

## LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO DE CRISE: ANÁLISE DO MANUAL *PASSARELA*

### ACADEMIC LITERACIES IN THE CONTEXT OF CRISIS MIGRATION: AN ANALYSIS OF THE *PASSARELA* MANUAL

Carla Alessandra Cursino<sup>1</sup>

 0000-0003-1648-6458

Enviado em: 30/08/2024

Aceito em: 15/12/2024

---

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo refletir sobre caminhos possíveis para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos entre estudantes migrantes de crise (Clochard, 2007). Parto da noção de letramentos proposta por Masny (2007), para quem tal termo designa maneiras de ler e se ler no mundo, permeadas por ideologias e relações de poder (Street, 2014). Nesse sentido, é exigido que as/os migrantes de crise desenvolvam letramentos acadêmicos a partir do silenciamento de sua bagagem linguística/cultural e de seus saberes, em um processo de colonialidade acadêmica (Menezes de Souza, 2017). Como forma de lançar contrapontos a esse cenário, analiso o manual *Passarela – Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*, voltado para estudantes migrantes inseridos em cursos de (pós)-graduação das IES brasileiras. O trabalho analítico me permite compreender que a proposta do material didático de estabelecer relações dialógicas entre o alunado deslocado forçosamente e a comunidade acadêmica ganha eficácia não apenas por meio de políticas como as que lhe deram origem, mas, principalmente a partir da postura da/do professora/professor – primeira figura a se contrapor às forças que silenciam essas/esses estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramentos; letramentos acadêmicos; migrante de crise.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to reflect on possible ways of developing academic literacy among crisis migrant students. I start from the notion of literacies proposed by Masny (2007), for whom this term refers to ways of reading and being read in the world, permeated by ideologies and power relations (Street, 2014). In this sense, crisis migrants are required to develop academic literacies based on the silencing of their linguistic/cultural background and knowledge, in a process of academic coloniality (Menezes de Souza, 2017). As a way of countering this scenario, I analyze the manual *Passarela - Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos* (*Passarela - Portuguese as a Host Language for Academic Purposes*), aimed at migrant students enrolled in (post)-graduate courses at Brazilian higher education institutions. The analytical work allows me to understand that the proposal of the teaching material to establish dialogic relations between the forcibly displaced students

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e de Francês. [cursino.carla@gmail.com](mailto:cursino.carla@gmail.com).

and the academic community gains effectiveness not only through policies such as those that gave rise to it, but mainly from the stance of the teacher - the first figure to oppose the forces that silence these students.

**KEY WORDS:** literacies; academic literacies; crisis migrant.

## Introdução

A migração forçada<sup>2</sup>, a rigor, não é uma novidade no mundo. Ao longo dos séculos, o ser humano tem se deslocado, muitas vezes obrigado pelas circunstâncias políticas, econômicas, religiosas, climáticas de seu território de origem, mas sempre movido pela vontade de sobreviver e de recomeçar sua vida. Cruzar fronteiras e buscar refúgio é um direito garantido desde 1951 pela Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto do Refugiado, da qual o Brasil é signatário. Assim, todo e qualquer país, “ao receber pessoas em condição de refúgio, faz desses indivíduos sujeitos de direitos na ordem interna” (Gonçalves, 2018, p. 16). Trata-se dos direitos fundamentais sociais de qualquer cidadão, sendo que o primeiro deles é o de acesso à educação.

Contudo, quando observamos dados referentes ao ingresso da população migrante ao sistema educativo brasileiro, percebemos que o pacto internacional estabelecido pela Convenção de 1951 está longe de ser cumprido. Neste trabalho, concentro-me apenas no ensino superior. De acordo com o Atlas Temático do Observatório das Migrações, organizado por Baeninger *et al.* (2020), o país matriculou 17.061 alunas/os estrangeiras/os em suas Instituições de Ensino Superior (IES) no ano de 2018. No entanto, 89% desse total refere-se a estudantes intercambistas e outros que não vivem no país sob a condição de refúgio. Esse número tende a ser ainda mais grave a partir de 2020 em decorrência da pandemia de Covid-19 e seus efeitos devastadores na educação.

---

<sup>2</sup> Há uma diferença entre os termos “migração” e “refúgio”. O primeiro diz respeito ao movimento voluntário de qualquer pessoa dentro de seu próprio país ou de um país para outro. O segundo, por sua vez, faz referência ao deslocamento forçado, isto é, quando uma/um indivíduo vê-se obrigada/obrigado a fugir de um território em decorrência de guerras, miséria econômica e social, perseguições políticas, religiosas e de orientação sexual, desastres ambientais, dentre outros. Igualmente, há diferença entre as denominações “migrante” e “refugiado”. Importante esclarecer que o Brasil tem se configurado, enquanto país destino, como um cenário de migração de crise (Clochard, 2007), marcado por migrações do tipo Sul-Sul (Baeninger, 2018), em que cidadãs e cidadãos de locais de crise se movem em direção a outro lugar também em crise. Nesse contexto, o governo brasileiro cede entrada a pessoas refugiadas/solicitantes de refúgio e, também, àquelas portadoras de visto humanitário, como é o caso da maioria das e dos haitianos e, também, das juízas afegãs que aqui chegaram em outubro de 2021. Tendo essa configuração em mente, adoto o termo “migrante” para me referir a essas/esses migrantes de crise.

Volto meus olhares de pesquisadora da área de Linguística Aplicada e de professora de português em contexto de migração de crise (Clochard, 2007) às/aos estudantes que, embora sejam poucos em termos numéricos, conseguem vencer inúmeros desafios e ingressar em uma instituição de ensino superior (IES) brasileira. Os cenários com os quais se deparam nas universidades do país é marcado por barreiras linguísticas e culturais, diferenças de culturas de ensino-aprendizagem e de letramentos acadêmicos, além de eventuais traumas vividos ao longo do processo migratório e de situações de vulnerabilidade financeira, social e emocional. Tal conjuntura tende a dificultar ou impedir que a/o migrante interaja no âmbito universitário, reduzindo drasticamente suas possibilidades de trânsito autônomo nesse espaço.

