dos estudos realizados no exterior aos correspondentes oferecidos na UFPR e prestados em língua portuguesa.

§ 1º A etapa dos exames será realizada dentro do prazo máximo de quatro (4) meses da homologação da inscrição e contemplará estudos de casos formulados com respostas de múltipla escolha.

§ 2º Os cursos de licenciatura e os que demandarem prova de habilidades específicas, conforme edital complementar, realizarão etapa de prova de habilidade didática ou de habilidades profissionais específicas no prazo de um (1) mês da divulgação do resultado da etapa de exames.

§ 3º Vencidas as etapas de exames e provas e de posse dos resultados obtidos pelo requerente, o processo será objeto de análise pela comissão do Art. 8º.

§ 4º Quando a comparação dos títulos e os resultados dos exames e provas demonstrarem o não preenchimento das condições exigidas para revalidação, o candidato deverá realizar estudos complementares, conforme disponibilidade na UFPR ou em outra instituição em que se ministre curso equivalente, cabendo à comissão do Art. 8º a definição de prazo para sua realização.

§ 5º A recomendação de estudos complementares finaliza o processo de revalidação com indeferimento justificado, facultando ao requerente a reabertura de seu processo de revalidação, dentro do prazo máximo definido no §4º deste artigo, com a retomada dos procedimentos de revalidação.

§ 6º Na hipótese de persistirem dúvidas, poderá a comissão determinar que o candidato seja submetido a novos exames, entrevistas e provas destinados à caracterização dessa equivalência, mediante edital publicado nos veículos de comunicação da UFPR.

§ 7º Em qualquer caso, exigir-se-á que o candidato haja cumprido ou venha a cumprir os requisitos mínimos prescritos para os cursos brasileiros correspondentes.

Art. 12 O diploma estrangeiro original será apostilado, no caso de revalidação, e registrado, devendo o termo de apostila ser assinado pelo Reitor da UFPR, sendo emitida uma declaração de finalização de revalidação assinada pelo Reitor no caso de indisponibilidade do original.

Parágrafo único. A UFPR manterá registro dos diplomas apostilados em livro próprio.

Art. 13 Os refugiados ou portadores de visto humanitário podem optar alternativamente pelo trâmite estabelecido pela Resolução 35/11-CEPE.

Art. 14 Ao final de cada processo de avaliação a PROGRAD encaminhará ao CEPE relatório para homologação do resultado final.

Art. 15 Os interessados que tiverem seus pedidos aceitos deverão entregar junto à Unidade de Diplomas da PROGRAD para os devidos trâmites de registro da revalidação.

Parágrafo Único. Será expedido certificado de revalidação aos interessados que não possuírem diploma ou certificado original.

Art. 16 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução 58/14-CEPE.

Sala das sessões, em 01 de abril de 2016.

Rogério de Andrade Mulinari
Presidente em Exercício

ANEXO 30 – PROPOSTA DE PROTOCOLO DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO

Protocolo de Acolhimento Linguístico e Acadêmico

Pressupostos:

a) A ação universitária de acolhimento de migrantes e refugiados deve ser posta e organizada com docentes, discentes e servidores técnicos que tenham sensibilidade para com a causa e busquem relações teóricas e práticas com a temática migratória. Os temas e os trabalhos com essa população são bastante específicos e não se confundem com ações de intercâmbio, mobilidade e internacionalização, propostas e organizadas pela administração pública, focada unicamente em países desenvolvidos.

b) Todas as ações devem ser planejadas e realizadas com a participação ativa dos próprios migrantes e refugiados, não podendo jamais ser uma iniciativa verticalizada, pensada e executada de forma unilateral, sem o diálogo e a atuação concreta do público-alvo. Para isso, é fundamental que a universidade inicie os trabalhos a partir de projetos de extensão, em diversos cursos de graduação, de forma a aproximar esse público do meio universitário. São exemplos de atividades de extensão: aulas de português brasileiro, aulas de informática, assessoria jurídica, apoio psicológico, etc. Essas são ações necessárias para aproximar esse público à comunidade interna universitária e para proporcionar um espaço destinado à articulação de demandas e elaboração de diagnósticos.

c) A inclusão de migrantes e refugiados requer articulação interna e externa à universidade, por isso é importante que os sujeitos envolvidos tenham relações (prévias, de preferência, mas não necessariamente) com organizações não governamentais e governamentais que atuem em políticas migratórias e de refúgio, além de disponibilidade para articulação interna com os diversos órgãos universitários que venham a ser envolvidos.

d) É fundamental que o órgão competente e responsável pelo ensino de graduação formule normativa interna, prevendo expressamente a inclusão dos migrantes e refugiados no âmbito universitário, indicando inclusive as formas de seleção, as ações dirigidas às coordenações dos cursos e seus servidores, além das Pró-Reitorias e demais órgãos envolvidos. Também é importante que haja uma forma de divulgação e conscientização de toda a comunidade universitária em relação à situação dos migrantes humanitários e refugiados no mundo, no Brasil, e na cidade e estado onde a universidade está inserida, de modo a demonstrar a realidade concreta, quebrar preconceitos e tentar evitar todo tipo de discriminação, em especial a xenofobia.

e) A universidade deve ter clara a especificidade do público-alvo dessa ação afirmativa, destinando-a a todos os migrantes; sejam eles migrantes em vulnerabilidade socioeconômica, migrantes humanitários, refugiados, solicitantes de refúgio, apátridas, etc. Isso evitará análises restritivas posteriores e interpretações direcionadas a soluções que limitem as demandas institucionais.

Com base nesses pressupostos, o Programa Reingresso contemplará as seguintes fases:

Fase 1. Processo seletivo

a) A inscrição dos migrantes humanitários e refugiados para a efetiva participação em qualquer processo seletivo visando o ingresso em cursos de graduação e pós-graduação deve ser gratuita. Também deve haver ampla divulgação desse processo, não apenas nos meios de comunicação usuais de divulgação dos vestibulares, mas, principalmente, por meio de organizações de apoio, governamentais e não governamentais, e de redes de migrantes e refugiados, que são específicas em cada região do país.

b) É imprescindível a relativização das exigências da documentação (i) pessoal, em relação a documento de identidade (RNE e sucedâneos), passaporte, comprovante de residência e demais documentos, que são usuais para a maioria das pessoas, mas que, em se tratando do público migrante e refugiado, podem ser inclusive incompletos ou inexistentes. Nesse caso, o solicitante de refúgio deve ter os mesmos direitos que o refugiado; (ii) relativa aos estudos já realizados anteriormente pelo migrante e refugiado, em seu país ou não. Essa situação deve ser considerada previamente, a fim de liberá-lo da apresentação de dados minuciosos, que lhe é impossível conseguir, de tradução juramentada, de legalização consular, de apostilamento, entre outros.

c) O processo de seleção do público-alvo deve ser conduzido por uma comissão interdisciplinar constituída por três áreas do conhecimento: Direito, Psicologia e Letras, de modo a avaliar a regularização da documentação, o nível linguístico e as questões psicológicas. O nível linguístico dos candidatos não deve ser critério eliminatório na seleção, mas, sim, um guia para a implementação de políticas linguísticas a serem criadas para esse público. O resultado da seleção deve ser amplamente divulgado e deve haver uma convocação individualizada para os selecionados, pois esse público-alvo não tem acesso às mesmas fontes de informação que os candidatos dos vestibulares em geral.

