

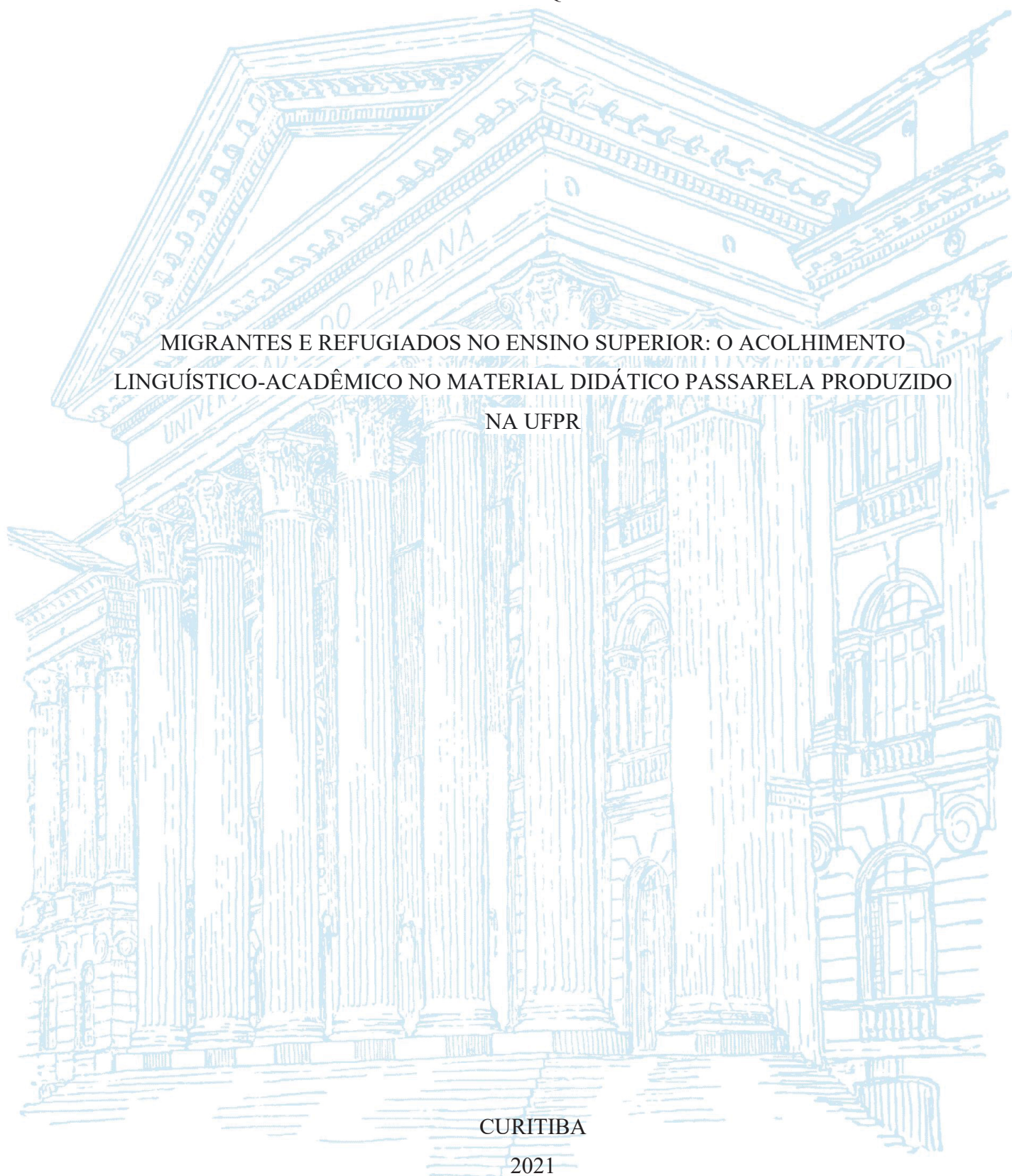
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NICOLAS HENRIQUE BATISTA

MIGRANTES E REFUGIADOS NO ENSINO SUPERIOR: O ACOLHIMENTO
LINGUÍSTICO-ACADÊMICO NO MATERIAL DIDÁTICO PASSARELA PRODUZIDO
NA UFPR

CURITIBA

2021



NICOLAS HENRIQUE BATISTA

MIGRANTES E REFUGIADOS NO ENSINO SUPERIOR: O ACOLHIMENTO
LINGUÍSTICO-ACADÊMICO NO MATERIAL DIDÁTICO PASSARELA PRODUZIDO
NA UFPR

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-
Canato

CURITIBA

2021

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

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Batista, Nicolas Henrique

Migrantes e refugiados no ensino superior : o acolhimento linguístico-acadêmico no material didático *Passarela* produzido na UFPR [recurso eletrônico]. / Nicolas Henrique Batista. – Curitiba, 2022.
1 recurso online : PDF.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Ana Paula Marques Beato-Canato.

1. Refugiados – Ensino Superior. 2. Imigrantes – Ensino superior.
3. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 4. Material didático. I. Beato-Canato, Ana Paula Marques, 1977-. II. Título.

CDD – 379.0086912



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

ATA Nº1090

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia dezoito de novembro de dois mil e vinte e um às 09:00 horas, na sala Virtual, on line, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando NICOLAS HENRIQUE BATISTA, intitulada: **Migrantes e refugiados no ensino superior: o acolhimento linguístico-acadêmico no material didático Passarela produzido na UFPR**, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), BRUNA PUPATTO RUANO (PESQUISADORA), DENISE CRISTINA KLUGE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre 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, ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 18 de Novembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

18/11/2021 15:15:53.0

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

18/11/2021 12:24:51.0

BRUNA PUPATTO RUANO

Avallador Externo (PESQUISADORA)

Assinatura Eletrônica

18/11/2021 12:10:48.0

DENISE CRISTINA KLUGE

Avallador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Camello, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 128454

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 128454



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS 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 LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de NICOLAS HENRIQUE BATISTA intitulada: **Migrantes e refugiados no ensino superior: o acolhimento linguístico-acadêmico no material didático Passarela** produzido na UFPR, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre 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, 18 de Novembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

18/11/2021 15:15:53.0

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

18/11/2021 12:24:51.0

BRUNA PUPATTO RUANO

Avaliador Externo (PESQUISADORA)

Assinatura Eletrônica

18/11/2021 12:10:48.0

DENISE CRISTINA KLUGE

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 128454

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 128454

Em memória de Luiza Sanchotene Herzog

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família por estar ao meu lado ao longo desta pesquisa. A minha mãe, Antônia Terezinha Batista, tendo que interromper seus estudos para se dedicar à maternidade e ao sustento dos filhos, sempre fez o possível para que tivéssemos acesso a educação e ao conhecimento na medida que almejamos. Agradeço ao meu padrasto, Joacyr Pinto, que também foi uma figura de apoio na vida cotidiana para que eu pudesse me dedicar à minha formação. Também agradeço a minhas irmãs, Liana Alessandra Batista, Nataly Batista Pinto e Larissa Batista Pinto pelas conversas e distrações que me proporcionaram em momentos de cansaço e estresse. Não deixo de agradecer ainda, aos meus sobrinhos, John Eduardo Batista Araújo e Carolina Batista Ferreira, que trouxeram momentos de leveza e luz aos meus dias sombrios.

Agradeço também às irmãs que a vida me deu no meio de minha jornada. Luiza Sanchotene Herzog, nossa eterna Luli, que nos deixou precocemente, mas que foi minha parceira de lágrimas, desabafos, momentos de raiva e de alegria; a falta que você faz é enorme, mas cada lembrança sua guardo com um igualmente enorme carinho. Jéssica Andrade de Lara, com quem compartilho absolutamente tudo o que penso e vivo, uma parceira para todos os momentos e assuntos, minha maior confidente. Mariana Okimoto, que sempre me manda os e-mails mais absurdos, pois se recusa a ter redes sociais e qualquer serviço de mensagem instantânea, porém nunca deixa de me fazer rir. Lucas Amadeu Marinelli, ex-colega, ex-coloc e agora um irmão a quem sei que posso recorrer sempre que precisar e que espero poder retribuir todo o suporte.

Não poderia deixar de citar também minhas queridas Carla Alessandra Cursino e Alessandra Freitas, que seja de longe ou de perto sempre me fizeram confiar um pouquinho mais em mim. E muitos outros amigos queridos que sempre mostraram o quanto torciam por mim, Bárbara Neves, Sarah Pimentel, Tuanny Eugênio, Mariana Paiva, Regiane Soranzo, Fernanda Cruzetta, Victor Puchalski, Rebeca Queluz, Felipe Ribeiro, Mariana Albuquerque, Bruna Martins, Vanessa Donadel, e muitos outros a quem peço desculpas por ter nomeado, mas a quem tenho profunda gratidão.

Quero mencionar ainda Camilla Outeiro e Fabiana Marinho, que, durante o período que passei em Grenoble, foram minhas rochas e parceiras de danças, comes e principalmente bebes. E, desse mesmo período, agradeço a vida por colocar no meu caminho as melhores colegas que poderia encontrar em meu intercâmbio, Céline Laurent, Cécile Hoffmann, Charlotte Degache, Jordane Lonardi, Manon Barseyni, Manon Siaud, Ingrid Hernandez,

Maude Marre e muitos outros colegas que fizeram desta experiência de intercâmbio memorável. Não poderia deixar de citar Luciane Boganika que me auxiliou nos meus primeiros passos fora do Brasil. Quero dizer obrigado igualmente às professoras Charlotte Dejean e Katia Bernardon que me acompanharam de perto na Université Grenoble-Alpes e me prestaram toda assistência possível seja de forma administrativa, seja de forma pedagógica. Un grand merci!

Falando em professores, obviamente não poderia deixar de citar minha orientadora, Ana Paula Beato-Canato, que soube lidar com minhas crises e angústias com toda a empatia do mundo. Soube respeitar meu tempo sem me deixar de lado e sem assistência, se entregou a esta pesquisa mesmo sendo um tema novo para ela e sempre me fez acreditar que eu era capaz de concluir este trabalho. Sem sua orientação este trabalho certamente não teria sido concluído. E, já que estamos falando de professores, queria deixar um obrigado também aos professores da área de Letras-Francês que, ao longo da minha graduação e mesmo após a conclusão dela, enxergaram algum potencial em mim e me motivaram a explorá-lo, citando aqui Nathalie Dessartre, Viviane Pereira, Cláudia Daher e João Arthur Grahal, além da professora Lúcia Cherem, que mesmo já aposentada me prestou apoio no início de minha pesquisa. Cito também o professor Ivan Colling, do polonês, que me orientou nos anos de ensino do PBMIH e que me permitiu acessar a um novo olhar sobre o ensino, fato que também tenho que agradecer a Deise Picanço, Fernanda Veloso e Rosália Pirolli, minhas professoras de metodologia e prática de ensino. Não esquecendo da minha grande amiga e membro da banca, Bruna Ruano, que foi umas das pessoas que mais me incentivou a fazer o mestrado e contribuiu enormemente com esta pesquisa a partir de seus comentários, da mesma forma que a professora Denise Kluge que trouxe um olhar apurado e bastante gentil para o meu trabalho.

Gostaria de encerrar agradecendo às instituições que me acompanharam até aqui. Ao PMUB de forma geral, que proporcionou esta formação complementar do ensino de PLAc, o PBMIH que enquanto projeto me despertou o amor pela docência e mudou meus rumos acadêmicos, à CSVN e a ACNUR que tornaram possível a publicação do livro *Passarela* e, conseqüentemente, a existência desta dissertação. Agradeço também à Capes pela bolsa com a qual pude me manter durante meu mestrado. À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras pelas orientações, compreensão e cuidado com o trato dos pós-graduandos neste período de pandemia. Agradeço ainda a todos que ainda acreditam na ciência e apoiam a produção de conhecimento. É para vocês que estamos aqui.

Valeu galerinha!

RESUMO

Com as migrações dos anos 2010, várias adaptações em diferentes contextos sociais precisaram ser realizadas, desde a criação de projetos de ensino de português com voluntários a processos seletivos para a entrada em empresas e universidades. Indo ao encontro desta busca pela integração dos migrantes e refugiados que chegaram recentemente ao Brasil, as políticas de (re)inserção da Universidade Federal do Paraná (UFPR) viabilizam a entrada de dezenas de migrantes e refugiados no ensino superior, propondo um protocolo de como acolher linguisticamente e academicamente estes estudantes dentro de uma universidade pública. Esse projeto linguístico-acadêmico se enquadra dentro da proposta de ensino de Português como Língua de Acolhimento- PLAc (GROSSO, 2010; CABETE 2010; LOPEZ 2016; RUANO 2019) e também do ensino de línguas para fins acadêmicos (CARRAS et al., 2007; MANGIANTE; PARPETTE, 2011; RUANO, 2019). Para atender tal demanda, foi desenvolvido um livro didático voltado para este público específico com apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados: o *Passarela* (RUANO; CURSINO, 2020). Nossa pesquisa busca analisar este material do ponto de vista do PLAc e do conceito de letramento acadêmico (BOURS, LENTZ 2006; LEA, STREET 2006) e compreender o processo de acolhimento linguístico e acadêmico destinado a migrantes e refugiados na UFPR. Para isto, em um primeiro momento, descrevemos o histórico de construção do programa de acolhimento linguístico do PMUB. Em seguida, nos embasamos em discussões sobre Língua de Acolhimento e Letramento Acadêmico para analisar atividades propostas pelo livro, textos presentes no material, os temas trabalhados, os enfoques priorizados nas tarefas, os papéis esperados dos alunos, dentre outros aspectos da obra. Como resultado, observamos que o livro *Passarela* contempla diversas questões de interesse dos alunos migrantes e refugiados calouros da UFPR, seja no teor linguístico, pessoal ou acadêmico. Existem questões que não são contempladas, mas, olhando para o que o material se propõe, entendemos que ele cumpre um papel fundamental na proposta de obras de PLAc para fins específicos.

Palavras-chave: *Passarela*; Acolhimento Acadêmico; PLAc; Migrantes e Refugiados.

ABSTRACT

During the last decade, new waves of international migration have impacted the world in many contexts, making different countries adapt their measures to receive and welcome refugees and migrants. In response to these changes, the University of Paraná (UFPR) opened places in the undergraduate courses to dozens of refugees and migrants as an internal integration policy, though a protocol to attend the linguistics and academics needs of these students. The project is affiliated with the area of Portuguese as a Welcoming Language-PLAc (GROSSO, 2010; CABETE 2010; LOPEZ 2016; RUANO 2019) and also in the language teaching for academic purposes perspective (CARRAS et al., 2007; MANGIANTE; PARPETTE, 2011; RUANO, 2019). To achieve its goals, the program behind this project, Migration Policy and Brazilian University (PMUB), developed a textbook with the support of the United Nations Refugee Agency in Brazil (ACNUR): the *Passarela* (RUANO; CURSINO, 2020). The present study analyzes this book through the PLAc perspective and an academic literacy point of view (BOURS, LENTZ 2006; LEA, STREET 2006) to comprehend the concepts that inform the process of welcoming these students at the UFPR. For this purpose, first, we describe the history of the project. Henceforth, we discuss the PLAc concept and the presence of the academic literacies in the book to analyze afterward the activities, texts, themes, and tasks proposed by *Passarela*. As a result of this research, we affirm the book discusses different issues that are relevant to migrant and refugee students, in linguistic, academic, or personal fields. There are important aspects that are not mentioned in the material, however, the book achieves its goals, and plays a fundamental role in the PLAc for specific purposes.

KEYWORDS: Passarela, Academic Welcoming, PLAc, Migrants and Refugees.

RÉSUMÉ

Après le démarrage des mouvements migratoires des années 2010, plusieurs adaptations ont été faites dans les communautés d'accueil, parmi lesquelles se trouve le Brésil. De projets d'enseignement du portugais soutenu par des bénévoles au développement des concours pour des postes de travaux et des places aux universités publiques, nombreuses sont les initiatives pour mieux accueillir les individus issues d'un tel contexte. Pour répondre à ces nouvelles demandes sociales, l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) propose des politiques d'intégration aux migrants et aux réfugiés, notamment en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur. En élaborant des protocoles d'accueil linguistique et académique, le Programme Politique Migratoire et Université Brésilienne (PMUB) se base sur les concepts de Portugais en tant que Langue d'Accueil- PLAc (GROSSO, 2010; CABETE 2010; LOPEZ 2016; RUANO 2019) et l'Enseignement des Langues à des Objectifs Académiques (RUANO, 2019; CARRAS et al., 2007; MANGIANTE; PARPETTE, 2011). À fin d'apprivoiser le besoin didactique dans ce contexte, les enseignants du projet Reingresso ont créé un matériel qui s'adresse aux migrants et réfugiés qui démarrent des études universitaires au Brésil: le *Passarela* (CURSINO; RUANO, 2020). Ce livre a été développé avec le soutien du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR). Dans cette étude, notre but consiste à analyser ce matériel par le regard du PLAc et de la littérature académique (BOURS, LENTZ 2006; LEA, STREET 2006) pour comprendre la manifestation de ces concepts dans le livre et le processus d'accueil des migrants et réfugiés à l'UFPR. Dans un premier moment, nous décrivons la migration actuelle et l'histoire du programme PMUB. Ensuite, en se basant sur le PLAc et la littérature académique, nous partons à l'analyse du livre en observant les activités proposées, les textes exploités, les thématiques choisies, le rôle qu'on attend des élèves dans le matériel, et aussi d'autres aspects de l'œuvre.

Mots clés: *Passarela*; l'accueil académique; PLAc; Migrants et Réfugiés.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- CAPA DO LIVRO <i>PASSARELA</i>	46
FIGURA 2: APRESENTAÇÃO DO VÍDEO “SE LIGA CALOURO CONHEÇA A UFPR” NO MATERIAL <i>PASSARELA</i>	69
FIGURA 3: DISCUSSÃO SOBRE O VÍDEO “SE LIGA CALOURO CONHEÇA A UFPR”	70
FIGURA 4: TEXTO “CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS” NO CADERNO DE EXERCÍCIOS DO DOSSIÊ 1	71
FIGURA 5: QUESTÕES DE DISCUSSÃO DO TEXTO “CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS”	71
FIGURA 6: MODELOS DE TIPO DE FICHAMENTO	74
FIGURA 7: EXEMPLO DE RESUMO ACADÊMICO	75
FIGURA 8: EXERCÍCIO “TIPOS DE CITAÇÃO” NO CADERNO DE EXERCÍCIOS DA UNIDADE 2 DO DOSSIÊ 2	76
FIGURA 9: SEÇÃO “DIVERSIDADE CULTURAIS” DA UNIDADE 4 DO DOSSIÊ 2	77
FIGURA 10: APRESENTAÇÃO DO VÍDEO “NOSSAS MULHERES ENEDINA ALVES MARQUES” NO <i>PASSARELA</i>	80
FIGURA 11: QUESTÕES DE DISCUSSÃO DO VÍDEO “NOSSAS MULHERES ENEDINA ALVES MARQUES”	80
FIGURA 12: PARTE DA APRESENTAÇÃO DE CAROLINA MARIA DE JESUS NA UNIDADE 3 DO DOSSIÊ 1	83
FIGURA 13: ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DO VÍDEO “AUTONOMIA DAS MULHERES COM O TRABALHO”	84
FIGURA 14: EXPLORAÇÃO DO VÍDEO “IGUALDADE DE GÊNERO” NO DOSSIÊ 3	85

FIGURA 15: DISCUSSÃO SOBRE DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO A PARTIR DA LEITURA DE “QUARTO DE DESPEJO” DE CAROLINA MARIA DE JESUS	87
FIGURA 16: BIOGRAFIA DO ESCRITOR FRAKÉTIENNE COMO EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO DO PRETÉRITO PERFEITO	90
FIGURA 17: ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA PARA O TRECHO DA AUTOBIOGRAFIA DE NELSON MANDELA	92
FIGURA 18: SINOPSE DO DOCUMENTÁRIO “EU NÃO SOU SEU NEGRO” DE RAOUL PACK NA UNIDADE 3 DO DOSSIÊ 2 DO LIVRO <i>PASSARELA</i>	93
FIGURA 19: TRECHO DO TEXTO BIOGRÁFICO SOBRE ENEDINA ALVES MARQUES	104
FIGURA 20: EXERCÍCIOS DE APRESENTAÇÃO DO PRETÉRITO PERFEITO	105
FIGURA 21: SISTEMATIZAÇÃO DO PRETÉRITO PERFEITO	106
FIGURA 22: APLICAÇÃO DAS REGRAS DE FORMAÇÃO DO PRETÉRITO PERFEITO	107
FIGURA 23: SISTEMATIZAÇÃO DAS CITAÇÕES	108
FIGURA 24: ELEMENTOS DE UMA CITAÇÃO	109
FIGURA 25: EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO “CITAÇÕES”	110
FIGURA 26: EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS PARA REALIZAR UM DEBATE	111
FIGURA 27: EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS PARA INTERAGIR AO FIM DE UMA APRESENTAÇÃO/ RESPONDER A UM COMENTÁRIO	112
FIGURA 28: APRESENTAÇÃO/RETOMADA DA ESTRUTURA DE UM E-MAIL	114
FIGURA 29: CONTINUAÇÃO DA APRESENTAÇÃO/RETOMADA DA ESTRUTURA E USOS DE UM E-MAIL	115
FIGURA 30: TAREFA “ARTIGO PARA A WIKIPÉDIA”	117

FIGURA 31: DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO RESENHA	119
FIGURA 32: SISTEMATIZAÇÃO DA RESENHA 1	120
FIGURA 33: SISTEMATIZAÇÃO DA RESENHA 2	121
FIGURA 34: OS GÊNEROS ACADÊMICOS ORAIS	123
FIGURA 35: SISTEMATIZAÇÃO DO DEBATE	125
FIGURA 36: DISCUSSÃO SOBRE O FICHAMENTO	127
FIGURA 37: DISCUSSÃO SOBRE ARTIGO CIENTÍFICO	128
FIGURA 38: DISCUSSÃO SOBRE A MEDIAÇÃO	129
FIGURA 39: APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO DO PLÁGIO	131
FIGURA 40: EXPLORAÇÃO DO VÍDEO “SE LIGA CALOURO CASA DO ESTUDANTE”	133
FIGURA 41: EXPLORAÇÃO DO VÍDEO SOBRE OS TROTES (parte 1)	134
FIGURA 42: EXPLORAÇÃO DO VÍDEO SOBRE OS TROTES (parte 2)	135

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- PESQUISAS RELACIONADAS AO ENSINO DE PLAC NA UFMG	27
QUADRO 2: PESQUISAS RELACIONADAS AO ENSINO DE PLAC NA UFRGS	30
QUADRO 3: PESQUISAS RELACIONADAS AO ENSINO DE PLAC NA UNICAMP	32
QUADRO 4: PESQUISAS RELACIONADAS AO ENSINO DE PLAC NA UFPR	35
QUADRO 5: DIVISÃO DE DOSSIÊS E UNIDADES NO LIVRO <i>PASSARELA</i>	47
QUADRO 6: TABELA DE CONTEÚDOS DOSSIÊ 1	48
QUADRO 7: TABELA DE CONTEÚDOS DOSSIÊ 2	48
QUADRO 8: TABELA DE CONTEÚDOS DOSSIÊ 3	49

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACNUR	- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CSVM	- Cátedra Sérgio Vieira de Melo
DELEM	- Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas
DELLIN	- Departamento de Literatura e Linguística
DEPAC	- Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas
DU PASS	- Diplôme Universitaire Passarelle
ERE	- Ensino Remoto Emergencial
FOS	- Français Objectifs Spécifiques
FOU	- Français Objectifs Universitaires
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LA	- Linguística Aplicada
PBMH	- Português Brasileiro para Migração Humanitária (projeto da UFPR)
PET	- Programa de Educação Tutorial
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
PMUB	- Políticas Migratórias e Universidade Brasileira (programa da UFPR)
QECRL	- Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UGA	- Université Grenoble-Alpes
UnB	- Universidade de Brasília
UNILA	- Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNICAMP	- Universidade de Campinas
UT	- Unidade Temática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1- A MIGRAÇÃO DO SÉCULO XXI E SUA PRESENÇA NOS ESTUDOS ACADÊMICOS	23
1.1 Percorso migratório	23
1.2 Estado da Arte: Estudos sobre o acolhimento linguístico de migrantes e refugiados	26
CAPÍTULO 2- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	38
2.1- Histórico do programa de acolhimento linguístico e acadêmico do Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) na UFPR	38
2.2- As aulas de acolhimento linguístico e acadêmico	42
2.2.1- O curso de Acolhimento Linguístico	42
2.2.2- As disciplinas de PLAc na UFPR	44
2.3- O livro <i>Passarela</i> e sua composição	45
CAPÍTULO 3- O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	50
3.1- O PLAc enquanto um novo conceito	51
3.1.1- O PLAc em Portugal	52
3.1.2- O PLAc no Brasil	55
3.1.3 O PLAc em debate no Brasil	58
2.2- O PLAc no <i>Passarela</i> e as identidades de nossos alunos	64
3.2.1 O migrante dentro do <i>Passarela</i>	66
3.2.2 As questões de gênero no <i>Passarela</i>	77
3.2.3 As questões raciais dentro do <i>Passarela</i>	85
CAPÍTULO 4- O ACOLHIMENTO ACADÊMICO	95
4.1- PLAc para Fins Acadêmicos e Letramento Acadêmico	95
4.1.1- Entendendo o PLAc-FA	96
4.1.2- O Letramento Acadêmico	99
4.2- O Acolhimento Acadêmico no <i>Passarela</i>	101
4.2.1 O modelo de <i>Habilidades de Estudo</i>	103
4.2.2 O modelo de <i>Socialização Acadêmica</i>	112
4.2.3 O modelo de <i>Letramento Acadêmico</i>	125
CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

O início do século XXI foi marcado por diversas mudanças no cenário mundial, dentre as quais podemos citar as migrações massivas ocorridas nos anos 2010. Crises econômicas a nível global, instabilidade política em vários países, desastres naturais, guerras e conflitos são algumas das razões que levaram muitas pessoas a deixarem seus países de origem. Essas novas ondas migratórias tornaram o Brasil um dos destinos buscados por essas populações para tentar um recomeço de vida. Com a chegada destes novos indivíduos, notou-se que várias adaptações precisariam ser realizadas para acolhê-los, como a criação de projetos de ensino de português que, na prática, acabaram muitas vezes dependendo do trabalho de voluntários. Outras questões que acabaram urgindo com estes recém-chegados foram, por exemplo, a criação de políticas de inclusão para a entrada em instituições de ensino superior, o acolhimento de crianças migrantes nas escolas, e até mesmo o estabelecimento de novas políticas, atualizando leis sobre migração e refúgio. Tudo isso demonstra quão grande foi o impacto destas novas ondas migratórias, que não passaram despercebidas por grande parte das instituições e da população. E é neste ponto que a história das migrações recentes se cruza com minha história pessoal, mas, antes de dissertar sobre isso, explícito que meu foco de estudo foi o material didático produzido para o âmbito do Projeto de Acolhimento Acadêmico e Linguístico em uma Universidade Pública, visando compreender como o contexto migratório impulsionou a criação do material e, mais especificamente, investigar as discussões e temáticas, especialmente no que concerne às identidades de migrantes.

Voltando aos entrelaçamentos entre minha vida pessoal e a vida de migrantes, inicio dizendo que, assim como fizeram os filhos de muitas famílias ao longo das duas primeiras décadas dos anos 2000, principalmente devido a políticas de democratização e acesso ao ensino superior desenvolvidas nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), em 2014, ingressei no curso de graduação vendo no diploma universitário uma forma de ascensão social. A opção foi o curso de Letras-francês. Logo na primeira semana, a de recepção dos calouros, foi anunciado aos novos alunos que estavam abertas vagas de voluntariado para dar aulas de português a haitianos pelo programa Português Brasileiro para Migração Humanitária (doravante PBMIH), coordenado pelo próprio curso de Letras da UFPR. A iniciativa acontecia aos sábados à tarde, horário em que havia salas disponíveis para atender estes migrantes e também período em que muitos deles estavam disponíveis para as aulas, já que

durante a semana muitos trabalhavam ou tinham questões com o transporte por morarem longe e precisarem de um certo tempo para se deslocarem.

Meu ingresso no curso de Letras tinha como objetivo o estudo da literatura, para me tornar um escritor ou tradutor. Meu contato com professores durante o período escolar, em especial do ensino médio, me fez enxergar quão difícil a vida de um docente poderia ser, com trabalho em excesso e pouco reconhecimento. Isto me levou a repelir qualquer ideia de me tornar professor no início do curso de Letras, ainda que quando criança fosse minha primeira opção de profissão quando me perguntavam o que queria ser quando crescesse. Contudo, o projeto de voluntariado não exigia que os estudantes envolvidos fossem da licenciatura e muito menos que se enquadrassem na habilitação de língua portuguesa, e, além das aulas, existiam outros trabalhos a serem realizados como as inscrições de novos alunos que ocorriam todos os sábados, juntamente com os testes de nivelamento e a distribuição de materiais. Vi tudo como uma oportunidade de já iniciar a faculdade envolvido em uma atividade extracurricular, fazer parte de uma causa que ajudaria pessoas necessitadas e ainda poder ser ajudado por elas com o contato e com a prática da língua francesa, à qual não dominava em meu primeiro ano de graduação.

Com vários professores em sala, alunos que vinham e iam todas as semanas, inscrições semanalmente com testes de nivelamento, o PBMIH funcionava bem à sua maneira que era algo totalmente novo e de certa forma intimidador para mim, que aprendi desde cedo a aguardar ordens e comandos e pensava que um material pronto nos seria entregue para a realização das aulas. Após três semanas tentando entender onde eu me encaixava no projeto, acabei desistindo por entender que ensinar demandava um preparo muito maior do que imaginava e de mais tempo do que eu dispunha naquele momento, além do fato de que a realização do projeto se dava sábado à tarde, o que significava menos tempo livre aos fins de semana.

Retornei no ano seguinte, em 2015, mas em condições muito diferentes. Havia trocado meu emprego por um estágio na Biblioteca Pública do Paraná com intuito de me dedicar melhor aos estudos. Também já havia passado por diferentes questionamentos sobre o curso de Letras, do qual quis desistir algumas vezes. Firme no propósito de concluir minha graduação, uma nova oportunidade de participar do projeto surgiu quando foi anunciado que além de haitianos também passariam a atender a comunidade síria que estava chegando em Curitiba. Este novo público seria acolhido durante a semana, em turmas menores e com apenas dois professores responsáveis por grupo. Trabalhar diretamente com apenas uma

pessoa foi muito mais fácil para minha própria integração, com menos receio e timidez de expor minhas ideias. A distribuição de turmas e horários também propiciaram uma participação mais ativa de minha parte. Também já estava estabelecido que alguns encontros nas sextas-feiras serviriam de espaço para formação dos professores engajados no projeto, mesmo para os mais experientes no campo de ensino de línguas (e do Português como Língua Estrangeira), visto que era um novo contexto de ensino para todos.

À medida que o tempo passava, novos alunos chegavam, novos voluntários passaram a integrar o projeto e mudanças eram implementadas para proporcionar um melhor atendimento aos migrantes e refugiados que acolhíamos. O projeto passou a aceitar todas as nacionalidades que viessem nos procurar pois não fazia mais sentido apresentar uma proposta de acolhimento para a integração de alguns migrantes enquanto se excluía outros por não serem o público-alvo do projeto. Esse movimento levou à criação de outros projetos, em outros cursos, em outras áreas. A unificação de todos estes projetos levou à criação de um programa na UFPR, o PMUB (Políticas Migratórias e Universidade Brasileira), vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Melo (CSVM), onde optamos por desenvolver um trabalho multidisciplinar integrando, sempre que possível, os projetos de outras áreas, como direito, psicologia, ciências da computação, sociologia e história. Eventos acadêmicos ocorreram, artigos, livros, projetos culturais foram sendo escritos e as barreiras da universidade foram sendo ultrapassadas. Com auxílios e parcerias, a voz de nossos alunos chegou longe, levando estes migrantes até mesmo a aparecer em rede nacional.

Neste contexto de ampliação de nossas ações, eu também passei a trabalhar mais e a me sentir cada vez mais parte do projeto. Já não via mais o atendimento aos migrantes apenas como uma obra de caridade, pois passei a entender que aquelas pessoas estavam ali para serem ajudadas, mas que tinham muito a nos oferecer também. De histórias, receitas, conceitos, datas comemorativas, literaturas, músicas, informações sobre suas regiões a questões históricas, de colonização, de línguas, muitas eram as oportunidades e os obstáculos com os quais tentávamos fazer pontes para o aprendizado do português.

Me tornei bolsista PROEXT e, junto com alguns colegas de trabalho e de pesquisa, passamos a representar o projeto em alguns eventos acadêmicos, locais e nacionais. Ao projeto devo minha primeira viagem de avião, passagem paga com recursos do PBMIH para apresentar nossas iniciativas no primeiro ENPLAc (Encontro Nacional de Português Língua de Acolhimento) sediado na Universidade de Brasília (UnB). Mas acredito que uma das maiores responsabilidades que recebi deste programa foi quando me convidaram para integrar

a equipe que cuidaria do programa Reingresso em 2017. Ali, fizemos parte do processo seletivo, ministramos aulas, fizemos o planejamento de um curso e de uma disciplina da graduação. Produzimos nosso próprio material. Em 2019, unimos ao programa o Vestibular para Migrantes e Refugiados, integrando todos os aprovados nos mesmos cursos de acolhimento linguístico e acadêmico. Enquanto programa, o PMUB conquistou o Ano zero, que estabelece a matrícula destes alunos (do programa Reingresso e do Vestibular para Migrantes) em cursos de nível superior de forma mais lenta e gradual, permitindo que iniciem o contato com a graduação fazendo menos disciplinas e tendo um acompanhamento do programa para que consigam acompanhar as aulas sem grandes dificuldades causadas apenas pelo status de estudante migrante.

O programa PMUB da UFPR em ações conjuntas com a CSVM viabiliza a entrada de dezenas de migrantes e refugiados em cursos do ensino superior da instituição, propondo um protocolo de como acolher linguisticamente e academicamente estes estudantes dentro de uma universidade pública. Mas, como já citado anteriormente, o programa vai além do processo seletivo para uma vaga em um curso de graduação. O PMUB se dispõe também a acompanhar estes novos estudantes após a aprovação, oferecendo aulas de língua portuguesa dentro de disciplinas ofertadas pelo curso de Letras, assim como acompanhamento psicológico, tutoria para resolução de problemas burocráticos relacionados à vida estudantil e dificuldades pedagógicas, aulas de computação básica para a realização de trabalhos acadêmicos e assistência jurídica.

No que tange às aulas de português, que é o campo em que atuo, nos enquadrámos dentro da proposta de ensino de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) (GROSSO, 2010; CABETE, 2010; LOPEZ, 2016; RUANO, 2019), na qual o ensino é voltado especificamente para o trabalho da língua com migrantes e refugiados. Uma outra vertente metodológica de ensino que também serve de base para a abordagem pedagógica do projeto é o ensino de línguas para fins acadêmicos, que adotamos baseando-nos no conceito de letramento acadêmico (BOURS; LENTZ, 2006; LEA; STREET, 2006; FISCHER, 2008), pensado justamente para o uso da língua em contextos acadêmicos.

Dado o contexto de ensino bastante específico para as aulas de português, uma das dificuldades é encontrar materiais adequados para atender a demanda do público do projeto, já que os presentes no mercado se voltam para estudantes intercambistas ou expatriados. Com isto, nós mesmos, os professores, fomos criando materiais avulsos a serem usados durante as aulas ministradas. Como sabíamos desde o início que os materiais produzidos e o formato do

curso poderiam servir de modelo e/ou inspiração para o acolhimento de migrantes e refugiados em outras universidades, o programa decidiu pela disponibilização destes materiais às pessoas interessadas ou envolvidas por/com esse contexto de ensino, após uma revisão e reformulação das atividades trabalhadas. A publicação se deu no formato de um livro didático: o *Passarela- Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos* (RUANO; CURSINO, 2020), e foi possível graças a uma parceria entre o PMUB/CSVM e o Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (doravante ACNUR), tendo sido publicado na forma impressa para os alunos atendidos pela UFPR e no formato digital (PDF) para qualquer outro estudante ou projeto que tenha objetivos similares de acolhimento linguístico e acadêmico de forma gratuita.

O uso do material se complementa com nossas práticas em sala de aula, tanto por termos sido autores do material como pelas experiências que obtivemos enquanto professores de Português como Língua Estrangeira (PLE) e PLAc. Como membro desta equipe, sei de nossas qualificações para podermos adaptar os materiais facilmente de acordo com o grupo ou com a estrutura que dispusermos para as aulas. Ainda que reconheçamos que este não é (nem será) o caso em muitos dos contextos em que o livro *Passarela* será utilizado, optamos por editorá-lo, com o objetivo de, enquanto programa, disponibilizar este material e facilitar o planejamento e ensino por parte daqueles que não possuem a mesma formação que tivemos e que, por essa razão, talvez terem dificuldades para produzir seus próprios materiais para um contexto tão peculiar.

Envolvido dessa maneira com esse contexto, desenvolver uma pesquisa de mestrado que abordasse questões concernentes ao projeto foi entendida como uma possibilidade de contribuir para o aprofundamento da compreensão a respeito do processo de acolhimento acadêmico para migrantes e refugiados no ensino superior, em especial no âmbito da UFPR. Para isso, optei por analisar o material didático utilizado em sala, discutir especialmente os temas abordados e construir sentidos sobre as fundamentações que acreditamos serem imprescindíveis para este recorte de ensino e aplicações no material adotado. É importante deixar claro que meu propósito nunca foi estabelecer julgamentos sobre se o material é bom ou não, quais os problemas encontrados, o que seria melhor e mais apropriado ou mesmo criar classificação sobre os melhores conteúdos presentes. O objetivo geral da pesquisa é investigar as discussões e temáticas constitutivas deste material, especialmente no que concerne às identidades de migrantes, avaliando como o contexto migratório informa e atravessa a criação

de um material produzido para esse contexto específico. Com isso, me preocupo em responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Como o contexto migratório foi levado em consideração no material didático “Pasarela” produzido para o âmbito do Projeto de Acolhimento Acadêmico e Linguístico na UFPR?

Esta pergunta geral engloba muitos outros questionamentos específicos, como por exemplo: Como se constitui o Programa Reingresso? E o Vestibular para Migrantes e Refugiados? Quais identidades são valorizadas ou invisibilizadas? A questão da migração e refúgio é levada em conta na construção do livro *Passarela*? Qual a concepção de linguagem que fundamenta o ensino-aprendizagem no contexto destes projetos? Que metodologia é utilizada no material? Quais tipos de exercícios aparecem? Quais as fontes dos documentos trabalhados? Que objetivos são estabelecidos para as unidades didáticas? A produção universitária é apresentada nestes materiais? De que modo? Diante de todos esses questionamentos, compreendo que nem todos poderiam ser respondidos em uma única pesquisa, e que muitos outros ainda poderiam ser levantados. Isto me levou a optar por estabelecer os seguintes objetivos específicos:

1. construir o histórico do processo de acolhimento de migrantes e refugiados na universidade investigada, especialmente no que concerne a construção do Programa Reingresso e do Vestibular para Migrantes e Refugiados;
2. discutir o olhar dado ao migrante no livro *Passarela* a fim de entender as identidades trazidas e valorizadas ou apagadas e estabelecer relações com o público-alvo do programa PMUB.
3. analisar como as atividades propostas no livro possibilitam/exigem o engajamento dos participantes, a fim de entender a concepção de ensino-aprendizagem predominante;

Com este trabalho, esperamos contribuir para uma maior reflexão sobre como este contexto de aprendizagem é único e como as escolhas de materiais e metodologias de ensino podem modificar (e muito) o que estes alunos esperam da universidade para a qual se candidatam. Também acreditamos que, após esta análise, os professores e colaboradores do PMUB poderão ter uma compreensão mais informada dos materiais escolhidos para trabalhar nesses contextos. Defendemos que esse olhar, tem potencial para contribuir com uma perspectiva de ensino-aprendizagem mais problematizadora, assumindo nossa responsabilidade ética em busca de um ensino mais inclusivo (FREIRE, 1996).