De modo mais enfático, em consonância com Menezes de Souza (2017), é possível afirmar que essas/esses estudantes são condicionadas/condicionados a uma espécie de colonialidade acadêmica, na medida em que diversas instâncias e membros da universidade esperam que elas/eles assimilem práticas de letramentos e de letramentos acadêmicos mais frequentes nas IES brasileiras, negando-lhes a existência a partir de suas próprias práticas, epistemes e traços identitários. Dentre as consequências desse modus operandi, destaco o fraco desempenho acadêmico e o silenciamento desse contingente do corpo discente e, em alguns casos, a evasão dessas/desses indivíduos do ensino superior.

Diante do que expus até aqui, o objetivo deste artigo é discutir como se pode dar a ampliação do repertório de letramentos acadêmicos das/dos estudantes migrantes inscritos nas IES brasileiras. Pretendo buscar respostas (ou, ao menos, algumas pistas) para a seguinte indagação: é possível que tais estudantes ampliem seus letramentos acadêmicos e, conseqüentemente, tracem seu percurso universitário com maior autonomia, ao mesmo tempo que questionam a colonialidade acadêmica à qual estão submetidas/submetidos, procurando transformar os espaços que ocupam? Para conduzir a discussão, organizo o trabalho da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresento o que entendo por letramentos e letramentos acadêmicos, tomando por base os trabalhos de Masny (2007), Street (2014), Lea e Street (2006) e Menezes de Souza (2011; 2017). Na sequência, abordo o processo de acolhimento de estudantes migrantes ocorrido na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM/ACNUR), com destaque para as políticas e as ações linguísticas. Trago de maneira mais detalhada uma dessas políticas-ações: o manual *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*. Trata-se de um livro cuja autoria é das professoras e dos professores de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc), do programa da UFPR-

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

CSVM/ACNUR, utilizado nas ações de apoio linguístico ofertadas pela instituição às/ aos estudantes migrantes em seu primeiro ano letivo. Pretendo apontar, numa espécie de exercício de autocrítica, de que maneiras os letramentos acadêmicos podem ser tratados nesse material, bem como os modos que as/os estudantes são encorajadas/encorajados a colocá-los em prática em sua trajetória pelo ensino superior.

## **2 Noções de letramentos e de letramentos acadêmicos**

Os estudos em letramentos são vastos e possuem diferentes abordagens e visões. Por isso, nesta primeira seção me dedico a esclarecer que perspectivas teóricas adoto. Assumo a visão de Masny (2007), para quem letramentos diz respeito a “um construto social que inclui as palavras, os gestos, as atitudes, as identidades sociais ou, mais especificamente, as maneiras de falar, de ler, de escrever e de valorizar as realidades da vida, ou seja, trata-se de um modo de vir a ser no mundo” (Masny, 2007, p. 100, tradução minha)<sup>3</sup>. Assim, quando uma pessoa lê ou escreve, a construção de sentido se apoia na realidade e nos valores do contexto histórico, político, social, cultural em que ela se encontra. Letramentos, portanto, têm a ver com as dimensões existentes em um determinado local e em uma determinada época e com seus valores para religião, gênero, raça, identidades, ideologias e noções de poder. Masny (2007) baseia sua concepção nos trabalhos de Deleuze (1968) e Deleuze e Guattari (1980;1991), traçando paralelos entre as acepções desses autores para subjetividade e transformação.

A noção deleuziana de subjetividade se relaciona ao conceito de letramentos a partir do entendimento do ser humano não como sujeito que possui controle ativo e total sobre aquilo que pensa, mas como um indivíduo que advém de eventos e de experiências de vida. Para Masny (2007), tal elemento se relaciona aos letramentos tendo em vista que a leitura do mundo, das palavras e de si próprio transforma o sujeito que lê. A autora explica a transformação inerente àquela/àquele que lê com base na imagem do rizoma (Deleuze; Guattari, 1980). Tal processo transformativo é consequência de vivências múltiplas, que se cruzam e que, assim como um rizoma, não possuem núcleo nem raiz, nem começo, tampouco fim. Essa analogia é essencial à compreensão de letramentos aqui proposta, uma vez que ela permite a interpretação de que estamos sempre falando de letramentos plurais (em oposição a um único

---

<sup>3</sup> No original: Un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser, bref, une façon de devenir dans le monde.

letramento) que se entrelaçam em redes complexas e não lineares no tempo e no espaço. Finalmente, a autora se apoia em Deleuze e Guattari (1991) para aventar que as transformações do indivíduo que lê o mundo, as palavras e a si mesmo são constantes. Ela/ele é sempre um outro – diferente.

A perspectiva de letramentos trazida por Masny (2007) dialoga, em alguma medida, com a noção de letramentos sociais proposta por Street (2014) - outro teórico que mobilizo nas reflexões aqui realizadas. Para esse autor, letramentos são práticas sociais e ideológicas permeadas por relações de poder e significados específicos. Pensando na área educacional, desenvolver letramentos significa ir além de aspectos técnicos das funções da linguagem, isto é, da mera decifração de códigos. É necessário ajudar as/os estudantes a adquirir “consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (Street, 2014, p. 23) por meio da leitura de textos e, intrinsecamente, do mundo que as/os cerca.