Fase 2. Recepção e sensibilização inicial

a) Na universidade deve haver órgãos e servidores previamente destacados para acompanhar o registro dos candidatos selecionados, visto que esse geralmente é um momento de tensão para os recém-chegados, em virtude do total desconhecimento do meio universitário. O registro deve ser feito por servidores sensíveis e informados sobre a questão migratória.

b) Um curso de adaptação é fundamental para a recepção dos estudantes e para a sua conscientização em relação ao universo acadêmico. O modelo do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico da UFPR tem se mostrado eficaz, pois atua na sensibilização em relação à estrutura e funcionamento da universidade e também em relação ao ensino-aprendizagem do português brasileiro para o contexto universitário. Nesse curso é imprescindível a participação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, da Pró-Reitoria de

Graduação, do curso de Direito, do curso de Psicologia, além do corpo docente ligado ao conhecimento técnico - linguístico - da área de Letras. A universidade deve, ainda, disponibilizar apoio socioeconômico por meio de auxílios e bolsas, não apenas a partir do início do ano letivo, mas também durante esse momento inicial do Curso de Acolhimento. Trata-se de um período de transição na vida desse público, visto que muitos, para iniciar os estudos, têm que mudar de residência, deixar de trabalhar, além de arcar com os custos iniciais da vida universitária. Esses apoios são fundamentais para a etapa de preparação e para a futura permanência na trajetória acadêmica.

Fase 3. Ações permanentes de acolhimento linguístico e acadêmico

a) A primeira ação necessária é a institucionalização da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) na estrutura da universidade, inserida em departamento e curso, e não apenas em cursos de extensão. Para tanto, é preciso ter ao menos uma vaga de docente de carreira nessa área, para agregar tais ações.

b) A área de Português Língua Estrangeira deve atuar em dois campos paralelamente: (i) no ensino-aprendizagem do idioma no contexto geral, contemplando diferentes níveis linguísticos e (ii) no ensino-aprendizagem da língua para fins acadêmicos, ou seja, visando a sua utilização em seu contexto de ação, o meio universitário. A partir dessa perspectiva, essa disciplina em especial é guiada por três bases teóricas: Português como Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010; ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013); Ensino de Línguas para Fins Acadêmicos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011) e *Second Space* (CAMPANO, 2007).

c) Os discentes precisam de uma carga horária maior destinada ao ensino-aprendizagem da língua-alvo e à instrução em Informática, com aulas associadas ao conteúdo programático do curso de português, tendo em vista que o letramento acadêmico exige necessariamente ferramentas digitais específicas e atuação interdisciplinar.

d) É indispensável a continuidade da concessão de auxílios específicos ao longo da graduação, tendo em vista a sobrevivência e manutenção dos alunos no respectivo curso.

e) A universidade deve realizar campanhas de conscientização, e a formação específica dos servidores que trabalham com migrantes e refugiados deve ser aprofundada pela instituição, vinculando a área de Comunicação da universidade e outros órgãos competentes.

f) A universidade criará uma unidade destinada exclusivamente ao recebimento de denúncias de casos dos variados tipos de discriminação sofrida pelo público-alvo, por parte de servidores, docentes e discentes. Além disso, apoiará a formação de uma rede interna para trabalhar, em conjunto com outras políticas de inclusão de minorias da instituição, as diversas vulnerabilidades, que geralmente não são isoladas e incluem questões de nacionalidade, raça, gênero, entre outras, articulando pró-reitorias, superintendências, escritórios de relações internacionais, etc.

g) A universidade promoverá a estruturação de um programa de acompanhamento contínuo dos alunos migrantes e refugiados, em duas frentes distintas: tutoria com acompanhamento de um professor ou um aluno do curso respectivo; e tutoria realizada pela equipe do curso de Psicologia sobre o rendimento, presença e desempenho do aluno, com um espaço de acolhimento para que os estudantes possam expressar demandas que ultrapassem questões

acadêmicas de seus respectivos cursos e resultem de sua vivência na universidade e na sociedade.

h) A criação de um "ano diferenciado" para o calouro migrante e refugiado é essencial para a execução de todas as ações previstas no presente protocolo. Para tanto, a implementação de um Ciclo Interdisciplinar Acadêmico de Acolhimento se revela fundamental, com a matrícula em apenas uma ou duas disciplinas no semestre do seu curso de graduação e em disciplinas destinadas a trabalhar as necessidades específicas decorrentes da vida acadêmica. Esse ciclo não pode contar como ano acadêmico para fins de jubilamento, devendo haver previsão normativa expressa em relação a esse item. Além disso, deve haver, por parte das coordenações de curso, maior abertura na hora de conceder equivalências e reconhecer os conhecimentos prévios obtidos nas instituições do país de origem ou daquele em que o estudante iniciou seu curso.

Este Protocolo foi elaborado com a finalidade de ser, primeiramente, um guia que estabelece diretrizes para o Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná, que pode vir a ser seguido e adaptado, se for o caso, por outras Instituições de Ensino Superior que possuam programas de acesso destinados a migrantes e refugiados. Pode ainda ser apresentado, em um segundo momento, ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), para que, por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), integre os compromissos das IES que compõem a referida Cátedra.

DATA

ASSINATURAS

ANEXO 31 – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO – ANO DE ADAPTAÇÃO

RESOLUÇÃO N° ...

Estabelece normas e institui o Ano de Adaptação destinado a estudantes migrantes por razões humanitárias e refugiados que ingressam na Universidade Federal do Paraná, a partir do ano letivo de 2019, por meio dos processos previstos nas Resoluções CEPE 13/14 e 63/18.

Considerando

Considerando a condição do Brasil como Estado Membro da Organização das Nações Unidas e signatário da Convenção sobre o Direito dos Refugiados de 1951;

Considerando o contido no artigo 5°, caput, da Constituição da República Federativa do Brasil, que atribui à educação a qualidade de direito fundamental, garantida a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país;

Considerando a legislação especial que dá tratamento específico para o acesso à educação por refugiados, migrantes e apátridas (Leis n° 9474/97 e 13.445./2017), complementadas por regras administrativas;

Considerando o compromisso permanentemente reafirmado da UFPR em promover a ampliação do acesso à educação superior para todos e todas, indistintamente, na busca de superação das desigualdades e combate a todas as formas de discriminação,

Considerando o Termo de Parceria celebrado em 2013 entre UFPR e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR, que instituiu a Cátedra Sérgio Vieira de Mello nesta Universidade, e estabelece a obrigação da UFPR implementar medidas de difusão e apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas ao tema do Refúgio e Apatridia;

Considerando as Resoluções CEPE n. 13/14 e 63/18 que trata do ingresso de migran-

tes com visto humanitário e refugiados na UFPR;

O CONSELHO..., no uso de suas atribuições

RESOLVE:

Art. 1° Instituir, nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Paraná, o **Ano de Adaptação** destinado a compor o currículo de estudante que ingressar nos cursos por meio dos procedimentos previstos nas Resoluções do CEPE n. 13/14 e 63/18.