Uma vez apresentados os objetivos de nossa investigação, trago brevemente o enquadramento desta dissertação do ponto de vista epistemológico. Este estudo se inscreve na Linguística Aplicada *Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) e crítica (PENNYCOOK 2001), que é uma forma de se trabalhar a Linguística Aplicada (doravante LA) de forma radical e engajada, comprometida com questões sociais contemporâneas. Além disso, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa partindo de um estudo bibliográfico (MIOTO; LIMA, 2007) de cunho interpretativista.

A dissertação está organizada da seguinte forma: no **Capítulo 1**, falo sobre os movimentos migratórios no Brasil no século XXI, do ponto de vista prático e legal. Ainda dentro deste capítulo, discuto como andam as pesquisas dentro da Linguística Aplicada que olham para a questão da migração e do refúgio. No **Capítulo 2** contextualizo o acolhimento dos migrantes e refugiados dentro da UFPR e como este acolhimento levou à construção do livro *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*. No **Capítulo 3**, trago a noção de língua de acolhimento e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), algumas críticas ao termo e a justificativa do porquê o usamos nesta pesquisa. Ainda no mesmo capítulo, trago a primeira parte da análise que se volta para a questão do PLAc e do público migrante presente no livro *Passarela*. Já no **Capítulo 4** discuto o acolhimento acadêmico, os conceitos que o atravessam e apresento a segunda parte da análise. Por fim, dentro das **Considerações finais** faço algumas pontuações sobre a trajetória de nossa investigação e finalizo a dissertação com a lista de **Referências** citadas ao longo do trabalho.

CAPÍTULO 1- A MIGRAÇÃO DO SÉCULO XXI E SUA PRESENÇA NOS ESTUDOS ACADÊMICOS

Antes de iniciarmos nossas discussões teóricas e análises sobre o conteúdo do livro *Passarela*, acredito que seja importante explicar o contexto social e acadêmico que tornou esta pesquisa não apenas possível como necessária. Para tanto, decidi abordar de início dois pontos: 1) a migração em si; e 2) a pesquisa sobre o PLAc em publicações de trabalhos finais nos programas de pós-graduação das universidades que apresentam publicações neste campo. Na primeira seção deste capítulo, inicio uma apresentação do contexto migratório, onde trago dados de relatórios sobre os atuais fluxos de deslocamento forçado e como alguns pesquisadores os enxergam, focando no Brasil e nas nacionalidades que mais recebemos em nosso país, para descobrir quem é este migrante público-alvo de nossos projetos e deste material que desenvolvemos, mas também para entendermos porque este migrante está aqui. Na segunda seção, focamos na produção acadêmica sobre a temática do ensino de português para migrantes e refugiados nos últimos anos, mostrando como a temática do refúgio no ensino de línguas ainda é muito recente e demanda cada vez mais pesquisas e discussões para fundamentar os projetos desenvolvidos nas universidades brasileiras. A elaboração deste Estado da Arte nos serve também para demonstrar como ainda são escassas as publicações a nível de teses e dissertações sobre o tema, além de nos fazer enxergar como estas pesquisas ainda se encontram restritas a apenas algumas instituições de ensino superior.

1.1 O PERCURSO MIGRATÓRIO

Ao longo da segunda década do século XXI, o mundo presenciou uma crescente onda de migração que resultou, segundo dados do ACNUR publicados em junho de 2020, em 79,5 milhões de deslocados forçados ao redor do mundo. Destes, 26 milhões se enquadram no status de refugiados e 4,2 milhões ainda buscam asilo (ACNUR, 2020). O número total é quase o dobro do que havia no início da década passada, que registrava 41 milhões de deslocados forçados em 2010, de acordo com o mesmo relatório. Segundo o ACNUR, 1 a cada 97 pessoas precisou deixar seu lar/ terra de origem por razões de sobrevivência, o que representa quase 1% da população mundial (ACNUR, 2020, p.8). Creio ser importante aqui pontuar que utilizo o termo “migrante” pois, assim como afirma Camargo (2019), acredito que ele apresenta de melhor forma o caráter dinâmico dos movimentos migratórios, onde todo processo de imigração é ao mesmo tempo um processo de emigração.

Estas migrações do século XXI aconteceram (e acontecem) por diversas razões, como guerras, desastres naturais e perseguições políticas. O exemplo provavelmente mais evidente e noticiado nos últimos anos é o conflito na Síria que irrompeu no início da década passada e que perdura até a publicação do relatório. Mas existem ainda a crise humanitária do Iêmen, os conflitos e mudanças climáticas na região do Sahel, os conflitos no Congo e mais recentemente a crise política na Venezuela, além de diversos outros focos de deslocamento por motivos políticos, ambientais e/ou de violações de direitos humanos (ACNUR, 2020).

Dentro deste quadro, sírios continuam sendo a maioria dos deslocados forçados no mundo, mesmo quando consideramos apenas os deslocamentos internacionais, contexto no qual são seguidos pelos venezuelanos, afegãos e sul-sudaneses. É necessário citar ainda a situação do Haiti, que, apesar de não apresentar um conflito bélico de grandes dimensões, também apresentou um número expressivo de deslocados durante a última década devido ao terremoto ocorrido em 2010 e as consequências do abalo sísmico nos anos seguintes. Contudo, devido a sempre apresentar uma grande população que sai do país para trabalhar e conseguir dinheiro para ajudar a família, o Haiti acaba não entrando nos maiores índices de relatórios como o supracitado do ACNUR. Existe também uma outra causa para a ausência de haitianos neste relatório e em outros documentos sobre refúgio, que é o tipo de status que recebem ao entrarem em outro país. No Brasil por exemplo, os haitianos possuem um status especial chamado de “visto humanitário”, que consiste em um visto temporário concedido por “razões humanitárias”.

Grande parte de deslocados são recebidos pela Turquia que acolhe a grande maioria de sírios que migram. Em segundo lugar temos a Colômbia, que acolhe muitos dos venezuelanos deslocados; na sequência países como Paquistão, Uganda e Alemanha. De acordo com os estudos realizados, a maior parcela dos deslocados forçados (cerca de 85%) ainda fica sob responsabilidade de países em desenvolvimento. Países menos desenvolvidos como Bangladesh, Ruanda, República Democrática do Congo, Chade, Etiópia, Sudão do Sul, Sudão, Tanzânia, Uganda e Iêmen, são a moradia de 13% da população mundial, sendo que juntos apresentam apenas 1,2% do PIB de todo o planeta, o que os torna os lugares menos preparados para receber solicitantes de refúgio e atender às suas necessidades básicas. Ainda assim, esses países acolhem 27% de todos os refugiados registrados (ACNUR, 2020).

Com isso, fica clara a necessidade de revisão das políticas migratórias e de solicitação de refúgio. Mesmo existindo vários tratados internacionais, como o protocolo para o status de refugiado de 1967, muitos dos países que acolhem estes deslocados forçados se viram

obrigados a retomarem discussões sobre migração e recepção de refugiados. O Brasil foi um destes países, que, devido à demanda de migrantes, precisou rever leis e protocolos de acolhida, além da expansão e criação de inúmeros projetos sociais voltados à migrantes, refugiados e apátridas liderados, principalmente, por instituições de ensino e comunidades religiosas.

O Brasil apresenta um longo histórico de fronteiras abertas para migrantes, se considerarmos as grandes migrações do século XIX e da primeira metade do século XX, sendo este um fator histórico que é frequentemente ressaltado para caracterizar a população e cultura brasileira. Após algumas décadas de estabilidade no número de estrangeiros que vieram se instalar de forma permanente no Brasil, a partir de 2010 uma nova onda crescente de migrações tem impactado aspectos sociais e legais do país.

Os anos 2000 representaram um momento de crescimento para o país, o que o colocou novamente no foco de milhares de pessoas que buscavam um novo destino para reconstruir suas vidas. As obras de infraestrutura para eventos como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro de 2016, por exemplo, atraíram muitos haitianos que deixaram o seu país natal para trabalhar aqui e enviar dinheiro para suas famílias. A escolha do Brasil pode ter sido em vista destes eventos que foram sediados no país, mas, para Baerninger e Peres (2017), outros fatores explicam a migração em direção ao Brasil que presenciamos depois do terremoto em 2010; dentre esses fatores, destacam-se a presença do exército brasileiro no Haiti e restrições para a entrada de haitianos nos Estados Unidos e França, que eram os destinos mais visados anteriormente, além de uma longa cultura de emigração observada desde o final do século XIX. Um outro ponto que colaborou para colocar o Brasil na rota de migração dos haitianos foi a concessão do visto humanitário, o que facilitou a entrada e permanência no país por meios legais (FERNANDES; FARIA, 2017).

A guerra na Síria impactou milhões de habitantes do país, obrigando muitos a deixarem sua terra natal para buscarem segurança e meios de subsistência em outros países. O Brasil já vinha apresentando uma abertura para a entrada de estrangeiros, fato que tornou o país mais uma vez um dos destinos visados para estes deslocados, desta vez dentro do status de refugiados. Além dos sírios, o Brasil acolhe também refugiados congolese (da República Democrática do Congo- RDC), palestinos, cubanos, angolanos, afegãos, entre outras nacionalidades (BRASIL, 2020).

Cabe ainda citar o caso dos venezuelanos que atravessam a fronteira com o Brasil para fugir da crise que o país enfrenta. Neste caso, a permanência acaba se dando de diferentes formas, alguns entram em território brasileiro como refugiados, outros recebem vistos de residência temporária. Até 2018, o número estimado de venezuelanos em território brasileiro era de 85 mil (EGAS, 2018), o que pode parecer pouco se comparado aos mais de um milhão de venezuelanos que migraram para Colômbia, mas já é um número grande o suficiente para levar à reflexão de como o país ainda está despreparado para a recepção destes indivíduos e mostrar a urgência de aprimoramento de políticas públicas para migração existentes e de desenvolvimento de novas ações. Esse despreparo se revela na falta de apoio para a inserção social dessas pessoas.

1.2 ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO DE MIGRANTES E REFUGIADOS

Entendemos que, para acolher, não basta abrir as fronteiras; é preciso planejar como será a inserção social de toda esta população estrangeira dentro da comunidade de acolhida. Um dos modos de facilitar esta inserção é pela formação, tanto linguística quanto profissional. Considerando o cenário migratório de crise, a mudança de país não é algo planejado, muitos interrompem ou deixam de iniciar uma formação para poder sobreviver e buscar meios de subsistência no país estrangeiro. Olhando particularmente para este ponto, algumas universidades pensaram em programas e projetos de extensão que contribuem para que estes novos membros da comunidade local possam seguir com suas vidas.

Um dos programas pioneiros nesse quesito é o Políticas Migratórias e Universidade Brasileira (PMUB), que possibilitou a existência do projeto Reingresso da Universidade Federal do Paraná e a do PFS-Refugiados (a ser discutido no capítulo 2). Dentro da proposta do Reingresso, vagas remanescentes de cursos de graduação são destinadas a migrantes em situação de vulnerabilidade social que haviam iniciado a formação em outro país, mas precisaram interrompê-la. Outras universidades também propuseram iniciativas de destinar algumas vagas para migrantes nos formatos mais variados.

Até a redação deste trabalho, temos conhecimento de outras sete universidades públicas que possuem um protocolo específico para a entrada de migrantes e refugiados além da UFPR. São elas: Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas

Gerais (UFMG), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do ABC (UFABC). Contudo, se olharmos para pesquisas realizadas dentro destas universidades, ainda não dispomos de muitos trabalhos publicados a título de teses e dissertações que discorram sobre estes contextos específicos nos programas de pós-graduação em Letras/ Linguística voltadas ao ensino de português para este público, ou pelo menos é o que notamos ao fazer uma busca em bancos e bibliotecas de teses e dissertações destas universidades.

Talvez por se tratar de um contexto de ensino recente, a maioria das pesquisas ainda está em desenvolvimento e poucas publicações estão disponíveis para consulta. Vale destacar o desempenho de três das Instituições de Ensino Superior (IES) citadas, sendo elas a UFMG, a UFRGS e a Unicamp, que apresentam teses e dissertações quase anualmente sobre o ensino de PLE ou Português como Língua Adicional (doravante PLA). Para ter um panorama das pesquisas realizadas e entender o estado da arte, elaborei um corpus resumido de trabalhos da área à nível de mestrado e doutorado em que temáticas envolvendo o PLAc fossem o fio condutor para a escrita de teses e dissertações. Para facilitar a busca do leitor interessado pelo campo que estamos aos poucos desbravando, listei apenas as pesquisas que já estivessem disponíveis nos bancos de teses e dissertações das universidades citadas neste parágrafo (Unicamp, UFMG e UFRGS) além da própria UFPR, instituições que, depois de 2015, apresentaram mais de uma publicação em seu banco de teses e dissertações que discorressem sobre questões do PLAc. Quanto ao uso dos termos PLE, PLA e PLAc ao longo das descrições dos trabalhos, ponto que optei pela utilização da nomenclatura convencionada pelos autores de cada pesquisa. Já para o título dos quadros em que apresento os estudos publicados dou preferência ao uso do PLAc.

Pela UFMG, encontramos quatro estudos realizados nos últimos anos que estão ligados diretamente à migrantes e refugiados, como podemos ver no **Quadro 1**.

Quadro 1- Pesquisas relacionadas ao ensino de PLAc na UFMG

Autor	Título	Ano da Defesa	Trabalho
LOPEZ, Ana Paula de Araújo	Subsídios para o Planejamento de Cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil	2016	Dissertação
NEVES, Amélia de	A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no	2018	Dissertação

Oliveira	ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso		
OLIVEIRA, Desirée de Almeida	A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem	2019	Tese
FARIA, Bárbara Mano de	Representações sociodiscursivas de imigrantes e refugiados no cenário brasileiro contemporâneo	2020	Dissertação

Fonte: O autor

Em sua dissertação, Lopez (2016) analisa diferentes visões do Português Língua de Acolhimento (PLAc) e propostas de cursos voltados para deslocados forçados que aprendem a língua portuguesa. A autora (LOPEZ, 2016) propõe uma reflexão sobre como se tem enxergado o público atendido pelos programas de acolhimento linguístico, sempre colocando-os em posição de vítimas e apagando suas vivências enquanto agentes sociais em seus países de origem. Lopez (2016) também nos faz repensar o ensino do PLAc e qual seu impacto social, sugerindo uma abordagem intercultural e interdisciplinar.

Para Neves (2018), a questão da migração e do ensino de português se deu em sua prática profissional ao ter sido convidada para atuar como professora de PLA em escolas de ensino fundamental. A pesquisadora decidiu realizar um estudo de caso sobre o acolhimento linguístico de uma estudante síria atendida por ela em uma escola, analisando como estão as políticas de acolhimento linguístico nesse contexto. Além de notar uma questão de classe social a ser discutida, ao pontuar em sua apresentação que os migrantes que possuem condições financeiras matriculam seus filhos em escolas internacionais onde uma outra língua pode ser utilizada, Neves (2018) observa também a estudante em questão sendo rotulada pelo que lhe falta (no caso, a língua portuguesa e a cultura brasileira) ao invés de ser valorizada pelo que pode trazer como contribuição: uma oportunidade de apresentar aos membros de sua comunidade escolar uma outra língua, cultura, diferentes visões de mundo. Ao fim de seu trabalho, a autora dessa dissertação (NEVES, 2018) propõe algumas ações pontuais para o caso em questão, as quais podem servir para auxiliar na melhoria do acolhimento escolar e linguístico de futuras crianças migrantes.

Oliveira (2019) por sua vez traz um estudo com alunos haitianos atendidos pelo projeto Pró-Imigração, em Minas Gerais enfocando a mobilização de habilidades de significação, argumentação e linguístico-discursivas para produzirem textos dentro do modelo da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em sua pesquisa, Oliveira (2019) elabora e pilota sequências didáticas a fim de auxiliar migrantes haitianos que tenham interesse em realizar o ENEM para conseguir ingressar no ensino superior. A pesquisadora

tenta entender como mobilizar nos estudantes as competências necessárias para a escrita da redação do ENEM, além de analisar que outros aspectos devem ser levados em conta na criação de sequências didáticas voltadas para o contexto focalizado. Além disso, Oliveira (2019) critica o fato de muitos processos seletivos em universidades públicas serem voltados apenas para refugiados, o que não se aplica aos haitianos que possuem o visto humanitário. A pesquisadora (OLIVEIRA, 2019) problematiza ainda o fato de o ENEM, um exame baseado no sistema de escolarização brasileiro, ser a única forma de ingresso para muito alunos que não frequentaram a escola no Brasil os quais, apesar de apresentarem conhecimentos necessários para acessar o ensino superior, acabam sendo excluídos pela falta de um formato de entrada que contemple a formação que tiveram em seu país de origem.

Em Faria (2020), o objetivo da pesquisa não é voltado especificamente ao ensino do PLAc, mas sim para a análise do discurso de representações de migrantes a partir de documentos midiáticos da região de Belo Horizonte e do que, na pesquisa, a autora chama de “narrativas de vida”, sendo o discurso elaborado pelos próprios migrantes sobre seus processos de deslocamento e acolhimento na sociedade brasileira. Faria (2020) investiga como estas representações impactam a maneira que a sociedade enxerga estas ondas migratórias, além de denunciar a falta de espaço para que migrantes e refugiados falem sobre si mesmos e suas experiências. A autora ainda reforça a importância de pesquisas dessa natureza para o estabelecimento de novas políticas públicas que pensem nestes grupos e defende o aprendizado de PLAc não apenas como uma ferramenta de ensino, estudo e trabalho, mas também como uma forma de empoderamento do migrante e refugiado, possibilitando o acesso a diferentes esferas sociais (FARIA, 2020).

Notamos que, mesmo que falem do contexto migratório e de alguma forma como o ensino de português permeia e pode ser um facilitador na integração destes migrantes e refugiados, nenhuma das pesquisas acima trata das especificidades do grupo que focamos nesta dissertação, ou seja, nos migrantes e refugiados já inseridos no ensino superior brasileiro. Quanto ao que se produz na UFGRS, foi possível encontrar duas pesquisas no banco de teses e dissertações da universidade que tratam do ensino de português para migrantes e refugiados, mas que também não abordam especificamente a questão do migrante e refugiado dentro do meio acadêmico, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2: Pesquisas relacionadas ao ensino de PLAc na UFRGS

Autor	Título	Ano da Defesa	Trabalho
MARQUES, Aline Áurea Martins	Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais	2018	Dissertação
SOARES, Laura Fontana	Proposta de material didático multinível para a aula de português como língua de acolhimento	2019	Dissertação

Fonte: o autor

Em Marques (2018), a proposta é de analisar os novos processos migratórios na última década e entender os impactos que esta onda migratória trouxe no que se trata de políticas públicas de acolhimento a estes deslocados forçados, em especial no que diz respeito às políticas linguísticas. A pesquisadora reflete sobre as mudanças que as migrações do século XXI geraram na legislação brasileira e na maneira como o estado enxerga processos migratórios, tratando-os mais de um ponto de vista humanitário do que nacionalista e defensivo (MARQUES, 2018).

Vemos ainda nesse trabalho um mapeamento dos cursos de PLA e PLAc nas universidades públicas brasileiras, indicando que, mesmo apresentando aulas de PLA, muitas instituições não apresentavam (até a publicação da pesquisa) aulas especiais para migrantes e refugiados; diante dessa realidade, a autora denuncia como faltam articulações entre as políticas públicas governamentais e políticas linguísticas voltadas a migrantes, mesmo em IES que formam professores de PLA. Marques (2018) ainda argumenta como seria benéfico para as próprias IES o desenvolvimento de projetos voltados para o ensino de PLAc, já que a criação de novos projetos de extensão para auxiliar a integração de deslocados forçados se constituiria como novos espaços para formação teórica e prática de professores de PLA, além de laboratórios para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Já Soares (2019) foi movida por sua experiência pessoal enquanto professora de PLAc para a criação de um material didático multinível voltado para esse contexto. Para isso, a autora considerou estudos anteriores que trataram do conceito de língua de acolhimento e dos contextos de ensino relatados nestes estudos. O trabalho de Soares (2019) leva em conta não apenas o contexto dos alunos migrantes e refugiados, que podem apresentar para além de diferentes níveis de proficiência do português também diferentes níveis de escolaridade, contato com a língua, faixa etária, entre outros fatores que interferem no desempenho e nas

expectativas do aprendizado de língua, mas também o cenário docente, onde em muitos casos vemos professores voluntários, que não possuem formação na área de Letras e desconsideram as particularidades que o contexto de ensino de PLAc exigem (SOARES, 2019). O material elaborado foi trabalhado em suas práticas no Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência a Migrações (CIBAI) e disponibilizado pela pesquisadora em sua dissertação para que outros professores possam não apenas utilizá-lo, mas se valer das reflexões realizadas ao longo da pesquisa para adaptá-los aos seus contextos de ensino.

No caso dos estudos supracitados, ambos apresentam proximidades com os objetivos visados em minha dissertação. Em Marques (2018), um dos programas citados na pesquisa como iniciativas de acolhimento aos migrantes e refugiados é o PMUB, em particular pelo projeto PBMIH, como forma de políticas linguísticas em IES ao oferecer cursos de PLAc e ter propiciado a formação de muitos professores de PLAc através de cursos de extensão e até mesmo por disciplinas na graduação do curso, mesmo que nosso curso de Letras ainda apresente apenas a habilitação de português como língua materna. Enxergo que nosso trabalho com deslocados forçados no meio acadêmico se enquadra como uma extensão do que a pesquisadora busca mapear, dado que apresentamos todas as características do PLAc (e inclusive o usamos como uma de nossas bases metodológicas) com um acréscimo do trabalho com letramento acadêmico, que vem a somar novas particularidades ao público de PLAc, além de todas as que já apresentam no percurso de aprendizado do português para se integrarem à comunidade de acolhida.

Já o trabalho de Soares (2019) se volta para uma proposta de material didático para o ensino de PLAc, assim como o material que analiso. O *Passarela* não se apresenta explicitamente como um material multinível, mas podemos enquadrá-lo nesta categoria visto que, no processo de entrada na graduação, os conhecimentos de português não são eliminatórios, mas sim diagnósticos para se pensar em como trabalhar com o público que estaremos prestes a receber. Existem alunos que apresentam níveis diferentes, bem como diferentes expectativas de ensino e diferentes culturas de aprendizado. Tudo isso foi levado em conta para a criação e montagem do material. Contudo, não podemos negar que, pelos documentos e atividades que propomos, um nível de língua intermediário/avançado se mostra mais adequado para acompanhar as aulas.

Meu estudo se diferencia das duas pesquisas justamente pelo foco em aliar o ensino de PLAc como política linguística com o acesso ao ensino superior e trabalhar em um material que, apesar de não se propor multinível, também considera diversas questões que permeiam

estudantes universitários. Estes, por sua vez, também são deslocados forçados que se estabeleceram no Brasil em diferentes momentos e não apresentam uniformidade no que diz respeito ao tempo de exposição à língua, por exemplo.

Quanto ao que se produz na UNICAMP, pude encontrar outros quatro trabalhos de pós-graduação dentro da linguística aplicada que tratam das condições de migrantes e refugiados no Brasil, como apresentado no Quadro 3.

QUADRO 3: Pesquisas relacionadas ao ensino de PLAc na UNICAMP

Autor	Título	Ano da Defesa	Trabalho
ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de	Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento	2017	Dissertação
SILVA, Naiara Siqueira	"Eu falo boliviano e brasileiro": a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de Carapicuíba, região metropolitana	2018	Dissertação
DANGIÓ, Gabriel Vinícius	Vozes do Pró-Haiti: narrativas sobre reterritorialização em contexto brasileiro.	2019	Dissertação
CAMARGO, Helena Regina Esteves	Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise.	2019	Tese

Fonte: o autor

O trabalho de Anunciação (2017), juntamente com Lopez (2016), é um dos trabalhos mais citados como referência para as outras pesquisas que o seguiram. Além de ser um dos primeiros trabalhos de pós-graduação em LA a ser defendido e publicado, traz críticas e apontamentos ao modo como a sociedade brasileira tem encarado os deslocados forçados, não apenas do ponto de vista linguístico e social, mas também identitário. Anunciação (2017) baseia sua pesquisa em dados gerados no próprio projeto PBMIH da UFPR para ouvir migrantes e refugiados e observar como estes sujeitos se entendem dentro desta nova comunidade e quais são suas relações com o português, com a sua língua materna e com as visões que o outro (nós da comunidade de acolhida, o Estado Brasileiro e mesmo migrantes e descendentes de migrantes já estabelecidos no Brasil há mais tempo) desenvolveu sobre eles

(seja como indivíduos ou comunidade de deslocados forçados) e sobre sua terra natal (ANUNCIAÇÃO, 2017).

Silva (2018) se volta também para questões identitárias, mas desta vez com relação a filhos de migrantes bolivianos. O trabalho, apesar de olhar para uma migração anterior a esta dos anos 2010, vem ao encontro das discussões que têm sido estabelecidas nas outras pesquisas desenvolvidas, em especial na segunda metade da década passada. A pesquisadora se interessa pela relação que a escola pública estabelece com as crianças e suas línguas maternas e conclui que, apesar de uma visão positiva da multiculturalidade destes alunos, a sala de aula não se mostra um espaço aberto para práticas multilíngues (SILVA, 2018).

Dangiό (2019) foca sua pesquisa no programa Pró-Haiti, analisando depoimentos de participantes, tanto alunos quanto professores de PLA, e a representação do programa em notícias da mídia universitária e de uma reportagem de um grande portal de notícias. Dangiό (2019) aponta como o programa teve a intenção de auxiliar na reconstrução do Haiti permitindo que estudantes haitianos de ensino superior continuassem suas respectivas formações em instituições brasileiras, mas que, feito às pressas, não obteve os resultados esperados. Partindo de reportagens que denunciam a falta de um planejamento melhor para os cursos, a partir do depoimentos e dados gerados, Dangiό (2019) confirma que foram as iniciativas horizontais, partindo do apoio de professores de PLA e de alguns funcionários da instituição estudada, que o projeto conseguiu alguns êxitos no que concerne ao acolhimento, já que as políticas institucionais se mostraram insuficientes para a plena integração destes estudantes haitianos em universidades brasileiras e revelando que o objetivo de auxiliar e agilizar o processo de reconstrução do país passou longe de ser um dos resultados do programa (DANGIÓ, 2019).

Já Camargo (2019) faz apontamentos sobre o acolhimento de forma geral a partir das legislações vigentes tanto no cenário nacional quanto no que é proposto pelo município de São Paulo, que apresentou uma regulamentação de migração antes mesmo da nova lei nacional nº 13.445/17. Em sua pesquisa, Camargo (2019) investiga não apenas as normas propostas, mas também pessoas envolvidas no cotidiano de migrantes em crise, como assistentes sociais, professores, membros de comunidades religiosas que desenvolvem políticas horizontais de acolhimento, além dos próprios migrantes, para ouvi-los sobre como tem se dado, na prática, a integração destes deslocados forçados. Camargo (2019) demonstra que, apesar de conter avanços, a nova legislação nacional (que se sobrepõe à municipal de São Paulo) apresenta inúmeras restrições a partir dos vetos recebidos para que a lei fosse

sancionada. A pesquisadora ainda aponta como as políticas horizontais protagonizam os movimentos de integração e politização da comunidade migrante, mesmo que existam iniciativas do Estado, principalmente no que se refere ao ensino de PLAc e integração de políticas educacionais para crianças e adultos (CAMARGO, 2019).

Dentre estes últimos trabalhos citados, o de Dangiό (2019) se aproxima bastante de minha pesquisa uma vez que contempla o ensino de PLA para deslocados forçados com intuito de facilitar a integração destes estudantes à comunidade universitária. Entretanto, é cabível dizer aqui que a prática dos professores do projeto descrito em Dangiό (2019) não se vale do conceito de PLAc, o que não significa que a questão da migração de crise foi ignorada nas aulas, mas também não garante que tenha sido um dos pontos de partida para estabelecer metodologias de ensino para este contexto específico. O próprio autor da pesquisa relata que existiram conflitos com relação às visões de língua e expectativas de aprendizado de professores e alunos (DANGIÓ, 2019). Além disso, o estudo tem como foco os processos de (des)(re)territorialização à partir do programa Pró-Haiti, enquanto minha pesquisa olha para o material didático desenvolvido para atender às aulas de PLAc voltados a estudantes deslocados forçados da UFPR.

Mais uma vez, a ausência de estudos sobre estes sujeitos em um meio acadêmico e materiais desenvolvidos para aulas de PLAc associada a letramento acadêmico, mesmo em instituições que possuem entradas especiais para migrantes e refugiados, evidencia como ainda estamos iniciando esta área de estudos e como este contexto de pesquisa é novo, desconhecido e carente de investigações. Obviamente existem muitas outras universidades que começaram a desenvolver projetos e estudos sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento, e, como dito anteriormente, muitas pesquisas provavelmente ainda estão em desenvolvimento. Contudo, a falta de trabalhos nestas IES nos mostra como é urgente entendermos como se dá esta integração entre aprendizado de português em contexto migratório somado ao objetivo específico da língua, neste caso os fins acadêmicos.

Talvez o contexto mais próximo ao que estudamos aqui nesta pesquisa seria sobre a inserção de alunos PEC-G (Programa Estudante Convênio- Graduação) nas universidades que temos registrado em algumas pesquisas. Assumimos que são contextos próximos por se tratar de estudantes que cursam a graduação integralmente no Brasil, vindos de países africanos ou da América Latina e em muitos casos também se encontram em situação de vulnerabilidade social (BIZON, 2013). Entretanto, no caso dos alunos PEC-G, eles fazem parte de um programa que existe há décadas e representa acordos internacionais entre países africanos e

latino-americanos, incluindo o Brasil. Existe um protocolo nacional a ser seguido, uma formação inicial linguística disponibilizada aos não-falantes de português e a obrigatoriedade da aprovação no exame CELPE-BRAS, o exame oficial de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros aplicado junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Por esse não ser o enfoque de nossa pesquisa, não vamos ampliar essa discussão.

Dentro da UFPR, embora até a elaboração desse mapeamento apenas dois trabalhos tivessem sido defendidos no âmbito da Pós-Graduação em Letras (vide Quadro 4), a pesquisa na área de PLE tem se tornado cada vez mais frequente devido aos diversos projetos desenvolvidos no curso de letras ou no centro de línguas da universidade. Dois deles que podemos destacar são os de Bruna Pupatto Ruano (2019) e Caroline Vieira Rodrigues (2019), que não apenas falam do mesmo público que estudamos como também se desenvolvem dentro do próprio programa Reingresso, ainda que por vias diferentes.

QUADRO 4: Pesquisas relacionadas ao ensino de PLAc na UFPR

Autor	Título	Ano da Defesa	Trabalho
RUANO, Bruna Pupatto	Programa Reingresso-UFPR- aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento	2019	Tese
RODRIGUES, Caroline Vieira	“Nunca vai ser suficiente pra mim”: Língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná	2019	Dissertação

Fonte: o autor

No primeiro trabalho, Ruano (2019) parte de uma visão mais estrutural do programa, explicando detalhadamente como se deu a criação do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) a partir do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) e de outros projetos parceiros. Além disso, a autora (RUANO, 2019) trata do ensino de português para migrantes e do português para fins acadêmicos, propondo a noção de PLAc-FA para esse contexto tão singular de ensino. Por fim, existe uma sugestão de protocolo do que poderia ser adotado para as IES públicas brasileiras a fim de acolher o maior número possível de migrantes e refugiados dando-lhes o devido suporte para a permanência até a conclusão do curso.

Já em Rodrigues (2019), a discussão é sobre como a inserção em um novo meio acadêmico pode impactar a identidade de alunos migrantes. O estudo, realizado a partir de uma pesquisa etnográfica com entrevistas e análises de produções dos alunos, mostra como a autopercepção desses estudantes era alterada ao longo de sua formação universitária em um país estrangeiro (neste caso o Brasil). Seguindo a linha da linguística aplicada destes dois trabalhos e trabalhando com o mesmo público, intentamos nesta pesquisa trazer uma nova perspectiva sobre o acolhimento linguístico que a UFPR oferece a estes discentes migrantes e refugiados.

Retornando ao nosso contexto, quanto aos alunos migrantes, todo o processo de entrada na universidade - exigências, matrícula, acolhimento, auxílios depende de programa para programa, de universidade para universidade. Não há um protocolo padrão a ser seguido em todas as IES. Desta forma, é coerente o fato de que as pesquisas ainda estejam em processo de desenvolvimento e tenham um caráter mais pontual a depender do recorte que fazem por instituição de ingresso desses migrantes. Já podemos encontrar algumas publicações sobre o tema, ainda que em sua maioria artigos em periódicos científicos. Mas destacamos a seguir algumas destas pesquisas que em suas propostas conversam com a área que abordamos no presente trabalho.

Em Alphonse e Macedo (2017), vemos uma crítica direcionada ao programa Pró-Haiti que ofereceria vagas para estudantes haitianos em quatro universidades brasileiras como forma de formação profissional para, desta maneira, ajudar na reconstrução do país após o terremoto. Segundo os dados coletados pelos autores, em 2010, o Brasil ofereceu 500 (quinhentas) bolsas para haitianos realizarem seus estudos, a serem selecionados a partir de um edital que priorizava estudantes das áreas da saúde (enfermagem, medicina, medicina veterinária), arquitetura e urbanismo, ciência agrária/agronomia, ciência da tecnologia dos alimentos, ciências humanas, entre outras descritas no edital. Como requisitos, se impunham três condições para participar da seleção: ser haitiano, estar vinculado a uma IES haitiana e não possuir visto permanente ou temporário brasileiro, o que impedia também que pessoas com dupla nacionalidade participassem. Mas, no processo seletivo, menos de cem estudantes foram selecionados, distribuídos em apenas quatro universidades (UNICAMP, UFSC, UFSCAR e UFRGS), o que foi contra a proposta de auxílio na reconstrução do país a partir da formação de cidadãos haitianos em IES brasileiras.

Já em Gonçalves (2017), encontramos uma análise documental dos editais voltados para migrantes vulneráveis e refugiados para vagas em IES públicas, para naturalização e para

o programa “Mais médicos”. Para a seleção de estudantes, a análise se deu pelo estudo do CELPE-BRAS, que é a porta de entrada para candidatos ao Programa PEC-G, bem como depoimentos de participantes. Para naturalização, Gonçalves (2017) analisa o antigo processo, no qual migrantes liam um pedaço da Constituição brasileira para comprovar conhecimentos da língua. Para o “Mais Médicos”, a análise se deu pela prova aplicada para a aprovação dos candidatos.

A partir da geração de dados de forma qualitativa e quantitativa, a autora (GONÇALVES, 2019) busca ver qual o papel que a língua portuguesa desempenha nestes editais e se, nestes documentos, o direito linguístico desses migrantes está sendo assegurado pelas instituições. A autora identifica que existe uma grande escassez de dados empíricos desses testes, além de indicar que a maior parte da literatura sobre testes de proficiência usada no Brasil ainda é baseada em textos de fora do país, muitas vezes tratando de contextos europeus que não condizem com a realidade brasileira (GONÇALVES, 2019). Além disso, a pesquisadora conclui que existe uma pluralidade de ideologias em cada teste, mas que objetivos comuns aparecem, dentre eles a uniformização de formas de entendimento e procedimentos (profissionais ou acadêmicos), além de uma clara divisão entre nacionais e não-nacionais.

Um outro trabalho relevante, desta vez a nível de graduação, é o desenvolvido por Lima (2017), no qual a pesquisadora faz uma análise para discutir a necessidade e viabilidade jurídica e administrativa de se estabelecer cotas para refugiados nas universidades brasileiras seguindo diretrizes já previstas em diversas leis nacionais. Medida que conversaria com o que propomos no PMUB através dos editais do Reingresso e do Vestibular Especial para Migrantes.

CAPÍTULO 2- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Após apresentar o contexto migratório e acadêmico da pesquisa, passo para o contexto prático, onde este estudo nasceu e como ele foi possível de um ponto de vista empírico. Cabe lembrar que toda esta pesquisa foi baseada no programa de acolhimento linguístico e acadêmico da UFPR, do qual fiz parte e me encorajou a desenvolver o presente estudo. Assim, é preciso entender as razões pelas quais o livro “Passarela” é constituído da forma que será apresentado e quais processos e questões antecederam sua concepção. Para isto, separei este capítulo em três diferentes sessões. A primeira aborda o histórico do programa de acolhimento acadêmico na UFPR, contando desde o surgimento do Reingresso, suas relações com o PMUB e o PBMIH, a criação do vestibular especial para migrantes e qual é o protocolo de ingresso de migrantes e refugiados na UFPR atualmente. Num segundo momento, discuto os cursos de acolhimento linguístico ofertados logo após a divulgação dos resultados dos editais de entrada nos cursos de graduação, bem como apresento as disciplinas criadas para atender estes migrantes e refugiados na universidade e a organização das mesmas, reforçando como estas disciplinas e os cursos de extensão de PLAc demonstraram a necessidade de produção de um material próprio para atender aos deslocados forçados em contexto acadêmico. Por último, apresento a elaboração e organização do “*Passarela*” em si, discutindo sobre os conteúdos escolhidos, a construção dialógica dos materiais, em um primeiro momento avulsos, para depois serem reunidos, revisados e publicados em forma do livro que analisamos nesta pesquisa.

2.1 HISTÓRICO DO PROGRAMA DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO E ACADÊMICO DO PMUB NA UFPR

Segundo Ruano (2019), o programa Reingresso deu seus primeiros passos no ano de 2014, quando Lucia Luxsa entrou para o curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPR, sendo a primeira aluna na condição de refugiada a ser aceita pela instituição. Após entrar em contato com o coordenador do curso, Lucia ingressou via PROVAR (Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes), sem a necessidade de passar por um processo seletivo específico. O intuito era dar continuidade a uma graduação já iniciada na Síria, país de origem da jovem. A partir deste caso particular, a instituição começou a pensar em políticas de inclusão de migrantes e

refugiados dentro da universidade, que até então atendia este público apenas como comunidade externa.

Assim, no mesmo ano, a UFPR publicou a Resolução 13/14 do CEPE (Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão) que regulariza a entrada de migrantes portadores do visto humanitário e refugiados para cursos de graduação de forma facilitada, desde que já tenham iniciado um curso em seu país com conteúdos equivalentes aos do curso pretendido na instituição brasileira. Nesta resolução, ficou também estabelecido que a documentação que comprova a situação do visto e de escolaridade seria analisada por docentes da área do Direito Internacional para Refugiados e Direitos Humanos, os docentes integrantes da Cátedra Sérgio Vieira de Mello em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados-ACNUR na UFPR e a então Assessoria de Relações Internacionais (ARI) da UFPR. A Resolução 13/14 previa ainda o direito dos candidatos aprovados a cursarem aulas de Português no Centro de Línguas e Interculturalidade da universidade (Celin-UFPR) de forma gratuita, assim como acontece com os estudantes intercambistas e participantes de convênios internacionais.