Foco-me, agora, nas discussões de letramentos e letramentos acadêmicos – mais especialmente, entre (pós-)graduandas/(pós-)graduandos migrantes de crise. Na vida universitária, a leitura e a escrita possuem um papel fundamental. Todavia, não podem ser tomadas simplesmente como a habilidade de manobrar técnicas adequadas a determinados gêneros textuais comuns ao cotidiano das/dos estudantes. No espaço da universidade, como em todo e qualquer outro, ler e escrever são práticas sociais subordinadas às conjunturas históricas, sociais e culturais (Street, 2014) e, por isso, é preciso que as/os estudantes desenvolvam modos de perceber tais circunstâncias e, também, de agir sobre elas. Assim, em consonância com Lea e Street (2006), entendo que a escrita e a oralidade acadêmica, bem como toda forma de interação com diversos agentes e esferas das IES, são consideradas na esteira dos letramentos acadêmicos de viés ideológico, estando, portanto, sujeitas às relações de poder, autoridades, produção de sentido e identidades existentes nesses locais.

Toda/todo estudante, ao ingressar pela primeira vez no ensino superior, deve acrescentar os letramentos acadêmicos ao seu repertório, pois chega a um novo contexto que lhe é desconhecido, permeado por relações de poder e ideologias também desconhecidas, conforme atestam Ruano e Melo-Pfeifer (2021), com base em Calvo *et al.* (2020). Essa aquisição diz respeito ao manejo de gêneros textuais comuns às produções acadêmicas e às vivências da universidade, porém, deve ultrapassar a fronteira dos aspectos técnicos da linguagem nesse local. Letrar(-se) academicamente também tem a ver com se deparar com determinado texto ou situação até então não familiar e ser capaz de atribuir sentido a ele (em oposição ao sentimento de vazio ou de exclusão). Tem a ver, ainda, com a perspectiva do letramento crítico (Menezes de

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Souza, 2011), no sentido de se considerar a importância da percepção de engendramentos que moldam textos e situações acadêmicas, os quais estão, muitas vezes, nas entrelinhas dos acontecimentos de eventos e de práticas de letramento (Street, 2014). Por conseguinte, os letramentos acadêmicos contemplados neste trabalho se relacionam com a capacidade de “ler o mundo” em processos que atravessam os limites da simples busca pelas verdades de um texto. Nesse viés, entende-se que:

tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo* e *com o mundo*. Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e de pertencimento para o sujeito social, mas *também*, uma consequência histórica: mais do que estar *no mundo*, ficando *com* o mundo criamos o tempo (Menezes de Souza, 2011, p. 129).

Em outras palavras, entendo a aquisição de letramentos acadêmicos como a capacidade de ler textos escritos e orais dentro e fora da sala de aula, bem como ler as relações, os gestos e as atitudes nas diferentes instâncias da universidade, entre todos os seus agentes a partir do contexto sócio-histórico da autora/do autor e, também, da leitora/do leitor - ela/ele também inserida/inserido em seu próprio contexto e em sua própria atribuição de significados.

Quando se trata, contudo, do corpo discente migrante de crise<sup>4</sup>, o desenvolvimento de letramentos acadêmicos ganha tons mais complexos. Isso porque esses sujeitos, vindas/vindos de países como Haiti, Venezuela, República Democrática do Congo, Síria, Peru, dentre outros, devem adquiri-los partindo de sua(s) língua(s) e de sua(s) cultura(s) de ensino-aprendizagem em um idioma que lhes é estrangeiro e, ao mesmo tempo, alçado à única língua de trânsito pelo ambiente universitário. Além disso, essas/esses estudantes estão em locais onde línguas, letramentos e conhecimentos são posicionados em relações de poder (Menezes de Souza, 2017), a partir da valorização do pensamento ocidental, mais especificamente daquele originado na Europa e nos Estados Unidos (Grosfoguel, 2016). A universidade, inclusive a brasileira, é constituída por linhas abissais (Santos, 2009), que privilegiam as epistemologias do Norte global (Santos, 2009) e invisibilizam tudo o que não vem dessa hegemonia.

---

<sup>4</sup> Abordo aqui a situação vivenciada pelas/pelos migrantes de crise, porém vale salientar que atitudes de exclusão são comumente direcionadas às/aos estudantes ingressos no ensino superior brasileiro por meio de ações afirmativas, como cotistas sociais, raciais, além de indígenas e da comunidade surda.

Ou seja, o conhecimento que é produzido na academia e circula entre acadêmicas/acadêmicos é “monocultor, sendo assim, baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade” (Süssekind; Coube, 2020, p. 61). Conseqüentemente, as línguas, os letramentos, os conhecimentos e, por fim, a identidade dessa parcela das/dos estudantes se encontram em subalternização nas hierarquias acadêmicas.

É face a essa realidade que afirmo, com base em Menezes de Souza (2017), que migrantes que acessam a educação superior brasileira estão condicionados a uma espécie de colonialidade acadêmica, na medida que elas/eles serão reconhecidas/reconhecidos tão somente se atuarem de acordo com o que a comunidade acadêmica (em especial, professoras/professores e pares) espera delas/deles. Menezes de Souza (2017) ilustra as ações que migrantes devem mimetizar para serem validadas/validados como membras/membros da academia:

é preciso saber, por exemplo, ciências e saber como as pessoas na ciência leem e escrevem textos científicos para ser capaz de também ler e escrever textos científicos e, assim, ser reconhecido pelas pessoas da ciência como um leitor ou escritor de textos científicos (Menezes de Souza, 2017, p. 265).

Dito de outro modo, a universidade e seus agentes se abrem para a comunidade migrante de crise e para outras minorias por meio de políticas afirmativas, todavia, reconhecem essas/esses estudantes tão somente se elas/eles passam a mobilizar os letramentos da elite intelectual, que dita os modos de existir no ambiente acadêmico. Ou seja, a academia promove, no discurso, a pluralidade cultural, porém, na prática, estudantes migrantes se veem diante de forças que as/os veem sempre como seres inferiorizados e que, se desejam ter sucesso na vida universitária, devem ser esforçar para parecer (jamais ser, pois isso é, *a priori*, impossível) com aquela/aquele tido como dominante.

