
♦

ESPAÇOS DE REFÚGIO:

MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
DE ACOLHIMENTO (PLAc)

♦



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PROCESSOS EDUCACIONAIS, LINGUAGEM,
TECNOLOGIA E INCLUSÃO**

SIMONE VIAPIANA

**ESPAÇOS DE REFÚGIO: MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)**

CAXIAS DO SUL

2026

SIMONE VIAPIANA

**ESPAÇOS DE REFÚGIO: MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos.



CAXIAS DO SUL

2026

**ESPAÇOS DE REFÚGIO: MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos.

Caxias do Sul, 18 de junho de 2026

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos - Orientadora
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof. Dr.^a Adair de Aguiar Neitzel
Universidade do Vale do Itajaí (Univalli)

Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Valentini
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof.^a Dr.^a Ligia Soares Sene
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof.^a Dr.^a Luciane Todeschini Ferreira
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

V617e Viapiana, Simone

Espaços de refúgio [recurso eletrônico] : mediação literária no ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) / Simone Viapiana. – 2026.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Falantes estrangeiros - Estudo e ensino. 3. Educação. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 811.134.3(81)'243

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“Espaços de Refúgio: Mediação Literária no Ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”

Simone Viapiana

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 18 de junho de 2026.

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Luciane Todeschini Ferreira (PPGTURH-UCS)

Dra. Adair de Aguiar Neitzel (UNIVALI)

Dra. Lúcia Soares Sene (UFU)

Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva (UNISINOS)

Aos estudante-migrantes,
cujas histórias cruzam fronteiras e
cujos sonhos desafiam distâncias...

AGRADECIMENTOS

À minha família, que acompanhou essa trajetória compreendendo os momentos de reclusão e de afastamento para o texto poder nascer. Obrigada por ser o elo de interação afetiva, alicerce para a caminhada.

À minha orientadora, educadora Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos, que não apenas guiou este processo, mas o tornou humano. Sua generosidade, paciência, sensibilidade e acolhimento mantiveram-me forte mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada por ser esse refúgio quando tudo parecia tão incerto.

À educadora Dr.^a Tânia Maris de Azevedo, que tanto me incentivou a cursar o doutorado.

À banca examinadora, por acolher o texto generosamente. Obrigada por aceitarem o convite para este diálogo.

Às minhas amigas e colegas, Valéria Armani e Daniela Fátima Dal Pozzo, pelas palavras de incentivo, pelas conversas, pelas leituras do texto, pelo colo e por acreditarem mesmo quando eu duvidava.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), pelo acolhimento; e aos educadores, pela partilha dos saberes.

Ao Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul (UCSLE), pela possibilidade de realizar esta pesquisa com os estudantes-migrantes.

Aos estudantes-migrantes, que me mostraram que acolher não é apenas ensinar uma língua, mas reconhecer no outro a mesma humanidade que nos move.

A todos que me auxiliaram na construção desta história, o meu muito obrigada.
¡Gracias!

Somos seres de linguagem e seres de narrativas, e estas possuem um valor reparador.

(Petit, 2010, p. 288)

RESUMO

Partir implica, quase sempre, deixar para trás não apenas um lugar, mas afetos e referências que a memória insiste em guardar. Nas últimas décadas, trajetórias de deslocamento humano se intensificaram, colocando milhões de pessoas em situação de vulnerabilidade social, cultural e linguística. No Brasil, esse cenário se traduz na chegada crescente de migrantes e refugiados, para quem aprender o português representa não apenas uma necessidade comunicativa, mas condição de acesso a direitos, participação social e reconstrução de seus projetos de vida. É nesse contexto que o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) se consolida como campo de pesquisa e de educação comprometido com a humanização. A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) e orientada pela questão “Como a mediação literária, no contexto do ensino de PLAc, pode se instaurar como experiência formativa humanizadora para estudantes-migrantes, considerando suas trajetórias de deslocamento e condições de vulnerabilidade?”, situa-se nesse campo ao ter sido realizada com estudantes-migrantes participantes de um curso presencial de PLAc. Em busca da resposta a essa questão, tem como objetivo geral compreender como a mediação literária, no contexto do ensino de PLAc, constitui-se como experiência formativa humanizadora para estudantes-migrantes, considerando os sentidos produzidos a partir de suas trajetórias de deslocamento e condições de vulnerabilidade. Para tanto, o estudo percorre três caminhos complementares: a) contextualizar o campo do PLAc, situando seu desenvolvimento e suas especificidades no contexto brasileiro como espaço de ensino para estudantes-migrantes; b) desenvolver, com o grupo de participantes, experiências de mediação literária a partir de textos da literatura brasileira; e c) interpretar os sentidos formativos produzidos nas experiências de mediação literária, considerando as trajetórias de deslocamento e vulnerabilidade dos participantes. O referencial teórico ancora-se na perspectiva da educação dialógica e humanizadora, no direito à literatura como espaço simbólico de refúgio, e nos fundamentos do PLAc. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa, que compreende a construção de conhecimento como indissociável da transformação das práticas investigadas. A empiria foi produzida por meio de registros em diário de campo e gravações das sessões. A intervenção envolveu sete estudantes-migrantes de nacionalidades cubana, mexicana, venezuelana e colombiana, em um curso de 60 horas-aula, com *corpus* composto por um capítulo de romance, crônicas e poemas brasileiros. A compreensão dos dados orientou-se pela leitura interpretativa, identificando núcleos de sentido emergentes das manifestações do grupo em resposta à mediação literária. Os resultados evidenciaram que a mediação literária em contexto de PLAc constitui-se como espaço de refúgio simbólico e de experiência formativa humanizadora, favorecendo processos de elaboração simbólica, reconstrução identitária e projeção de futuros possíveis, o que sugere que o ensino de PLAc se fortalece e se humaniza quando enriquecido por uma dimensão estética. Esse encontro possibilitou que os participantes, por meio da conexão com os conflitos e personagens, compartilhassem suas histórias de vida, abrindo caminho para a elaboração simbólica dos lutos e traumas do deslocamento, a reconstrução identitária e cultural e a projeção de futuros possíveis em narrativas de esperança e pertencimento.

Palavras-chave: migração; acolhimento; português como língua de acolhimento; mediação literária.

RESUMEN

Partir implica, casi siempre, dejar atrás no solo un lugar, sino también afectos y referencias que la memoria insiste en conservar. En las últimas décadas, trayectorias de desplazamiento humano se han intensificado, situando a millones de personas en condiciones de vulnerabilidad social, cultural y lingüística. En Brasil, este escenario se traduce en la creciente llegada de migrantes y refugiados, para quienes aprender portugués representa no solo una necesidad comunicativa, sino también una condición de acceso a derechos, participación social y reconstrucción de sus proyectos de vida. En este contexto, la enseñanza de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) se consolida como un campo de investigación y de educación comprometido con la humanización. La presente investigación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) y orientada por la pregunta “¿Cómo puede la mediación literaria, en el contexto de la enseñanza de PLAc, constituirse como una experiencia formativa humanizadora para estudiantes migrantes, considerando sus trayectorias de desplazamiento y sus condiciones de vulnerabilidad?”, se sitúa en este campo al haber sido realizada con estudiantes migrantes participantes de un curso presencial de PLAc. En busca de responder a esta cuestión, tiene como objetivo general comprender cómo la mediación literaria, en el contexto de la enseñanza de PLAc, se constituye como una experiencia formativa humanizadora para estudiantes migrantes, considerando los sentidos producidos a partir de sus trayectorias de desplazamiento y condiciones de vulnerabilidad. Para ello, el estudio recurre tres caminos complementarios: a) contextualizar el campo de PLAc, situando su desarrollo y sus especificidades en el contexto brasileño como espacio de enseñanza para estudiantes migrantes; b) desarrollar, junto al grupo de participantes, experiencias de mediación literaria a partir de textos de la literatura brasileña; y c) interpretar los sentidos formativos producidos en las experiencias de mediación literaria, considerando las trayectorias de desplazamiento y vulnerabilidad de los participantes. El marco teórico se sustenta en la perspectiva de la educación dialógica y humanizadora, en el derecho a la literatura como espacio simbólico de refugio y en los fundamentos de PLAc. Se trata de una investigación-intervención de enfoque cualitativo, que comprende la construcción de conocimiento como indisociable de la transformación de las prácticas investigadas. La empiria fue producida mediante registros en diario de campo y grabaciones de las sesiones. La intervención involucró a siete estudiantes migrantes de nacionalidades cubana, mexicana, venezolana y colombiana, en un curso de 60 horas clase, con un corpus compuesto por un capítulo de novela, crónicas y poemas brasileños. La comprensión de los datos se orientó por la lectura interpretativa, identificando núcleos de sentido emergentes de las manifestaciones del grupo en respuesta a la mediación literaria. Los resultados evidenciaron que la mediación literaria en el contexto de PLAc se constituye como un espacio de refugio simbólico y de experiencia formativa humanizadora, favoreciendo procesos de elaboración simbólica, reconstrucción identitaria y proyección de futuros posibles, lo que sugiere que la enseñanza de PLAc se fortalece y se humaniza cuando es enriquecida por una dimensión estética. Este encuentro posibilitó que los participantes, mediante la conexión con los conflictos y personajes, compartieran sus historias de vida, abriendo camino para la elaboración simbólica de los duelos y traumas del desplazamiento, la reconstrucción identitaria y cultural y la proyección de futuros posibles en narrativas de esperanza y pertenencia.

Palabras clave: migración; acogida; portugués como lengua de acogida; mediación literaria.

ABSTRACT

Leaving almost always implies abandoning not only a place, but also affections and references that memory insists on preserving. In recent decades, trajectories of human displacement have intensified, placing millions of people in situations of social, cultural, and linguistic vulnerability. In Brazil, this scenario is reflected in the growing arrival of migrants and refugees, for whom learning Portuguese represents not only a communicative necessity, but also a condition for access to rights, social participation, and the reconstruction of their life projects. It is within this context that the teaching of Portuguese as a Host Language (PLAc) has become consolidated as a field of research and education committed to humanization. This research, linked to the Graduate Program in Education at Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) and guided by the question, “How can literary mediation, in the context of teaching PLAc, establish itself as a humanizing formative experience for migrant students, considering their displacement trajectories and conditions of vulnerability?”, is situated within this field, having been carried out with migrant students participating in an in-person PLAc course. Seeking to answer this question, its general objective is to understand how literary mediation, in the context of PLAc teaching, constitutes itself as a humanizing formative experience for migrant students, considering the meanings produced from their displacement trajectories and conditions of vulnerability. To this end, the study follows three complementary paths: a) contextualizing the field of PLAc, situating its development and specificities within the Brazilian context as a teaching space for migrant students; b) developing, together with the group of participants, literary mediation experiences based on texts from Brazilian literature; and c) interpreting the formative meanings produced in literary mediation experiences, considering the participants’ displacement trajectories and vulnerability conditions. The theoretical framework is grounded in the perspective of dialogical and humanizing education, in the right to literature as a symbolic space of refuge, and in the foundations of PLAc. This is an intervention-research study with a qualitative approach, which understands knowledge construction as inseparable from the transformation of the investigated practices. Empirical data were produced through field diary records and recordings of the sessions. The intervention involved seven migrant students of Cuban, Mexican, Venezuelan, and Colombian nationalities in a 60-hour course, with a corpus composed of a novel chapter, chronicles, and Brazilian poems. Data interpretation was guided by interpretive reading, identifying nuclei of meaning emerging from the group’s manifestations in response to literary mediation. The results showed that literary mediation in the context of PLAc constitutes a symbolic space of refuge and a humanizing formative experience, fostering processes of symbolic elaboration, identity reconstruction, and the projection of possible futures. This suggests that PLAc teaching is strengthened and humanized when enriched by an aesthetic dimension. This encounter enabled participants, through their connection with the conflicts and characters, to share their life stories, paving the way for the symbolic elaboration of the grief and traumas of displacement, identity and cultural reconstruction, and the projection of possible futures through narratives of hope and belonging.

Keywords: migration; welcoming; Portuguese as a Host Language; literary mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fragmento de poesia.....	20
Figura 2 - Local de origem dos estudantes-migrantes.....	26
Figura 3 - Registro nacional migratório no Brasil.....	48
Figura 4 - Evolução das produções acadêmicas (2016-2023).....	61
Figura 5 - Dimensões do ensino de PLAc.....	67
Figura 6 - Singularidades dos estudantes no ensino de PLAc - Caxias do Sul.....	68
Figura 7 - Educação em contexto migratório.....	77
Figura 8 - Prints de conversas do grupo de Whatsapp turma A - Básico 1 - PLAc.....	90
Figura 9 - Estudantes no jantar de confraternização do curso de PLAc.....	91
Figura 10 - O florescimento da mediação literária em contexto de PLAc.....	95
Figura 11 - Passos da pesquisa.....	102
Figura 12 - Dimensões política, ética e estética no contexto de PLAc.....	107
Figura 13 - Síntese da pesquisa (Passos de 1 a 4).....	112
Figura 14 - Síntese da pesquisa (Passos de 5 a 8).....	112
Figura 15 - Síntese da pesquisa (Passos de 9 a 11).....	113
Figura 16 - Dimensões da mediação de textos literários em PLAc.....	132
Figura 17 - Espaços simbólicos de refúgio.....	135
Figura 18 - Tópicos e textos literários selecionados (Parte 1).....	138
Figura 19 - Tópicos e textos literários selecionados (Parte 2).....	138
Figura 20 - Síntese dos movimentos.....	143
Figura 21 - Espacio y cosmos.....	145
Figura 22 - Recepção dos estudantes-migrantes.....	148
Figura 23 - Obra sem título.....	150
Figura 24 - Itens relacionados à vida da educadora.....	151
Figura 25 - Pintores autorretratados.....	162
Figura 26 - Apresentação de Graciliano Ramos.....	164
Figura 27 - O que você vê ao abrir a janela?.....	171
Figura 28 - Eixos estruturantes.....	179

Figura 29 - Caminho da pesquisa.....	183
Figura 30 - Percurso de leitura e escuta.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relações entre as estações, o problema e os objetivos da pesquisa.....	22
Quadro 2 - Pesquisas realizadas no PPGEdU/UCS sobre migrações de 2009 a 2024.....	23
Quadro 3 - Resumo dos dados estatísticos de migrações de 2000 a 2024.....	50
Quadro 4 - Sistematização das produções acadêmicas conforme os buscadores.....	60
Quadro 5 - Princípios para mediação literária com migrantes.....	98
Quadro 6 - Perfil dos estudantes-migrantes.....	115
Quadro 7 - Momentos de nutrição estética.....	141
Quadro 8 - Percurso das proposições estéticas.....	147

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
PFOl	Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLH	Português como Língua de Herança
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

ESTAÇÃO 01 - INVERNO DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS.....	20
1.1 REVELANDO MEU CAMINHO.....	27
1.2 DELINEANDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	31
ESTAÇÃO 02 - INVERNO DE RECOLHIMENTO HISTÓRICO.....	43
2.1 ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO: ESTRADAS E ENCRUZILHADAS.....	43
2.2 CONTEXTO MIGRATÓRIO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL: ESTRADAS PERCORRIDAS.....	47
2.3 A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E SUA HISTÓRIA.....	54
2.3.1 Caminhos do PLAc no Brasil.....	59
2.3.2 PLAc: Conceitos, especificidades e singularidades do ensino.....	64
ESTAÇÃO 03 - OUTONO DA MATURAÇÃO TEÓRICA.....	71
3.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E À LITERATURA: CAMINHOS PARA A HUMANIZAÇÃO.....	72
3.1.1 Direito à educação dialógica.....	73
3.1.2 Direito à literatura: Um caminho para a transformação.....	80
3.1.3 O acolhimento por meio da mediação literária.....	83
3.1.4 Experiências de acolhimento: Quando a teoria encontra a sala de aula.....	89
3.2 A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL.....	93
3.2.1 Princípios fundamentais da mediação literária com migrantes.....	96
ESTAÇÃO 04 - VERÃO DO FORRAGEAR METODOLÓGICO.....	101
4.1 APRENDER A FORRAGEAR: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	101
4.1.1 A pesquisa-intervenção: Fundamentos epistemológicos.....	105
4.1.2 Fundamentos ético-políticos e estéticos da pesquisa-intervenção em PLAc.....	106
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CURSO DE PLAc.....	110

4.2.1 Princípios e fundamentos da intervenção.....	113
4.2.2 Os estudantes-migrantes.....	114
4.2.3 Interculturalidade.....	126
4.3 O DIÁRIO DE CAMPO.....	128
4.4 ESPAÇOS SIMBÓLICOS DE REFÚGIO.....	133
4.5 O PLANO DE ENSINO DO CURSO DE PLAC.....	135
4.5.1 Os textos literários selecionados.....	137
4.5.2 A mediação literária nos espaços de refúgio.....	139
 ESTAÇÃO 05 - VERÃO DA PALAVRA COLHIDA.....	 145
5.1 ENTRE CORES E PALAVRAS: A COMPOSIÇÃO DA EXPERIÊNCIA NOS ESPAÇOS SIMBÓLICOS DE REFÚGIO.....	145
5.2 PRIMEIRA PROPOSIÇÃO: FRAGMENTO DO CAPÍTULO “CINZENTO E ENCARNADO”.....	148
5.3 SEGUNDA PROPOSIÇÃO: CAPÍTULO “CINZENTO E ENCARNADO”.....	157
5.4 TERCEIRA PROPOSIÇÃO: “AUTORRETRATO AOS 56 ANOS”.....	161
5.5 QUARTA PROPOSIÇÃO: “A ARTE DE SER FELIZ”.....	169
5.6 PALAVRAS QUE ACOLHEM: REVERBERAÇÕES DAS PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS	176
 ESTAÇÃO 06 - VERÃO DA FLORAÇÃO E DO VOO.....	 182
 REFERÊNCIAS.....	 190
 APÊNDICES.....	 201
 ANEXOS.....	 202

Querido leitor, notas iniciais

Os dentes mordendo a língua, dando força ao pensamento, a mão grossa segurando o lápis, ainda sem jeito, e Irene vendo, feliz, Rosário escrever, sozinho, com letras tortas, ainda, mas que ela pode bem ler: “Eu viajei de avião, passei no meio das nuvens e vi que o céu é sem fim.” Eita alegria danada ouvir que a mulher repete, direitinho, compreendendo, o que ele queria dizer juntando letra com letra! (Rezende, 2014, p. 132).

Ao longo da construção desta pesquisa, houve momentos em que me identifiquei com Rosário, personagem de *O voo da guará vermelha*, que morde a língua para dar força ao pensamento e superar o peso da escrita. Para mim, não foi diferente: a escrita demandou um esforço de corpo inteiro, talvez mais, talvez um esforço de vida de uma educadora leitora. Escrevia e reescrevia em busca de coerência e clareza entre o que estudava, o que investigava e como compunha o texto. Precisei reescrever várias vezes até que o texto encontrasse seu próprio ritmo. Descobri que esse texto precisava de um lugar para respirar. Foi assim que nasceram as entradas e despedidas como em um diário: um espaço de refúgio para pensar, refletir antes de entrar no texto e depois de sair dele.

Tudo me constitui, as canções, as leituras, as vivências, o espaço onde a escrita ocorre, o clima, as interlocuções. É a partir desse lugar, afetivo, intelectual, vivido, que esta investigação toma forma. Por isso, na sistematização do meu pensamento, anoro-me ora no relevo da cidade que me acolhe, ora no clima que marca as estações, ora em uma canção que insiste em tocar, ora nas leituras ficcionais que me acompanham. Esses elementos sensíveis são o modo pelo qual o conceitual dialoga com o vivido nesta investigação, e é nesse encontro que esta pesquisa se revela.

Este estudo investiga a mediação literária de romances, crônicas e poemas em língua portuguesa junto a sete estudantes-migrantes matriculados em um curso de português como língua de acolhimento (PLAc). Os textos que trago para a discussão nesta tese formam um *corpus* de três obras: o primeiro capítulo do romance *O voo da guará vermelha*, de Maria Valéria Rezende, que também acompanha esse estudo como fio condutor; o poema “Autorretrato aos 56 anos”, de Graciliano Ramos, que convidou os estudantes a olharem para si mesmos; e a crônica “A arte de ser feliz”, de Cecília Meireles, pela delicadeza com que nomeia o cotidiano e o afeto. Foram escolhidos por contemplarem três gêneros distintos: romance, poema e crônica. As demais obras literárias não estão ausentes da trajetória, mas esse recorte foi feito considerando a diversidade dos gêneros e a reverberação ocasionada nos estudantes-migrantes.

Além de uma voz mais formal, permeiam esta tese fragmentos de um diário. As entradas e despedidas do diário compõem o modo de registro da pesquisa que busca a interação com o leitor. São escritas reflexivas em um espaço de refúgio no qual me permito pensar em voz alta, respirar e tornar visível o processo reflexivo que compõe parte da investigação.

Essa escolha nasceu do desejo de coerência entre o que pesquiso e como escrevo, uma aproximação com o leitor e comigo mesma. Não queria uma escrita rígida, que contradissesse a própria proposta da mediação literária sensível no contexto de língua de acolhimento. Se a pesquisa parte do pressuposto de que a literatura pode sensibilizar, deslocar e aproximar, e que ela se situa na e pela escuta, então a escrita que a apresenta também precisava abrir espaço para o humano. Queria um texto que acolhesse o leitor, pois, como Bakhtin (2011, p. XXXIV) afirma, “Os três campos da cultura humana - a ciência, a arte e a vida - só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. [...] arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular [...]”. Diante disso, essas entradas e despedidas sustentam, ao longo desta pesquisa, a unidade entre a minha voz e o rigor acadêmico, entre a forma e o conteúdo.

Nessa mesma direção, nomeei as seções primárias do estudo como *estações*, especificamente inverno, outono e verão, e não como capítulos. A escolha dessas três estações não foi aleatória: elas representam os períodos em que a pesquisa foi efetivamente escrita. A empiria, o encontro com os estudantes-migrantes, aconteceu entre março e junho, no outono e no inverno. Contudo, foi no verão, tempo de recolhimento e elaboração, que me dediquei à narrativa e interpretação do que havia sido construído naqueles encontros. As estações são, portanto, marcas do tempo da escrita, não do tempo vivido em campo, embora ambos se entrelacem inevitavelmente nesta investigação. Como os ciclos naturais, elas remetem a deslocamentos, pausas e retomadas que marcaram o percurso desta pesquisa. As imagens utilizadas na capa e nas aberturas das estações foram criadas por mim com o uso do OpenAI ChatGPT (2026)¹.

Em cada estação, as entradas do diário seguem uma organização interna: iniciam com a expressão *Querido diário*, sinalizando reflexões e narrativas pessoais; seguem com seções numeradas que abrigam teoria e discussões formais; e encerram com despedidas que marcam

¹ **Nota sobre o uso de Inteligência Artificial:** As imagens que compõem a capa desta tese e as capas das “Estações” foram elaboradas com o auxílio de ferramentas de Inteligência Artificial generativa, utilizadas como recurso de criação e apoio à produção visual. A concepção estética das imagens, a definição de seus elementos simbólicos, a elaboração das orientações e dos comandos para sua geração, bem como a seleção e a organização das imagens no conjunto da tese, são de responsabilidade da autora.

pausas reflexivas. À primeira vista, essa intercalação pode surpreender quem espera um texto acadêmico convencional, mas ela evidencia o processo real da pesquisa-intervenção, no qual o conceitual e o cotidiano se entrelaçam para que o espaço, o tempo e a respiração da pesquisa se tornem visíveis.

Para que a leitura flua com mais clareza, utilizo duas tipografias, inspiração que também vem da obra *O voo da guará vermelha*. A fonte Georgia em itálico acolhe as reflexões pessoais e diarísticas, uma ponte entre meus pensamentos e o mundo externo das teorias e dos pesquisadores. A Times New Roman, por sua vez, sustenta as reflexões acadêmicas, distinguindo visualmente os fluxos de pensamento e favorecendo a leitura. Assim como Rezende alterna recursos gráficos e narrativos para construir sentido, este trabalho também se vale da forma para dizer o que o conteúdo sozinho não alcança. É dessa mesma obra que vem o vermelho que atravessa todo o texto, como um gesto simbólico.

No romance, Rezende nomeia os capítulos por cores: cinzento e encarnado, vermelho e branco, ouro e azul..., construindo uma paleta narrativa em que a cor constitui sentido. O vermelho da guará marca a trajetória: o que ela carrega, o que a distingue, o que a faz ser reconhecida em meio ao deslocamento. Foi esse vermelho que escolhi trazer como presença, o rastro visível de uma caminhada investigativa que, como a da ave, foi se colorindo à medida que avançava, garimpando núcleos de sentidos nas repercussões das leituras.

Esta pesquisa é composta também pelas obras literárias que li, pelas canções que escutei e pelas obras de arte que contemplei. No Apêndice C, organizo uma imagem para que você possa visualizar e sentir elementos de parte do repertório afetivo e intelectual que me sustentou ao longo dessa trajetória.

Convido-o para a leitura. Entre sem pressa porque, ao lê-la, pode ser que você reconheça algo de si.

ESTACÃO 01

INVERNO

DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS



ESTAÇÃO 01

INVERNO DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS

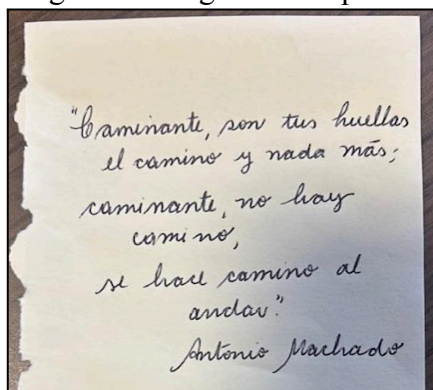


Querido diário,
 hoje, começa uma nova etapa em minha vida. Inicio a escrita de minha tese de doutoramento. Sei que será um percurso longo, como está sendo o inverno deste ano e, provavelmente, desafiador, mas prazeroso, pois vou escrever e refletir sobre a minha prática de sala de aula junto aos estudantes-migrantes que buscam aprender a língua portuguesa. Será desafiador porque os novos estudos me farão rever concepções e certezas, mas também prazeroso porque poderei pensar, escrever, criar e atuar em uma área que me é muito querida. Nessa estação invernal, vou escrever sobre minhas inquietações como educadora-pesquisadora e sobre a minha trajetória pessoal e laboral, ou seja, vou rememorar o que me moveu até aqui. Além disso, apresento o problema de pesquisa que serviu como semente para o surgimento desta tese, assim como os objetivos que tenho com ela e as justificativas que sustentam a sua realização. Faço também um mapeamento das pesquisas já realizadas sobre o tema, buscando compreender o que já foi dito e o que ainda aguarda ser investigado, e apresento o contexto em que esta investigação ocorreu: o curso, os estudantes e o encontro que tornou tudo isso possível.

Espero que um dia, ao te ler, eu tenha orgulho do que escrevi. Vou começar....

Preciso confessar que nesse início de caminhada não tenho muitas certezas, só aquela escrita pelo poeta Antonio Machado, no ano de 1912, no poema “Proverbios y cantares (XXIX)” que encontrei em meio aos meus materiais da licenciatura em espanhol e que apresento na Figura 1.

Figura 1 - Fragmento de poesia



Fonte: acervo da autora.

Ao relê-lo, lembrei-me de minha trajetória como estrangeira na aprendizagem do espanhol e refleti sobre o caminho que já percorri e, por consequência, sobre a vida. Vi-a representada como um caminho, um *sendero* que fui explorando e constituindo, configurado pelas experiências que vivenciamos e marcas que deixamos neste caminhar. A vida, dessa forma, não é um caminho preexistente, ela vai se formando, tecendo-se de forma dinâmica de acordo com as vivências, e, nela, deixamos marcas duradouras da passagem. Pensando na minha vida, lembrei-me das outras tantas vidas que surgem em outros países e que precisam se reinventar em solo novo, muitas vezes estranho. Nesse mesmo pensar, percebi que a leitura de textos literários pode emergir como uma possibilidade de reencontro, pois foi isso que aconteceu comigo ao encontrar o poema de Machado, guardado nos materiais da época em que eu estudava a língua espanhola para ser educadora. Ler aqueles versos foi como reencontrar parte de mim, uma parte da minha jornada, da minha caminhada. E pensei: “não é isso que a literatura faz? Não será ela uma ponte, um abraço que nos leva ao reencontro?” E segui pensando: “se esse é um dos ‘poderes’ da literatura, por que não levá-la às aulas de PLAc? Ela pode ser fundamental para o fortalecimento dos vínculos afetivos, culturais e identitários dos estudantes-migrantes. Como Machado despertou em mim esse sentimento, gostaria de oferecer a meus alunos a experiência do sentir por meio da leitura do texto literário. Com isso, passei alguns dias buscando textos que pudesse oferecer a eles e lembrei de *O voo da guará vermelha*, de Maria Valéria Rezende, obra que minha orientadora havia me indicado, e cuja história da personagem Rosálio muito me havia impactado. Rosálio pede para Irene escrever as suas histórias, porque ele quer aprender a ler, mas não está somente aprendendo a ler, está aprendendo a existir. E isso é justamente o que quero proporcionar a meus alunos, que sintam como a literatura pode ressignificar histórias. E, ainda em meio aos meus pensares, lembrei também do poema “Autorretrato aos 56 anos”, de Graciliano Ramos, que, com sua crueza, convida os estudantes a olhar para si mesmos; do romance *Véspera*, de Carla Madeira, com seu convite aos recomeços; e das crônicas de Cecília Meireles, Martha Medeiros e David Coimbra, com suas escritas calorosas e saborosas sobre o cotidiano.

Candido (2011) afirma que a literatura é um direito inalienável, mas, para esses estudantes-migrantes, entendo que ela vai além disso: é uma chance de ressignificar seus lutos, criar raízes e alçar novos voos.

Quando escrevo experiência formativa humanizadora, não estou usando a palavra humanização de forma vaga. Para Freire (2023, p. 40), “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos”, mas apenas a humanização é a vocação dos homens, afirmada pelo desejo

de liberdade. Ancorada nessa compreensão, entendo que, para estudantes-migrantes, esse processo passa necessariamente pela reconstrução de vínculos, de identidade e de pertencimento.

Dessa forma, começo esta pesquisa com uma pergunta que carrego como uma semente, e que, junto aos objetivos que dela decorrem, apresento sistematizada no Quadro 1. Em meio aos diversos caminhos metodológicos pensados, optei pela pesquisa-intervenção, porque suas etapas se constroem em movimento e se retroalimentam.

Quadro 1 - Relações entre as estações, o problema e os objetivos da pesquisa

Problema	Como a mediação literária, no contexto do ensino de PLAc, pode se instaurar como experiência formativa humanizadora para estudantes-migrantes, considerando suas trajetórias de deslocamento e condições de vulnerabilidade?
Objetivo geral	Compreender como a mediação literária, no contexto do ensino de PLAc, constitui-se em experiência formativa humanizadora para estudantes-migrantes, considerando os sentidos produzidos a partir de suas trajetórias de deslocamento e de condições de vulnerabilidade. - Está presente em todas as estações .
Objetivo específico 1	Contextualizar o campo do PLAc, situando seu desenvolvimento e suas especificidades no contexto brasileiro como espaço de ensino para estudantes-migrantes. - O desenvolvimento deste objetivo acontecerá nas estações 2 e 3 .
Objetivo específico 2	Desenvolver, com o grupo de participantes, experiências de mediação literária a partir de textos da literatura brasileira. - O desenvolvimento deste objetivo acontecerá nas estações 4 e 5 .
Objetivo específico 3	Interpretar os sentidos formativos produzidos nas experiências de mediação literária, considerando as trajetórias de deslocamento e vulnerabilidade dos participantes. - O desenvolvimento deste objetivo acontecerá nas estações 5 e 6 .

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Olhando para esse quadro, pensei nos caminhos que me trouxeram até aqui e percebi que essa pesquisa que começo a tecer não é apenas um trabalho acadêmico, mas sim uma intervenção viva, qualitativa que se entrelaça com as vidas de quem cruza as fronteiras em busca de um novo começo. Meu olhar se volta para o texto literário, esse companheiro elegante, hábil, potente, inserido no contexto de ensino de PLAc, como uma forma de tornar a educação mais humana, mais próxima daqueles que deixam tudo para trás. A tese que defendo, e que atravessa todas as estações deste percurso, é a de que a mediação literária sensível, no contexto do ensino de PLAc, constitui-se como uma prática humanizadora capaz de promover acolhimento, reconstrução simbólica e pertencimento aos estudantes-migrantes, considerando suas trajetórias de deslocamento e condições de vulnerabilidade.

Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa de Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão e associada ao grupo de pesquisa OLLI (Observatório de Leitura e Literatura), e isso me dá asas para voar nesses estudos. Além disso, sou impulsionada por justificativas que pulsam em mim: pessoais, sociais e acadêmicas.

A justificativa pessoal tem raízes imbricadas em minha memória. Trabalho e convivo com migrantes e refugiados há muito tempo. Em sala de aula, vejo os olhares cheios de histórias não contadas. Sinto uma urgência em aprofundar meus estudos no PLAc e vislumbro o poder da literatura para a construção de uma ponte para uma educação que humaniza e que abraça. Lembro-me do meu próprio caminho, que relato mais adiante. Foram as histórias literárias contadas na minha infância que me fizeram leitora e apreciadora do texto literário. Minha trajetória, tanto a acadêmica quanto a profissional, foi moldada, em parte, pelas inúmeras leituras que realizei e sigo realizando, desde as histórias de Monteiro Lobato, em minha infância, até as leituras atuais. A justificativa social, por sua vez, vem da urgência e da emergência do mundo: segundo o ACNUR (2025), o número de pessoas deslocadas à força já ultrapassa 122 milhões, e o Brasil abriga hoje cerca de dois milhões de migrantes, de aproximadamente 200 nacionalidades (Brasil, 2026), dados que retomo com mais detalhe na seção 2.2. Diante desses números, que crescem a cada ano, impõe-se a necessidade de estudos que acolham essas pessoas em trânsito.

Acredito que os quadros auxiliam para uma melhor visualização e compreensão das informações, e, devido a isso, comunico que eles aparecerão com certa frequência ao longo da tese. No Quadro 02, demonstro como o PPGEdu/UCS tem explorado a (i)migração por um viés mais histórico deixando lacunas na perspectiva educacional. É justamente nesse campo ainda incipiente que esta pesquisa se insere, propondo que o texto literário seja reencontro, resiliência e voo.

Quadro 2 - Pesquisas realizadas no PPGEdu/UCS sobre migrações de 2009 a 2024²

(continua)

Ano	Pesquisa	Linha de pesquisa	Palavra-chave	Título
2011	Dissertação	História e Filosofia da Educação	Migração	O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954 - 1974: escola pública com características de escola comunitária.

² O levantamento de outras bases de dados encontra-se no Apêndice A.