No ano seguinte, 2015, foi realizado o primeiro processo oficial de ingresso de migrantes e refugiados em cursos de graduação da UFPR, partindo de demandas realizadas no ano anterior no projeto Migração, Refúgio e Hospitalidade que presta assessoria jurídica a este público, e no projeto Movimentos Migratórios e Psicologia (MOVE), de acolhimento psicológico realizado pelo curso de Psicologia da UFPR, também voltado a migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade. Neste primeiro processo realizado em 2015, foram levados em consideração três critérios para a seleção dos alunos: 1) análise do currículo e documentos; 2) tempo de residência no Brasil e 3) períodos cursados na graduação em seu país de origem. O nível de proficiência da língua portuguesa, apesar de não ser um critério definidor para classificação/ exclusão de um candidato, também foi levado em conta nesta seleção a partir das informações dadas no formulário de inscrição para o processo. (RUANO, 2019).

Neste mesmo ano de 2015, o primeiro edital de seleção do programa Reingresso foi divulgado para as entradas nos cursos de 2016. Nesse processo seletivo, houve o acréscimo de uma entrevista presencial com membros do projeto da psicologia para avaliar as expectativas dos candidatos com relação ao programa e aos cursos de graduação, como também a inserção social dos candidatos na comunidade de acolhida. Para o ano de 2016, o programa selecionou 18 alunos. Neste processo seletivo, profissionais do PBMIH acompanharam as bancas de

entrevista apenas com intuito de mensurar as dificuldades apresentadas pelos candidatos que iriam ingressar em cursos de graduação.

Ainda em 2016, um curso de acolhida linguística e acadêmica foi organizado, sendo de participação obrigatória aos aprovados no processo seletivo. O curso, previsto no próprio edital, se deu na sede do Celin XV, no período matutino; teve duração de 5 semanas e uma carga horária de 60h em sala de aula, sendo ministrado por professores que atuavam tanto no Celin-UFPR quanto no projeto PBMIH. A partir deste momento, tornou-se evidente a preocupação do programa PMUB com o acolhimento linguístico destes alunos, devido ao próprio desempenho dos selecionados nos processos anteriores. Desta forma, no primeiro semestre de 2017, os alunos selecionados pelo edital também foram matriculados em uma disciplina eletiva de 45h, complementar ao curso supracitado, a HE872- Reflexão Linguística e Ressonâncias no ensino de PLE, ofertada pelo curso de Letras, dentro do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM) e ministrada por uma das professoras coordenadoras do projeto PBMIH na época.

A disciplina “Reflexões Linguísticas e Ressonâncias no Ensino de Português” previa uma continuidade no segundo semestre, desta vez com uma carga horária de 30h, mas, devido à exigência dos cursos de graduação dos estudantes, o português acabou não sendo uma prioridade aos alunos (a disciplina tinha o status de optativa para alguns e eletiva para a maioria). Como não houve matriculados, a disciplina acabou sendo cancelada naquele semestre (2017-2).

Em 2017, o programa passou a designar uma comissão de professores de PLAc do projeto PBMIH, comissão da qual fiz parte, para acompanhar a seleção do novo edital e realizar testes de sondagem do nível linguístico dos candidatos. Com isso, pretendia-se trabalhar posteriormente as dificuldades mais recorrentes apresentadas dentro dos cursos e disciplinas de português voltados a este público migrante e refugiado no programa Reingresso. Neste processo, 14 alunos foram selecionados para ocupar as vagas remanescentes da graduação.

No ano de 2018, o programa Reingresso ofertou novamente aos alunos selecionados uma disciplina de português para fins acadêmicos voltada especialmente para a escrita (HE872), além do curso de acolhimento linguístico e acadêmico de 60h já ofertado no ano anterior. A disciplina HE872 foi ofertada no primeiro semestre, uma vez por semana, com carga horária total de 45 horas. Desta vez, a disciplina contou com uma equipe de cinco

professores de PLAc do PBMIH que preparavam os materiais juntos e se revezavam para ministrar as aulas, havendo ao menos 2 professores presentes em cada uma delas. Naquele ano, o público atendido pelo programa foi de 13 alunos e não houve tentativa de ofertar a disciplina no segundo semestre.

Em 2019, as mudanças foram maiores. Não apenas o processo foi mais criterioso para selecionar os estudantes e detectar o nível linguístico do grupo, como também foi aberto um novo edital, devido às demandas realizadas pelo próprio PMUB: o Vestibular Especial para Migrantes. De acordo com esse novo edital, seria realizada uma prova simplificada para ingresso de alunos que iniciariam o curso sem ter começado a graduação em outro país. Estas vagas não viriam das vagas remanescentes e sim de 10 vagas suplementares abertas exclusivamente para estes alunos migrantes. Os 10 aprovados poderiam escolher o curso (com prioridade pela ordem de aprovação).

Apesar do processo de entrada ser diferente, esses alunos também participariam do curso de acolhimento linguístico e acadêmico de 60h e da disciplina de português, que também sofreu mudanças, passou a se chamar Português: práticas textuais acadêmicas I, sob o código HPAC0550. A disciplina foi estendida para um curso semestral de 60h e com uma sequência também de 60h no semestre seguinte (HPAC0591- Português: práticas textuais acadêmicas III), além da abertura de uma nova disciplina (também de 60h) voltada para o trabalho da oralidade no contexto universitário (HPAC0590- Português: práticas textuais acadêmicas II). Nesse ano de 2019, houve o maior índice de selecionados, sendo 24 do edital Reingresso e 10 do Vestibular Especial para Migrantes, totalizando 34 estudantes para serem assistidos pelo programa. As disciplinas, apesar de continuarem dentro do curso de Letras, passaram a ser ofertadas pelo Departamento de Polônês, Alemão e Letras Clássicas (DEPAC) ao invés do DELEM, como nos anos anteriores, devido ao engajamento e à contratação (como substituta) de uma professora que foi também uma das idealizadoras do PBMIH e uma das pessoas a frente do programa Reingresso desde sua criação, sendo atuante desde o princípio.

No ano de 2020, o PMUB acolheu 28 novos estudantes, 10 aprovados pelo vestibular especial para migrantes e 18 selecionados pelo edital do Reingresso. O curso de acolhimento linguístico e acadêmico foi realizado normalmente e no mesmo formato que nos anos anteriores, mas a disciplina precisou ser adaptada para o formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE em 2020 e ERE2 em 2021) devido à suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia de COVID-19.

Unindo os projetos de Letras (PBMH), de psicologia e direito, o programa PMUB oferecia, até 2020, um acompanhamento acadêmico com um curso de introdução à vida acadêmica e português de 60h, quatro disciplinas de português acadêmico de 60h cada uma, acompanhamento psicológico, tutoria para dificuldades universitárias gerais, auxílio para a inscrição de bolsas acadêmicas, participação em editais para residências estudantis, inscrição e cancelamento de disciplinas, entre outras formas de esclarecimento de dúvidas. A partir de 2019/2020, foi aprovada uma nova resolução (CEPE 59/19) que estabelece o Programa de Formação Suplementar para Refugiados (PFS- Refugiados), também conhecido como Ano Zero, que garante aos alunos refugiados o direito de participar de uma formação de 500h dividida em dois semestres anteriores aos semestres regulares da graduação. De acordo com o PFS-Refugiados, os estudantes contemplados por este novo programa teriam direito a realizar uma ou duas disciplinas obrigatórias dos seus respectivos cursos de graduação para se ambientarem aos poucos com o ensino superior brasileiro, juntamente com o acolhimento linguístico e acadêmico já oferecido nos anos anteriores. Estão diretamente envolvidos no programa docentes e estudantes (de graduação e pós-graduação) dos cursos de Letras, Direito e Psicologia, além do apoio em intervenções pontuais dos estudantes de Ciências da Computação. A partir de 2020 houve a implementação do Ano Zero, que mesmo em meio ao cenário pandêmico, pode se realizar graças aos recursos do ERE e ERE2.

2.2- As aulas de acolhimento linguístico e acadêmico

Para falarmos sobre as disciplinas voltadas ao PLAc em contexto acadêmico, é válido reiterar como elas começaram a ser ofertadas e o histórico que as precede e que tornou suas ofertas possíveis. Para isto, esta seção será dividida em duas partes, a primeira referente ao curso de acolhimento linguístico que ocorre antes dos alunos iniciarem de fato a graduação na UFPR. A segunda parte tratará das disciplinas ofertadas dentro do curso de Letras, contexto para o qual o livro *Passarela* foi desenvolvido.

2.2.1- O curso de acolhimento linguístico

Como já dissemos na seção anterior, foi a partir de 2016 que tivemos a abertura do primeiro curso de português dentro da UFPR voltado exclusivamente para os selecionados pelo Programa Reingresso, sendo assim um público de migrantes e refugiados em contexto

universitário. Aberta como um curso de extensão, desde 2016, esta formação acontece antes do início das aulas de graduação dos candidatos. Das seleções referentes aos anos de 2016 e 2017, esta formação foi ofertada pouco tempo depois da divulgação dos resultados do edital Reingresso, e, para os editais de 2018 e 2019, ocorreu apenas no ano seguinte, no período de férias de verão (entre janeiro e fevereiro), após a divulgação dos resultados do Vestibular Especial para Migrantes.

Com relação ao formato do curso de acolhimento linguístico e acadêmico, não houve mudanças muito drásticas ao longo do tempo, além de algumas alterações na equipe de professores a depender de suas disponibilidades e da revisão e atualização dos materiais usados que ainda assim seguem a mesma proposta. O curso visa um primeiro acolhimento para os candidatos aprovados e, para isso, apresenta a UFPR, sua estrutura e organização, o funcionamento dos cursos de graduação e direitos e deveres dos estudantes.

Quando as primeiras formações para estes cursos de acolhimento linguístico foram planejadas, com ajuda do PMUB e de financiamentos dos cursos de Letras e Direito, alguns dos professores que trabalharam no primeiro curso de acolhimento linguístico e acadêmico em 2017 elaboraram um material de apresentação da UFPR e sobre como funciona o ensino superior no Brasil de maneira geral. Esse material foi impresso em forma de apostilas e entregue para os alunos durante a primeira semana do curso. Essa mesma apostila foi aproveitada para os anos seguintes, tendo algumas atualizações dos materiais utilizados, de alguns textos, links e o acréscimo de alguns conteúdos.

Além da apresentação da universidade e de discussões sobre quais são as expectativas e vivências acadêmicas que estes estudantes já tiveram em seus respectivos países de origem, o curso prevê também algumas visitas aos Campi da UFPR para conhecer onde estudarão, algumas estruturas que estão à disposição dos alunos da universidade, como a biblioteca central, a Casa 03. Há também a visita ao Museu Paranaense, que além de ser um espaço cultural público e gratuito, serve como base para uma das atividades do curso: a elaboração de um relatório técnico.

Como já citado na seção anterior, o curso possui uma carga horária de 60h em sala de aula, sendo estas horas distribuídas em 3h diárias, de segunda à sexta, ao longo de cinco semanas. É importante reforçar que além dessa carga horária, o planejamento do curso prevê alguns plantões dos professores no contraturno para ajudar na elaboração das atividades escritas e preparação para a apresentação final, na qual é esperado que o estudante coloque em

prática os conhecimentos acadêmicos aprendidos durante o curso para realizar uma apresentação oral sobre a área que irá cursar na graduação, com foco em um tema de sua escolha. Todas as apresentações são realizadas no mesmo dia como um evento de encerramento do curso, chamado de Congresso Reingresso. Além disso, existem momentos de conversa e acompanhamento do projeto MOVE e alunos dos Programas de Educação Tutorial (PETs) de Computação (PETECO- PET de Engenharia da Computação e PET CoCE- Computando Culturas com Equidade) oferecem oficinas de informática para que os alunos consigam utilizar ferramentas e programas básicos para realizar as atividades solicitadas no curso (e muitos dos trabalhos solicitados nos próprios cursos de graduação).

2.2.2- As disciplinas de PLAc na UFPR

Após a criação do curso de acolhimento linguístico, em 2017, houve, pela primeira vez, a oferta da disciplina de português para fins acadêmicos, a HE872- Reflexão Linguística e Ressonâncias no ensino de Português. Desde então, várias mudanças ocorreram, como o responsável pela abertura da turma na coordenação de letras e até mesmo o departamento que oferta o curso. Conforme mencionado na seção anterior, inicialmente alocada no DELEM (Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas), em 2019, a disciplina que atende os alunos migrantes e refugiados passou a ser ofertada pelo DEPAC (Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas) com a complementação de outras três disciplinas, sendo elas as HPAC0550, HPAC0590, HPAC0591 e HPAC0592 (Português: práticas textuais acadêmicas I, II, III e IV respectivamente). Devido à novas alterações administrativas decorrentes de mudanças nos cursos de Letras, há a previsão de que uma disciplina com estes mesmos fins seja ofertada pelo DELLIN (Departamento de Linguística e Literatura). Em 2017, houve a tentativa de ofertar uma segunda disciplina como continuidade da primeira (como citado na seção anterior), mas a continuação foi cancelada, em virtude da pouca procura, provavelmente em consequência da exigência de uma maior dedicação dos alunos aos seus cursos de graduação.

Em 2019, já dentro do DEPAC e com discussões sobre o acolhimento acadêmico destes alunos migrantes tendo avançado mais nas esferas administrativas da universidade, foi possível ofertar não apenas uma, mas duas outras disciplinas de 60h cada como continuação. Com essas novas ofertas, foi possível estabelecer focos. Desse modo, a disciplina HPAC0591- Português: práticas textuais acadêmicas III passou a ter o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da produção escrita e a HPAC0590- Português: práticas textuais

acadêmicas II teve como foco o desenvolvimento da compreensão e produção oral tanto para situações cotidianas quanto para agir na esfera acadêmica. Estas disciplinas ofertadas pelo DEPAC foram ministradas pela professora Bruna Ruano com a colaboração de alguns colegas que trabalharam também nos cursos de acolhimento linguístico, dentre os quais me incluo. A disciplina de oralidade foi ofertada apenas em 2019 (até então) e se dividiu em dois momentos: um inicial com a aula geral para todos os alunos e um outro onde o tempo final de cada aula era utilizado como reforço para alguns alunos que apresentavam maiores dificuldades com o português.

Assim como os cursos de acolhimento linguístico e acadêmico e como as disciplinas voltadas para a produção escrita, a organização do programa da disciplina de oralidade foi feita visando atender as necessidades dos participantes. Para isso, os professores responsáveis selecionaram temas a serem trabalhados que variaram desde apresentação pessoal até conhecimentos acadêmicos para uma entrevista de processos seletivos como estágio, emprego ou vagas para trainee. Essa variedade de temas e atividades busca contribuir para o desenvolvimento de práticas de linguagem específicas e, ao mesmo tempo, construir uma atmosfera em que é possível se conhecer melhor e compartilhar vivências, experiências e necessidades acadêmicas.

Com a aprovação da Resolução 59/19- CEPE, que determina o PFS-Refugiados (já explicado na seção 2.1), esperamos que novas disciplinas e formações sejam ofertadas, com intervenções e até mesmo focos em outras áreas para valorizar o caráter multidisciplinar do PMUB e melhor acolher estes alunos migrantes e refugiados ingressantes na UFPR. O distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19 dificultou esse processo, mas há boas expectativas com relação ao acolhimento com o retorno das atividades presenciais.

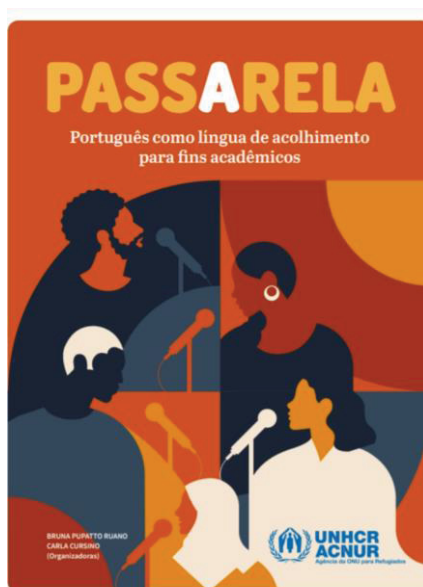
2.3- O livro *Passarela* e sua composição

Como discutido anteriormente (na seção 2.2), uma apostila foi concebida para o trabalho desenvolvido nos cursos de acolhimento linguístico pelos próprios professores. Já para as disciplinas dentro do curso de Letras, as aulas eram organizadas em unidades temáticas (UTs) planejadas semanalmente ou a cada duas semanas, a depender do conteúdo a ser trabalhado. Esse material era impresso pelos professores e entregue aos alunos em cada

uma das aulas. Do mesmo modo que a apostila para o curso de acolhimento linguístico, esses materiais foram produzidos pelos professores envolvidos no projeto na primeira oferta das disciplinas e reformulados nas ofertas seguintes de acordo com as necessidades de cada grupo. Algumas UTs novas também foram criadas para suprir conteúdos, conforme as necessidades do grupo. Todas essas aulas foram organizadas em um drive compartilhado entre os professores envolvidos e algumas outras pessoas do programa PMUB que acompanhavam as aulas de português mais de perto.

No segundo semestre de 2019, a partir de uma parceria com o ACNUR, o programa PMUB recebeu uma verba para a publicação de materiais sobre o programa em si e o ensino de PLAc. Com isto, os materiais já produzidos puderam ser impressos com uma melhor qualidade e ainda seriam disponibilizados de forma gratuita em formato pdf (Figura 1) para qualquer outro projeto ou pessoa que tivesse interesse nesta área pelo site do próprio ACNUR Brasil.

Figura 1- Capa do livro *Passarela*



Fonte: Livro *Passarela*¹

A apostila do curso de acolhimento já é um material concebido e organizado em uma sequência de conteúdos e atividades que trabalham o funcionamento da universidade brasileira e algumas questões de língua portuguesa de forma gradativa. Contudo, o material

¹ Disponível gratuitamente em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

desenvolvido para as disciplinas estava dividido em diversos arquivos e cada um separado em seu próprio conteúdo, para que pudessem ser usados de forma independente e não cronologicamente, ainda que algumas aulas conversassem com outras. Foi então que uma equipe foi montada para a reelaboração e estruturação de um material único que reunisse todas as aulas de forma coerente e que pudesse ainda ser utilizado em outros contextos fora da UFPR. E assim foi concebido o *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos* (RUANO; CURSINO, 2020), um material de autoria coletiva e organizado por Bruna Pupatto Ruano e Carla Alessandra Cursino. O material foi lançado em uma live do youtube em julho de 2020 e está disponível no site do ACNUR.

O livro é organizado em três dossiês: 1) Bem-vindos à Universidade; 2) Escrita Acadêmica e 3) Oralidade Acadêmica. Cada dossiê é dividido em unidades, sendo que o primeiro traz quatro, o segundo é composto por cinco e o último por duas unidades, como demonstrado no Quadro 5.

QUADRO 5: Divisão de dossiês e unidades no livro *Passarela*

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

Fonte: O autor

O primeiro dossiê aborda apresentação pessoal e organização de uma IES e da vida estudantil, tendo sido pensado para um aluno que está entrando na Universidade e tomando como exemplo a própria UFPR. Uma descrição mais detalhada se encontra no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Tabela de conteúdos Dossiê 1

Unidade	Gêneros do discurso	Objetivos Comunicativos	Objetivos Interculturais	Objetivos Linguísticos	Nº de páginas
1- Minha nova vida acadêmica	- e-mail formal; - Currículo Lattes	- Produzir um email informal para o professor; - Redigir o Currículo Lattes; -Falar sobre as semelhanças e diferenças do ensino superior brasileiro e do país da aluna/do aluno	- Compreender o que é ser calouro no Brasil - Conhecer a Plataforma Lattes e a importância do currículo acadêmico	- Vocabulário relativo ao funcionamento de uma universidade pública (diferença entre ensino, pesquisa e extensão) - Vocabulário sobre tipos de eventos acadêmicos (seminário, congresso, etc.) - Vocabulário relativo à produção do Lattes (pesquisas realizadas, trabalhos acadêmicos, etc.)	4 pgs. (p. 14-17)
2- Histórias de vida	E-mail informal - Biografia	- Enviar e-mail informal para amigos - Redigir e apresentar a biografia de uma pessoa importante da cultura da aluna / do aluno	- Conhecer as moradias estudantis - Debater questões raciais no Brasil - Falar sobre pessoas importantes para a cultura do país da aluna do aluno	- Revisão do Pretérito Perfeito - Preposições de lugar - Vocabulário referente à trajetórias de vida pessoal e profissional	9 pgs. (p.18-26)
3- Minha história de vida	- Autobiografia - Diário	- Redigir uma autobiografia - Produção de um diário contínuo ao longo do primeiro ano acadêmico - Falar sobre questões sociais do país de origem da aluna / do aluno	- Compreender o que é o trote/ trote sem violência - Falar sobre questões sociais do Brasil, notadamente sobre a vida nas favelas - Levantar questões sociais do país da aluna/ do aluno	- Revisão do Pretérito Imperfeito - Vocabulário de características físicas e psicológicas - Vocabulário referente à trajetórias de vida pessoal e profissional	12 pgs. (p. 29-40)
4. Para você, o que é...?	- Depoimento	- Identificar as características de um depoimento - Compreender depoimentos orais e escritos - Elaborar depoimento oral e escrito	- Refletir sobre trajetórias de vida e experiências pessoais nos mais variados contextos e culturas - Discutir temas universais a partir de depoimentos dados em diversas línguas/ culturas	- Vocabulário referente às trajetórias de vida pessoal e profissional	6 pgs. (p. 41-46)

Fonte: O autor

O segundo dossiê é o mais volumoso e foca na produção escrita, apresentando cinco unidades que trabalham com gêneros discursivos, o que demanda mais espaço no livro por trazer textos de gêneros diversos, além de outros conteúdos conforme vemos no quadro 7.

Quadro 7: Tabela de conteúdos Dossiê 2

Unidade	Gêneros do discurso	Objetivos Comunicativos	Objetivos Interculturais	Objetivos Linguísticos	Nº de páginas
1- O que é verbete?	Verbetes	- Compreender os usos de verbetes/ definição - Produzir verbetes - Compreender como se publica verbetes em sites do tipo Wikipédia e publicar o verbete produzido	- Compreender o uso de verbetes - Produzir definições de aspectos culturais do país de origem dos alunos	Vocabulário específico aos aspectos culturais do grupo de alunos.	5 pgs. (p.51-55)
2- Organizando leitura e escrita	Fichamento de textos acadêmicos	- Compreender os diferentes tipos de citações - Compreender a estrutura de um fichamento - Realizar um fichamento de leitura	- Entender as implicações do plágio na vida acadêmica - Compreender a importância das fichas de leitura no estudo	- Verbos dicendi (afirmar, relatar, etc.) para citações - Articuladores do discurso de conformidade (segundo, de acordo com, etc.) - Estruturas presentes em referências bibliográficas e de citações - Vocabulário presente em fichas de leitura	12 pgs. (p. 56-67)
3- Resumo	Resumo e resumo acadêmico	- Compreender a diferença entre resumo e resumo acadêmico - Produzir um resumo acadêmico	Perceber os contextos de uso do resumo acadêmico	Articuladores do discurso de oposição, de conclusão, de causa	5 pgs. (p.70-74)
4- Analise e opine!	Resenha e resenha acadêmica	- Compreender a diferença entre resenha e resenha acadêmica - Produzir uma resenha crítica - Produzir uma resenha acadêmica	Perceber os usos da resenha crítica e da resenha acadêmica no percurso universitário	Adjetivos qualificativos	15 pgs. (p.78-92)
5- Compreendendo artigos científicos	Artigo Científico	- Compreender a estrutura de um artigo científico - Realizar leitura e fichamento de um artigo científico	Compreender o uso e a importância de artigos científicos na vida acadêmica do Brasil	- Sujeito oculto - Revisão do futuro simples - Estruturas formais utilizadas na elaboração de um artigo científico.	6 pgs. (p.93-98)

Fonte: O autor

O dossiê sobre oralidade contém duas unidades que trabalham com debates e apresentações acadêmicas, além de focar no ensino e na prática de expressões de opinião, dúvida, conclusão, argumentação, entre outras, cujos detalhes podem ser lidos no Quadro 8.

Quadro 8: Tabela de conteúdos Dossiê 3

Unidade	Gêneros do discurso	Objetivos Comunicativos	Objetivos Interculturais	Objetivos Linguísticos	Nº de páginas
1- Expondo suas ideias	Debate Acadêmico	- Compreender a organização e o contexto de um debate - Realizar um debate	- Compreender a dinâmica e as nuances culturais que permeiam o confronto de ideias - Identificar a presença de debates no ambiente acadêmico - Discutir temas referentes à igualdade de gênero em diferentes contextos	- Estruturas argumentativas - Estruturas de mediação de um debate - Articuladores do discurso	11 pgs. (p. 100-110)
2- Apresentação o Oral	Apresentação de trabalhos acadêmicos	- Compreender a organização e as etapas de preparação de uma apresentação de trabalho acadêmico - Realizar uma apresentação de trabalho acadêmico	- Compreender a relevância e o propósito de apresentações orais - Entender a dinâmica de uma exposição oral acadêmica	- Vocabulário utilizado na organização de uma apresentação oral (Introdução, Problema de Pesquisa, Desenvolvimento, Conclusão, etc.) - Conectivos de adição (Primeiramente, em seguida) e de conclusão (Concluindo, Em suma, etc.)	6 pgs. (p. 111-116)

Fonte: O autor

De maneira geral, em cada unidade estão presentes documentos com atividades de compreensão (oral e escrita), discussão e uma tarefa de produção a respeito do conteúdo estudado. Existem ainda momentos de reflexão linguística, realizados a partir de exemplos dos documentos trabalhados. Sobre pontos gramaticais, existem algumas páginas dedicadas a exercícios de fixação no meio e no final dos dossiês, atendendo a uma demanda frequente dos alunos tanto internos quanto externos à UFPR, tendo em vista que o material está disponível ao grande público no site da ACNUR. Cabe ainda pontuar que áudios e vídeos podem ser acessados a partir da digitação dos links ou da leitura de QR Codes presentes sempre ao lado ou abaixo da apresentação do documento. O livro é feito em formato consumível, o que quer dizer que todas as atividades podem ser respondidas dentro do próprio livro. Existem ainda várias páginas na parte final do manual que o aluno pode utilizar como campos de anotação. A proposta é que ele seja usado não apenas dentro do PFS-Refugiados, mas em outras universidades e contextos, devidamente adaptados, que também visem auxiliar migrantes e refugiados em seus processos de integração acadêmica, valorizando suas subjetividades e permitindo que sejam membros ativos de suas comunidades.

CAPÍTULO 3- O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Neste capítulo abordo o que estamos entendendo como língua de acolhimento, um dos conceitos base tanto dos projetos desenvolvidos pelo PBMUB como para a concepção do *Passarela*. Na primeira seção, trago a discussão sobre alguns dos termos que são adotados para referenciar o ensino do português como língua não materna. Em seguida, apresento um breve histórico do surgimento do Português como Língua de Acolhimento em Portugal e como ocorreu sua chegada ao Brasil. Na sequência, discuto um pouco sobre as ideias críticas ao termo PLAc e as justificativas para seu uso. Na segunda seção, desenvolvo a análise de como o português língua de acolhimento é aplicada pensando no público para o qual se volta.

A concepção de linguagem, assim como de educação, tem um grande impacto no processo de ensino-aprendizagem, pois ela informa o foco estabelecido, as dinâmicas de sala de aula, bem como qual será o material didático escolhido e/ou como este material didático será elaborado e utilizado. No Brasil, há muitos debates com relação à nomenclatura de cursos de português como língua não-materna nos currículos, cada um deles tendo concepções de língua e de público-alvo específicos a depender em especial do contexto de ensino e do histórico da instituição que oferece estes cursos.

Gostaria de destacar aqui quatro dos conceitos mais utilizados, começando pelo PLE (Português como Língua Estrangeira) que, como diz o nome, se volta justamente para um público não nascido no Brasil e que geralmente é utilizado em contexto de ensino de não-imersão. Segundo Bulla e Kuhn (2020), esse foi um dos primeiros termos adotados no Brasil se juntando às línguas estrangeiras já ensinadas no país, como inglês, espanhol, entre outras, visando em especial a internacionalização das universidades (processo iniciado nos anos 80) e focando nos estudantes estrangeiros que viriam fazer intercâmbios no Brasil. O PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) foi adotado para valorizar o trabalho de português não apenas com estrangeiros, mas também com brasileiros que possuam outras línguas maternas que não o português, como ocorre em inúmeras comunidades indígenas e em comunidades tradicionais de antigas colônias de migrantes, além da comunidade surda que no Brasil tem a LIBRAS como forma principal de comunicação. O mesmo pode ser aplicado ao PLNM (Português como Língua Não-Materna), amplamente usado em Portugal segundo as mesmas autoras (BULLA; KUHN, 2020).

Ainda de acordo com Bulla e Kuhn (2020), no fim da década dos anos 2000, um novo termo começou a ser debatido para o ensino de português voltado a não-falantes da língua, o PLA (Português como Língua Adicional). Este conceito passou a ser defendido porque não implica diretamente em apenas um grupo focal para seu ensino, já que a ideia de língua adicional (que se usava antes no âmbito internacional) pode ser empregada para língua estrangeira, língua de herança, língua de escolarização, segunda língua, terceira língua, quarta língua etc. Como a ideia de língua adicional consiste justamente em acrescentar uma língua ao repertório do falante, nomear de PLA uma área de ensino de português se apresenta como um trabalho mais inclusivo para muitas iniciativas, em que se trabalha com várias frentes e que se espera atender diversos públicos. No entanto, acredito que principalmente em projetos de políticas públicas dentro de uma IES não devemos recuar buscar conceitos mais específicos se eles fazem sentido para o contexto de ensino adotado, para o público ao qual se volta. É o caso do PLE na UFPR, que se justifica justamente porque a universidade apresenta projetos de extensão com ensino de PLA voltados apenas a pessoas não-nascidas no Brasil, que é a demanda da comunidade externa e interna da instituição.

Pela mesma razão, quero defender aqui o porquê de usarmos o PLAc como conceito, uma vez que dentro dos projetos linguísticos do PMUB o público é estrangeiro, migrante e refugiado e acreditamos, eu e meus colegas autores do livro didático em análise, que assumir a ideia de PLAc é também um posicionamento político para trazer atenção a este público com necessidades particulares face ao ensino de português. O termo não foi adotado de início, mas sim ao longo da realização de pesquisas, participação de eventos, e principalmente pelas nossas práticas, o que nos levou a buscar conjuntamente por métodos que contemplassem minimamente nosso contexto de ensino. Estou ciente das controvérsias sobre a adoção do conceito PLAc, problematizada por Anunciação (2017) de forma bastante legítima e coerente. Contudo, existem razões para não se renunciar ao uso do PLAc e vou explicitá-las ao longo do capítulo, juntamente com as problematizações e ressalvas necessárias. Além disso, inicio já neste capítulo as análises do livro, buscando ilustrar com trechos do material o que justifique o uso do termo PLAc como um dos conceitos chave para a elaboração do “Passarela” e um dos direcionadores dos cursos e das disciplinas que ofertamos.

3.1- O PLAc enquanto um novo conceito

Longe de ser um consenso para o ensino da língua voltado a migrantes e refugiados, a ideia de Português como Língua de acolhimento (PLAc) foi bastante discutida e difundida nos

últimos anos em centros universitários brasileiros que atendem a esta população. Nesta seção, apresento o histórico deste novo conceito e quais são as definições sugeridas pelas primeiras pesquisadoras lusitanas que fazem uso desta terminologia (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010) e se atentarem ao termo PLAc. Em seguida, aponto como se deu a chegada e difusão do conceito no Brasil e o porquê de sua adoção nos projetos da UFPR. Na sequência, discuto algumas críticas que cercam a adoção do PLAc no Brasil e quais foram as discussões e reflexões feitas por pesquisadores da área. Para finalizar, defendo como o contexto de ensino justifica a adoção do termo nos projetos de acolhimento a migrantes e refugiados no Brasil.

3.1.1- O PLAc em Portugal

Grosso (2010) aponta que, desde os anos 70, Portugal começa a repensar sua identidade linguística de país monolíngue com o avanço de estudos e projetos do Conselho da Europa que impactaram a forma como as línguas eram ensinadas no continente, o que culmina em 2001 na publicação do Quadro Europeu Comum de Referência (doravante QECR). Assim, o país se abre para “possibilidades multilíngues e multiculturais” (GROSSO, 2010, p. 65).

De acordo com Cabete (2010), apesar de sempre terem existido estrangeiros vivendo em Portugal, o país passou a ser de fato um destino de imigração após o fim do regime ditatorial, em 1974. A princípio se observavam movimentos migratórios do chamado PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), principalmente no período de descolonização, entre 1975 e 1980. Contudo, já nos anos 80 e 90, nota-se a chegada de migrantes da América do Sul e de outros países da Europa, além da chegada menos expressiva de asiáticos nos anos 90 (CABETE, 2010).

No início dos anos 2000, após várias mudanças na legislação (CABETE, 2010), é possível observar também um aumento significativo de migrantes originários do leste europeu, em grande parte da Ucrânia (GROSSO, 2010). O ensino de português para os não falantes da língua era promovido por ONGs, iniciativas de comunidades religiosas e projetos de professores voluntários, até que, em 2001, o governo português estabeleceu o programa *Portugal Acolhe*, que tem por objetivo auxiliar migrantes que estivessem com uma situação regularizada. Dentro do projeto, os migrantes recebiam aulas de português e informações gerais sobre direitos e deveres básicos dos cidadãos, além da distribuição de um “guia de acolhimento” (CABETE, 2010).

No que diz respeito à formação de língua portuguesa, o curso apresentava três níveis (iniciação, consolidação e aprofundamento), cada um com uma carga horária de 50h. Uma característica que se destacava era a grande flexibilidade, visto que existiam ofertas de cursos diários, duas ou três vezes por semana e ainda ofertas aos fins de semana, de modo a tornar a formação bastante acessível a todos interessados, o que se diferencia da regularidade dos cursos tradicionais. Vale ainda pontuar que, além do financiamento do governo português, o programa contava com um co-financiamento do Fundo Social Europeu, o que permitiu um subsídio de transporte e alimentação para os participantes (CABETE, 2010), que, de acordo com nossa experiência no PBMIH, são fatores que levam muitos alunos a abandonarem as aulas.

É dentro desse programa que surge o questionamento sobre qual língua se ensina para este público migrante e onde vemos aparecer a noção de língua de acolhimento. A partir desses contextos de ensino, foi possível concluir que ensinar o português para migrantes é diferente do que se tomava pelo ensino da língua estrangeira e da segunda língua (doravante L2). Grosso (2010) aponta que, por existirem pontos comuns entre o conceito de estrangeiro e migrante, muitos confundem os dois, sendo até vistos como sinônimos, mas que representam universos distintos. Isso se aplica para o processo de ensino de línguas.

Em um artigo publicado na revista *Saber Educar*, temos um dos primeiros registros do uso do termo “Língua de Acolhimento” pensando no ensino de português em uma publicação escrita, onde a pesquisadora Maria Helena Serra Ferreira Ançã (2008) afirma que o PLAc deve ser entendido em seu sentido literal, de refúgio, abrigo, declarando ainda que a Língua de Acolhimento constitui o direito à existência e funciona como “uma ponte, um acesso a espaços sociais e laborais”, permitindo também que a língua deixe de ser uma barreira para a integração e um motivo de discriminação (ANÇÃ, 2008, p.84).

Ançã também pontua que “o problema da língua de acolhimento coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da Língua portuguesa uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)” (ANÇÃ, 2008, p.74).

Aranda e El-Madkouri (2006) analisam diversos estudos realizados com migrantes a fim de identificar que questões acabam sendo levadas em conta em cada uma destas pesquisas, para entender que fatores interferem na aquisição de uma L2 (segunda língua). Os

autores definem a Língua de Acolhimento como “um termo que se relaciona com o de ‘*sociedade de acolhida*’ e faz referência a um tipo de L2 adquirida em contexto migratório [...]” (ARANDA; EL-MADKOURI, 2006, p. 55).

Para Stern (1983 *apud* CABETE, 2010) existem três grandes grupos de determinantes que interferem no aprendizado de uma L2: a) o contexto social (fatores socioculturais, sociolinguísticos etc.), b) as condições de aprendizagem (desde a exposição à língua-alvo até as metodologias/abordagens de ensino, materiais usados, conteúdos, avaliações, dentre outros) e c) as características do aprendente (idade, gênero, origem, línguas já faladas, etc.). No que diz respeito ao último ponto, Cabete (2010) defende que

O imigrante adulto que se apresenta como aprendente da língua do país que o acolheu não parte de um ponto zero na sua aprendizagem, ainda que não conheça mais do que uma palavra portuguesa. O aprendente faz-se acompanhar do seu percurso vivencial, do conhecimento da sua língua materna e de outras, das suas experiências, da sua representação do mundo, da visão que construiu acerca da língua portuguesa e de outros diversos conhecimentos acumulados, o que o revestem das mais variadas competências e/ou dificuldades face à aprendizagem da língua. (CABETE, 2010, p. 70)

Cabete (2010) defende assim que, mesmo que não esteja inserido dentro de um contexto escolar, as vivências e experiências de um adulto migrante podem e devem contribuir no seu processo de aprendizado. Quando pensamos no acolhimento linguístico, estas experiências e conhecimentos da sociedade de acolhida devem ser levadas em contas no preparo das aulas, pois de acordo com a pesquisadora, podemos concluir que o migrante que busca o aprendizado formal da língua “encará a aprendizagem da língua portuguesa como uma forma de resolver os problemas mais prementes do seu dia-a-dia e uma forma de o auxiliar a defrontar o universo social e laboral da sociedade de acolhimento” (CABETE, 2010, p.71).

Tendo em vista todas essas questões do ensino de língua à migrantes, viu-se que era necessário ampliar o programa *Portugal Acolhe*, que em 2008 passou então a integrar um outro programa, o *Português para Todos* (PTT), para uma maior promoção da língua portuguesa, produção de materiais didáticos e até mesmo um maior trabalho com o ensino de português para fins específicos (CABETE, 2010). O programa passa a ser uma iniciativa conjunta entre a Presidência do Conselho de Ministros, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação e, para cumprir com os objetivos da ampliação realizada, cria-se um currículo padronizado onde se divide os cursos em percursos (A e B). Tais percursos seguem o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

(QECRL) com respeito aos níveis (A1, A2, B1 e B2), o material é designado pelo Ministério da Educação e há a oferta de cursos de 25hrs para o que chamam de “português técnico”, voltado a algumas áreas do mercado de trabalho (CABETE, 2010).

Em uma mudança bem mais recente, em 2020, o governo português sancionou uma portaria que cria os “cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLA)”. Nesta nova portaria, assume-se uma maior participação do Alto Comissariado de Migrações (ACM) de Portugal que se responsabiliza pela promoção dos cursos e pelos editais de inscrição, além de outras modificações, como a possibilidade de um financiamento comunitário para os cursos (PORTUGAL, 2020).

3.1.2- O PLAc no Brasil

Como explicado anteriormente, as ondas migratórias dos anos 2010 levaram à criação de diversos projetos de ensino de português para estes migrantes e refugiados que vieram para o Brasil. Com um novo público, uma nova forma de visão de ensino precisou também ser pensada. Tanto os materiais dos quais se dispunha não pareciam aplicáveis, como nossas abordagens necessitavam de uma reformulação para acolher os migrantes e refugiados. Com isto, começou-se o desenvolvimento de pesquisas e o estabelecimento de diálogos entre universidades que tinham propostas semelhantes de cursos de acolhimento linguístico em contexto migratório.