Diante desse cenário, penso nos esforços que pesquisadoras/pesquisadores da área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) têm feito a fim de lançar contraposições à colonialidade acadêmica imposta à população migrante de crise, que, ainda que muito timidamente, está crescendo nas IES brasileiras<sup>5</sup>. Quero acreditar que

---

<sup>5</sup> A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) conta com 39 IES vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Criada em 2003, a Cátedra tem como objetivo promover a proteção de pessoas refugiadas no Brasil por meio de formação acadêmica, estabelecendo acordos e convênio com universidades brasileiras e incentivando pesquisa, ensino, extensão e ações de acolhimento voltadas a essas comunidades. O Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, edição 2023, mostra todas as

discussões e ações como a que ensaio aqui têm sido realizadas em diferentes locais. Trago uma delas, ocorrida dentre os muros, e para além deles, da Universidade Federal do Paraná (UFPR): o livro didático *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*. A ideia não é exaltar o referido trabalho, mas levantar reflexões acerca de possíveis ganhos, assim como possíveis limitações, para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos com estudantes migrantes.

### **3 Passarela: um material didático produzido na/para/com a sala de aula**

O manual *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos* foi publicado em 2020 e está disponível para *download* gratuito no *site* do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). O livro é fruto das lutas políticas do programa de extensão Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB-UFPR). Assim, antes de adentrar na apresentação e na análise do material, julgo importante recuperar a atuação desse programa.

O PMUB-UFPR nasceu em 2014 a partir da união de projetos de extensão universitária voltados ao acolhimento de comunidades migrantes instaladas em Curitiba e região. Desde sua criação, o programa estabeleceu inúmeros diálogos com diferentes instâncias da UFPR, que resultaram na aprovação de resoluções de entrada e de permanência de estudantes migrantes na instituição. São duas políticas afirmativas que garantem processos especiais de acesso à UFPR. A primeira, Resolução 13/14, inaugura um edital especial para ocupação de vagas remanescentes em cursos da graduação, e a segunda, Resolução 63/18, institui um vestibular especial às pessoas migrantes para 10 vagas suplementares em cursos de graduação à escolha da/do candidata/ candidato. De 2015 a 2019, 119 alunas e alunos com status de refugiado ou de migrante portador de visto humanitário (re)iniciaram seus cursos de nível superior na UFPR, ocupando vagas em 33 cursos de graduação e na pós-graduação em Direito<sup>6</sup>.

Destaco duas das políticas linguísticas implantadas pelo programa, que se relacionam com a temática discutida neste trabalho. Desde 2015, o PMUB oferta às/aos estudantes aprovadas/aprovados nos processos seletivos o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico. Trata-se de um curso intensivo, com duração de 5 semanas,

---

iniciativas da organização. O arquivo pode ser acessado pelo *link*: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2024/03/V2-Relatorio-CSVM-2023-Digital.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

<sup>6</sup> Nos anos de 2020 e 2021, não houve processos seletivos por conta da pandemia de Covid-19. O programa Reingresso foi retomado em 2022 sob a chancela da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFPR, atualmente sob a coordenação da professora Elaine Schmitt Ragnini.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

que antecede o começo do primeiro ano letivo. Seu intuito é promover a recepção das/dos calouras/ calouros migrantes, a apresentação da estrutura e do funcionamento da UFPR e, concomitantemente, a oferta de aulas de língua portuguesa e de sensibilização aos gêneros textuais acadêmicos. Além dessa iniciativa, em 2018 houve a implementação das disciplinas Português: Práticas Textuais Acadêmicas I e II, ofertadas em caráter optativo pelo curso de Letras a todas/todos contempladas/contemplados pelos editais do programa. Ambas pretendem aprimorar a compreensão e a produção dos gêneros textuais acadêmicos e, ao mesmo tempo, discutir aspectos da universidade e da condição da/ do migrante nesse cenário.

O livro *Passarela*, concebido no coração dessas duas iniciativas do PMUB-UFPR, foi pensado para estudantes migrantes matriculadas/matriculados no ensino superior brasileiro e que necessitam ampliar seu repertório linguístico, cultural e de letramentos acadêmicos a fim de passar por seu processo de (pós)-graduação. Como o próprio título revela, a noção teórica que o embasa é o Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA), ramificação da vertente de ensino-aprendizagem do português para a comunidade migrante de crise (Lopez; Diniz, 2018). O PLAc-FA é assim definido por Ruano (2019, p. 152):

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

Ao contrário da maioria dos livros didáticos, o *Passarela* não foi produzido sob a demanda de editoras ou de escolas de línguas. Trata-se de um material didático concebido de maneira orgânica. As unidades temáticas (UTs) que o compõem foram confeccionadas ao longo do Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e das disciplinas Práticas Textuais Acadêmicas I e II pelas professoras e professores que neles atuaram. Todas elas foram desenvolvidas levando em consideração dois pontos: (i) a identificação das necessidades linguísticas das/dos estudantes e (ii) as vivências acadêmicas das/dos primeiras/primeiros estudantes participantes do programa. As/os autoras/autores do material realizaram, ao longo dos anos, a escuta atenta e afetiva das demandas realizadas pelas/pelos alunas/alunos (re)ingressos na UFPR e de suas experiências universitárias e, a partir do que lhes fora exposto, construíram as

unidades. Coube às organizadoras reunir todas as UTs produzidas, revisá-las e padronizá-las.

O *Passarela* está dividido em três dossiês. O primeiro, intitulado “Bem-vindos à universidade”, traz como principais objetivos: (i) apresentar à/ao caloura/calouro migrante a estrutura da UFPR e os apoios institucionais que lhe podem ser úteis e (ii) mostrar à/ao migrante que ela/ele pode (e deve) ser um sujeito ativo na comunidade estudantil a partir de suas próprias identidades linguísticas e culturais. O Dossiê 2, denominado “Escrita Acadêmica”, trabalha gêneros textuais acadêmicos escritos mais comumente desenvolvidos nos cursos da instituição, tais como fichamento, resenha, artigo científico, dentre outros. Por sua vez, o último dossiê, “Oralidade Acadêmica”, tem por finalidade o trabalho com dois gêneros acadêmicos orais: debate em sala de aula e apresentações acadêmicas<sup>7</sup>.