Art. 2º O primeiro ano do estudante na Universidade será um ano de adaptação, desenvolvido no primeiro e segundo semestres, que consiste em um **Ciclo Interdisciplinar Acadêmico de Acolhimento**, composto das seguintes atividades:

I - No primeiro semestre todos os estudantes deverão cursar:

a) **Uma (1) ou duas (2) Disciplinas Introdutórias do Currículo do Curso** específico de cada estudante, a serem indicadas pelo Coordenador do Curso;

b) **Disciplina de Português como Língua de Acolhimento para fins Acadêmico,** com carga horária de 90 horas;

c) **Disciplina Migração, Refúgio e Direitos Humanos,** a ser ofertada por professores que integrem o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira - PMUB e desenvolvam atividades no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, com carga horária de 30 horas;

d) **Aulas de Português** do Curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), em turma adequada a seu nível linguístico, a ser ofertada dentro do quadro de cursos regulares já existentes, pelo Centro de Línguas e Interculturalidade - CELIN, nos termos do artigo 10 da Resolução 13/14 CEPE, garantindo ao aluno um certificado por semestre, com carga horária de 45 horas complementares ou formativas;

e) **Letramento Digital**, a ser ofertado pelo Projeto Curso de Capacitação em Informática para Migração Humanitária, que integra o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira - PMUB e desenvolve atividades no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do Alto Comissariado das Nações Unidas

para Refugiados – ACNUR, em parceria com o Departamento de Informática, com carga horária de 45 horas complementares ou formativas;

f) **Tutoria Acadêmica de Acolhimento**, organizada por professores do Curso de Psicologia, que integrem o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira - PMUB e desenvolvam atividades no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, em conjunto com a Coordenação do Curso específico de cada estudante, com o objetivo de realizar as atividades previstas no par. 2º, do art. 8º. da Resolução 13/14 CEPE, com carga de 45 horas complementares ou formativas

II - No segundo semestre todos os estudantes deverão cursar:

a) **1 ou 2 Disciplinas Introdutórias do Currículo do Curso** específico de cada estudante, a ser(em) indicada(s) pelo Coordenador do Curso, mantidas as mesmas disciplinas do primeiro semestre para os cursos anuais e, se semestral, 02 outras;

b) **Disciplina de Português como Língua de Acolhimento para fins Acadêmicos**, com carga horária de 45 horas;

c) **Disciplina "Línguas & Culturas**", com carga horária de 45 horas;

d) **Aulas de Português** do Curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), em turma adequada a seu nível linguístico, a ser ofertada pelo Centro de Línguas e Interculturalidade - CELIN, nos termos do artigo 10 da Resolução 13/14 CEPE, um novo certificado para o 2. semestre, com carga horária de 45 horas complementares ou formativas;

e) **Letramento Digital**, a ser ofertado pelo Departamento de Informática como Disciplina, e/ou como atividade do Projeto Curso de Capacitação em Informática para Migração Humanitária, com carga horária de 45 horas complementares ou formativas;

f) **Tutoria Acadêmica de Acolhimento**, organizada por professores do Curso de Psicologia, que integrem o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira - PMUB e desenvolvam atividades no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, em conjunto com a Coordenação do Curso específico de cada estudante, com o objetivo de realizar as atividades previstas no par. 2º, do art. 8º. da Resolução 13/14 CEPE, com carga de 45 horas complementares ou formativas;

Art. 3º O Ano de Adaptação seguirá as seguintes **Diretivas Didático- Pedagógicas:**

a) Os ministrantes das aulas e atividades levarão em consideração as condições do migrante e do refugiado, nos termos das Convenções Internacionais e Legislação em vigor;

g) As Disciplinas Introdutórias, de acordo com cada Setor da UFPR, seguirão, sempre que possível, as seguintes orientações**:**

- Os estudantes das áreas de exatas e afins serão integrados aos alunos regulares do Processo Seletivo Estendido – PSE, do Setor de Ciências Exatas;

- Os estudantes das áreas biológicas cursarão disciplina optativa a ser ofertada pelos departamentos respectivos, com o objetivo de oferecer a formação básica, reforçando conceitos essenciais aos cursos.

- Os estudantes da área de humanas e afins cursarão a disciplina Introdução aos Gêneros Textuais Acadêmicos**,** a ser criada para tal fim pelo Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária e Departamento de Letras.

b) As aulas de português serão pautadas pela interculturalidade e pela valorização das línguas e culturas dos estudantes, com o desenvolvimento de práticas artísticas e culturais, tal como a Literatura de Refúgio, com eventos a serem realizados com apoio da Pró- Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, no âmbito do PIC -Plano Institucional da Cultura da UFPR;

c) O Curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), a ser ofertado pelo Centro de Línguas e Interculturalidade - CELIN, fornecerá, gratuitamente, material didático específico adequado às necessidades dos estudantes:

d) A Disciplina Migração, Refúgio e Direitos Humanos, será ofertada ministrada em módulos interdisciplinares, por professores dos cursos de Direito, Sociologia e Psicologia, que integrem o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira - PMUB e desenvolvam atividades no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR;

e) As Atividades de tutoria serão desenvolvidas pela equipe de Psicologia do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira - PMUB em parceria com as coordenações e os centros acadêmicos dos respectivos cursos, realizando o acompanhamento processual dos estudantes.

f) Aos estudantes interessados, serão oportunizadas Atividades Desportivas, relacionadas à Educação Física adaptada.

g) Ao final das atividades do ano de adaptação, os estudantes deverão ter a compreensão do processo de ingresso na UFPR; funcionamento da grade curricular, os diversos tipos de disciplinas, incluindo disciplinas tópicas e 'pré-requisito', papel das Pró-reitorias, sobretudo da PRAE, os editais de auxílios que esta pode oferecer, e seus horários de atendimento; utilização do portal do aluno; concepção e confecção da carteirinha de estudante; ações perante a coordenação do curso, como matrícula, solicitações diversas, cancelamento de disciplina; a compreensão de fotocópias e dos ambientes virtuais de aprendizagem: como moodle e edmodo; funcionamento da biblioteca, do ônibus Intercampi, dos Centros Acadêmicos; participação em editais e atividades de Monitoria, Pesquisa, Extensão, CAPA; importância do rendimento acadêmico do(a) aluno(a); o encaminhamento para caso de problemas de saúde; significado da Semana acadêmica, orientação sobre a Matrícula para o 2º semestre, participação em atividades como Festival de Inverno da UFPR, Feira de Cursos e Profissões, Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE (ENAF, EVINCI, EINTI, ENEC); orientações sobre Estágio curricular, supervisionado e não supervisionado.

Art. 4º O Ciclo Interdisciplinar Acadêmico de Acolhimento envolverá, na medida do possível, os Programas PETs dos respectivos cursos.

Art. 5º Os estudantes deverão cursar as disciplinas e realizar as atividades previstas, respeitando as normas da UFPR, inclusive relativas a rendimento e frequência;

Art. 6º Não haverá pré-requisitos para as disciplinas previstas na presente resolução, nem haverá represamento dos estudantes que as cursarem.

Art. 7º Durante a realização do Ano de Adaptação não ocorrerá a contagem de tempo para fins de jubilamento.