Embora já existissem estudos anteriores sobre o ensino para migrantes e refugiados no Brasil, é no ano de 2013 que vemos o termo PLAc aparecer de forma inédita numa publicação de pesquisadores nacionais. O texto ao qual me refiro é um artigo da pesquisadora Rosane Amado (2013) onde a autora coloca em questão o fato de não existirem muitas pesquisas e cursos oferecidos para refugiados no Brasil, além da falta de políticas linguísticas de nosso país para com este público. Depois de apresentar o conceito de PLAc citando as pesquisadoras lusitanas (CABETE, 2010; OLIVEIRA, 2010) e denotando como o aprendizado da língua majoritário no país de acolhida é um importante passo para a integração social, Amado infere que o contexto de ensino de PLAc demanda uma atenção para fatores extra-linguísticos, pois as condições sociais e psicológicas do aluno refugiado em situação de vulnerabilidade podem gerar dificuldades ao longo de seu aprendizado da língua alvo (AMADO, 2013).

Após essa publicação de Amado (2013), o conceito de PLAc passou a ser discutido em universidades que desenvolviam projetos de acolhimento linguístico voltado à migrantes e

refugiados, produzindo outras pesquisas e publicações em torno do conceito. Casos já citados aqui, temos a dissertação de Lopez (2016) e a tese de São Bernardo (2016) que trazem o uso do PLAc como uma alternativa mais viável para o ensino de línguas a migrantes e refugiados do que abordar o ensino da mesma forma que se aborda o PLE/PLA.

No mesmo ano (2016), o Celin-UFPR lançou um livro sobre os cursos de PLE no centro de línguas, onde o PBMIH aparece para discutir este novo contexto de ensino que se tornou um desafio até mesmo para professores experientes no campo do PLE. A apresentação do PBMIH se desenvolve em dois capítulos do livro, o primeiro falando sobre a história e estrutura do projeto (RUANO; PERETI; GRAHL, 2016) e o segundo trazendo as abordagens de ensino usadas nas aulas (CURSINO et al, 2016a). Ambos já colocavam o PLAc como um dos conceitos que conduziam o preparo das aulas e a formação de novos professores, também uma das propostas do projeto.

Ainda em 2016, o PMUB publicou o livro “Refúgio e Hospitalidade”, cuja terceira parte é voltada para questões linguístico-culturais e mais uma vez a ideia de língua de acolhimento aparece. Barbosa e Ruano (2016) apresentam o conceito de língua de acolhimento juntamente com os projetos da UnB e da UFPR que acolhem migrantes e refugiados. Em outro capítulo da mesma publicação, discute-se o papel do entorno no ensino de uma língua em contexto migratório (ALBUQUERQUE; ANUNCIAÇÃO; GABRIEL, 2016). No último capítulo, são apresentados os grupos de acolhimento do projeto na época, discutindo nossas metodologias de trabalho e bases teóricas para a abordagem de ensino utilizada (CURSINO et al, 2016).

Em 2017, a UnB, sob orientação da Prof^ª. Dra. Lucia Maria Assunção Barbosa, organizou o I ENPLAc (Encontro Nacional de Português como Língua de Acolhimento), reunindo projetos de diversas universidades que começaram a atender aos públicos migrantes e refugiados. Ainda no mesmo ano, a UnB publicou o “Dicionário Crítico de Migrações Internacionais”, onde São Bernardo e Barbosa, seguindo a discussão de Amado (2013) sobre considerar fatores extra-linguísticos, propõem uma nova definição para língua de acolhimento:

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 (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

Nos anos seguintes, outros trabalhos e pesquisas foram sendo publicados abraçando o conceito do PLAc. O ENPLAc teve uma segunda edição no ano de 2018, desta vez sediado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o que me parece ter sido a última edição já que não existem registros de um terceiro evento. No ano de 2021 o Instituto Federal do Paraná (IFPR) realizou o I Encontro de Professores de Português como Língua de Acolhimento, que, apesar de ser apenas um evento local, contou com a presença de ministrantes de outras instituições federais.

Com a maior abertura para a discussão de um ensino próprio para migrantes e refugiados, iniciou-se também a busca por um material didático que contemplasse as particularidades deste contexto de ensino e dos possíveis desdobramentos dentro da área do PLAc. O projeto que promove o acolhimento linguístico para migrantes e refugiados na UFSC disponibiliza em seu site alguns materiais voltados ao público-alvo da língua de acolhimento. Pontuo aqui que o fato de ser voltado para este público não implica que se baseiam no conceito de língua de acolhimento ou que o utilizem.

Dois destes materiais, que são justamente os primeiros publicados, dispõem de unidades que tratam da língua de forma bastante estrutural, focando em atividades de compreensão escrita, vocabulário raramente contextualizado (geralmente disposto em listas e tabelas) e com muitos exercícios de fixação para trabalhar com as estruturas morfossintáticas da língua portuguesa. Ainda assim, representam um passo dado para o que entendemos como ensino de PLAc hoje mesmo que nenhum discuta qual abordagem linguística adotada. Ambos destacam que selecionam temáticas que sejam relevantes para facilitar o processo de integração destes migrantes na sociedade brasileira.

Em 2020 temos o lançamento do material em análise nesta pesquisa, o “Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos”. Como já descrevi o processo de criação do material (no capítulo 2) e a análise dele será realizada na seção seguinte (3.2), deixo aqui a menção como parte deste histórico de materiais desenvolvidos. Destaco ainda a coleção (no prelo) “Vamos Juntos (as)!", desenvolvida em uma parceria com muitos professores da área PLAc/PLE/PLA de diferentes universidades. No momento da redação desta dissertação, apenas o primeiro livro da edição foi publicado e disponibilizado gratuitamente na internet². O trabalho do “Vamos juntos(as)!” é resultado das diversas

² Disponível em https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/_vamosjuntos.php acesso em 10/03/2022

pesquisas realizadas nos últimos anos sobre o ensino de português para migrantes e refugiados e além de já apresentar o PLAc no subtítulo do material, propõe em sua apresentação a participação ativa dos alunos não apenas nas discussões dos temas como na decisão de quais serão os temas e unidades mais relevantes para eles e para o grupo. O livro também propõe uma abordagem plurilíngue e multinível, o que é algo bastante novo para materiais didáticos e não apenas se tratando da área de PLAc, demonstrando como os estudos de nossa área, apesar de recentes, têm gerado grandes resultados.

3.1.3- O PLAc em debate no Brasil

A ideia de um novo conceito para dar conta de um contexto específico foi abraçado por muitos grupos e projetos em diferentes universidades e centros de ensino. As reformulações e as reflexões necessárias para se dirigir ao público migrante, com abordagens diferentes das usadas para estudantes intercambistas e expatriados, foram necessárias para prestar o acolhimento linguístico necessário para este público. Contudo, a adoção de um novo termo que serve exclusivamente ao ensino de língua para o ensino dentro do contexto migratório não escapou de questionamentos e debates, tanto pela sua aplicabilidade como pela sua necessidade de um novo termo para ser empregado somente no contexto do que temos chamado de PLAc.

Em muito, esses questionamentos e debates se devem pelo fato de a língua de acolhimento ter sido pensada e definida por pensadoras lusitanas dentro do contexto do *Portugal Acolhe*. A título de exemplo de um destes questionamentos, Bulla (2020) define que o empréstimo do conceito pode ser “problemático”. A autora levanta uma discussão sobre as diferenças do contexto português de ensino, onde se viu uma política pública vertical, enquanto no Brasil são universidades, comunidades religiosas e entidades filantrópicas que assumem a frente destas políticas de inclusão dos migrantes (BULLA, 2020, p.8).

Quando lemos os trabalhos que levantam críticas e sugerem cautela ao se optar pelo uso do termo Língua de Acolhimento, geralmente existem três pontos levantados para se apontar o porquê este uso pode ser tido como problemático: 1) a língua de acolhimento usada como uma ferramenta de assimilação cultural; 2) a língua de acolhimento como único meio para a integração social; e 3) a língua de acolhimento como símbolo de um país monolíngue. Quero discutir brevemente esses três apontamentos, que acredito serem todos relevantes e necessários para a adoção do termo, mas também para justificar porque apesar destas questões

problemáticas ainda optamos pela utilização do PLAc nesta pesquisa e, em especial, nos nossos projetos e prática docente voltados para alunos migrantes e refugiados.

Partindo do primeiro ponto, tanto em Anunciação (2017) como em Camargo (2019) é apontado o fato de que a língua de acolhimento surgir como conceito em Portugal dentro de um programa e de políticas públicas que cobram conhecimentos linguísticos dos migrantes e refugiados para que estes tenham acesso a direitos dentro do território português, como aponta a própria pesquisadora lusitana Cabete ao afirmar que

com a obtenção do certificado do curso, os participantes ficarão dispensados da realização de testes comprovativos do conhecimento da língua e assim poderão [sic] vir a ter acesso à nacionalidade, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente de longa duração. (CABETE, 2010, p. 61)

Assim sendo, a língua é imposta e usada como uma ferramenta de uma política assimilacionista (ANUNCIAÇÃO, 2017; LOPEZ, 2020) e isto pode gerar relações assimétricas de poder e de saber (ANUNCIAÇÃO, 2017), que interferem nas possibilidades de espaços de acolhimento interculturais (LOPEZ; DINIZ, 2018) e que reforçam o “discurso da falta”, que de acordo com Lopez (2016) representa a ideia de que o migrante e refugiado é entendido pelo que lhe falta e não pelo que ele tem a oferecer à comunidade de acolhida, levando desta forma à ideia de que estes sujeitos apresentam lacunas a serem preenchidas pela língua e cultura desta sociedade de acolhida para que possa se integrar a tal comunidade.

Além da imposição do aprendizado da língua portuguesa no contexto do Portugal Acolhe, existe ainda o fato de que o curso era dividido entre módulos de língua e módulos de cultura e cidadania, o que denota uma visão de que a língua seria separada do social. Esta concepção de língua dissociada das práticas sociais implica também no não-reconhecimento das disputas de poder presentes na linguagem, como aponta Anunciação (2017), o que pode impedir os migrantes e refugiados de enxergarem a língua como um instrumento político e ideológico que os obriga a se comunicar através dela. A pesquisadora afirma ainda que “ao se pensar em língua de acolhimento no contexto brasileiro, é necessário refletir sobre os usos linguísticos de fato e observar em que medida eles promovem acolhimento, assimilação, marginalização ou exclusão nos diferentes espaços.” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 46)

Relembrando ainda que não nos interessa corroborar a ideia de que uma língua seja obrigatória para que haja integração social de qualquer sujeito em qualquer comunidade que seja, buscamos a valorização das identidades e das histórias desses sujeitos e por isso creio

que não podemos reforçar práticas de apagamento cultural e ignorar o fato de que suas línguas fazem parte destas histórias e destas identidades. Anunciação (2017) discute em sua dissertação os processos de (re)existência que podem ser produzidos nestes contextos migratórios, a partir dos quais novas identidades podem emergir, como pontua a pesquisadora, e a linguagem pode ser um destes espaços de (re)existência. Assim, a língua predominante para socialização na comunidade de acolhida deve ser ensinada com intuito de permitir que o estudante tenha mais uma forma de se expressar e de facilitar a comunicação ao invés de solidificar uma identidade de estrangeiro vulnerável e desfavorecido que precisa do domínio completo dessa língua para ser reconhecido como um membro válido e ativo dentro da nova comunidade.

Devemos estar também atentos para a forma como conduzimos nossas aulas para não refletirmos essa ideia de que a língua se resume à estrutura e que seus usos são mecânicos, especialmente se pensarmos em eixos temáticos como “expressões para se usar no supermercado”, “expressões para se usar em uma consulta médica”, “frases para se usar numa apresentação acadêmica” como se existisse apenas um roteiro a ser seguido, sem desvios, interrupções e aprender estas fórmulas comunicativas garantisse uma comunicação eficiente para nossos alunos migrantes e refugiados em qualquer situação comunicativa.

Isso nos leva ao segundo comentário que geralmente se direciona à língua de acolhimento: o fato de que em geral ela é vista como única forma de integração. Desde o surgimento do termo, vários autores ressaltam a importância do aprendizado da língua local para que se faça a integração dos recém-chegados de modo bem sucedido. Grosso (2010) afirma que o desconhecimento da língua faz com que estes sujeitos migrantes e refugiados se encontrem mais fragilizados e consequentemente se tornem mais vulneráveis e dependentes. Da mesma forma, Ançã (2008) afirma que o conhecimento da língua é uma forma de integração poderosa, tanto para os migrantes e refugiados que podem assim se tornar sujeitos autônomos, mas também para a comunidade que pode encontrar “harmonia social”. Discordando do último comentário, afinal sabemos que mesmo em comunidades monolíngues a harmonia social não é garantida, é preciso admitir que o migrante ou refugiado que apresenta uma boa desenvoltura com o idioma privilegiado na comunidade que o recebe se torna de fato mais autônomo e independente.

Contudo, apesar de reconhecer que o aprendizado da língua oficial da comunidade é de grande ajuda para estabelecer pontes de integração entre o migrante/refugiado que chega e

a sociedade que o recebe, é preciso pontuar que o aprendizado (ou mesmo o domínio) desta língua é, muitas vezes, insuficiente como garantia de integração. Bulla (2020), com relação ao PLAc, qualifica como romantizada a visão de que conhecer a língua seja o bastante para o processo de acolhimento no novo país. Existem muitos outros fatores que podem influenciar no modo como um migrante/refugiado é acolhido em um país para além do domínio da língua, como questões étnico-raciais, de gênero, diferenças de classe, ofício exercido, escolaridade, etc. Então seguimos o pensamento de que não podemos ver o ensino da língua como uma commodity (JORDÃO, 2004), ou seja, um bem a ser adquirido e que garante um status social (no caso de língua de acolhimento, a plena integração na comunidade de acolhida), pois estes outros fatores podem se sobrepor às competências linguísticas, o que pode tanto facilitar como dificultar este processo de integração.

O terceiro ponto que é levantado como crítica a adoção do termo PLAc no Brasil é o fato de que pensar em “língua de acolhimento” ressalta que apenas uma língua pode cumprir este papel. Anunciação (2017) levanta a questão de como é problemático enxergar as línguas de uma forma territorializada, já isso resume o pertencimento a uma comunidade ao conhecimento de uma língua, o que viemos discutir que não se aplica visto que existem outros fatores que influenciam neste processo de integração. Além disso, a autora afirma ainda que quando este tipo de concepção é transplantado no Brasil se torna problemático “pois, ao condicionar o conhecimento de uma língua como pressuposto de nacionalidade e de adequação social, reforça o mito e a ideologia de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo.” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 41)

Quanto a esse argumento, acredito que podemos pontuar alguns aspectos. O primeiro é que de fato é preciso lembrar que existem diversas línguas de povos autóctones no território brasileiro e ainda as línguas faladas das comunidades de migrantes dos séculos XIX e XX, sem contar as línguas que vieram com os numerosos migrantes e refugiados que recebemos nos anos 2010, sujeitos principais desta pesquisa. Então, acreditar que uma língua só é falada no Brasil é um grande equívoco, e não devemos apenas levar isto em conta como professores de língua, mas também trazer estas questões para nossos alunos, para que saibam que eles não são os únicos a se expressarem em outra língua e que existem comunidades que mesmo com décadas e séculos de residência no Brasil mantêm suas línguas e costumes, o que significa que eles não precisam se sentir pressionados a abandonar suas línguas, culturas e hábitos para se sentirem parte de nossa sociedade.

O segundo aspecto a ser pontuado é que, apesar de muitas dessas línguas ainda serem utilizadas cotidianamente, apenas algumas cidades as adotam como língua co-oficial, sempre ao lado do português, única língua oficial reconhecida legalmente no Brasil. Isso quer dizer que mesmo que alguns desses migrantes/refugiados passem a morar em uma comunidade que use estas línguas, o português ainda será legalmente imposto e, em grande parte do território nacional, socialmente requisitado. Logo, por mais que tenhamos o desejo de fazer com que todas as outras línguas sejam valorizadas, o português continua numa posição privilegiada em nossa sociedade, e desconhecê-lo pode de fato ser uma barreira para o processo de integração, seja ao conseguir uma vaga de emprego, entrar numa IES, se expressar no consultório médico etc., o que não implica que este conhecimento deva ser obrigatório ou que as outras línguas destes alunos devam ser esquecidas. Devemos não apenas falar com nossos alunos, mas também com a sociedade de acolhida para que estas outras línguas sejam vistas como formas igualmente válidas de comunicação, para que o português não assuma permanentemente essa característica de fator de exclusão.

Tendo discutido todos estes pontos, cabe reforçar que a ideia da maioria dos críticos não é incentivar o abandono do termo PLAc, mas sim fazer entender como ele foi sendo construído e problematizá-lo, pensando nas implicações de seu uso sem refletirmos sobre o que significa falar de língua de acolhimento para o contexto brasileiro. É necessário discutir para que possamos ressignificá-lo e repensarmos seu uso, ampliando o debate sobre o que entendemos por acolhimento linguístico e qual o papel do PLAc levando em conta os diversos contextos de nosso país. Podemos olhar, por exemplo, para a proposta de Lopez e Diniz (2018):

[...] o PLAc não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA. Tampouco pode ser considerado uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA, como temos podido observar em certo discurso que já se sedimenta na área, sem uma efetiva discussão sobre quais são essas especificidades, para além dos aspectos da superfície. Em um contínuo movimento reflexivo, sensível a semelhanças e diferenças em relação a outros contextos de ensino de PLA, é preciso que, a todo momento, professores e pesquisadores se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público (LOPEZ; DINIZ, 2018, p. 4).

Como observam os autores, pensar em acolhimento linguístico é pensar em quem são estes migrantes e refugiados, como eles se relacionam com este status de migrante/refugiado, com o português e com a comunidade de acolhida de modo geral, mas também com seus

repertórios linguísticos e identitários anteriores. Não é pensar apenas no que o PLAc pode fazer por eles, mas principalmente em qual é o papel da língua no processo de criação de laços com o território e com a comunidade que os recebem. Lopez e Diniz (2018) afirmam ainda que o PLAc deve ser visto como uma especialidade transdisciplinar, e por isso precisa estar em constante contato com outros campos de estudo, como a antropologia, ciências políticas, ciências sociais, psicologia, para citar alguns exemplos.

Ruano (2019) acredita que a nomenclatura carrega consigo algumas particularidades, sendo elas:

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 [...]; 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 (RUANO, 2019., p. 74).

Ainda pensando no ensino de uma língua adicional para o contexto migratório, Anunciação (2017), baseando-se em outros autores, defende uma visão de língua como espaço performativo. Assim sendo, podemos entender que o PLAc teria um papel importante na ressignificação da interação entre o migrante/refugiado e o outro, da comunidade de acolhida e por isso, teria, segundo a autora, um papel fundamental no processo de inserção destes sujeitos migrantes na comunidade de acolhida. Anunciação acredita que se deve partir de um ensino translíngue e transcultural, permitindo que estes indivíduos usem a língua como uma forma de resistência e de (re)existência para que possam performar suas agências e identidades partindo destas interações dialógicas (ANUNCIAÇÃO, 2017).

Seguindo essa perspectiva para defender o uso do PLAc no processo de acolhimento de migrantes e refugiados, há o argumento de que língua é um ato político, visão com a qual concordamos. São Bernardo (2016) defende a ideia de que o ensino de PLAc deve servir para conscientizar os alunos das diferenças culturais e suas interferências na comunicação, fazendo que estes alunos assim saibam contornar barreiras e consigam se integrar melhor, além de adquirirem também uma consciência política que lhes permita participar ativamente da sociedade que os acolhe. Lopez (2016) também é uma das pesquisadoras que defende esta visão mais politizada do PLAc, justificando que a adoção do termo pode ser uma forma de

visibilizar as questões e particularidades do público migrante/refugiado dentro da área de PLA:

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).

Para além desta visibilidade que a adoção do termo gera, em um texto mais recente, a pesquisadora defende ainda que o professor de PLAc se torna um ativista, pois luta a favor de justiça social e colabora com o processo de emancipação de seus alunos migrantes e refugiados (LOPEZ, 2020). Acredito que todas estas pontuações e discussões nos permitem justificar o porquê de nos apropriarmos deste termo para aplicarmos ao nosso contexto de ensino dentro da UFPR e, em especial, dentro da presente pesquisa. Tendo estabelecido o que é o PLAc e o porquê adoto o termo neste estudo, parto para a próxima seção onde inicio a análise do material.

3.2 O PLAc no Passarela e as identidades de nossos alunos

A Língua de Acolhimento, como já discutido anteriormente, é um dos conceitos base do livro analisado neste estudo. *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos* é a proposta discutida em Ruano (2019) para contemplar o contexto do acolhimento linguístico e acadêmico realizado na UFPR pelo programa PMUB. Mas onde o PLAc é de fato implicado ao longo do material? Compreender como a ideia do PLAc permeia e informa a construção do livro é justamente o objetivo desta seção, ou seja, investigar onde encontramos a ideia de acolhimento linguístico, em que tipo de atividades, em quais momentos, reforçando que este é um conceito que se volta para o contexto de ensino-aprendizagem e para os sujeitos que o determinam: nossos alunos. A partir de exemplos de trechos das unidades, exercícios e mesmo das aberturas dos dossiês, proponho aqui uma

observação do PLAc ao longo de diferentes propostas de atividades, muitas vezes de maneira discreta, outras vezes de forma mais explícita.

Desde a apresentação do livro já vemos que a ideia do PLAc conduz os processos de aprendizado que o livro sugere. Logo de início, as organizadoras do livro o anunciam como um material voltado para migrantes e refugiados, apresentando ao leitor da obra a justificativa da existência do material (atender às disciplinas ofertadas pelo curso de Letras da UFPR para este público) e a presença do PMUB e da CSVN no desenvolvimento deste projeto, o que indica para quem conhece o programa e/ou os trabalhos com este público de que muitas questões são levadas em conta na construção do livro. Logo na sequência, no quarto parágrafo, a apresentação dos conteúdos deixa mais uma vez clara a proposta do *Passarela*:

“Desta forma, este material se destina a migrantes e refugiados que necessitam do português brasileiro para (inter)agir no contexto universitário. Por esse motivo, adotamos a nomenclatura Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, a qual engloba quatro fios-condutores. O primeiro diz respeito a gêneros textuais próprios do ambiente acadêmico (**Conteúdo linguístico-metodológico**). O material abrange, ainda, conteúdos que proporcionam um maior entendimento da estrutura institucional e cultural de diversas esferas da universidade (**Conteúdo Institucional**). Apresentamos também atividades que promovem a diversidade cultural desses alunos, valorizando a cultura do outro e impulsionando um diálogo intercultural no contexto acadêmico (**Conteúdo cultural**). Além disso, tivemos a preocupação que as unidades deste livro didático contemplassem propostas nas quais as culturas, línguas e trajetórias dos estudantes fossem valorizadas, visto que esses fatores ajudam o aluno a melhor se situar culturalmente na nova sociedade e dão lugar ao aprendizado do novo idioma (**Conteúdo pessoal**).” (RUANO; CURSINO, 2020, p.4)

Como podemos ver, já de início o texto nos mostra o público e, para corroborar a proposta, quais conteúdos encontramos que justificam a nomenclatura PLAc-FA assumida pelo projeto. O que é apresentado como “Conteúdo cultural” e “Conteúdo pessoal” dá indícios ao leitor de onde encontrará conteúdos que concernem ao público migrante e refugiado diretamente. Conteúdos escolhidos e pensados para esse público valorizando seus conhecimentos prévios de mundo, as línguas já faladas, suas experiências pessoais, o que é de extrema importância para que estes estudantes tenham voz e que o português não seja tomado como uma língua de assimilação e apagamento identitário, como discutimos anteriormente, mas sim uma língua de acolhimento que de fato age como um facilitador para estes estudantes se integrarem dentro da sociedade de acolhida.

A fim de encontrar exemplos que demonstram o que estou discutindo sobre as presenças (e talvez ausências) de eixos norteadores do PLAc no material, nas próximas partes da dissertação, utilizo figuras retiradas da versão PDF do livro e trechos de textos, páginas e

enunciados. A título de organização da análise, separei três subseções: a primeira será dedicada à representação e ao espaço do migrante no livro; na segunda subseção minha atenção se volta para a figura da mulher e questões de gênero trazidas no livro; num último momento vamos olhar para as questões raciais, onde acredito que o livro também usou o PLAc como um condutor.

Os temas acima descritos surgiram como opção de análise ao longo da pesquisa, não sendo estes visados como os objetos principais deste estudo a princípio. Contudo, ao olharmos em como a questão do PLAc poderia se manifestar no *Passarela*, me pareceu lógico olhar a quem o material se dirige, a estudantes migrantes, racializados, passíveis de sofrer preconceitos devido suas origens e/ou cor de pele, alunas que além da condição de migrantes também podem enfrentar (e algumas infelizmente enfrentam) situações de machismo e misoginia. Todas estas se mostraram essenciais em nossas experiências docentes ao longo dos acolhimentos destes alunos migrantes e refugiados, e isso se reflete no material.

Entretanto, as análises que se seguem dos trechos de atividades propostas no *Passarela* não são pautadas por teorias de identidade e/ou interseccionalidade, mas sim pela relação destas vivências particulares dentro das aulas de PLAc. Lembrando que defendo aqui a ideia do professor de PLAc como ativista (LOPEZ, 2020) e tocar nestas questões em sala de aula permite que alunos e professores as discutam de forma crítica, olhando em especial para o que as experiências destes estudantes têm a contribuir com estes debates e como eles enxergam estas situações dentro da comunidade de acolhimento, o que também permite que os alunos se expressem e criem um espaço onde se sintam seguros para compartilhar suas vivências e opiniões, que se alinha com a defesa que Ruano (2019) faz do conceito de *Second Space* proposto por Campano, dentro das aulas de PLAc, que permitiriam que estes alunos construam não apenas um repertório linguístico, mas também ressignifiquem o processo migratório se reconstruindo enquanto sujeitos (CAMPANO, 2007 citado por RUANO, 2019).

3.2.1- O migrante dentro do Passarela

Começamos a explorar a identidade migrante dentro do livro devido ao fato de que é este público que levou à criação dos projetos, tornando assim a publicação do *Passarela* possível. É também na intenção de evidenciar as particularidades e dificuldades que este público enfrenta em seus processos de integração por causa das barreiras linguísticas que foi concebida a ideia de PLAc, como já discutimos anteriormente. Foi pensando em quem são

esses migrantes que as discussões se desenvolveram e muitos estudos e pesquisas puderam ser realizados. Esta característica, que é uma dentre as muitas que compõem estes sujeitos, está no cerne de nosso trabalho e não faria sentido ignorá-la já que propomos que o PLAc seja sobre ampliar espaços onde estes migrantes possam se expressar, e não sobre apresentar apenas nossas culturas, línguas, leis, etc., e impor esta nova realidade aos indivíduos que seriam acolhidos. Pois, como já discutido, o PLAc não se define pelo ensino de estruturas linguísticas e textuais a serem apresentadas a migrantes, mas sobre ampliar repertório linguístico a partir do conhecimento do português para comunicação e integração social no processo de adaptação destes migrantes.

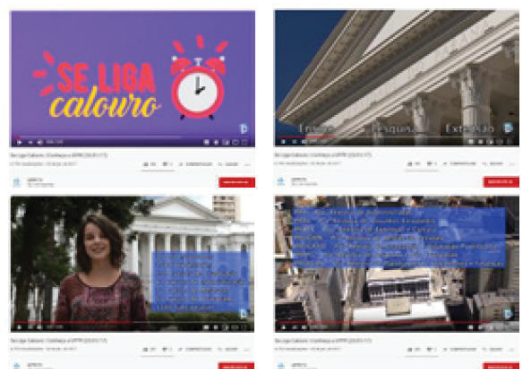
No caso do *Passarela*, por nossas próprias experiências enquanto discentes e docentes, nós sabíamos que estruturas seriam relevantes para a realização dos trabalhos acadêmicos, que temáticas eram necessárias para a integração destes migrantes e refugiados pensando no contexto universitário. Mas, como o material e as aulas foram planejados para unir o acolhimento acadêmico e linguístico pensando nestes migrantes e refugiados, uma das coisas que quisemos enfatizar é que a identidade destes alunos não deveria ser apagada e que o fato de serem migrantes e refugiados não seria ignorado nas discussões porque isso é um dos fatores que pode influenciar (positiva ou negativamente) o processo de integração acadêmica destes alunos, sempre reforçando a ideia da criação do segundo espaço onde estes alunos possam se expressar e falar de suas experiências e visões de mundo, o *second space* de Campano (RUANO, 2019).

Nesse entendimento, a intenção de valorizar estas identidades migrantes deveria aparecer nos textos selecionados e atividades propostas, ou pelo menos no modo com o qual os exploramos dentro do material. São estas ocorrências que pretendo observar neste momento, ou seja, como estas identidades aparecem nos textos escritos, nos vídeos, nas imagens, nos áudios e nas questões de compreensão, de interpretação e nas discussões propostas sobre as temáticas trazidas pelos textos selecionados. Elas estão explícitas e/ou implícitas? Apenas a questão migratória foi levada em conta ou existem outras identidades que são discutidas e reafirmadas ao longo do material?

Podemos começar com o primeiro documento apresentado no material, um vídeo da UFPR TV, parte da série “Se liga calouro”, que apresenta um pouco da Universidade e da vida estudantil para alunos recém ingressos em um curso superior. Podemos ver a apresentação deste primeiro vídeo no livro pela Figura 2.

FIGURA 2: Apresentação do vídeo “Se Liga Calouro| Conheça a UFPR” no material *Passarela*

Observe as imagens abaixo e **discuta com um colega**.



- De onde elas foram retiradas?
- Elas tratam de quê?
- Qual a relação entre elas?
- O que você entende por “se liga calouro”?
- Qual pode ser a relação entre ensino, pesquisa, extensão e a UFPR?

Fonte: TV UFPR.
Disponível em: [youtube.com/watch?v=LuRme3cc5Fo](https://www.youtube.com/watch?v=LuRme3cc5Fo)

Fonte: Livro *Passarela*, p.14

Neste caso, o vídeo em si foca mais no ponto de vista acadêmico, não fazendo qualquer referência ao contexto migratório que envolve os alunos atendidos pelo PMUB. Contudo, isto não significa que o público-alvo do material não é levado em conta na forma como este texto em específico pode ser trabalhado, pois é preciso que enxerguemos estes alunos para além do processo migratório. Todos são calouros e, sendo um material que apresenta a universidade para novos alunos, suas experiências já estão sendo levadas em conta na escolha deste documento.

Pensando em como a atividade é apresentada, vemos na Figura 1 quatro *prints* e algumas atividades de pré-leitura para iniciar uma discussão sobre o que os alunos imaginam que será tratado no vídeo. Nenhuma destas questões aborda o contexto de ensino (PLA/ PLAc/ PLE) já que são todas baseadas nos prints e no assunto que poderá ser trazido pelo vídeo, porém estão servindo de atividades de pré-leitura para levantar discussões relevantes para as próximas atividades, que envolvem experiências prévias e as visões e opiniões que os estudantes têm sobre a universidade brasileira. Abaixo temos acesso à fonte do vídeo, um *link* e o *QR code* para acessá-lo. Na sequência o livro apresenta questões de compreensão global e em seguida de compreensão detalhada, o que é um recurso bastante utilizado no ensino de língua não-materna (no caso do PLA/ PLAc/ PLE). Este tipo de questão é o que é definido por Brahim et al (2021) como decodificação, onde o objetivo é apenas localizar as informações no texto.

Já na página seguinte, depois da compreensão detalhada, é levantada uma discussão para ver o que os alunos têm a dizer sobre o tema do vídeo (a estrutura da universidade). E é nesta discussão que podemos notar que o livro não se dirige a alunos brasileiros, como vemos na Figura 3.

Figura 3: Discussão sobre o vídeo “Se liga calouro| Conheça a UFPR”



Discussão do vídeo

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

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

Fonte: Livro *Passarela*, p. 15

Pontuo um pequeno estranhamento com a questão d) que pergunta as funções de um reitor. A informação aparece no vídeo, mas como todas as outras questões são de compreensão geral e se mesclam com discussões sobre as percepções visuais do aluno, uma questão de compreensão detalhada (as funções de um reitor citadas no vídeo) me parece destoar do conjunto de questões. Pensando especificamente no que aproxima as outras questões, dois tipos de enunciados chamam a minha atenção. O primeiro tipo são as questões que pedem para que os estudantes discutam a fim de comparar a estrutura da UFPR com as universidades de seu país de origem (questões b), c), e)). Estas questões não seriam cabíveis a alunos brasileiros, o que reafirma o contexto do ensino de língua para o qual o material é utilizado. O segundo tipo é justamente a questão f), onde não se pede para que o estudante compare seu país e a cultura acadêmica dele, mas para que este estudante reflita sobre o que o espera nos anos de graduação que virão dentro da UFPR, o que não faria sentido para estudantes intercambistas que passariam apenas um semestre ou no máximo um ano no país e que não realizariam sua formação completa por aqui. O público-alvo se reflete nas questões elaboradas, mesmo em um texto (o vídeo da TV UFPR) que não traz este tema em seu conteúdo. As questões poderiam ser facilmente adaptadas para qualquer contexto de ensino

que se dedique ao acolhimento linguístico e acadêmico de migrantes e refugiados. Um exemplo similar é o que vemos na Figura 4.

Figura 4: Texto “Ciências sem Fronteiras” no caderno de exercícios do Dossiê 1



**VOCÊ JÁ
OUVIU FALAR DO
PROGRAMA CIÊNCIA
SEM FRONTEIRAS (CSF)
DO GOVERNO FEDERAL
BRASILEIRO?**

O programa Ciência sem Fronteiras foi criado em 2011 e finalizado em 2017.

Fonte: Ciência sem Fronteiras.
Disponível em: cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/0-programa

O que é?

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.

Fonte: *Livro Passarela*, p. 47

A princípio vemos apenas um texto de caráter explicativo apresentando o maior programa de intercâmbio realizado no Brasil, o Ciências sem Fronteiras. O texto em si apenas fala das questões estruturais do programa, não ressaltando o contato intercultural dos estudantes brasileiros com os outros países, mas foca principalmente em objetivos formativos e na proposta de desenvolver acordos com universidades estrangeiras e pesquisadores de fora do país, da mesma forma como o vídeo sobre a estrutura da UFPR não se pautava sobre a questão de migrantes e refugiados na universidade. Contudo, a temática do texto pode ser facilmente utilizada para explorar questões interculturais. E é justamente o que é realizado nas tarefas de discussão deste texto, como demonstra a Figura 5.

Figura 5: Questões de discussão do texto “Ciências sem Fronteiras”

1. Leia o texto acima e faça as atividades:

a. O programa Ciência Sem Fronteiras foi o maior programa de intercâmbio do Brasil e era ofertado pelo governo. Existem/existiram programas assim no seu país? Como funciona/funcionava?

b. Você conhece outros programas ou projetos para estudantes morarem fora do país (que existam em seu país ou no Brasil)?

c. Os programas são subsidiados por qual instituição no seu país?

d. Você já participou de algum processo seletivo de intercâmbio? Em caso afirmativo, como foi? Em caso negativo, você tem interesse? Para que lugar? Comente.

Fonte: *Livro Passarela*, p. 47

Mais uma vez são as questões que vêm a integrar os conhecimentos e experiências do aluno com o que se discute em sala. Neste caso, todas as questões se voltam para uma contribuição do estudante a partir do que ele sabe sobre os programas de intercâmbio de seu país ou mesmo de outros países. A última questão me chama atenção porque mais uma vez reafirma que o público do material não é formado de estrangeiros intercambistas, afinal de contas não faria sentido algum a colocação de tal pergunta para este público, mas são estudantes que estão de fato estudando dentro do sistema universitário brasileiro e descobrindo os modos de existir dentro de uma IES no nosso país e que possuem o direito de participar de processos seletivos para programas de intercâmbio como qualquer outro estudante regularmente matriculado na UFPR.

Estes não são os dois únicos casos nos quais o material apresenta textos alheios aos migrantes e/ou refugiados, mas que permitem abrir uma discussão sobre estas questões a partir do trabalho com o documento pelas perguntas feitas. Esta abordagem é amplamente usada no livro justamente para valorizar a opinião destes alunos e informá-los, em uma espécie de didatização de informações importantes nesse novo ambiente acadêmico. Buscamos também demonstrar que não esperamos que eles apenas aceitem como as coisas se passam e são entendidas no Brasil, mas que eles comparem com o que já conhecem ou como imaginavam que era em seu país caso não tenham experiência e/ou propriedade para discutir (como a questão sobre o financiamento dos intercâmbios, que pode não ser de conhecimento geral).

Outros exemplos que posso citar rapidamente é quando trabalhamos com gêneros textuais escritos no dossiê 2, onde as discussões sempre pedem para que o estudante fale sobre sua relação com aquele gênero (ele o conhece? É um gênero comum em seu país de origem? O formato como se apresenta aqui segundo os exemplos do livro é o mesmo que se via no país de onde veio? etc.). A nossa intenção ao pensar em perguntas deste tipo é fazer com que estas visões que o aluno já possui sejam valorizadas, evitando assim olhar para estes estudantes a partir de um discurso da falta, onde o ensino do PLAc viria a preencher lacunas existentes (LOPEZ, 2016). O que desejamos é que mostrar que suas experiências podem contribuir e muito para as discussões em sala de aula.

Os textos modelos não necessariamente apontam para discussões de migração, refúgio, deslocamento, mas as questões que podem ser elaboradas pelos professores fazem este papel a fim de que o aluno não sinta que suas visões e opiniões sobre a temática precisem ser ignoradas e que ele pense que precisa apenas absorver o modo brasileiro de pensar e entender o mundo. Por esta razão, a formação de professores sensíveis a este contexto de ensino (e a contextos similares) se faz tão necessária. A condição de estrangeiro precisa ser levada em conta para que ele saiba como co-existir com seus colegas brasileiros, estando ciente de que ele pode ser quem é e que a ideia não é evitar os choques culturais, mas entender porque eles existem e saber lidar com eles sem se apagar diante da sociedade de acolhida.

Mas e se partirmos para uma busca de textos e documentos que não apenas apresentam uma abertura para que os professores discutam a identidade de alunos migrantes e refugiados, mas que em seu próprio conteúdo já trazem estas questões? Encontraremos exemplos explícitos dentro do material? A resposta é sim, estes exemplos não são tão numerosos como os textos que trabalham a identidade dos alunos enquanto migrantes e refugiados apenas nas questões pós-leitura, mas ainda assim estão presentes e garantem que as discussões e os temas levantados em sala de aula sejam atravessados pelas questões que desafiam estas identidades (migrantes, refugiados, calouros, mulheres, negros, latinos, árabes etc.) e exploram experiências pessoais destes alunos.

Podemos começar com o exemplo trazido pela Figura 6, atividade que propõe uma discussão sobre formas de fichamento. A atividade em si não trata de questões migratórias e nem precisaria visto que se trata de apenas mais um exercício estrutural voltado para a prática escrita de gêneros acadêmicos, o objetivo é apresentar um gênero acadêmico e seu formato.

Contudo, o conteúdo apresentado para a realização desta atividade é baseado em uma apresentação oral em um congresso internacional onde a autora discute justamente o ensino de PLAc em conjunto com letramentos sociais.

É interessante observar que os alunos estão discutindo um texto que aborda o contexto em que estão inseridos e que eles podem se atentar para isso ou não, mas que no fim o objetivo é trabalhar possíveis estruturas para a realização de um fichamento. Diferente do que ocorreu nos dois primeiros exemplos, onde o conteúdo não se referia a eles diretamente, porém, nas discussões, as diferenças culturais que estes estudantes poderiam trazer para contribuir com o debate do tema eram levadas em conta, neste caso, o texto traz explicitamente questões ligadas a estes alunos, mas o exercício apresentado não faz menção alguma sobre a identidade migrante dos alunos. Esperamos que isso não seja entendido como uma crítica negativa, afinal a proposta da tarefa apresentada é a identificação de tipos de fichamento para uma futura produção escrita de um texto escrito a partir de modelos trabalhados. O exercício se pretende estrutural e cumpre com a proposta. Não esperaríamos aqui uma discussão do tema (que ainda é possível caso o professor em sala acredite que seja interessante explorar a relação entre o conteúdo dos fichamentos e o contexto de ensino). Mesmo sem ser esperado, o material tenta trazer exemplos de textos que façam alguma referência à realidade social e acadêmica dos alunos.