(conclusão)

2011	Dissertação	História e Filosofia da Educação	Imigrantes	Diversidade cultural e políticas educacionais: a proposta de Barão/RS: de 1930 a 1960.
2014	Dissertação	História e Filosofia da Educação	Imigração polonesa	Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1939).
2017	Dissertação	História e Filosofia da Educação	Imigração italiana	Sentidos e saberes da escola rural no vale dos Vinhedos - Bento Gonçalves / RS (1928 - 1958).
2019	Tese	História e Filosofia da Educação	Imigração polonesa	Nacionalização das escolas étnicas polonesas do Rio Grande do Sul (1918 - 1942).
2019	Tese	História e Filosofia da Educação	Imigrantes italianos	Religiosidade, etnicidade e educação: a presença das Irmãs Carlistas - Scalabrinianas no Rio Grande do Sul (1915 - 1948).
2019	Dissertação	Educação, Linguagem e Tecnologia	Migrações	"Há em ti": um olhar da psicanálise para o professor e o estudante haitiano no ensino fundamental
2020	Dissertação	História e Filosofia da Educação	Migração	O movimento da língua migra(ante).
2024	Tese	Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão	Português como Língua de Acolhimento	Educação e Linguagem: Aprendizagem das preposições “para” e “por” pelo viés da semântica.

Fonte: elaborado pela autora com base na planilha comemorativa aos 15 anos do PPGEdu (2026).

Enquanto percorro os dados desse quadro, aqui no silêncio da minha casa, percebo como o passado acadêmico ecoa lacunas que precisam ser preenchidas. A maioria das pesquisas estão concentradas na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, sendo que cinco dissertações e duas teses têm os olhares voltados para a imigração como um fato histórico, distante. Exceto pela dissertação “O movimento da língua migra(ante)”, que dança com a gramaticalidade e com as conversas em fluxo nas aulas de português no espaço coletivo Ser legal (Senegal, ser negão, ser legal), as demais, embora relevantes para o campo, não contemplam a articulação entre mediação literária e PLAc que esta pesquisa propõe.

Há um silêncio sobre as migrações vistas pelos olhos dos processos educativos que constroem o humano no dia a dia da sala de aula. Esse silêncio, no entanto, começa a ser rompido. Em 2024, duas investigações vinculadas à linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão voltaram seus olhares para esse campo: a

tese “Educação e linguagem: Aprendizagem das preposições “para” e “por” pelo viés da semântica”, foi a primeira delas, seguida por esta que aqui está sendo apresentada, ambas debruçadas sobre o PLAc. Trata-se, portanto, das primeiras investigações realizadas no programa que estuda as migrações e o acolhimento situados no cotidiano da sala de aula. Esta pesquisa se soma a esse movimento, buscando aprofundar o que ainda está sendo construído.

O Brasil vive, na atualidade, um aumento significativo de movimentos migratórios que surgem como ondas incessantes, demonstrando a urgência e a relevância de estudos que abracem essa realidade. É nesse cenário que esta pesquisa encontra sua justificativa tanto acadêmica quanto social.

Ao realizar uma busca pelos termos “migrações”, “fluxo migratório”, “português como língua de acolhimento”, “língua de acolhimento e literatura” na base de dados do PPGEdu/UCS, quase nada encontrei. Nenhum eco nas palavras-chave. Esta tese encontra sua originalidade ao levar a perspectiva da literatura como direito ao ensino de PLAc, criando um novo refúgio, um espaço onde o migrante pode se abrigar, revelar suas dimensões profundas, ressignificar lutos e voos, tal qual a guará vermelha alça asas sobre o horizonte incerto. Nesta investigação qualitativa de natureza interventiva, uni-me a sete estudantes matriculados no curso de português para naturalização, nível Básico 2, que equivale ao nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). O grupo era composto por duas mulheres e cinco homens, com idades entre 19 e 51 anos, provenientes de quatro nacionalidades: venezuelana, cubana, colombiana e mexicana, conforme indicado na Figura 2. Os nomes das cidades destacados em vermelho identificam os estudantes do sexo masculino, enquanto que os destacados em marrom identificam as estudantes do sexo feminino.

Figura 2 - Local de origem dos estudantes-migrantes



Fonte: elaborada pela autora (2026).

A fim de preservar a identidade, cada sujeito será representado pelas iniciais do nome e sobrenome, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento disponível no Apêndice B.

As aulas ocorreram de forma presencial no Bloco L, sala 202, no período noturno, uma sala ampla, pela qual a luz da rua entrava pela grande janela e iluminava rostos cheios de histórias. O curso iniciou em 27 de março de 2025 e finalizou em 14 de junho de 2025, totalizando 60 horas-aula, com avaliação presencial para emissão de certificado, em conformidade com o disposto no inciso 4º, do art. 5º, da Portaria 623/2020, segundo a qual o curso poderá ser realizado na modalidade a distância, desde que o aluno seja submetido a pelo menos uma avaliação presencial no estabelecimento responsável (Brasil, 2020). Antecipo que os resultados desta pesquisa são situados: o grupo era composto por hispanofalantes com ensino superior, no nível A2, o que provavelmente influenciou a interação com os textos literários. Reconhecer esses contornos não diminui o que foi construído, ao contrário, honra a especificidade do que foi vivido.

Mas, para mim, não era só sobre certificados; era sobre abrir portas. No primeiro dia de aula, compartilhei com eles o coração desta pesquisa: estudar a mediação literária como potencializadora de uma educação humanizadora, especialmente nesse *lôcus* de PLAc. Eles acolheram a ideia com sorrisos tímidos, olhos brilhantes; vi neles ecos de Irene e Rosálio, trocando palavras que alentam. Na **Estação 05 - Verão da palavra colhida**, conto as histórias que surgiram, as repercussões das leituras como sementes que brotaram em solo brasileiro.

Agora, viro a página para o item 1.1, no qual revelo meu próprio caminho, moldado por experiências que me fizeram ser quem sou. Em 1.2, ilumino a presença ainda tênue da literatura no ensino de PLAc e traço o percurso metodológico que orientou esta investigação, porque como Machado nos ensinou, o caminho se faz ao andar.

Querido diário,

Hoje, sentada à mesa da antiga casa em Travessão Alfredo Chaves, em Flores da Cunha-RS, com a chuva de inverno caindo lá fora nestes dias de agosto, com temperatura baixa, mergulho nas minhas raízes. Revelar essa história é como abrir um livro, um diário, cheio de marcas que ressoam no presente. A história começa assim....



1.1 REVELANDO MEU CAMINHO

Sou bisneta de migrantes italianos, e essa herança pulsa em mim como uma narrativa que ainda não está concluída, construída por quem cruzou oceanos em busca do sonho dourado de viver e trabalhar no *paese di cuccagna*, país da fortuna e da riqueza. Esse sonho nasceu de uma necessidade: na Itália, na segunda metade do século XIX, “exauria em dificuldades sociais e econômicas, causadas especialmente pelas guerras de unificação, a falta de terras para trabalho, a fome e a miséria de uma maioria absoluta da população” (Vaillati, 2011, p. 23). A maioria dos migrantes daquela época acreditava que a permanência no Brasil seria temporária, à volta ao país, porém, pelo menos para meus bisavós, nunca aconteceu.

Meu bisavô paterno, Antonio Gotardo Viapiana, nasceu em 10 de outubro de 1866, em Gasoldo Degli Ippoliti, na província de Mantova, na Lombardia italiana. Aos nove anos, em 1875, embarcou em uma viagem longa e incerta de navio, deixando para trás o solo natal. A partida, dolorosa, foi um adeus. Aqui, no Brasil, ele encontrou Dorothea Pinson, também italiana. Casaram-se e fixaram raízes no interior de Flores da Cunha, em Travessão Alfredo Chaves. Tiveram 11 filhos, entre eles meu avô, Rizzieri Viapiana, nascido em 22 de agosto de 1908. Em 1927, ele se casou com Assumpta Mioranza, e juntos geraram dez filhos, incluindo meu pai, Jayme Viapiana. Assim, o caminho da família Viapiana se construiu passo a passo, como uma estrada que se revela ao ser percorrida.

Meu pai, diferentemente dos irmãos, deixou a terra para se dedicar às letras. Formou-se em Letras e começou a carreira em uma escola remota na cidadezinha de Castro Alves, Rio Grande do Sul. Em férias, conheceu minha mãe, Teresinha Panizzon, que vivia em uma localidade próxima ao Travessão. Casaram-se em 1970 e construíram uma família, três filhos, sendo eu a primogênita. Vivemos 15 anos nessa terra, e após meus estudos, retornei a essa localidade, onde permaneço até hoje. Resgatar essas histórias reforça minha identidade. Embora não tenha convivido com meus bisavôs, seus relatos e sua resiliência ecoam no meu trajeto, como marcas duradouras no solo.

Foi com meus avós maternos que aprendi o *talian*³, por meio de *filastrocche*, jogos rimados passados oralmente. Meu avô Ricardo começava: “*Arma, arma una caseta...*”, e eu respondia: “*un capel i una bareta...*”; então ele seguia: “*la bareta la ze piena de piova, volta carta que zê*”, e eu completava: “*una rosa*”; ele dizia: “*la rosa sá de bom... volta carta gue né*”, e eu finalizava: “*un limón...*”. Brincávamos assim, e eu absorvia a língua dos ancestrais, entre risos e afetos. O orgulho de responder certo, de repetir com primos e irmãos nos unia e nos fazia comunicar. Meu avô rimava, minha avó contava histórias assustadoras, como a lenda do Sanguanel⁴ ou da moça que fugiu de casa. Lúdico, acolhedor, como a literatura que hoje uso em sala.

Além disso, presenciei meu pai corrigindo provas, preparando aulas e lendo para eu dormir. Hoje, vejo que meu desejo de ser educadora nasceu ali. Aprender e ensinar sempre foram paixões. Lembro do porão de casa, com os gizos sobrados da escola em que ele trabalhava. Meu quadro era a porta de correr do porão; alunos fictícios: boneca de cabelo arrepiado, ursinho, carrinho do irmão, boneca dorminhoca. Fazia chamada e anotava a frequência em um caderno. Um legítimo diário de classe. Manhãs inteiras brincando de educadora, felicidade completa com giz colorido.

Aos seis ou sete anos, quando perguntavam o que seria, respondia sem dúvida: educadora. Dentro de mim, emergiram a curiosidade, as indagações e a alegria em compartilhar as histórias e o ensinar. O tempo passou, e dediquei-me aos estudos. Troquei o interior pela cidade para cursar o Magistério no final dos anos 80. Muito aprendi com a educadora de Didática Geral, que me inspirou com suas aulas meticulosamente planejadas.

³ A Associação Brasileira de educadores de Italiano (ABPI) define o *talian* “como uma língua nascida no Brasil, de base vêneta, formada pelo contato linguístico com o português brasileiro e com outras línguas aqui faladas. É uma língua predominantemente oral e falada sobretudo em regiões com presença de descendentes de italianos. Como qualquer outra língua, o *Talian* apresenta suas variações e mudanças.” Disponível em: <https://www.abpionline.com.br/italiano-no-brasil-e-no-mundo/detalhe/?id=1>. Acesso em: 4 jul. 2024.

⁴ Lembro que a *nona* contava que o Sanguanel era pequeno, com roupas vermelhas e vivia em cima dos pinheiros, para onde ele levava as crianças. Ele não fazia mal a elas, mas deixava os pais preocupados, então era preciso se comportar.

Aprendi com meu pai, educador de português, que criava ambientes acolhedores, contagiante para contar histórias. Ele me incentivava a escrever, me levava à biblioteca da escola e dizia: “Escolha o que quiser.” Devorei Monteiro Lobato, a coleção *Para gostar de ler* e *O Jardim dos Esquecidos* de V.C. Andrews lido no recreio e em casa antes de dormir. Borges (1974, p. 465, tradução minha)⁵ dizia: “Sempre imaginei que o paraíso seria algum tipo de biblioteca.” Para mim, era e ainda é.

Motivada pelas histórias que me eram contadas e pelos livros lidos, mesmo sem querer, eu inseri o texto literário em minhas aulas. Compartilhava o amor pela leitura com meus alunos, lendo um conto ou uma poesia. Mesmo antes de terminar o curso de Letras, lecionei em duas escolas: no turno da manhã, com turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e no turno da noite, com jovens e adultos. Durante a licenciatura, grande parte das disciplinas que eu cursava centrava-se na gramática, na análise sintática e na teoria literária. E eu, como já estava atuando em sala de aula, ia experimentando tudo aquilo que me era ensinado (acredito, inclusive, que foi assim que começou a nascer esta pesquisadora) e observando as estratégias que funcionavam e as que não davam certo, buscando sempre o que poderia ser melhorado e participando de cursos de aperfeiçoamento. Com o tempo, percebi que introduzir textos literários (contos, poesias, crônicas) potencializava o aprendizado, assim como levar os estudantes à biblioteca para que pudessem escolher um livro para leitura. No final dos 90, cursei a Licenciatura em Espanhol, pois, motivada por um amor em Buenos Aires, precisava conseguir me comunicar. Os recursos para a aprendizagem naquele então eram escassos. Para ler livros de literatura, precisava deslocar-me até a capital, Porto Alegre; para escutar uma música em espanhol, era necessário alugar ou comprar as fitas cassete; assistir a um filme, então, era praticamente impossível. Mas persisti, motivada. Nunca havia imaginado ensinar espanhol, mas aceitei o convite de uma escola privada em Caxias do Sul, onde estive durante oito anos: criei laboratório de línguas, intercâmbios Brasil-Argentina, aulas para pais, aula na informática e na cozinha. Contudo, percebi que ainda me faltava conhecer como o uso da informática poderia potencializar a aprendizagem. Com isso, cursei a especialização em Informática Educativa e Multimeios. Durante esses estudos, as interações com os educadores me inspiraram e me motivaram a buscar ainda mais conhecimento para entender de que forma eu poderia auxiliar os educadores de língua espanhola no seu fazer pedagógico aliado às tecnologias. A partir dessa percepção, dediquei-me exclusivamente ao ensino de espanhol por mais de 15 anos. E foi durante essa pausa na docência da língua portuguesa e, inclusive, nos meus estudos, que decidi reativar meu lado pesquisadora e

⁵ **Do original:** “siempre imaginé que el paraíso sería algún tipo de biblioteca”.

ingressar no mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Foram dois anos de intensa aprendizagem, de muita leitura, de quebra de paradigmas e de imersão em novas teorias de ensino e de aprendizagem. Cada vez mais, eu sentia a necessidade de investigar e teorizar sobre o ensino e a aprendizagem, e, devido a isso, minha dissertação discorreu sobre as relações entre educação e linguagem no ensino de língua espanhola. Embora esse caminho tenha sido repleto de desafios, sempre foi trilhado com muita paixão e dedicação.

Dez anos após a conclusão do mestrado, encontro-me diante de um novo desafio: o doutorado. Para ilustrar um pouco o meu sentimento, recorro às palavras de Nóvoa (2015, p. 14): “sempre que se bifurcam os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento”. A bifurcação de caminhos que encontrei nessa nova etapa da minha trajetória foi o tipo de ensino que eu investigaria: de língua estrangeira, de língua materna ou de língua de acolhimento? Encorajada por Nóvoa, vou por aquele que menos conheço!

E na dança da vida, as narrativas se enlaçam em um movimento poético: a educadora-pesquisadora, descendente de migrantes, hoje se dedica a guiar outros nesse percurso. Por meio da mediação literária, procuro desvelar a beleza sutil da língua, a vastidão da cultura e o fortalecimento dos vínculos afetivos e identitários. Assim, as portas da comunicação e da integração no país se abrem, permitindo que as raízes se aprofundem nesta nova terra.

Querido diário,

encerro por hoje essa escrita. Após ter rememorado a minha história, confesso que em alguns momentos me emocionei, e, talvez, era isso mesmo que precisava acontecer. Antes de delinear um percurso de pesquisa, é preciso saber de onde se parte. Agora sei. Nas próximas páginas, tentarei traduzir em um caminho metodológico aquilo que, por enquanto, ainda é movimento interno.





*Querido diário,
fim de sábado, enquanto o frio se espalha lá fora, sento-me para pensar e escrever como posso delinear o caminho desta pesquisa. O que será necessário observar? O que preciso ter em mente? Bem, pense comigo, meus eixos estruturantes são: estudantes-migrantes, deslocamentos, educação, texto literário, português como língua de acolhimento (PLAc).*

Vou traçar um caminho, você me acompanha?

Para trilhar esse caminho, escolho interlocutores que dialogam entre si: Freire, para pensar a educação que humaniza; Petit e Candido, para compreender a literatura como direito e como espaço de reconstrução de si; Neitzel e Ramos, para pensar a mediação literária e a leitura como experiência estética e formativa; e Barbosa, São Bernardo e Grosso, para situar o PLAc como campo especializado.

Além deles, trago outras inserções de teóricos que me ajudaram a trilhar o caminho, e, também, valho-me de vários textos literários que ecoaram de minhas leituras, em especial, O voo da guará vermelha, de Maria Valéria Rezende, que assim como já o expliquei, atravessará toda a tese.

Preciso seguir, olhar para dentro de mim para encontrar o fio dessa meada.

Quem sabe não está nas próximas páginas?

1.2 DELINEANDO O CAMINHO DA PESQUISA

Diante das reflexões ocorridas, lembro que somos pessoas em construção, tecidas pelas interações que vivenciamos ao caminhar; somos como fios que se entrelaçam no diálogo com o outro, no intercâmbio de experiências.

O PLAc constitui uma modalidade específica de ensino de português, voltada a migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade, que se diferencia de outras modalidades, como língua estrangeira ou segunda língua, por articular, de forma indissociável, a dimensão linguística, a dimensão emocional e subjetiva da aprendizagem e o caráter de urgência inerente aos processos migratórios (Barbosa; São Bernardo, 2017). É desse espaço que parto para pensar a mediação literária como necessidade.

Mas para compreender por que ela é necessária, preciso voltar a algo mais fundamental: o modo como nos constituímos como sujeitos. Somos pessoas em construção, formadas pelas interações que vivenciamos ao longo do caminho, pelo diálogo com o outro,

pela hospitalidade que acolhe o diferente e o desconhecido, e também, pela leitura de um texto literário que, como uma brisa inesperada, nos toca e nos desloca.

Todas essas interações são mediadas pela linguagem, e o próprio meio pelo qual o sujeito se constitui. Para Freire (2023, p. 108, grifos do autor), “existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar*”. Dessa forma, é pelo ato de dizer a palavra verdadeira, que é, simultaneamente, ação e reflexão que nos humanizamos. No contexto de ensino de PLAc, o migrante que aprende a pronunciar a nova língua está reconstruindo sua capacidade de existir e agir no mundo, ultrapassando a aquisição de um novo código comunicativo. Nesse encontro entre linguagem, sujeito e mundo que a mediação literária se revela como condição para que o migrante possa existir inteiro na nova língua.

Para (Petit, 2010, p. 92), a leitura abre um espaço no qual o sujeito pode reconstruir-se: “por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói”, ou seja, é pela literatura, pela palavra literária que os que viveram experiências de perda, de deslocamento, tem a possibilidade de restaurar os alicerces de sua identidade.

Essa compreensão convida a pensar na mediação literária como um espaço em que surgem respostas e questionamentos decorrentes do encontro entre a significação do lido e as vivências de cada leitor. O texto literário, nesse sentido, torna-se uma casa onírica, habitada por imagens capazes de evocar memória e imaginação, o que talvez explique por que palavras aprendidas por meio da literatura tendem a permanecer mais vivas do que aquelas encontradas em textos puramente informativos. Foi nas leituras de Bachelard que encontrei uma possível resposta para essa curiosidade que sempre me acompanhou em sala de aula: o texto literário como morada, convidando o leitor a habitar os espaços da memória e do sonho.

Candido (2011, p. 178) alerta que a literatura “não corrompe nem edifica, [...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Faz viver porque abre caminho para que a compreensão do entorno seja ampliada, promovendo autonomia e enriquecendo a experiência pessoal. Estendendo essa visão ao ensino de PLAc, a sala de aula pode ser imaginada como um ambiente em que a mediação literária alça voos compartilhados, espaço onde vivências e culturas se entrelaçam, sentimentos emergem em interlocuções inesperadas e cada ser encontra condições para ressignificar sua essência e reconstruir formas de existir.

No contexto de PLAc, Grosso (2010, p. 71) compreende como língua de acolhimento como voltada para um “saber fazer” orientado para a ação: uma língua por meio da qual o migrante pode agir, acessar direitos e participar de atividades sociais. A literatura, no entanto,

não se encaixa nessa dimensão instrumental. Ela opera em outro registro: o do *saber ser*. Mais do que enriquecer a linguagem, a leitura literária pode desvelar as camadas das experiências humanas, e no caso de migrantes e refugiados que atravessam momentos de perda, deixando para trás bens, afetos, comidas preferidas e línguas maternas, essas perdas podem encontrar ressonância na palavra literária.. Nesse espaço a literatura atua, convidando à reflexão sobre o eu e o espaço, revisitando vivências e construindo relações mais humanas. Essa nova jornada é, muitas vezes, construída sobre o desamparo e a solidão, mas também revisitada pelo desejo de recomeço e por sonhos que podem renascer.

É sobretudo nesse cenário de vulnerabilidade que a literatura parece revelar seu potencial humanizador. Ancorados na perspectiva de Petit (2010), espaços de refúgio simbólico em sala de aula podem tornar-se lugar de acolhida e afeto, capazes de mitigar perdas, angústias e frustrações e de devolver a esperança, como um rio que volta a fluir.

Nessa direção, busco abrigo nas palavras de Rezende (2014, p. 9), que, embora não tratem diretamente da educação, evidenciam o que compreendo como seu sentido humanizador: saciar a “fome da alma que aperreia [...] fome de palavras, de sentimentos e de gentes, fome que é assim uma sozinha inteira, um escuro no oco do peito, uma cegueira de olhos abertos”. É esse vazio que a mediação literária e a empatia começam a preencher, para que a subjetividade de cada estudante seja valorizada e sua voz escutada.

Para que isso aconteça, porém, é preciso alguém que sustente esse espaço, um mediador/educador que cultive a relação de escuta e fala, atuando como ouvinte e apreciador, “com coragem de querer aos educandos e à própria prática educativa” (Freire, 2022, p. 138). Ao integrar a mediação literária e a empatia, é possível construir laços mais humanos e um ambiente em que os estudantes possam se sentir reconhecidos por suas palavras, seus sentimentos e pontos de vista.



Querido diário,

ainda me encontro aqui. Já é tarde da noite, mas reflito, nesta pequena pausa, sobre a linguagem como morada, uma casa construída, cheia de palavras, de sentidos e de encontros. Acredito que esse processo é, em si, acolhedor, pois, se a língua nos constitui, aprendê-la também é uma forma de morar, de habitar. E a literatura, nesse emaranhado, parece ser o cômodo mais íntimo da casa, aquele onde nos sentimos, ao mesmo tempo, desafiados e reconhecidos. Mas ainda tenho uma dúvida: como a literatura pode operar nesse espaço quando o nível linguístico ainda está sendo construído? Como uma casa onírica (Bachelard, 1993) pode acolher quem ainda está aprendendo a construir as paredes? Talvez, a resposta esteja no que Petit (2010, p. 69) nos oferece: a literatura é, antes de tudo, “uma oferta de espaço”, e esse espaço se faz ainda mais necessário para quem não dispõe de nenhum lugar, nenhum território pessoal. É nesse limiar entre o que ainda não se sabe dizer e o que se sente, que a mediação literária pode encontrar seu lugar mais humano e, talvez, o mais necessário.

Lembro-me, então, de uma notícia que li há algum tempo no The Conversation Brasil⁶, que me impactou: Maria, mulher venezuelana, chega ao Brasil depois de dias de travessia, sozinha com a filha pequena. Em Boa Vista, o diploma que estava em suas mãos não valia nada, e a língua nova era mais uma porta fechada do que uma casa aberta. Pensei em quantas Marias, entre os que aprendem português, carregam um saber que ninguém aqui reconhece, e uma língua que ainda não sabem habitar.

Não tenho resposta ainda, mas quem sabe, a pergunta já seja, ela mesma, um começo.

Continuo...

Nessa perspectiva, a mediação literária revela-se como um aporte primordial para humanizar o ensino, uma vez que ela pode despertar memórias, ampliar visões de mundo, construir vínculos entre os pares e o educador e abrir espaço para reflexões e diálogos que enriquecem vivências e experiências. Imagino a sala de aula como uma casa dos sonhos, expressão que tomo de Bachelard (1993, p. 264), para quem “nossa casa, compreendida em seu poder onírico, é um ninho no mundo”. É nesse sentido que a sala de aula de PLAc pode se

⁶ JURBERG, Tamara. Mulheres venezuelanas que migram para o Brasil vivem rotina de medo e violência dos dois lados da fronteira. The Conversation Brasil, 21 ago. 2025. Disponível em: <https://theconversation.com/mulheres-venezuelanas-que-migram-para-o-brasil-vivem-rotina-de-medo-e-violencia-dos-dois-lados-da-fronteira-262851>. Acesso em: 15 jul. 2025.

tornar um espaço onde se pode fomentar a criatividade, o bem-estar, a imaginação e a aprendizagem.

Conceber a inserção da mediação literária nas aulas de PLAc é plantar sementes de uma educação humanizadora, delineando um ensino que acolhe em todas as dimensões: linguística, emocional, social, cultural, emergencial. Assim, o acolhido pode se (re)construir pelo diálogo, como um pássaro que reconstrói o ninho após a tormenta. A mobilidade crescente de pessoas convida a um olhar atento para quem chega: distante de familiares, e lugares conhecidos, mas carregando consigo sua cultura, língua materna, sonhos e esperanças. Transitar por espaços desconhecidos pode fragilizar o emocional; sonhos, desejos, vontades suspensa, relações sociais, familiares, laborais são, muitas vezes, pausados.

Refletindo sobre vontades suspensas, evoco a personagem Raquel, de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes (1993), a menina com três grandes vontades: crescer, ter nascido garoto e escrever, que crescem escondidas, como as de migrantes em novos solos, impregnadas de incerteza e insegurança. Imerso em nova cultura, espaço histórico-geográfico e língua, o indivíduo troca vestimentas e (re)constrói o eu. Prover um ambiente seguro para diálogo, reflexão, reconstrução cultural, parece-me essencial, e a sala de aula, *lócus* de aprendizado linguístico, intercâmbio cultural e interação, pode ser esse refúgio. É a mediação literária que o torna possível, ao favorecer o reconhecimento de si e do outro e ao valorizar as experiências e saberes que o migrante carrega consigo.

Nesse sentido, Petit (2015, p. 16, tradução minha)⁷ reforça a preservação de um espaço que “[...] privilegie o jogo, os intercâmbios poéticos, a curiosidade, o pensamento, a exploração de si e dos que nos rodeiam. É manter viva uma parte da liberdade de sonhar, de algo inesperado”. Ainda que sonhos perdidos não voltem, que esse espaço gere novos, como os de esperança, de imaginação e de arte. Sem isso, a vida fica mais difícil.

Num amanhecer de domingo revisito o que escrevi ontem à noite, e os ecos de Raquel surgem novamente: ela não deixou que matassem sua vontade de escrever. Por meio da criação e da imaginação, encontrou formas para materializá-la, porque essa vontade era maior do que tudo que tentavam nela calar.

Assim, os migrantes enfrentam barreiras, dificuldades, preconceitos e a língua como muralha, já que ela é ferramenta primordial para interação social. Muito se escreve sobre a urgência do migrante aprender para sobreviver. Oliveira (2019, p. 67), por exemplo, afirma que “[...] os alunos de PLAc necessitam fazê-lo por razões mais imediatas de sobrevivência”.

⁷ **Do original:** “que privilegie el juego, los intercambios poéticos, la curiosidad, el pensamiento, la exploración de sí y de lo que nos rodea. Es mantener viva una parte de libertad, de sueño, de algo inesperado”.

Bottura (2019, p. 29) ecoa: “a motivação para aprender a língua está na urgência de adquirir a língua para realizar funções básicas do cotidiano como encontrar moradia”. Brito (2022, p. 5) sustenta: “o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é de caráter de urgência e afetivo, favorecendo a inserção do imigrante em novos contextos sociais, devendo sempre se considerar o aspecto emocional e subjetivo da aprendizagem”.

Corroboro essa urgência, mas questiono: como ensinar nessa pressa? Com demanda alta e poucos profissionais atuando em PLAc, vejo o ensino por vezes como mera transferência de língua materna, com estruturas verbais isoladas, tempos verbais em poesias e listas de vocábulos, como se isso pudesse favorecer a aprendizagem. Além disso, na vulnerabilidade da migração, o emocional é a chave. O acolhimento de migrantes inicia com a criação de vínculos entre educador-grupo, estudantes-estudantes, não importando a modalidade de ensino: virtual ou presencial, pois são esses laços que fomentam conhecimento e convivência respeitosa. Considerando dificuldades migratórias, acolher fragilidades precede o alfabeto. A afetividade cria um ambiente acolhedor, sem tensões, favorece o aprendizado. Para Freire (2022), ela não se dissocia da prática docente nem da cognoscibilidade: ela é condição para o bem querer aos educandos e para o compromisso ético com o ato de ensinar, sem ele o processo educacional perde seu sentido humanizador.

Afetividade via escuta, compartilhamento, trocas, aceitação de diferenças é essencial ao PLAc, pois ensinar vai além de habilidades gramaticais: promove reconhecimento de si, liberdade de pensamento, aceitação do outro, autonomia. Se a língua comunica, a literatura possibilita senti-la. No entanto, esse processo pressupõe um mínimo repertório linguístico que viabilize o encontro com o texto, uma questão que retomo nas considerações finais como perspectiva e indicações para futuras investigações, especialmente diante de estudantes-migrantes com pouca familiaridade com o português. Possivelmente, nesses casos, os álbuns ilustrados e os livros-imagens, em que a narrativa visual sustenta e antecede a palavra (Arizpe *et al.*, 2022) possam oferecer uma via de acesso ao sentir que não depende da apropriação lexical plena. De todo modo, não me refiro a qualquer texto literário, mas sim a uma mediação que convida o estudante-migrante a habitar a língua antes de nela se instalar. É entre o sentir e o dizer que o texto literário abre o que dificilmente listas de vocabulário alcançam: a surpresa de encontrar um pouco de si em palavras que ainda não são suas, mas que já o sensibilizam. Além disso, sendo o texto literário a realização da língua real, ele aproxima o aprendiz da realidade via reverberações.



Querido diário,
releio o que escrevi e me pergunto: estou sendo incisiva demais? Perceba que eu falo de afetividade, de literatura, de refúgio e sei que há quem questione se isso tem lugar em um curso de língua para migrantes em situação de urgência. Já escutei: “eles precisam de verbos e não de poesia” e escrevo do meu lugar, do lugar de educadora-pesquisadora, da minha prática. E talvez, talvez seja verdade. Sei também da minha prática, da minha vivência que a poesia chegou onde os verbos não conseguiram entrar. Quero deixar registrado que esse desejo de inserir a mediação literária nas aulas de PLAc surgiu mesmo antes de pensar em escrever esta tese.

Vou te contar como ele surgiu...

O que me deu mais força foram algumas conversas com outros educadores da área, que me indagaram: “Como você vai inserir o texto literário se os alunos mal sabem ler?”; “Mas eles mal sabem falar português?”; “Eles não vão compreender!”. Essas vozes, embora tenham gerado inquietações em mim, não me fizeram recuar. Ainda no primeiro semestre de 2023, com uma outra turma de estudantes de PLAC, antes mesmo de esta pesquisa tomar forma ou, até mesmo, de pensar em pesquisar esse tema, fiz um teste com uma turma de nível básico 1 de composição linguística mista, com estudantes de diferentes línguas maternas (espanhola, russa e francesa) com a qual eu já trabalhava. Li para eles o seguinte fragmento do romance *Véspera*, de Carla Madeira (2022, p. 15): “[...] naquele dia, ela deixou tudo como estava. A pia suja, as camas desfeitas e a infância irritante estilhaçada no chão da sala. Era assim que Abel encontraria a casa ao voltar da padaria ou do raio que o parta”.

Espontaneamente, uma aluna perguntou: “*educadora, você está contando a minha história? A minha rotina é bem essa, cheia de momentos difíceis, de estresse, de angústias, de correr para chegar no horário. De não conseguir arrumar a casa...sabe a minha rotina falada antes? Não é assim, não. Falei aquilo para não ser muito diferente dos outros, mas agora vi que outros vivem como eu*”.

Esse comentário desencadeou uma conversa real. O texto literário aproximou a aula da vida, revelando rotinas verdadeiras. Para que aprender rotina fictícia? Foi nesse momento que senti estar no caminho certo. Queria aprender mais, queria vivenciar mais momentos como esse em sala de aula.

A estudante conseguiu abrir-se e pôde reconhecer-se na personagem ficcional. Nessa brecha entre a vida vivida e a vida lida, a literatura se faz presente. Como postula Ana Maria Machado (2006, p. 126) “a ficção nos permite viver uma multiplicidade de vidas e experiências diversas, entender as emoções e razões alheias, e assim ilumina nossa própria realidade”. Sem a literatura, perde-se esse espaço de reconhecimento, compartilhamento e humanização. Foi dessa experiência que nasceu o problema desta pesquisa.

Querido diário,

por ora, encerro esse ponto. As palavras ditas pelos educadores ainda persistem em mim, e confesso que algumas vezes hesitei. Mas há algo em mim que insiste, que não cala: a certeza de que antes do alfabeto, há o humano. E o humano precisa de um lugar para pousar, mesmo que ainda não saiba o nome desse lugar na língua do outro.

Preciso pensar em como farei o percurso metodológico deste estudo. É necessário pensar, despir-me de minhas certezas e deixar que o caminho se mostre enquanto caminho porque a escrita precisa refletir a trajetória com os estudantes-migrantes.

Preciso de tempo para respirar e para sentir.

Até mais...



Opto por seguir um caminho em que não haja receitas, mas um caminho em que eu possa construir o método e ajustá-lo enquanto o coloco em prática. É por isso que a pesquisa-intervenção surge como uma via mais adequada e viva. Apenas coletar dados não me é suficiente quando a leitura do texto literário se faz presente em sala de aula, pois não busco analisar números e muito menos quantificar os resultados. Minha busca é nas reverberações: os ecos, os silêncios e as ressonâncias das leituras. O método se configura a partir da abordagem qualitativa, que volta seu olhar para as subjetividades e as experiências.