Art. 8º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO 32 – PROJETO Co-FormER

Univ. Grenoble Alpes
Université de l'innovation

IDEX Université Grenoble Alpes

Appel à Projets Rayonnement Social et Culturel 2019

Description du projet

(6 pages)

Acronyme du projet	Co-FormER
Titre du projet	Projet de Co-Formation Etudiants et Réfugiés
Porteur du projet	Grégoire Charlot (UGA)

Sommaire

Introduction
Partie 1 - Organisation et structuration des formations
Partie 2 – Mise en place des formations
Partie 3 – Interactions avec les associations et autres structures existantes
Partie 4 – Pérennisation du programme Co-FormER

Introduction

L'accueil des personnes réfugiées fait partie des grands défis politiques et sociaux actuels. Nous utiliserons ici le terme de « réfugiés » au sens défini par la convention de Genève de 1951 c'est à dire, en droit français, les réfugiés, les personnes bénéficiaires de la protection subsidiaire, et les demandeurs d'asile.

L'Université, lieu de formation et de recherche, doit-elle s'emparer de la question uniquement sous la forme de la production d'un discours savant ? Il nous semble qu'elle peut aussi proposer une réponse plus concrète à la question migratoire, en devenant un lieu d'accueil et de formation de ces populations. Le projet Co-FormER entend répondre à un double objectif : celui de l'insertion des personnes réfugiées et celui de la formation des étudiants désireux de s'engager dans un projet social, tout en semant les graines de l'enrichissement mutuel et du vivre ensemble.

Le projet propose de s'appuyer sur les compétences d'enseignant-formateur.rices de plusieurs composantes clés (voir ci-dessous) pour mettre en place des formations dispensées par des étudiant.es (appelés étudiant-formateur.rices) formé.es par les enseignant-formateurs et à destinations des personnes réfugiées que l'on désignera sous le terme « apprenants ».

Ce projet se fonde sur un double constat. D'une part des besoins précis en formation ont été clairement identifiés par l'ensemble des partenaires engagés depuis des années dans l'accueil, l'accompagnement, la formation, des étudiants réfugiés : le Centre universitaire d'études françaises (CUEF), la section Français Langues Etrangères (FLE), le Réseau Université Sans Frontières (RUSF) de Grenoble, entre autres. Ces besoins ont aussi été identifiés en relation avec des associations qui accueillent l'ensemble des réfugiés (au delà du public étudiant) dans la région

grenobloise. L'offre de formation du CUEF, qui répond parfaitement au besoin d'apprentissage du français, est drastiquement limitée en capacité. Quant aux offres fournies par les associations, souffrant de la même limite en capacité, elles s'appuient parfois sur le bénévolat de personnes non formées à l'enseignement.

Les formations proposées dans le cadre du projet Co-FormER répondraient à une attente concrète de la part des réfugiés, afin de faciliter leur intégration au sein de la société tout d'abord, et au sein de l'Université lorsqu'une reprise d'études est envisagée. D'autre part, les membres des composantes impliquées dans le montage de ce projet ont noté une demande précise de la part de leurs étudiants pour lesquels ce projet offrirait une première expérience d'enseignement et d'engagement sociétal. Plus précisément, les besoins prioritaires concernent des formations à l'apprentissage du Français, des outils informatiques, des Mathématiques, de l'Anglais et de l'Histoire, ainsi qu'un soutient en Droit.

Contexte: Le projet Co-FormER s'inspire d'une approche innovante menée à l'Université Fédérale du Paranà (Brésil), pour l'insertion des personnes migrantes par la formation universitaire[1]. Le partage d'expérience sur ce sujet a bénéficié du partenariat existant depuis de longues années entre la section FLE de l'UFR LLASIC, le laboratoire LIDILEM, et l'université de Curitiba au Paranà. La mise en place d'une structure d'intégration similaire au sein de la Communauté Université Grenoble Alpes offrirait une opportunité de réponse à une problématique actuelle en France, et plus largement en Europe (cadre du projet EUCRITE, voir ci-dessous).

Le projet Co-FormER propose ainsi de fédérer les actions déjà en cours, de mutualiser les compétences de différentes composantes et ce, à différents niveaux (composantes, enseignant-chercheur.ses, étudiant.es). L'approche de co-formation, basée sur l'intégration de la formation des apprenants au cœur de la formation des étudiants des différentes composantes, constitue en soi une innovation. Elle se fonde sur la réciprocité des échanges et des efforts de formation. La personne réfugiée se situera au cœur d'une action de formation dont elle bénéficie, et à laquelle elle apporte son concours.

Ce projet se situe dans une démarche plus globale (locale, nationale et internationale) de mise en place d'une politique d'accueil des réfugiés au sein de l'Université. Un groupe de travail « réfugiés », coordonné par la Communauté Université Grenoble Alpes (ComUE), existe sur le campus depuis trois ans et réunit des référents de l'ensemble des établissements. Par ailleurs, ce projet viendrait compléter le (et s'associer au) dispositif DU Passerelle mis en place par le CUEF qui permet à des migrants de s'insérer dans des formations de Français (mais en nombre limité). A l'initiative des Relations Internationales (RI) de la ComUE, un guide à destination des publics réfugiés et demandeurs d'asile a été édité pour l'accueil au sein des universités grenobloises. Il a été traduit en 4 langues.

La ComUE est impliquée dans le projet européen EUCRITE (European Centre for Refugee Integration in Higher Education) qui veille sur les pratiques d'accueil des personnes réfugiées (étudiants et académiques) dans les universités à l'échelle de l'Europe. La mise en place du dispositif de formations proposé dans le projet Co-FormER entre explicitement dans le cadre de ce projet européen.

Le projet Co-FormER entre aussi dans le cadre du réseau MEnS (Migrants dans l'Enseignement Supérieur)[2], tout en impliquant un public plus large que les seuls étudiants. Le partenariat établi avec plusieurs associations d'aide aux réfugiés (listées en 3ème partie « *Interactions avec les associations et autres structures existantes* ») permet d'ancrer ce projet dans les démarches citoyennes locales actuellement à l'œuvre, et de rester au plus proche des besoins.

Les différentes étapes de mise en place du projet sont décrites dans les parties suivantes. La partie 1 présente l'organisation qui sera mise en place, au sein des composantes, pour la structuration des formations et de leur contenu. La partie 2 traite des questions techniques de l'enseignement en lui-même. La partie 3 évoque les contacts avec les associations partenaires pour le recrutement des personnes réfugiées, l'évaluation des besoins et leur évolution, ainsi que le suivi post-formation. Enfin, la partie 4 concerne les perspectives de pérennisation. Suivent le retroplanning et le budget.

---

1 Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) : http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/projeto-da-ufpr-ajuda-migrantes-refugiados-e-apatridas-a-superarem-desafios-encontrados-no-brasil/

2 Constitué en septembre 2017, le réseau Migrants dans l'Enseignement supérieur (MEnS) fédère et coordonne des établissements d'enseignement supérieur (universités, écoles, instituts) et des associations qui désirent amplifier leurs actions d'insertion des étudiants en exil, par un partage d'expériences, la mise en commun d'informations ou d'outils pertinents, et un dialogue suivi avec les institutions concernées au niveau politique.