Figura 6: Modelos de tipo de fichamento

2. Observe as imagens a seguir e classifique-as em fichamento textual, fichamento temático, fichamento bibliográfico. Justifique suas respostas.

CURSINO, CARLA ALESSANDRA. Letramentos sociais no ensino de Português como Língua de Acolhimento. In: III Congresso Internacional de Estudos em Linguagens. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019. “(…) Ao final de cada unidade temática, o aluno deve ser capaz de compreender o mundo a sua volta e nele realizar tarefas na língua-alvo. Em outras palavras, mais do que conjugar verbos e dominar estruturas linguísticas, o aluno deve ser capaz de se apresentar, procurar um emprego, procurar uma moradia, se locomover pela cidade, ir ao médico, matricular os filhos na escola, entre outras tarefas” (p. 3).	TIPO DE FICHAMENTO: JUSTIFICATIVA:
CURSINO, CARLA ALESSANDRA. Letramentos sociais no ensino de Português como Língua de Acolhimento. In: III Congresso Internacional de Estudos em Linguagens. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019. Para a autora, quando se finaliza uma unidade temática, o aluno deve estar habilitado a entender o mundo em que está e fazer tarefas na língua-alvo. A autora explica que mais importante do que dominar estruturas linguísticas é realizar tarefas como procurar emprego, ir ao médico, andar pela cidade, etc.	TIPO DE FICHAMENTO: JUSTIFICATIVA:

Mas este não é o único exemplo a ser citado. Tanto para modelos de texto a serem trabalhados como produções escritas, quanto com exercícios de fixação para trabalhar estruturas da língua, ainda o objetivo principal não seja trazer a questão da migração e refúgio ou discutir diferenças culturais a partir da visão de um migrante e/ou refugiado, muitas das atividades que buscam ilustrar as estruturas textuais e linguísticas o fazem com exemplos que trazem questões que façam parte desta realidade, o que para o PLAc é um dos pontos fundamentais para o acolhimento linguístico.

Na Figura 7, temos mais um exemplo onde o texto trabalhado traz algo que envolve os alunos, desta vez com um resumo acadêmico submetido a um evento universitário.

Figura 7: Exemplo de resumo acadêmico



Leitura e compreensão

Leia o texto a seguir.

Resumo: Literatura de Refúgio: memórias da migração, exílio, refúgio e diáspora

Autoras: Alessandra Freitas e Carla Cursino

O exílio – forçado ou voluntário – acompanha a história da humanidade (SPÂNU, 2005). O deslocamento de grupos sociais e todas as mudanças causadas pela expatriação provocam inúmeros conflitos em todo mundo. As artes, mais precisamente a literatura, são a contrapartida face ao silêncio imposto a todas as sociedades exiladas. Os escritores têm feito do exílio uma arma e um modo de despertar do “pesadelo da história”. Convencido da importância do campo literário para a população de migrantes/refugiados que vivem no Brasil, o projeto de extensão PBMIH - Português Brasileiro para Migração Humanitária criou o “Literatura de Refúgio”. O objetivo desta iniciativa é apresentar ao público reflexões sobre a migração, exílio, refúgio e diáspora ao longo da história, unindo migrantes e estudantes do curso de Letras/UFPR para a seleção, tradução, leitura e debate de textos literários que fazem do ato de escrever um meio de inscrever na história a memória do atravessar fronteiras. Assim, esta comunicação possui três objetivos: 1) Refletir sobre o conceito de literatura de refúgio e sua importância diante do atual fluxo migratório; 2) Apresentar o projeto “Literatura de Refúgio”; 3) Expor algumas das obras, em diversas línguas, bem como as traduções realizadas por alunos de Letras/UFPR.

Palavras-chave: literatura de refúgio; migração, refúgio, exílio e diáspora; literatura e memória.

Fonte: Caderno de Resumos. Semana de Letras 2018. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, maio/2018.

Fonte: Livro *Passarela*, p. 73

O conteúdo que se pretende ensinar é a estrutura de um resumo acadêmico, seja ele para submissão a um evento ou para a introdução/divulgação de um artigo, TCC, dissertação etc. Contudo, o texto utilizado para ser modelo discorre sobre o projeto Literatura de Refúgio, onde migrantes e refugiados leem textos literários em suas línguas maternas (ou na língua oficial de seu país) e um estudante de letras da UFPR (graduação ou pós-graduação) lê a tradução, muitas vezes feita por estudantes de graduação e pós-graduação da própria

universidade. Alguns dos alunos das disciplinas de PLAc já participaram deste evento e colocar um texto que fale sobre isso pode servir como uma forma de valorizar o trabalho destes que se dispõem a realizar atividades extraclasse e mostrar que isso também faz parte dos programas de extensão da universidade e gera pesquisa e conhecimento. Além disso, trabalhar com um texto que cita tal projeto é também uma forma de divulgação para os futuros eventos, do mesmo modo que nos ajuda a demonstrar que estes alunos têm muito a contribuir com a nossa comunidade, apresentando autores de sua terra natal, por exemplo.

Atividades assim não aparecem apenas para apresentar modelos textuais, como já afirmei anteriormente. Para alguns exercícios de fixação de estruturas linguísticas eles também aparecem. No exemplo apresentado pela Figura 8 vemos um exercício para praticar a reformulação de frases a partir de citações no texto.

Figura 8: Exercício “tipos de citação” no caderno de exercícios da Unidade 2 do Dossiê 2

1. Transforme os excertos abaixo em citações diretas (curtas, longas ou citação da citação, de acordo com cada caso).

- a.** 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).

- b.** O Estado do Paraná, em dezembro de 2017, encontrava-se na terceira posição entre os estados que mais possuem refugiados oficialmente reconhecidos pelo governo local. À frente do Paraná, estão apenas os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente (RUANO, 2019, p. 23).

2. Transforme as citações diretas em indiretas com as suas próprias palavras, parafraseando os (as) autores (as):

- a.** 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 (UFPR, 2015).

Estes são alguns dos exemplos onde mesmo num momento de trabalho com a língua de forma mais estrutural, nós, autores do livro, buscamos inserir elementos que permitam pensar no ensino para migrantes e refugiados e que reafirmem que este é o público-alvo deste livro.

Um último exemplo que trago antes de mudarmos de tema é o caso de uma atividade que traz o assunto da migração de forma mais explícita e para ser discutido abertamente, que é ilustrado pela Figura 9.

Figura 9: Seção “Diversidade Culturais” da Unidade 4 do Dossiê 2

Diversidades Culturais

Em duplas. Conversem sobre as perguntas abaixo.
Depois, **exponham suas respostas** para o restante do grupo.

- No seu país, é comum que as pessoas migrem de uma região para outra? Por que isso acontece? Essas pessoas sofrem algum tipo de preconceito? Quais?
- Você percebe as migrações internas no Brasil? De que maneira?
- No seu país, é comum ter filmes que façam críticas sociais? Se sim, dê alguns exemplos para seus colegas e professores. Você gosta desse tipo de filme?
- O cinema nacional no seu país é valorizado? Por que você acha que isso acontece?
- Você conhece outros filmes brasileiros? Se sim, quais?



Fonte: Livro Passarela, p. 82

A atividade acima traz o verbo “migrar” e fala de preconceito em casos de migrantes de diferentes regiões de um país. A atividade é baseada numa discussão anterior sobre o filme “Que horas ela volta?” (2015), que serve para trabalhar o gênero resenha, primeiro dentro de um formato mais recorrente e popular que é a resenha de produtos culturais, como filmes, livros, séries, álbuns de música etc., para depois trazer as características da resenha acadêmica. Mais uma vez, o objetivo é trabalhar com o gênero enquanto prática situada, falando do formato, usos e estrutura, mas desta vez o documento base trata em seu conteúdo de questões migratórias, de preconceito, de choque cultural; dificuldades que provavelmente

muitos dos estudantes migrantes e refugiados devem enfrentar em suas rotinas para se adaptar à sociedade de acolhida, esta que nem sempre se mostra tão acolhedora assim.

Mesmo que o texto esteja ali como um modelo a ser seguido para se elaborar uma crítica, argumentar e resumir uma obra, as questões trazidas no filme (e consequentemente no texto que o analisa) são ligadas com as vivências destes alunos e por isso são relevantes. Ainda que a história e a própria discussão tragam a migração de um ponto de vista nacional (inter-regional ou interestadual) muitos dos problemas que estes migrantes nacionais enfrentam podem não ser muito diferentes dos que os migrantes internacionais encaram, com exceção da língua que teoricamente no Brasil é a mesma e que ainda assim pode causar problemas, se não de compreensão de preconceito linguístico com relação a variantes estigmatizadas. O debate sobre a migração dentro do país deles e o que eles observam dentro da migração nacional no Brasil pode facilmente chegar às dificuldades que eles mesmos passam no processo de integração à esta nova comunidade.

Creio que ficou claro a partir da análise que realizo nesta seção que, de forma geral, no que concerne à representação da identidade migrante, o *Passarela* reafirma diversas vezes seu público e tenta valorizá-lo sempre trazendo uma oportunidade para que o aluno se coloque enquanto sujeito e que ele comente quais são os seus conhecimentos, suas experiências e vivências. Em alguns casos, demonstram como estes alunos podem contribuir com a nossa comunidade. O que vale frisar aqui é que um dos objetivos na criação do material era fazer com que tanto os temas como as discussões fossem relevantes para este público de universitários migrantes e refugiados e que a voz destes alunos fosse constantemente reafirmada como parte essencial para o desenvolvimento das aulas, sem ignorar suas origens e tratando tanto das diferenças como das semelhanças entre as múltiplas culturas que podemos encontrar neste contexto de ensino, corroborando com a ideia de implementação do segundo espaço, o *second space* de Campano (citado em RUANO, 2019).

3.2.2- As questões de gênero no Passarela

Cabe reforçar que nos exemplos da seção anterior, o que se leva em conta é a identidade destes alunos enquanto migrantes e refugiados dentro da universidade, o que será mais explorado no capítulo seguinte. Mas é preciso entender que existem outras formas de existir que precisam ser discutidas e dentro do material elas aparecem ao longo dos três dossiês. Gostaria de apontar nesta seção o que vemos em relação às questões de gênero.

Apesar de ser um objeto de discussão bastante delicado, vimos cada vez mais a necessidade de levá-lo em sala de aula dentro do projeto PBMIH, algumas vezes por observações dos professores e em outros casos por uma solicitação dos próprios alunos.

Muitos foram os momentos que nos levaram, enquanto projeto, a decidir que era necessário tratar dos temas que envolvem questões como os papéis sociais de gênero que são estabelecidos, a desigualdade que os envolve e a violência contra mulher. Como se tornou padrão trabalharmos isso nas turmas dos cursos regulares de migrantes e refugiados, nos pareceu claro que isso poderia também se estender às aulas dadas para o acolhimento linguístico e acadêmico dentro das disciplinas que atendem os aprovados do programa Reingresso e do Vestibular para Migrantes e Refugiados.

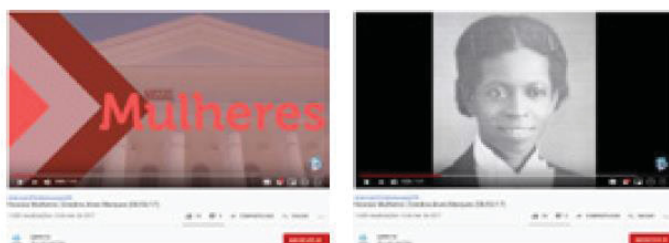
E pudemos observar que mesmo se tratando de um contexto mais específico de ensino, onde nosso público era formado por grupos de estudantes universitários e em sua maioria jovens, as discussões sobre gênero ainda eram necessárias, afinal estes estudantes vêm de culturas diferentes. Notamos ao longo dos anos e das aulas que em muitos momentos as alunas não se manifestavam sobre diversos temas a não ser que fossem interpeladas pelos professores. Observando diferentes turmas pudemos notar que quando a maioria dos presentes eram homens, as mulheres se impunham menos (salvo alguns casos), em especial alunas haitianas e de países africanos como o Congo, por exemplo.

Na fala de alguns alunos sentimos que também apareciam questões que precisavam ser trabalhadas e discutidas para mostrar que atualmente na sociedade brasileira discutimos a igualdade de gênero em diversas instâncias, dentro e fora da universidade, que existem leis que protegem as mulheres e que certos comentários ou formas de se aproximar de uma mulher podem ser vistos como agressivos e até mesmo gerar processos judiciais. Sabemos que nossa sociedade está longe do ideal, não à toa que existem tantos vídeos para divulgar justamente mulheres que são de grande importância para a história de nossa universidade e que muitos nunca ouviram falar sobre elas. Mas vindo de lugares onde estas discussões estão cada vez mais presentes e têm mudado nossas visões sobre as questões de gênero, acreditamos que seria necessário trazermos algumas discussões para a sala de aula, reforçando mais uma vez a ideia de professores ativistas (LOPEZ, 2020) e de encarar este segundo espaço como um lugar ideológico que se desenvolve de forma orgânica para a expressão destes alunos e para a reconstrução de suas identidades (RUANO, 2019).

Na página 20 do *Passarela* temos novamente um vídeo a ser explorado, mas desta vez para discutir um tema bastante diferente: a vida de Enedina Alves Marques, como mostra a Figura 10. Este vídeo também faz parte de uma série do canal da UFPR TV, “Nossas Mulheres”, que buscou divulgar a história e o trabalho de mulheres importantes na história do Paraná e da UFPR. De acordo com o vídeo (UFPR TV, 2017), Enedina foi a primeira mulher do Paraná a se formar em engenharia civil, sendo também a primeira mulher negra a realizar tal feito no Brasil. O vídeo foca de forma breve em sua vida e carreira.

Figura 10: Apresentação do vídeo “Nossas mulheres| Enedina Alves Marques” no *Passarela*

Observe as imagens abaixo.



- De onde elas foram retiradas?
- Elas tratam de quê?
- Qual a relação entre elas?
- Quem é a mulher da imagem à direita?



Fonte: Livro *Passarela*, p. 20

Da mesma forma de como se procede no vídeo “Se liga calouro| Conheça a UFPR”, os exercícios de compreensão começam de forma mais global e partem para uma compreensão detalhada. Mais uma vez é na seção de discussão que o PLAc aparece, só que agora o debate não está tratando de migrantes e refugiados diretamente. Desta vez a fala é sobre mulheres (Figura 11).

Figura 11: Questões de discussão do vídeo “Nossas Mulheres| Enedina Alves Marques”



Discussão do vídeo

Discuta com seus colegas:

a. Na sua opinião, por que a UFPR faria uma série dedicada às mulheres do Paraná?

b. Por que é utilizada a hashtag **#valorizaUFPR**?

c. Qual é o papel da mulher na sociedade brasileira? E no seu país?

Fonte: Livro *Passarela*, p. 21

As três questões acabam revelando que aqui a ideia é fazer com que os alunos reflitam sobre as diferenças existentes entre homens e mulheres na sociedade como um todo, e como isso atinge também o meio acadêmico, que se pretende aberto, inclusivo e inovador, mas que muitas vezes acaba reproduzindo hábitos discriminatórios, ainda que inconscientemente. O desconhecimento da memória das mulheres que fizeram parte da história de nossa universidade é um exemplo de como negligenciamos as nossas pesquisadoras. E sabemos que não é um caso exclusivo da sociedade curitibana/brasileira. A criação de uma série como essa na TV da universidade é uma forma de admitir que em nosso país também precisamos avançar muito em relação aos direitos das mulheres e respeito às suas trajetórias. Não são apenas eles (os estudantes de outras culturas) que têm muito a aprender, pois nós mesmos estamos reconhecendo que nos falta muito para sermos uma sociedade igualitária. É a demonstração contemporânea do que Grosfoguel (2016) discute sobre os epistemicídios, onde apenas um modo de fazer científico, ligado a quem é o ator deste fazer científico, é valorizado e todos os outros atores que não se encaixam neste perfil (homem, branco, ocidental, europeu, etc.) é apagado do histórico da ciência.

A terceira pergunta também é importante porque ao invés de se presumir o que estes alunos pensam sobre o papel da mulher e darmos uma palestra sobre igualdade de gênero, queremos que eles mesmos expliquem como enxergam a mulher brasileira, qual sua função social, qual valor eles atribuem para suas atividades, se igualam ou não a jornada de trabalho doméstico ao trabalho fora de casa. É uma oportunidade para que estes alunos e alunas digam o que acreditam que é ser mulher no Brasil. E também para que discorram sobre seus próprios países. Sabemos que os repetidos comentários machistas que presenciamos em diferentes turmas e anos podem ser indícios de uma questão cultural, mas não podemos tomar isso como uma certeza, porque pode ser que os alunos que fizeram comentários problemáticos venham de círculos sociais onde este tipo de comportamento é naturalizado, mas isso não necessariamente reflete o pensamento da cultura de seu país como um todo.

De mesmo modo que podemos sim estar lidando com uma cultura onde a mulher é vista como inapta a realizar certas funções, que se destina a ser mãe, esposa, dona de casa ou exercendo profissões que exigem cuidado, como empregadas domésticas, babás, educadoras infantis, enfermeiras, etc., e dentre nossos alunos existam alguns que discordem deste tipo de pensamento e se oponham aos comportamentos machistas. Não podendo presumir o que pensam estes estudantes, então cabe a nós possibilitar a criação de espaços e momentos para

que se expressem e digam o que pensam e expliquem o porquê de agirem da forma que agem e pensarem da forma pensam.

Enedina foi uma mulher que entrou numa profissão dominada por homens, nunca se casou e nem teve filhos (UFPR TV, 2017), o que foge da visão de muitos sobre qual é o papel de uma mulher na sociedade (ser mãe, esposa, atuar em áreas historicamente destinadas às mulheres, etc). O fato de Enedina já se colocar desta forma na metade do século passado pode surpreender, chocar ou inspirar pessoas que venham a conhecer sua história. Isto torna sua trajetória um tópico interessante para ver o que estes alunos, que vêm de outras culturas, pensam sobre mulheres que escolhem construir uma carreira a ter uma família ou se eles acreditam que é possível realizar as duas coisas conjuntamente. Os caminhos para guiar estas discussões em sala são inúmeros e, ainda que possam gerar algum desconforto a princípio, são discussões que se fazem necessárias porque podem ser questões com as quais estes estudantes serão confrontados em algum momento de sua vida, acadêmica ou não.

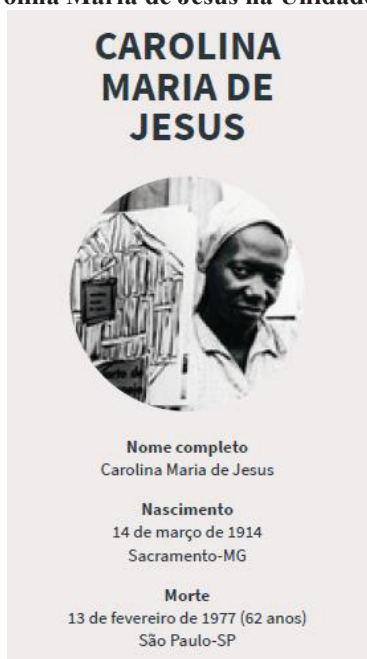
Acreditamos na construção do conhecimento coletivo, e para que isso ocorra queremos um ambiente confortável para que estes estudantes (e todos eles) se abram e mostrem como suas culturas enxergam estas discussões. Como mostrado pelas questões propostas, o intuito não é impor a ideia de que “no Brasil é assim!” mas que possamos de forma dialógica entender de onde estes alunos vêm e como eles lidam com as questões de gênero. Apesar de sabermos que algumas culturas são mais conservadoras, pode ser que algumas de nossas alunas tenham esta visão da igualdade de gênero e tenham exemplos de mulheres independentes e que fizeram história em seus países, em suas cidades natais, ou mesmo em suas famílias. Talvez alguns dos estudantes homens frequentem em seu país círculos sociais onde a igualdade de gênero também era uma discussão relevante e que suas visões não sejam tão diferentes das que imaginamos que vão encontrar em nossa universidade e em outros círculos sociais. E se este não for o caso, queremos mostrar que independente de suas opiniões e crenças estamos buscando criar uma sociedade mais justa e igualitária e para isso é necessário entender que todos devem ter seu espaço nesta sociedade e que isso implica em respeitar o outro.

Cremos que assim poderíamos mostrar aos homens que não deveriam subestimar suas colegas em nenhum contexto e que deveriam respeitar as mulheres em todos os âmbitos, na tentativa de evitar que estes alunos que já sofrem preconceito e se encontram em uma posição de vulnerabilidade social apresentem mais uma razão para serem estigmatizados, o que

dificultaria ainda mais a integração deles no meio acadêmico, bem como na sociedade de acolhimento de forma geral. Ao mesmo tempo, mostrando como tentamos valorizar mulheres e buscamos cada vez mais prestigiar seus trabalhos e suas histórias, esperamos que isso incentive nossas alunas a se imporem mais, e não apenas em sala de aula. Queremos fazer com que elas acreditem que suas vozes são válidas e suas opiniões necessárias e, quem sabe, inspirá-las a lutar pelos seus direitos e pelo reconhecimento que lhes for devido.

A discussão sobre os papéis de gênero não aparece apenas nesta unidade. Cito aqui também a Unidade 3 do dossiê 1, que fala sobre a autobiografia (Figura 12), uma das personalidades escolhidas para ser retratada é Maria Carolina de Jesus, uma escritora que novamente não é conhecida de muitos, mas que apresenta uma grande importância na literatura brasileira ao publicar seus diários onde retrata sua vida enquanto mulher negra favelada e mãe solo.

Figura 12: Parte da apresentação de Carolina Maria de Jesus na Unidade 3 do Dossiê 1



Fonte: Livro *Passarela*, p. 37

Ainda que os textos apresentando Carolina Maria de Jesus não tenham o intuito de discutir as questões de gênero (eles propõem uma reflexão sobre questões raciais, mas isso será visto na seção seguinte), falar dela já é de extrema importância para olhar para a situação da mulher no Brasil. O livro “Quarto de despejo” retrata a vida da própria autora e seus pensamentos sobre as dificuldades diárias que enfrenta. Ainda que voltado para uma reflexão

crítica diferente, os áudios e trechos escritos do livro disponibilizados no *Passarela* apresentam um grande potencial para discutir os desafios da maternidade, tema que acaba não sendo explorado no material.

Sobre meu último comentário, acho importante deixar claro que, como vimos até aqui e ainda veremos nas próximas páginas, o livro *Passarela* traz diversas discussões de grande importância, debates sobre as identidades dos alunos, sobre suas origens e suas visões sobre a comunidade que os acolhe. Não acredito que seja preciso (e nem mesmo possível) trabalhar absolutamente tudo que rodeia a vida dos nossos estudantes. A sugestão do trabalho com a maternidade (que inclusive pode ser incorporada em outros momentos que se discute questões de gênero) se deve muito mais pelo fato de que o texto de Carolina Maria de Jesus traz isso explicitamente no texto, o que é facilmente relacionado com algumas de nossas alunas, e não só elas, mas também os alunos homens, a discussão pode se abrir para desafios da parentalidade de forma geral e sobre o porquê de a autora ter criado sozinha os filhos. Não pretendo aqui apontar a ausência desta discussão como um demérito do livro, que como já mencionei acima, já levanta muitas questões sobre vários temas relevantes aos estudantes.

Mas falando ainda das questões de gênero trazidas no livro, podemos observar também uma atividade desenvolvida na Unidade 4 do mesmo dossiê (primeiro), onde um vídeo do projeto “7 bilhões de outros” discute a promoção da autonomia das mulheres em diversos países a partir de depoimentos das mesmas em suas línguas maternas. Uma das atividades propostas é justamente compreender e anotar como cada uma das pessoas destes diferentes países apresentados ao longo do vídeo relatam a questão da autonomia da mulher, como mostra a Figura 13.

Figura 13: Atividade de compreensão do vídeo “Autonomia das mulheres com o trabalho”

2ª VISUALIZAÇÃO

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

EDNA, BOTSWANA	BOUATHONG, LAOS	ANTONIO, EQUADOR	BOZOMBO, REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	REHANA, BANGLADESH	POONAM, INDIA	AIDA, SENEGAL
-------------------	--------------------	---------------------	--	-----------------------	------------------	------------------

O interessante do uso deste documento é que não apenas a discussão dos papéis de gêneros é levantada, mas pessoas que não estão falando português, algumas até mesmo falando a língua materna ou de escolarização de nossos alunos. A escolha não é ao acaso, já que a proposta do PLAc mais uma vez é criar um espaço de aprendizado sem apagar as culturas e identidades dos alunos fazendo-os assimilar a cultura brasileira (CAMARGO, 2019), mas valorizando suas vivências e tentando aproximá-los mais do conteúdo discutido.

Na página 44, na seção “Diversidades Culturais”, uma discussão é proposta sobre questões que envolvem a temática do vídeo, mas que remetem tanto à história de Enedina Alves Marques como a de Carolina Maria de Jesus, já que ambas foram mulheres que viveram no século passado e apesar de serem duas mulheres negras e que podem ser tomadas como exemplos, tiveram vidas e ocupações diferentes. As perguntas da discussão versam sobre a situação das mulheres no país dos alunos, comparando o passado e o presente e mais uma vez o Brasil e o país de origem destes estudantes migrantes e refugiados, mas também a valorização da mulher no mercado de trabalho comparando-se à valorização do homem.

Um último exemplo que gostaria de citar é a Unidade 1 do Dossiê 3, que visa a apresentação, discussão e elaboração de gêneros permeados pela oralidade acadêmica. A Unidade 1 deste dossiê é toda voltada para o desenvolvimento de debate e da argumentação de forma oral para atividades acadêmicas. E a temática que permeia este dossiê é a igualdade de gênero, partindo de vídeos, cartazes e posts em redes sociais que retratam as questões de papéis de gênero, o que está mudando e o que pode ser feito para ajudar nessas mudanças, a exemplo da Figura 14.

Figura 14: Exploração do vídeo “Igualdade de gênero” no Dossiê 3


Compreensão de vídeo

Assista ao vídeo “Igualdade de gênero” produzido pela ONU Mulheres Brasil.






Fonte: ONU Mulheres Brasil.
Disponível em: [youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc](https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc)



1ª VISUALIZAÇÃO

1. Responda oralmente às perguntas a seguir:

- a.** Você acredita que tenha esportes que sejam só para homens e outros só para mulheres? E profissões?
- b.** De acordo com o vídeo, qual a relação existente entre gênero e empregabilidade de jovens no Brasil?
- c.** Qual a diferença retratada no vídeo em relação às atividades domésticas realizados por jovens?
- d.** Quais são os três pontos mencionados pelo vídeo para a conquista da igualdade de gênero? Você acrescentaria mais algum?

A atividade acima é apenas um exemplo das muitas propostas para se discutir os papéis estabelecidos historicamente para homens e mulheres. Um ponto que considero interessante do que é trazido nesta unidade é que não apenas se discute como se vê e se trata a questão da igualdade de gênero centralizando a mulher como única envolvida no debate, a vítima e a interessada em mudanças nas visões destes papéis de gênero. Os textos e atividades trazem também o papel da masculinidade como parte do problema e como uma possível parte da solução. Como previsto dentro da proposta do PLAc, há a valorização das opiniões dos estudantes e fazendo com que eles tenham um espaço de expressão para se expressar (RUANO, 2019), seja concordando ou discordando, mas entendendo em como fundamentar seus argumentos, que é o objetivo acadêmico desta unidade.

Como já defendi anteriormente, estes são temas que nós, professores e autores do livro, consideramos importantes para discutir com estes alunos migrantes e refugiados, como deveria ser problematizado em toda nossa sociedade de forma geral. Seja por uma demanda deles mesmos, seja porque reconhecemos comportamentos que podem ser vistos como problemáticos, acreditamos que esses assuntos precisam estar presentes em sala de aula. Enquanto educadores que estão à frente do processo de acolhimento linguístico e acadêmico, sabemos que este é um espaço para esclarecimentos e discussões para entendermos como os alunos e alunas destas turmas enxergam estas questões e como se sentem diante delas, mas também para mostrarmos a maneira como nossa comunidade pretende lidar com situações de desigualdade, intolerância e violência, com ênfase na pretensão para deixar claro que ainda estamos longe do ideal, e assim como estes alunos, temos muito a aprender e muito trabalho a fazer, enquanto indivíduos e enquanto sociedade, para que possamos vislumbrar a igualdade de gênero na prática. E tudo isto vem mais uma vez comprovar o nosso papel enquanto professores e ativistas (LOPEZ, 2020) dentro do processo de acolhimento linguístico destes indivíduos.

3.2.3- As questões raciais dentro do Passarela

Um último aspecto abordado neste capítulo é a questão racial apresentada ao longo do livro. A importância deste tópico se deve em razão do que também observamos em nossas turmas ao longo dos anos. O medo (muitas vezes infelizmente fundamentado) de não ser bem acolhido em uma nova comunidade por ter uma origem diferente é uma das grandes angústias de nossos alunos migrantes e refugiados. E esta rejeição é, em muitos casos, baseada no aspecto físico, em como se julga a aparência desses indivíduos diante da nossa cultura. Não é

raro ouvirmos relatos de alunos que se sentem subestimados pelos colegas de graduação ou de trabalho por serem estrangeiros e/ou negros. São relatos que diferem dos intercambistas asiáticos, europeus ou estadunidenses, o que nos sugere que não é apenas o fato de “ser estrangeiro” que faz com que brasileiros os enxerguem como menos capazes de realizar tarefas ou deter alguns tipos de conhecimento.

Muitos de nossos alunos são haitianos, e contamos sempre com algum(s) aluno(s) africano(s), geralmente da República do Congo ou da República Democrática do Congo. Por isso, a representatividade de personalidades negras para nós se fazia fundamental. Não apenas para que os alunos se identificassem com algumas das figuras ali presentes, mas também porque falando de pessoas negras falaríamos também dos desafios que um indivíduo racializado pode enfrentar em nossa sociedade. Assim como no caso das questões de gênero, sabíamos que para falar de racismo era preciso reconhecer que nosso país apresenta muitos problemas relacionados a este tema, desde desigualdade social, falta de representação política, até mesmo casos de violência contra pessoas negras. Para ilustrar essas questões, partimos dos textos escolhidos.

Dois exemplos do que pensamos como representatividade negra já foram citados na seção anterior: os documentos que apresentam e discutem as trajetórias de Enedina Alves Marques e de Carolina Maria de Jesus. No caso de Enedina, como já explicado, a atividade se volta de fato para as questões da mulher na ciência/mundo do trabalho e sobre como os alunos viam o papel da mulher na sociedade. Mas os textos sobre Carolina Maria de Jesus, como já mencionado, se voltam para um outro tema, como mostra a Figura 15.

Figura 15: Discussão sobre discriminação e preconceito a partir da leitura de “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus

Diversidades culturais: preconceito e discriminação

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

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

Trecho 2:
 “é pena você ser preta”.

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

Na atividade acima são selecionados temas específicos para discutir a discriminação que moradores da favela sofrem, o tipo de julgamento ao qual são submetidos. E já na segunda pergunta a questão racial é levantada. Sabemos que os dois problemas estão associados, já que muitos moradores de comunidades carentes são negros e que isso tem uma razão histórica, também citada por Carolina Maria de Jesus: o trabalho escravo ao qual a população negra foi submetida por séculos. No trecho em questão, uma peça escrita pela autora é rejeitada por um dono de circo justamente pelo fato de ela ser uma mulher negra, mesmo após o homem ter elogiado a peça.

Sabemos que o discurso do racismo explícito parece datado e que a autora descreve uma situação que aconteceu no meio do século XX, que hoje existem leis que protegem pessoas de racismo. Mas ainda temos muito o que debater a respeito da desigualdade social entre negros e brancos, a diferença entre o número de vagas preenchidas no ensino superior mesmo com as cotas raciais e principalmente a violência policial contra pessoas negras. Mesmo tendo passado mais de meio século do caso narrado por Carolina Maria de Jesus, ainda precisamos de medidas de mitigação da desigualdade racial no Brasil e de reparação histórica. Sabendo que parte de nossos alunos além de migrantes também são negros, precisamos não apenas alertar, mas discutir com eles de que forma eles se sentem dentro deste sistema desigual, como esse fato os afeta no dia a dia, se estas questões também eram levantadas em seus países de origem. O acolhimento destes estudantes precisa ser atravessado por estes debates para que tenham um espaço de troca sobre como se sentem com relação a estas situações e também acolhimento caso sejam vítimas de racismo para que entendam de onde vem este preconceito contra pessoas racializadas em um país que se autodenomina uma terra de miscigenação e de pluralidade cultural, formado por séculos de migrações de diversas partes do mundo, o que mais uma vez demonstra a importância do que defendemos como o segundo espaço dentro das aulas de PLAc baseando-se no conceito de *second space* de Campano (2007 citado por RUANO, 2019).

Dentro deste debate, penso que o *Passarela* poderia explorar algumas outras perguntas, primeiro pensando na reação a casos de racismo. Como já declarei anteriormente nesta seção, existe uma legislação que protege qualquer cidadão de racismo, mas nosso material não faz qualquer menção a estas leis, ou ainda sobre quais são os procedimentos caso um dos estudantes seja vítima. Dentro do PMUB temos o acompanhamento tanto do projeto Refúgio, Migrações e Hospitalidade do direito quanto do MOVE da psicologia, que podem orientar caso algum relato surja em sala de aula. Muitas vezes nós os encaminhamos para

estes acompanhamentos, já que a grande maioria dos relatos sobre racismo e preconceito ocorrem nas aulas de PLAc ou nos relatos dos diários acadêmicos. Entendo a questão de que como o material pode ser usado por terceiros (inclusive um dos objetivos é que o *Passarela* possa ser adaptado para o uso em outros projetos e iniciativas) e não podermos esperar que nestes outros contextos a estrutura de acolhimento seja a mesma, mas teria sido possível colocar esses exemplos, que poderiam servir de alerta, orientação e até mesmo denúncia de necessidade de maior problematização e maior engajamento contra discursos e ações racistas. É possível que se o estudante queira que algo seja feito a respeito, ele mesmo procure os meios legais.

Imagino que assim como quando na primeira unidade do Dossiê 3 o debate trouxe posts, vídeos e cartazes que divulgam iniciativas que buscam discutir e fazer algo sobre a desigualdade de gênero, quando falarmos de racismo também seria interessante que tivéssemos mais material informativo, para que não a discussão não dependa apenas dos conhecimentos do professor e dos estudantes, assim como da opinião dos mesmos. O fato de decidirmos trazer a questão do racismo para sala de aula já é tomar um posicionamento político/ideológico claro dentro do nosso processo de ensino, assim como a adoção do PLAc é em si um posicionamento político importante, mas aponto que teria sido possível colocar indicação de coletivos negros, ou ao menos exemplos de projetos para que os estudantes saibam que eles existem e que oferecem uma rede de suporte entre pessoas negras.

Entendo que o racismo sofrido por migrantes negros apresenta particularidades, assim como o sofrido por brasileiros tem as suas especificidades, e o que as mulheres negras sofrem também não é o mesmo que os outros citados, sem mencionarmos as outras minorias políticas. Porém acredito que ter contato com brasileiros que também enfrentam desafios similares pode não apenas esclarecer que eles não são os únicos passíveis destas formas de discriminação como também pode auxiliar numa integração social em grupos onde estes migrantes e refugiados podem encontrar interesses em comum. Este é um ponto que considero relevante porque, ainda que não haja caso algum de racismo, os estudantes migrantes e refugiados devem compreender que o movimento negro no Brasil não age apenas em casos de violência à integridade física ou moral de pessoas negras, mas também constrói sua resistência na preservação da memória negra, onde estes alunos podem contribuir com suas histórias, suas literaturas, suas músicas, entre muitas outras formas de manifestar sua negritude. Novamente defendo aqui a ideia de que os estudantes migrantes e refugiados não sejam apenas sujeitos passivos do ensino de português, mas que sejam indivíduos ativos na

construção de um saber coletivo, onde eles serão acolhidos pela nossa sociedade, e ainda podem contribuir com ela de muitas formas.

Voltando à questão da representatividade no livro e ressaltando o aspecto da contribuição destes alunos com a nossa produção coletiva do saber, o *Passarela* traz outros dois exemplos interessantes de representações negras, mas desta vez são figuras internacionais que são apresentadas nos textos a serem explorados. O primeiro caso é o do escritor haitiano Frankétienne, que é um autor que conhecemos exatamente por causa de nossas aulas no PBMIH e nos estudos realizados para conhecer melhor a cultura dos haitianos que atendemos. Ele é um exemplo de contribuição que os alunos haitianos nos trouxeram, já que nenhum de nós o conhecia. Mas para nossos alunos ele é uma personalidade importante e reconhecida dado que não apenas é um escritor importante (entre outras formas de manifestação artística que produziu) mas também já foi ministro da cultura no Haiti. A atividade inicial é apresentada na Figura 16.

Figura 16: Biografia do escritor Frankétienne como exercício de fixação do pretérito perfeito

FRANKÉTIENNE



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

Sua mãe, ainda muito jovem, _____ (SER) estuprada por um americano. A criança _____ (NASCER) branca com traços de negro e olhos azuis. Em 1962, no início da era Duvalier, Frankétienne _____ (FREQUENTAR) o grupo "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 movimento "spiraliste". Em 1972 _____ (PUBLICAR) *Ultravocal*, uma "espiral", como ele chama as canções do gênero de Maldoror.

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

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

Fonte: Livro *Passarela*, p.25

Podemos ver que o principal objetivo da atividade é fixar o pretérito perfeito a partir de um exercício de lacunas a serem preenchidas, mas em vez de frases soltas preferiu-se usar um texto biográfico, seguindo o que foi estudado com Enedina Alves Marques e que é o gênero a ser discutido e produzido ao fim da unidade. Então não é apenas a forma do passado

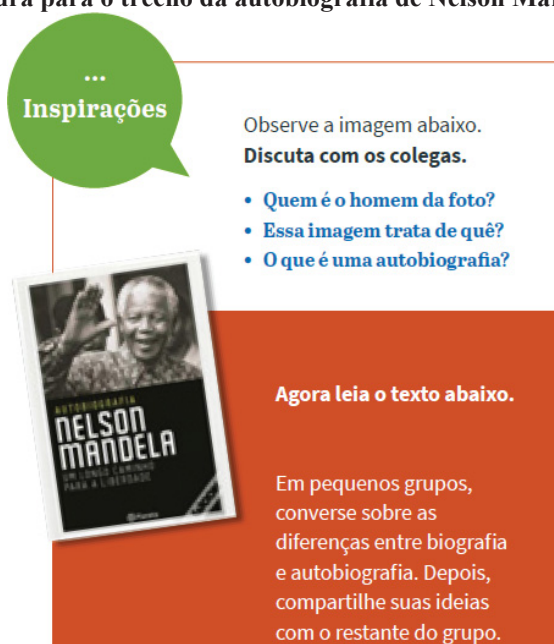
que se trabalha aqui, mas um reforço do gênero textual biografia, e desta vez partindo da história de alguém com quem muitos dos estudantes estariam familiarizados. O trabalho com este gênero existe justamente para nos aproximarmos dos referenciais destes alunos, tendo surgindo em trabalhos do com turmas do PBMIH e sendo aplicado de forma bem sucedida nas disciplinas de PLAc. Além de conhecermos quem são as personalidades que estes alunos conhecem, admiram e se inspiram, é também uma forma de trazer suas próprias histórias, anseios e sonhos para as aulas, como o trabalho do gênero seguinte que é a autobiografia.