Com isso, esta pesquisa se orienta pela abordagem da pesquisa-intervenção, que compreende a produção de conhecimento como indissociável da transformação das práticas investigadas (Rocha; Aguiar, 2003; Passos; Barros, 2009). Os dados foram construídos a partir de sessões de mediação literária organizadas em rodas de conversa, registradas em áudio e vídeo, e do diário de campo que acompanhou cada encontro, capturando o que os

números jamais alcançariam: os silêncios, as hesitações e as ressonâncias das leituras. As gravações foram transcritas posteriormente com o auxílio do Google Pinpoint (Google Journalist Studio, 2025), ferramenta de transcrição automática que viabilizou a conversão dos registros em texto. As transcrições foram revisadas manualmente para garantir fidelidade ao que foi dito, tornando-se, assim, parte do corpus desta investigação.

A intervenção aconteceu durante as aulas de PLAc, nas quais os participantes estavam dispostos em círculo, como gesto pedagógico intencional de horizontalidade e acolhimento. No interior desse curso, criou-se um espaço simbólico de refúgio, ancorado na perspectiva de Petit (2010), destinado à mediação literária, inserido de forma articulada às temáticas de cada unidade trabalhada. As sessões de mediação literária seguem uma organização interna própria: os textos são primeiramente lidos em silêncio e, em seguida, compartilhados em voz alta pelo grupo. Essa ordem não é arbitrária: a leitura silenciosa preserva o primeiro encontro do leitor com o texto, como experiência individual e não antecipada por interpretações de outros leitores, enquanto a leitura em voz alta transforma essa experiência solitária em experiência coletiva de escuta e diálogo.

Como as palavras escritas por Maria Valéria Rezende, em *O voo da guará vermelha*, repercutem nas aulas de PLAc? Que tipo de reverberações o poema *Autorretrato aos 56*, de Graciliano Ramos, pode provocar ao convidar a olhar para si mesmo? E a crônica *A arte de ser feliz*, de Cecília Meireles, pela delicadeza ao nomear o cotidiano e o afeto, que ninhos simbólicos pode construir? Os três textos escolhidos para a intervenção são o ponto de partida, o meio do caminho e um pouso nessa caminhada. O que realmente importa, é como essas leituras por meio da mediação literária se entrelaçam ou não com as vivências dos estudantes-migrantes. Cabe uma ressalva: outros textos também compuseram a intervenção ao longo dos encontros, mas os três aqui apresentados foram selecionados para esta tese por representarem, cada um, um gênero literário distinto: romance, crônica e poesia, o que permitiu observar como diferentes formas de expressão literária reverberam de modos também distintos na experiência dos estudantes-migrantes.

Uso aqui o termo *caminhada* retomando o sentido que ele carrega ao longo de toda esta tese, o caminho que se faz ao andar, como no poema de Machado que inspira esta pesquisa desde a Estação 01. A sequência dos três textos segue essa lógica: *O voo da guará vermelha* abre a intervenção, funcionando como companhia constante ao longo de todo o percurso, uma espécie de solo comum ao qual os estudantes retornam a cada encontro; *Autorretrato aos 56 anos* ocupa o meio do caminho, convidando ao olhar sobre si em um momento em que os vínculos com o grupo e com a leitura já estavam mais consolidados; e *A*

arte de ser feliz marca um pouso, fechando provisoriamente a intervenção com a delicadeza do cotidiano e do afeto, um pouso, não um destino, pois a caminhada, como a da guará vermelha, sempre pode recomeçar. Essa progressão não é apenas pedagógica: ressoa com a própria trajetória migratória que os estudantes trazem para a sala de aula, também ela feita de um ponto de partida, de um meio de caminho atravessado por incertezas, e de pousos provisórios que, como o dos estudantes, nunca são o fim definitivo da jornada. Essa mesma lógica sustenta a mediação literária no contexto de PLAc: ler é também um modo de caminhar, de se reconstruir a cada encontro.

Para Petit, a leitura do texto literário

[...] fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas. [...] Muito além de uma ferramenta pedagógica, a literatura é aqui uma reserva da qual se lança mão para criar ou preservar intervalos onde respirar, dar sentido à vida, sonhá-la, pensá-la (Petit, 2010, p. 284).

Ler não é apenas uma decodificação, é uma forma de estar presente, de habitar, de percorrer novos caminhos, de construir uma identidade. É com esse espírito de abertura que retomo a *O voo da guará vermelha*, romance que, mais do que corpus desta pesquisa, tornou-se também companhia de escrita. Pensando em como esse romance, ou parte dele poderia se conectar com a experiência do migrante, percebo que o voo é uma metáfora para a busca de um novo local, mas é também a busca pela liberdade e pelo conhecimento, e assim é esta pesquisa, um convite para um voo que não foca na busca de resultados quantificáveis, mas sim no apreço às reverberações que emergem das experiências de leituras com os textos literários.

Dessa forma, o percurso metodológico se configura como a narrativa de uma jornada, na qual a mediação literária em PLAc é investigada como espaço de refúgio simbólico e experiência formativa humanizadora, favorecendo processos de elaboração simbólica, reconstrução identitária e projeção de futuros possíveis entre os estudantes-migrantes.

Esta investigação é realizada por uma pesquisadora implicada na sua ação docente no PLAC. Para tanto, busca na sua sala de aula, valendo-se de fundamentos éticos e estéticos, validar o enunciado de tese que me inquieta: a mediação literária em PLAc constitui-se como um espaço de acolhimento simbólico e de humanização no qual o texto literário potencializa a existência.

Nesta pesquisa, que se estende como uma caminhada em minhas trajetórias pessoal e acadêmica, faço o registro em seis estações, cada uma correspondendo a um período efetivo

da pesquisa e a um movimento específico da investigação. A **Estação 01 - Inverno das inquietações**, é esta na qual nos encontramos. Nela, apresento minha trajetória pessoal e profissional como educadora-pesquisadora, delinheiro o percurso metodológico e situo o problema, os objetivos e as justificativas da investigação, como uma forma de orientar a travessia.

A **Estação 02 - Inverno de recolhimento histórico**, explora o contexto migratório no Brasil, com destaque para a região sul, e contextualiza o campo do PLAc, situando seu desenvolvimento e suas especificidades no contexto brasileiro. Nela, também mapeio as pesquisas acadêmicas realizadas no período de 2013 a 2025.

A **Estação 03 - Outono da maturação teórica**, desenvolve o referencial teórico da tese, abordando o direito à educação e à literatura no contexto de PLAc como caminhos para a humanização.

A **Estação 04 - Verão do forragear metodológico**, apresenta a abordagem qualitativa e a pesquisa-intervenção como opções metodológicas, descrevendo os procedimentos e o contexto da intervenção realizada com os sete estudantes-migrantes.

A **Estação 05 - Verão da palavra colhida**, é o coração empírico da tese. Nela, vivencio propostas de mediação literária no contexto de ensino de PLAc, interpretando de que modo a mediação literária contribui para processos humanizadores de reconstrução afetiva, cultural e identitária.

A **Estação 06 - Verão da floração e do voo**, tece as considerações finais, retomando o problema e os objetivos da pesquisa à luz do que foi vivido e investigado, apontando contribuições, limites e possibilidades abertas pelo estudo para o campo de PLAc e da mediação literária.

Querido diário,

e assim vou encerrando esse dia. Chegou o momento de olhar para trás e perceber o quanto este capítulo foi, ele mesmo, um exercício de acolhimento. Comecei refletindo sobre a linguagem como condição humana, não uma invenção, mas uma parte essencial do que somos, e fui sendo conduzida, quase naturalmente, até a literatura como espaço onde essa linguagem pulsa com mais vida, mais memória, mais humanidade. Percorri o dialogismo de Bakhtin e encontrei nele não apenas um conceito teórico, mas uma forma de compreender o que acontece quando um estudante-migrante se reconhece numa personagem ficcional e, por meio dela, encontra palavras para nomear o que sentia sem conseguir dizer. Foi nesse movimento que a sala de aula de PLAc foi se revelando, para

mim, como um espaço possível de refúgio simbólico, e por isso mesmo, de reconstrução de si. A urgência de ensinar a língua para sobreviver é real, e não a nego, mas insisto: antes do alfabeto, há o humano. E o humano, quando deslocado, carrega consigo uma fome que não é só de palavras, é de pertencimento, de escuta, de reconhecimento.

Foi também aqui que nasceu, de forma mais clara, o problema desta pesquisa. Não de uma teoria lida à distância, mas de uma aula, de uma aluna, de uma frase dita depois de uma leitura e que revelou mais do que qualquer exercício gramatical jamais revelaria. Esse momento confirmou que eu estava no caminho certo: o texto literário é uma morada possível; um espaço no qual a língua deixa de ser ferramenta e passa a ser experiência.

Sigo em frente, com mais perguntas do que respostas, e com a certeza de que é justamente aí que a pesquisa vive, nessa vontade de sonhar e de saber mais que me move, como diz Rezende (2014, p. 17), “Conta, homem, conta mais... conta para eu sonhar”. E, por onde eu for, sei que a guará vermelha, companheira desta escrita desde o início, estará comigo, livre e vermelha, como tudo que perdura. Continuarei explorando novas ideias nas próximas estações desta tese . Seguirei escrevendo...

No nosso próximo encontro, apresento o campo do PLAc, seu desenvolvimento e suas especificidades no contexto brasileiro como espaço de ensino para estudantes-migrantes.

Até mais!



EST A Ç Ã O 0 2

INVERNO

DE RECOLHIMENTO HISTÓRICO



ESTAÇÃO 02

INVERNO DE RECOLHIMENTO HISTÓRICO



Querido diário,

domingo de agosto, frio, amanhecendo...

O inverno chegou para esta escrita. É tempo de recolhimento, e de escuta atenta ao que a história tem para contar. Nesta

Estação 02, reflito sobre a Língua de Acolhimento, os caminhos que deram origem o PLAc, desde as estradas abertas por Portugal às encruzilhadas encontradas no Brasil. A guará vermelha que vem me acompanhando sabe que toda travessia necessita, antes de tudo, de um ponto de partida. Como educadora e pesquisadora em educação, vejo uma oportunidade para contextualizar minha pesquisa no Rio Grande do Sul, traçando o panorama migratório que vai além de números frios, tocando na humanidade das jornadas. Sigo aquecida nesses dias frios, rumo ao que ainda não sei.

2.1 ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO: ESTRADAS E ENCRUZILHADAS

Inspirada por Freire (2023), que define educação como problematização, amorosidade e compromisso dialógico com o outro, vejo nesta estação uma oportunidade de humanizar os dados migratórios.

Lembro-me das palavras de Drexler (2017, tradução minha)⁸, na música *Movimiento*: “Somos uma espécie em viagem, não temos pertences, mas sim bagagem”. Essas palavras ressoam profundamente em mim por refletirem como a migração não é somente um deslocamento físico, mas uma reconstrução de identidade, pois ela revela dinâmicas econômicas, sociais e políticas que moldam vidas, e, por isso mesmo, necessita de uma educação que valorize o ser humano em sua complexidade.

Antes de apresentar a situação migratória no Brasil e os aspectos da língua de acolhimento, cabe esclarecer que, neste estudo, adoto o termo *migrante* em consonância com a Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que o compreende como sujeito de direitos independentemente de sua origem ou do motivo do deslocamento. Já o termo *refugiado* refere-se, conforme Silva *et al.* (2020, p. 5), às pessoas que “deixaram seus países de origem em virtude de conflitos armados, de violações de direitos humanos e de outras

⁸ **Do original:** “Somos una especie en viaje, no tenemos pertenencias, sino equipaje”.

situações de violência, buscando a proteção em outro Estado”. Ambos se encontram em situação de vulnerabilidade, pois ninguém abandona suas raízes sem buscar algo melhor, seja segurança, dignidade ou simplesmente a possibilidade de recomeçar. Ao longo desta tese, contudo, emprego o termo migrante como categoria abrangente, que engloba diferentes situações de deslocamento humano, incluindo a condição de refugiado, esta última associada a um estatuto legal específico, reconhecido pela Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados. A distinção jurídica entre ambos é mantida apenas quando estritamente necessária à discussão, dado que o foco desta pesquisa recai sobre as experiências formativas e simbólicas compartilhadas por esses sujeitos no contexto do PLAc, e não sobre suas especificidades jurídico-administrativas.

Por isso, é importante pensar em um espaço de acolhida que considere as especificidades do migrante, pois a probabilidade de ocorrer choques culturais, enfrentamentos sociais, dificuldades de socialização e de comunicação é muito grande nesse contexto de migração e refúgio. A barreira linguística, pode, inclusive, ser a primeira grande dificuldade, já que a falta de conhecimento do idioma acarreta problemas em diversos âmbitos: para conseguir moradia e trabalho, para compreender os aspectos culturais e, também, para conviver com o outro. Devido a isso, o acolhimento a essas pessoas em todas as instâncias, sobretudo a emocional e a linguística, faz parte de uma visão humanitária que possibilita a inserção no país e amplia as possibilidades de permanência.

Migrar é também deparar-se com encruzilhadas, momentos em que o caminho se bifurca entre o pertencimento e o estranhamento, entre a língua habitada e a que se precisa habitar. Duas experiências de acolhimento, desenvolvidas em contextos diferentes, ajudam a pensar como esse caminho pode se abrir: o estudo de caso de Mweze (2024), sobre a Escola Clorindo Burnier, em Juiz de Fora, e o projeto de contação de histórias para imigrantes haitianos desenvolvido por Soares e Tirloni (2019).

Na Escola Estadual Clorindo Burnier, o acolhimento de estudantes-migrantes, majoritariamente venezuelanos, é pautado, segundo Mweze (2024), pelo que o autor identifica, a partir de Derrida (1993) como “hospitalidade incondicional”.

No estudo de Mweze (2024), o emocional se entrelaça ao linguístico por meio de uma abordagem humanizada: os alunos são recebidos com alteridade, amor e carinho, como relatou a vice-diretora da escola, criando um senso de pertencimento que diminui o isolamento. Um exemplo concreto é o de uma aluna venezuelana de 17 anos, que afirma “eu não quero voltar para o meu país porque vi pessoas a morrer lá, tenho medo”. Foi no apoio emocional da escola em que ela encontrou a força para se destacar como a melhor em

português. Esse caso evidencia como o acolhimento afetivo, ao abordar o sofrimento psicológico, impulsiona o engajamento linguístico, resultando em aprendizagem e redução de evasão. Embora essas iniciativas sejam eficazes, elas dependem de voluntarismo docente, pois, atualmente, as políticas estatais não dão suporte para formação emocional-linguística.

Outro exemplo vem do Projeto de Contação de Histórias voltado para auxiliar haitianos a se posicionarem no espaço cultural brasileiro do qual agora fazem parte, facilitando, assim, o aprendizado da língua portuguesa por meio de um acolhimento emocional profundo. Nesse projeto de extensão, realizado em 2016 e vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), de Chapecó, Santa Catarina, o objetivo foi comparar a literatura popular haitiana e a brasileira, aproximando as duas culturas ao contrapor elementos identitários de ambas as nações sem sobrepô-los, promovendo uma integração respeitosa e dialógica (Soares; Tirloni, 2019).

O projeto de Soares e Tirloni (2019) foi além do aprendizado normativo da língua para as relações básicas cotidianas e apresentou aos migrantes a manifestação artística da língua por meio da literatura popular, principalmente através dos contos de Pedro Malasarte (figura astuta do folclore brasileiro) e de *Bouki et Malice* (personagens icônicos haitianos que encarnam esperteza e ingenuidade). A meu ver, essa abordagem narrativa oferece suporte emocional ao proporcionar um espaço onde os participantes podem expressar saudades, traumas e esperanças por meio de histórias de vida que os contos do folclore os convidam a partilhar, criando um espaço local seguro no qual as emoções surgem juntamente às palavras aprendidas e associadas a afetos pessoais e culturais.

As histórias que os estudantes-migrantes, possivelmente compartilhem, não apenas carregam memórias, alegrias e saudades, mas também cicatrizes e esperanças. É nesse espaço, construído por palavras e afetos, que a língua encontra corpo. Cada narrativa é um abrigo, como se fosse um refúgio no próprio ato de falar. É nesse entrelaçamento do encontro entre o diálogo e a escuta que a arte também se faz presente, ampliando o olhar sobre o que significa migrar. As experiências relatadas por Mweze (2024) e por Soares e Tirloni (2017) permitem refletir sobre possíveis caminhos para o acolhimento linguístico, evidenciando como o diálogo fomenta o pertencimento. Essas experiências mostram como os processos educacionais comprometidos com a escuta e o encontro podem auxiliar no acolhimento dos estudantes-migrantes.

A distinção que Derrida (2003) estabelece entre *hospitalidade condicional* e *hospitalidade incondicional* não se resolve em uma simples oposição; ao contrário, as duas formas permanecem irreduzíveis uma à outra, ainda que indissociáveis. A *hospitalidade*

condicional é aquela regida pelo direito, pela política, pelas instituições, a hospitalidade do convite: estabelece regras, exige identificação, impõe condições de entrada. Já a *hospitalidade incondicional*, ou hospitalidade de visitação, é aquela que acolhe o outro antes de qualquer pergunta sobre quem ele é: dá aquilo que não possui como propriedade, abre-se ao que chega sem exigir nome, justificativa ou reciprocidade. Trata-se, como observa Derrida de uma hospitalidade impossível, e justamente por isso, horizonte ético que tensiona e interpela toda forma de acolhimento institucionalizado

Essa tensão entre o condicional e o incondicional parece atravessar também a experiência do PLAc. O currículo, as habilidades comunicativas previstas, os níveis de proficiência, tudo isso compõe uma hospitalidade necessariamente condicional: o estudante-migrante é acolhido na medida em que avança, cumpre etapas, demonstra domínio linguístico. A literatura, por outro lado, parece operar segundo a lógica da hospitalidade incondicional: o espaço de refúgio simbólico que Petit (2010) descreve não exige do leitor prova alguma de proficiência para acolhê-lo. Ele é dado antes, apesar da língua ainda não dominada, apesar do nome ainda não pronunciável em português. Se a sala de aula de PLAc pode, em algum grau, aproximar-se dessa hospitalidade incondicional, é porque a mediação literária sensível ali praticada não pergunta primeiro “quanto você já sabe”, mas abre espaço para que quem chega seja, desde já, acolhido, antes mesmo de fazer essa pergunta.

Querido diário,

termino esta escrita de hoje com o coração mais cheio do que quando a iniciei. Escrever sobre a Escola Clorindo Burnier e sobre o Projeto de Contação me comoveu, pelo que essas experiências representam para os migrantes e pelo que revelam sobre nós, como país, como sociedade, como educadores⁹. Ainda precisamos de voluntários para acolher quem chega; ainda dependemos da generosidade de educadores que fazem além do que lhes é solicitado. Isso me emociona e, ao mesmo tempo, me incomoda. O acolhimento não deveria ser um ato de exceção, deveria ser estrutura, compromisso, política.

Há um questionamento que me consome: o PLAc, como prática de acolhimento, alcança sozinho a dimensão emocional do migrante? Tenho dúvidas. Não porque ele seja insuficiente, pelo contrário, ele é necessário, urgente, humanizador; e justamente por isso merece ser enriquecido, precisa de suporte. Há algo no ser humano que vai além da língua,

⁹ Ao longo deste estudo, opto pelo termo *educador* em lugar de *professor*. Essa escolha é feita em consonância com a concepção freiriana, que compreende o ato educativo como prática dialógica e transformadora, na qual quem ensina também aprende e se constitui sujeito no processo. *Educador*, portanto, dá nome a uma postura ética e política diante do outro.

que só emerge quando alguma história, uma imagem, uma personagem toca antes de perguntar.

Confesso que ainda sei pouco e, por hora, fico com Guimarães Rosa (2019, p. 315) e sua coragem:

*O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

Fico com essas palavras ressoando em mim para que eu possa abordar a temática do deslocamento.

Até mais!



2.2 CONTEXTO MIGRATÓRIO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL: ESTRADAS PERCORRIDAS

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)¹⁰ traz a cifra de 117,3 milhões de vidas deslocadas até junho de 2025, número que, segundo o próprio relatório anual da agência, já havia superado os 122,1 milhões ao final de abril do mesmo ano (ACNUR, 2025). Nas Américas, os números ganham rosto: no final de 2024, alcançava 21,9 milhões de pessoas, ou seja, 17,6% do total mundial (ACNUR, 2025). No Brasil, segundo o 12º Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais, o país abriga atualmente cerca de dois milhões de migrantes de aproximadamente 200 nacionalidades (Brasil, 2026). Por trás desses números, há histórias que respiram; e, por trás das histórias, há sempre a busca por um lugar melhor.

A maioria das solicitações de residência é de venezuelanos. No que se refere à solicitação de refúgio, essa mesma nacionalidade respondeu por 82,5% dos pedidos registrados entre 2022 e 2023. A segunda nacionalidade solicitante de refúgio foi a cubana, com 8,9%, seguida pela colombiana, com 1,7%.

¹⁰ Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 06 mai. 2026.

A Região Sul, segundo dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), é a terceira em solicitação de refúgio no Brasil, predominando, aqui também, as nacionalidades cubana e venezuelana.

O Banco Interativo do Observatório das Migrações de São Paulo também traz atualizações sobre as migrações no Brasil nos estados. No período de 2000 a 2024, até o mês de março, o país contabilizava mais de dois milhões de migrantes com Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM). O Estado de São Paulo possuía o maior número de registros, e o de Tocantins, o menor, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Registro nacional migratório no Brasil



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo NEPO/UNICAMP.¹¹

Especificamente em Caxias do Sul, cidade na qual este estudo foi realizado, o Observatório das Migrações de São Paulo registrou, de 2000 a 2024, 11.536 migrantes com CRNM, com prevalência de venezuelanos, haitianos, senegaleses, colombianos, uruguaios e argentinos. A maioria concentra-se na faixa etária de 25 a 40 anos, sendo 3.367 homens e 2.062 mulheres, seguida por jovens entre 15 e 25 anos, com 1.842 homens e 1.548 mulheres.

No que diz respeito à inserção laboral, a maior parte está cadastrada como estudante (2.680), seguida por ocupações não classificadas, ausência de ocupação e funções como vendedor, servente e prendas domésticas, um panorama que evidencia tanto a busca por formação quanto a precariedade das condições de trabalho a que muitos estão sujeitos.

O conjunto de matrículas registradas no curso de PLAc da Universidade de Caxias do Sul entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2026 confirma e aprofunda o

¹¹ Disponível em:

<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincretismo-migra/>. Acesso em: 07 mar. 2026.

perfil migratório delineado anteriormente. Os 1.574 (Universidade de Caxias do Sul, 2026)¹² registros distribuídos ao longo de 14 semestres letivos e por mais de vinte nacionalidades revelam um espaço de ensino que é, antes de tudo, um espaço de encontro entre trajetórias distintas, unidas pela necessidade comum de habitar uma nova língua.

Os países Haiti e Senegal concentram, juntos, quase 70% das matrículas, 620 e 469 registros respectivamente, o que reflete os principais fluxos migratórios que chegam ao Brasil desde a década de 2010. A presença haitiana, intensificada após o terremoto de 2010 e marcada por uma rota que passa frequentemente pelo norte do país antes de atingir o sul, é acompanhada pela presença senegalesa, predominantemente masculina e ligada à busca por trabalho na indústria regional. A Venezuela, com 84 registros, ocupa o terceiro lugar, seguida por Bangladesh (62) e Paquistão (43), mostrando que Caxias do Sul recebe não apenas fluxos das Américas, mas também da África Ocidental e da Ásia Central, configurando uma sala de aula pluricontinental.

Destaco que o volume de matrículas foi mais expressivo nos primeiros semestres do período analisado, com 348 registros apenas no segundo semestre de 2021, refletindo um momento de intensificação dos fluxos migratórios no pós-pandemia. Ao longo dos semestres seguintes, observa-se uma estabilização gradual, com oscilações que podem estar relacionadas tanto à dinâmica migratória regional quanto à ampliação de ofertas de cursos na região.

A faixa etária predominante é a de 35 a 44 anos, que concentra 825 registros, mais da metade do total (53,6%), seguida pela faixa de 25 a 34 anos (394 registros, ou seja, 25,6%). A idade média de 38,6 anos confirma o que os dados nacionais já sinalizavam: trata-se de adultos em plena vida produtiva, para quem o aprendizado da língua não é uma escolha, mas uma condição de sobrevivência e de inserção digna no mercado de trabalho.

O Quadro 3 apresenta uma sistematização dessas informações, apontando os principais indicadores migratórios por região.

¹² Dados extraídos do sistema interno de gestão acadêmica da Universidade de Caxias do Sul, Programa de Português para Estrangeiros, referentes ao período de 2021/2 a 2026/1, consultados em março de 2026, e apresentados no Anexo B - Termo de Anuência Institucional.

Quadro 3 - Resumo dos dados estatísticos de migrações de 2000 a 2024

Região	Período	Total de migrantes com CRNM	Nacionalidades predominantes	Faixa etária	Sexo
Brasil	2000 - 2024	2.213.884	venezuelanos, haitianos, colombianos, cubanos, paraguaios	25 - 40 anos	Predomínio masculino
Região Sul	2022 - 2023	62.839 (crescimento de 23,85% com relação a 2022)	venezuelanos, argentinos, haitianos	25 - 40 anos	Predomínio masculino
Rio Grande do Sul	Até março de 2024	138.233	venezuelanos, haitianos, argentinos, uruguaios	25 - 40 anos	Predomínio masculino
Caxias do Sul (RS)	De 2000 a março de 2024	11.536	venezuelanos, haitianos, senegaleses, colombianos, uruguaios, argentinos	15 - 40 anos	2.999 homens / 1.714 mulheres (25 - 40 anos); 1.549 homens / 1.270 mulheres (15 - 25 anos)

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Esse quadro me ajuda a transformar os dados dos gráficos em informações mais evidentes, como um mapa que guia minhas reflexões. Mas, no fundo, sei que os números são frios; somos nós, com nossa empatia, que os aquecemos. Analisando as evidências sob a perspectiva da educação humanizadora, conforme proposto por Paulo Freire (2023), os números transcendem sua natureza estatística e adquirem uma profundidade ética: deixam de ser meros indicadores demográficos para se revelarem como expressões de vidas em movimento, marcadas pelas travessias físicas e existenciais.

Uma leitura crítica dessas informações destaca a ambiguidade do papel da linguagem no contexto migratório. Por um lado, ela pode acolher ao reconhecer e valorizar as vozes dos migrantes, promovendo pertencimento; por outro, pode excluir quando se impõe como um modelo rígido de identidade cultural. Nesse sentido, a aprendizagem da língua portuguesa, embora fundamental para a integração social, mostra-se insuficiente se reduzida a um instrumento de normatização, em vez de ser um meio de diálogo genuíno. Assim, uma educação linguística humanizadora, no espírito freiriano, demanda políticas públicas que assegurem o direito à palavra, aqui entendida como um ato de existência, expressão e participação plena na sociedade.

Ao terminar a busca pelos dados estatísticos, precisei caminhar, às vezes o corpo pede movimento quando a mente precisa acomodar o que os números não dizem sozinhos. E foi nessa andança pelas ruas da cidade que me deparei com rostos que os relatórios não mostram: migrantes trabalhando pelas ruas da cidade, vendendo roupa, alguns parados em semáforos solicitando com filhos pequenos no colo, estendendo a mão. Não pude deixar de pensar no peso que uma simples palavra ou gesto carrega. Para essas pessoas, aprender a falar a nossa língua não é somente decorar frases ou palavras, é o que dá a garantia de estar em um emprego ou a possibilidade de um emprego melhor. É o que abre para melhores possibilidades. É, como lembra Grosso (2010, p. 66), a condição de “agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” e agir com autonomia, significa, nesse contexto, existir com dignidade.

Imaginar a chegada a um lugar onde cada conversa é um emaranhado, onde é preciso navegar sozinho na maioria das vezes, sem mapa, sem ajuda, sem conseguir comunicar-se nas relações pessoais e no trabalho, sempre dependendo de outros, possibilita, ainda que parcialmente, compreender o que vivem os migrantes cotidianamente.

É justamente nesse ponto que o acolhimento linguístico revela sua dimensão mais profunda: não se trata apenas de ensinar uma língua, mas de oferecer suporte emocional para que o medo possa ser transformado em força e em autonomia. Diante disso, cabe perguntar como a sociedade, seja nas escolas, seja nas empresas ou seja nas universidades, tem tratado essa demanda. Acolher de verdade exige ir além de gestos superficiais; requer políticas linguísticas que abranjam as necessidades dos migrantes de forma estruturada, com programas educacionais que alcancem todas as esferas sociais, desde a educação básica até o ensino superior, garantindo não apenas comunicação, mas dignidade e participação plena.

Como será o futuro desses migrantes? Como Caxias do Sul, com sua herança italiana¹³, continua a se reinventar com novas chegadas? Fecho essas páginas com um misto de curiosidade e esperança, grata por estar inserida neste estudo.

¹³ Caxias do Sul é uma cidade localizada na Serra Gaúcha, no Estado do Rio Grande do Sul, fundada por imigrantes italianos no final do século XIX. Essa imprimiu sua marca na cultura, na arquitetura, na culinária e na identidade local, fazendo da cidade um dos principais pólos de preservação da cultura ítalo-brasileira no país. É nesse solo de chegadas e partidas que o atual fluxo de migrantes internacionais encontra seu lugar.

Querido diário,

hoje, voltei a estas páginas com um propósito especial. A publicação do Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025, no Diário Oficial da União, trouxe um marco que não podia deixar de registrar: o Governo Federal Brasileiro instituiu a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, conforme previsto no artigo 120 da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Esse decreto tem como finalidade

coordenar e articular ações setoriais implementadas pelo Poder Executivo federal, em regime de cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com participação de organizações da sociedade civil, organismos internacionais, entidades privadas e das pessoas migrantes, refugiadas e apátridas, com vistas à promoção e à proteção de seus direitos (Brasil, 2025, p. 01).

Após o Brasil registrar um acréscimo de 70% no número de estrangeiros naturalizados entre 2010 e 2022, passando de 592 mil para mais de 1 milhão de pessoas, conforme o Censo Demográfico do IBGE¹⁴, torna-se evidente a necessidade de uma política nacional que trate esse tema de forma estruturada. Penso que esse decreto é a expressão do compromisso do Estado brasileiro com a dignidade humana e a diversidade cultural.

Entre as atribuições definidas para o Ministério da Educação no artigo 12 do Decreto, destacam-se aquelas que dialogam diretamente com o que esta tese investiga: o incentivo à oferta regular de cursos de português para a população migrante, refugiada e apátrida (inciso V); o apoio ao ensino de português como língua de acolhimento (inciso VI); e o estímulo à formação inicial e continuada de docentes para o atendimento de estudantes-migrantes em todas as etapas da educação básica (inciso IX). Essas disposições evidenciam que o Estado começa a reconhecer, em nível de política pública, o que esta pesquisa busca construir no plano pedagógico: um espaço educativo que acolha as diferenças, fomenta o diálogo intercultural e reconheça o migrante como sujeito de direitos e de palavra.

Isso tudo me leva a pensar em uma cidadania global que não divide, mas une. Em que cada contribuição, venha de onde vier, seja vista como peça essencial da construção humana.

Despeço-me, confesso que estou cansada! São números, estatísticas, leis... para analisar e compreender...mas amanhã...

... eu mergulho mais fundo nessa ideia da língua de acolhimento. Como será que ela surgiu no meio dessa dança toda da migração? Vai ser bom poder compartilhar sobre isso com você.

¹⁴ Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/06/27/censo-america-latina-concentra-72percent-dos-imigrantes-n-o-brasil-europa-e-america-do-norte-perdem-espaco.ghtml>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Quero despedir-me com um poema do livro Mundo mutilado, da escritora suíça Prisca Agustoni (2020, p. 36), que retrata a essência deste trabalho: o reconhecimento de que o ato de migrar é parte da própria condição humana.

*Somos uma espécie que migra,
[...] Aqui estamos, os viventes,/*
*porque migramos/
no passado/
e assim por diante/
até o presente*

Até amanhã!





Querido diário,

um sábado ameno pela tarde, ainda bem que o frio deu uma trégua!

Estive mergulhada nessa ideia da língua de acolhimento que a gente conversou ontem, ou foi anteontem? A sensação é de que o tempo acelera quando há muitos planos e atividades ocupando a mente. E tenho várias indagações sobre o tema, mas duas delas me movem: como o conceito de língua de acolhimento se distingue das noções de língua estrangeira e segunda língua, e o que essa distinção revela sobre as necessidades reais de quem migra? E de onde veio o termo PLAc, como ele chegou ao Brasil e que dimensões para além da competência comunicativa ele nos convida a considerar no ensino? É sobre isso que ando pensando nos últimos dias. O campo de estudo é complexo, dinâmico e muito rico. Nas próximas linhas, tentarei desenvolvê-lo, buscando respostas ou, quem sabe, mais indagações que me ajudem a compreendê-lo melhor.

2.3 A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E SUA HISTÓRIA

O conceito de língua de acolhimento é recente no contexto do ensino de línguas, mas, nos últimos anos, intensificaram-se as pesquisas nessa área. As pesquisadoras portuguesas como Ançã (2003) e Grosso (2010) lançaram as bases teóricas do campo, e, no Brasil, há contribuições que me deixam orgulhosa e reflexiva ao mesmo tempo, como Amado (2011; 2013), Cursino *et al.* (2016), Barbosa e São Bernardo (2017), Sene (2017; 2023), Lopez e Diniz (2018), Anunciação (2018) e Queiroz (2023), dentre outros tantos. O termo *acolhimento*, presente na própria sigla PLAc, está na raiz do que proponho neste estudo.

Compreendo que, na docência, o acolhimento é uma postura ética e pedagógica que ultrapassa a ideia de gentileza ou tolerância. É reconhecer o outro em sua integralidade, com suas histórias, sua língua materna, seus saberes e suas vulnerabilidades. Essa compreensão dialoga com a reflexão de Derrida, para quem conhecer, “possuir, conhecer, captar, são sinônimos do poder” (1989, p. 125, tradução minha¹⁵), de forma que todo gesto de compreensão corre o risco de reduzir o outro ao mesmo, apagando justamente a diferença que caracteriza sua alteridade. Por isso, afirma o autor, “não poderei falar de outro, convertê-lo em tema, dizê-lo como objeto, em acusativo. Somente posso, somente devo falar a outro”

¹⁵ **Do original:** “poseer, conocer, captar son sinónimos del poder son sinónimos del poder.”

(Derrida, 1989, p. 139, tradução minha¹⁶): reconhecer o Outro é falar *a* ele, e não *sobre* ele, respeitando-lhe o direito de permanecer o que é, no que Derrida (1989, p. 185) chama de “deixar-ser”. Acolher, nesse sentido, não é fazer do outro um igual, mas criar condições para que ele permaneça outro e, ainda assim, seja recebido. Distinção que retomo com mais profundidade adiante, ao discutir a hospitalidade incondicional em Derrida (2003). Em Freire (2023), essa postura se manifesta como *amorosidade*, ou seja, a disposição de escutar antes de ensinar, de conceber o estudante como sujeito ativo e não como receptor passivo de conteúdo. É nessa perspectiva que o acolhimento se torna condição pedagógica, pois acolhe por meio das diferenças.