Partie 1- Organisation et structuration des formations

1-1. Organisation générale du projet

Dés son démarrage, le projet sera initié autour de deux formations essentielles, que sont le Français Langue Etrangère (FLE), et les outils informatiques. Par la suite, et en fonction des besoins exprimées par les réfugiés, des cours de Mathématiques, Anglais, Histoire et Sociologie, Droit, et culture scientifique seront mis en place. Ces cours pourront être complétés par des ateliers « ouverture sur le monde » sous une forme plus participative qui reste à définir.

Pour ces formations, la mise en place se base sur l'implication forte des personnes listées ci-dessous, qui représentent les différentes composantes impliquées. Chacune de ces personnes est en charge de la mise en place du projet au sein de sa composante, elle sera nommée « référente », ce qui permettra d'intégrer les spécificités de chacune de ces composantes eut égard à leur niveau d'implication (en mise à disposition d'heures, de salles, de matériel, etc.), et les contraintes liées à leur cadre d'enseignement (par exemple, existence ou non d'un Unité d'Evaluation portant sur l'engagement étudiant, comme nous le verrons plus loin). Pour l'instant, 7 composantes sont représentées dans cette première phase du projet, à savoir :

Composante		**Référent.e**
UFR IM2AG	Informatique, mathématiques, mathématiques appliquées de Grenoble	Grégoire Charlot
UFR LLASIC	Langage, lettres arts du spectacle, information et communication	Charlotte Dejean, qui assure aussi le lien avec le CUEF
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation	Catherine Pellenq
UFR LE	Langues Étrangères	Alain Dontaine
UFR ARSH	Arts et sciences humaines	Naïma Ghermani
UFR Droit	Faculté de Droit de Grenoble	Amélie Imbert
OSUG	Observatoire des sciences de l'univers de Grenoble	Maurine Montagnat

Dans chaque composante, le groupe d'enseignant-formateurs est constitué par la personne référente de la composante. Cette dernière est responsable de l'organisation dans sa composante du recrutement des étudiant-formateurs.

Enfin, la structuration administrative et la gestion financière du projet seront gérées au sein de l'UFR IM2AG. Marianne de Lamberterie (Directrice administrative de l'IM2AG) désignera la personne responsable de cette mission. Un Comité de suivi sera mis en place, auto-constitué par les référents, assisté de quelques autres personnes choisies en fonction des besoins. Il fonctionnera sur le principe de la co-construction avec les acteurs du projet. Il organisera des réunions régulières pour des échanges d'expériences et pour dépasser les blocages éventuels. Chaque composante organisera de manière autonome, via son référent, les actions de formation. Le Comité de suivi (et les emplois associés) prendra en charge l'organisation transversale, l'inscription des réfugiés dans le programme, l'évaluation du programme, etc.

Sous réserve d'acceptation du projet, les formations au Français et à l'outil informatique débuteraient dès janvier 2019, les autres en fonction des premières demandes. Les formations seraient prévues a priori sur une durée d'environ 4 à 5 mois sauf nécessité spécifique (hors juillet-aout). L'accès à la formation est décrit en section 2.1 et 2.2.

Les intervenants sur le programme seront donc

- **Les référents,** qui gèrent l'organisation du programme, son évolution, son évaluation, la constitution des équipes pédagogiques.
- **Les enseignant-formateurs,** qui encadrent et forment les étudiant-formateurs et participent à la mise en place des cours.
- **Les étudiant-formateurs,** qui enseignent aux apprenants et participent éventuellement à la mise en place des cours.
- **Les apprenants réfugiés,** qui suivent les cours et le cas échéant participent aussi à la création des contenus, et surtout qui participent à l'évaluation.

1-2. Construction des formations

La construction des formations est laissée à la discrétion de chaque référent de composante (UFR) pour le projet. L'objectif est la mise en place de cours, et non pas de tutorats, qui s'adresseront à des classes de taille variable selon la matière et les besoins techniques (support informatiques, etc.), et qui s'adapteront aux besoins identifiés. Une structure permettant une adaptation rapide à d'éventuels changements est plus que nécessaire dans le cadre de ce projet en devenir.

La formation sera mise en place par le référent, des enseignants-formateurs impliqués, et des étudiants-formateurs qui se seront engagés dans le processus. Cet engagement devra être pris sur toute la durée nécessaire à chaque module de formation. Le contenu de la formation devra répondre aux besoins identifiés par les contacts directs avec les réfugiés, au sein des différentes associations et relais mentionnés en introduction (voir Partie 3), ou au sein même de Co-FormER au contact des réfugiés.

Dans ce paragraphe est décrit une proposition de mise en place, au sein de l'UFR LLASIC, à titre d'exemple. Les cours de Français Langue Etrangère dispensés dans le cadre de Co-FormER seront assurés par des étudiants du Master en didactique des langues (parcours FLE). Ils seront encadrés sur le plan pédagogique selon les modalités telles que l'aide à la conception de séance, des ateliers de discussion thématique, par les enseignant-formateurs. Cet accompagnement est envisagé comme une formation à l'enseignement de ces apprentis-enseignants. Il est raisonnable d'envisager l'implication d'environ 10 étudiants assurant entre 2 et 4h de cours par semaine avec une organisation sur une base semestrielle. Les étudiants pourront intervenir en binôme, dispositif expérimenté avec le CUEF dans le cadre des ateliers de conversation. Les enseignants-formateurs seront à même de prendre en charge 3 à 5 étudiants simultanément à raison de 1 à 2h par semaine (répartis sur l'année scolaire).

1-3. Valorisation de l'encadrement

1-3.1. Pour les enseignants-formateur.rices

Les étudiants-formateurs qui interviendront dans ce projet ne sont a priori pas tous formés à l'enseignement. D'autre part ils devront être formés à l'enseignement pour un public adulte. Au delà de l'activité de construction des formations, celle de conseil et de suivi du retour d'expérience sera importante. La mise en place d'un tel mode de formation à l'échelle de plusieurs composantes est unique d'où l'importance du travail de ces enseignants et du comité de suivi du projet pour échanger régulièrement.

Une première estimation a été effectuée pour chiffrer l'engagement des enseignants-formateurs. Un minimum de 2h par semaine (en moyenne) devra être consacré à la mise en place des formations avec les étudiants, au suivi et aux évolutions nécessaires. Un temps devra être consacré à l'aide au travail de finalisation et de rendu (rapport ou autre, selon les composantes). Enfin, la coordination entre les différentes composantes impliquera les enseignants référents lors des réunions du comité de suivi (mensuelles dans un premier temps).

La question de la rémunération ou reconnaissance de ces heures reste ouverte. Ces dernières devront être prises en compte comme de l'encadrement mais ne pourront pas être prises en charge (au moins intégralement) par les composantes. Un dialogue avec les établissements est prévu pour discuter ce point car il nous semble illusoire de faire vivre un programme comme celui-ci sur le bénévolat. Les besoins en heures restent cependant tout à fait raisonnables (voir plus bas).