#### **4 Caminhos possíveis para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos no *Passarela***

A organização do *Passarela* se dá a partir de quatro fio-condutores, que orientam o ensino-aprendizagem de língua/língua de acolhimento no contexto acadêmico (Ruano, 2019; Mangiante; Parpette, 2011). O primeiro deles é o conteúdo institucional, uma vez que todas as UTs do material, em particular as do Dossiê 1, apresentam as estruturas e as hierarquias encontradas na organização da UFPR e nas relações entre seus agentes. O segundo é o conteúdo linguístico-metodológico. Ao longo do material, as/os estudantes são convidadas/convidados a revisitar e a aprimorar conteúdos linguísticos, sociolinguísticos e comunicativos referentes à língua portuguesa no âmbito universitário. Prima-se, ainda, por diversos gêneros textuais da escrita e da oralidade comuns à vida acadêmica.

O terceiro fio-condutor do manual é o conteúdo pessoal, trabalhado na medida em que o livro didático reforça sempre a reflexão (individual e coletiva) acerca de reconstruções identitárias no âmbito da academia e, também, em outras esferas da vida. Finalmente, o último fio-condutor diz respeito ao conteúdo cultural, cujo desenvolvimento se dá por meio de atividades que privilegiam debates sobre a

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que, embora tenha sido desenvolvido no seio da UFPR, o *Passarela* pode ser utilizado em ações de acolhimento linguístico e acadêmico de qualquer IES que conte com ações afirmativas para a inserção da comunidade migrante em seu corpo discente. Basta que professoras/professores expandam as temáticas do manual para o contexto de sua universidade. Além disso, ainda que o material didático possua uma linha progressiva em sua organização, as UTs são independentes umas das outras e podem, portanto, ser aplicadas livremente, de acordo com a necessidade de cada grupo.

diversidade linguística e cultural do alunado migrante, chamando a atenção para a importância do diálogo intercultural no espaço universitário.

É bastante saliente que as noções de letramentos observadas no *Passarela* ultrapassam as preocupações com aspectos técnicos do uso da língua no ambiente universitário. Há, na realidade, o prevaletimento de reflexões e atitudes que essa parcela do alunado de ensino superior pode adotar ao longo de sua trajetória estudantil. Evidentemente, o livro intenta que a/o aluna/aluno conheça e pratique gêneros textuais acadêmicos, dedicando dois dossiês para tal finalidade. O público-alvo do material é apresentado formalmente a gêneros como verbete, resumo acadêmico, resenha acadêmica, seminário oral, dentre outros. O que chama a atenção no *Passarela*, contudo, é como esses aspectos ditos formais são introduzidos. Em algumas unidades, a/o estudante deve aprender (ou se aprofundar em) um novo gênero textual a partir de documentos que o apresentam e o explicam. Por exemplo, na Unidade 2 do Dossiê 2, intitulada “Organizando leitura e escrita”, a/o aluna/aluno lê um artigo informativo sobre como fazer um fichamento acadêmico. Espera-se que ela/ele compreenda os elementos que compõem tal gênero e que reflitam sobre os usos desse texto. Por fim, propõe-se a realização, como tarefa final da UT, do fichamento de um artigo científico específico de seu curso de (pós)-graduação.

Todavia, o trabalho com os gêneros textuais acadêmicos funciona, muitas vezes, como pano de fundo para a abordagem de temas sociais que estão nas diversas esferas das universidades brasileiras e nas relações entre seus agentes. Os mais frequentes no *Passarela* são racismo e xenofobia, migração forçada e acolhimento, desigualdade social e questões de gênero<sup>8</sup>. A título de ilustração, a Unidade 3 do Dossiê 2, denominada “Resumo”, parte de sinopses de duas obras artísticas: o documentário *Eu não sou seu negro*, do cineasta haitiano Raoul Peck, que acompanha a história de líderes que lutaram contra a discriminação dos povos negros, e o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que retrata o êxodo rural no Brasil e seus efeitos na configuração social do país. Na sequência, o resumo acadêmico é explorado com a leitura e a análise de um modelo que fala sobre literatura e refúgio. Essa UT exemplifica como o material

---

<sup>8</sup> Importante destacar que as temáticas de cunho social/político discutidas no *Passarela* não foram escolhidas ao acaso pelas autoras e autores das UTs. Trata-se de temas colocados por alunas/alunos do Programa Reingresso-UFPR dos anos 2017 e 2018 no curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico e, também, nas disciplinas Prática Textual Acadêmica I e II. Tais assuntos surgiram organicamente nas conversas de sala de aula e, ainda, nas narrativas escritas no diário reflexivo que cada estudante deveria produzir para as disciplinas, no qual compartilhavam momentos de sua vida acadêmica (Ruano, 2019). Coube às professoras e aos professores dos grupos realizar a escuta desses temas e trazê-los para o debate ao longo das aulas.

não objetiva apenas a introdução de gêneros textuais acadêmicos, mas também a reflexão sobre as temáticas neles embutidas e seu diálogo com a sociedade atual.

É verdade que o manual em questão propõe uma passarela (com perdão pelo trocadilho) para que estudantes migrantes de crise, oriundos de contextos de subalternização racial, epistêmica e linguística imposta pela lógica moderna/colonial (Quijano, 2014) e chegados a locais também subjugados pela mesma perspectiva, leiam o mundo que os cerca e percebam as relações de poder que o moldam e o remoldam constantemente. No entanto, ao final dessa passarela, há uma espécie de bifurcação e a leitura realizada pela/pelo estudante pode ficar condicionada à postura da/do professora/professor.