Essa ancoragem no acolhimento não é arbitrária, ela encontra respaldo na própria natureza da língua de acolhimento enquanto campo. Ela não visa somente à comunicação funcional, mas também à acolhida social, cultural e humana, entrelaçando-se com as particularidades afetivas, sociais, políticas e históricas de cada lugar e de cada trajetória. A língua de acolhimento reconhece o aprendiz como portador de saberes, memórias, identidades, e é por meio dela que o migrante pode pertencer e exercer a cidadania no novo território.

É Barbosa e São Bernardo (2017) quem me ajudam a nomear o que percebo na prática: a língua de acolhimento não se enquadra perfeitamente em nenhuma das outras modalidades conhecidas, não é exatamente uma língua estrangeira, nem uma segunda língua, nem uma língua para fins específicos. Ela é uma especialidade que nasce do encontro entre todas essas dimensões e, sobretudo, da condição singular de quem aprende: marcada pela emoção, pela subjetividade e pelo conflito que o contato com uma nova sociedade inevitavelmente desperta.

Dessa forma, ela difere da língua estrangeira, aprendida fora do país onde é falada, geralmente por escolha e sem urgência de sobrevivência, e da segunda língua, aprendida em contexto de imersão no país onde é falada, por motivos pessoais, profissionais ou estudantis. A língua de acolhimento compartilha com a segunda língua o contexto de imersão, mas dela se distingue pela condição de vulnerabilidade do estudante, migrantes e refugiados que precisam da língua não apenas para se comunicar, para acessar direitos e para reconstruir seus projetos de vida (Amado, 2013b).

Essa formulação, no entanto, merece uma provocação. Há alguém que não precise da língua para acessar direitos, para reconstruir projetos de vida? A linguagem é condição de

¹⁶ **Do original:** “no podré hablar de otro, convertirlo en tema, decirlo como objeto, en acusativo. Solamente puedo, solamente debo hablar a otro.”

toda existência situada, não apenas de quem migra. O que distingue a língua de acolhimento das demais modalidades de ensino não é, portanto, a necessidade da língua em si, universal a qualquer sujeito falante, mas a urgência com que essa necessidade se impõe e os conflitos que a atravessam: a ausência de escolha, a pressão do tempo, a vulnerabilidade de quem precisa aprender para sobreviver, e não para acrescentar uma habilidade à própria trajetória. É essa condição marcada pela urgência e pelo conflito, e não pela necessidade da língua propriamente, que constitui, a meu ver, o cerne da distinção entre a língua de acolhimento e as demais modalidades.

Penso no alcance da língua portuguesa: segundo o Instituto Camões¹⁷ (2023), ela é falada por mais de 260 milhões de pessoas, o que representa cerca de 3,8% da população mundial. Mais de 200 milhões só no Brasil, o maior reduto de falantes nativos. Os demais falantes estão distribuídos pelos nove países onde o português é língua oficial: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, sendo que na Guiné Equatorial o português convive com o espanhol e o francês como línguas cooficiais. Além disso, há uma diversidade de contextos de ensino e aprendizagem: Português como Língua Estrangeira (PLE), como Segunda Língua (PL2), para Falantes de Outra Língua (PFOL), como Língua Adicional (PLA), de Herança (PLH) e, como Língua de Acolhimento (PLAc), o coração desta pesquisa.

O conceito de PLAc tem raízes em Portugal, país que, a partir dos anos 90, experimenta uma transformação significativa: de nação historicamente migrante, passa progressivamente à nação de migração, recebendo fluxos do Leste Europeu, da África lusófona e da América Latina (Ançã, 2003). É nesse contexto de crescente diversidade linguística e cultural que emerge a reflexão sobre o papel do português como língua de acolhimento. Ançã (2003) foi uma das primeiras a sistematizar esse conceito, compreendendo-o a partir das funções que a língua desempenha em contextos migratórios: a função de acolhimento, que busca a comunicação com o aprendente nos primeiros momentos de adaptação; a função de estruturação, em que a língua opera como veículo de comunicação e objeto de estudo; e a função de legitimação, que assegura a construção da identidade do sujeito pela dignificação de sua língua de origem (Ançã, 2003).

Essa reflexão ganha contornos institucionais em 2007, quando o governo português lança o Plano para Integração dos Imigrantes em um contexto no qual o fluxo de estrangeiros no país havia saltado de 57.760, em 1980, para 440.227 em 2008 (Cursino, 2022). Desse

¹⁷ INSTITUTO CAMÕES. **O Português no Mundo**. Lisboa: Camões, I.P., 2016. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/eplp/Diptico_dlp16.pdf. Acesso em: 15 abr 2026.

plano, resulta a ampliação do projeto *Portugal Acolhe – Português para Todos*, que passa a oferecer cursos de português organizados em percursos de formação, com foco na comunicação funcional e na inserção social e profissional dos migrantes. Para Grosso (2010), a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda, pois, para o público adulto recém-imerso em uma realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber e saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. Orientada para a ação e para a interação real, a língua de acolhimento é compreendida como condição de acesso à cidadania plena (Grosso, 2010).

Essa perspectiva, contudo, não está isenta de tensões. Anunciação (2018) questiona o caráter assimilacionista da aceção portuguesa de PLAc, que condiciona a inserção social do migrante ao domínio do idioma nacional, silenciando suas identidades linguísticas e culturais em nome de uma possível integração. Para a autora, a língua que acolhe pode também silenciar, quando se torna exigência normativa em vez de direito humanizador.

No Brasil, o PLAc chegou na primeira metade de 2010, impulsionado pelo aumento do fluxo migratório, especialmente de haitianos, sírios e congoleses, e pela ausência de políticas públicas voltadas ao acolhimento linguístico dessa população (Amado, 2013b).

Coube às universidades e organizações da sociedade civil o desenvolvimento das primeiras ações de ensino de português para migrantes em situação de vulnerabilidade, majoritariamente por meio do voluntariado, situação que persiste até os dias atuais e que revela a fragilidade das políticas estatais nessa área (Amado, 2013b). A partir dessas experiências, pesquisadoras brasileiras, como Barbosa e São Bernardo (2017), passaram a ampliar e ressignificar o conceito, reconhecendo que o PLAc abrange também o prisma emocional e subjetivo da aprendizagem, considerando a situação de tensão e vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegar a um novo país. Nesse sentido, o acolhimento linguístico não se limita à transmissão de conteúdos comunicativos, é, antes, uma postura ética e pedagógica comprometida com a humanização (Freire, 2023).

Nesse contexto, ensinar PLAc não é apenas ensinar gramática, mas, sobretudo, criar condições para que o migrante possa interagir, compreender e se fazer compreender em situações concretas do cotidiano. Além da aprendizagem da língua, Grosso (2010) reforça a necessidade de partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores, um trabalho conjunto entre os que chegam e os que acolhem. É nesse ponto que a literatura entra para promover um gesto de encontro. Receber o outro também passa por acolhê-lo pela arte, pela sonoridade das palavras, pelos sentidos das narrativas ou pela beleza da poesia que toca,

muitas vezes, o coração antes de alcançar a compreensão. As imagens, os silêncios, a musicalidade criam um espaço estético, no qual não apenas se aprende a língua, mas também se aprende a sentir, transformando o estranho em familiar por meio da arte que humaniza. Prisca Agustoni (2021)¹⁸, poeta, tradutora e educadora de literatura italiana, ao refletir sobre o poder da literatura, afirma que ela traz “[...] uma dimensão transcendente que, de alguma maneira, permite que sejamos algo a mais, ou que possamos nos conhecer melhor e portanto evoluir como seres humanos” (Agustoni, 2021).

Essa visão ressoa no ensino de PLAc, porque o texto literário auxilia, também, no aprender a ser, um dos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors (Unesco, 1996), que reconhece a formação humana como finalidade educativa que vai além dos conhecimentos e das habilidades. Como afirma Grosso (2010, p. 69), “o ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais, que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural”. Assim, o objetivo desse ensino é dar aos migrantes e refugiados as ferramentas linguísticas e culturais para interagir, conviver e existir de verdade na sociedade, e é nesse espaço que a literatura se apresenta como uma potência: ela pode criar vínculos afetivos entre o estudante e a língua, tornando a língua portuguesa um lugar possível de habitar.

Sinto-me chamada para isso, como se cada aula que planejo pudesse ser uma pequena parte nessa construção. Lembro-me de Irene, a personagem do livro *O voo da guará vermelha*, que, ao ensinar Rosálio a escrever seu nome,

dá um lápis a Rosálio, conduz-lhe a mão com cuidado e o faz traçar, perfeito, redondo como um caneco, como a menina do olho, como a lua quando é cheia, como a beirada de um poço, a letra “o” junto ao “R”, atrás da fotografia, hoje só lhe ensino o “o” que com o “r” faz “ro” ro de rosa e de Rosálio [...] (Rezende, 2014, p. 57).

Assim me sinto, construindo e edificando lentamente o trabalho com a língua de acolhimento para migrantes.

¹⁸ Agustoni, Prisca. As línguas que me habitam. [Entrevista cedida a] Carola Saavedra. Rascunho, Curitiba, ed. 253, maio 2021. Disponível em: <https://rascunho.com.br/liberado/as-linguas-que-me-habitam/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

Querido diário,

hoje encerro por aqui. Ao delinear o percurso do PLAc desde a sua origem em Portugal e, depois, no Brasil, desvelando as especificidades do ensino, sinto que preciso buscar mais.

Recordo-me, então, de um menino sírio de três anos, que um dia partiu em busca de um chão que nunca chegou a pisar. Uma travessia que terminou em ausência, antes de qualquer raiz. E talvez seja por isso que me falta ainda: entender por que nem todo estranhamento se resolve, e nem toda travessia encontra chão.

Na próxima vez que nos encontrarmos, já terei feito um levantamento dos estudos mais relevantes e pertinentes para esta pesquisa sobre o PLAc e a inserção da leitura do texto literário nesse contexto de ensino.

Despeço-me pensando em como é desafiador estar ante uma nova abordagem de ensino, e as palavras de Mário Quintana, em “Os pés” (1984, p. 48), ressoam intensamente:

Meus pés no chão

Como custaram a reconhecer o chão!

Por fim os dedos dessedentaram-se no lodo macio.

[agarraram-se ao chão...

Ah, que vontade de criar raízes!

Esses versos ecoam o aprendizado de PLAc: assim como os pés de Quintana costumam a reconhecer o chão antes de finalmente se agarrarem a ele, os aprendizes também buscam firmar-se em um novo terreno linguístico, social e emocional, superando o que lhes é estranho até encontrar na língua um lugar para habitar. Nesse sentido, o ensino do PLAc torna-se um convite para acolher as singularidades de cada trajetória, criando condições para que raízes sejam criadas em um solo de inclusão, pertencimento e transformação.

Até mais!



2.3.1 Caminhos do PLAc no Brasil

Neste contexto, busco quantificar as pesquisas acadêmicas relacionadas ao PLAc e, em especial, ao PLAc e à mediação literária. As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no catálogo de teses e dissertações da Capes, na

plataforma do Google Acadêmico e, também, na tese da pesquisadora Sene (2023). No Apêndice H de sua pesquisa, há uma compilação das produções acadêmicas em PLAc (Sene, 2023) que serviu de base para a organização do documento que aqui denomino “Pesquisas acadêmicas referentes ao PLAc no Brasil” (Apêndice A), elaborado no ano de 2025, considerando o período de 2016 a 2025. A escolha por esse período deve-se ao surgimento das primeiras pesquisas sobre PLAc no Brasil, ocorridas em 2016, até o momento atual, considerando que em 2025 pesquisas ainda estavam sendo catalogadas. Os descritores (buscadores) utilizados foram: “português língua de acolhimento”; “português como língua de acolhimento”; “português língua de acolhimento e texto literário”, “acolhimento e educação de migrantes”; “educação humanizadora e português como língua de acolhimento”; “português língua de acolhimento e literatura”; “português língua de acolhimento e mediação literária”. Apresento no Quadro 4 o panorama quantitativo da busca.

Quadro 4 - Sistematização das produções acadêmicas conforme os buscadores

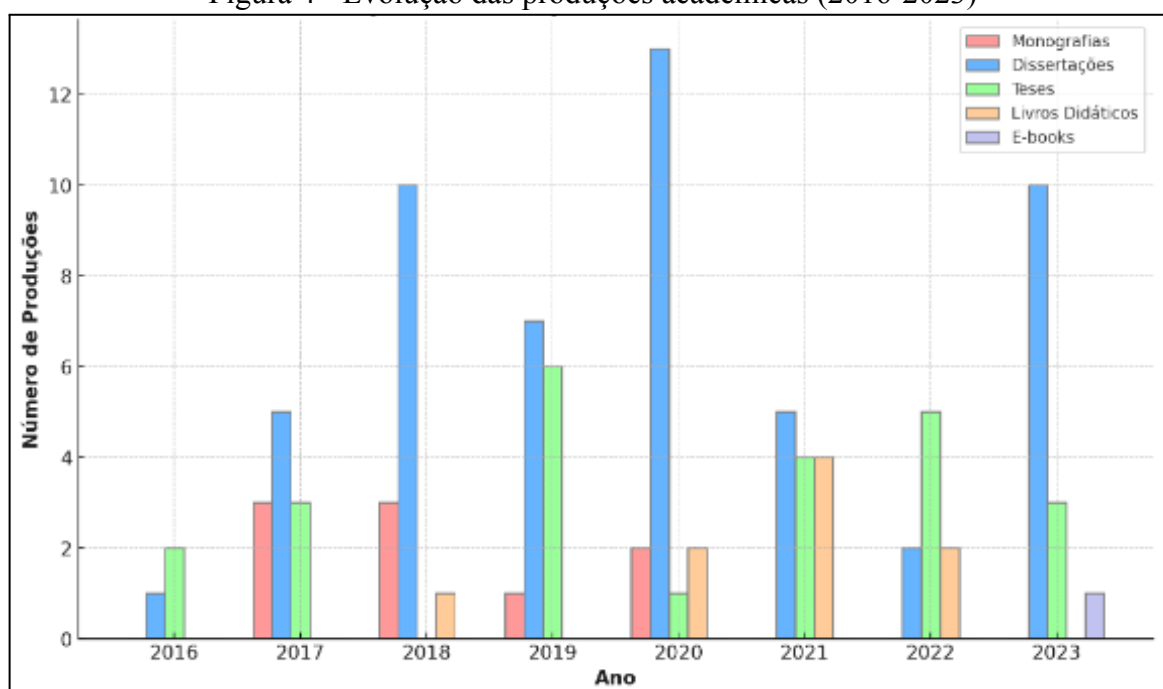
Termo buscado	Total	Monografias	Dissertações	Teses
Português língua de acolhimento	169	-	118	47
Português como língua de acolhimento	105	5	70	30
Português língua de acolhimento e texto literário	01	-	01	-
Acolhimento e educação de migrantes	03	-	03	-
Educação humanizadora e português como língua de acolhimento	0	-		-
Português língua de acolhimento e literatura	01	-	01	-
Português língua de acolhimento e mediação literária	-	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora (2024) com base no catálogo de teses e dissertações da Capes e na BDTD.

O Quadro 4 apresenta uma visão panorâmica dos resultados obtidos na busca, indicando o quantitativo de produções encontradas para cada termo pesquisado, organizadas por tipo, monografias, dissertações e teses. Para o leitor que deseja conhecer em detalhe cada uma dessas produções, título, autoria, instituição e ano de defesa, as informações completas estão sistematizadas no Apêndice A, onde se encontra o levantamento integral das teses e dissertações selecionadas. O Quadro 4 e o Apêndice A, portanto, são instrumentos complementares: o primeiro oferece o panorama quantitativo da busca, e o segundo, o detalhamento qualitativo das produções identificadas.

Constatai, com essa busca que embora a área de PLAc já contasse com publicações no Brasil desde 2010, com Grosso (2010) e Amado (2011) como referências pioneiras, as primeiras produções acadêmicas (dissertações e teses) brasileiras defendidas sobre o tema surgem no ano de 2016 e aumentam consideravelmente no ano seguinte. Em 2018, 14 produções foram publicadas, e esse número se manteve no ano seguinte. Em 2020, por sua vez, foram 20 produções, mas, em 2021, esse número diminuiu para 13. Em 2022, os estudos desenvolvidos com essa temática chegaram a nove publicações e, em 2023, voltaram a subir, atingindo 14 estudos publicados. Todos esses dados são elucidados no gráfico presente na Figura 4.

Figura 4 - Evolução das produções acadêmicas (2016-2023)



Fonte: elaborada pela autora (2024) com base nos dados da Capes e BDTD (2016-2024).

Os estudos apresentados evidenciam um campo ainda em construção. Dentre eles, selecionei os que mais se aproximam ou são mais relevantes à construção desta pesquisa, uma vez que convergem para o ensino da língua de acolhimento e suas especificidades. São Bernardo (2016, p. 13) propõe “[...] uma (re)construção do conceito de língua, a que chamamos de língua de acolhimento”, defendendo que o favorecimento da aprendizagem linguística deve ser a primeira ação de acolhimento no país de chegada. Já Lopez (2016, p. 09) aponta desafios concretos nesse processo, como “a falta de material didático especializado, a precariedade na formação docente, a falta de assiduidade dos alunos”, revelando que o PLAc possui especificidades que o distinguem do ensino de língua

estrangeira, segunda língua e língua materna. Sene (2017, p. 7), por sua vez, destaca que “iniciativas interculturais contribuíram para o intercâmbio cultural e um sentimento de inclusão”, sinalizando que o ensino da língua de acolhimento supera o ensino que foca na aprendizagem da língua pela língua. Esses estudos iluminam o contexto no qual esta pesquisa se insere e reforçam a necessidade de pensar abordagens que considerem o migrante em sua complexidade, perspectiva que orienta, aqui, a proposta da mediação literária nas aulas de PLAc como caminho de acolhimento linguístico e emocional.

Zambrano (2021, p. 200), por outro lado, desloca o olhar para as políticas linguísticas, identificando “o apagamento dos sujeitos migrantes forçados e de seus direitos linguísticos em algumas ações de acolhimento”, o que sinaliza que acolher é uma prática política. Esse apagamento reforça a urgência de perspectivas que reconheçam o migrante como sujeito de direitos e não apenas como aprendiz da língua. Já Sene (2023, p. 8) investiga como a elaboração colaborativa de material didático para cursos de PLAc impacta “as formações, os saberes e as práticas docentes”, ressaltando que o educador também é atravessado por esse processo. Todos esses estudos evidenciam as dimensões que extrapolam a sala de aula e dialogam com o que esta pesquisa busca explorar: se a leitura do texto literário pode ser, nas aulas de PLAc, não apenas um recurso didático, mas um espaço de escuta, reconhecimento e pertencimento.

Outro estudo selecionado foi o de Matos (2023), intitulado “As potencialidades do texto literário no ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento (PLAc)”, que examina como a literatura pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade. A pesquisa, de abordagem qualitativa e cunho etnográfico, envolveu nove participantes, seis de nível intermediário e três de nível básico. A partir dessa experiência, a autora defende que a literatura não deve ser reduzida a um instrumento gramatical, mas explorada em toda a sua potência formativa, pois

[...] a literatura facilita, na perspectiva dos estudantes, a aprendizagem tanto da língua quanto da cultura do Brasil, demonstrando que o texto literário pode ser um importante elemento na aprendizagem da língua de acolhimento, desde que abordado em todas as suas potencialidades, não apenas como um instrumento para a gramática (Matos, 2023, p. 10).

Matos (2023) argumenta que o texto literário deve ser utilizado de maneira abrangente, não somente como um recurso para ensinar gramática, mas como um elemento fundamental que pode facilitar a imersão cultural e linguística dos alunos. Ela também ressalta a

importância da literatura na formação de um conhecimento mais profundo e contextualizado, o que pode ser especialmente benéfico para migrantes que buscam se integrar à nova cultura.

Outras duas publicações que também abordam o trabalho com o texto literário em aulas de PLAc foram o de Soares e Tirloni (2017) e o de Cursino (2020). O primeiro deles, intitulado “Rakonte Mwen: um projeto de ensino de Português brasileiro a imigrantes haitianos a partir da literatura popular” versa sobre o projeto educacional chamado “Rakonte Mwen” e focado no ensino da língua portuguesa para migrantes haitianos por meio do uso de contos populares brasileiros e haitianos como ferramenta pedagógica. A metodologia inclui leitura, discussão em grupo e correção colaborativa, promovendo a autonomia dos alunos e a integração cultural. Além disso, o projeto destaca a importância das obras literárias na formação da identidade e no fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os migrantes com objetivo central de desenvolver uma proposta de ensino da língua portuguesa por meio da criação e da operacionalização de um projeto de contação de histórias, fundamentado no gênero literário do conto popular e voltado especialmente para migrantes haitianos (Soares; Tirloni, 2017).

O segundo, intitulado “Formação de educadores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes-migrantes/refugiados” aborda a formação de educadores sob a perspectiva plurilíngue e apresenta o projeto Literatura de Refúgio, criado em 2016 com o objetivo de “[...] promover a reflexão sobre o migrar, por meio da experiência estética, a todas as esferas sociais” (Cursino, 2020, p. 428). Segundo a autora, a abordagem intercultural proposta permite que os alunos reflitam sobre experiências de deslocamento e migração, incorporando perspectivas diversas ao seu aprendizado, e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos, fortalecendo a identidade e a expressão dos estudantes (Cursino, 2020).

Embora os últimos três estudos aqui apresentados reconheçam o texto literário como elemento relevante no ensino de PLAc, suas propostas se centram nas potencialidades linguísticas e interculturais da literatura, ou seja, como o texto literário pode contribuir à aprendizagem da língua. Esta tese, no entanto, parte de um ponto diferente: interessa-me não apenas o que a literatura ensina, mas o que ela provoca, sua dimensão estética, afetiva e humanizadora como caminho para uma educação que acolhe o migrante em sua inteireza. A lacuna que esta tese se propõe a preencher, portanto, não é a da articulação entre literatura e PLAc, mas a mediação literária como prática humanizadora no ensino de português para migrantes, perspectiva ainda ausente na produção acadêmica.

Querido diário,

*agora, com esse alicerce do PLAc delineado, seu surgimento em Portugal, sua chegada ao Brasil e as pesquisas que vêm construindo esse campo, sinto que estou pronta para mergulhar no coração desta tese: a mediação literária como espaço simbólico de refúgio nas aulas de PLAc. Antes de me despedir, quero deixar um fragmento do poema *Mi padre, el inmigrante*, do poeta venezuelano Vicente Gerbasi (2021, p. 32)¹⁹:*

*Tú, el viajero, el insomne, el descontento
el que levantaba las manos hacia los relámpagos,
el que veía pasar las bahías
como la orilla serena y brumosa de la tristeza.
Sabías soportar las lejanías,
siempre tan del corazón.
Sabías llegar.*

Até mais, hasta pronto...



2.3.2 PLAc: Conceitos, especificidades e singularidades do ensino

Amado (2013b) situa o PLAc como uma vertente ainda incipiente no Brasil, destacando uma lacuna existente no ensino de português para refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade. Barbosa e São Bernardo (2017) evidenciam a relevância e a singularidade do PLAc com modalidade de ensino pensada especificamente a migrantes e refugiados, demarcando a distinção em relação ao ensino de português para estrangeiros no geral.

Essa delimitação evidencia a necessidade de caminhos pedagógicos moldados às vivências dos aprendizes que utilizam o português em terras que não são as de sua origem. Queiroz (2023, p. 167) aprofunda essa visão ao descrever o PLAc “como uma proposta linguística educacional cuja intenção é contextualizar o ensino e a aprendizagem de português para refugiados e outros (i)migrantes em situação de vulnerabilidade”, mostrando como tal

¹⁹ Disponível em: https://ciudadseva.com/texto/mi-padre-el-inmigrante/#google_vignette. Acesso em: 05 jul. 2024.

abordagem, em meio à fragilidade vivida por esses sujeitos, não somente ensina, mas também acolhe.

Amado (2013b, p. 7), apoiada em Villalba Martinez e Hernandez (2005), mostra que as condições psicossociais do refúgio podem gerar barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida, pois interferem diretamente em seus planos para o futuro, como a necessidade de aprendizagem da língua para a inserção no mercado laboral e integração na sociedade. Esse entendimento convida a compreender o ensino do PLAc como um percurso que transcende o aprendizado de uma língua estrangeira, exigindo que se acolham as diversidades e subjetividades que marcam as trajetórias de cada aprendiz.

É nesse sentido que percebo o PLAc se organizar de forma singular. Como Lopez e Diniz (2018) sustentam, ele está longe de ser uma adaptação superficial do ensino de línguas; é um campo próprio, que nasce do reconhecimento das diferenças, da escuta das especificidades e da valorização dos legados pessoais que o migrante carrega consigo e que não se dissolvem, mas se integram à nova vivência linguística.

Entendo, a partir de Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436), que isso exige também uma revisão do papel do educador: mais do que ensinar a língua, cabe a ele “amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua” e “estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele e a sociedade anfitriã”, ou seja, a língua entendida como uma ponte que une os dois mundos do migrante. Já Sene, Matos e Gileno (2021, p. 3) assim nomeiam o propósito desse ensino: “[...] desenvolver a competência linguístico-comunicativa dos estudantes juntamente com o letramento de práticas socioculturais, a fim de que consigam movimentar-se social e culturalmente na sociedade em que estão vivendo”. Todos esses autores convergem para uma mesma ideia: o PLAc não se resume ao ensino da língua, mas contribui para a construção de um território inclusivo, humano e repleto de sentido para todos os que o habitam.

Nesse contexto, a língua de acolhimento desvela particularidades que a distinguem do ensino de línguas estrangeiras. Arantes, Deusdará e Brenner (2016, p. 1202) afirmam que ela “apresenta especificidades que não são as mesmas do ensino de língua estrangeira”, e percebo isso com clareza: ao contrário da língua estrangeira ou da segunda língua, a língua de acolhimento irrompe pela necessidade. O migrante não opta pela língua, mas pelo refúgio em um território, e o domínio da língua emerge como pilar da convivência diária. Aprender a língua não é só conquistar autonomia na comunicação; é, por vezes, resguardar a sobrevivência física e emocional, ampliar os horizontes de relações e melhorar as condições socioeconômicas.

Por isso, a aprendizagem e o ensino de PLAc demandam uma abordagem que ultrapassa a mera consideração dos aspectos linguísticos, englobando também dimensões sociais, culturais e emocionais. Para São Bernardo (2016, p. 66), o PLAc

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 migrante 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.

Essa relação conflituosa é particularmente complexa no contato inicial do migrante com a sociedade de acolhimento, marcado por uma situação de vulnerabilidade distinta da que caracteriza o ensino da língua estrangeira ou de segunda língua. Nessa mesma direção, Oliveira (2010) chama atenção para a natureza multilíngue das salas de aula com grupos de migrantes, que se distingue dos contextos tradicionais de ensino de língua estrangeira em três aspectos fundamentais: a) a base linguística dos aprendentes, marcada pelo uso de uma ou mais línguas nem sempre plenamente adquiridas e pela possível situação de iletrismo; b) o contexto linguístico, caracterizado pelo uso de diferentes línguas tanto no ambiente doméstico quanto fora da sala de aula; e c) a motivação ou a pressão para aprender a nova língua, que difere muito daquela presente na aprendizagem de uma língua estrangeira convencional.

Nesse cenário, é inegável que o ensino do PLAc precisa considerar múltiplas dimensões, promovendo um ambiente de aprendizagem que reconheça e valorize a diversidade linguística e as experiências emocionais dos migrantes, com estratégias que atendam às necessidades de grupos heterogêneos.

A mediação literária, nesse contexto, pode se apresentar como um possível caminho para a humanização dos processos e das relações que constituem o ensino de PLAc, na medida em que as narrativas tendem a possibilitar que os aprendizes habitem sentimentos e os expressem, criando vínculos de reconhecimento que podem transformar a sala de aula em espaço de partilha. Complementando essa perspectiva, Bulegon e Soares (2019) sugerem que a simples compreensão de um idioma não é suficiente para que uma pessoa se sinta cidadã e atue efetivamente na sociedade, evidenciando a necessidade de que o estudante encontre espaços físicos ou simbólicos onde possa pertencer e se expressar.

O que Oliveira (2010), Amado (2013), Barbosa e São Bernardo (2017), Lopez (2016) e Sene (2017) nomearam teoricamente, eu pude experienciar na prática. E foi nessa interlocução entre o vivido e o lido que as dimensões de PLAc foram ganhando espaço e

forma. Diante dessas especificidade, construí a Figura 5 como uma tentativa de tornar visível o que revela a sala de aula de PLAc.

Figura 5 - Dimensões do ensino de PLAc



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Essa figura é uma construção própria, elaborada a partir do entrelaçamento de leituras teóricas desta pesquisa e a experiência acumulada em anos de prática docente no ensino de PLAc. Ela organiza visualmente as camadas que, na sala de aula, se mostraram indissociáveis, a linguística, a emocional, a cultural e a identitária, servindo, ao mesmo tempo, como instrumento de leitura do campo e como ancoragem para as escolhas pedagógicas que orientam a proposta de mediação literária desenvolvida nos capítulos seguintes.

Essas dimensões demonstram que o ensino de PLAc possui especificidades relacionadas diretamente com o processo de aprendizagem e de ensino, tais como: a) a questão emocional e a criação de vínculos; b) os diferentes níveis de conhecimento e proficiência em português; c) as diferentes culturas e línguas maternas; d) as diferentes realidades no contexto de migração; e) a emergência na aprendizagem.

Ao longo da minha trajetória como educadora, tive a oportunidade de trabalhar na coordenação e na formação de grupos de estudantes de PLAc em um projeto de extensão. Durante esse processo, observei diversas singularidades²⁰ entre os alunos, que, ao serem

²⁰ As singularidades identificadas decorrem das respostas fornecidas pelos estudantes nos formulários que preenchem ao se matricularem no curso de língua portuguesa destinado à naturalização brasileira.

conhecidas, auxiliam significativamente para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem, tais como: a) estudantes com pouco ou muito conhecimento da língua-alvo; b) estudantes não alfabetizados na língua materna; c) sistema de escrita diverso do português; d) língua tipologicamente próxima ao português; e) estudantes com ou sem formação acadêmica no país.

A Figura 6, Singularidades dos estudantes no ensino de PLAc - Caxias do Sul, emergiu da prática, e não da teoria. As singularidades nela reunidas foram identificadas ao longo da minha atuação como educadora e coordenadora de grupos de PLAc, a partir de registros, observações e da escuta atenta às trajetórias dos estudantes. Ao sistematizar o que a prática revelou, ela oferece ao leitor um mapa de especificidades que o educador de PLAc, normalmente encontra em sala de aula.

Figura 6 - Singularidades dos estudantes no ensino de PLAc - Caxias do Sul



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Ao identificar essas características, percebo que a dinâmica do grupo pode ser enriquecida, permitindo a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes, adaptadas às necessidades específicas do ensino. A elas, adiciono a diversidade linguística, étnica e cultural que ganha espaço ao ser reconhecida, valorizada e convidada a unir-se à língua-alvo. Nessa direção, Oliveira e Silva (2017, p. 142) identificam uma terceira orientação ideológica nas políticas linguísticas, segundo a qual a diversidade de línguas é reconhecida de maneira positiva, como um recurso a favor do Estado, sendo compreendida como um potencial capital

cultural para a nação como um todo²¹. Em outras palavras, a diversidade presente em uma sala de aula composta por culturas e etnias diferentes, embora desafiadora para o educador, é um aspecto favorável para a aprendizagem, impulsionando todos os envolvidos a horizontes mais amplos de compreensão mútua.

Essas trocas nos humanizam porque abrem espaço para o que não cabe em um currículo oficial e prescrito: o sentimento, a memória, a dificuldade de existir em uma língua nova. Reconheço que todo currículo carrega também uma dimensão oculta, não-oficial, no qual afetos e subjetividades sempre encontram alguma passagem. A mediação literária torna essa dimensão visível e intencional, trazida para o centro do fazer pedagógico e não deixada à deriva do acaso ou do silêncio.

Ao compartilhar experiências e culturas, ressignificamos identidades e reconstruímos formas de ser e estar no mundo. É nesse sentido que compreendo a **humanização**: como um acontecimento que se tece entre educador e estudante, e entre estudante e estudante no encontro que acolhe, na escuta que reconhece e, especialmente, na mediação literária como espaço de palavra compartilhada.

Diante dessas especificidades e singularidades, enalteço que o ensino de PLAc se configura como um campo que vai além da competência linguística, pois ele é, também, um espaço de acolhimento emocional, cultural e identitário, que exige do educador sensibilidade, escuta e comprometimento com a humanização. É nesse solo que a mediação literária, objeto desta pesquisa, encontra seu lugar.

Dessa forma, esta estação contribui para a tese ao demonstrar que o PLAc, compreendido em suas especificidades linguísticas, emocionais, culturais e identitárias, é o campo onde a mediação literária encontra sua razão de ser. Ao mostrar que o ensino de português para migrantes ultrapassa a dimensão instrumental e alcança a dimensão humana, esta estação fundamenta a afirmação central desta pesquisa de que a mediação literária em PLAc constitui-se como espaço de acolhimento simbólico e de humanização no qual o texto literário potencializa a existência dos estudantes-migrantes.

²¹ Oliveira e Silva (2017, p. 142), apoiados em Hamel (2013), identificam três orientações ideológicas que têm sustentado as políticas linguísticas: a primeira é a da **negação total** da diversidade linguística, predominante nos processos de consolidação dos Estados nacionais e de colonização, em que o plurilinguismo foi sistematicamente excluído do reconhecimento público; a segunda reconhece a existência da diversidade linguística, mas a define negativamente como um **problema a ser superado** em prol da unidade nacional, esperando que os indivíduos de grupos minoritários abandonem suas línguas e se tornem monolíngues na língua nacional; a terceira, adotada como perspectiva nesta tese, reconhece a diversidade linguística de maneira **positiva**, como um recurso e um potencial capital cultural para a nação como um todo.

Querido diário,

dias intensos, o frio do inverno ainda presente, mas já dá sinais de que logo vai embora. Pela janela de casa, vejo os parreirais adormecidos envoltos pela neblina do amanhecer. O silêncio reina, a terra descansa, mas ainda tem vida, e eu sigo escrevendo. Neste momento sinto cansaço, mas preciso produzir, e essas duas sensações se sobrepõem. É com esses sentimentos que finalizo a busca, a organização e a análise das produções sobre o PLAc relacionadas com o tema desta investigação, destacando a necessidade premente de ampliar os estudos sobre o ensino de PLAc, e, em específico, sobre a inserção do texto literário. Percebi uma lacuna a ser preenchida: a mediação literária no ensino de PLAc pode desvelar possibilidades para uma educação que cultiva a humanização. É nessa lacuna que esta investigação encontrou seu chamado: se o PLAc já nasce marcado pela vulnerabilidade, pela urgência e pela necessidade de pertencer, então a mediação literária não é um acréscimo, um enfeite, é o que pode transformar a sala de aula em um espaço de acolhimento simbólico para que a língua além de ser sobrevivência seja existência.