Como já mencionei, Franketienne é uma personalidade bastante conhecida para os alunos haitianos, citá-lo em nosso livro abre uma porta para que os alunos tragam informações novas, relatar suas experiências com a figura do autor, se eles o estudaram na escola, se o admiram, se têm o hábito de ler suas obras ou se preferem outros autores nacionais, e que autores são esses. Iniciar uma conversa que aborde estas perguntas pode levar alunos de outras nacionalidades a citarem que escritores/ artistas renomados de seus países eles conhecem e gostariam de apresentar para a turma. Novamente é uma discussão que não é explorada no livro e que se é de interesse do professor (e existe disponibilidade de tempo para realizá-la), cabe a ele levantar estes temas. O simples fato de o autor ser citado pode ser um modo de motivar estes alunos, mostrando que sabemos algo sobre suas culturas e suas histórias, e estes próprios estudantes podem nos ajudar a descobrir mais sobre estas pessoas célebres de seus países.

É importante apresentar figuras brasileiras com as quais eles se identificam, da mesma forma que é preciso trazer também elementos com os quais estes alunos já estão familiarizados, falar de pessoas e fatos de seus países para deixar que eles tenham um espaço de contribuição, e não apenas quando pedimos uma tarefa de apresentação, mas em qualquer momento, como dentro de um exercício estrutural. Queremos trabalhar com o conceito de PLAc dissociando-o da ideia de assimilação, e para que isso aconteça, momentos como este são importantes, porque mostram que a voz do aluno é importante, que a cultura dele pode ser usada para o aprendizado de algo novo e não precisa ser apagada para que ele se encaixe em nossa sociedade.

Partindo para o segundo exemplo de personalidade internacional, na unidade seguinte, a mesma em que trabalhamos com a história e obra de Carolina Maria de Jesus, temos uma breve apresentação de Nelson Mandela e um pequeno trecho de sua autobiografia, introduzida pela capa do livro, como apresentado na Figura 17.

Figura 17: Atividade de pré-leitura para o trecho da autobiografia de Nelson Mandela.



...
Inspirações

Observe a imagem abaixo.
Discuta com os colegas.

- Quem é o homem da foto?
- Essa imagem trata de quê?
- O que é uma autobiografia?

Agora leia o texto abaixo.

Em pequenos grupos, converse sobre as diferenças entre biografia e autobiografia. Depois, compartilhe suas ideias com o restante do grupo.

Fonte: Livro *Passarela*, p. 31

O uso da autobiografia de Nelson Mandela, assim como o uso da biografia de Franketienne, dá início a atividade com exemplos que os alunos talvez se sintam mais próximos do que apenas apresentar personalidades brasileiras que sirvam de referência a nossos estudantes. É, mais uma vez, partir do que possivelmente eles conhecem para ampliar alguns conhecimentos que acreditamos que ainda precisam adquirir. Nelson Mandela é uma figura importante na luta contra o racismo, conhecido mundialmente por seu trabalho na África do Sul em combate ao *apartheid* e resistência política. Mesmo alunos que não sejam africanos podem já ter ouvido falar dele. Escolher a figura de Nelson Mandela é mais um posicionamento nosso enquanto autores do livro e educadores.

Uma questão que gostaria de problematizar rapidamente é o fato de Nelson Mandela não ser originário de nenhum dos países dos alunos que geralmente atendemos, o que não é uma questão obrigatória. Mas me faz pensar o fato de que para os alunos haitianos buscamos um autor renomado do Haiti, para nossos alunos congoleses buscamos uma pessoa do continente africano. Entendo perfeitamente que não podemos tratar de todos os países de nossos alunos, mesmo porque o quadro de discentes muda a cada ano e pode ser que futuramente não tenhamos mais estudantes de uma nacionalidade com a qual trabalhamos muito, ou mesmo venhamos a receber muitos alunos de um país que até então não tínhamos atendido no histórico do PMUB. Não temos como prever as situações dos migrantes futuros, e

por esta razão as decisões na construção do material precisam levar em conta que não é possível criar um livro novo, uma apostila nova para cada ano, para cada contexto migratório.

Ainda acreditamos que um material que considere as particularidades deste público é mais funcional para o ensino de PLAc do que um material mais genérico, porém nem tudo pode ser específico justamente para que o *Passarela* possa ser usado por alguns anos, ao mesmo tempo em que queremos que seja usado por outras instituições (ao menos como base) que desconhecemos as nacionalidades e origens dos estudantes acolhidos. Seguindo esta linha, falar de Nelson Mandela pode ser um ganho, dado que existe uma grande possibilidade de mais alunos o conhecerem e talvez partindo de sua história os próprios estudantes tragam exemplos de seus países, assim como o caso da biografia de Franketienne e das histórias de Enedina Alves Marques e Carolina Maria de Jesus.

De toda forma, ainda me questiono se não deixamos alguma questão crucial de lado quando levantamos estas bandeiras em nosso trabalho, mas afirmo que sempre nos esforçamos para dar oportunidade para que os alunos façam as pesquisas, tragam as figuras históricas, os artistas, as receitas culinárias, provavelmente por receio de soar como desinteresse às histórias e práticas de outros países. Ainda que não possamos citar pessoas de todos os países dos nossos alunos, houve um esforço para contemplar pessoas de diferentes lugares a exemplo de uma sinopse de um documentário estadunidense realizado por um diretor haitiano sobre o que é ser negro nos EUA (Figura 18).

Figura 18: Sinopse do documentário “Eu não sou seu negro” de Raoul Peck na unidade 3 do Dossiê 2 do livro *Passarela*



Considero que os documentos e textos trazidos para o trabalho são importantes tanto para os objetivos estruturais (estudos textuais e gramaticais) como para discussões sobre os temas que abordam. Entretanto, se pensarmos que artistas negros de forma geral já não possuem muita divulgação de seus trabalhos, artistas de países em crise possuem ainda menos plataformas para promover suas obras. Ainda assim me pergunto se nós, que temos a possibilidade de discutir e apresentar estes artistas nos nossos materiais acabamos muitas vezes preferindo ocupar estes espaços com exemplos mais internacionais e comuns e, desse modo, podemos contribuir não intencionalmente para a redução de vozes ao abordar minorias políticas, já que frequentemente as mesmas vozes ou pelo menos vozes oriundas sempre dos mesmos lugares são privilegiadas. Será que não estamos muitas vezes limitando possibilidades de novas discussões e perspectivas sobre estas temáticas?

E falando em limitações, cabe pontuar que, apesar de trazer no título desta seção “questões raciais”, todas elas são discussões sobre indivíduos negros. Esse é um problema que nós mesmos enquanto professores temos ciência e sabemos que precisamos discutir como ampliar a gama de representatividade em nossos materiais como um todo. Não são apenas os estudantes negros que são racializados. Muitos de nossos alunos latinos possuem ascendência indígena, da mesma forma que alunos da África Setentrional (ao norte do Saara) e do Oriente Médio são lidos como “árabes”, que em muitos casos implica não apenas no uso do idioma mas também em características físicas e de vestuário. Quando pensamos nas discussões sobre raça tendemos olhá-las como referências às pessoas negras, sem levar em conta de que existem outras raças criadas, que nós todos somos racializados de alguma forma, inclusive nós brancos, que como aponta Sodré (1999 citado por MOITA LOPES, 2013) somos semiotizados como um exemplo de não-raça, de neutralidade (ou pureza, de acordo com as palavras do autor). Nós não nos lemos como uma raça e como muitos árabes e latinos se assemelham aos nossos fenótipos, acabamos por não considerá-los racializados também, o que não significa nem de longe que eles não sofram racismo ou que a branquitude não privilegie alguns de nós.

A ausência destas representações no livro nos mostra como nossa visão sobre raças é limitada. Algumas das tentativas de ampliar a gama de representatividades no livro é justamente com os vídeos do “7 bilhões de outros”, onde pessoas de diferentes origens falam sobre temas selecionados. Podemos ver também alguma tentativa com relação aos desenhos e fotos que ilustram o livro. Não acredito, porém, que seja o suficiente. Temos uma grande lacuna com relação a representatividades étnico-raciais para ser preenchida em nosso

material, e para isso precisaremos de pesquisa, mas também da contribuição de nossos alunos. Muitos dos materiais que falam da desigualdade social com relação à população negra se deve ao fato de que desde o início do PBMIH, nosso principal público era de migrantes haitianos e pensando nestes indivíduos elaboramos e aprimoramos materiais que consideramos eficazes no ensino do português. Mas creio que já convivemos tempo suficiente com outros migrantes e refugiados para que possamos começar a repensar estes materiais representando e valorizando também estas outras culturas.

Mais uma vez, estes comentários não têm o intuito de tratar o *Passarela* com demérito, pois entendo que foi feito um excelente trabalho em sua construção, mas acredito que podemos melhorar ainda mais e sermos ainda mais inclusivos. Lembrando novamente que as aulas fazem parte de um programa, possuímos uma carga horária limitada e dentro destas discussões agimos como mediadores, muitas vezes tendo que limitar o tempo de fala dos estudantes para que o máximo de pessoas participe. Mas ainda penso que os textos que selecionamos para o material podem ser usados para fazer afirmações e nos posicionarmos, mesmo que de forma implícita, sem gerar uma discussão a cada vez que citamos uma pessoa não-branca ou usamos um documento que explore questões da desigualdade de gênero. Citando mais uma vez Lopez (2016), se apropriar do termo PLAc para nós é um ato político e que queremos reafirmar em todos os momentos, em todas as aulas, com todas as turmas. E para que não sejamos incoerentes, precisamos pensar cada vez na pluralidade de vozes que encontramos nestas turmas, e que elas precisam ser ouvidas e retratadas no material que nós mesmos criamos para o aprendizado destes alunos.

CAPÍTULO 4- O Acolhimento Acadêmico

No capítulo anterior discutimos quais as implicações de se adotar o PLAc dentro de um projeto de ensino e como isso era demonstrado dentro do *Passarela*. Neste capítulo, olharemos para o outro fator que caracteriza o público ao qual se endereça o material: o contexto universitário. Tendo isso em mente, trago na primeira seção uma breve discussão sobre os aspectos teóricos, começando com os que são levados em conta na produção do material, onde adotamos o ensino de línguas para fins acadêmicos (FA) baseando-nos na corrente francesa que discute o Francês para Objetivos Específicos (FOS) e o Francês para Objetivos Universitários (FOU). Em seguida, a fim de explicar os critérios de análise utilizados para investigar como se dirigir a este público migrante e refugiado dentro de um meio acadêmico, desenvolvo uma discussão sobre a ideia de Letramento Acadêmico e os modelos de ensino apresentados por Lea e Street (2006) que guiam a nossa análise dentro do aspecto do meio universitário. Na segunda seção, partimos para a análise onde são explorados os modelos de ensino propostos na parte teórica sobre Letramento acadêmico, a partir de exemplos retirados do *Passarela*.

4.1- PLAc para Fins Acadêmicos e Letramento Acadêmico

Como já explicitado na introdução deste capítulo, neste primeiro momento levanto os aspectos teóricos da parte deste estudo que lança um olhar para o contexto universitário presente no livro *Passarela*. O livro se propõe um material voltado para migrantes e refugiados que se encontram no meio acadêmico, adotando assim uma proposta de ensino para fins acadêmicos, o PLAc-FA. Este conceito, proposto por Ruano (2019), se baseia nas correntes francesas que debatem o Francês para Fins Específicos (em francês *Français Objectifs Spécifiques*- ou FOS) e o Francês para Fins Universitários (*Français Objectifs Universitaires*- ou FOU). A escolha da perspectiva francesa se dá em particular pela falta de pesquisas e publicações que tratem do caso do português dentro do contexto de ensino para fins específicos, como discute Ruano (2019), mas também pela experiência de alguns professores do projeto com o campo, seja dentro da UFPR em projetos como Idiomas para Fins Acadêmicos- IFA/ Formação em Idiomas para Vida Universitária -FIVU (a ser discutido na subseção 4.1.1), seja a partir do acordo bilateral que a UFPR apresenta com a Universidade Grenoble-Alpes (UGA), onde o programa DU-PASS acolhe também alunos migrantes e refugiados que se preparam para ingressar no sistema de ensino superior francês. Então,

discuto em que consiste se pensar no ensino de uma língua para fins específicos e como isto é aplicado em nosso projeto de acolhimento linguístico e acadêmico aliado ao PLAc.

Em seguida, passamos ao que serve de base para a nossa análise, que é o conceito de Letramento Acadêmico. Opto por este outro conceito pelas semelhanças com o conceito de fins acadêmicos, usado para a elaboração do *Passarela*, mas também por acreditar que o sistema de três modelos de ensino de práticas de escrita proposto por Lea e Street (2006) contemplam o que é construído dentro do material que analiso sob diferentes objetivos em diferentes momentos. Partamos então para estas discussões.

4.1.1- Entendendo o PLAc-FA

Visto que minha pesquisa se volta para a formação de estudantes migrantes e refugiados ingressantes em cursos de graduação da UFPR e para o material que elaboramos para atendê-los, é preciso entender a forma como ensinamos estes migrantes e refugiados quando são também atravessados pelas questões que surgem no processo de integração universitária, onde o conhecimento da língua portuguesa é fortemente exigido, mas, além disso, existe o contexto acadêmico como um todo, o funcionamento da instituição, as trocas sociais e tipos de registros linguísticos usados nos diferentes espaços da universidade. Ainda é um processo de acolhimento, o que temos chamado informalmente de “acolhimento acadêmico” e que extrapola as questões linguísticas, mas nem por isso as ultrapassa ou as ignora. Afinal, a língua portuguesa é a maneira pela qual estes alunos interagem com seus pares, negociam conhecimentos, é nela que expressam suas ideias, identidades e existências. Mas o fator “meio acadêmico” é algo que não pode ser ignorado no trabalho com estes alunos, e nesta seção trabalharemos o porquê.

Saber que nos voltamos para o ensino de uma língua para que os alunos possam (inter)agir dentro do meio acadêmico, como apontado por Ruano (2019), caracteriza o que entendemos por ensino de línguas para fins acadêmicos, que de acordo com Beato-Canato (2011) tem como finalidade “contribuir para que o aprendiz desenvolva capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas” e que geralmente se diferencia do ensino de língua de forma geral pela “rapidez exigida dado o curto espaço de tempo disponível para alcançar seus objetivos” (BEATO-CANATO, 2011, p. 854).

Ruano (2019) ressalta como em outras línguas já existe uma tradição de ensino para os fins específicos, no inglês o ESP (*English for Specific Purposes*), o Alemão para Negócios

(*Geschäftsdeutsch*) e o já mencionado FOS no francês. Porém, a autora aponta como os trabalhos que discorrem sobre o Português para Fins Específicos são escassos. Em um artigo de 2013, Ramos e Marchesan denunciam a falta de pesquisas na área mostrando que isso impacta também a produção de materiais didáticos de PLE voltados para fins específicos. Apesar de ser um artigo de 2013, o problema permanece visto que, mesmo em 2021, este é um dos poucos trabalhos disponíveis sobre o tema.

Cientes da pouca literatura sobre a área, ao pensarmos em como estruturar um curso de PLAc que atendesse às necessidades acadêmicas de nossos alunos, nos voltamos para outras experiências que tivemos. Uma delas no projeto IFA (Idioma para Fins Acadêmicos) que atualmente se chama FIVU (Formação em Idiomas para a Vida Universitária), onde alunos da UFPR podem aprender línguas estrangeiras de seu interesse e estudantes do curso de Letras participam de uma formação docente de maneira prática e supervisionada. Nossa atuação se deu na área do francês, o que nos permitiu realizar de forma independente leituras sobre o ensino para fins específicos (BOUKHANNOUCHE, 2017; CARRAS et al., 2007) e nos introduziu ao FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2011; ISA, 2018). Cito ainda o programa DU PASS B2, descrito na tese de Ruano (2019), com o qual a pesquisadora teve contato em seu período de estadia na França a partir do acordo para o doutorado sanduíche com a Universidade Grenoble-Alpes (UGA). Ambas as experiências nos aproximaram das discussões realizadas no campo do FOS/FOU e contribuíram imensamente para a forma como abordamos o acolhimento acadêmico e como pensamos a concepção do *Passarela*.

De maneira geral, os aprendizes de FOS são adultos (RICHER, 2008) que precisam aprender a língua em um curto espaço de tempo (CARRAS et al., 2007, MANGIANTE; PARPETTE, 2011, RICHER, 2008) para uma aplicação prática, na vida acadêmica ou profissional, como já mencionado a partir de Beato-Canato (2011). Para Carras et al. (2007), o ensino de FOS deve considerar as especificidades do grupo de alunos, o tempo disponível para o aprendizado do idioma e o nível de proficiência a ser atingido. Boukhannouche (2017) ressalta que é preciso ouvir os alunos a fim de entender quais são as necessidades dos aprendizes e atender às suas expectativas com relação à formação ofertada. Um outro ponto importante levantado por Carras et al (2011) se tratando de qualquer ensino de língua é a necessidade de trabalhar com elementos linguísticos e extralinguísticos, mas, no caso do FOS, existem necessidades comuns ao grupo que devem ser levadas em consideração, as terminologias por exemplo, ao se trabalhar o vocabulário.

Segundo Magiante e Parpette (2011), existem duas grandes dificuldades do ensino do FOS: o domínio destas especificidades do campo de ensino e o desafio de se adaptar os materiais disponíveis no mercado para atender estes públicos. Isso implica na necessidade de se estar em contato com o campo a ser trabalhado e conhecer os atores sociais que nele encontramos, as trocas e discursos que circulam nesses meios, que informações são essenciais para serem trabalhadas com os seus alunos. Baseando-se nesse contexto, os autores afirmam que, de forma ideal, um programa de FOS deveria ser feito pensando caso a caso, sob medida.

Ainda segundo Mangiante e Parpette (2011), o FOU é uma área derivada do FOS, necessária pois às formações de aprendizado geral de língua, que, ainda que diversificadas, não atendem às especificidades exigidas para a integração no meio universitário. Os autores afirmam que algumas dimensões devem ser levadas em consideração no preparo de um programa de FOU, a saber: conteúdos institucionais, sobre o funcionamento e a estrutura da universidade; conteúdos culturais sobre o país onde se encontra a universidade e conteúdos linguístico-metodológicos, onde se trabalha os recursos linguísticos e os gêneros acadêmicos (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Ruano (2019) aponta que os alunos atendidos pelo programa Reingresso e pelo Vestibular especial para migrantes se encaixam dentro destas descrições pois:

[...] 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. Com base nessa demanda, surge a necessidade de reformulações metodológicas e da criação de um programa especial de ensino. (RUANO, 2019, p. 104)

Partindo disso, a autora propõe o conceito de PLAc/FA, contemplando o ensino dentro do contexto migratório (já discutido no capítulo anterior, seção 3.1), somado ao ensino para fins acadêmicos que se baseia nas ideias do FOS/FOU e acrescentando ainda a noção do *Second Space* proposta por Campano (2007 citado por RUANO, 2019), um segundo espaço para valorização das histórias e trajetórias pessoais destes alunos, o que acrescenta um quarto eixo para o programa proposto Mangiante e Parpette (2011): os conteúdos pessoais. Ruano (2019) reforça ainda o fato de que os alunos do PLAc/FA são migrantes e refugiados que buscam um aprimoramento linguístico e conhecimentos institucionais para melhor se integrarem no meio universitário, mas são submetidos às “pressões econômicas, sociais, psíquicas e legais, que devem ser consideradas dentro deste contexto de ensino” (RUANO, 2019, p. 152).

4.1.2- O Letramento Acadêmico

Sendo a universidade um ambiente que possui uma comunidade de prática voltada para situações específicas, há um conjunto de gêneros discursivos que circulam e constituem esse espaço. Assim, dentro dessa esfera específica, precisamos pensar que o cotidiano universitário demanda práticas letradas próprias a este meio. Para Lea e Street (2006), uma das dificuldades de se adaptar ao meio universitário é justamente a escrita e o discurso acadêmico, distante de boa parte de outras esferas sociais. Para os pesquisadores, alunos oriundos de comunidades representadas por minorias linguísticas (caso dos estudantes que atendemos na UFPR e que são de interesse deste estudo) e diferentes culturas de aprendizado apresentam ainda mais dificuldades de adaptação neste processo de inserção no ensino superior (LEA; STREET, 2006).

Os autores argumentam que existem três formas de se ensinar práticas sociais em contextos de ensino (seja o ensino superior ou mesmo dentro da educação básica): (1) o modelo de *Habilidades de estudo*, (2) o modelo de *Socialização acadêmica* e (3) o modelo de *Letramento acadêmico*. Para eles, estes modelos estão associados a visões de ensino e concepções de linguagem (LEA; STREET, 2006).

Lea e Street (2006) distinguem os modelos da seguinte forma: o modelo de *Habilidades de estudo*, que entende letramento e escrita como habilidades cognitivas e assim foca no formato superficial da escrita, trabalhando com formação de sentenças, construções gramaticais, pontuação, etc. Os autores associam este sistema ao método behaviorista, que busca transmitir o conhecimento através do estímulo repetitivo.

Já o modelo de *Socialização acadêmica*, segundo Lea e Street (2006), privilegia conhecimentos sobre gêneros do discurso, tidos como estáveis dentro desta perspectiva, e desta forma, assim que o estudante aprendesse as regras de um determinado gênero seria capaz de reproduzi-lo sem grandes dificuldades. Porém, em contraste ao modelo anterior, o de socialização acadêmica levaria em conta diferenças entre as muitas áreas do conhecimento, entendendo que cada uma delas possui seus próprios gêneros e visa métodos que se enquadrariam dentro da visão construtivista do ensino (LEA; STREET, 2006).

Com relação ao modelo de *Letramento acadêmico*, os pesquisadores acreditam que muitas características seriam compartilhadas com o modelo de socialização acadêmica, mas

outras questões seriam também levadas em conta, como relações de poder, construção de significados, identidade, questões institucionais. Segundo Lea e Street (2006), o modelo de letramento acadêmico toma este processo de produção como algo mais complexo, situado, com nuances etc. Esta perspectiva também envolveria, segundo os autores, questões epistemológicas e processos sociais (LEA; STREET, 2006).

Entender o que é letramento, segundo Fischer (2008), não é uma tarefa fácil “se este for compreendido como um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.” (FISCHER, 2008, p. 178).

A pesquisadora (FISCHER, 2008) se baseia em Barton e Hamilton (2000) para dizer que, pensado de um ponto de vista social, letramento pode ser entendido como práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas, sendo estas práticas o que possibilita estabelecer uma ligação entre leitura e estruturas sociais.

Também pensando neste contexto social de uso da língua, Bours e Lentz (2009) argumentam que a ideia de “letramento” ultrapassa o aprendizado da leitura e da escrita, porque inclui uma dimensão cultural (indivíduo/ meio) e sociocultural (valores veiculados por um grupo sociocultural, práticas e relações sociais).

Esse entendimento complexo modifica também o que definimos como texto, que não se restringe mais ao texto impresso ou manuscrito limitado em uma dimensão espacial específica. Essa nova compreensão parte do princípio de que textos se realizem em diferentes suportes (orais, visuais, midiáticos, artísticos, virtuais etc.), são interpretados de diferentes formas e não se limitam a uma dimensão espacial específica, especialmente se pensarmos nos *hiperlinks* que encontramos em publicações na *internet* (BOURS; LENTZ, 2009)

Tomando a ideia de que o sentido é construído dentro de práticas sociais situadas, Fischer (2008) coloca o Ensino Superior como um contexto específico e diferenciado de outros contextos de aprendizagem formal, como o ensino fundamental e médio, devido a suas práticas de letramentos específicas. Segundo a autora (FISCHER, 2008), essa particularidade do meio acadêmico pode gerar, de início, um distanciamento por parte dos novos estudantes por não estarem habituados às linguagens sociais recorrentes nestes contextos.

Fischer acrescenta ainda:

Logo, conhecer, em certa medida, quem são os alunos que ingressam no ensino superior e possíveis fatores sociais que os constituem pode contribuir para que as práticas de letramento acadêmico não sejam símbolos, apenas, de imposições, mas de negociações e reflexões [...] (FISCHER 2008, p. 179).

Esta reflexão da autora vem ao encontro da proposta deste trabalho, dado que, se para brasileiros as práticas universitárias possam se apresentar distantes, para estudantes oriundos de outros países, que se encontram alheios a inúmeras outras práticas sociais estabelecidas, o meio acadêmico pode se mostrar ainda mais desafiador. Somadas às suas necessidades e situação de vulnerabilidade enquanto migrantes, este meio se torna excludente se não oferecer um preparo pensado para alunos migrantes ingressantes.

Para Fischer, ser academicamente letrado “significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no contexto acadêmico” (FISCHER, 2008, p. 181). Nesse ponto, a autora coloca ainda que existem papéis sociais a serem desempenhados pelos sujeitos envolvidos nestes contextos acadêmicos (professor – aluno ao menos) e que muitos dos eventos de letramento que podemos encontrar em um contexto acadêmico são recorrentes em outros contextos sociais. Isto porque o contexto acadêmico visa que os estudantes em formação demonstrem algumas características como independência, responsabilidade, autoconfiança e autonomia, características que permitem que graduandos venham atuar profissionalmente (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 572).

Ao longo desta seção explicitarei o que é PLAc/FA partindo do FOS e FOU que lhe servem de base. Isto é importante para entender como o livro pretende trabalhar com as questões de acolhimento acadêmico. Também discuti o que entendo por letramento acadêmico e o porquê acredito que ele se relaciona com o conteúdo e com a proposta do *Passarela*. Cabe agora olharmos para o livro e analisar como esses preceitos se manifestam no material.

4.2- O Acolhimento Acadêmico no *Passarela*

Como discutimos no capítulo 2, durante a apresentação do material, o livro *Passarela* é resultado de um trabalho coletivo de professores de PLAc envolvidos com os projetos de acolhimento linguístico do programa PMUB da UFPR. Um material desenvolvido por várias pessoas ao mesmo tempo constitui-se com alguns pontos de vista diferentes sobre

determinados conceitos e temas, ainda que siga uma linha de pensamento convergente e haja uma padronização editorial para que todas as unidades tenham todos as mesmas seções. Podemos notar estas diferenças na forma como são apresentados os textos, questões de interpretação, discussões, tarefas escritas e orais, estruturas gramaticais etc. Além disso, precisamos considerar também que, mesmo em um material desenvolvida por apenas um professor, em alguns momentos pode-se focar mais em estruturas e fórmulas de repetição, o que não significa que o material como um todo seja concebido segundo uma perspectiva mais estrutural, visto que outros fatores precisam ser considerados, como os temas escolhidos e as propostas de atividades, se, por exemplo, buscam propiciar o engajamento em discussões sociais ao mesmo tempo que haja a prática de repertórios linguísticos em foco.

É válido reforçar isto nesta seção de minha pesquisa porque a análise do ponto de vista do acolhimento acadêmico se dará partindo dos três modelos de ensino das práticas textuais no meio acadêmico discutidos na seção anterior (LEA; STREET, 2006). Por esta razão, não estou levando em conta o livro como um produto único e fechado, mas desenvolvo esta parte de minha análise pensando justamente nas atividades propostas e nos textos e temas escolhidos, que de início foram pensados para uma aplicação imediata em nossas turmas e com o tempo foram sendo reformuladas para se adaptar a esta proposta de material didático que poderia ser usado por outros grupos e iniciativas. Isto é relevante pois, como as aulas foram pensadas de forma avulsa, os objetivos destas aulas também foram independentes e ainda que o trabalho de padronização tenha ocorrido para a edição final do livro, reitero o fato de estas diferentes visões estarem presentes nas escolhas temáticas, nos objetivos, no conjunto de textos que compõem cada unidade, nos enunciados e nas formas como as propostas são abordados no material. Além disso, os próprios pesquisadores afirmam que os modelos não são excludentes e podem se sobrepor (LEA; STREET, 2006).

Assim, esta seção será dividida seguindo os modelos de ensino apresentados por Lea & Street (2006): na seção 4.2.1, analiso atividades mais estruturais apresentadas no material que correspondem ao modelo de *Habilidades de Estudo*; na seção 4.2.2, o foco está no modelo de *Socialização Acadêmica* que tem um olhar para os gêneros do discurso e suas adaptações nas diferentes áreas, mas de forma esquemática sem considerar a relativa estabilidade dos gêneros e, para encerrar, na seção 4.2.3, olho para o modelo de *Letramento Acadêmico*, no qual não apenas as questões da produção acadêmica são levadas em conta, mas questões sociais mais complexas são focalizadas com olhar para práticas sociais.

4.2.1- O modelo de *Habilidades de Estudo*

Nesta subseção, discuto alguns exemplos do modelo de *Habilidades de Estudo* presentes no livro *Passarela* que, como já apresentei anteriormente, vem a ser o modelo de ensino baseado na repetição de estruturas padrões e no desenvolvimento de habilidades cognitivas. De acordo com Lea e Street (2006), este modelo tem uma base behaviorista justamente por apostar na repetição contínua de fórmulas para o aprendizado das produções textuais em meio acadêmico. O fato de levantar este modelo como uma opção de análise no *Passarela* e de explorar alguns dos elementos que possam representá-lo no material não significa que o livro todo o tenha como referencial e tenha uma visão estrutural de ensino, inclusive, as análises permitem dizer que boa parte das atividades analisadas nesta parte não focam em habilidades exclusivamente, mas, ao contrário, priorizam contribuir para práticas sociais. Na verdade, são poucas as atividades que parecem ser informadas por uma perspectiva cognitivista de linguagem e aprendizagem, conforme os exemplos ilustram. O que ocorre, como já dito, é que um material elaborado por muitas pessoas pode por vezes apresentar abordagens variadas em diferentes momentos. Entendo que, um mesmo autor, inclusive, pode tender a utilizar um certo modelo em alguns momentos e outro em outros por acreditar que, para o trabalho de certo tema em específico, uma certa perspectiva seja mais eficaz. Gostaria de destacar ainda o processo de elaboração do material, que tendo surgido ao longo dos cursos e disciplinas ofertados, levou em consideração diversas demandas dos alunos, muitas delas relacionadas às suas visões do que é aprender língua, que em suas culturas letradas (partindo do que presenciamos em nossas vivências no PMUB) é sinônimo de aprender estruturas gramaticais.

Explicado o porquê da presença do primeiro modelo de ensino apresentado por Lea e Street (2006) no *Passarela*, passo para a análise dos exemplos deste modelo no livro. O primeiro exemplo que trago é da sistematização do pretérito perfeito desenvolvido na unidade 2 do dossiê 1, primeiro registro no livro desta abordagem, entrelaçada com o trabalho com biografias. A introdução do assunto é feita a partir de alguns verbos sublinhados ao longo do texto que apresenta a trajetória de Enedina Alves Marques, como podemos ver na Figura 19.

Figura 19: Trecho do texto biográfico sobre Enedina Alves Marques

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.

Fonte: *Passarela*, p. 22

Estes verbos estão no pretérito perfeito e esta estrutura é bastante utilizada no texto devido ao gênero e ao objetivo do texto: uma biografia que apresenta uma engenheira e ex-aluna da UFPR, fazendo os relatos de eventos no passado. Apresentar o uso de um tempo verbal no texto para que os alunos o identifiquem e o vejam em contexto de uso para que possam empregá-lo se mostra alinhado com os modelos de habilidades e socialização, pois traz os exemplos em contexto. Entretanto, embora traga um texto com temática relevante para o contexto, não há propostas de discussão traçando diálogos sobre os sentidos construídos com a estrutura linguística em foco. Por isso, entendo que a atividade pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades, mas seria preciso revisá-la para que contribuísse mais diretamente para práticas sociais e para o entendimento de que a linguagem é social e as regras não são universais ou estanques. Vejamos agora as atividades propostas na Figura 20.

Figura 20: Exercícios de apresentação do pretérito perfeito

 **Reflexão linguística**

Sobre as palavras que você completou na atividade 5 do vídeo “**Nossas Mulheres**” e as palavras sublinhadas no texto sobre Enedina Alves Marques, responda:

1. Elas tratam de ações no passado, no presente ou no futuro?
2. Fazem referência a uma ação pontual, durativa ou repetitiva?
3. Encontre a quem elas dizem respeito e reflita: o que elas têm em comum na forma?

Essas palavras são verbos conjugados no **Pretérito Perfeito do Indicativo**. Converse com um colega e tente encontrar a regra geral para a formação desse tempo verbal. Para isso, primeiramente, classifique esses verbos nas três colunas do quadro a seguir:

Verbos em - AR	Verbos em - ER	Verbos em - IR

Fonte: *Passarela*, p. 23

Como o enunciado inicial nos mostra, houve uma outra atividade que colocou o pretérito perfeito como foco (ainda que implicitamente). Mas é no texto da página 22 que este tempo verbal é evidenciado e já na página seguinte, após algumas questões de compreensão da obra (que retoma o mesmo tema do vídeo já discutido), temos um início de sistematização do pretérito perfeito a partir das impressões que os alunos tiveram ao se depararem com estas estruturas verbais, seguindo o que chamamos de método indutivo de ensino de estruturas linguísticas, bastante comum nos livros didáticos atuais voltados para o ensino de línguas e, conseqüentemente, em diversos programas de ensino de cursos de línguas. Neste método, o aluno é exposto a vários exemplos de uma estrutura em contexto para que ele mesmo formule as regras de uso e consiga incorporá-las em seu repertório linguístico (GOWER; PHILLIPS; WALTERS, 1995). A seguir vemos a sistematização do uso, mas também das regras de formação para verbos regulares no pretérito perfeito (Figura 21):

Figura 21: Sistematização do pretérito perfeito

Uso do Pretérito Perfeito

O Pretérito Perfeito é usado para falar de um fato pontual, ocorrido e concluído em determinado momento do passado.

	-AR	-ER	-IR
Verbos regulares	Morar	Nascer	Abrir
eu	Morei		
Você / ele / ela / a gente			Abriu
Nós			
eles/elas/ vocês		Nasceram	

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**, _____, _____.

Fonte: *Passarela*, p.24

Logo na sequência, o livro apresenta um outro quadro a ser completado com as formações de alguns verbos irregulares frequentes (que optei por não apresentar aqui devido a semelhança com a Figura 21, que propõe exatamente o mesmo exercício). Neste primeiro momento, ocorre uma sensibilização para a estrutura, partindo dos documentos trabalhados. A aplicação acontece nas próximas páginas, no caderno de exercícios que encerra a unidade, onde duas atividades são dedicadas à forma verbal (Figura 22).

Figura 22: Aplicação das regras de formação do pretérito perfeito

- 2. Conte, detalhadamente, o trajeto que você percorreu para chegar de sua cidade a Curitiba. Organize a sua história pelas datas.**

- 3. Coloque os verbos no pretérito perfeito e complete as lacunas com as preposições adequadas.**

Paulo Freire _____ (NASCER) _____ Recife _____ dia 19 _____ setembro _____ 1921. Foi alfabetizado em casa, pelos próprios pais, escrevendo com gravetos na terra do quintal. Com o tempo, sua paixão por ensinar o _____ (TORNAR) um dos maiores educadores do Brasil. Ele _____ (DESENVOLVER) um método de alfabetização de adultos, _____ década _____ 1960, que valorizava a bagagem pessoal e a realidade que cada aluno trazia para a sala de aula. Mas isso era muito diferente do que se costumava fazer com adultos analfabetos no Brasil naquela época. Valorizar as experiências dos alunos? O que é isso? Por causa de suas ideias – consideradas subversivas – Paulo Freire foi preso por 72 dias. Ele _____ (TER) que viver exilado _____ Chile durante anos. _____ (MORAR) também _____ Estados Unidos e _____ Suíça.

Já de volta ao Brasil, suas experiências _____ (SER) colocadas em prática quando foi nomeado secretário de educação da cidade de São Paulo, _____ 1989. Durante os dois anos e meio de sua gestão à frente da secretaria, ele _____ (PROMOVER) uma verdadeira revolução. Paulo Freire _____ (ESCREVER) dezenas de livros, traduzidos para mais de 40 idiomas. _____ (RECEBER) o título de Doutor Honoris Causa de 27 universidades espalhadas pelo mundo. _____ (GANHAR) vários prêmios da área educacional, como o belga “Rei Balduino para o Desenvolvimento” e o “Prêmio Unesco da Educação para a Paz”.

Paulo Freire _____ (FALECER) _____ São Paulo, _____ dia 2 _____ maio _____ 1997.

Fonte: *Passarela*, p. 27

Os exercícios acima servem para fixar a forma e, como se encontram em exemplos contextualizados em texto, também reforçam os usos do pretérito perfeito. Antes dessas atividades, na página anterior, há uma proposta de tarefa onde o estudante terá a oportunidade de preparar uma apresentação curta por escrito e oralmente de uma outra pessoa, da área de estudos dos alunos ou apenas alguém que eles admirem. Como esta tarefa propõe sua entrega na aula seguinte, podemos imaginar que antes de realizá-la o aluno poderá fazer os exercícios de fixação e, em seguida, ao realizar a tarefa, aplicar as estruturas que aprendeu na unidade num contexto prático: contar a história de uma personalidade relevante para ele ou ela. Desse modo, a sistematização linguística ocorre de modo contextualizado e significativo para a socialização. Na unidade seguinte, o mesmo modelo de ensino é aplicado para o ensino do pretérito imperfeito e para distinguir estes dois tempos verbais que podem causar algumas confusões quanto ao uso.

A atividade, portanto, trabalha com um elemento linguístico, ao mesmo tempo que contribuiu para a socialização, ao permitir ao aluno se expressar apresentando alguém que

admire. O exercício também apresenta a figura de Paulo Freire, uma personalidade importante para nós professores e que inspirou nossa pedagogia engajada e o compromisso de criação de um material inclusivo e acolhedor para estes alunos migrantes e refugiados, pensando em temas que lhes sejam caros e relevantes. Contudo, não há qualquer espaço de diálogo sobre Freire, oportunidade que poderia ser sido desenvolvida no material.

Partindo para um outro tópico dentro dos trabalhos desenvolvidos com estruturas atreladas a práticas sociais relevantes para o contexto, no dossiê 2 do livro, podemos ver que a ideia é abordar diretamente a escrita acadêmica, partindo tanto de estruturas sintáticas quanto de estruturas textuais. Um dos temas escolhidos para o trabalho é a elaboração de citações dentro de um texto para trabalhos acadêmicos, que, em nossa experiência, se mostrava uma das grandes dificuldades dos alunos atendidos pelo PMUB. Vemos na Figura 23 o trabalho inicial com as citações.

Figura 23: Sistematização das citações

 **Sistematizando: Citações**

1. Observe as citações a seguir. Qual é a citação direta? Qual é a citação indireta? Justifique suas respostas, dando as características de cada uma.

Para o aluno altamente motivado,

“as ajudas que ele possa receber do contexto educacional - professor, livros, meios auxiliares, etc. - tornam-se secundárias” (GOMEZ, 1999, P. 53).

CITAÇÃO: _____

CARACTERÍSTICAS: _____

Conforme LIGHTBOWN e SPADA (1999),

a percepção do valor comunicativo da língua é um aspecto relevante na motivação do aprendiz.

CITAÇÃO: _____

CARACTERÍSTICAS: _____



Fonte: Passarela, p. 57

Aqui novamente vemos o método indutivo aplicado para que os alunos definam qual é cada tipo de citação e como elas são construídas a partir dos exemplos mostrados. Esta é uma atividade de familiarização com as citações no formato acadêmico. Na página seguinte, existe uma explicação ampliada e mais exemplos do que são cada uma destas citações, além da

recomendação do manual de normalização de trabalhos acadêmicos da UFPR que pode ser encontrado *online*.