Há a possibilidade de a/o docente agir como uma/um professora/professor explicadora/explicador (Jordão, 2014)<sup>9</sup>, que tem a pretensão de esclarecer o alunado sobre as injustiças sociais a partir de suas próprias verdades – sempre únicas e absolutas –, desconsiderando, portanto, a inteligência das/dos indivíduos diante de si. Esse tipo de educadora/educador entende que sua missão é “esclarecer as consciências dos alunos (e eventualmente de seus pais) para que defendam sempre a justiça, a igualdade, a emancipação” (Jordão, 2014, p. 125)<sup>10</sup>.

Trata-se, contudo, de uma postura que repete o modelo perpetuado pela ótica moderna/colonial, ainda que motivado por um desejo genuíno de abrir os olhos para seus desdobramentos, justamente porque se parte do princípio de que essas/esses alunas/alunos estão numa espécie de limbo da criticidade: sua condição de migrante de crise (em outras palavras, sua origem geográfica, cultural, epistêmica) os coloca numa posição caracterizada pela vulnerabilidade econômica, social, emocional e, no contexto acadêmico, epistêmica, e cabe, assim, à/ao professora/professor de PLAc / PLAc-FA ditar suas pautas de interesse (Bizon; Camargo, 2018). Por conseguinte, suas epistemes vulneráveis lhes tiram a capacidade de ler o mundo no espaço universitário e, por isso, precisam ser esclarecidos.

Vale ressaltar que a emancipação de educandos não requer posturas verticalmente hierárquicas exercidas na docência. Esses gestos revelam, na perspectiva freiriana, a arrogância de um pretense saber professoral e, conseqüentemente, o silenciamento da inteligência da/do estudante. Assim diz o autor:

no fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade

---

<sup>9</sup> A figura da/do professora/professor explicadora/explicador está ligada à pedagogia crítica, de acordo com Jordão (2014).

<sup>10</sup> No referido artigo, a autora aborda o ensino de línguas estrangeiras na educação básica, porém penso que suas reflexões também reverberam no ensino-aprendizagem de PLAc-FA.

do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador [...] (Freire, 2021, p. 121-122).

A outra via de ensino-aprendizagem de PLAc-FA que pode ser tomada ao longo do trabalho com o manual *Passarela* está relacionada ao desenvolvimento de letramentos acadêmicos com base no letramento crítico (Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2014). Nessa perspectiva, a figura da/do professora/professor explicadora/explicador desaparece, pois se compreende que explicar é pretender que a/o estudante repita aquilo que lhe foi explicado – o que é uma postura autoritária e, portanto, violenta. A/o educadora/educador de PLAc-FA que deseja atuar com fundamento no letramento crítico deve ser ideologicamente eclética/eclético, considerando que os sujeitos diante de si vêm de outros percursos de letramentos. Exige-se, conseqüentemente, uma “compreensão das implicações e desdobramentos de diferentes modos de ver – de ser, estar e agir no mundo” (Jordão, 2014, p. 129).

Voltando ao exemplo da Unidade 3 do Dossiê 2, as temáticas acerca do racismo e das desigualdades sociais vividos no Brasil não devem ser expostas ao grupo discente a partir de um único ponto de vista (o da/do docente). No viés do letramento crítico, a/o professora/professor parte sempre da noção de que suas/seus estudantes são inteligentes, capazes de refletir criticamente sobre determinado assunto e de buscar, juntas/juntos, sentidos a partir da leitura individual de cada sujeito. Isto é, conhecimentos não são impostos verticalmente de professor (que ocuparia uma posição de superior, detentor da verdade e do conhecimento) para aluno (que, por sua vez, estaria numa posição inferior e alienada, necessitando ser esclarecido, de receber a verdade e o conhecimento único), mas construídos horizontalmente entre docente e estudantes. Todas e todos são igualmente responsáveis pelas construções de saberes, que são muitos e dependentes do contexto de cada lócus, bem como por possíveis transformações – do local e do contexto em que se inserem e, ainda, de si próprias/próprios.

É preciso lembrar que as universidades ocidentalizadas, o que inclui, evidentemente, as brasileiras, privilegiam teorias e conhecimentos nascidos no Norte global, pois andam na esteira da modernidade/colonialidade. Assim,

nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados “inferiores” em relação ao conhecimento

“superior” produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais. O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo “não ocidental” – é considerado inferior e é segregado na forma de “apartheid epistêmico” (Grosfoguel, 2016, p. 27-28).

Em outras palavras, a academia é local de veiculação do poder hegemônico do Norte global, por meio da divulgação de suas teorias sobre ser, pensar e agir no mundo, e, ao mesmo tempo em que se abre pretensamente para a pluralidade, perpetua processos de epistemicídio (Santos, 2009), isto é, de silenciamento de vozes e de apagamento de epistemologias de indivíduos que se encontram fora do eixo hegemônico, composto por homens brancos europeus. Ora, se o conhecimento do Sul global é inferior, o corpo que o produz e que o propaga também o é. Nesse sentido, o sujeito inteligente, que constrói conhecimento no ambiente universitário, jamais poderia ser “um africano, um indígena, um muçulmano, um judeu, uma mulher (ocidental ou não ocidental)” (Grosfoguel, 2016, p. 42) porque esses sujeitos são, por definição, inferiores. É o que Maldonado-Torres (2007) denomina de colonialidade do ser e do saber. Para Spivak (2010), trata-se de um exemplo de violência epistêmica, que posiciona o sujeito colonial como Outro, destacando a precariedade de sua Subjetividade<sup>11</sup>.

Desse modo, a segunda via de desenvolvimento de letramentos acadêmicos aberta pelo *Passarela*, ao trazer à sala de aula a inteligência do alunado migrante, que constrói conhecimentos, transforma-se em um convite para a abertura de uma fenda (ou, ao menos, o golpe inicial para) na colonialidade acadêmica a qual essas/esses estudantes são submetidas/submetidos.