Percebi, ainda, que essa temática está ausente nas investigações do grupo de pesquisa OLLI, ao qual esta tese se vincula. Portanto, a ampliação das investigações nessa área é desejável e necessária para tornar os processos educacionais mais significativos e humanos. Na estação que se avizinha, permito-me adentrar os domínios do direito à educação, do direito à literatura e do acolhimento que floresce na leitura do texto literário. Sinto-me guiada pelo voo da guará vermelha, como se eu buscasse, nas páginas vindouras, um refúgio no qual as palavras se tornassem asas para migrantes e refugiados.

Antes de me despedir, deixo este poema breve de Gloria Anzaldúa (2016, p. 262)²², escritora, pesquisadora e ativista nascida na fronteira entre o Texas e o México. Nele encontro a essência do que venho construindo nestas páginas: vozes que se encontram, se entrelaçam e não se apagam:

“Para sobreviver às Fronteiras.

você deve viver sem fronteiras.

Ser uma encruzilhada”

Esses versos me remetem ao estudante-migrante que chega e, muitas vezes, o mundo quer transformar, quando o que ele precisa é apenas ser acolhido. É talvez aí que a literatura encontra o seu lugar, não para ensinar uma língua que substitui a outra, mas para abrir espaço onde as duas possam existir, respirar juntas, conviver. Até mais,



²² **Do original:** “Para sobrevivir en la Frontera / debes vivir sin fronteras / ser un cruce de caminos”.

EST A Ç Ã O 03

OUTONO

DA MATURAÇÃO TEÓRICA



ESTAÇÃO 03 OUTONO DA MATURAÇÃO TEÓRICA



Querido diário,
volto a ti, às minhas reflexões que comporão a escrita desta tese. Ao pensar nas formas de me aproximar, de maneira sensível, ao direito à educação e à literatura, em específico na vida de pessoas em movimento, percebi que outra arte também me compõe: a música.

Talvez te perguntes por que invoco a sonoridade após compartilhar fragmentos literários e poemas. A razão é simples e, ao mesmo tempo, profunda: ela me sustenta e também me humaniza neste processo de escrita.

Enquanto escrevia estas linhas, escutava **“Ruas de outono”**, de Ana Carolina (2007, Dois Quartos), cujos versos atravessaram minha reflexão:



*Nas ruas de outono
Os meus passos vão ficar
E todo abandono que eu sentia vai passar
As folhas pelo chão
Que um dia o vento vai levar
Meus olhos só verão que tudo poderá mudar*

Sim, é outono, a estação na qual as folhas se despedem das árvores. Elas caem tingindo o chão de diversos tons: amarelos, terrosos, avermelhados... e essa mistura de cores na natureza me convida à introspecção, à reflexão... Assim como na letra da canção, o outono se abre em mim como uma estação de maturação.

Nesse movimento de transição, volto-me aos fundamentos deste trabalho e penso, reflito, estudo e investigo o direito à educação e à literatura. Uma das perguntas que ressoam é: o que significa ter direito à educação quando se está em deslocamento? Quando ainda não tenho certeza do chão em que piso, quando a língua ainda me é estranha, quando o pertencimento ainda está em construção? Quem sabe, signifique, antes de tudo, o direito a ser visto, ser escutado. E a literatura pode, nesse sentido, devolver a humanidade pela vivência da arte.

3.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E À LITERATURA: CAMINHOS PARA A HUMANIZAÇÃO

Ao sentar-me para organizar as leituras feitas sobre o direito à educação e o direito (ouso repetir) à literatura como caminhos para a humanização, as palavras do poeta angolano Moisés Tiago António (2019, não paginado) ecoam em mim:

O viajante

[...]

Com a minha mala na mão, sou um migrante em marcha
 Percorrendo o mundo em busca do meu destino!
 Nesta mala,
 Carrego nela muitas coisas
 Vou vagueando de terra em terra à busca da paz,
 Liberdade, Justiça, Abrigo, e finalmente um recomeço para viver a vida!

Sou migrante
 Feito uma andorinha, em busca da melhor estação!
 Como quem apenas quer viver
 De braços abertos estou para um trabalho para sobreviver!
 Como um ser humano,
 Estou pronto para contribuir para o crescimento do país acolhedor!
 [...]

O poeta descreve o viajante com sua mala na mão, um migrante em movimento, percorrendo lugares melhores em busca de paz, liberdade, abrigo e um recomeço, carregando, nessa caminhada, vivências que poderão ser compartilhadas com outras pessoas.

Ao trazer a música e o poema como entradas reflexivas nesta estação da tese, faço uma escolha epistemológica: elas são formas legítimas de conhecimento. Para Duarte Jr. (2010), a arte amplia a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva, sendo componente essencial no processo de humanização do homem, e é por meio dela que o ser humano simboliza mais de perto seu encontro sensível com o mundo. Uma educação que acolhe esse encontro torna-se, ela mesma, uma jornada transformadora, e é nessa direção que situo o PLAC como espaço de humanização.

Para Freire (1969, p. 124), “as respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com seu ‘espírito’, mais do que um puro fazer, são quefazeres que contém inseparavelmente ação e reflexão”, e é nesse movimento que a arte, a música e a literatura se afirmam como formas genuínas de conhecer e de transformar.

É a partir dessa compreensão que defino a educação como uma jornada transformadora, em que o migrante, com suas vivências e experiências, encontra no desconhecido uma possibilidade para se reconstruir. É uma jornada similar daquela que habita as páginas de *O Voo da Guará Vermelha*. Irene, carregando o peso do HIV, faz-se presente no caminho de Rosário, o “Nem-ninguém”, aquele que não tinha nome e nem lugar no mundo, e, entre os dois, nasce uma relação de ensino e encantamento: ela o ensina a ler, e ele a presenteia com as narrativas que carrega. Considero que, nesse encontro, a literatura é o próprio ato do acolhimento.

Defendo, em meio às folhas outonais que mostram mudanças e transitoriedade, que a educação pode despertar o potencial de cada sujeito, como uma possibilidade de reconhecimento de si, de fortalecimento de vínculos e de participação na vida social, cultural e humana no território que o acolhe (ou que, teoricamente, deveria acolhê-lo). Contudo, para que isso se realize, compreendo que o acesso à educação precisa ser pleno: uma educação que dialoga, que escuta e que humaniza. Para Freire (2023), é pelo ato de pronunciar o mundo, ação e reflexão indissociáveis que o sujeito se humaniza e é a educação o espaço privilegiado onde esse pronunciar se constrói. É a partir dessa convicção que as próximas seções se organizam. Em 3.1.1, defendo o direito à educação dialógica como fundamento; em 3.1.2, discuto o direito à literatura como um caminho para a transformação e, também, a importância de reconhecer esse direito na educação com migrantes; e, em 3.1.3, proponho o acolhimento por meio da mediação literária, construindo um espaço de refúgio no ensino de PLAc.

3.1.1 Direito à educação dialógica

A educação dialógica, compreendida à luz de princípios freirianos, constitui um dos pilares do apoio aos migrantes como exercício de cidadania plena, na medida em que favorece o acesso a direitos fundamentais: educação, saúde, segurança, igualdade e fruição literária. Tal exercício se concretiza quando os indivíduos se reconhecem como portadores de direitos e se sentem preparados para acessá-los e reivindicá-los, sobretudo no campo educativo, que atravessa e sustenta os demais.

Nesse âmbito, o direito à educação se afirma como eixo estruturante e inegociável. Conforme concebem Silva, Poltozi e Torres (2023, p. 44), “o direito à educação, independentemente das condições migratórias (ou mesmo de estudantes brasileiros), não pode encontrar obstáculos para sua efetivação”.

No contexto brasileiro, esse princípio é assegurado ao migrante na Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017, segundo a qual o estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição Federal (Brasil, 2017). No entanto, apesar da existência desse e de outros dispositivos legais, carências ainda persistem, tais como: poucas políticas linguísticas voltadas aos migrantes na educação básica e superior; escassez de cursos de graduação que formem educadores para atuar nesse contexto; fragilidade de políticas públicas que garantam, de modo equitativo, acesso ao ensino, e que reconheçam as diferenças culturais e linguísticas como direitos constitutivos da interação na sociedade de acolhida.

Além do direito à educação, os artigos XIII e XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (resolução 217 A III), asseguram aos migrantes direitos inalienáveis, entre os quais destaco:

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas amizades entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 1948).

Esse princípio, contudo, ainda encontra resistências concretas na realidade brasileira, marcada pelo preconceito, pela xenofobia e pela indiferença. Segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2024), entre 2021 e 2022 as denúncias de xenofobia cresceram 874%, superando as acusações de intolerância religiosa, racismo, LGBTfobia, misoginia e neonazismo registradas no mesmo período; entre 2022 e 2023, houve crescimento de 252,25% nas denúncias. Embora exista a Lei da Migração e a Declaração de Direitos Humanos, isso ainda não se traduz em prática social efetiva.

É no espaço educativo, nas relações entre educador e educando e entre os próprios educandos que essa lacuna pode começar a ser superada. Isso implica compreender a educação para além da escolarização, como um processo que reside no diálogo, no respeito à pessoa e seus valores, culturas e modo de pensar, bem como na liberdade de suas escolhas. Ao situar a educação no centro do desenvolvimento humano e social, ampliam-se as

possibilidades de florescimento de aptidões e de (re)conhecimento de si, do outro e do meio em que vive. Para isso é necessário possibilitar que cada um se reconheça como sujeito capaz de transformar a si e ao meio social habitado, pois, como lembra Luft (2004, p. 22) “[...] pensar não é apenas a ameaça de enfrentar a alma no espelho: é sair para as varandas de si mesmo e olhar em torno”.

Mas e como contribuir para a formação de pessoas capazes de “sair para as varandas” transformando a si e ao contexto em que vivem? Um dos caminhos consiste em reconhecer o repertório social, emocional, cultural e linguístico, ou “os saberes de experiências feitos” (Freire, 1992, p. 31), como as falas, a religiosidade, as histórias, as vivências e os conhecimentos que o migrante possui como bagagens para a sua transformação e não como um impeditivo ou uma barreira. Como adverte Freire:

[...] O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (Freire, 1992, p. 44).

Há que se cuidar, no entanto, para que o reconhecimento desses saberes não se torne apenas um gesto retórico: acolher o que o migrante traz consigo significa, de fato, partir dessas experiências como fundamento, não contorná-las em nome de um ensino que as ignora.

Diante disso, emerge a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as relações entre *educação ↔ língua ↔ cultura ↔ transformação ↔ liberdade*. Para tanto, torna-se fundamental partir de uma concepção de escuta com o outro, promovendo um diálogo que realmente tenha o potencial de transformar tanto a si quanto ao outro. Nessa direção, Freire enfatiza que

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los (Freire, 1989, p. 17).

A escuta, nessa concepção, não é uma ação passiva, mas uma atitude que requer interação entre quem escuta e quem fala. Ao reconhecer o direito de fala dos educandos, o educador favorece um ambiente que valoriza a pluralidade das experiências e das vivências. Além disso, aquele que fala não se dirige apenas ao outro: ao verbalizar ideias, argumentos e posicionamentos, o sujeito também se escuta, reelabora pensamentos e, muitas vezes, encontra sentidos para dilemas que o atravessam. É nesse movimento indissociável de fala e escuta que o diálogo se constitui, pois, na concepção freiriana, estamos “em diálogo constante com o outro” (Freire, 1967, p. 97). Por isso, um fazer pedagógico pautado no diálogo e na escuta tem o potencial de transformar o meio, ampliar o autoconhecimento e promover o reconhecimento do outro, favorecendo, com isso, processos de transformação de nós mesmos e do nosso meio.

Ao reconhecer a importância dos direitos humanos e da escuta **com** o outro²³, tem-se a oportunidade de enfrentar os desafios da educação na migração e, também, de reforçar as múltiplas dimensões e perspectivas que a diversidade linguística e cultural oferece. Ao entender a educação como um ato dialógico e uma prática da liberdade, é possível que se promova, como dito anteriormente, o autoconhecimento para a transformação.

É pela palavra dita, escutada e elaborada, que o sujeito se constitui e constitui o mundo ao seu redor. Como afirma Freire (2023, p. 108), “pronunciar o mundo é modificá-lo”, e é nesse ato que educadores e estudantes-migrantes podem encontrar-se. Essa concepção remete à personagem Rosário, do livro que vem conversando com esta tese e que tem servido como uma espécie de refúgio simbólico para ela, que recorda com carinho sua avó, quem costurava colchas de retalhos unindo pedaços para formar um novo desenho. Essa metáfora é potente por refletir o processo de pensamento da personagem que possui “um sem fim de palavras, [...] garimpando na memória retalhos para costurar um no outro e ver nascer novos sentidos que possa desenrolar no papel e um dia vão chamar outros, até completar histórias [...]” (Rezende, 2014, p. 86). Dessa forma, tanto a prática de Freire de pronunciar o mundo quanto a lembrança de Rosário, levam-me à reflexão sobre a necessidade de conectar experiências e de pronunciar ideias, falas e pensamentos para gerar novas narrativas e significados.

²³ A escolha do termo *com* revela um entendimento profundo: escutar “com” é mais do que um ato; é um encontro, um acolhimento, uma partilha íntima entre quem escuta e quem fala. Essa forma de escuta transforma a experiência, transcende o mero ato de ouvir ou de falar, tornando-se uma escuta presente. O envolvimento na escuta ativa expande nossas perspectivas, apresentando-nos experiências que antes pareciam impossíveis, como se cada palavra nos conectasse, criando uma paisagem de compreensão e conexão (Mangini, 2021).

Antes de concluir essa reflexão sobre o educar pelo diálogo e pela escuta, destaco, dentre os muitos caminhos possíveis para uma educação comprometida com a humanização, aqueles que se revelam essenciais para a proposta que esta tese sustenta:

Educar para escutar, para que cada história encontre reverberações.

Educar para pronunciar e não silenciar, para que vozes sejam escutadas.

Educar para dialogar, para que as palavras se entrelacem e ressoem suas vozes.

Educar para participar, para que cada um se sinta parte do todo.

Educar para ser livre, para que as correntes da opressão se dissolvam.

Educar para refletir e agir, para que o pensamento flua.

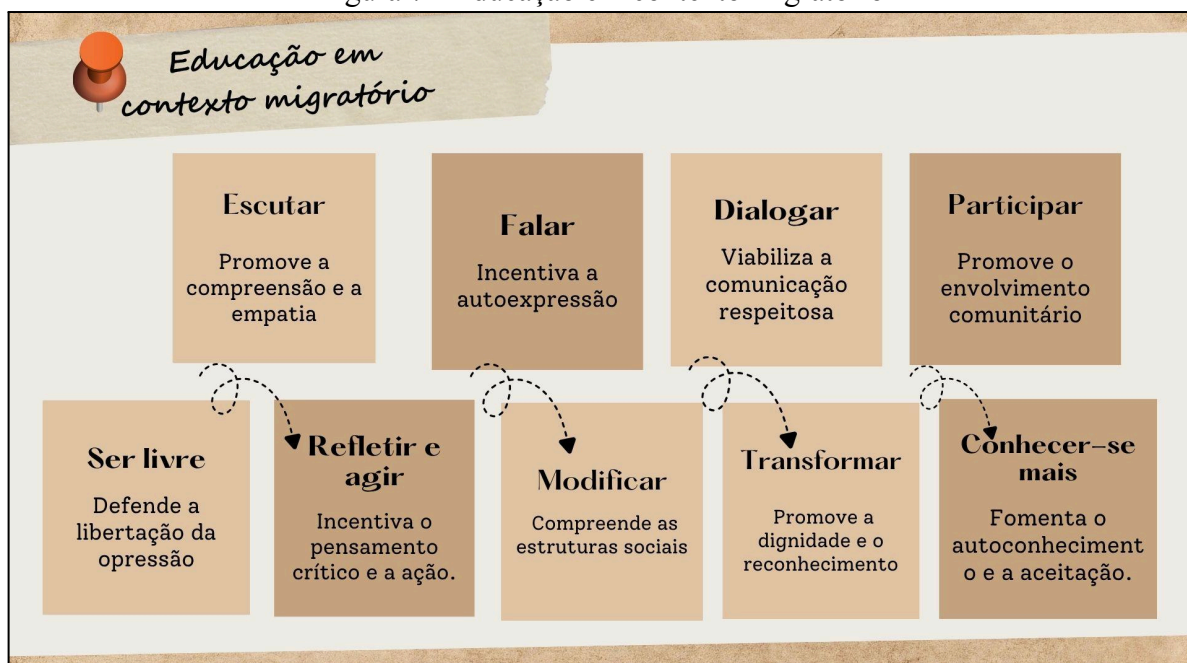
Educar para modificar, para que as estruturas rígidas se desfaçam.

Educar para transformar, para que o mundo seja mais equitativo.

Educar para conhecer-se mais, para compreender-se, para aceitar-se, para buscar vida possível.

A Figura 7 organiza essas premissas de forma articulada, a fim de ilustrar a concepção de educação que orienta e fundamenta esta tese.

Figura 7 - Educação em contexto migratório



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Nas vivências concretas do contexto migrante, educadores e educandos, ao promoverem a partilha de experiências e saberes, materializam o diálogo freiriano. Nas vivências concretas do contexto migrante, quando educadores e educandos promovem a

partilha de experiências e saberes, materializam o diálogo freiriano, pois esses saberes, tanto de senso comum quanto acadêmicos, abarcam aspectos culturais diversos, e permitem, com isso, a construção de novos conhecimentos. Freire (2023) alerta que esse diálogo não deve ser visto como uma forma de impor a visão de um sujeito sobre o outro, mas sim como um processo colaborativo, um espaço de co-construção de significados, no qual os participantes podem fazer escutar sua voz e cada experiência tem valor.

Essa abordagem não apenas contribui para o cumprimento da meta 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (Organização das Nações Unidas, 2015), mas também, e mais especificamente, da meta 4.7 que preconiza que todos os educandos adquiram

4.7 [...] conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e **valorização da diversidade cultural** e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Organização das Nações Unidas, 2015, grifo meu).

Para propiciar um ambiente de aprendizagem que valorize as diversas origens culturais dos estudantes-migrantes, proponho a criação, na sala de aula de PLAc, do que Petit (2010) nomeia espaço de refúgio, conceito que tomo emprestado da autora e transponho para o contexto pedagógico como um momento no qual educador e educandos são convidados a explorar, sentir, refletir e mergulhar na leitura do texto literário. Esse espaço transcende meros limites físicos, sendo caracterizado pela segurança emocional e pela liberdade intelectual e permitindo que os participantes mergulhem na narrativa, na poesia, na música, nas personagens e no tema sem medo de julgamentos. Petit (2010, p. 21) nos lembra que situações de crise, e a migração é uma delas, frequentemente confinam o sujeito em um tempo sem projeto e sem futuro, em um espaço sem linha de fuga, abalando o sentimento de continuidade de si. É precisamente nesse espaço, nessa brecha, que a leitura literária pode possibilitar uma elaboração simbólica da experiência vivida. É dessa tensão própria da leitura que ela “permite ao mesmo tempo uma escapada solitária e encontros” (Petit, 2010, p. 80), e é nesse movimento que o espaço de refúgio se constitui na sala de aula, abrindo ao estudante-migrante a possibilidade de se reconstruir como sujeito de sua própria história.

Essa abordagem participativa pode incentivar reflexões sobre assuntos como afetividade, solidão, felicidade, direitos humanos, igualdade de gênero e diversidade cultural

possibilitando que os migrantes conectem suas narrativas pessoais a questões mais amplas da experiência humana.

Como afirmam Moraes e Agostini (2018, p. 20),

O homem não existe sozinho no mundo, mas sim com ele e com todos os que nele estão, não sendo possível transformar a si próprio e ao mundo por meio do silêncio, numa posição quietista, satisfeito em assistir, mas buscando participar, num processo democrático, do seu processo histórico-social.

Nesse sentido, reforço o direito à educação dialógica de qualidade sob o viés do desenvolvimento integral do educando e por meio do respeito às vivências na diversidade cultural em que está inserido.

Querido diário,

despeço-me por aqui, mas volto em breve!

Vou impregnar-me das cores, luzes e silêncios do outono presentes na natureza para, na volta, desenvolver uma reflexão acerca do direito à literatura no contexto do ensino de PLAc. Há algo que já carrego comigo nessa pausa: a convicção de que a literatura não é ornamento, mas necessidade, talvez para todos nós, que de um jeito ou de outro sempre estamos em algum deslocamento, mas de modo mais urgente para quem, além de tudo, reconstrói sentidos em uma língua que ainda não é sua, e que pode nunca sê-lo completamente. É pela literatura que mundos podem se encontrar, que o outro pode se tornar reconhecível, que a própria voz pode encontrar forma. Como afirmam Ramos e Panozzo (2015, p. 18) “da leitura do texto literário decorre a ampliação da visão e a capacidade de refletir sobre os diferentes contextos apresentados nas narrativas, compondo assim um processo emancipatório, relacionado à educação de sujeitos sociais.”

Espero nutrir-me de reflexões para semear humanização via educação e literatura.

Até breve,



3.1.2 Direito à literatura: Um caminho para a transformação



*Querido diário,
que dias lindos vivi, com folhas caindo, voando, e a terra se renovando. Nesse cenário, rodeada por parreirais, onde a natureza se reorganiza, percebo como certas músicas se aproximam da experiência formativa que a literatura desencadeia. Enquanto retomava o exercício da escrita, fui conduzida à canção **Velha infância** (Tribalistas, 2002), cujos versos dizem:*



*Seus olhos, meu clarão /
Me guiam dentro da escuridão /
Seus pés me abrem o caminho /
Eu sigo e nunca me sinto só.*

Nesses versos, reconheço uma força que conduz e sustenta, mesmo quando surgem incertezas pelo caminho. Essa atmosfera conversa com o movimento que realizo ao escrever: volto para pensar a literatura como um caminho de transformação.

Ao afirmar que a literatura não é ornamento, mas necessidade, preciso demarcar o que entendo por deslocamento nesta tese. Refiro-me, antes de tudo, ao deslocamento físico e territorial vivido pelos estudantes-migrantes desta pesquisa: o abandono da terra natal, da língua materna, dos vínculos afetivos, das referências do cotidiano, exigido pelos processos migratórios e de refúgio, é esse deslocamento concreto, atravessado pela urgência e pela ruptura, o foco empírico deste estudo. Sei, contudo, que existe uma camada mais ampla: todo sujeito habita a linguagem como quem habita um exílio, porque nenhuma palavra esgota inteiramente o que se deseja dizer. Não pretendo diluir a especificidade da primeira camada na segunda; ao aproximá-las, quero apenas iluminar por que a literatura consegue reunir, num mesmo espaço, quem atravessou fronteiras e quem, mesmo parado, também busca sentido para o que vive. É essa dupla camada, física e existencial, que sustenta minha convicção de que a literatura é necessidade, e não ornamento.

Compreendo, nesse sentido, a literatura como um gesto de acolhimento em si, um espaço de refúgio que antecede e sustenta qualquer prática pedagógica de PLAc. Acolher, aqui, não é aceitar ou tolerar o outro a partir do que já nos é familiar. É reconhecê-lo em sua alteridade, no que Derrida (1989, p. 15) chama de “dejar-ser”: deixar que o outro seja o que é, sem submetê-lo à lógica do mesmo. A literatura realiza esse gesto ao criar um espaço onde

vozes, memórias e mundos diversos coexistem sem se anular: ela não exige que o estudante-migrante se torne igual para ser compreendido, apenas lhe garante a possibilidade de permanecer outro e, ainda assim, ser reconhecido em sua humanidade plena. É por isso que leio a literatura como espaço de refúgio: um lugar que recebe as diferenças, em vez de dissolvê-las.

Esta seção tem como objetivo discutir o direito à literatura como dimensão constitutiva de uma educação humanizadora, em especial no contexto de PLAc. Parto da compreensão de que a leitura do texto literário caracteriza-se como um bem cultural fundamental, capaz de promover a reflexão, o reconhecimento de si e a abertura ao outro. Nesse sentido, a literatura é tratada como prática simbólica que auxilia na construção do ser humano, sobretudo em contextos marcados por deslocamentos.

Candido (2002, p. 83) afirma que a literatura “ensina na medida em que atua”. Assim como na canção, a leitura literária abre passagem, acompanha e produz deslocamentos que atenuam a solidão intelectual e afetiva, permitindo que a pessoa se renove. E, ao refletir sobre a ação que a literatura exerce sobre mim, algumas palavras ecoaram em minha mente: proteção, reparação, preservação, transformação, imaginação, (re)construção, libertação, diálogo, abrigo, acolhida, refúgio, resguardo, redescoberta, retiro. Todas conduzem a um movimento comum: o diálogo contínuo entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar por meio da leitura.

Essas palavras também dão origem a indagações que provavelmente não serão respondidas imediatamente e, talvez, nunca o sejam: uma delas seria, o que a literatura possibilita naquele momento em que tudo, a língua, o lugar, o nome ainda está sendo reconstruído?

Mas isso não conduz a negar o poder transformador da literatura; ao contrário, reforça a necessidade de compreendê-la como elemento primordial no processo de humanização. Como afirma Ramos (2015, p. 22), “A literatura é, pois, fator indispensável de humanização, ao propiciar que os sentimentos passem de simples emoção para uma forma mais concreta, ou seja, tornem-se conscientes, uma vez que são experienciados pelo leitor.” Com isso, a partir das discussões realizadas nesta pesquisa, entendo que incluir a mediação literária no ensino de português para migrantes advém do entendimento de que ela constitui possibilidade do simbólico, criando espaços de refúgio, abrigo, acolhida, reconstrução e humanização.

Ao tratar da humanização, Candido (2011, p. 182) a define como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que consideramos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição de conhecimento, a boa disposição para com os outros, o refinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o sentido da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Além da função social, Candido (2002, p. 80) apresenta a função psicológica da literatura, afirmando que “a produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares”. Dessa forma, a literatura atende a uma necessidade humana de criar, imaginar e dar sentido à própria existência. Ao aproximar os textos literários dos estudantes-migrantes, abre-se a possibilidade de novas formas de expressão e de conexão com a cultura de acolhida, sem que isso signifique o apagamento das memórias e identidades de origem. É nesse sentido que Petit afirma que

[...] cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção e à redescoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico (Petit, 2013, p. 23).

Assim como Candido (2011), Petit evidencia o papel fundamental da literatura na preservação dos direitos aos bens culturais, bens que Candido descreve como inestimáveis, bens incompreensíveis²⁴. Esses bens incluem aspectos essenciais à dignidade humana, como educação, saúde, liberdade individual, acesso à justiça e resistência à opressão. Além disso, abrangem direitos à crença, à opinião, ao lazer, e, indiscutivelmente, à arte e à literatura.

Sob esse olhar, entender a literatura como direito requer reconhecê-la como um componente essencial de processos educacionais que dialogam, que escutam e que acolhem as experiências migratórias. Ao favorecer a construção simbólica das vivências, expandir horizontes culturais e fortalecer vínculos com o outro e com a própria história, a leitura de textos literários constitui-se como uma prática humanizadora no ensino de PLAc.

Os aportes teóricos discutidos nesta seção fundamentam as escolhas pedagógicas e metodológicas desta pesquisa. Nas estações seguintes, eles passam a atuar como pressupostos consolidados para a compreensão da mediação literária no contexto investigado.

²⁴ De acordo com Candido (2011), os bens incompreensíveis são aqueles que, além de assegurar a sobrevivência física dos indivíduos, atendem também às suas necessidades espirituais. Assim, é inegável que a literatura, ao se tornar acessível a todas as classes sociais, desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento humano e na luta por direitos fundamentais.

3.1.3 O acolhimento por meio da mediação literária



Querido diário,

preciso dizer-te que nesta estação outonal sinto-me mais reflexiva, as ideias continuam em minha mente de forma recorrente, e, ao contemplar as folhas da cor de ferrugem no chão, percebo como tudo se volta para o recolhimento. Com uma

xícara de chá ao meu lado, indo e vindo em minhas leituras, lembro-me da música

Encontros e despedidas, do compositor brasileiro Milton Nascimento:



São chegadas e partidas /

De gente que vai e vem num vai-vem /

Encontros e despedidas /

São a vida que segue seu curso.

(Milton Nascimento, *Encontros e Despedidas*, 1985)

Esses versos capturam esse fluxo constante de chegadas e partidas, cheias de abraços apertados, lágrimas e saudades que se transformam em esperança. Lembram-me de quem ultrapassa fronteiras em busca de um novo lar e também das personagens Rosário e Irene: ele, com suas memórias de viagens longas, de despedidas; ela, vivenciando um encontro desconhecido. A relação entre os dois possibilita a compreensão do acolhimento como um gesto que reúne despedidas e novos começos, costurando origens distantes ao novo chão que pisarão.

Assim como a música me convida ao pensamento e ao devaneio, questiono se os textos literários também não exercem essa mesma força simbólica sobre quem os lê. É sobre isso que desejo escrever nas próximas páginas: o acolhimento por meio da leitura do texto literário. Espero que me acompanhe...

A leitura literária carrega esse movimento que a música de Milton Nascimento anuncia: chegadas, partidas, encontros que deixam marcas. Ela pode configurar-se como um convite à descoberta e à ressignificação das experiências vividas, e daquelas ainda por viver, pois, por meio do simbólico, os textos literários se tornam farol para muitas tormentas (Matute²⁵, 2011). Farol esse que ilumina e que amplia a visão do leitor para que ele possa caminhar com mais clareza.

²⁵ Ana María Matute Ausejo (26 de julho de 1925, Barcelona - 25 de junho de 2014, Barcelona). Escritora de romances e acadêmica da língua espanhola desde 1996, ocupa um lugar de destaque na literatura infantil e juvenil espanhola. Ganhou o prêmio de Literatura Miguel de Cervantes em 2010. Disponível em: https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/matute_ana_maria.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

Nesse sentido, a literatura tem sido, para mim, um espaço de enfrentamento das adversidades, de acolhimento das alegrias e dos desencantos, bem como de expansão da imaginação. Muitas vezes, ao colocar-me no lugar dos personagens, encontro uma escuta para a minha própria voz e descubro o universo imenso que me habita. É esse movimento que almejo proporcionar a meus estudantes-migrantes: que a narrativa literária se converta em metáfora de suas vivências, tornando a leitura um espaço acolhedor, um refúgio capaz de aliviar dores e conectar com as emoções.

Para ilustrar isso, recorro ao livro *A viagem*, da escritora italiana Francesca Sanna, cuja narrativa acompanha a trajetória de uma família em busca de refúgio. Uma mãe e seus dois filhos, após perderem o pai e o marido na guerra, partem em busca de um lugar seguro para poder recomeçar. A narradora enuncia com dor: “Um dia a guerra levou o meu pai. Desde então, tudo ficou mais sombrio e a minha mãe foi ficando cada vez mais preocupada” (Sanna, 2016, p. 3).

Outra passagem retrata o desejo de nunca desistir: “Espero que um dia, assim como esses pássaros, também nós encontremos um novo lar, um lugar onde estejamos seguros, um espaço onde possamos reescrever a nossa história” (Sanna, 2016, p. 41). Trata-se de uma história que, infelizmente, muitos migrantes que chegam ao Brasil carregam consigo e que a literatura pode acolher e devolver com sentido.

Falar de acolhida significa considerar duas perspectivas: a da pessoa que aqui está e a da pessoa que aqui chega. Para ambas, trata-se de um processo exigente, pois estar aberto ao outro, ao diferente, implica disposição para ser também transformado por esse encontro. Segundo Perazzolo, Santos e Pereira (2013, p. 146, tradução minha), a acolhida “na sua expressão genuína, não se efetiva sem a dimensão da interação, sem a experimentação do prazer e da afetividade, sem ocorrer alguma transformação em ambos protagonistas do relacionamento”.

Além disso, a acolhida pode se manifestar muito mais na interação do que na integração. Enquanto a primeira refere-se ao escutar, ao conhecer o outro e à troca de experiências, a segunda refere-se ao ato de tornar-se parte, ou seja, “apropriar-se do outro para transformá-lo no mesmo” (Montandon, 2011, p. 34). A presença do migrante e do refugiado na sociedade requer, portanto, respeito à diversidade para que esses sujeitos possam continuar sendo eles mesmos.

O processo de migração exige, muitas vezes, uma profunda reconstrução da identidade individual, sobretudo quando os indivíduos se encontram em sociedades muito diferentes de seus lugares de origem. Como observa Gobbo (1993, p. 139, tradução minha)²⁶

O imigrante é um ator cuja cultura se apresenta em modo personalizado, dividido em três momentos: o primeiro é representado pela memória, pelas suas origens, pela sua tradição; o segundo momento é o presente, a consciência da situação que está vivendo; o terceiro é o projeto que leva consigo, pelo qual emigrou e que o obriga a enfrentar condições de vida e de trabalho nem sempre dignas.

Essa condição evidencia que migrantes e refugiados habitam um espaço limiar, que não corresponde plenamente nem ao lugar de origem nem ao território de acolhida. Como afirmam Chiarelli e Pena (2018, p. 70), a “dupla vinculação do estrangeiro é justamente pertencer tanto ao local de origem como ao de acolhida e, também, não se sentir pertencente a nenhum dos dois espaços”. Nesse cenário, conforme alerta Anunciação (2018, p. 53), é fundamental “observar em que medida a língua que acolhe não é a mesma que silencia”, constatação que reforça a necessidade de processos educativos pautados em diálogo equitativo, que assegurem a expressão das diversas identidades e experiências presentes no contexto migratório.

Considerando esses aspectos, a sala de aula de PLAc configura-se como um espaço necessariamente multifacetado: é o local onde se deve abraçar a sensibilidade cultural e respeitar as origens de cada estudante; onde o apoio emocional deve florescer a fim de criar um refúgio seguro para o aprendizado; e onde o diálogo e a troca de experiências se entrelaçam como uma teia de interações. Nesse contexto, os momentos de leitura de textos literários podem se tornar espaços para a (re)construção da identidade e do autoconhecimento.