1-3.2. Pour les étudiants-formateur.rices

Les étudiants-formateurs de L3 ou de Master interviendront dans le cadre de l'Unité d'Enseignement (UE) « Engagement étudiant » qui apparaît maintenant dans les maquettes de la plupart des composantes impliquées. Dans ce cadre, ils pourront bénéficier de crédits ECTS afin de valoriser leur travail. Ces crédits (au nombre de 3, par exemple, à l'UFR IM2AG) seront conditionnés par la production d'un rendu de l'activité (rapport et/ou présentation orale) qui sera évalué par les responsables de l'UE « Engagement étudiant ». Les doctorants qui interviendront pourront valider des crédits de formations dans leur formation doctorale.

1-4. Pour et par les apprenants réfugiés

Outre le bénéfice de la formation, les réfugiés se verront remettre une attestation de suivi, la plus précise possible quant au contenu de la formation. Quand cela sera possible, le programme les accompagnera vers les examens du type DELF, DALF,C2i …

D'autre part, et comme indiqué plus bas, ils participeront de façon importante à l'évaluation de la formation pour la faire évoluer, s'adapter au besoin, et en mesurer la pertinence. Des rencontres

avec des représentants des différents groupes d'apprenants et le comité de suivi seront organisées, mensuellement pendant les six premiers mois.

Partie 2 – Mise en place des formation

2-1. Accueil et inscription des apprenants réfugiés

Cette tâche est essentielle et requiert donc des moyens importants. En effet, au-delà de l'inscription « pratique » des réfugiés, il sera nécessaire de pouvoir évaluer leur niveau dans les différentes formations proposées, afin de les orienter dans les bons niveaux.

L'accueil se fera dans un local partagé avec le bureau d'accueil des étudiants réfugiés. Il sera effectué par une personne recrutée à la ComUE sur un emploi étudiant dont le financement est demandé dans cet appel d'offre (Période de recrutement : Janvier 2019 – Mars 2020). Les plages horaires seront à définir par le comité de suivi, avec l'aide des associations partenaires.

Les apprenants réfugiés seront inscrits en qualité d'auditeur libre.

2-2. Localisation et plages horaires des enseignements

Les composantes impliquées mettront à disposition les salles nécessaires pour assurer les cours et apporteront les moyens nécessaires, comme par exemple les outils informatiques dans le cadre de l'UFR IM2AG.

2-3. Moyens de communication

Un.e étudiant.e sera recruté.e en stage dés le démarrage du projet pour participer aux développements des divers outils de communication nécessaires à savoir :

- un site internet permettant la description du projet et donnant accès aux informations pratiques à destination des réfugiés, des associations, et des étudiants désirant s'impliquer.

- un site d'échange à accès privatif permettant les transferts d'information entre les différents partenaires et participants du projet. Ce site d'échange aura pour vocation de centraliser un maximum d'information, de servir de forum « question-réponse » et « retours d'expérience » afin de permettre à chacun de bénéficier des avancées des autres. Le travail consistera essentiellement à faire vivre les échanges en aidant à la création de différents « forums », aux contours bien définis, en fonction des besoins. Par exemple, un forum pourra être créé pour permettre les échanges directs avec les apprenants sur les formations. Un autre sera dédié aux échanges entre les référents, etc.

Cette personne travaillera en étroite collaboration avec le service communication de la ComUE qui sera qualifié pour l'encadrer.

Partie 3 – Interactions avec les associations et autres structures existantes

-Périmètre ComUE : les partenaires du paramètre ComUE sont bien évidemment les composantes citées plus haut mais aussi les services RI des établissements de la ComUE, et en particulier le « groupe réfugiés » constitué en grande partie de représentants des différents services RI.

-Périmètre local hors ComUE : via le RUSF38 (Réseau Université Sans Frontières 38), l'équipe possède des contacts établis avec le monde associatif grenoblois dont la liste est donnée en annexe. Le spectre d'action de ces associations concerne l'accompagnement dans la demande d'asile, la recherche de logement, le respect des droits, les échanges internationaux, l'accueil à l'école et à l'université, la citoyenneté, etc. Certaines d'entre elles proposent des cours de français pour débutants. Ce réseau nous fournira un contact direct avec les réfugiés, nous permettra d'évaluer les besoins et la capacité de nos formations à y répondre.

Un objectif du projet sera de renforcer les interactions avec les institutions locales (Les mairies, la Métropole, le Département, la Région) afin de bénéficier de leurs contacts avec les réfugiés, leurs connaissances des besoins, et d'envisager conjointement la pérennisation du projet.

-Périmètre international : des contacts étroits existent entre les membres du projet et l'Université du Paranà (Brésil) afin d'échanger sur les programmes (PMUB[3] et Co-FormER) mis en place au sein des deux universités portant sur l'accueil et la formation des réfugiés. En particulier, un financement du Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR) a été obtenu pour permettre la visite de G. Charlot au Paranà en septembre 2018. Cette visite a permis d'avoir une image plus précise du projet brésilien, de développer des perspectives et de préciser certains choix

[3] PMUB : Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB)

d'organisation qui sont favorables à la réalisation du projet : un lieu unique d'accueil clairement identifié, l'implication du département de psychologie (à développer rapidement dans le projet Co-FormER), une forte concertation des différents référents, une relation forte avec le bureau d'accueil des étudiants étranger, des perspectives culturelles (théâtre, poésie, radio), la recherche du soutien du Haut Commissariat aux Réfugiés (UNHCR) …

Partie 4 – Pérennisation du programme Co-FormER

Deux questions se poseront quant à la pérennisation : le projet atteint-il ses objectifs ? Et si oui, comment le pérenniser ?

La première question sera le sujet de l'évaluation du programme. Les critères seront discutés en interne mais aussi avec des acteurs externes compétents (collègues, didacticiens). Les réfugiés seront acteurs de l'évolution de la formation et il leur sera demandé de répondre à un questionnaire en fin de formation. Enfin, un dialogue se construira avec les financeurs du programme. Nous envisageons aussi un dialogue avec le Haut Commissariat aux Réfugiés (UNHCR).

La deuxième question est fondamentale pour l'avenir. Nous envisageons plusieurs pistes : une discussion avec les établissements de la ComUE pour financer au moins en partie les heures fournies par les enseignant-formateurs ; un dialogue avec les institutions locales (mairies, Agglo, département) pour un soutien financier qui permettrait de financer certaines actions ; répondre à des appels d'offre français et européens ; obtenir comme au Paranà un soutien du UNHCR.

RETROPLANNING

Composantes FLE et IM2AG (sous réserve d'acceptation du projet par l'IDEX):

- formation de l'équipe enseignants-formateurs et recrutement des étudiants-formateurs : octobre - décembre 2018
- construction des formations (contenu, organisation, etc.), formation des étudiants : novembre – décembre 2018
- début des formations auprès des réfugiés : janvier 2019

Comité de suivi

- mise en place dés l'acceptation du projet par l'IDEX, puis réunions mensuelles
- recrutement d'un emploi étudiant : janvier 2019 – mars 2020
- recrutement d'un.e étudiant.e stagiaire : février 2019 – juillet 2019

Pour les autres composantes, la mise en place des formations pourra se faire au cours de l'année 2018-2019, pour un démarrage effectif à la rentrée 2019.