O *Passarela* também possibilita o trabalho com o que Buors e Lentz (2009) chamam de letramento pessoal, um dos múltiplos letramentos dos quais trata Masny (2007). Trata-se dos que “tocam as experiências que permitem ao aluno se definir, de dar sentido ao seu modo de ser, de vir a ser, em particular pelas interações que ele construiu com os textos” (Buors; Lentz, 2009, p. 133, tradução minha)<sup>12</sup>.

Ao longo de todo o material didático em questão, a/o estudante é incentivada/incentivado a trazer suas experiências acadêmicas e pessoais – anteriores e posteriores à migração – à sala de aula. Por exemplo, na Unidade 1 do Dossiê 1,

---

<sup>11</sup> Com o termo “Subje-tividade”, sigo a tradução da edição brasileira do texto de Spivak (2010). No original, a autora utiliza a expressão em inglês “Subject-ivity”, evidenciando a palavra “sujeito” (“subject”).

<sup>12</sup> No original: “[...] touche aux expériences qui permettent à l’élève de se définir, de donner un sens à sa façon d’être, de devenir, en particulier par les interactions qu’il construit avec les textes”.

intitulada “Minha nova vida acadêmica”, há uma proposta de debate em que a/o estudante deve contar como se dá a relação entre docentes e discentes em seu país de origem e como a entendem no Brasil. Já na unidade “Verbete” (Unidade 1, Dossiê 2), a/o estudante deve produzir um verbete na Wikipédia sobre um produto cultural ou costume do seu país.

É preciso, contudo, ter atenção sobre os efeitos desse trabalho. A ideia não é que a comunidade migrante universitária divulgue suas culturas e vivências em nome de uma diversidade cultural, que, neste mundo idealizado, seria livre de conflitos e tensões. Essas orientações promovidas pelo *Passarela* podem ser uma abertura ao desenvolvimento do letramento pessoal, na medida em que a/o estudante seja encorajada/encorajado a se ver e a se mostrar no dia a dia da universidade, assumindo as tensões advindas de diálogos interculturais que podem ser criados nessas ações.

Destaco particularmente a proposta da escrita do diário acadêmico como parte das tarefas propostas pela Unidade 3 do Dossiê 1 (“Minha história de vida”). Obviamente, esse não é um gênero textual acadêmico. Trata-se de uma prática de escrita cujo objetivo é o incentivo à reflexão das experiências da vida universitária. Espera-se que essa prática seja uma produção contínua e que a/o professora/professor responsável a leia semanalmente. O letramento pessoal entra em jogo por meio da narrativa do “eu” na universidade. A/o discente contempla a si mesma/mesmo neste espaço, quem ela/ele é no momento e quem deseja vir a ser no porvir. O diário é, ainda, uma oportunidade para que a/o estudante relate e questione tensões que esteja vivenciando enquanto universitária/universitário.

Para ilustrar o que se emerge das narrativas dos diários, Ruano e Cursino (2022) salientam que não raro as/os estudantes relatavam casos de racismo em suas produções ao compartilharem que certas/certos docentes da universidade, assim como algumas/alguns colegas, os menosprezavam por serem estrangeiras/estrangeiros e/ou negras/negros. Essa realidade também ganhou vozes nas salas de aula e, nessas discussões, o grupo de estudantes e docentes decidiu promover um evento cultural na UFPR chamado *Vozes e Culturas*, cujo principal intuito era questionar membros da instituição sobre uma aceitação da diversidade linguística, cultural e epistêmica renegada apenas ao discurso, raramente às práticas acadêmicas<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> O evento *Vozes e Culturas*, organizado por docentes e discentes do Programa Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB-UFPR), ocorreu em 20 de junho de 2018 no Teatro Guairinha, em Curitiba. A iniciativa apresentou um espetáculo protagonizado por migrantes, no qual elas/eles apresentaram poemas, crônicas, manifestos e canções de suas autorias com o objetivo de provocar a reflexão sobre a migração forçada e seus reflexos na sociedade, em especial, na comunidade acadêmica da UFPR.

Em última instância, o *Passarela* é um convite às relações dialógicas: da/do estudante consigo mesma/mesmo, entre alunas/alunos migrantes e suas/seus colegas do Brasil, entre corpo discente e docente, entre estudantes e suas/seus professoras/professores de PLAc-FA, entre as/os agentes da universidade (independentemente de seu poder agentivo) e suas diferentes instâncias. Assumindo a visão freiriana de que “o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*” (Freire, 2020, p. 114), dialogar deveria ser uma prática corrente no ambiente universitário, pois é por meio dela que a universidade pode ultrapassar o limite do discurso e se tornar, de fato, plural. A construção de letramentos proposta pelo material aqui discutido aventa a possibilidade de um local em que seres até então silenciados façam ouvir suas vozes e questionar o porquê do silêncio que lhes foi imposto. Não podemos, contudo, romantizar o diálogo: sabemos que ele incomoda, cutuca feridas, mexe com egos. Tampouco devemos esperar respostas aos questionamentos feitos por quem era invisibilizada/invisibilizado. Desconfio, cada vez mais, de que as respostas não são tão importantes. O que importa é rumar ao Sul das epistemologias e ontologias.

### **Considerações finais**

Não podemos negar que, em terras brasileiras, estamos vivendo tempos em que é preciso defender a universidade pública e a educação em geral. Por outro lado, não podemos fechar os olhos à constituição da universidade ocidentalizada, ao pensamento que nela corre e às consequências da colonialidade do poder, do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2007), nesse espaço, que culminam em processos de silenciamento e de epistemicídios (Santos, 2009).