Segundo Ramos (2015, p. 28), a interação entre leitor e texto literário se concretiza quando o texto “acolhe as vivências do leitor”, e essa acolhida acontece tanto quando aquele que lê reconhece no texto experiências já vividas quanto quando ele se abre para imaginar-se no lugar do outro. Sob esse olhar, Ramos sustenta que

[...] a obra realiza um duplo papel porque ao mesmo tempo em que dialoga com a cultura dos leitores pretendidos, deve também ampliar seus horizontes; mobiliza o leitor a estabelecer relações com outros textos literários; propicia uma experiência significativa de leitura, tanto de modo autônomo, como mediada por um leitor mais

²⁶ **Do original:** “L'immigrato è un attore la cui cultura si presenta in modo personalizzato, suddiviso in tre momenti: il primo è rappresentato dalla memoria, dalle sue origini, dalla sua tradizione; il secondo momento è il presente, la consapevolezza della situazione che stai vivendo; il terzo è il progetto che porta con sé, per il quale è emigrato e che lo costringe ad affrontare condizioni di vita e di lavoro non sempre dignitose”.

experiente, e amplia suas referências estéticas e culturais, contribuindo para refletir sobre seu entorno e sobre si mesmo, ou seja, para sua humanização (2015, p. 28).

Compreendida dessa forma, a obra literária instiga a explorar novas perspectivas e realidades. Contos, romances, crônicas ou poemas podem atuar como agentes de transformação, favorecendo um crescimento pessoal e cultural essenciais ao desenvolvimento humano. Para Candido (2002, p. 80), a literatura atende a uma necessidade humana fundamental: “a produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo”. Já para Petit (2010, p. 284),

[...] os livros lidos são moradas emprestadas onde é possível se sentir protegido e sonhar com outros futuros, elaborar uma distância, mudar de ponto de vista. Para além do caráter envolvente, protetor, habitável, da leitura, uma transformação das emoções e dos sentimentos, uma elaboração simbólica da experiência vivida tornam-se, em certas condições, possíveis.

Sob minha perspectiva, inserir o texto literário no ensino de PLAc é, portanto, reconhecer essa necessidade e oferecer ao estudante-migrante um espaço em que ele possa se sentir valorizado, ouvido e respeitado.

Mas, para que esse potencial se realize, é necessária a criação de vínculos entre educandos e educadores, vínculos que se estabelecem quando o educador se coloca como semelhante, como alguém que também aprende com as histórias de vida de cada um. Como reforça Freire (2022, p. 142), “jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos”. Essa educação amorosa, em que as emoções podem aflorar, encontra na leitura literária um de seus caminhos mais potentes.

Para promover esse encontro, entre educandos e educadores, e entre cada um deles e o texto literário, a mediação literária requer habilidade e sensibilidade. Não se trata apenas de oferecer um texto, mas de viabilizar um espaço de escuta, pois

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém com a vontade e disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas inquietações ou visões de mundo (Bajour, 2012, p. 24).

Essa escuta coletiva preserva, em uma primeira instância, o direito à fala de todos os participantes. Porém, isso ainda não é o acolhimento, é apenas sua condição de possibilidade.

Acolher pede mais: pede escutar o outro, deixá-lo permanecer no que tem de diferente, mesmo quando essa diferença desacomoda, para “que aceitem o outro em sua diferença e estejam [as vontades] dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela” (Bajour, 2012, p. 25). Escutar dessa forma aproxima-se do que já mencionei anteriormente sobre o que Derrida (1989, p. 185-186) chama de “dejar-ser”: deixar que o outro seja o que é, sem reduzi-lo à nossa própria medida de compreensão.

Estar disposto a escutar não nasce de forma espontânea. É construído nas escolhas que o educador faz antes mesmo de entrar em sala de aula. Na aula de Plac, onde cada estudante possui uma trajetória singular de deslocamento, perda, recomeço, criar esse espaço de escuta exige uma intenção na forma de conduzir o diálogo, de acolher o que não foi dito, de reconhecer que compreender uma língua nova é também aprender um novo universo. Nesse sentido, a mediação literária começa antes do texto, começa quando perguntamos quem são os sujeitos e o que, naquele momento eles poderão encontrar na leitura.

Sobre a escolha do repertório literário, Colomer (2007, p. 67) aconselha que inicialmente precisamos conhecer os educandos para “[...] saber ‘onde estão’ para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição”. Convergindo com Colomer (2007), Bajour (2012, p. 27) enfatiza que “[...] a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta”. Essa concepção realça a necessidade de textos que não apenas estimulem o pensamento, mas que proporcionem troca comunicativa mais profunda, aprimorando, em última instância, a experiência da leitura como propiciadora de uma educação humanizadora.

Para validar a presença e pertinência do texto literário no ensino de PLAc, busquei referências em projetos que já desenvolvem essa prática com populações migrantes em diversos contextos. Não são iniciativas que orientaram diretamente a seleção das obras utilizadas na minha pesquisa empírica, essa escolha será apresentada adiante, mas são experiências que confirmam que aproximar migrantes de textos literários na língua de acolhimento é estar comprometido com o sujeito que aprende.

O programa *Leer con migrantes*²⁷, baseado na metodologia da pesquisadora mexicana Evelyn Arizpe, originou-se na Universidade de Glasgow e conta com a participação da Secretaria de Cultura do Governo do México, nascendo da necessidade de criar, entre livros, espaços onde o leitor migrante pudesse encontrar acolhimento e sentido (Zárate, 2018). No Brasil, o projeto LER²⁸, desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas e coordenado pelas educadoras Josiane Militão e Sandra Cavalcante, promove oficinas de leitura e escrita na perspectiva do PLAc, além de rodas e clubes de leitura. Na Espanha, o projeto *Leer para encontrarnos*²⁹, organizado pela Fundação SM, integra a literatura na escola como elemento central para o desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes-migrantes e refugiados.

Querido diário,

hoje o céu está fechado, daquele cinza quieto que convida a ficar dentro de casa, com chá, biscoitos caseiros e pensamentos.

Lembro-me, então, de que no ano de 2022³⁰, um quarto da população de um país inteiro foi obrigado a deixar sua casa, fugindo de uma guerra que ainda não terminou. E lembro-me, também, de como esse acolhimento veio quase sem obstáculo, sem visto, sem suspeita, sem a pergunta que outros povos, em outras fronteiras, precisam responder antes de serem recebidos. Talvez seja esse o incômodo que carrego comigo, mesmo aqui, com o chá esfriando na xícara: o de saber que portas se abrem de formas diferentes, para gente tão parecida na dor.

Vamos ao resumo do que fiz no nosso último encontro: apresentei aspectos sobre o acolhimento além da língua e a literatura como forma de reconstrução; dei algumas pinceladas sobre a mediação literária pautada e também trouxe exemplos de projetos que validam a inserção do texto literário em contexto migratório. Esses projetos me fizeram

²⁷ Para conhecer mais sobre o programa, considero primordial a leitura do capítulo *El Programa de capacitación “Leer con migrantes”*, disponível em: <https://internasybosques.com/2018/11/28/para-leer-en-contextos-adversos-y-otros-espacios-emergentes-programa-leer-con-migrantes-por-evelyn-arizpe/?blogid=62146483&blogsub=confirmed#subscribe-blog-2>. Acesso em: 01 ago. 2024.

²⁸ O PROJETO LER: Leitura e Escrita com Refugiados e Migrantes está disponível em: <https://www.projetoler.com/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

²⁹ O projeto *Leer para encontrarnos* pode ser conhecido em: <https://es.fundacion-sm.org/que-hacemos/proyectos-socioeducativos/leer-para-encontrarnos/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

³⁰ Azeredo, Laís; Jarochinski Silva, João Carlos. A crise humanitária na Ucrânia e a resposta aos refugiados e refugiadas: o que determina o rechaço e a acolhida? **GEDES – Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional**, 25 abr. 2022. Disponível em: <https://gedes-unesp.org/a-crise-humanitaria-na-ucrania-e-a-resposta-aos-refugiados-e-refugiadas-o-que-determina-o-rechaco-e-a-acolhida/>. Acesso em: 24 jul. 2026

ver que essa intenção, ou até uma aposta, não é solitária, outros pesquisadores, educadores em outros contextos, já trilharam esse caminho e encontraram, na literatura uma forma de aproximar-se do outro de uma maneira mais inteira.

Ao reler tudo isso, percebo que algumas perguntas permanecem em mim.

Como, por exemplo: quando um estudante-migrante encontra no texto algo que reconhece como seu, o que acontece ali, naquele silêncio antes de falar? E depois, será que vão falar de algo seu? Será que vão compartilhar com os demais? E outra pergunta: eu, que proponho o acolhimento, estou de fato aberta para acolher as histórias que eles trazem para deixar que elas também me transformem? Pode ser que essas perguntas não tenham uma resposta tão cedo e tampouco sejam definitivas, mas é por isso que valem a pena ser feitas. É para dentro delas que me dirijo na próxima seção, em que as experiências da sala de aula podem começar a me mostrar algum indício de resposta.

Até breve,



3.1.4 Experiências de acolhimento: Quando a teoria encontra a sala de aula

Nesta tese, o aporte teórico desenvolvido nas seções anteriores (o direito à educação dialógica, a literatura como caminho de transformação e o acolhimento por meio da leitura do texto literário) não se restringe ao plano das ideias. Pelo contrário, ele se materializa, de forma muitas vezes inesperada, no cotidiano da sala de aula, e é nesse encontro que a teoria ganha corpo e, também, que a prática encontra sentido.

Nas linhas que seguem, apresento algumas experiências que não pertencem ao corpus investigado nesta tese, mas que antecederam e motivaram a pesquisa. São vivências que, ao reverberar, foram consolidando a convicção de que a mediação literária e o acolhimento podem ser fundamentais no ensino de PLAc.

A primeira delas ocorreu em um grupo multicultural com estudantes oriundos da Venezuela, de Cuba, da Mauritânia, do Congo e da Guatemala, durante as últimas aulas de um curso de PLAc ministrado por mim na Universidade de Caxias do Sul em 2024. O vínculo construído ao longo do curso era visível: as aulas se estendiam além do horário, as despedidas se alongavam e havia espaço para que todos expusessem seus pontos de vista, fossem

escutados e se sentissem parte de algo. Foi nesse contexto de confiança, que Freire (2023) chamaria de ambiente dialógico, que emergiu um episódio revelador.

Um estudante sugeriu encerrar o curso com um jantar em um restaurante árabe. No grupo de WhatsApp da turma, um colega perguntou se haveria dança do ventre no evento. A pergunta, aparentemente simples, abriu um diálogo denso sobre diversidade cultural que lhes apresento na Figura 8.

Figura 8 - *Prints* de conversas do grupo de Whatsapp turma A - Básico 1 - PLAc



Fonte: elaborada pela autora (2026).

Em aula, o estudante mauritano explicou que, para ele, a presença da família em eventos com dança do ventre representa desrespeito à esposa e aos filhos. Outro estudante reagiu dizendo “Estamos no Brasil, e aqui é diferente”, comentário que revela o risco da história única, conforme enfatiza Adichie (2019). Rapidamente, os colegas responderam: “não é por estar em outro país que nossos valores não continuam conosco”. A aluna congolesa sintetizou com precisão: “Nos adaptamos muito, nos reconstruímos, mas certos valores e culturas sempre estarão conosco. O que temos que aprender é a respeitar e conviver com elas”.

Naquele momento, a sala de aula tornou-se exatamente o que Santos (2009) defende: um espaço onde o direito à igualdade e o direito à diferença coexistem sem se anular. A situação reforçou a necessidade de uma educação para a cidadania intercultural que, conforme orienta a Unesco (2022), parte da afirmação das próprias identidades culturais para o respeito

ao outro. O episódio terminou com a aula sendo realizada no restaurante, com a presença de familiares em um momento de partilha, de aprendizagem sobre as culturas, de risadas e de afeto.

Figura 9 - Estudantes no jantar de confraternização do curso de PLAc



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Outras experiências confirmaram essa mesma tensão entre chegar e pertencer. O estudante francês do mesmo grupo, fluente em cinco idiomas, compartilhou a ironia dolorosa de ser julgado por não falar bem o português por pessoas que sequer conseguiam se comunicar com ele em outra língua. Já a estudante venezuelana narrou os desafios enfrentados por sua cunhada ao chegar ao sul do Brasil sem saber falar português, sendo alvo de comentários como “querem ter uma vida melhor aqui e vêm roubar o nosso trabalho”.

Esses episódios revelam que a recepção desses sujeitos perpassa também pela presença de vínculos afetivos: ela é também profundamente marcada por questões de raça, nacionalidade, gênero, classe social e pelos diferentes imaginários construídos sobre determinados grupos migratórios. Em uma sociedade como a brasileira, marcada por desigualdades estruturais e pelo racismo, as experiências de acolhimento dificilmente acontecem de forma homogênea, e as oportunidades de inserção social variam significativamente, independentemente de a pessoa falar a língua do país de acolhida ou ter chegado sozinha ou acompanhada. Esses relatos evidenciam que acolher, no sentido pleno do termo, exige ir além da recepção formal, fazendo-se necessário reconhecer o migrante como

sujeito de direitos, de história e de palavra. Esses relatos, embora anteriores à intervenção empírica desta pesquisa, ajudam a situar o problema que a mediação literária busca responder: o acolhimento não se sustenta apenas no texto literário em si, mas nas práticas de mediação, nas relações construídas em sala de aula, nos diálogos promovidos e na postura assumida pela educadora ao conduzir essas experiências. É nesse espaço, entre o texto e o gesto de mediar, que a literatura pode se tornar, de fato, um lugar de reconhecimento para quem chega

Foi, assim, uma experiência com mediação literária que consolidou o problema desta tese. Ao inserir pela primeira vez a leitura em uma aula de PLAc, ainda de forma intuitiva, percebi que uma dinâmica diferente acontecia: havia mais confiança, mais diálogo, mais liberdade para que cada um expressasse seu ponto de vista. A confirmação chegou por mensagem no grupo do WhatsApp da turma: “Gostei muito da atividade, um espaço multicultural e acolhedor onde compartilhamos as nossas experiências. Meus respeitos à senhorita Simone por nos dar a liberdade de nos expressarmos abertamente. Estou muito feliz em conhecê-los”. Ao ler essas palavras, reconheci nelas o sentido mais profundo do que Petit define como o que está em jogo na transmissão cultural e, em particular, na leitura:

Porque é isso que está em jogo com a transmissão cultural e em particular com a leitura: construir um mundo habitável, humano, poder encontrar um lugar e movimentar-se nele; celebrar a vida todos os dias, oferecer as coisas de maneira poética; inspirar os relatos que cada um fará de sua própria vida; alimentar o pensamento, formar o “coração inteligente (Petit, 2019, p. 23).

Ao “coração inteligente” de Petit (2019), acrescento o **coração habitável**, por ser nele que reside a esperança de um mundo melhor, nutrido de afeto, de poesia e de arte. A meu ver, é nesse espaço, ao mesmo tempo ético, político e estético, que a leitura literária pode constituir-se como meio de libertação, ao possibilitar o acesso a múltiplas formas de experiência humana.

Como argumenta Candido (2011, p. 193), “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Ao articular literatura, direitos e formação humana, reafirmo que a leitura literária pode configurar-se como espaço legítimo de reconhecimento e pertencimento, e foi esse movimento, da intuição à convicção, que originou esta pesquisa.

3.2 A MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL



Querido diário,

encontro-me mais uma vez contigo. Nesses dias outonais em que as transformações são suaves, as folhas que caem trazem à memória histórias que se entrelaçam. Pensando sobre a mediação literária no contexto de ensino de PLAc, lembrei que há muito tempo atuei como educadora da hora do conto na educação infantil de uma escola da rede municipal de ensino, e isso me impulsiona a pensar como essa minha experiência pode ajudar a compor, a explicar e a vivenciar a mediação literária em contexto de PLAc.

Refletindo sobre como situar a mediação literária no PLAc, esse acolhimento por meio das palavras lidas e faladas para adultos que chegam de longe e que carregam mundos inteiros nas costas, e revisitando minha bagagem de experiências guiando crianças pelos caminhos da imaginação literária, uma música brasileira me veio à mente: Aquarela, de Toquinho e Vinicius de Moraes. Ela pinta tão bem essa ideia de criar e recriar mundos com traços simples, como se a leitura fosse um lápis colorido desenhando pontes entre o real e o sonhado:



*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu*

(Toquinho e Vinicius de Moraes, Aquarela, 1983)

Esses versos simbolizam uma jornada compartilhada, em que a leitura dos textos literários pode abrir espaço para a resignificação de perdas e saudades, pintando novas moradias de pertencimento.

É nesse sentido mais amplo que o ato de mediar ganha relevância. O termo *mediar*³¹ significa, segundo o dicionário Aurélio on-line, “estar no meio, distar igualmente”, enquanto a palavra *mediação*³² é definida como a “ação de auxiliar como intermediário entre indivíduos

³¹ Disponível em <https://www.dicio.com.br/mediar/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

³² Disponível em <https://www.dicio.com.br/mediacao/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

ou grupos de pessoas; intervenção”. Sob minha perspectiva, no contexto do ensino de PLAc, esses conceitos assumem um sentido pedagógico e ético específico: mediar implica situar-se entre o texto literário e o estudante-migrante, compreendendo esse “estar entre” como um espaço equidistante que favorece a criação de pontes de acesso, diálogo e compreensão.

Para Pareja e Neitzel (2023, p. 7), a mediação constitui “uma ação propositora, provocadora e propiciadora”. As autoras afirmam que ela é “propositora quando evoca questionamentos; provocadora, porque irá deslocar o leitor, possibilitando novos olhares, e propiciadora de experiências estéticas que nutrem o leitor”.

No ensino de língua materna, a leitura literária pode parecer, à primeira vista, mais previsível para o estudante, que já reconhece boa parte dos repertórios culturais e linguísticos mobilizados pelo texto. Essa previsibilidade, no entanto, é apenas aparente: a experiência literária se define justamente por sua capacidade de produzir estranhamentos, deslocamentos e novas formas de olhar o mundo, mesmo entre leitores que compartilham a mesma língua e o repertório cultural comum. De modo que, sob minha perspectiva, a oposição entre ler em língua materna e ler em língua de acolhimento não deveria ser tomada como absoluta. O que muda no PLAc é, antes, a intensidade e a natureza desse estranhamento: se, no ensino de língua materna, a leitura pode se assemelhar a uma estrada já conhecida, ainda que normalmente capaz seja capaz de reservar surpresas, no PLAc ela se assemelha a uma ponte provisória, construída enquanto a estamos atravessando, pois os estudantes-migrantes possuem outra língua materna, outras histórias de escolarização, outras vivências culturais e, na maioria das vezes, vêm de experiências traumáticas de deslocamento.

Nesse cenário, o educador, na condição de mediador, nunca é neutro, pois ele faz uma escolha ética, política. Nesse movimento delicado, busca equilibrar a proximidade necessária para acolher o estudante e a distância suficiente para promover sua autonomia leitora, estando com ele sem falar por ele, escutando, mas sem antecipar sentidos. Essa postura se manifesta entrelaçada nas dimensões, conforme representado na Figura 10.

Figura 10 - O florescimento da mediação literária em contexto de PLAc



Fonte: elaborada pela autora (2026).

A partir da Figura 10, entendo que a mediação literária floresce **entre culturas**, ou seja, ao transitar entre as culturas de origem dos estudantes e a cultura mobilizada pelo texto literário, sem hierarquizá-las; **entre línguas**, ao equilibrar o português em processo de aprendizagem com as línguas maternas dos migrantes; **entre experiências**, ao articular as vivências migratórias dos estudantes à literatura, reconhecendo a legitimidade de ambos os saberes; e **entre emoção e cognição**, ao acolher os afetos despertados pela leitura, simultaneamente ao desenvolvimento de competências linguísticas e literárias. Nesse sentido, sustento que a mediação não se orienta pela imposição de compreensões, mas pela construção compartilhada de sentidos e pelo respeito à singularidade do leitor migrante.

Portanto, a meu ver, o mediador não será um avaliador de compreensão textual, mas um articulador cultural de sentidos, alguém que cria condições para que o texto promova sentido para quem ainda não domina a língua nem o contexto cultural. Como defendem Pareja e Neitzel (2023, p. 8) “uma mediação adequada é aquela em que o sensível não se aparta do inteligível, que promove o encontro do texto poético com o leitor pelo equilíbrio da sensibilidade e da razão, que nos coloca no jogo com o vigor da linguagem”.

Delineio, a seguir, alguns princípios para a mediação literária com migrantes, ou, em outras palavras, algumas orientações que podem ser possíveis caminhos para transformar a sala de aula em um lugar de encontro, presença, escuta e diálogo.

3.2.1 Princípios fundamentais da mediação literária com migrantes

A mediação literária com estudantes-migrantes, no âmbito do PLAc, reclama princípios pedagógicos específicos, uma vez que se dirige a pessoas cujas trajetórias são marcadas por rupturas territoriais, linguísticas e simbólicas, o que convida a uma abordagem que ultrapasse a centralidade do domínio linguístico e considere o estudante em sua condição humana, histórica e cultural.

Reconheço, no entanto, que não se trata de uma tarefa fácil, pois há um entrelaçamento de, ao menos, quatro dimensões, **linguística, emocional, sociocultural e estética**, cada uma com suas especificidades e implicações.

Essas quatro dimensões não correspondem a uma categorização já dada por nenhum dos autores que sustentam esta tese; são uma construção minha, elaborada no diálogo com diferentes referenciais, Cosson (2009) e Petit (2010, 2013), Freire (1983), Walsh (2009), Pareja e Neitzel (2023), entre outros, cada um iluminando de modo mais direto uma ou outra dimensão.

A **dimensão linguística** refere-se ao processo de apropriação de uma nova língua, que, frequentemente, limita o acesso autônomo aos textos literários. Contudo, a mediação literária não se orienta pela simplificação excessiva ou pela adaptação empobrecedora do texto. Ao contrário, conforme defende Cosson (2009), preservar a integridade estética da obra é condição fundamental para que a literatura se constitua como experiência formativa. Mediar, nesse sentido, significa construir pontes de acesso sem esvaziar a potência simbólica do texto, risco que se concretiza quando a literatura é utilizada apenas como meio para fins externos a ela mesma, como o ensino de vocabulário, estruturas gramaticais ou conteúdos morais previamente definidos. Como adverte Petit (2013, p. 69), a leitura literária configura “um espaço psíquico” que possibilita ao leitor elaborar ou reencontrar a sua própria história. Por isso, compreendê-la nessa dimensão subjetiva significa reconhecê-la não como ferramenta instrumental, mas como experiência que promove processos identitários e de ressignificação existencial.

A **dimensão emocional** é igualmente imprescindível, pois a experiência migratória é frequentemente atravessada por perdas, silenciamentos, traumas e sentimentos de não pertencimento. Nesse contexto, a leitura literária mediada pode se constituir como um espaço simbólico de acolhimento, no qual o estudante encontra possibilidades de reconhecimento e de elaboração de suas vivências. Importa ressaltar que a literatura não assume aqui uma função terapêutica direta; trata-se, antes, de reconhecer sua capacidade de nomear o indizível

e de abrir espaços simbólicos para a construção de sentidos. É nessa direção que o diálogo se torna elemento constitutivo da mediação, pois para Freire (1983, p. 28), ele “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, ‘pronunciam’, isto é, transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. A mediação literária, ao abrigar as vivências e emoções dos estudantes-migrantes, configura-se, portanto, como prática dialógica e humanizadora.

A **dimensão sociocultural** remete aos encontros e desencontros entre culturas, valores e formas de narrar a experiência humana. Fundamento essa dimensão na noção de interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), para quem “não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir ou tolerar o outro ou a diferença em si” (Walsh, 2009, p. 45, tradução minha³³). Formulação que recusa tanto a indiferença quanto a tolerância complacente, exigindo um reconhecimento pleno da alteridade cultural do estudante-migrante. É essa perspectiva que orienta a mediação literária no PLAc a reclamar uma postura intercultural que renuncie tanto à assimilação forçada quanto à hierarquização de saberes. O educador mediador favorece o diálogo entre a cultura de origem dos estudantes-migrantes e os universos culturais mobilizados pelos textos, afirmando a interculturalidade como uma postura ética e política que busca a construção de sentidos compartilhados, sem a homogeneização das diferenças.

A **dimensão estética**, por fim, refere-se à experiência sensível que a leitura do texto literário provoca no leitor, o estranhamento, a beleza, a imagem que persiste após a leitura. No contexto de ensino do PLAc, essa dimensão estética transcende a barreira linguística: um poema pode tocar antes de ser plenamente compreendido, uma narrativa pode emocionar antes mesmo que suas palavras sejam conhecidas. Pareja e Neitzel (2023) compreendem a mediação adequada como aquela que não separa o sensível do inteligível, proporcionando um encontro entre o leitor e a linguagem. A partir das discussões realizadas nesta pesquisa, entendo que, para o estudante-migrante, esse encontro pode significar mais que um acesso ao texto: pode ser uma forma de existir e de se expressar no mundo. Porque para as autoras (2023, p. 4), “a literatura, como arte, atua como experiência quando a leitura ocorre no fazer, movimento que pode ser conduzido por processos de mediação que exploram os sentidos estéticos do leitor”. Dessa forma, o estudante-migrante pode encontrar, na língua que ainda está aprendendo, uma forma de existir e de se expressar no mundo.

³³ **Do original:** No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles.

No encontro entre essas dimensões e a minha prática de educadora-pesquisadora, originam-se alguns princípios que podem favorecer a mediação literária em contexto de PLAc. Todos eles estão explicados no Quadro 5.

Quadro 5 - Princípios para mediação literária com migrantes

Mediação literária com migrantes: alguns princípios	
Leitura como prática social	A leitura supera a decodificação, constituindo-se como prática de interação e construção de sentidos, e o texto literário surge como espaço de diálogo e de pertencimento social.
Repertório do estudante-migrante	Valorização e reconhecimento dos conhecimentos prévios, das experiências de vida e da bagagem cultural: as vivências migratórias surgem como ponto de partida para a construção de sentidos.
Perspectiva sociocultural	Diálogo entre culturas sem hierarquização: o texto literário é compreendido como espaço de encontro entre diferentes mundos culturais.
Acolhimento e vínculo afetivo	Criação de ambiente seguro e acolhedor para a leitura; e a literatura como refúgio emocional e espaço de elaboração de experiências.
Direito à literatura e aos bens culturais	Garantia do acesso à literatura como direito humano fundamental, e a leitura literária como exercício de cidadania e dignidade.
Autonomia do leitor	O estudante-migrante como sujeito ativo na construção de sentidos em um espaço aberto para compreensões próprias e conexões pessoais com o texto.
Dimensão humanizadora da literatura	A literatura como meio de elaboração de experiências traumáticas, e a leitura como processo de ressignificação das vivências.
Diálogo como construção coletiva	Relação não hierárquica entre mediador e estudantes e construção coletiva de sentidos através do diálogo.
Diversidade de gêneros literários	Uso de diferentes linguagens (verbal, visual, sonora) para ampliar o acesso ao texto e à variedade de gêneros literários que dialoguem com as necessidades e os interesses dos estudantes.
Temporalidade respeitosa	Respeito aos ritmos individuais de aprendizagem e apropriação da leitura, e tempo para elaboração emocional e linguística do texto.

Fonte: elaborado pela autora em (2025) com base em Freire (2022; 2023), Candido (2011) e Petit (2010).

Compreendidos em conjunto, esses princípios delineiam uma práxis pedagógica que situa a mediação literária como experiência estética e existencial, contribuindo para a reconstrução identitária, o exercício da cidadania e a ressignificação do percurso migratório. Sustento que mediar a leitura literária com estudantes-migrantes significa, fundamentalmente, garantir o direito aos bens culturais e tecer elos entre mundos, línguas e experiências, posicionando o texto literário como espaço legítimo de acolhimento, refúgio e pertencimento. Essa compreensão corrobora a minha tese de que a mediação literária em PLAc constitui-se

como um espaço de acolhimento simbólico e de humanização no qual o texto literário potencializa a existência.

Querido diário,

chego ao fim da estação outonal com uma sensação estranha: a de quem termina uma caminhada e só então percebe o quão diferente do que se esperava foi o caminho. Escrever sobre acolhimento foi mais difícil do que eu esperava. Não pela falta de palavras, mas pelo excesso delas, palavras bonitas, palavras que consolam, palavras que podem enganar.

A todo momento eu precisava me perguntar: estou descrevendo o acolhimento como ele é ou como eu gostaria que ele fosse? Há uma diferença enorme entre as duas coisas, e essa tensão me acompanhou em toda a escrita. Acolher não é um gesto simples nem necessariamente gentil — é político, é ético, é trabalhoso. E a literatura, nesse contexto, não é remédio nem milagre. É possibilidade. E possibilidade já é muito.

O que me surpreendeu foi descobrir coisas que eu não sabia que sabia. Certas conexões entre Freire e Petit, entre o direito à educação e o direito ao imaginário, entre a sala de aula e o poema; elas não estavam prontas antes de eu escrever. Foram emergindo à medida que as folhas caíam lá fora, e eu insistia aqui dentro. Isso me lembrou que a escrita também é uma forma de mediação, entre o que penso e o que ainda não sei que penso.

Se há algo que quero que aqueles que leiam este capítulo carreguem consigo, é isso: a literatura no PLAc não é um adorno, não é um momento lúdico para aliviar a aula de língua. Ela é necessária. Não é opcional. Porque quem migra não traz apenas uma língua a aprender, traz uma vida inteira a ressignificar.

E a literatura é um dos poucos espaços onde essa ressignificação pode acontecer com dignidade. É isso que esta estação me confirmou: a mediação literária em PLAc é certeza vivida. Um espaço de acolhimento simbólico onde o texto literário potencializa a existência de quem chegou carregando o peso de ter partido.

Assim como as árvores se despedem das folhas para poder renascer, despeço-me, por enquanto, das contribuições teóricas; elas renascerão nas próximas estações, transformadas em pressupostos que orientarão as discussões sobre a mediação literária em PLAc.

Na Estação 04 - Verão do forragear metodológico, apresento os percursos da pesquisa-intervenção: como ela foi metodologicamente estruturada, sua natureza qualitativa e interventiva, a epistemologia que a sustenta e os pressupostos que guiaram o percurso investigativo.

Amplio também a ideia de espaços simbólicos de refúgio e o possível caminho para colocá-los em prática no contexto de PLAc.

Afinal, como a personagem de Rezende (2014, p. 132), sigo com o mesmo propósito: “me ajude aqui, quero escrever direitinho esse voo que eu voei”.



ESTACÃO 04

VERÃO

DO FORRAGEAR METODOLÓGICO



ESTAÇÃO 04

VERÃO DO FORRAGEAR METODOLÓGICO



*Querido diário,
dias lindos de verão! O sol agora já entra pela janela da sala em que estou escrevendo ao som dos pássaros cantando, para iluminar a escrita que começo a construir hoje. Mergulhei nos percursos da minha pesquisa, sentindo a beleza de construir conhecimentos a partir da prática que vivo. Sou uma pesquisadora implicada no campo da investigação. Lembro da guará, aquela ave*

[...] vermelha, de pernas longas e finas como caniços, [...], as penas ainda mais rubras, tintas de sangue, que ele soltou e quisera curar, mas que, descrente, arisca, fugiu dele para, quem sabe?, [...] mas esta não, esta vem cair no seu peito, não foge, Rosálio não deixa, faz dos braços cerca em volta dela, embala, devagarinho [...]»³⁴ (Rezende, 2014, p. 16-17).

Ao revisitar essa cena, percebo que o gesto de Rosálio é o próprio cerne da minha postura: é à luz do acolhimento, fazer dos braços cerca, embalar devagarinho, que se inscreve na escolha pela pesquisa-intervenção. O que antes se revelava como intuição e prática, ganha agora um contorno investigativo: aprofundo os caminhos metodológicos que sustentam e organizam o que já começou a se anunciar nas experiências compartilhadas ao longo das estações anteriores.

4.1 APRENDER A FORRAGEAR: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Forragear é o movimento das aves que buscam o alimento onde ele está, em trajetos que se abrem conforme o terreno. A ave que forraria não segue um mapa predefinido; ela observa o ambiente, procura o que lhe interessa e recolhe o que sustenta. Foi com essa imagem que nomeei esta seção, porque ela diz, melhor do que qualquer termo técnico, o que entendo por percurso metodológico nesta pesquisa: um caminhar atento, responsável e situado, buscando construir o saber no próprio movimento do encontro com os

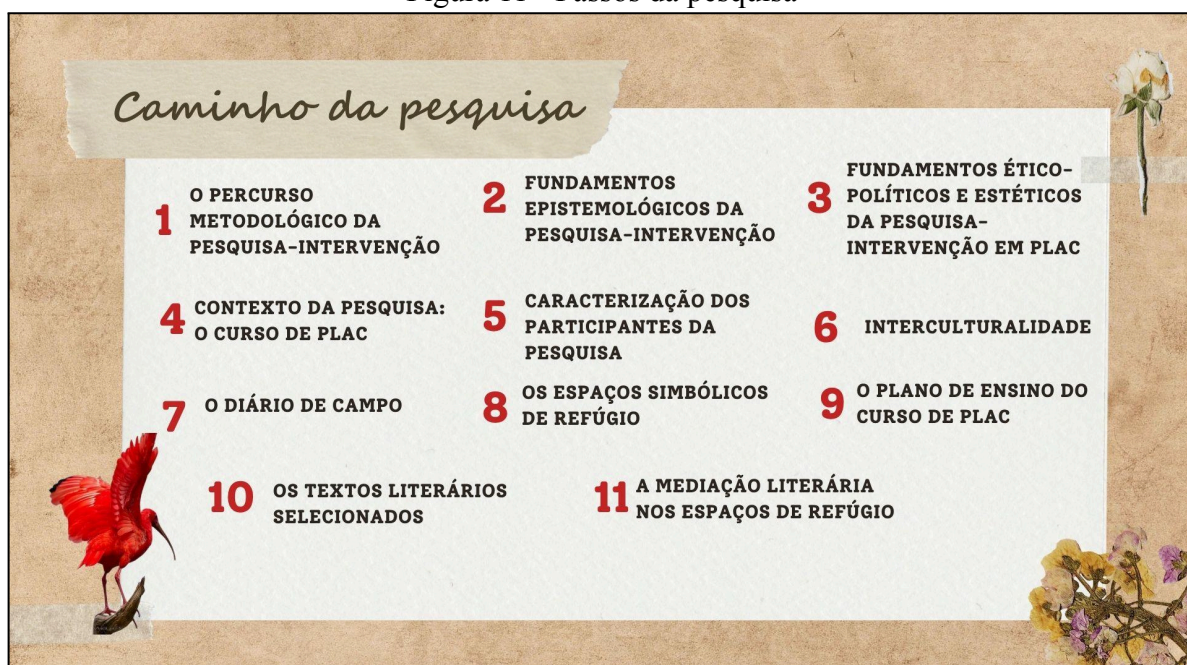
³⁴ Nas entradas do diário, escolho registrar os fragmentos do livro *O voo da guará vermelha* em cor vermelha para destacá-los visualmente. Além de evocar a tonalidade simbólica dessa ave, que representa migração, resiliência e transformação, busco diferenciá-los do texto principal, facilitando, assim, a imersão do leitor na intersecção entre o fictício e o vivido na pesquisa-intervenção.

estudantes-migrantes e com a mediação literária. Não me fixei em um protocolo fechado, parti de uma escuta aberta.