Desta vez, a introdução da estrutura foi feita a partir de citações em um vídeo sobre plágio que introduz a unidade 2 do dossiê 2, justamente como a forma correta de evitar um plágio. Contudo, para um estudante estrangeiro que não tem o hábito de escrever citações ou desconhece o seu formato, pouco adianta saber que precisa colocá-las em seu trabalho para que sua produção não seja caracterizada como um plágio. Era preciso abrir espaço para diálogo sobre citações em gêneros acadêmicos diversos e os sentidos construídos por diferentes formas de citar. A discussão sobre citação direta e indireta poderia ser iniciada de forma contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento do letramento acadêmico. Como isso não foi feito, entendemos que a atividade tem potencial para contribuir para o desenvolvimento de habilidades e socialização acadêmica, mas pode contribuir pouco para a ação social. Apesar disso, o conjunto de atividades sobre o tema pode alcançar esse objetivo.

Na página seguinte, a regra é dada com mais modelos, o que vejo como uma transição para o método dedutivo, já que, caso os alunos não consigam identificar as estruturas e regras de uso das citações nas primeiras atividades (o que é compreensível se considerarmos que apenas um exemplo de cada uma está disponível), nesse momento, eles têm a chance de discutir e levantar hipóteses sobre as estruturas e seus usos. A explicação na página seguinte apresenta então a comprovação (ou não) destas hipóteses e permite que, sabendo das regras e dos usos, os estudantes consigam realizar outras atividades como as propostas na Figura 24.

Figura 24: Elementos de uma citação

 **Reflexão linguística**

1. Observe os exemplos de citações a seguir e responda às questões.

Conforme LIGHTBOWN e SPADA (1999), a percepção do valor comunicativo da língua é um aspecto relevante na motivação do aprendiz

De acordo com Barros (1991, p. 62), "Interpretar significa buscar o sentido mais explicativo dos resultados da pesquisa."

Segundo Lima (1990), função pode dar a ideia de algo relacionado a atividade ou tarefa.

Nesse sentido, pesquisadores afirmam que:

Poder-se-ia afirmar que dependendo dos recursos disponíveis [...]
(BARROS; LEHFELD, 1991, p. 22).

a. Além das aspas, como sabemos que as ideias apresentadas acima correspondem a outras pessoas que não o(a) autor(a) do texto?

b. Sublinhe os termos que indicam que se trata de uma citação.

Fonte: adaptado de *Passarela*, p. 60

As atividades propostas na Figura 24 exploram os aspectos gráficos de uma citação, o que são, formatos a serem repetidos nas produções dos próprios alunos e caracterizam assim o modelo de habilidades de estudo entrelaçados com os demais modelos de trabalho com linguagem em contexto acadêmico. Essa é uma das características que levantamos para o trabalho com as citações, a qual não é comumente discutida em gramáticas tradicionais, ou seja, não há um trabalho com uma construção sintática que se chame citação. Pensando no que é proposto por Bakhtin (2016), podemos considerar que a citação é uma característica de diversos gêneros do discurso e constitui-se como uma característica estilística de gêneros como artigos e ensaios acadêmicos, sendo extremamente relevantes para o contexto de nossos estudantes. Entretanto, ela não aparece isolada, mas em textos; então, é necessário considerar características fundamentais a fim de contribuir para que os alunos consigam fazer menção a ideias de outros pesquisadores e acadêmicos dentro das normas estilísticas de tais gêneros, desenvolvendo assim letramentos acadêmicos. Uma possibilidade é a abordagem pela forma gráfica e pontuação, como vimos nos exercícios anteriores da sistematização presentes na Figura 24. Outra maneira é o que podemos ver no caderno de exercícios referente a esta unidade, conforme a Figura 25.

Figura 25: Exercícios de fixação “citações”

1. Transforme os excertos abaixo em citações diretas (curtas, longas ou citação da citação, de acordo com cada caso).

- a.** 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).

- b.** O Estado do Paraná, em dezembro de 2017, encontrava-se na terceira posição entre os estados que mais possuem refugiados oficialmente reconhecidos pelo governo local. À frente do Paraná, estão apenas os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente (RUANO, 2019, p. 23).

Fonte: *Passarela*, p. 68

No caso das atividades acima propostas, o que se leva em consideração para a estruturação das citações é a habilidade do estudante de parafrasear o que foi dito no texto original. Para isso, os discentes precisam empregar seus conhecimentos de sinonímia, nominalização de formas verbais e até mesmo a diferenciação do discurso direto e indireto e os verbos de enunciação utilizados (como dizer, afirmar, pontuar, defender etc.). O trecho do

exercício supracitado incita o aluno a reformular as frases para que ele construa uma citação indireta utilizando todos os recursos que mencionamos neste parágrafo. É uma atividade de fixação, mas também de produção, visto que demanda que o aluno recorra ao seu repertório linguístico e, a depender deste repertório, encontre soluções variadas para cada citação. Contudo, embora fosse possível, a atividade não expande o estudo propondo uma reflexão sobre as diferenças de sentidos das diferentes formas de citar, o que poderia ter sido feito para contribuir diretamente para o letramento acadêmico. Sem essa discussão, é possível que os estudantes entendam que não haja diferenças entre elas e as escolhas são estritamente linguísticas ou aleatórias, por exemplo.

Um último exemplo que gostaria de trazer para esta abordagem do modelo de habilidades de estudo é o trabalho com fórmulas para expressar atos de fala (AUSTIN, 1990; SEARLE, 1981). Usados particularmente no dossiê 3, voltado para a comunicação oral e formal em contexto acadêmico, os atos de fala aqui explorados têm por objetivo fazer com que os estudantes interajam com seus pares dentro de debates e apresentações acadêmicas, expondo seus pontos de vista, levantando questões para serem discutidas e tirando dúvidas, entre outras formas de interação, conforme ilustra a Figura 26. Novamente, vale mencionar que a reflexão linguística ocorre atrelada à situação comunicativa, ou seja, o foco não é exclusivo em habilidade de estudo, mas sim em contribuir para práticas sociais.

Figura 26: Expressões linguísticas para realizar um debate


Reflexão linguística

Ordene as expressões (A-H) com os discursos correspondentes.

a. contrariar alguém/anunciar uma dúvida b. expressar sua própria opinião c. interromper alguém d. nomear argumentos (pró e contra)	e. concordar com alguém f. perguntar a opinião de alguém/ mediar argumentos g. chegar a um acordo h. expressar uma suposição/ um palpite
---	--

() Eu acho que.../Eu penso que... Na minha opinião... Eu estou convencido de que... Eu tenho certeza que... Eu sugiro que...	() Por um lado..., por outro lado... ...fala a favor, ...fala contra. Uma vantagem é ... uma desvantagem é ...
() Eu concordo com você. Eu concordo com essa afirmação. É assim que eu também vejo. Isso também corresponde à minha experiência. Eu só posso concordar com isso.	() Eu sugiro que ... Talvez possamos concordar que ... O que você acha sobre ...

Mais uma vez cabe ao estudante identificar quais estruturas correspondem a quais usos, de uma forma um pouco mais guiada do que vimos nos usos dos passados por exemplo, mas ainda assim partindo das impressões dos alunos para elaborar a(s) regra(s). Mais ao fim do dossiê, encontramos uma outra atividade que apresenta semelhanças a este formato onde algumas estruturas que permitem realizar atos de fala oralmente no meio acadêmico são apresentadas, como vemos na Figura 27. Desta vez, a ideia é mostrar a separação de uma apresentação/argumentação para que os estudantes possam estruturá-la conseguindo empregar expressões que marcam oralmente estas divisões. O trabalho com esse recurso linguístico tinha a intenção de contribuir para o desenvolvimento de apresentações, ou seja, não havia o objetivo de focar em habilidades de estudo puramente, mas sim de possibilitar práticas sociais.

Figura 27: Expressões linguísticas para interagir ao fim de uma apresentação/ responder a um comentário



Recursos linguísticos

1. Relacione os recursos linguísticos às respectivas etapas da apresentação:

a. Introdução
b. Desenvolvimento
c. Conclusão
d. Discussão/Perguntas

()

Concordando com a discussão

- Eu concordo com você
- Nesse ponto eu concordo totalmente com você
- Você está realmente certo
- É exatamente isso o que eu penso.

Apresentando uma opinião diferente

- Eu não vejo isso dessa forma, porque...
- Eu tenho uma opinião (um pouco/ completamente) diferente, porque...
- Na minha opinião, isso não pode ser tão generalizado, porque...
- Não devemos também refletir sobre...?

()

Cumprimentos

- Bom dia /boa tarde/ boa noite.
- Sejam muito bem-vindos ...
- Meu nome é ... Nós somos ...

Introduzindo o tema

- Hoje eu vou apresentar sobre...
- Gostaria / Gostaríamos de apresentar o seguinte assunto hoje...
- Estou feliz em poder apresentar/ discutir hoje o tema...

Despertando o interesse

- Vocês sabiam / vocês já sabiam que...
- Vocês já pensaram sobre isso...
- Vocês já perceberam que...

Fonte: *Passarela*, p. 114

Como pudemos ver, o *Passarela* apresenta diferentes formas de abordar o ensino das estruturas linguísticas que podem auxiliar os estudantes a realizarem seus trabalhos e se expressarem em sala. Nem todas as atividades estruturais foram trazidas aqui, mas creio que os exemplos dados mostram como estas unidades foram pensadas. A análise permite dizer que a seleção de estruturas a serem trabalhadas ao longo do dossiê é feita a partir de necessidades

percebidas tanto em função das temáticas das unidades quanto dos gêneros discursivos abordados, ou seja, as opções são feitas por estruturas que se sobressaem nas produções e tarefas propostas e não porque foram previamente definidas como necessárias.

Penso que talvez um caderno de exercícios mais robusto e à parte, como fazem muitos outros manuais de língua, poderiam sanar estes problemas, contudo reforço que esta não era a prioridade quando estávamos elaborando estes materiais. Além disso, gostaria de pontuar que não vemos a linguagem como estruturas fechadas a serem constantemente repetidas, mas como formas de agir e existir em sociedade, assim não creio que trabalhar exaustivamente todas as estruturas possíveis faça com que estes alunos consigam ter uma boa performance comunicativa em um meio acadêmico. Os exemplos trazidos ilustram essa perspectiva.

Ainda assim, trabalhamos com este modelo em certos momentos porque sabemos que, apesar de nossas visões de língua e ensino, os outros professores dos cursos de graduação que serão frequentados por estes alunos podem não ver da mesma forma e, com isso, penalizar estes estudantes migrantes e refugiados por apresentarem dificuldades com algumas estruturas linguísticas. Relembro também que muitas vezes estes momentos de ensino mais estruturais são uma demanda dos próprios alunos, que vêm de culturas de ensino onde este é o modelo privilegiado de aprendizagem. Então, para que se sintam seguros com seus processos de aquisição do novo repertório linguístico, é preciso levar em conta estas demandas, mesclando com outros modelos de ensino e outras discussões para sensibilizar estes estudantes de que esta não é a única forma de se trabalhar língua e os processos de acolhimento acadêmico.

4.2.2- O modelo de *Socialização Acadêmica*

Como acabamos de discutir, o *Passarela* traz atividades embasadas em mais de um modelo de ensino dentre os apresentados por Lea e Street (2006) a depender dos objetivos de cada tema, atividade ou da autoria de cada unidade como um todo. Assim, iniciando esta nova subseção, relembro que o modelo de *Socialização Acadêmica* focaliza a inserção e a adaptação do estudante ao contexto acadêmico (LEA; STREET, 2006). Neste modelo, a preocupação recai, portanto, no que os estudantes precisam dominar para uma plena integração em um meio acadêmico. Não olhamos exclusivamente para as estruturas linguísticas que compõem frases e que por sua vez compõem os textos nem nos preocupamos exclusivamente com estratégias cognitivas. O modelo de socialização acadêmica leva em conta a noção dos gêneros do discurso e as características dos contextos sociais nos quais eles circulam.

Nessa perspectiva, não basta reproduzir uma estrutura e conhecer suas regras ou desenvolver habilidades cognitivas; é preciso entender quais são os objetivos do gênero trabalhado, a quem se endereça um texto, qual o registro de língua que melhor se adequa a esta interação etc. As estruturas linguísticas passam a ocupar um lugar secundário pois existe uma situação comunicativa que precisa ser cumprida para que este texto atinja seus objetivos. Em alguns momentos, os modelos de habilidades e de socialização podem ser confundidos, por exemplo, quando há a expectativa de trabalhar com uma características linguística constitutiva de um gênero discursivo, mas as atividades propostas acabam focando exclusivamente nas regras linguísticas sem considerar os contextos de uso. Assim, a meu ver, o que marca de fato a fronteira entre um modelo e outro é o foco da atividade no contexto da unidade e seus objetivos. Se, por exemplo, o trabalho com a estrutura contribuir para a situação comunicativa e for construído visando oportunizar o entendimento de como uma estrutura contribui para a construção estilística de um gênero discursivo, podemos dizer que ela não tem foco exclusivo em uma estrutura da língua por si só, mas sim na possibilidade de interação.

Nesse sentido, vale resgatar a definição de gêneros de discurso de Bakhtin (2016) como “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2016, p. 18) dentro de um determinado campo de utilização da língua. Reforço esta definição com um grande foco no termo “relativamente”, pois ele marca que estes gêneros não são fechados, restritos ou universais, no sentido de serem construídos fora de um contexto social. Ao contrário, os gêneros apresentam certas características atreladas às características de situações comunicativas específicas estabelecidas socialmente. O momento de enunciação, a identidade do(s) seu(s) interlocutor(es), os objetivos de comunicação, dentre outros fatores, podem levar a necessidade de reformulações de um enunciado. Contudo, os trabalhos do Círculo de Bakhtin sempre trouxeram grande preocupação social e engajamento com discussões sobre as razões de ser das coisas, preocupação não necessariamente compartilhada por essa perspectiva de socialização. A título de exemplo observemos as Figuras 28 e 29.

Figura 28: Apresentação/Retomada da estrutura de um e-mail

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

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

ASSUNTO

DESTINATÁRIO

DESPEDIDA

ASSINATURA

SAUDAÇÃO INICIAL

TEXTO DA MENSAGEM

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Enviar



Diversidades culturais

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

Fonte: Passarela, p. 16

Figura 29: Continuação da apresentação/retomada da estrutura e usos de um e-mail



Sistematizando: E-mail

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

Lembre-se de colocar essas etapas em linhas diferentes.

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

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

Fonte: Passarela, p. 17

Na primeira imagem (Figura 28), o que se mostra é uma estrutura padrão da construção de um e-mail de forma bastante simples, na qual os alunos devem identificar que nome damos a cada uma das partes que compõem este gênero. Na Figura 27, temos uma discussão na rubrica “diversidades culturais” onde se propõe uma reflexão sobre o nível de aproximação entre professor e alunos que estes estudantes migrantes e refugiados estão habituados a experienciar e também se dentro da universidade brasileira eles sentem que este mesmo modelo de proximidade/distanciamento se mantém ou não. Essa é uma oportunidade de reflexão sobre interações sociais e como elas se materializam em textos. Na Figura 28, há um e-mail formal e é possível abordar as construções linguísticas diferentes; a unidade abre espaço para que os estudantes conversem sobre suas culturas e construam conhecimento conjuntamente, propiciando assim não apenas a socialização, mas o letramento crítico.

Escrever um e-mail para um colega de classe e escrever para um professor da universidade podem ser situações comunicativas muito diferentes, como podem ser bem parecidas a depender das vivências e das percepções de cada aluno. Aprender a estrutura de um e-mail tem sua importância pois é um gênero bastante recorrente no meio universitário e no contato com os professores, com a coordenação do curso e mesmo com alguns colegas de sala. Assim, conhecer este padrão de construção pode ser uma das formas de auxiliá-los a compreender a mensagem ou mesmo diminuir o estigma de estudante estrangeiro, muitas vezes, percebido como desconectado da realidade universitária. É necessário, contudo, abrir espaço para diálogo sobre as características do gênero como relativamente estáveis e construídas socialmente para que o estudante perceba que não seria simplesmente um modelo a ser seguido, mas sim uma forma de comunicação social, bastante dependente das pessoas envolvidas e os graus de proximidade, dos objetivos, do tema, etc.

Um comentário que faço é com respeito à citação do curso de acolhimento linguístico e acadêmico que os estudantes migrantes e refugiados da UFPR fazem antes de iniciarem as disciplinas de PLAc ofertadas pelo curso de Letras. A menção está presente no enunciado da Figura 27, a qual deixa claro que o que se propõe é apenas uma retomada, uma revisão da construção de um e-mail, gênero que já foi trabalhado no curso anterior. Ora, sabemos que o *Passarela*, apesar de ter sido concebido no contexto da UFPR e voltado para os alunos que passam pelo percurso de acolhimento linguístico e acadêmico determinado pelo PMUB (descrito no capítulo 2), é também um material que pretende auxiliar outros cursos de acolhimento linguístico e acadêmico com contextos semelhantes. Não podemos esperar que estes outros cursos disponham das mesmas estruturas de acolhimento. Com isso, a menção ao curso anterior me parece sobrar no enunciado e, ao mesmo tempo, sinto que falta uma melhor estruturação das expressões que podem ser usadas em um e-mail e uma discussão maior sobre o contexto de circulação do gênero, já que não necessariamente estes alunos de outros projetos e iniciativas conhecem o gênero e como ele circula nos centros de ensino brasileiros. No entanto, entendo que a unidade faz parte de uma coleção didática. Assim, cabe ao professor tomar decisões de como melhor adequá-lo a seu contexto, o que entendo que depende de sua formação docente. Uma sugestão seria abrir espaço para diálogo sobre as situações comunicativas que poderiam incluir a troca de e-mails ou outros gêneros que pudessem alcançar objetivos semelhantes. Esse espaço poderia contribuir para que os estudantes ampliassem suas compreensões não apenas sobre o gênero discursivo, mas especialmente sobre a situação comunicativa e diferentes formas de alcançá-la.

Passando para um outro exemplo de socialização acadêmica proposto dentro do *Passarela*, já no dossiê 2 encontramos a proposta de escrita de um artigo na enciclopédia colaborativa Wikipédia, conforme mostra a Figura 30:

Figura 30: Tarefa “artigo para a Wikipédia”

Tarefa 1

AGORA É COM VOCÊS!
Depois de discutirmos sobre os tipos de definição, escolha algo típico da cultura de seu país (prato típico, idioma, vestimenta, gênero musical, personalidade, etc), verifique se o tópico que você escolheu já foi publicado na Wikipédia em português. Se ainda não foi, escreva uma definição de modelo enciclopédico e apresente aos professores e aos colegas na próxima aula.

Como publicar no Wikipédia?

→ PASSO 1 | CRIAR UMA CONTA

Para publicar no Wikipédia é preciso ter uma conta no site. Então para começar, pesquise por **Wikipédia** no **Google** e clique no link que estiver escrito **Página Inicial** no endereço eletrônico. Vai aparecer a seguinte tela:

Publicação

E que tal publicar de fato o seu texto na Wikipédia e ajudar a divulgar a cultura de seu país aqui no Brasil?

Em primeiro lugar, acesse o verbete Liqui-Liqui na Wikipédia e veja o texto escrito por uma ex-aluna venezuelana. Em seguida, **siga as instruções abaixo e**, depois de publicado, envie o link para os professores.

QR code: pt.wikipedia.org/wiki/Liqui_Liqui

Screenshot of the Wikipedia homepage showing the 'BEM-VINDOS À WIKIPÉDIA' message and the 'Página principal' link highlighted in the sidebar.

Fonte: *Passarela*, p. 54

A tarefa tem por objetivo fazer com que a ideia de definição, tema da primeira unidade do dossiê, seja colocada em prática dentro de um gênero bastante presente na formação escolar dos estudantes brasileiros, assim como de outros países. O interessante desta atividade é que, a partir desta produção, os alunos podem interagir não apenas com os colegas da sala de aula, mas com outras pessoas, publicando uma entrada sobre algo relativo à(s) sua(s) cultura(s). O texto não se direciona apenas ao professor para praticar uma estrutura, ao contrário, ele tem potencial para alcançar a comunidade externa e desempenhar um papel social maior, visto que apresenta algo de novo e próprio da experiência deste aluno para a comunidade que o acolhe.

Dentro desta produção, algumas estruturas acabam sendo necessárias, a definição, a descrição, o uso de referências, todas igualmente importantes para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos como artigos, resenhas, monografias, relatórios etc. O aluno pode praticar estes formatos falando de algo que é relevante para si e levando em conta um público maior e diferente. Todo o passo a passo é mostrado nas páginas que apresentam a tarefa e as

recomendações de acompanhamento do(s) professor(es) para que o texto seja publicado com as correções e adaptações necessárias. O artigo escrito por uma ex-aluno de nosso programa é disponibilizado a fim de que os estudantes tenham um modelo para saber o que podem realizar dentro de suas produções, o que permite discutir alguns parâmetros de apresentação do texto, que são flexíveis (o que corrobora nossa visão de gêneros). Entendo que a atividade valoriza os saberes dos aprendizes e tem potencial para contribuir com a autoestima desses estudantes migrantes, valorizando suas identidades e saberes ao propor que tais conhecimentos sejam compartilhados em um ambiente em que diferentes pessoas possam ter acesso. Desse modo, embora a atividade tenha sido trazida nessa subseção de socialização, entendo que ela tem potencial para contribuir com o letramento acadêmico, se o gênero não for trabalhado como uma fôrma e houver espaço para compreender como ele se constitui socialmente e as relações sociais envolvidas.

A problemática que levanto sobre esta tarefa é parecida com a que discuto na produção do e-mail: pressupor que o gênero em questão é de conhecimento dos alunos. A forma como a proposta da tarefa é colocada dá a entender que a Wikipédia é uma plataforma conhecida por todos, o que nem sempre pode ser o caso. Além disso, o site é citado apenas na tarefa, o que deixa uma lacuna no porquê haveria uma ligação entre ele e a temática da unidade (entender/ elaborar uma definição). A ideia de propor o trabalho com definições vem pelo fato de que estamos sempre definindo algo no meio acadêmico. Em apresentações de trabalhos, em textos escritos, em avaliações ou mesmo em conversas em salas de aulas somos questionados sobre que definição usamos para cada conceito que empregamos, ou se compreendemos como cada autor define um conceito e se concordamos ou não com esta definição. Definir visões sobre determinados sujeitos faz parte de nossa formação, independente da área de estudo universitária em nosso contexto.

Contudo, se alguns dos alunos forem menos familiarizados com a plataforma esta relação não se dará de forma evidente. E, ainda que a turma de forma geral tenha o hábito de utilizar a Wikipédia, contextualizar o porquê estamos propondo que escrevam um artigo pode deixá-los mais seguros (e talvez menos confusos) para a elaboração de rascunhos e da publicação em si. Da maneira como está organizada, o professor ou o estudante deverá estabelecer relações por si, o que nem sempre pode acontecer. É por essa razão que a atividade foi trazida para exemplificar o processo de socialização acadêmica. Contudo, a depender de como for trabalhada, poderá contribuir enormemente para o letramento acadêmico do estudante.

Penso que, ao invés de colocar o *link* para o texto de nossa ex-aluna, poderíamos ter colocado o texto em si, ou manter o *link* mas propor algumas questões para discutir tanto o tema abordado quanto a estrutura do formato da plataforma, a familiaridade que os alunos têm com a mesma, as razões para a escrita e compartilhamento do texto, a maneira como os estudantes se sentem com relação a essa produção, etc. Soluções que foram tomadas na aplicação original do material, mas que por terem sido realizadas oralmente e de maneira informal durante nossas aulas ficaram de fora do material. O fato de termos feito com nossos alunos esta introdução fora do que aparece na unidade não significa que outros professores também o façam, e tenho a impressão de que sem esta etapa fica uma lacuna para que a realização da tarefa faça sentido. É um trabalho que faz parte do preparo das aulas e é algo que um professor poderia fazer por si. Mas reforço aqui que a proposta poderia ter sido melhor desenvolvida a partir dessas questões, tendo em vista que poderá ser usada em outros contextos, nos quais não sabemos se as pessoas envolvidas têm alguma experiência com o PLAc, com ensino de línguas para fins específicos ou mesmo com o português como língua não-materna. Quem sabe um manual do professor poderia resolver esta questão.

Passando para um outro gênero trabalhado, a resenha é o tema principal da unidade em que se encontra (Unidades 4 e 5 do Dossiê 2); logo, ela não surge apenas como uma forma de aplicar o conteúdo estudado, como é o caso do artigo da Wikipédia que serve como exemplo prático para aplicar o que estudamos dentro do conceito de definição na Unidade 1 do Dossiê 2. Aqui a Resenha é o objetivo em si, tanto em conteúdo como meta de produção dos alunos. Por isso, as lacunas que aparecem na proposta de escrita do artigo da Wikipédia não estão presentes aqui, já que a exploração do gênero é ampliada. Vejamos a Figura 31 que introduz o tema.

Figura 31: Discussão sobre o gênero resenha

Observe a nuvem de palavras:



- Quais palavras você conhece?
- Você entende o significado da palavra 'resenha'?
- Qual a relação entre a palavra 'resenha' e as outras palavras?

AGORA VAMOS FALAR SOBRE RESENHA.

Leia as questões a seguir e converse com um colega:

- a. Na sua opinião, o que é uma resenha?
- b. Como ela se constrói? Que elementos ela possui?
- c. Qual é o objetivo de uma resenha?
- d. Em que suportes/ lugares podemos encontrar resenhas?
Sobre quais temas?
- e. Você já escreveu uma resenha? Você já sabia como escrever?
- f. No seu país, este é um tipo de texto comum?

Como podemos ver, a unidade já se inicia com uma discussão sobre os conhecimentos prévios que os alunos possam ter sobre o gênero resenha, dando a oportunidade para que criem hipóteses sobre o gênero e suas funções sociais (questões c, d e f). Na última questão, acredito que o enunciado poderia ser complementado para que a resposta não se limitasse a apenas um “sim” ou “não”, como perguntar em que suportes ou para discutir quais temas, ou ser incorporada nas questões anteriores. Mas ainda assim, vejo como questões válidas e pertinentes para se iniciar o trabalho com o gênero, porque buscam mobilizar saberes e discutir sobre a situação comunicativa. Contudo, em uma tentativa de aproximação com os estudantes, seria bastante importante dialogar sobre a situação comunicativa em si antes de tratar do gênero. Esse espaço poderia contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a situação bem como os diferentes gêneros que poderiam construí-la. Assim, as diferentes culturas teriam lugar nessa sala de aula, que se enriqueceria com as diversas experiências, por exemplo.

Na sequência, temos a apresentação de dois textos para os alunos sobre o filme “Que horas ela volta?”. O primeiro trata-se da sinopse do filme, ou seja, um resumo breve de qual é a temática do filme. O segundo texto é uma crítica sobre o filme apontando um pouco da história, mas também as impressões e opiniões do autor do texto 2. É uma resenha, não do meio acadêmico, mas possivelmente mais próxima da realidade de um dos nossos alunos do que a resenha de um artigo, livro científico, por exemplo. O objetivo era iniciar o trabalho com um formato do gênero que lhes fosse mais familiar, para depois transpor as características cabíveis dentro de um formato acadêmico. Embora provavelmente mais próximo, é notável que o material partiu da cultura dos autores e poderia ter aberto espaço para outras culturas, como as marcadamente orais, o que certamente teria ampliado e aprofundado as discussões. A falta desse diálogo nos leva a avaliar a atividade na perspectiva do modelo de socialização acadêmica, pois seu foco é possibilitar que o aprendiz conheça e se adeque ao espaço acadêmico.

Para realizar tal processo de compreensão da resenha, a proposta de sistematização é elencar que características a crítica (resenha) possui e quais características remetem à sinopse (resumo), como pode-se notar na Figura 32.

Figura 32: Sistematização da resenha 1

1. Releia os dois textos e identifique com que texto cada uma das características a seguir melhor se aplica:

 Textos 1 e 2

CARACTERÍSTICA	TEXTO 1	TEXTO 2
Qual texto possui mais informações sobre a obra?		
Qual texto é mais neutro sobre a obra?		
Qual texto apresenta mais adjetivos?		
Qual texto é mais conciso, mais objetivo?		
Qual texto funciona melhor como uma apresentação?		
Qual texto funciona melhor como uma análise?		
Qual texto é melhor para quem viu o filme?		
Qual texto é melhor para quem não viu o filme?		

Fonte: *Passarela*, p. 82

Na Figura 32, mais uma vez é o método indutivo que é colocado em prática, para que a partir dos exemplos dados (os textos 1 e 2) os alunos consigam elencar as características de cada um dos gêneros. Pontuo aqui que o gênero resumo é apresentado e trabalhado na unidade 3 do dossiê 2, a unidade anterior a esta em que se discute o gênero resenha. E esta é a razão pela qual optei por exemplificar aqui o trabalho do gênero resenha e não do resumo, já que existe uma possibilidade de retomada de um gênero já trabalhado no livro (o resumo) e também a comparação com um novo gênero apresentado (a resenha) para que o estudante possa distingui-los. Assim, o aluno não apenas parte dos seus conhecimentos anteriores, mas também dos exemplos da unidade 4 para identificar, definir e entender possíveis papéis sociais de ambos os gêneros.

Para reforçar os objetivos do texto 2 (a resenha), vemos que no exercício seguinte (Figura 33) esta exploração é continuada através das interpretações que os alunos têm da situação comunicativa (quem é o emissor do enunciado, quem é (são) seu(s) interlocutor(es), qual a intenção desta mensagem, etc.) e que são pontos que são reforçados ainda nos exercícios subsequentes.

Figura 33: Sistematização da resenha 2

2. Pensando especificamente no texto 2. Preencha o quadro abaixo com as informações corretas:

Quem é o autor do texto e onde seu nome aparece	
Local de Publicação do texto	
Público imaginado pelo autor do texto	
Opinião do autor sobre a obra	
Objetivo do autor com este texto	

Fonte: *Passarela*, p. 83

Como já afirmei anteriormente, são estes pontos que diferenciam o modelo de socialização acadêmica do modelo de habilidades de estudos, pois o aluno não está apenas repetindo constantemente as mesmas fórmulas para dominar o gênero, mas ele aprende a olhar para a interação que ocorre entre locutor e interlocutor, entre escritor e leitor e refletir sobre as funções sociais que um gênero pode desempenhar, além de reforçar que a depender da situação em que se dá esta interação (sujeitos envolvidos, suporte, contexto social) o formato pode sofrer adaptações, então a estrutura desses gêneros não é rígida e imutável e isso é apresentado aos alunos.

Contudo, o foco em adaptação ainda é bastante forte e aqui nessa atividade notamos que o objetivo é de busca de informações, como se os sentidos do texto estivessem contidos nele mesmo, ou seja, não houvesse construção de sentidos pelo leitor, como evocamos no capítulo anterior sobre a leitura como decodificação criticada por Brahim et al (2021). Outro ponto a ser problematizado é a falta de abertura para que o estudante reflita sobre as informações que encontra. A esse respeito, seria possível pedir ao estudante, por exemplo, para estabelecer relações entre a autoria, o objetivo e a opinião do autor e como ele (o estudante) se sente com relação a isso ou como o autor constrói seus argumentos de modo a convencer o leitor sobre seu ponto de vista, por exemplo. Esse tipo de atividade possibilitaria não apenas a adaptação a uma situação comunicativa, mas sua participação de forma crítica. Isso é o que propõe o terceiro modelo proposto por Lea e Street (2006).

Para concluir a análise dos trabalhos desenvolvidos no *Passarela* seguindo o modelo de socialização acadêmica, trago aqui alguns exemplos do que é proposto com as produções orais ao longo do dossiê 3. De início, uma discussão é trazida para que os alunos criem hipóteses sobre a imagem que aparece na Figura 34.

Figura 34: Os gêneros acadêmicos orais

1. Observe a imagem abaixo.



- O que parece estar acontecendo?
- Onde eles podem estar?
- Na sua opinião, o que o homem que está em pé está fazendo?

2. Discuta com seu colega

- a.** Você já fez alguma apresentação oral no seu país?
Como você se sentiu?
- b.** As apresentações orais são comuns no seu país?
Em que situações?
- c.** Você já fez uma apresentação aqui no Brasil ou em outra língua? Como foi?

3. Em duplas. Das palavras abaixo, circule apenas aquelas que se encaixam no gênero “Apresentação oral”:

SEMINÁRIO

RESENHA

ARTIGO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

QUESTIONÁRIO ACADÊMICO

PALESTRA

MONOGRAFIA

APRESENTAÇÃO TCC

COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS

PROVA

APRESENTAÇÃO DE PÔSTER

DEBATE

RESUMO

Fonte: *Passarela*, p. 111

Após a discussão sobre a imagem, as questões se voltam para todas as formas de apresentações orais dentro do meio acadêmico, seja para que o aluno fale de suas experiências pessoais ou para explorar quais tipos de apresentações ele conhece dentro do meio universitário. Parece que o trabalho com as apresentações orais se encaminha para seguir o modelo de socialização, como vimos com os textos escritos.

As páginas que se seguem se voltam para uma abordagem mais estrutural de uma apresentação, quais são os elementos que a compõem, como realizar uma boa apresentação. Desse modo, os estudantes têm a oportunidade de conhecer uma forma de organização e são convidados a se adequar a ela já que, em nenhum momento se discute, por exemplo, por qual razão apresentações são realizadas e têm tanta importância no meio acadêmico (vide os diferentes tipos que podemos encontrar na atividade 3 da Figura 34). Um outro problema é que os alunos acabam tendo por base apenas um texto escrito sobre apresentações acadêmicas, mas nenhum modelo, o que implica que o método indutivo não tem como ser aplicado já que tecnicamente os estudantes não teriam um referente para elaborar suas hipóteses sobre o gênero ou tentar compreender quais seriam os elementos que o compõem antes que estes lhes sejam apresentados.

Entendo a dificuldade de encontrar vídeos disponíveis e acessíveis de verdadeiras apresentações de trabalho acadêmico para se trabalhar com alunos migrantes e refugiados,

especialmente antes da pandemia da Covid19, a qual fez com que o número de apresentações disponíveis online aumentasse exponencialmente. Diante dessa nova realidade, penso que podemos repensar como abordar a questão das apresentações orais sem a existência de expectativas de que o aluno já tenha familiaridade com o tema para que o material seja realmente inclusivo e possa ser utilizado em diversos contextos. Podemos tender a imaginar que estes alunos, inseridos em uma IES, já assistiram ou participaram de uma apresentação oral (questão que é inclusive discutida no exercício 2 da Figura 34). No entanto, ressalto que não podemos esperar que eles tenham familiaridade com gênero porque existe a possibilidade de em alguma cultura de ensino as apresentações orais não serem comuns, e o aluno que as desconhece ou não as domina por completo poder se sentir menos confortável para o desenvolvimento de uma apresentação sem ter uma base melhor para sua produção. Atualmente, é possível encontrar com facilidade apresentações *online* para que os alunos consigam analisar e entender o que é esperado e também refletir, a partir de exemplos, quais são as funções de uma apresentação dentro do meio acadêmico bem como problematizá-las, estabelecer relações com outras formas de exposição de pesquisa, etc. Ao realizar esse trabalho, é possível ultrapassar a proposta de adequação ao meio acadêmico e buscar alcançar o letramento.

Ainda dentro do que é proposto enquanto expressão oral, no mesmo dossiê temos a exploração do gênero debate. Também não temos exemplos para serem explorados, o que acredito ser facilmente solucionado já que podemos encontrar em plataformas de vídeo publicações de debates acadêmicos, e possivelmente com uma licença *creative commons* se forem postados a partir de contas de IES públicas. Ou ainda, pensando em debates políticos, um gênero mais presente na vida cotidiana, ao menos em nosso país, e que poderíamos facilmente encontrar exemplos na *internet* para ilustrar quais as razões para a realização de um debate e em como ele pode se estruturar, de modo que os estudantes compreendam a situação comunicativa, a vivenciem, façam conexões e problematizações. Existe a questão da licença, já que muitos destes debates são realizados em redes de televisão, mas com o avanço da democratização da *internet* acredito que uma outra possibilidade seja também o uso de debates temáticos realizados em *podcasts*, que apresentam criadores mais acessíveis e talvez assim um processo mais facilitado de autorização de uso no material.

Contudo, ainda que apresente a questão da falta de exemplos para embasar uma produção dos estudantes, o trabalho sobre o gênero debate se dá de forma diferente do que é feito com comunicação oral, pois além de ter um grande foco na estruturação da

argumentação a partir de fórmulas e atos de fala (já visto na subseção anterior- Figura 25), a atividade de introdução/ sistematização do gênero traz para os alunos uma discussão sobre as características de um debates, dentre elas quais são os seus objetivos (e talvez assim abrir brechas para uma discussão sobre o papel social do gênero), como vemos na sistematização da página 102 do livro (Figura 35), que mais uma vez parte dos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes com o gênero em foco.

Figura 35: Sistematização do debate



Sistematizando: Debate

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

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

Fonte: *Passarela*, p. 102

Notamos que a atividade propõe a compreensão das características do gênero e não abre espaço para uma discussão sobre elas nem relações entre o gênero e outras situações comunicativas similares. Ao apontar para essa questão, não estamos dizendo que não seja necessário sistematizar, mas estamos chamando atenção para a possibilidade de construção de um ambiente de negociação e debate, o que contribuiria para o desenvolvimento de um posicionamento crítico.

Apesar disso, apontamos que o trabalho com o gênero debate pode não apresentar exemplos, mas traz várias oportunidades para que os alunos elaborem seus próprios debates através dos temas propostos (machismo, violência contra a mulher e papéis de gênero, explorados na subseção 3.2.2 desta pesquisa), que são discussões transversais ao ensino do gênero debate dentro desta unidade. Estas possibilidades de debater um tema novo, relevante para os grupos, e ainda aplicá-los na prática partem de questões contemporâneas e importantes em nossa sociedade e que podem se distinguir consideravelmente da realidade dos estudantes. Essa abertura nos parece bastante relevante para o desenvolvimento crítico dos grupos e participação efetiva em nossa sociedade. Assim, mesmo que não haja um

exemplo de um debate autêntico, os estudantes podem tentar desenvolver e aprimorar suas práticas argumentativas e a familiaridade com o gênero na prática, com a mediação dos professores e talvez até mesmo dos próprios colegas. Estas práticas aproximam os alunos dos papéis sociais do gênero e denotam mais uma vez o uso do modelo de socialização acadêmica, com potencial para o desenvolvimento de letramento acadêmico.

As análises realizadas nessa subseção apontam para a presença marcante do modelo de socialização acadêmica no livro *Passarela*, e por isso os exemplos de tal modelo abundam. Muitos podem ser melhorados e têm potencial para o desenvolvimento de letramento acadêmico, como os exemplos dos gêneros orais apresentados ao fim desta subseção, mas ainda acredito que de forma geral o livro cumpre com o objetivo de sensibilizar os alunos aos usos sociais de cada gênero dentro e fora do meio acadêmico, que é o que ele propõe. As discussões em sua maioria valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, dando-lhes a oportunidade de apresentar o que já sabem sobre o tema. O material ainda fornece modelos (para a maioria dos gêneros) a fim de que na hora de produzi-los estes estudantes tenham uma base sobre o que é esperado deles.