Evaluations et premiers retours : Juin 2019

BUDGET

Nous reprenons ici les principaux besoins (qui ont été renseigné sur le site de dépôt du projet)

- **Emploi étudiant, 5900€** (Janvier 2019 – Mars 2020, hors vacances d'été) : Accueil et inscription des réfugiés. Embauche à l'IM2AG. Encadrement par l'équipe des référents.
- **Etudiant.e stagiaire, 3480€** : Développement et suivi des outils de communication, transmission au porteur. Encadrement par l'IM2AG et l'équipe des référents, (février – juillet 2019),
- **Petit matériel, 4000€** : Ordinateur et équipement de base pour les formations.

Les apports suivant ont été listés dans le budget consolidé :

- Implication des **référent.es** à hauteur de 3% de leur temps de travail sur la durée du projet. Montant total **32597€**
- Implication des **enseignant-formateurs,** difficile à estimer car cela dépendra du développement du programme et du mode de reconnaissance. On prévoit au moins 250 heures d'encadrement des étudiant-formateurs plus de la mise en place de cours.
- **Mise à disposition des locaux et moyens informatiques**, sur la base de la grille tarifaire de l'UGA. Une salle de cours/TD est évaluée à 511€/jour (arrondi à 500). Nous avons donc compté 1/2 jour/semaine sur 50 semaines pour les première formations (UFR IM2AG et LLASIC), puis sur 30 semaines pour les suivantes. Montant total **55000€** sur 13 mois.

ANNEXE : Associations partenaires

Partenaire principal

Les ami.e.s du RUSF38 (réseau universités sans frontières) : étudiants, enseignants et chercheurs, pour de l'accompagnement administratif des étudiants étrangers dans leurs démarches d'inscription et en direction de la préfecture et du tribunal administratif (http://rusf.org).

Liste des associations partenaires secondaires (par ordre alphabétique)

ADA : accompagnement des demandeurs d'asile dans leurs démarches auprès de l'OFPRA et la CNDA, domiciliation postale, aide à la traduction des documents (https://ada-grenoble.org/).

ADATE : l'accueil et l'hébergement des demandeurs d'asile et des mineurs non accompagnés, l'accès aux droits des étrangers, leur accompagnement linguistique en termes d'interprétariat, de traduction, la médiation et le soutien à la parentalité, la promotion de la citoyenneté et le développement de ressources en termes d'analyse, de formation et d'actions culturelles en réseaux (http://www.adate.org).

APARDAP : parrainage républicain qui vise à établir des relations de solidarité entre un.e parrain-marraine et un.e filleul.e, accompagnement, soutient des migrants dans leur parcours d'insertion et sensibilisation de l'opinion publique, inter associatif (www.apardap.org).

CIIP : centre de documentation <https://www.ciip.fr/spip.php?rubrique17> consacré à cette solidarité, producteur de dossiers documentaires <http://www.ciip.fr/spip.php?rubrique7>, et un carrefour des organisations agissant pour le respect des droits humains, des droits des peuples et des minorités ; et pour des relations internationales basées sur la paix, l'égalité entre les peuples, le développement durable et le "bien vivre" pour tous (https://www.ciip.fr).

CIMADE : solidarité active avec les personnes opprimées et exploitées. Défense de la dignité et les droits des personnes réfugiées et migrantes, quelles que soient leurs origines, leurs opinions politiques ou leurs convictions (https://www.lacimade.org).

CISEM : Coordination regroupant des organisations, associatives, syndicales et politiques en soutien aux étrangers migrants (https://www.ciip.fr/spip.php?article205).

CSRA : Collectif de soutien aux réfugiés politiques algériens (https://www.ciip.fr/spip.php?article213).

DAL : Droit au logement (https://www.le-tamis.info/structure/dal-38).

Emmaüs Grenoble (https://www.emmaus-grenoble.fr/).

La Patate Chaude : Droit au logement pour les Roms (https://collectif16septembre.wordpress.com/).

Point d'eau : Lutte contre les exclusions (https://www.pointdeau.org/).

Resome : Réseau Etudes Supérieures et Orientation des Migrant.e.s et Exilé.e.s (https://www.resome.org/)

RESF : réseau éducation sans frontières, enseignants et parents d'élèves, en solidarités avec les familles des migrants, contre les expulsions et pour le droit inconditionnel à l'éducation (http://www.educationsansfrontieres.org/).

Roms Action : Lutte contre les exclusions, Action Sociale, Cours et formation (https://romsaction.org/).

ANEXO 33 – RESOLUÇÃO 133/2013 – CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UEL

Universidade Estadual de Londrina

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

RESOLUÇÃO CEPE/CA Nº 133/2013

Cria o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina, a ser implantado a partir do ano letivo de 2014.

CONSIDERANDO a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO as Leis Estaduais 13.134/2001 e 14.995/2006, que reservam vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais;

CONSIDERANDO a Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas;

CONSIDERANDO a Lei nº 14.453, de 07/07/2004, que dispõe sobre a Política Estadual de Apoio às Comunidades Indígenas do Estado do Paraná;

CONSIDERANDO a Resolução Conjunta 006/2007 SETI que institui a Comissão Universidade para os Índios – CUIA, com finalidade de viabilizar aos membros indígenas, o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação das Universidades Públicas sediadas no Estado do Paraná;

CONSIDERANDO a Resolução CEPE nº 0004/2009, que regulamenta o acesso e a permanência, nos cursos de graduação, de estudantes indígenas contemplados com reserva de vagas, no âmbito da Universidade Estadual de Londrina;

CONSIDERANDO o disposto no Regimento Geral da UEL;

CONSIDERANDO a necessidade de implementar medidas que visem a melhoria da qualidade da Educação Superior e, em especial, a adequação dos estudantes indígenas no meio acadêmico;

CONSIDERANDO os pronunciamentos contidos no processo nº 27.186, de 17/10/2013;

OS CONSELHOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E DE ADMINISTRAÇÃO aprovaram e eu, Vice-Reitora, no exercício do cargo de Reitor sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1º Fica aprovado, nos termos da presente Resolução, o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina, com oferta de vagas conforme legislação estadual, no período noturno.

Parágrafo único. O Ciclo mencionado no *caput* destina-se a auxiliar a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes indígenas desta Universidade.

CAPÍTULO I
FORMAS DE INGRESSO

Art. 2º O ingresso do estudante no Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica se dará por meio do Vestibular Indígena.

§ 1º Uma vez aprovado, o estudante indígena ingressará no ciclo mencionado no *caput*, com duração de um ano.

§ 2º Ao inscrever-se no Processo Seletivo Vestibular Indígena, o estudante concorrerá por um dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina.

CAPÍTULO II
ORGANIZAÇAO CURRICULAR

Código	Nome	Oferta	Carga horária			
			Teórica	Prática	Teór./Prát.	Total
Módulo Interdisciplinar I						
6CIA001	Terra e Identidade	B	75	45	-	120
Módulo Interdisciplinar II						
6CIA002	Ciência e Saúde	B	75	45	-	120
Módulo Interdisciplinar III						
6CIA003	Cidadania e Sustentabilidade	B	75	45	-	120
Módulo Interdisciplinar IV						
6CIA004	Cotidiano Acadêmico	B	-	-	120	120

CAPÍTULO III
SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Art. 3º A avaliação do aproveitamento escolar será feita por módulos, por meio da utilização de diversas técnicas e instrumentos: prova escrita e prova oral, estudo de caso, relatórios, seminários e outras formas de avaliação elaboradas pelos professores.