É um movimento, assim como a ave que se entrega aos braços que a acolhem, essa metodologia convida a construir saberes no espaço da sala de aula de PLAc a partir do encontro vivo **com** os estudantes e **com** a mediação literária. Não é só observar; é intervir. Como as histórias entrelaçadas de Rosálio e Irene, nas quais “a vida mistura tudo e quem quiser separar não vive nada que valha” (Rezende, 2014, p. 64). Assim, esta pesquisa se torna uma espécie de história, potencializando uma educação humanizadora.

Vale retomar, antes de mais nada, que a trajetória desta pesquisa está organizada para responder à seguinte pergunta: Como a mediação literária, no contexto do ensino de PLAc, pode se instaurar como experiência formativa humanizadora para estudantes-migrantes, considerando suas trajetórias de deslocamento e condições de vulnerabilidade? A Figura 11 apresenta os onze passos que organizam esta seção, do percurso metodológico da pesquisa-intervenção aos fundamentos ético-políticos que a sustentam, passando pelo contexto do PLAc, pela caracterização dos participantes, pela constituição dos espaços de refúgio simbólicos, até a construção da empiria em seu primeiro olhar.

Figura 11 - Passos da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2025).

A natureza da pesquisa está ancorada no paradigma colaborativo e qualitativo, pois concebo o conhecimento como uma construção por meio do diálogo vivo e transformador.

Optar pela intervenção é escutar os participantes e escutar a mim, a educadora-pesquisadora, já que, como afirma Freire (2022, p. 30-31), “Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo”. É um estudo com os estudantes, não sobre eles. Creswell aponta que “os autores reivindicatórios/participatórios fazem dos participantes colaboradores ativos em suas investigações” (Creswell, 2010, p. 33-34), e eu assim o faço, dialogando, também, com Lüdke e André (2012), que veem a pesquisa entrelaçada à vida diária do educador.

É nesse sentido que a voz ficcional de Rosálio ressoa: “Nem posso contar inteira a história da minha vida como você quer, mulher, do começo até o fim, que, se a vida tem começo, eu penso que nunca finda e a história que já passou, deveras acontecida, a gente lembra inventando. Inventação não tem fim” (Rezende, 2014, p. 158). Essa ‘inventação’ de que fala Rosálio aparece no meu fazer pedagógico como o reconhecimento de que cada estudante-migrante tem a possibilidade de reconstruir sua subjetividade em um espaço novo, e de que eu, como educadora-pesquisadora, também me reconstruo nesse encontro. Apoio-me em Damiani *et al.* (2013, p. 58), que entendem a intervenção como geradora de conhecimento prático, com planejamento, mudanças e avaliação de efeitos, promovendo “avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam”. Nessa perspectiva, o pesquisador “identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção” (Damiani *et al.*, 2013, p. 60). Essa abertura dialógica legitima a participação dos estudantes como sujeitos ativos, valorizando saberes e experiências vividas como parte fundamental na construção do conhecimento.

Compreendo que a mediação literária tem uma função humanizadora em sua essência, no sentido aqui conferido por Candido (2011), para quem a literatura confirma o homem na sua humanidade, organizando sentimentos e visões de mundo tornando-o mais aberto para si e para o outro. No contexto desta pesquisa, sustento que essa humanização se concretiza nos diálogos nas escutas e nas considerações que ocorreram antes, durante e após as leituras, sustento que ela promove a humanização dos sujeitos, momentos em que o texto literário atuou como condutor de uma intervenção simbólica nas experiências do viver, capaz de mobilizar deslocamentos, memórias e afetos nos estudantes-migrantes.

Em *O voo da guará vermelha* (Rezende, 2014), essa potência da palavra se manifesta no gesto simbólico de Rosálio que, ao embalar o corpo da mulher doente, mobiliza a narrativa como forma prática e sensível de amparo, cuidado e escuta: “faz dos braços cerca em volta

dela, embala, devagarinho, e começa a contar: Uma vez eu vinha só [...] só conta, conta, devagar, alongando as palavras [...] conta para eu sonhar” (p. 17). Entendo ser exatamente dessa forma como o texto literário pode agir sobre o ser humano, mostrando que a presença de uma **mediação artística sensível**³⁵ favorece o acolhimento de estudantes-migrantes no contexto de PLAc. Como narrador de histórias, Rosálio assume uma postura ativa e de acolhimento, semelhante à minha, de professora-pesquisadora, que busco criar um ambiente propício para a transformação e a colaboração. É um modo de pesquisar com, sensível às transformações que surgem no contato entre teoria, prática e participantes.

Querido diário,

enquanto o ano finda, reflito sobre o caminho percorrido nesta pesquisa. Lembro-me de Irene quando escreveu a história da guará, contada por Rosálio:

Senta na cama cambaia, recosta-se em almofadas, abre a folha imaculada, molha a ponta do lápis na língua pálida e escreve: A história da guará vermelha. Enche as páginas com a letra caprichada das aulas de caligrafia e as palavras que lhe presenteou o homem. Já pensa que não tem nada, se ele nunca mais voltar, lerá cada noite a história para chorar e adormecer (Rezende, 2014, p. 19-20).

Assim vou escrevendo também a história desta investigação, registrando o caminho que se fez tese. Denominar esse processo de forragear não foi só uma imagem, foi uma maneira de estar: sem roteiro fixo, observando o chão, recolhendo o que alimenta. Foi assim que caminhei com os estudantes-migrantes produzindo saber no próprio encontro, deixando que a literatura mostrasse o que nenhum método mais estático conseguiria. A invenção de Rosálio lembrou-me que o passado se faz quando contado, e esta tese é outra invenção: a minha e a deles.



³⁵ Esse conceito foi amplamente desenvolvido por Mirian Celeste Martins, para quem a ação mediadora vai além do didatismo ou da transmissão de informações, configurando-se como "tocar e se deixar ser tocado na experiência estesia única de momentos singulares" (Martins, 2024, p. 17).

4.1.1 A pesquisa-intervenção: Fundamentos epistemológicos

Antes de iniciar, porém, preciso compreender o termo *intervenção*. No campo desta pesquisa, ele reveste-se de um sentido de *atuação*: atuar com os participantes, atuar na compreensão e na mobilização de sentidos, atuar para modificar, atuar para compor, atuar para acrescentar. Como argumentam Lüdke e André (2012), a pesquisa está vinculada, entrelaçada à vida diária do educador, e é nesse entrelaçamento que a intervenção se instala, como ação conjunta do educador-pesquisador com os estudantes-migrantes para criar um paradigma: a humanização que a mediação literária em PLAc pode promover a partir das reverberações.

Para Rocha e Aguiar (2003, p. 66), “a pesquisa-intervenção busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação”. Trata-se, portanto, de uma metodologia que “busca aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou formas instituídas, ao que está cheio de energia potencial” (Passos; Barros, 2009, p. 20). Essa abordagem reconhece que o conteúdo pode “não existir concretamente entre os participantes” (Cassandre; Godoi, 2014, p. 13). Ou seja, o conhecimento não preexiste à investigação, mas é construído no próprio ato de pesquisar, rompendo com a dicotomia sujeito-objeto e com a pretensão de neutralidade científica (Passos; Barros, 2009).

Diferentemente da pesquisa-ação, que visa resolver problemas práticos, a pesquisa-intervenção opera na análise “das implicações coletivas, sempre locais e concretas” e na problematização de práticas instituídas, produzindo novos modos de existência (Passos; Barros, 2009, p. 11). Como propõe Rocha e Aguiar (2003, p. 4), ela

aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Levar a cabo uma pesquisa-intervenção com estudantes adultos migrantes é, primordialmente, reconhecer vivências carregadas de lembranças entrecortadas, escutar vozes em outras línguas e silêncios não ditos, além de auxiliar na realização de sonhos. Estar em uma sala de aula de PLAc significa conceber um espaço que vá além do ensino da língua e que acolha as existências em deslocamento.

Epistemologicamente, assumo que o conhecimento não é descoberto nem transmitido, mas construído nas relações; que o pesquisador não é observador externo, mas participante implicado; e que os participantes da pesquisa são coprodutores de conhecimento, não objetos a serem estudados. Como afirma Barbier (2007), trata-se de uma “pesquisa-ação existencial” em que o pesquisador se deixa afetar pela experiência investigada, reconhecendo sua implicação no processo.

No contexto desta investigação, a pesquisa-intervenção assume contornos específicos: não busca comprovar hipóteses sobre efeitos da leitura literária, mas compreender e acompanhar os processos de construção de sentidos sobre suas próprias trajetórias que emergem do encontro entre estudantes-migrantes e textos literários. Trata-se de uma pesquisa que se faz no caminhar, acolhendo o imprevisto, o singular e o que não pode ser antecipado, mas vivido. Uma pesquisa em que a leitura do texto literário **com os** estudantes “[...] não quer apenas ensinar, veicular uma mensagem, ele é, sobretudo, um produto que nos propõe um jogo” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 27). Ou seja, o jogo abre possibilidades, convida à imaginação, à reflexão, à estranheza, à ressignificação. Esse é o poder da literatura, ela não controla, não é previsível, porque ela é arte, e arte se sente. Uma pesquisa que se propõe a investigar esse poder, precisava ser ela mesma imprevista, aberta ao que surge. Foi isso que a pesquisa-intervenção ofereceu: uma metodologia que, como a literatura, reconhece o estudante-migrante como sujeito que constroi o conhecimento, que coproduz, que atua no processo de aprender, constituindo-se, assim, em um gesto de acolhimento coerente com a tese que este estudo defende: a mediação literária em PLAc constitui-se como espaço de acolhimento simbólico e de humanização no qual o texto literário potencializa a existência dos estudantes-migrantes.

4.1.2 Fundamentos ético-políticos e estéticos da pesquisa-intervenção em PLAc

Construir uma pesquisa-intervenção em PLAc envolve compreender que os processos educativos se sustentam em escolhas éticas, políticas e estéticas que atravessam o modo de estar com os participantes envolvidos. Essas dimensões não aparecem de forma separada, mas se entrelaçam, como representadas na Figura 12.

Figura 12 - Dimensões política, ética e estética no contexto de PLAc



Fonte: elaborada pela autora (2025).

A **dimensão política** ancora-se na compreensão freireana de que toda educação é ato político (Freire, 1996) por implicar escolhas sobre que sujeitos formar, que mundo construir, que relações estabelecer. Para Freire (1996, p. 36, grifos do autor),

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Ao escolher trabalhar com a leitura do texto literário em contexto de PLAc, posiciono-me politicamente em defesa do direito à literatura como direito humano fundamental e da educação como prática de acolhimento. Essa dimensão implica em reconhecer os estudantes-migrantes como pessoas de direito, inclusive o direito à literatura (Candido, 2011); em valorizar seus repertórios culturais, suas línguas maternas e suas histórias de vida como saberes legítimos; e em compreender o ensino de português não como imposição de uma língua “correta”, mas como ampliação de repertórios linguísticos que possibilitem aos migrantes transitarem com autonomia e dignidade nos espaços sociais brasileiros.

A **dimensão ética**, por sua vez, ancora-se na noção de responsabilidade pelo Outro, conforme formulada por Levinas (2004). Para o filósofo, a ética não se origina de princípios

abstratos nem de normas universais, mas surge do encontro face a face com o Outro, cuja presença interpela o sujeito e o convoca à responsabilidade. Frente aos participantes, assumo compromisso ético de escuta, de acolhimento da alteridade, de reconhecimento de suas histórias, dores e sonhos. Cada estudante que chega à sala de aula de PLAc pode trazer consigo trajetórias marcadas por rupturas, perdas, violências, silenciamentos e esperanças. Cabe a mim, como pesquisadora-educadora-mediadora, responder eticamente a essa convocação. Isso não significa resolver seus problemas, mas estar presente, escutar atentamente e criar condições para que possam (re)construir-se como sujeitos de suas próprias histórias. A ética desta pesquisa-intervenção, portanto, não está restrita a protocolos formais, mas se manifesta no cuidado cotidiano com cada palavra, cada silêncio, cada gesto compartilhado, e a leitura do texto literário, nesse contexto, caracteriza-se como gesto ético: ao oferecer aos estudantes-migrantes o acesso a textos literários potentes, reconhecendo sua humanidade plena e seu direito à cultura.

A **dimensão estética** fundamenta-se na compreensão de que a educação e a pesquisa podem ser experiências sensíveis. Estética é compreendida aqui “em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente” (Duarte Jr., 2010, p. 15); e, considerando seu sentido etimológico, do grego *aisthesis*, indica a percepção sensível que mobiliza os sentidos, afeta o corpo, convoca a imaginação. A leitura literária constitui-se como experiência estética por excelência: ao ler um poema, uma narrativa, o leitor é convocado a imaginar, a sentir, a criar imagens mentais, a conectar-se afetivamente com personagens e situações. Como afirmam Neitzel e Ramos (2022, p. 25),

[...] uma experiência com a leitura é estética quando provoca os sentidos (lembrando que estética vem do grego *aisthesis*) e requer de nós não apenas a interpretação dos signos linguísticos pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela sensibilidade. A leitura do literário é uma experiência artística tendo em vista que a literatura é arte e, como tal, é um produto humano. *Fazer uma experiência* com o literário exige, portanto, compreender a literatura como objeto artístico e estético.

No contexto desta pesquisa, proporcionar aos estudantes-migrantes o acesso à leitura do texto literário significa oferecer-lhes essa experiência estética para que possam ressignificar traumas, despertar memórias afetivas e criar espaços imaginários de refúgio. Inspirada em Bachelard (1993, p. 190), compreendo que a investigação sobre leitura literária não pode se reduzir a análises cognitivas, mas é preciso acolher a poética da experiência, pois “a imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significante”. A dimensão estética manifesta-se ainda na escolha dos textos

literários: não quaisquer textos, mas obras potentes, capazes de provocar experiências estéticas significativas. Essa potência, no entanto, não é definida por ela mesma, porque depende para quem será destinada à leitura e com que propósito. Para Colomer (2007, p. 113, grifo da autora), “a importância do *corpus* passa por sua flexibilidade e sua adequação a distintas funções, momentos e leitores”, o que significa escolher obras capazes de cumprir uma função formativa para aquele grupo específico. Nesta pesquisa, contudo, essa escolha não foi inteiramente livre: como a investigação se desenvolveu em um curso de PLAc já constituído, com plano de curso e tópicos previamente definidos, os textos literários foram escolhidos em diálogo com essa estrutura, buscando obras que pudessem contemplar os temas do programa e que, ao mesmo tempo, tivessem potência simbólica suficiente para mobilizar sentimentos, despertar memórias e abrir novos espaços de diálogo. O critério, portanto, foi a capacidade do texto de tocar experiências de deslocamento e pertencimento, além de mobilizar questões constitutivas do ser.

Querido diário,

cheguei ao fim de mais uma etapa dessa jornada! Estou cansada, é verdade, mas, ao mesmo tempo, também feliz por conseguir delimitar as dimensões que considero importantes para uma pesquisa que respeite de fato os estudantes-migrantes. Ao reler o que escrevi, fica claro que política, ética e estética não são esferas isoladas, mas aspectos interligados de um mesmo compromisso: enxergar cada estudante-migrante como um sujeito completo, com direitos, histórias e afetos próprios. A dimensão política me faz lembrar que trabalhar com literatura em PLAc não é neutro, é uma escolha que assume posição, defendendo que a língua pode ser um território de dignidade. A ética, por sua vez, exige que eu me relacione com o outro não por meio de respostas prontas, mas com atenção e cuidado. A estética reforça a beleza de seu papel na educação: um poema, uma narrativa ou uma imagem podem tocar lugares que exercícios gramaticais não alcançariam. Provavelmente outras abordagens poderiam ser consideradas, mas por enquanto, essas três dimensões parecem ajudar-me na orientação desta pesquisa.

Por hoje, é isso. Talvez, amanhã ao reler, eu questione ou reforce minhas convicções, deixando espaço para que novas ideias surjam, como a guará vermelha que forrageira para encontrar um novo alimento. Até amanhã!



4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CURSO DE PLAc

Os participantes dessa jornada são estudantes-migrantes matriculados no curso de português para naturalização na Universidade de Caxias do Sul, um espaço de ensino de língua de acolhimento que ocorreu de março a junho de 2025. Ao buscarem a naturalização, esses aprendizes não só aprendem e aperfeiçoam o português, mas transitam por processos de acolhimento, porque a naturalização mais do que um ato jurídico, é para o migrante também um gesto de pertencer, uma tentativa de reconstrução de laços e sentimentos em um novo território. Sendo assim, conhecer, compreender e respeitar as origens e as trajetórias de vida³⁶ desses estudantes transformam o ambiente de estudo e potencializam a formação de vínculos, um dos pilares para um processo dialógico de ensinar e aprender.

Freire fala sobre o respeito ao “saber de experiência feito” (Freire, 2022, p. 39), indicando que cabe ao educador valorizar tanto o conhecimento científico quanto o senso comum de cada estudante e reconhecê-los como ponto de partida para novos saberes. Não considerar essas trajetórias, a diversidade cultural e a subjetividade dos estudantes-migrantes seria negar-lhes a humanidade e empobrecer o ambiente de aprendizagem. É nesse ambiente de acolhimento que desenvolvi a presente pesquisa, criando um espaço onde a linguagem possa ser abrigo, travessia e recomeço.

A construção da empiria envolveu sete estudantes: sete migrantes, todos originários de países hispanos, Cuba, Venezuela, Colômbia e México, inscritos no curso de português para naturalização, nível Básico 2 (A2). Todos foram convidados voluntariamente a participar e, no primeiro encontro, apresentei os objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa. Cada um teve a liberdade de escolher ou não participar, e todos se mostraram receptivos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no Apêndice B, bem como o termo de Cessão de uso de imagem ou voz.

Para formar esse grupo, várias etapas foram realizadas. A primeira delas foi a inscrição no curso, com um formulário que solicita nome completo, gênero, nacionalidade, telefone de contato, cidade onde mora, se já estudaram anteriormente em seus países de origem, escolha pelo formato da aula (presencial ou online), turno preferido e se sabem ler e escrever em português. Quem respondeu afirmativamente a essa última pergunta foi direcionado a escrever dois textos: um de apresentação pessoal e o outro narrando o que fez no último fim de semana. A segunda etapa foi a análise desses textos, corrigidos por mim e pela equipe de

³⁶ O subitem 4.4.2 está dedicado às narrativas das trajetórias de vida dos estudantes-migrantes.

educadores do programa para indicar o nível. A terceira, por sua vez, foi a confirmação da modalidade de estudo.

Todos os estudantes desta pesquisa foram classificados no nível Básico 2 (A2)³⁷ e optaram pela modalidade presencial, com aulas à noite. O curso tem carga horária de 60 horas-aula, em 12 encontros semanais. Com este grupo, as aulas aconteciam às segundas-feiras, das 19h40 às 21h40, e eles também recebiam atividades complementares para serem feitas em casa.

A intervenção foi estruturada em percursos de ação-reflexão nos “espaços de refúgio”, alinhados aos tópicos do plano de ensino da IES, disponível no Anexo A, que abrange cinco unidades temáticas: a) Quem sou eu?; b) No trabalho; c) A cidade e o bairro; d) A comida; e) Ócio e turismo. Cabe destacar que esta pesquisa não alterou a proposta da disciplina, mas, muito pelo contrário, acolheu as ações e os procedimentos curriculares do curso com cuidado ético para preservar a proposta original.

As Figura 13, 14 e 15 apresentam os 11 passos que compõem a organização metodológica desta pesquisa, favorecendo a compreensão do percurso da pesquisa-intervenção. Nela, a mediação literária configura o encontro que promove diálogo, escuta e produção de sentidos, confirmando o compromisso com a compreensão da experiência migratória na perspectiva humana, simbólica e relacional.

³⁷ Os estudantes de nível Básico 2 (A2) compreendem textos e expressões relacionadas a áreas de prioridade imediata (informações pessoais e familiares básicas, vocabulário referente a compras e ao meio circundante). Comunicam-se adequadamente em tarefas rotineiras que exigem troca de informação sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Descrevem de modo simples a sua formação e o contexto em que está inserido. (Fonte: Plano de ensino, português para migrantes da Universidade de Caxias do Sul).

Figura 13 - Síntese da pesquisa (Passos de 1 a 4)

1	Abordagem metodológica	Pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, orientada pela escuta dos estudantes-migrantes e pela compreensão de como a interação promovida pela mediação literária pode instaurar experiências formativas humanizadoras.
2	Campo de realização	Curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) vinculado ao processo de naturalização.
3	Participantes	Estudantes-migrantes matriculados no curso de PLAc, provenientes de diferentes países latino-americanos e caribenhos. Participação voluntária, mediante consentimento ético.
4	CrITÉRIOS de participação	Matrícula ativa no curso; participação nas atividades de leitura literária; disponibilidade para participação nas práticas mediadas de leitura.

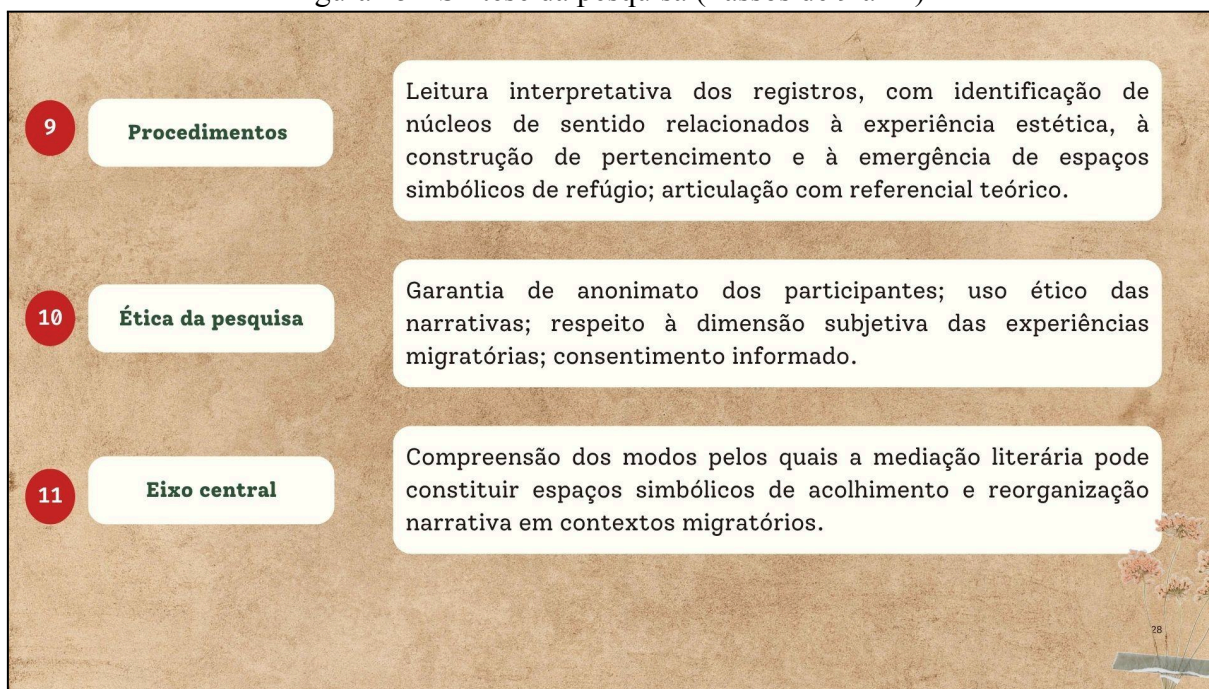
Fonte: elaborada pela autora (2026).

Figura 14 - Síntese da pesquisa (Passos de 5 a 8)

5	Duração da intervenção	Intervenção realizada ao longo do período letivo do curso, contemplando encontros semanais de aproximadamente uma hora e trinta minutos de leitura e mediação literária.
6	Natureza da intervenção	Mediação literária articulada às temáticas do plano de ensino do curso de PLAc.
7	Instrumentos de produção de dados	Diário de campo reflexivo da pesquisadora; gravações e transcrições, registros das interações em aula; produções orais dos estudantes; observação participante; registros das mediações literárias.
8	Corpus	Capítulo de romance, crônicas e poemas brasileiros.

Fonte: elaborada pela autora (2026).

Figura 15 - Síntese da pesquisa (Passos de 9 a 11)



Fonte: elaborada pela autora (2026).

Ao olhar para essa síntese, percebo que constitui o percurso desta investigação entrelaçando experiências, histórias e estudantes. É esse percurso que os passos seguintes irão desdobrar.

4.2.1 Princípios e fundamentos da intervenção



Querido diário,

lindos dias de sol acontecem por esses dias! Antes de escrever os princípios e fundamentos da intervenção, gostaria de compartilhar uma imagem poética que atravessou minha escrita e orientou minha compreensão sobre o processo de mediação de textos literários com estudantes-migrantes.

Em O voo da guará vermelha, Rosálio deseja aprender mais letras, precisa ser autônomo por isso “hoje veio louco para avançar na escrita de seu nome, conquistar palavras novas, para que chegue logo a hora de poder ler esses livros inchados de tanta história” (Rezende, 2014, p. 69-70).

Esse desejo por ampliar a própria compreensão de si e do mundo ressoa nos espaços simbólicos de refúgio desta pesquisa: assim como Rosálio deseja mais, os estudantes-migrantes, ao entrarem em contato com textos literários, entrelaçam fragmentos de suas experiências e memórias, retalhos de suas vidas na Venezuela, na

*Colômbia, em Cuba, no México; retalhos de suas experiências no Brasil; retalhos das narrativas literárias que leem; retalhos das vozes dos colegas que escutam. Cada leitura mediada, cada conversa compartilhada, cada silêncio acolhido são elementos que vão **compondo sentidos** e vão reconstruindo narrativas de si fragmentadas pelo deslocamento migratório.*

Nesta pesquisa, a intervenção consiste em **compor sentidos com** os estudantes, mediante gestos de escuta que acolham suas histórias de vida e suas diferenças. A expressão “composição de sentidos” diferencia-se radicalmente da noção de “transmissão de conhecimento”, predominante em modelos educacionais tradicionais. Enquanto a transmissão pressupõe um movimento de apenas uma direção, do educador ao estudante, a composição de sentidos compreende o conhecimento como uma construção dialógica, processual e compartilhada. Essa compreensão ancora-se na pedagogia freireana, para a qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Para Freire, o diálogo não é mero recurso didático, mas condição epistemológica para a produção de conhecimento.

Essa compreensão dialógica encontra eco na mediação literária proposta por Petit (2010, p. 32) para quem a leitura “permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo, e às vezes entre universos culturais. Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora”.

Unindo as palavras de Freire às de Petit, defendo que os sentidos do texto literário, portanto, não pertencem ao educador nem estão fixados na obra: eles se compõem no diálogo, no cruzamento entre as vozes dos estudantes-migrantes, suas memórias, suas línguas e as palavras que o texto oferece.

4.2.2 Os estudantes-migrantes



*Querido diário,
mais um dia sob o sol que aquece as memórias, e aqui me encontro contigo, entre recordações de momentos vividos com os estudantes-migrantes. Foi um período de aprendizagem e, sobretudo, de vivências: experiências atravessadas pelas dúvidas quanto a estar oferecendo as melhores possibilidades nos*

encontros, mas também pela alegria de saber que haveria outros encontros, e com eles, poder aprender. Assim como “Rosálio apressa o passo, já lhe saltam palavras na boca, chega pronto para contar histórias da vida inteira, entra e enxerga, surpreso [...]” (Rezende, 2014, p. 20), também me coloco pronta para narrar a história da vida dos estudantes-migrantes, ou fragmentos delas, aquelas que me foi permitido conhecer por meio das leituras dos textos literários, nos espaços de refúgio. Vamos a elas...

A pesquisa volta-se, neste momento, para a composição dos perfis dos estudantes-migrantes, compreendidos como voos encarnados. Assim como a guará vermelha, que voa em revoadas e cruza diferentes espaços, esses estudantes também se deslocaram, carregando consigo narrativas que, como a cor vermelha da ave, simbolizam vitalidade e resistência.

No contexto desta pesquisa-intervenção, que busca compor sentidos a partir do encontro com participantes e da mediação literária, o grupo formou-se com sete estudantes: duas mulheres e cinco homens, oriundos de diferentes nacionalidades latino-americanas e caribenhas, como Venezuela (4), Colômbia (1), Cuba (1) e México (1), todos em processo de adaptação ao Brasil e à aprendizagem do português. As idades variam entre 23 e 57 anos, com média de 37 anos, perfil coerente com o levantamento geral do curso de PLAc apresentado anteriormente. Todos possuem estudos de nível superior, ainda que uma não o tenha concluído. Para preservar a identidade de cada um, opto por utilizar apenas as iniciais do nome e do sobrenome: as mulheres são LM e AC, os homens AG, MG, MS, JCJ e SJM. Os dados de identificação do grupo estão sintetizados no Quadro 6.

Quadro 6 - Perfil dos estudantes-migrantes

Estudante	País de origem	Nascimento	Gênero	Escolaridade	Idade
AG	Cuba	29/07/1980	Masculino	Ensino superior	44 anos
AC	México	17/01/2002	Feminino	Ensino superior incompleto	23 anos
LM	Venezuela	30/08/1967	Feminino	Ensino superior	57 anos
MG	Venezuela	28/08/1999	Masculino	Ensino superior	25 anos
MS	Venezuela	26/04/1988	Masculino	Ensino superior	37 anos
SJM	Venezuela	14/08/1987	Masculino	Ensino superior	37 anos
JCJ	Colômbia	16/04/1987	Masculino	Ensino superior	37 anos

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Cada um traz consigo universos culturais, históricos e afetivos singulares, marcados por deslocamentos que deixam marcas nos modos de falar, de silenciar, de se apresentar ao mundo. Apresento suas histórias, ou parte delas, baseando-me nas anotações do diário de campo, nas conversas durante a empiria, nas escritas realizadas durante o curso e nas interações emergentes com os textos literários. Alguns relatos foram mais concisos, outros, no entanto, estenderam-se em narrativas mais minuciosas. Esse movimento converteu a sala de aula em um espaço dialógico no qual o inesperado se fez presente: relatos nos quais a teoria se manifesta como experiência vivida.



Vemos na primeira história como a persistência e a coragem se manifestam na vida de LM. Ela surge em minhas anotações como uma guará vermelha que, após longos voos, finalmente pousa para reconstruir seu ninho. Aos 57 anos, com personalidade forte, mãe de três filhos e avó de um menino adolescente, ela deixou Puerto Ordaz, no estado de Bolívar, na Venezuela, carregando o peso de seis anos de solidão profunda, longe da família que já havia migrado para a Colômbia em busca de horizontes mais promissores. O primeiro a migrar foi o filho, quase engenheiro civil, impulsionado pela falta de perspectivas e pelo laço com a esposa colombiana; depois, a filha do meio com o neto, e, por fim, a caçula. Como comerciante, LM estendeu sua permanência na terra natal, ancorada ao apego pela casa e pelas duas salas comerciais que eram as extensões de seu suor e paixão, sustentando a si e aos seus. Contudo, a saudade dos filhos a consumia, tornando-a infeliz, triste, solitária, um eco da vulnerabilidade de Irene, que carregava o peso de sentir-se sem valor, “um caco de mulher triste, gastando um resto de vida” (Rezende, 2014, p. 60), sentimento que ressoa nas trajetórias de tantos migrantes que deixam para trás tudo que construíram. Incapaz de ignorar esse vazio, ela optou por um deslocamento realizado dentro das fronteiras do próprio país, sem cruzar para outro, rumando para Mérida, ao norte da Venezuela, em busca de estar mais próxima dos filhos. Mas, como Rosálio, que “[...] segue o caminho das pedras, vai largando as que lhe restam para reforçar esse fio que o pode trazer de volta” (Rezende, 2014, p. 17), a estudante também enfrentou o imprevisível: dois anos em Mérida, interrompidos por questões políticas que ameaçavam sua casa, forçando o retorno a Puerto Ordaz e, enfim, a decisão coletiva de migrar para o Brasil. Enviou os filhos à frente, vendeu o lar que tanto amava e seguiu, garimpando, na memória, retalhos de identidade para costurá-los em novos sentidos, assim como Rosálio junta letras para inventar mundos. LM, com sua personalidade forte,

amor por desafios e lealdade, devora livros sobre física quântica e o poder da mente, atraindo para si melhores condições de trabalho e a construção de uma casa que abrigue toda a família. Ela é determinada, muito falante, alegre e persistente.

Histórias como essa revelam que a migração está inscrita de formas diferentes nos corpos, tempos e silêncios. Os estudantes-migrantes carregam consigo marcas singulares do deslocamento, as quais podem estar marcadas nos modos de falar ou, muitas vezes, de silenciar.



É a partir dessa compreensão que apresento a chegada de AC, cuja experiência migratória se expressa pela observação e pela insegurança linguística frente ao novo.

Lembro da sua chegada: calma, lenta e observadora. Escolheu um lugar para sentar, o canto mais próximo à janela, e ali permaneceu até o último encontro, como quem busca um lugar seguro frente ao

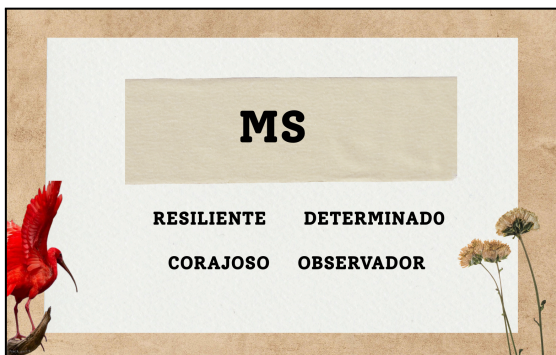
desconhecido. Em sua primeira fala, pediu desculpas por “*não falar bem o português*”, comprometendo-se a melhorá-lo. Estava no Brasil havia apenas dois meses, e apesar de já se comunicar com desenvoltura, carregava a insegurança linguística comum a muitos migrantes: a sensação de que muitas vezes não estão falando como brasileiros. Esse sentimento pode estar atrelado à proximidade linguística entre os dois idiomas e à sensação de não saber se o que está sendo dito é português ou espanhol. Essa incerteza é recorrente. Assim como Irene, quem, ao terminar de escrever uma das histórias contadas por Rosálio, “confia em que já pode começar a ler para o homem”, (Rezende, 2014, p. 29), busquei mostrar a AC, que ela também pode confiar em “seu português”, com o sotaque, misturando vocábulos, porque faz parte do processo de aprendizagem de qualquer língua, e isso não precisa ser desculpado.