4.2.3- O modelo de letramento acadêmico no *Passarela*

Passando ao último modelo apresentado por Lea e Street (2006), o modelo de letramento acadêmico poderia ser entendido como uma expansão do anterior. Isto porque ambos possuem características em comum, como levar em conta a epistemologia e sua relação com os processos de produção nas diferentes áreas do conhecimento. Contudo, como apontam os pesquisadores supracitados, o modelo de letramento vai além, considerando as exigências institucionais, individuais (professores, os próprios alunos) e olhando para o papel destas produções e da linguagem nas relações de poder, formação de identidades e na agência dos alunos, baseando-se na linguística crítica. E é de acordo com estes princípios de ensino crítico que faremos a análise desta parte final da seção de análise.

Na maioria das propostas de abordagens dos gêneros trabalhados ao longo do livro, o que pude notar é uma tendência a olhar para a forma e elementos que constroem esses gêneros, ou sobre o grau de familiaridade que os estudantes tinham com estes gêneros, conforme ilustram as atividades analisadas na subseção anterior. Poucas vezes vemos dentro do livro questionamentos sendo levantados a respeito do papel/importância destes gêneros, da situação de comunicação ou como os alunos se sentem com relação a eles. Na prática, em alguns casos nossos alunos trazem estes questionamentos. É evidente que, ao falar sobre o

grau de familiaridade, a discussão que o professor conduz pode levar a abordar estes assuntos. Porém, como nada sugere isto, existe uma grande chance de que estes tipos de reflexão não sejam realizados e o foco acabe recaindo na adaptação da situação e não em reflexões sobre elas ou engajamento crítico. Considerando que vemos a educação como um ato político, porque informado por escolhas sociais (FREIRE, 1996), como já discutido no capítulo 3 (seção 3.1.3) sobre o engajamento do professor de PLAc, creio que deixar explícito no material que aprovamos estes questionamentos e incentivamos uma reflexão mais profunda sobre os gêneros acadêmicos refletiria melhor nossa visão sobre a importância de formar alunos críticos, ou seja, capazes de agir consciente e criticamente.

Isto não significa que nenhum dos trabalhos desenvolvidos com os gêneros nos materiais tenha esta perspectiva crítica, mas vejo que estas investidas poderiam ser mais explícitas e as discussões ampliadas. Um dos exemplos que trago aqui é a abordagem do gênero fichamento, na qual, assim como em outros casos já analisados nas seções anteriores, o gênero é introduzido por uma discussão sobre os conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre ele (Figura 36). Contudo, ao contrário dos outros gêneros trabalhados, onde apenas se pergunta se os alunos conhecem o gênero, qual o objetivo dele, desta vez a última pergunta abre uma brecha para uma reflexão mais profunda sobre as impressões e relações que os estudantes estabelecem com a produção de fichamentos. Isto porque a resposta que esperamos com tal pergunta provavelmente é que sim, as fichas de leitura ajudam os estudantes, mas, como interpelamos à opinião dos estudantes, existe a possibilidade de que surja uma resposta negativa, talvez porque os alunos tenham outras formas de estudar e organizar ideias, conceitos e citações, ou talvez porque não tenham tido uma experiência agradável na produção de fichamentos anteriormente. Essa resposta negativa poderia fomentar uma discussão que contribuísse para posicionamentos críticos e a compreensão aprofundada da situação comunicativa.

Figura 36: Discussão sobre o fichamento

Observe a imagem a seguir, que resume uma ficha de leitura.
Discuta com seu colega:

- Em sua opinião, o que é uma ficha de leitura?
- Quais elementos compõem a ficha de leitura? O que cada um deles significa?
- Em que contextos uma ficha de leitura pode ser utilizada?
- Em sua opinião, fichas de leitura podem ajudar os estudantes? Por quê?

FICHA DE LEITURA

Autor(es): _____

Título do texto: _____

Link ou Editora: _____

Local e ano de edição: _____

Tema: _____

Fonte: Passarela, p. 62

A questão que quero levantar é que estamos ao longo de todo o material tentando trazer formas de produção acadêmica que acreditamos ser relevantes para estes estudantes e na maioria dos casos apenas as trabalhamos sem questionamentos, ainda que explorando diversos gêneros acadêmicos solicitados em diferentes cursos universitários. Talvez para estes alunos estas não sejam as formas mais relevantes, ou talvez eles não entendam o porquê destes gêneros serem os mais prestigiados dentro do meio acadêmico. Muitas vezes nós mesmos não entendemos, apenas os reproduzimos, pois são tradicionalmente solicitados por nossos professores e nós acabamos os solicitando também aos nossos alunos. Ou seja, fomos socializados e buscamos a socialização de nossos estudantes da mesma maneira, mesmo quando tentamos fazer diferente.

Essa interpretação nos leva a retomar o entendimento de que talvez a última pergunta da atividade não tenha tido de fato a intenção de problematizar e o que se esperava com tal pergunta poderia ser uma justificativa de como fichar nossas leituras nos ajuda na organização dos termos e temas estudados. Isto porque esta discussão não se faz de forma explícita, e a falta deste tipo de abordagem nos outros gêneros pode sugerir que seja uma brecha apenas para a compreensão do gênero e não para a discussão aprofundada. Mas é o que pode bastar para um professor que realmente se volte ao ensino crítico. Aponto isto, pois muitas vezes os materiais que utilizamos em sala de aula não propiciam estas discussões e temos que nos valer destas brechas para podermos explorar uma nova forma. Logo, este não é um problema apenas do modo como o *Passarela* aborda gêneros discursivos, mas sim de como os materiais didáticos muitas vezes são concebidos, mesmo quando assumem uma postura mais inovadora e crítica. Falo isso a partir de minha experiência enquanto professor e ilustro na Figura 37.

Figura 37: Discussão sobre artigo científico

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

Fonte: Passarela, p. 94

Novamente, uma pergunta que pode desencadear em uma discussão muito mais complexa do que poderíamos esperar é apresentada na introdução de um gênero. No caso, a pergunta número três (Figura 37) interpela a opinião dos alunos sobre a importância dos artigos na comunidade acadêmica. É mais uma brecha para que eles digam se acham que tal

importância existe ou não e tenham comentários. Mas, se a intenção fosse realmente estabelecer este tipo de discussão, a questão não deveria partir do pressuposto de que é tão relevante, mas sim abrir espaço para que o estudante trouxesse seu olhar. Da forma como está construída, seria importante ao menos expandi-la ou desdobrada em outras questões, como “por que você acredita que os artigos científicos possuem tal importância?” ou “você enxerga esta importância como algo positivo? Por quê?”.

É claro que, na criação do material, levamos em consideração que estes alunos talvez não escrevam artigos científicos durante a graduação, visto que em alguns campos de estudo só é comum que pesquisadores publiquem a nível de pós-graduação em nosso país, então o foco de se trabalhar o gênero seria preparar estes estudantes para a leitura e compreensão de artigos científicos, reconhecendo suas estruturas e usos. Mas, mesmo que seja voltado para a leitura, o trabalho de exploração do gênero precisa trazer outros elementos críticos para que o gênero não seja entendido como modelo comunicativo ou explorado como pretexto para o ensino de estruturas linguísticas ou do próprio gênero, sem que a situação comunicativa seja estudada. Seria possível, por exemplo, explorar as divisões das revistas científicas que acabam determinando que tipo de artigo é mais valorizado (de mais qualidade), ou porque seguimos os formatos internacionais, estabelecidos por escolas do norte global, onde não se encontram nem os países de onde vem estes alunos e muito menos o país onde se encontra a universidade onde estudam (no caso, o Brasil). O próprio fato de que para muitas áreas de estudo apenas pesquisadores com o nível de pós-graduação sejam considerados qualificados para escrever e publicar artigos pode ser um tema de discussão. E nem sempre isto significa que nós ou os estudantes migrantes e refugiados tenhamos uma opinião contrária ao que é estabelecido como padrão dentro do meio acadêmico e consideramos estas questões como falhas do mesmo, mas apenas que buscamos entender por que as coisas funcionam desta maneira. Isso seria letramento e não apenas socialização.

Um outro exemplo de brecha para se estabelecer uma destas discussões é o que apresento na Figura 38.

Figura 38: Discussão sobre a mediação

Mediação



- Na sua opinião, é necessário haver um mediador em um debate? Por quê?
- Qual seria o papel do mediador durante o debate?
- Quais são as características de um bom mediador?

Fonte: Passarela, p. 102

Aqui não é o gênero debate em si que está sendo questionado, mas o papel e a importância do mediador. Este é um exemplo que ilustra o que disse acima sobre nem sempre uma visão crítica ser uma visão negativa. Enquanto aluno, professor e pesquisador, entendo e reconheço a importância de um mediador. A ideia de se desenvolver uma discussão crítica e analítica sobre o papel do mediador não é para convencer os alunos a se oporem a ele, mas de refletir sobre a importância da mediação em um debate, para manter a pluralidade de pensamentos, garantir que todos tenham seu espaço para falar seguindo as regras que caracterizam o gênero.

Dizer que o mediador é essencial para o debate seria apenas impor a ideia de que é assim e não se pode mudar esse formato. Fazer com que a partir das discussões os alunos cheguem na conclusão de que é o mediador quem garante que o debate ocorra dentro do que se espera a nível de exposição de ideais diferentes me parece mais interessante pois além de não subestimar os estudantes esperando que tenhamos que dizer o papel de um mediador, faz com que eles vejam que podem discordar, estabelecer seus critérios de análise para os temas que apresentamos e isso reforça o papel ativo na construção do conhecimento em seus processos de aprendizagem, que esperamos desenvolver de forma dialógica e não-verticalizada.

Uma outra característica do letramento acadêmico defendido por Lea e Street (2006) é o fato de que não o limitamos aos gêneros e a produção acadêmica, mas levamos este pensamento crítico ao âmbito geral do meio acadêmico. Um dos exemplos citados pelos

autores é a questão do plágio, que coincidentemente é um dos temas que tratamos em uma unidade do dossiê 2. A mesma que já mencionamos ao falarmos sobre as citações. Consideramos este um tópico importante, pois já presenciamos alunos com dificuldades de entender que fazer uma pesquisa não é apenas buscar um texto que fale sobre o tema selecionado e entregar este texto (seja integralmente ou parcialmente) para os professores, ou mesmo repetir ideias que viu em algum lugar como se fossem suas apenas por concordar com a mensagem que é transmitida.

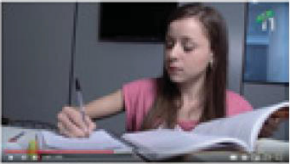
E este não é um problema apenas de nossos alunos migrantes e refugiados, mas muitos alunos de uma cultura escolar brasileira acabam apresentando as mesmas dificuldades. Prova disso é que a introdução do tema se dá partindo de um vídeo que não só explica o que é o plágio, mas que ele pode ter consequências legais (Figura 39); e o vídeo em questão se dirige a estudantes brasileiros. Talvez isso seja algo que passe despercebido, mas creio que este é um dos pontos importantes da discussão: não é porque eles são estrangeiros que precisam saber citar autores que usam em suas pesquisas, mas porque é dentro do ambiente universitário e no meio profissional que se exige que as propriedades intelectuais sejam mais respeitadas, citando devidamente os intelectuais responsáveis por estas linhas de pensamento e criações. Certamente, essa é uma questão que poderia ser amplamente discutida para que questões de poder, hierarquização, individualidade acadêmica, por exemplo, pudesse ser compreendida criticamente e problematizadas. Na Figura 39 vemos a apresentação do vídeo.

Figura 39: Apresentação da questão do plágio

 **Compreensão de vídeo**

Observe as imagens abaixo.





- Elas tratam de quê?
- Quem são estas pessoas?
- O que a moça parece estar fazendo?
- Sobre o que você acha que o professor está falando?

Fonte: TV Nube.

Disponível em: youtube.com/watch?v=o9tWgNTVsSU



Fonte: Passarela, p. 56

Aponto que algo que falta na atividade é pontuar explicitamente o problema do plágio, o porquê desta prática ser considerada errada e mesmo um crime, já que tanto no vídeo quanto nas questões de compreensão discute-se o que é o plágio e que ele deve ser evitado a partir

das citações e referenciação do autor, mas em nenhum momento os alunos são levados a refletir que nossas ideias e nossos textos são entendidas no meio acadêmico como nossa propriedade intelectual, diferentemente de outros contextos ou culturas. Depois de passar anos em uma cultura escolar onde a prática de cópia sem referenciação é recorrente, apenas dizer que é errado plagiar não é suficiente para que haja uma compreensão dessa cultura e o hábito de copiar e colar um trecho de um texto que parece ser útil para completar seu trabalho acadêmico seja modificado, visando respeitar essa norma social. Da mesma forma, é válido que os alunos dialoguem para entender a importância de um mediador, é igualmente válido que discutam para entender porque não plagiar o texto (ou parte dele) de outrem do que apenas aceitar que os professores lhes digam que é errado fazê-lo. Novamente, pontuamos que tanto a compreensão de mediador quanto de plágio são construções sociais, relacionadas a como nossas relações se constituem e entendê-las criticamente nos ajuda a viver em sociedade de forma mais consciente.

Essa discussão nos leva a outra característica do letramento acadêmico levantada por Lea e Street (2006), que é abranger questões sociais como “relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (LEA; STREET, 2014). Sobre este aspecto do letramento acadêmico, creio que seja contemplado de alguma maneira ao estabelecermos o PLAc como um dos condutores do ensino e das discussões levadas para nossa sala de aula. A apresentação do PLAc e nossa visão sobre como ele pode (e deve) ser usado como uma forma de repensar as identidades destes alunos sem apagá-las está presente ao longo de todo o capítulo três desta pesquisa. Não que o PLAc implique necessariamente no trabalho com o modelo de letramento acadêmico, mas, a partir do que discorro no capítulo anterior, creio que ambos compartilham alguns dos mesmos princípios. Particularmente no caso do que se propõe dentro do *Passarela*, pensar no PLAc como compreensão de quem são estes alunos, como eles se definem e qual o impacto destas identidades dentro do meio acadêmico, todo o ensino da linguagem e da produção acadêmica é refratado por esta visão e ressignificado a partir de como enxergamos estes alunos e principalmente em como eles se enxergam fazendo parte desta comunidade universitária. Contudo, as atividades propostas ainda parecem estar muito atreladas a um olhar de socialização e isso poderia ser revisto em uma futura publicação.

Para encerrar a exploração do acolhimento acadêmico dentro do *Passarela*, gostaria de trazer mais dois exemplos que não acho que se encaixem dentro dos modelos de ensino abordados por Lea e Street (2006), mas que, pensando no que entendemos como acolhimento e pensando no meio acadêmico, creio que são fundamentais para auxiliar no processo de

integração, mas também de permanência destes alunos migrantes e refugiados. Ambos os exemplos que tomo são oriundos do trabalho com a série “Se liga calouro” desenvolvida pela própria UFPR e que dá dicas do funcionamento da universidade bem como outros temas relevantes para os novos estudantes da instituição.

O primeiro que trago aqui diz respeito às moradias estudantis em Curitiba (Figura 40), o que pode ser de grande importância para estes alunos migrantes visto que muitos moram longe do campus onde estudam, e assim como os estudantes brasileiros, podem ingressar em nossa universidade mesmo morando a princípio em outras cidades. Entender qual o processo e onde podem morar pagando menos, como um dos direitos enquanto estudantes, pode ser um dos fatores que garantirão a permanência na universidade e a conclusão da formação destes alunos. Ainda que o material seja aplicado em outras cidades, em outros contextos, o tema pode ser facilmente adaptado ao se apresentar quais são as opções e/ou alternativas para um estudante morar nessas cidades. Vejo como parte do trabalho de um projeto que pretende prestar este tipo de acolhimento conhecer estas informações e repassá-las aos alunos, pois a moradia pode se apresentar como uma necessidade, e como dito acima, muitas vezes ela é um direito destes alunos.

Figura 40: Exploração do vídeo “Se liga calouro | Casa do Estudante”

Observe a imagem abaixo.



- De onde ela foi retirada?
- O que ela representa?



Fonte: TV UFPR.

Disponível em:
youtube.com/
watch?v=1FtnhognIVw



Compreensão do vídeo

Agora, vamos assistir ao terceiro episódio da série “Se liga calouro”. Desenvolva as atividades.



1ª VISUALIZAÇÃO

1. Qual é o tema do episódio?



2ª VISUALIZAÇÃO

1. O que foi que a Mariana sentiu quando chegou a Curitiba?

2. Qual foi o primeiro lugar em que Mariana morou quando chegou a Curitiba? Quanto tempo ela ficou nesse lugar?

3. Como ela conheceu a CEU – Casa do Estudante Universitário?

4. Como Mariana entrou na Casa do Estudante Universitário?

Fonte: Passarela, p. 18

Notamos aqui que a atividade apenas explora a decodificação do áudio, solicitando que o estudante indique o tema, o sentimento de Mariana, lugar que ela visitou etc., perdendo a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do letramento dos estudantes ao seguir novamente um tipo de abordagem que entende que os sentidos estão no texto. Aqui, seria possível ter feito perguntas que levassem o estudante a estabelecer diálogos entre suas vivências e as de Mariana, para citar uma possibilidade.

Outro exemplo é o caso dos trotes (Figuras 41 e 42). Também explorado pela série da TV UFPR, o vídeo fala como eles podem ser problemáticos, mas também em como podemos torná-los uma parte do processo de integração de novos alunos dentro da comunidade universitária. Acredito que é importante abordar este tema porque dentro de nossas experiências, muitos alunos de outros países desconhecem a prática. É mais um tema que precisa ser discutido, e acho que o vídeo traz de forma bem clara que algumas pessoas que optem por não participar podem ser estigmatizadas por alguns estudantes de seu curso. Mas também que, quando praticado de forma saudável e celebrativa, é uma tradição opcional e pacífica com fim de recepcionar os novos alunos, fazer com que formem contatos com os novos colegas e com estudantes veteranos de uma maneira descontraída. Novamente, contudo, as atividades pressupõem que os sentidos estão nos sentidos, pois as perguntas limitam-se à transcrição ou resumo do que é dito no vídeo.

Figura 41: Exploração do vídeo sobre os trotes (parte 1)



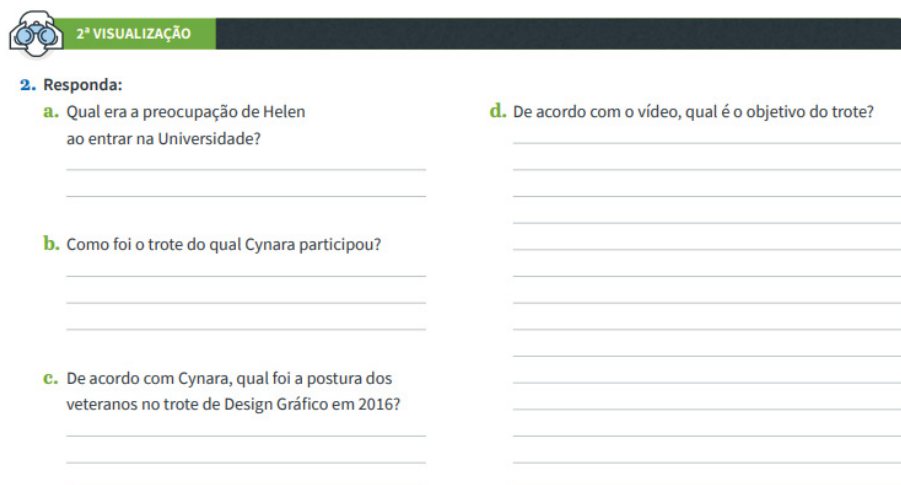
1ª VISUALIZAÇÃO

1. Responda:

a. Sobre qual tipo de trote o vídeo está falando?	d. Os trotes são sempre pacíficos e divertidos? Por quê?
b. O que os calouros estão fazendo no começo do vídeo?	
c. Quem são as pessoas que falam no vídeo?	

Fonte: Passarela, p. 30

Figura 42: Exploração do vídeo sobre os trotes (parte 2)



2. Responda:

a. Qual era a preocupação de Helen ao entrar na Universidade?

b. Como foi o trote do qual Cynara participou?

c. De acordo com Cynara, qual foi a postura dos veteranos no trote de Design Gráfico em 2016?

d. De acordo com o vídeo, qual é o objetivo do trote?

Fonte: Passarela, p. 30

Estes são apenas alguns exemplos, já que existem outros trabalhos que exploram a série “Se liga Calouro” no livro. Vejo que mais do que uma fonte de textos autênticos para se trabalhar a compreensão oral e a língua portuguesa, a série acaba trazendo questões bastante pertinentes para estudantes ingressantes no ensino superior e que pode auxiliá-los muito em seus processos de integração acadêmica. Estas questões extrapolam suas vivências dentro das paredes da IES que frequentam, pois mais do que facilitar a adaptação ao ensino superior brasileiro, conhecer as bibliotecas, os restaurantes universitários, as casas estudantis, o acesso a saúde para estudantes universitários, permite que estes alunos desenvolvam uma autonomia sobre suas decisões de maneira geral no processo de reexistência (ANUNCIAÇÃO, 2017) e de integração social na comunidade de acolhida como um todo. São questões que dizem respeito ao PLAc e seus objetivos, e por isso as vejo também como parte do modelo de letramento acadêmico que trata não apenas dos gêneros acadêmicos, mas das relações estabelecida entre estes estudantes e a comunidade que os recebe, considerando justamente como ela os recebe e como poderia recebê-los. Entretanto, é notável que as questões propostas nessa última atividade novamente focam na compreensão e não na interpretação, ilustrando novamente o quanto os materiais ainda estão atrelados a um olhar para a compreensão textual/discursiva enquanto decodificação.

Com essas análises, concluo esse capítulo, apontando que o *Passarela* se constitui como um esforço conjunto para oportunizar aprendizagens significativas a migrantes e refugiados. O cuidado com os temas e os gêneros abordados são os maiores indicativos dessa

tentativa. Apesar disso, é necessário reconhecer que a cultura da compreensão textual/discursiva enquanto decodificação ainda está bastante presente e uma revisão do material poderia contribuir a reformulação de atividades que possibilitassem o letramento acadêmico e potencializassem a inserção de estudantes no meio acadêmico, como a obra se propõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação constitui-se como uma tentativa de entender um material feito por mim mesmo e por colegas de uma intensa jornada. A ideia desta pesquisa não foi uma ideia minha, mas uma ideia coletiva de muitas conversas e discussões sobre minha trajetória acadêmica e sobre o trabalho que desenvolvemos junto a nossos alunos migrantes e refugiados, nossos maiores colaboradores nesta jornada. A análise do *Passarela* também é o resultado de uma adaptação de pesquisa face aos obstáculos pessoais, sociais, psicológicos, políticos, econômicos, sanitários, e diversos outros que fizeram minha experiência enquanto mestrandos tomar rumos inesperados. O que vemos neste trabalho é o resultado do que pôde ser realizado no contexto pandêmico e respeitando minhas fragilidades psicológicas, mas que mesmo sendo um “plano B” contribuiu enormemente para minha formação pessoal e espero que seja compreendido como uma contribuição importante para a área.

O PMUB, o PBMIH e todo o projeto de acolhimento a migrantes e refugiados na UFPR (e provavelmente em outras instituições) também nasceu de adaptações e tentativas de se adequar a novas condições. Esta é um pouco a história desta pesquisa. Assim como esta é a história dos sujeitos que tornaram esta pesquisa possível: os migrantes e refugiados que estão a todo tempo se adaptando e recalculando a rota de suas trajetórias pessoais. Repensar minha pesquisa e fazer o possível para concluí-la é apenas mais uma das adaptações que precisamos fazer neste período pandêmico e também constitui-se como resistência.

Caminhando para o final da dissertação, retomo a introdução, na qual coloquei como questionamento guia para a realização deste trabalho “Como o contexto migratório foi levado em consideração em um material didático produzido para o âmbito do projeto de Acolhimento Linguístico e Acadêmico dentro da UFPR?”. Respondendo a esta pergunta de pesquisa, a questão migratória se torna apenas um aspecto destes sujeitos no livro. Ela não é levantada a todo momento, mas está presente do começo ao fim, mesmo antes de os conteúdos terem sido apresentados. A questão do migrante é atravessada por outras questões, como a do estudante calouro que está se adaptando ao mundo acadêmico, ou da mulher buscando se posicionar como pesquisadora, ou do aluno negro buscando mostrar seu potencial e não ser subestimado pelos colegas brasileiros. Ainda que de início eu pensasse que a palavra migrante precisaria estar marcando uma presença constante no material, a realização da pesquisa e as intervenções de minha orientadora e da banca que me acompanharam neste processo me fizeram enxergar que, assim como na prática em sala de aula buscamos valorizar todas as

características de nossos alunos, no material também não poderíamos resumi-lo à questão migratória, pois existem outros aspectos que permeiam suas vivências e que precisam ser discutidos em sala de aula. Nem por isso o livro ignora as origens destes alunos, já que mais de uma vez encontramos tentativas de diálogos com as vivências que estes alunos tiveram em seus países natais ou por outros pelos quais tenham passado.

De início, declarei também que com este trabalho esperava alcançar três objetivos específicos, sendo eles: 1) construir o histórico do processo de acolhimento de migrantes e refugiados na UFPR, especialmente no que concerne os projetos do PMUB para inserção deste público em cursos de graduação da UFPR (o Reingresso e o Vestibular especial para migrantes); 2) discutir quem é o público para o qual o livro *Passarela* se propõe a partir do que podemos observar dentro do próprio do material; e 3) analisar como as atividades do livro engajam e se relacionam com o público-alvo do material de acordo com as concepções de ensino propostas pelo livro *Passarela*.

Com relação ao primeiro objetivo, creio que pude concluí-lo me voltando especialmente para o acolhimento linguístico proposto pelo PMUB, descrevendo não apenas o desenvolvimento do programa Reingresso e do Vestibular Especial para migrantes, bem como as disciplinas de PLAc criadas no curso de Letras da UFPR para receber e acompanhar estes alunos migrantes e refugiados, chegando ao ponto em que a concepção do livro *Passarela* foi possível. Acredito que possam faltar informações sobre as outras frentes de acolhimento que o PMUB promove ao público migrante e refugiado dentro deste contexto acadêmico. Para o leitor que tenha curiosidade ou precisem de mais informações, indico mais uma vez os trabalhos de minhas colegas da UFPR que me precederam na pesquisa com este contexto (RODRIGUES, 2019; RUANO, 2019) e as demais publicações que podemos encontrar no site do programa e que fazem referência a todos os projetos envolvidos no acolhimento de migrantes e refugiados dentro do acompanhamento e seguindo os princípios defendidos pelo PMUB e pela CSVN.

Já os outros dois objetivos se desenvolveram a partir das análises realizadas, que se baseiam em conceitos que me são familiares e que fazem parte de minha prática pessoal há anos, como o PLAc (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; LOPEZ, 2016) que lança um olhar empático a pessoas, línguas, histórias e culturas que desconhecemos. É uma forma de trabalho engajada que demanda um posicionamento político sobre as políticas de acolhimento, fazendo dos profissionais da área verdadeiros ativistas (LOPEZ, 2020). Tudo isso vai ao encontro da

proposta da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001) que pretende pensar no ensino de uma forma engajada socialmente. E acredito que fazemos isso.

A partir da análise desenvolvida no capítulo 3, onde olhamos para o público ao qual o *Passarela* se volta, podemos ver que a obra é sensível às identidades do público migrante e refugiado e está disposto a escutá-los. O livro se propõe diversas vezes a discutir com os alunos suas visões e seus conhecimentos e coloca-os numa posição ativa na construção dos conhecimentos propostos e nas negociações de sentidos sobre os temas e gêneros estudados no material. Vemos que a tentativa de colocar o ensino centralizado no aluno está presente ao longo do material.

Os temas explorados se mostram relevantes aos alunos, pois tratam da vida universitária, do ingresso no ensino superior, ou de histórias e trajetórias que em algum aspecto podem se assemelhar às destes alunos. O olhar sobre as questões de gênero e sobre as questões raciais está presente, assim como a visão da migração. Mas existem temas ausentes dentro destas propostas, como a limitação da representatividade racial ser voltada apenas para pessoas negras, sendo que atendemos também estudantes latinos e árabes, por exemplo, ou ainda o fato de que quando falamos de gênero não falamos sobre transexualidade, sobre a não-binaridade e outras discussões que se fazem cada vez mais atuais.

Contudo, ainda que não explore todos os aspectos que podem tocar este público, o livro traz discussões de grande importância para que a sala de aula e as aulas de PLAc se tornem o que Campano (2007, *apud* Ruano, 2019) propõe como o *Second Space*: um espaço para que este aluno apresente narrativas sobre sua trajetória e suas vivências, para que ele ressignifique o processo migratório, para que (re)exista (ANUNCIAÇÃO, 2017) a partir deste novo entorno que lhes permite repensar suas identidades.

Conceitos novos também se apresentaram, como a questão dos Letramentos Acadêmicos (FISCHER, 2008; LEA; STREET, 2006) que me permitiu olhar para o material que produzimos de outra forma. Pensando na ideia de ensino para fins acadêmicos (RUANO, 2019; CARRAS et al, 2007; MANGIANTE; PARPETTE, 2011), o livro cumpre com sua proposta, abordando não apenas os gêneros a serem trabalhados mas partindo sempre daquilo que os alunos conhecem, de suas vivências, para construir o conhecimento de forma coletiva e dialógica. Existe uma preocupação com o ensino das estruturas da língua, mas no geral é a discussão das temáticas que envolvem as experiências dos alunos e os trabalhos com os gêneros acadêmicos que prevalecem no material.

De acordo com a proposta de classificação de Lea e Street (2006), o modelo predominante no livro seria o de socialização acadêmica, que diz respeito aos trabalhos com gêneros do discurso relevantes para as práticas universitárias, não apenas de um ponto de vista estrutural, como um padrão a ser seguido, uma fórmula a ser repetida, mas com práticas sociais situadas. As atividades propostas pelo material trazem uma preocupação com as situações de comunicação em que estes gêneros aparecem e permitem que os alunos desenvolvam alguma autonomia para reconhecê-los e talvez até reproduzi-los se necessário. A preocupação de mostrar exemplos destes gêneros em diferentes contextos, partindo de formas recorrentes socialmente até formatos mais restritos ao meio universitário, mostram a flexibilidade que estes gêneros podem apresentar e como estes alunos, enquanto participantes destas situações de comunicações situadas precisam aprender a adequar seus discursos de acordo com a situação comunicativa em que se encontra. Vejo de forma bastante positiva a abordagem que o livro tem com relação ao trabalho com os gêneros.

Mas existem críticas. O modelo de Letramento Acadêmico proposto por Lea e Street (2006) é uma expansão do modelo de socialização acadêmica, mas existem muitas diferenças entre um e outro, já que o modelo de letramento acadêmico implica no ensino crítico dos gêneros estudados e na compreensão de como estes gêneros estão ligados a diversos fatores sociais, dentre eles as relações de poder e hierarquias dentro da universidade. No livro, existem discussões críticas sobre diversos temas sociais, principalmente relacionados às identidades e existências destes alunos. Mas com relação aos temas acadêmicos, limitamos as discussões aos conhecimentos prévios e muitas vezes recorremos às propostas de leitura como decodificação (BRAHIM et al, 2021). Como o PLAc em si é político e engajado, as temáticas trabalhadas a partir deste olhar da língua de acolhimento mostram que existe um potencial para que essa exploração crítica do material se faça também no que diz respeito ao meio acadêmico e aos gêneros trabalhados. Contudo,

Isto não significa que o livro seja incompleto. Acredito que o material que produzimos tem grande potencial para realizar o acolhimento linguístico e acadêmico de alunos migrantes e refugiados e alcançar sua proposta: dar aos estudantes uma noção do que é a universidade e prepará-los para algumas produções que possam vir a ser solicitadas em seus cursos de graduação. O intuito da análise é compreender seus pressupostos e apontar possíveis espaços de melhorias, de revisão de nossas práticas enquanto docentes para sermos cada vez mais transgressores no ensino de línguas, fazendo nossos alunos entenderem não apenas quais são

os gêneros que circulam nos meios acadêmicos mas também fazer com que se indaguem em porque são estes os gêneros privilegiados nestes meios.

Não é sem incômodo que faço estas constatações, pois me orgulho do projeto *Passarela* e acredito que meus colegas também. Mas realizar este estudo tendo um olhar mais cuidado com as atividades que propomos no livro me fez repensar o tipo de professor que desejo ser e como desejo conduzir as minhas aulas. O PLAc é uma prática que propõe reflexões e adaptações, talvez aliá-lo ao letramento acadêmico seja o próximo passo. Mas estas propostas deixo para pesquisas futuras. Como outras propostas de pesquisa, sugiro discussões sobre o trabalho com identidades que não conseguimos representar neste livro, ou sobre como outros gêneros discursivos (orais e/ou escritos) ou práticas sociais poderiam ser abordados/as sob a perspectiva do PLAc. As formas de dar sequência a esta pesquisa são inúmeras e espero que, para além das conclusões que chego neste trabalho, muitas dúvidas também tenham sido levantadas para que outros trabalhos possam abordar questões prementes neste acolhimento linguístico e acadêmico, talvez mesmo em outras instituições além da UFPR.

Termino minha pesquisa dizendo que mesmo que ela ainda deixe lacunas sobre as discussões levantadas, me orgulho do que pude construir aqui. É um trabalho que envolve questões pessoais, profissionais e acadêmicas. Agradeço ao leitor que me acompanhou até aqui. Que esta pesquisa auxilie no despertar para as questões que envolvam o ensino para migrantes e refugiados e que permita repensar diferentes contexto de PLAc para que muitos outros trabalhos possam surgir. O intuito é de que estes sujeitos não sejam apenas acolhidos num primeiro momento, mas que tenham a oportunidade de ser integrados em nossa comunidade respeitando suas origens, histórias, línguas, culturas e identidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. I. A.; ANUNCIAÇÃO, R. F. M.; GABRIEL, M. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016. p. 359-380.

ALBUQUERQUE, J. I. A. **Caminhos Dinâmicos em Inteligibilidade e Compreensibilidade de Línguas Adicionais: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de português brasileiro**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ALPHONSE, F.; MACEDO, J. R. O Programa Pró-Haiti nas universidades públicas brasileiras (2011-2016). **Temáticas**. Campinas: Unicamp. Ano 25, n. 49/50, p. 233-270, fev./dez., 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 10/02/2021

AMADO, R. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português como Língua Estrangeira (SIPLÉ)**. Brasília: 7 ed., ano 4, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://assiple.org/revista-siple/>> acesso em 13 de jul. de 2021.

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, Porto, n. 13, p. 71-87, 2008.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **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, B. S.; EL-MADKOURI, M. La adquisicion de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte paragramático. **Educacion y Futuro**. Madri, n.14, p.55-95, 2006.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAERNINGER, R.; PERES, R. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**. Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143. 2017. Disponível em: <https://rebep.emnuvens.com.br/revista/article/view/887>. Acesso em 11/02/2021

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016

BARBOSA, L. M. A.; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes 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 Edições, 2016. p. 321- 336

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Língua de acolhimento. In: CAVALCANTI, L. et al. (Org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 11, p.853-870. 2011.

BIZON, A. C. C. **Narrando o Exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BOUKHANNOUCHE, L. Le français sur objectif universitaire. In: **Amerika**, nº 7, 2012.

BRAHIM, A. C. S. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; FERNANDES, A. C.; FIGUEIREDO, E. H. D; MARTINEZ, J. Z. **A linguagem na vida**. Campinas: Editora Pontes. 2021

BULLA, G.S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil-perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, s/p., 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em 15/07/2021

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.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Refúgio em números**. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 4ª ed., 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/Ref%C3%BAgio%20em%20n%C3%BAmeros/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9AMEROS_5%C2%AA_EDI%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em 12/02/2021.

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

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CARRAS, C.; TOLAS, J.; KOHLER, P.; SZILAGYI, É. **Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2007.

CURSINO, C. A.; GRAHL, J. A. P.; RAGGIO, I. Z.; SANTOS, J. P. Ensino de português brasileiro para alunos refugiados: uma experiência realizada no PBMIH- Celin/UFPR. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016. p.381- 400.

DANGIÓ, G. V. **Vozes do Pró-Haiti: narrativas sobre reterritorialização em contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

EAGLETON, T. **Ideologia: Uma introdução**. Tradução de: VIEIRA, S.; BORGES, L. C. São Paulo: Editora da Unesp: Boitempo, 1997. Título Original: Ideology: An introduction.

EGAS, J. A solidariedade com os refugiados começa com todos nós. In: BAENINGER, R.; SILVA, J.C.J. (org) **Migrações venezuelanas**. Campinas: NEPO-UNICAMP-FAPESP, 2018. p. 31-37. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig_venezuelanas/migracoes_venezuelanas.pdf Acesso em 16/02/2021

FARIA, B. M. **Representações sociodiscursivas de imigrantes e refugiados no cenário brasileiro contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FERNANDES, D.; FARIA, A. V. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. **Revista Brasileira de Estudos de População**. Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 145-161, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00145.pdf>. Acesso em 15/02/2021

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008. v. 30, p. 177-187.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, jul./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1, p. 25-49, 2016.

GOWER, R.; PHILLIPS, D.; WALTERS, S. **Teaching practice handbook: Structures, grammar and function**. Heinemann, 1995.

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

ISA, B. **La mise en œuvre d'atelier de Français sur Objectif Universitaire: un dispositif réalisé à l'Alliance Française de Tirana en vue d'accompagner des étudiants albanais en mobilité**. Mémoire de Master 2 mention Didactiques de Langues. Saint-Martin-d'Hères: Université Grenoble-Alpes, 2018.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos?** Conhecimento local e conhecimento universal, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The 'academic literacies' model: theory and applications. **Theory into practices**. Philadelphia, PA, US, v. 45, n.4, p. 368-377, 2006.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Katál, v. 10, 2007.

LIMA, W. M. **Refúgio, ações afirmativas e direitos fundamentais: cotas para refugiados nas universidades brasileiras**. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Procedimento Metodológico na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, n. 10, p. 37 – 45, 2007.

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

LOPEZ, A. P. de A. O PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ENTRE O ATIVISMO E A PRECARIZAÇÃO. **Fólio** - Revista de Letras, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6680. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680>. Acesso em 13/10/2021.

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

MARQUES, A. A. M. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: Uma discussão a partir da oferta de cursos nas Universidades Federais**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, A. O. **A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

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: <<https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539>> Acesso em 15 de jul. 2021.

OLIVEIRA, D. A. **A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do ENEM**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics** - a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PORTUGAL. **Portaria nº 183, de 5 de agosto de 2020**. Cria os cursos de Português Língua de Acolhimento, assim como as regras a que obedecem a sua organização, funcionamento e certificação. Diário da República, Lisboa, 5 de agosto de 2020. Disponível em: <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/139563956/details/maximized> . Acesso em 20/08/2020.

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.

RICHER, J-J. Le français sur Objectifs Spécifiques (FOS): une didactique spécialisée? **Synergie**. Chine, n. 3, p. 15-30, 2008.

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

RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. (orgs.) **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR**: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR– Aproveitamento De Vagas Remanescentes Para A Reinserção Acadêmica De Migrantes E Refugiados: Ações De Acolhimento**. 432 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

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

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.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala:** um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **LÍNGUA E INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS**, v. 43, p. 192-216, 2019

SILVA, N. S. **"Eu falo boliviano e brasileiro":** a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de Carapicuíba, região metropolitana. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SOARES, L. F. **Proposta de material didático multinível para a aula de português como língua de acolhimento.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

UFPR TV. **Nossas mulheres| Enedina Alves Marques.** Youtube, 08 de março de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJ3GOoljFm4> Acesso em 02/09/2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de: AMÉRICO, E. V.; GRILLO, S. São Paulo: Editora 34, 2017. Título Original: Marksizm i filossófia iaziká: osnovnie problémi sotsiologuítcheskogo miétoda v naúke o iaziké.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Título Original: Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.