§ 1º Ao estudante com dificuldades no desenvolvimento das atividades propostas serão ofertadas alternativas de recuperação da aprendizagem durante o decorrer das atividades ao longo do Ciclo.

§ 2º A avaliação será contínua e discutida com alunos dos resultados obtidos durante os processos avaliativos servirão para encaminhar a recuperação continuada e integrada às dinâmicas dos módulos.

§ 3º Para a aprovação no Ciclo, o professor realizará a avaliação geral que representa o sumário do estudante com a inclusão de todas as avaliações formativas.

Art. 4º A representação dos resultados da avaliação será dada numa escala numérica de 0 (zero) a 10 (dez), sendo aprovado o estudante que atingir, no mínimo, a nota/média 6,0 (seis).

Art. 5º A frequência a quaisquer atividades acadêmicas constitui aspecto obrigatório para a aprovação do estudante.

Art. 6º É obrigatório o cumprimento de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

Parágrafo único. É vedado o abono de faltas.

Art. 7º O estudante que não alcançar a frequência mínima nos Módulos perderá sua vaga na UEL.

CAPÍTULO IV
SISTEMA DE PROMOÇAO

Art. 8º A promoção deve ocorrer após o aluno cursar presencialmente e sequencialmente os quatro módulos bimestrais do Ciclo e alcançar aproveitamento satisfatório em todos eles.

Art. 9º O estudante que não atingir os desempenhos considerados essenciais, em qualquer um dos módulos ofertados, poderá participar por mais uma vez do Ciclo.

Parágrafo único. Caso o estudante não alcance o desempenho na segunda oportunidade, perderá sua vaga na UEL.

Art. 10. O estudante, desde que aprovado no Ciclo, será inserido no Curso de Graduação, conforme a opção declarada no ato da matricula na UEL, iniciando as atividades acadêmicas de seu curso.

Art. 11. A carga horária deste Ciclo poderá ser aproveitada como Atividade Acadêmica Complementar no Curso de Graduação no qual o estudante indígena estiver matriculado.

CAPÍTULO V
CONCLUSÃO DO CICLO E CERTIFICAÇÃO

Art. 12. Para concluir o Ciclo, o estudante deverá cumprir um total de 480 (quatrocentas e oitenta) horas.

Art. 13. Ao concluinte do Ciclo será fornecido o certificado de conclusão.

Art. 14. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 14 de novembro de 2013.

Profª. Drª Berenice Quinzani Jordão
Reitora em exercício

ANEXO I DA RESOLUÇÃO CEPE/CA N° 133/2013

OBJETIVOS DO CICLO

Gerais

- Promover formação acadêmica ampla e intercultural dos estudantes indígenas ingressantes na graduação da UEL, por meio de práticas educativas interdisciplinares e contribuir para a afirmação, respeito e visibilidade da presença indígena no ambiente acadêmico;
- Exercer cotidianamente o direito à diferença, de modo a auxiliar a construção de uma Universidade tolerante e ciente do papel histórico que representa.

Específicos

- Desenvolver a capacidade para analisar, explicar e comunicar conteúdos de Matemática por meio da proposição, interpretação e resolução de problemas de diferentes situações;
- Desenvolver a capacidade para analisar, explicar e comunicar conteúdos de Biologia por meio da proposição, interpretação e resolução de problemas de diferentes situações;
- Desenvolver a capacidade para o pleno exercício da oralidade, da produção do texto escrito, bem como da leitura efetiva de textos científicos e midiáticos e língua portuguesa;
- Desenvolver e aprofundar as reflexões críticas sobre bilinguismo e educação, tratando essa questão de forma científica e cidadã;
- Compreender a dinâmica universitária fortalecendo a integração do estudante indígena no curso de graduação e na comunidade acadêmica da UEL.
- Colaborar para o desenvolvimento harmonioso da reflexão critica, da criatividade e da conduta social cidadã em todo o espaço universitário.

ANEXO II RESOLUÇÃO CEPE/CA N° 133/2013

PERFIL DO CONCLUINTE

Considerando que o objetivo central desse Ciclo se localiza na formação acadêmica, cultural e política dos estudantes indígenas, fortalecendo, além do seu pertencimento étnico-comunitário, a formação educacional nas áreas básicas do conhecimento com vistas ao pleno desempenho acadêmico universitário, o curso tem como alvo a formação de estudantes que desenvolvam as seguintes competências:

- comunicação oral e escrita sólida para o exercício de atividades acadêmicas;
- ler e interpretar textos de várias naturezas e conteúdos;
- analisar, interpretar e resolver problemas quantitativos;
- refletir sobre o papel e atuação do estudante como sujeito de própria formação universitária e das responsabilidades sociais às quais está incumbido pela sua condição de estudante indígena.

ANEXO III DA RESOLUÇÃO CEPE/CA N° 133/2013

EMENTAS REFERENTES À MATRIZ CURRICULAR DO CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, A SER IMPLANTADO A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2014.

6CIA001 Terra e Identidade
Módulo teórico-prático interdisciplinar direcionado pela questão da identidade e da diferença. A História de Vida como identidade socializada e marca de pertencimento. Bilinguismo, variação linguística e a narrativa oral expressando a subjetividade e se constituindo como discurso histórico. A descrição, a festa e a expressão poética. A terra como espaço de memória e de fronteira étnica. A terra como corpo físico: os novos olhares – senso comum, religião, ciência e o olhar estético. Discurso geográfico e cartográfico e os processos de ocupação dos territórios. Conceitos e resolução de problemas matemáticos traduzindo e equacionando as relações cotidianas.

6CIA002 Ciência e Saúde
Módulo teórico-prático interdisciplinar que discute a questão do processo saúde-doença nos diferentes contextos socioculturais e da construção do olhar da ciência como modo de intervenção nas diferentes etapas desse processo. Conceitos do campo da Biologia e área da Saúde: morfofisiologia humana, animal e vegetal; fitoterapia. Modos de vida e os hábitos ligados à saúde e à prevenção de doenças sociais. O ponto de vista da matemática matemático e o discurso quantitativo como expressão do pensamento científico. A escrita, o texto dissertativo, o método científico de trabalho e as formas de apresentação do discurso científico.

6CIA003 Cidadania e Sustentabilidade
Módulo teórico-prático interdisciplinar cujo eixo é o debate sobre valores, ética e cidadania no universo pluralista das sociedades contemporâneas. Modos de vida, meios de comunicação de massa e comunicação comunitária. Desenvolvimento tecnológico, inclusão digital e volatilidade do conhecimento. Modos e alternativas de produção agropecuária sustentável nas comunidades. A perspectiva qualitativa e a perspectiva quantitativa.

6CIA004 Cotidiano Acadêmico
Módulo interdisciplinar de caráter pragmático e voltado para o exercício científico cotidiano. A vida acadêmica como exercício de ciência e cidadania. Ciência e técnica – as correlações cotidianas. Aplicação dos conceitos discutidos nos módulos anteriores tendo em vista o diálogo entre o dia a dia da universidade e os modos de vida nas terras indígenas.

-.-