Este trabalho, que pensa a construção de letramentos acadêmicos entre estudantes migrantes de crise, olha para as posturas inseridas no que Menezes de Souza (2017) chama de colonialidade acadêmica colocada forçosamente e violentamente a uma gama de universitárias/universitários. O intuito não é apontar dedos e condenar as IES que têm feito esforços para se abrir à população em migração forçada, mas, trazer a importância do questionamento de suas atitudes face a essa parcela do alunado, almejando sua reconfiguração. E, com exercício reflexivo que aqui realizei a partir da análise do livro didático *Passarela*, aprendo uma lição: estaremos num bom caminho quando as indagações partirem daquelas/daqueles que são silenciadas/silenciados pela colonialidade acadêmica - e não apenas por nós, pesquisadoras/pesquisadoras, que, muitas vezes, falamos no lugar delas/deles. Nesse contexto, o desenvolvimento de letramentos acadêmicos me parece, acima de tudo, estratégico.

hooks (2017) fala sobre como mulheres e homens negras/negros escravizadas/escravizados nos Estados Unidos adquiriram o idioma inglês considerando que estavam aprendendo a língua do opressor, mas que esta era, ao mesmo tempo, uma ferramenta para falar com quem as/os oprimia. De mesmo modo, a aprendizagem ou o aprimoramento dos gêneros textuais escritos e orais frequentemente utilizados na vida acadêmica pode ser entendido como um primeiro passo para que se derrubem as linhas abissais da universidade, que separam a elite acadêmica do “resto”, e para que a/o estudante migrante seja vista/visto e diga: “Eu posso estar aqui. Eu posso ocupar este lugar”. Nesse sentido, é importante que o *Passarela* e outros manuais que pretendam trabalhar o PLAc-FA mantenham o foco em um trabalho linguístico contextualizado à realidade acadêmica das/dos estudantes.

Argumentei que, se desejarmos realmente abrir fendas na colonialidade acadêmica, os letramentos acadêmicos não podem se limitar apenas a atividades linguísticas e textuais. O *Passarela* toma um caminho interessante, porém ardiloso. Interessante porque suas unidades temáticas propõem discussões sobre assuntos políticos, sociais e culturais que impactam na configuração das IES e nas relações de poder que as permeiam – e é importante que a comunidade migrante seja capaz de realizar sua leitura. Ardiloso porque é cheio de armadilhas. Para delas desviarem, as/os professoras/professores de PLAc-FA precisam ter na mente e no coração que elas/eles não estão na sala de aula para impor sua leitura do mundo, da universidade e de suas relações ao alunado migrante. Se estamos todas/todos desejando que essas/esses estudantes percorram sua trajetória acadêmica com autonomia, então é preciso permitir que elas/eles tragam para as salas de aula de PLAc-FA e, conseqüentemente (esperemos), para seus cursos de (pós)-graduação, suas inteligências, suas visões, suas vivências, suas sabedorias. É preciso, ainda, que sejamos as/os primeiras/primeiros a ouvir as indagações surgidas de suas leituras acadêmicas.

Quero crer que esse é um passo importante, ainda que talvez pequeno, para que se abram fendas na colonialidade acadêmica, e, assim, possamos esperar um mundo transmoderno (Dussel, 2008), em que muitos mundos são possíveis, e, por conseguinte, uma universidade transmoderna, onde a pluralidade chegue à terra da prática.

## Referências

BAENINGER, R. *et al.* *Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrôpoles – Migrações Internacionais*, Macrometrópole Paulista,

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Regiões Metropolitanas e Regiões Administrativas. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO / UNICAMP, 2020.

BAENINGER, R. Introdução. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 13-16.

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

BOURS, P.; LENTZ, F. Les littératies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahier franco-canadien de l'Ouest*, v. 21, n. 1-2, p. 127-150, 2009. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2009-v21-n1-2-cfco3975/045326ar/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CALVO, S.; CELINI, L.; MORALES, A.; GUAITA MARTÍNEZ, J.M.; NÚÑEZ-CACHO UTRILLA, P. Academic Literacy and Student Diversity: Evaluating a Curriculum-Integrated Inclusive Practice Intervention in the United Kingdom. *Sustainability*, v. 12, 2020, p. 11-55. doi:10.3390/su12031155.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, v. 2, 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>. Acesso em: 15 jul.2021.

DELEUZE, G. *Différence et Répétition*. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1968.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Les Éditions du Minuit, 1991.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux: capitalismo e esquizofrenia*. Paris: Les Éditions du Minuit, 1980.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). *(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes, 2020, p. 151-178.

DUSSEL, E. A New Age in the history of philosophy: the world dialogue between philosophical traditions. *Prajñā Vihāra: Journal of Philosophy and Religion*, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

GONÇALVES, J.S.S. *Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior*. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2018.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNftGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir*. A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o Professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014, p. 121-143.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/s15430421tip4504_11). Acesso em: 18 jul. 2021.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330635043\\_Iniciativas\\_Juridicas\\_e\\_Academicas\\_Brasileiras\\_para\\_o\\_Acolhimento\\_de\\_Imigrantes\\_Deslocados\\_Forcados](https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados). Acesso em: 10 jul. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSFOGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.

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

MASNY, D. Les littératies multiples en milieu minoritaire. In: HERRY, Y.; MOUGEOT, C. (Ed.). *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, p. 99-106.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Multiliteracies and transcultural education. In GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 261-279.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependência histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 778-831.
- RUANO, B. P.; MELO-PFEIFER, S. "In Haiti, I never had learned this way": Refugee students' perceptions of academic culture and literacy in a public Brazilian Higher Education institution. In: ANASTASSIOU, F. (Ed.). *Bileteracy and Multiliteracies: Building paths to the future*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2021, p. 96-124.
- RUANO, B. P.; CURSINO, C. A. Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos. In: KUHN, T.Z.; SCHOFFEN, J.; PERNA, C.B.; ANTUNES, A.J.; CARILLO, M.S. (Orgs.). *Português Língua Pluricêntrica*. Das políticas às práticas. São Paulo: Pontes, 2022, p. 60-94.
- RUANO, B. P. *Programa Reingresso UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento*. 2019. 432 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Letras Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2019.
- SANTOS, B. de S. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STREET, B. *Letramentos sociais*. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.
- SÜSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). *(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes, 2020, p. 55-74.