Está no Brasil em busca de uma experiência de vida diferente a do México, quer tornar-se mais independente e, por isso, resolveu ampliar seus estudos no Brasil. Quer ser bióloga, mas é alérgica a gatos e tem medo de aranhas. Deixou temporariamente sua família, mas o retorno ao México permanece vivo em sua história. Ela fez uma escolha de quem transita entre dois mundos sem renunciar a nenhum deles. Com seus 23 anos, cabelos longos e cacheados, corpo franzino, que contrasta com a força de suas convicções, já desbravou caminhos e situações que a levaram a uma compreensão profunda sobre os processos de deslocamento: “*quando se está em um lugar novo, vemos outras formas de viver, de pensar e sentir, isso faz a gente refletir sobre o que realmente acredita e conhece mais sobre si mesmo*”

(AC, 2025, relato em aula). Essa reflexão dialoga com Rosálio quando atende ao pedido de Irene para lembrar a vida para “descobrir seus sentidos, cada vez vendo mais fundo o mundo como é que é” (Rezende, 2014, p. 80). Estar em um lugar novo, como a estudante destaca, não é apenas aprender sobre o outro, mas conhecer mais sobre si e sobre o mundo. Esse movimento é potencializado pela leitura do texto literário ao criar espelhos, por meio dos quais nos reconhecemos, e janelas, por onde vemos o mundo de outras perspectivas.

Sempre crítica e reflexiva nos temas abordados em aula, com opiniões fortes e cuidadosamente fundamentadas, AC conquistou o respeito de todos, transformando-se na colega cuja opinião todos queriam saber. No diálogo após a leitura do primeiro capítulo de *Véspera*, de Carla Madeira (2022), fez a seguinte pergunta: por que você acha que ela (Vedina) deixou o filho na calçada?, e ela respondeu: *“porque ela chegou no seu limite, porque ela tinha muitas coisas na mente [...] ela, neste momento, não soube o que fazer com isso, ela não tinha mais paciência”* (AC, 2025, relato em aula).

Enquanto AC busca aprimorar os estudos e aperfeiçoar a língua portuguesa de forma crítica e com posicionamento argumentativo, MS, com sua presença mais observadora, revela outra forma de reconstruir a sua história.



MS surge em nosso espaço como uma pessoa serena, chegando também de forma tímida, trazendo consigo um olhar observador e com poucas palavras. Alto, com uma barba que moldava um mistério e óculos que filtram o mundo, ele era como um livro que é lido devagar, sem pressa. Com o tempo, os diálogos proporcionados pelas leituras dos textos

literários foram tecendo sua história e desvelando um homem vindo do estado de Nueva Esparta, na Venezuela, que deixou para trás família, trabalho e amigos em busca de uma vida melhor. Já são quatro anos no Brasil, tempo suficiente para construir um alicerce sólido e trazer a esposa e o filho para esse novo espaço que construiu com determinação. Nos diálogos, ele relata uma felicidade genuína no Brasil, onde encontrou pessoas leais que o auxiliaram. Confessa, com a sinceridade de quem se desnuda, que precisa cultivar mais a paciência, pois um ritmo inquieto o habita, uma “fome da alma que aperreia” (Rezende, 2014, p. 9), ecoando as angústias internas de Rosálio, que também carrega esse anseio por algo maior. Contudo, descobriu aqui no Brasil uma aliada inesperada: a dança, que o acalma e o faz sentir-se bem, transformando o caos interno em movimentos ritmados. Alimenta também

a sua fé com a leitura da Bíblia, o que o manteve forte quando trocou de país. Para MS, a vida se resume a três pilares essenciais: desafio, coragem e resiliência.

Enquanto MS encontra na dança e na fé um lugar seguro, MG busca na migração uma



forma de independência, autoconhecimento e responsabilidade. A seguir, narro a história de um jovem de vinte e cinco anos que, mesmo não aparentando, carrega muitas dores do deslocamento.

MG emerge em minhas anotações como uma presença alta e imponente, com vinte e cinco anos,

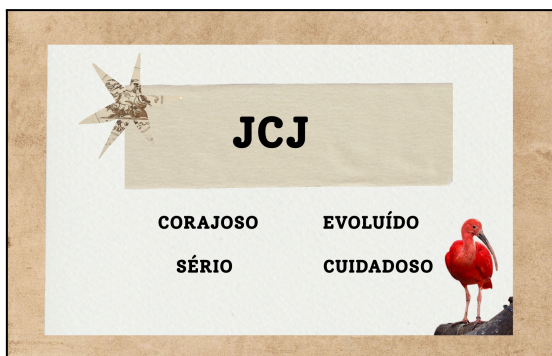
carregando um olhar profundo que deixa transparecer sutil melancolia, possivelmente relacionada ao luto migratório, entendido como o “processo de elaboração das perdas envolvidas no processo de migração, [...] envolve um conjunto de emoções, representações mentais e comportamentos vinculados a perdas sofridas” (Cossa, 2021, p. 278). Nascido em Maturín, no estado de Monagas, na Venezuela, descreve sua vida pré-migração como um refúgio familiar: *“era filho de pai e mãe, que só dedicava a vida aos meus estudos e à família”* (MG, 2025, relato em aula). Amante da natureza e da leitura, avesso aos esportes, às mentiras e às traições, compartilhou reiteradamente em aula o peso de deixar sua terra natal: *“Estar no Brasil me fez enxergar e viver na pele o esforço e a grande responsabilidade de ser independente em um país totalmente diferente ao meu”* (MG, 2025, relato em aula). Chegou em 2021, impulsionado por uma vontade enorme de prosperar, mas logo foi confrontado: *“a chegada me deu aquele golpe de realidade”* (MG, 2025, relato em aula), revelando o peso da independência e das escolhas. Após a leitura da crônica “O que você vai ser quando crescer”³⁸, de Martha Medeiros, MG reviu sua trajetória de estudos e os atravessamentos familiares que marcaram suas decisões, como expressa no relato a seguir: *“Pior, que eu eu falava que eu gostava de ser engenheiro. Engenheiro Sim. Agronomia. Hum. Então, mas eu passei isso pelo meu avô. Eu amo ele, então, tipo, ah, ah, eu quero que você estude isso. Então, tipo, me apaixonava muito a ideia. E depois que eu cresci, minha mãe queria que eu estudasse medicina, meu pai, quando eu cresci, eu fui para a engenharia mecânica. É muito bom. Porque daí estava meu irmão e eu, a gente se criou junto, eu tive um irmão que infelizmente morreu, né? Mas ele era um ano menor que eu. Só que pela inteligência dele,*

³⁸ Crônica publicada no Jornal O Globo em 10 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/4590156>. Acesso em: 02 jan. 2026.

não sei se é que que aconteceu também quando tu é muito avançado na literatura, nas matemáticas, ela tem só um ano mais. Nós saímos do ensino médio juntos.

Então, eu queria fazer engenharia civil ou engenharia mecânica, só que eu era péssimo para desenhar. Então eu fui para a engenharia mecânica e meu irmão para a engenharia civil”(MG, 2025).

Esse relato evidencia como os projetos de vida não se constroem de forma linear nem exclusivamente individual, mas marcados por expectativas familiares, afetos, perdas e circunstâncias históricas. As histórias, ao serem mobilizadas pela mediação literária, ganham clareza e abrem espaço para reinscrever a trajetória em um espaço de escuta e elaboração simbólica. No Brasil, MG atua como controlador de produção em uma metalúrgica, conquista que enche seu peito de orgulho. Ao refletir sobre sua experiência, afirma: *“aprendi que a vida não é cor de rosa, mas também não é da cor cinza: aqui a vida é real, tem esforço, tem metas, tem caídas, mas também tem aquela levantada que nos traz de volta”*. Ao recorrer ao termo “levantada”, ele constrói em português uma imagem que ressoa com a força do *levantarse* em espanhol. Não é apenas uma palavra, é uma forma de estar vivendo a nova vida permeada pelas duas culturas. Nesse gesto, MG não abandona sua origem; ele a traz consigo para o novo idioma, revelando uma interculturalidade vivida, na qual fortalecer-se na adversidade é um valor que me parece pertencer a ele antes mesmo de chegar ao Brasil.



Enquanto MG está marcado pelos sonhos e desejos dos familiares, JCJ escreve sua história uma migração por desejo, por vontade de crescer profissionalmente. Nascido em Bogotá, Colômbia, veio ao Brasil há três anos, após receber um convite para atuar na sede de uma empresa referência mundial no encarroçamento de ônibus. Esse convite foi uma oportunidade

rara de crescimento pessoal, mas apresentou vários desafios, como a solidão, a distância familiar e a pressão pelo sucesso. Trabalhar na sede da empresa requer muito mais implicações, como comunicar-se melhor, compreender os processos, habitar um novo modelo econômico e social. Aos 38 anos, embora aparente bem menos, carrega consigo a experiência de quem já atravessou fronteiras geográficas, profissionais e afetivas em busca de realização. O convite profissional que o trouxe ao Brasil foi acompanhado de angústia: JCJ relata que sentiu “muita ansiedade” ao deixar a família, especialmente o pai, que havia adoecido gravemente ao contrair a Covid-19. Apesar dessas angústias, JCJ cultiva uma imagem de si

como homem forte, corajoso, evoluído, adjetivos que ele próprio utiliza para se descrever: *“sou muito corajoso, forte e me considero uma pessoa evoluída”* (JCJ, 2025, relato em aula). É muito cuidadoso com sua aparência física, anda sempre com cabelo penteado e sempre veste camisa social. Nos espaços de refúgio, JCJ sentava-se sempre ao lado da colega AC, formando uma dupla inseparável: conversavam intensamente entre si, discutiam os textos lidos, trocavam impressões em espanhol antes de as compartilharem em língua portuguesa com o grupo. Além disso, no momento da discussão com os colegas, demonstrava educação cuidadosa: escutava atentamente, esperava seu turno de fala, relacionava o texto literário com aspectos de sua vida, e o fazia sem monopolizar a conversa. Foi assim, que, após a leitura da crônica, surpreendeu-nos a todos ao revelar que tem um filho de treze anos vivendo na Colômbia: *“eu tentei, já pensei trazer ele para cá. E ele tem 13 anos, e está no oitavo grau. Na Colômbia tem ensino médio, até noveno grau. Ele tem que fazer mais um aqui também. E são dois anos a mais. Aqui são três”* (JCJ, 2025, relato em aula). Essa partilha evidencia como o espaço de refúgio pode converter-se em lugar de legitimação da experiência migratória, onde fatos íntimos são narrados e elaborados. JCJ fala com reservas, cuida ao escolher as palavras e sempre pergunta se estão *“bem ditas em português”*.



SJM, por sua vez, mostra-nos a resiliência de quem começou do zero, sem saber falar português e tampouco conhecer o trabalho que iria realizar. Natural de Puerto Ordaz, na Venezuela. Chegou ao Brasil em 2019 e percorreu outros estados antes de fixar-se no Rio Grande do Sul. Ao começar a trabalhar em uma padaria, viu-se diante de um universo desconhecido: *“era um serviço que eu nunca tinha feito e para mim tudo era diferente, caminhar pelas ruas, pegar o ônibus”* (SJM, 2025, relato em aula). Em sala de aula, SJM habitava o silêncio com atenção absoluta, intervindo apenas quando sentia necessidade de compartilhar. Seu silêncio não era ausência, mas uma forma de presença que tinha muito a dizer. Apesar da timidez e do tom de voz baixo, revelava, durante as aulas, uma sensibilidade aguçada, compartilhando impressões de leitura que frequentemente convergiam para sua própria dor: a solidão e a falta que sentia da esposa, ainda distante. Sua paciência e admiração pela sinceridade alheia tornaram-se as marcas de sua personalidade em meio ao isolamento do deslocamento.

Em contrapartida ao silêncio de SJM, AG sempre se mostrou muito comunicativo, e, para ele, era necessário aproveitar cada segundo das aulas para melhorar o seu português.



AG é impossível de não lembrar. Muito falante, ativo e expansivo, entra na sala de aula com uma energia cativante que modifica a atmosfera: pode ter tido o pior dos dias, e teve muitos, mas ao cruzar a porta, tudo se transforma. É a alegria do grupo, o riso contagiante e a voz que preenche silêncios. Muitas vezes me perguntei se essa característica de falar muito não seria uma forma

de preencher vazios, criar conexão, para que o silêncio não tomasse conta de seu ser e não evidenciasse as dores.

Vindo de Santiago de Cuba, AG escolheu Caxias do Sul por estratégia. Ele narra que tinha dois amigos, um em São Paulo, outro em Caxias do Sul, e “*fez um estudo*”: “*Tú, migrante, sin dinero, vas a comenzar de cero, ¿qué tú prefieres hacer? ¿Vivir en San Pablo...?*” (AG, 2025, relato em aula)³⁹. A resposta foi Caxias do Sul, cidade menor, mais segura, mais tranquila, onde seria possível reconstruir-se com menos risco. A trajetória migratória de AG insere-se no contexto complexo da diáspora cubana, marcada por restrições políticas, crise econômica profunda e rotas migratórias que frequentemente passam por países intermediários antes de chegarem ao destino final. AG narra que sua chegada ao Brasil, em 24 de maio de 2023, deu-se via Pacaraima, município fronteiriço do estado de Roraima, porta de entrada de milhares de migrantes, especialmente venezuelanos, mas também, como no caso de AG, cubanos que utilizam a Venezuela como rota de trânsito.

Antes de migrar definitivamente para o Brasil, AG estabeleceu uma estratégia de sobrevivência econômica que evidencia a gravidade da crise cubana: sendo educador universitário em Cuba, ele adquiriu visto de turista para a Venezuela, facilitado pelas relações diplomáticas estreitas entre Cuba e Venezuela desde a chegada de Hugo Chávez ao poder, ambos países de orientação socialista. AG relata: “*Eu era educador universitário lá [em Cuba]. E eu saía às sextas-feiras, ia à Venezuela, comprava roupas e depois voltava a Cuba e vendia. Dois, três meses eu fazia isso*”. (AG, 2025, relato em aula). Essa prática de viajar periodicamente para comprar mercadorias que eram revendidas em Cuba não era expediente individual de AG, mas fenômeno social disseminado entre cubanos que, diante da escassez de produtos básicos e da crise econômica no país, transformavam-se em pequenos comerciantes

³⁹ Opto por manter os relatos na língua utilizada pelo estudante, uma vez que ele alterna entre o espanhol e o português. Nos momentos em que os temas o atravessam de forma mais intensa, observo que recorre à língua materna; por essa razão, preservo a escolha linguística feita por ele.

informais. Como ele próprio pontua, “*em Cuba há uma crise econômica muito forte. Tanto que as pessoas pagam passagem de avião, chegam à Venezuela, pagam aluguel de dias, pagam comida, transporte, compram mercadoria, levam para Cuba, vendem na rua e ainda têm lucro*” (AG, 2025, relato em aula). Essa narrativa revela a precarização extrema da vida em Cuba, onde até mesmo um educador universitário, profissional qualificado, com mestrado, precisava recorrer ao comércio informal transnacional para sobreviver.

Embora seja expansivo e falante, AG carrega sentimentos profundos relacionados à família. Após a leitura do primeiro capítulo do livro *Véspera*, de Carla Madeira (2022), externalizou: “*Quando minha mulher contou que estava grávida, eu disse que não queria ter o filho, não me sentia preparado*”, fala que abriu uma discussão sobre: “*nadie te enseña a ser padre y madre*” (AG, 2025, relato em aula). Revelou também uma saudade profunda da família que ficou: “*sinto muito a falta da família*”. Ao narrar que deixou os filhos em Cuba: “*mis hijos, tengo dos hijos... los dejé en Cuba, toda mi familia menos yo*” (AG, 2025, relato em aula), evidenciando que a separação não rompe os vínculos afetivos, mas os reinscreve em outras formas de presença e continuidade. Tal experiência dialoga com a reflexão de Michèle Petit, segundo a qual “sair de uma crise, elaborá-la e superá-la, pressupõe, ao contrário, recuperar vínculos capazes de garantir uma continuidade, um contexto, e reencontrar, [...] um ou vários ‘outros significativos’” (Petit, 2010, p. 141), os quais sustentam o sujeito mesmo em contextos de ruptura e deslocamento.

Enfim, a migração/refúgio de AG configura uma estratégia de sobrevivência diante de uma crise econômica estrutural em Cuba e da precariedade na Venezuela, uma busca por condições mínimas de vida digna e reconhecimento social como sujeito de direitos. Não apenas como “o cubano”, mas como AG, educador, mestre, treinador, homem que migrou, se refugiou por necessidade, o que caracteriza, precisamente, o contexto de PLAc: língua que se aprende não por desejo cultural ou acadêmico, mas por urgência existencial.

Esses sete perfis são narrativas encarnadas de deslocamento, resistência e reconstrução, cada uma com sua singular trajetória, mas convergentes em algo essencial: a busca por um lugar no mundo onde possam ser reconhecidos em sua plena humanidade. LM, que vendeu o lar que tanto amava para reunir a família; AC, que transita entre dois mundos sem renunciar a nenhum; MS, que encontrou na dança e na fé um ritmo para a vida nova; MG, que aprendeu que a vida não é cor de rosa nem cinza, mas real; JCJ, que cuida das palavras como quem cuida de pontes; SJM, cujo silêncio é, também, uma forma de presença; e AG, que preenche o espaço com a voz para não deixar a dor tomar conta. Todos chegaram à sala de aula carregando mundos inteiros. É para esses mundos que a mediação literária em

PLAc se volta: não para apagar o que ficou para trás, mas para criar, nas palavras e nos encontros, um espaço onde cada história possa ser dita, escutada e reconhecida como parte comum da humanidade.

Querido diário,

chego ao fim de mais uma parte dessa jornada compartilhada com os estudantes-migrantes. Nestes últimos dias, ao rememorar as narrativas, escutar novamente os áudios dos espaços de refúgio e reler as anotações do Diário de Campo, confesso que me emocionei profundamente com o que vivemos juntos. No item 4.3.2, apresentarei os textos selecionados para os espaços de refúgio, mas adianto algumas vivências, como o que relatei anteriormente durante a leitura do primeiro capítulo de Véspera, quando AG mostrou sua vulnerabilidade: ao compartilhar que, ao saber da gravidez de sua mulher, não quis o filho por não se sentir preparado, seus olhos marejaram de lágrimas. Anotei: AG chorou em silêncio, o texto o tocou profundamente. Ninguém falou, foi um grande silêncio. Meu coração apertou e fiquei em silêncio. Lembrei de Irene que "escutou atenta, prefere estar em silêncio, porque essa história ao mesmo tempo a entristece e consola" (Rezende, 2014, p. 78). Esses instantes de silêncio possuem uma riqueza ímpar, não porque comprovam minha tese de que uma mediação literária favorece o acolhimento dos estudantes-migrantes, mas simplesmente porque ocorreram; ali, fomos seres humanos tocados pela beleza do texto literário, conectados em uma empatia que transcende as palavras.

Para ilustrar esse processo que vivo agora, ao escrever minha tese, trago Freire (1992, p. 5):

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

E assim, diário, reflito sobre como esses processos, cheios de narrativas afetivas potentes e de fatos imprevisíveis, convidam-me a acolher o incerto como o próprio caminho que os estudantes-migrantes trilharam. Cada um deles chegou carregando um mundo e é justamente o encontro desses mundos que vai me pedir, nas páginas seguintes, que eu olhe

para isso de forma mais atenta. Que eu olhe para o que surge quando culturas diferentes partilham o mesmo espaço. Que esses momentos continuem a guiar minha pesquisa, revelando que o verdadeiro acolhimento está na escuta compartilhada, na qual as palavras e o silêncio podem criar sentidos para todos nós.

Até breve!



4.2.3 Interculturalidade



Querido diário,

outro dia se passa neste calor intenso. O sol forte não esquentava apenas a pele, traz à tona lembranças e pensamentos, especialmente quando a leitura toca temas como a fragilidade humana, como acontece nesse trecho de O voo da guará vermelha:

Irene sente-se ingrata, prendendo Rosário a ela, que nada tem para lhe dar a não ser o que lhe resta de seu corpo maltratado, que vende para quem precisa mas não tem como pagar por uma carne sadia, desgraçados como ela, mas ele não é assim, pode ter amor de graça, tão bonito, novo e forte!, com tanta mulher sozinha procurando homem solteiro. Se ele ainda aparecer, vai lhe dizer que a esqueça, já não gosto de você, não quero mais perder meu tempo com um homem falador, que chega e fica enrolando uma conversa sem futuro, que eu tenho de trabalhar, vá s'embora, chispa!, xô!, quero que desapareça, que eu não presto pra você, que eu não sou nada, mais nada [...] (Rezende, 2014, p. 60).

A voz de Irene deixa transparecer uma autoimagem carregada de sofrimento, como se não tivesse valor algum. Esse sentimento de não merecer, de não ter nada, não é exclusivo dela. Muitos migrantes carregam algo parecido: a impressão de que chegam vazios, de que precisam provar seu lugar num ambiente que ainda não os enxerga. Histórias como essa mostram experiências reais, e justamente por isso, a literatura consegue fazer o que a pedagogia não alcança. Ela oferece um espaço de escuta atenta, que acolhe o que é único em cada trajetória sem encaixá-la em categorias prontas.

Sigo escrevendo, sigo pensando, sigo lendo...

As histórias narradas até aqui revelam algo que a lista de nacionalidades, por si só, não captura: apesar de compartilharem o espanhol como língua materna, cada estudante-migrante carrega experiências culturais, históricas e políticas singulares. No Brasil, enfrentam não só o desafio de aprender português, mas também as tensões identitárias e afetivas que surgem com a migração. Nessa diversidade de realidades, a interculturalidade deixa de ser só uma ideia e passa a ser parte concreta da vida dessas pessoas.

A **perspectiva intercultural** que orienta este estudo é a de multiplicidade e devir, sem totalizações, pois cada um conserva sua particularidade (Weissmann, 2016). Para Walsh

(2009, p. 47, tradução minha),⁴⁰ a interculturalidade “não pode ser reduzida a uma simples mistura, fusão ou combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente distintas”. Atrelando ao contexto desta pesquisa, quando um estudante venezuelano aprende português no Brasil, ele não se torna “meio venezuelano, meio brasileiro”, tampouco abandona as características de ser venezuelano para adquirir as de brasileiro, mas constrói uma identidade intercultural que mantém suas particularidades de origem. Continua celebrando o Dia da Independência da Venezuela, continua preparando *arepas*, continua falando espanhol com amigos e familiares, ao mesmo tempo, em que incorpora novos hábitos brasileiros e gaúchos, tais como: tomar chimarrão, preparar um churrasco aos domingos, compreender as referências do Carnaval e das festas juninas. Vejo, nesse sujeito, um estudante intercultural que negocia, transita, alterna entre universos culturais que coexistem sem que nenhum deles seja apagado.

No contexto de PLAc, cabe uma distinção entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica (Walsh, 2009). A primeira é integracionista e, se aplicada ao PLAc, aproximaria o ensino de português a uma lógica assimilatória, em que os estudantes-migrantes deveriam “adaptar-se” à cultura brasileira e “corrigir” as interferências da língua materna. A interculturalidade crítica, por sua vez, fundamenta-se na ampliação de repertórios: a língua materna como patrimônio, as culturas de origem valorizadas como saberes legítimos, o trânsito entre múltiplos universos sem negação ou apagamento de raízes. No PLAc, o aprendizado não é escolha, é necessidade, e frequentemente permanente ou de longa duração. Por isso, a interculturalidade crítica se afirma como princípio fundamental para a construção de um espaço de acolhimento e respeito.

Considerando essa perspectiva, que valoriza o transitar entre mundos sem apagamentos, é dentro desse princípio que se constituem os espaços simbólicos de refúgio. Entendo-os como espaços de escuta e mediação literária onde trocas culturais são valorizadas e as experiências podem emergir com liberdade, onde os estudantes aprendem, se comunicam, se relacionam e se mostram sem precisar se expor.

⁴⁰ **Do original:** no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas.

4.3 O DIÁRIO DE CAMPO



Querido diário,
estou de volta, imersa nas reflexões que entrelaçam literatura,
escuta, diálogo e acolhimento. Lembro do trecho em que Rosálio
*assobia para os pássaros **porque conversa de bicho só tem***
graça, nunca ofende como conversa de gente que pode insultar,
mentir, engambelar e ferir no fundo do coração (Rezende, 2014, p. 44). Essa imagem me faz
 pensar na essência da verdadeira escuta, aquela que não julga, mas acolhe. Talvez o texto
 literário possa ser essa companhia para muitos migrantes que também assobiam para
 mitigar a solidão. Para mim, o diário de campo tem sido a minha companhia nos últimos
 anos.

Estamos na estação veraniega, dias longos, sol forte, trovoadas, e um certo medo me
*acompanha, o de não saber o que ainda está por vir. Como Rosálio, quero “**escrever***
direitinho esse voo que eu voei, para nunca mais na vida esquecer nem um minuto daquela
***felicidade nem do medo que eu passei**”* (Rezende, 2014, p. 132). É com este propósito que nas
 próximas páginas narro: para não esquecer que o migrante tem direito também à
 literatura como experiência estética. E foi no diário de campo que esse registro ganhou
 vida; ele será apresentado a seguir como o instrumento que me permitiu sentir, narrar,
 descrever o que aconteceu nos espaços de refúgio da sala de aula.

Rosálio não quer apenas guardar a memória para si, ele quer, com a ajuda de Irene, fixá-la, torná-la eterna nas palavras, como se o ato de escrever fosse o próprio alçar voo contra o esquecimento. É um gesto de resistência de quem sabe que as experiências mais intensas escapam às gravações frias ou às lembranças fugidias e precisam ser resgatadas no calor da escuta e do registro manual, subjetivo. Assim como ele solicita ajuda para não perder nem um minuto daquele voo misturado de felicidade e medo, eu também, após cada encontro com os participantes, registrei em um diário de campo as palavras que mais revelavam as marcas de autoria de cada estudante-migrante, diálogos construídos e sentimentos mobilizados pelas narrativas. Dessa forma, fui constituindo um percurso de escuta atenta às reverberações da leitura literária. Esses registros não buscam capturar a totalidade do vivido, o que seria impossível, mas destacar intensidades, vivências singulares, significados atribuídos à leitura e subjetividades que emergiram ao longo do caminho.

O diário configurou-se, portanto, como ferramenta metodológica para as reflexões advindas das intervenções, respeitando o fluxo das experiências e reconhecendo que, diante da leitura do literário, o que se manifesta nem sempre se traduz em palavras plenas, mas, muitas vezes, em silêncios, pausas, gestos e olhares, importando, sobretudo, os “laços estabelecidos entre leitor e sua leitura subjetiva” (Petit, 2024, p. 04, tradução minha)⁴¹. Confesso que os registros das aulas, e, em especial, dos espaços de refúgio, ocorriam no fim de semana, pois eu considerava necessário esse tempo de fermentação, no qual as impressões se assentavam como as folhas do outono se acomodavam no chão, ganhando significado.

As anotações eram diversificadas: havia semanas mais narrativas, outras mais descritivas, outras em forma de tópicos; algumas vezes as relacionava com a teoria, e, na maioria das vezes, costurava-as com a releitura de *O voo da guará vermelha*, assim como Irene o fazia com as memórias de Rosálio, preparando o terreno para que o próximo voo fosse ainda mais alto, leve e livre.

As escritas registradas no diário de campo caracterizam-se como *lócus* de escuta, espaço onde a leitura literária, ao encontrar-se com os participantes, provoca desdobramentos que escapam às análises classificatórias. Isso exige uma presença atenta, sensível ao que emana da relação entre leitor e texto literário; presença que habita o tempo e o espaço do encontro sem mediações interpretativas prévias, sem julgamentos antecipados. Como explica Bachelard (1993, p. 183), “É preciso estar presente, presente à imagem no minuto da imagem: se houver uma filosofia da poesia, essa filosofia deve nascer e renascer no momento em que surgir um verso dominante, na adesão total a uma imagem isolada, no êxtase da novidade da imagem”.

No âmbito desta pesquisa, essa presença se desdobra em quatro dimensões que encontram suporte nos estudos de Petit sobre mediação literária e nos trabalhos de Arizpe sobre leitura literária. Elas configuram uma postura ética e estética diante do encontro com os leitores: **estar no presente, estar atento, estar disponível e estar inteiro**.

A primeira dimensão, **estar no presente**, alude à capacidade de habitar completamente o momento do encontro com o texto literário, sem sujeitá-lo a objetivos pedagógicos predeterminados. Esse ‘estar no presente’ é “não permanecer à margem, mas envolver-se com o que se lê, com o que se diz e com a maneira como se lê” (Arizpe *et al.*, 2022, p. 65, tradução minha⁴²). A experiência da leitura, sublinha Petit (2010), inscreve-se em um tempo particular que rompe com o ritmo das demais atividades, um tempo de lentidão propícia ao devaneio.

⁴¹ **Do original:** “los lazos establecidos por los lectores en su lectura subjetiva”.

⁴² **Do original:** lo que significa no permanecer fuera, sino involucrarse en lo que se lee y se dice y cómo se lee.

Larrosa (2017, p. 37), por sua vez, enfatiza que os mediadores que “estão presentes de corpo e alma têm tempo e espaço para uma apropriação”. No contexto da leitura literária com estudantes-migrantes, estar no presente significa sustentar, isto é, acolher o instante em que um verso toca, em que uma imagem poética convoca a memória ou em que um silêncio emerge carregado de sentido, sem interromper esse movimento com perguntas analíticas ou exigências de respostas imediatas.

A segunda dimensão, **estar atento**, cultiva escuta refinada e abertura sensível às múltiplas linguagens que atravessam o encontro com a leitura: palavras ditas e não ditas, gestos, olhares, silêncios. Petit (2009, p. 45, tradução minha)⁴³ descreve essa atenção como escuta psíquica: “[...] os leitores não são páginas em branco sobre as quais o texto vai sendo impresso, mas sujeitos ativos que desenvolvem toda uma atividade psíquica, apropriam-se do que leem e fazem deslizar entre as linhas seus desejos, suas fantasias e suas angústias”. O mediador, ao reconhecer essa atividade interior assume a responsabilidade de criar um espaço que acolha sem julgamento, um espaço que de fato, o estudante possa ser ouvido. Como enfatiza Arizpe (1999, p. 9, tradução minha)⁴⁴, “Um espaço para escutar é importante. Devemos proporcionar um espaço onde seja possível ouvir as vozes ‘verdadeiras’ dos alunos, onde sintam que não serão julgados nem avaliados por suas respostas”.

No contexto desta pesquisa, estar atento exigiu cuidado especial diante dos silêncios. Em um grupo de nível A2, o silêncio pode indicar tanto elaboração subjetiva quanto limitação linguística, e essa distinção nem sempre é fácil de perceber. Para não reduzi-lo a uma única explicação, busquei registrar o momento da ocorrência e o contexto em que aparecia: o que veio antes, a postura corporal do estudante, a interação com o texto e com o grupo. Nas situações em que interpreto o silêncio como dado simbólico, ele foi precedido por momento de identificação com o texto, acompanhado de recolhimento, sinais que evidenciam elaboração e não ausência de compreensão. Essa leitura, contudo, é interpretativa e possui imprecisão, e isso precisa ser dito com clareza: não é falha do método. É constitutivo da pesquisa-intervenção, que busca habitar os sentidos que surgem no encontro, não classificá-los.

⁴³ **Do original:** Porque los lectores no son páginas en blanco donde el texto se vaya imprimiendo. Los lectores son activos, desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto, y deslizan entre las líneas su deseo, sus fantasías, sus angustias.

⁴⁴ **Do original:** Un espacio para escuchar es importante. Debemos proporcionar un espacio donde sea posible **escuchar** las voces “verdaderas” de los alumnos, donde sientan que no serán juzgados o evaluados por sus respuestas.

A terceira dimensão, **estar disponível**, requer suspender certezas, acolher o inesperado e criar condições para que os leitores construam seus próprios caminhos de leitura, sem imposições interpretativas. Petit (2010, p. 283) descreve essa disponibilidade como abertura:

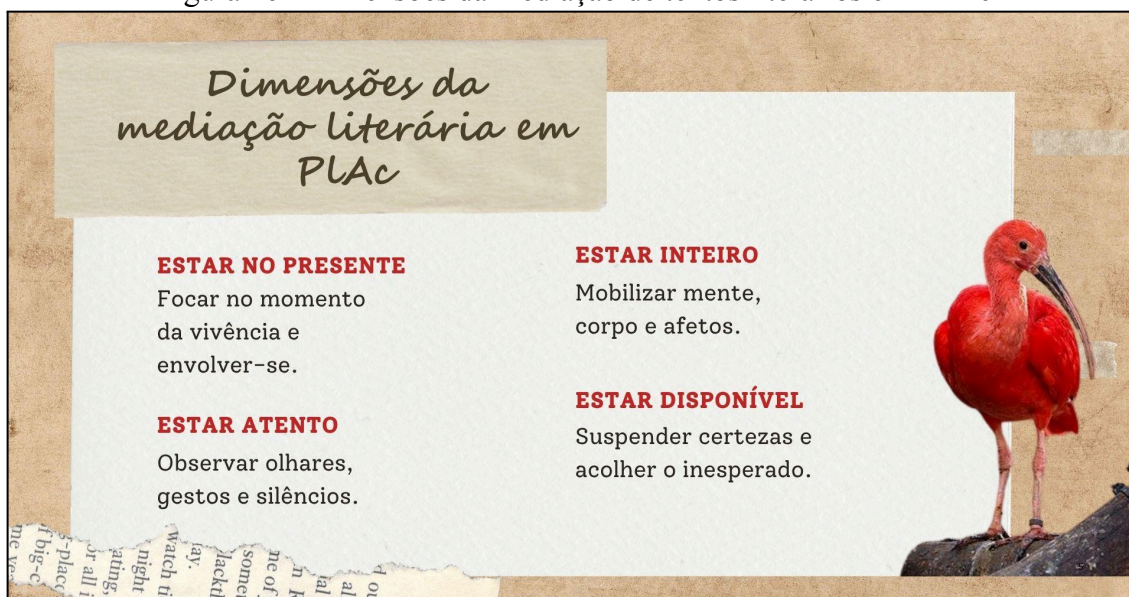
cada indivíduo é considerado como um sujeito que testemunha uma escuta, uma disponibilidade singular; o mediador recorre de modo privilegiado à voz que dá vida aos textos, ao olhar que passa por cada um dos que participam; os ritmos, ou as culturas, ou os pertencimentos próprios a uns e outros são respeitados, assim como as falas que eles pronunciam.

Estar disponível é cultivar paciência, suspender julgamentos, gerar surpresas reconhecendo que as ressonâncias entre textos literários e experiências migratórias surgem de formas singulares, muitas vezes, inesperadas e são únicas para cada ser.

A quarta dimensão, **estar inteiro**, refere-se à mobilização conjunta de mente, corpo e afetos no encontro com a leitura, reconhecendo que o mediador não é figura neutra ou distanciada, mas é presença que também é afetada e transformada pela experiência compartilhada. Para Petit (2010, p. 59), os mediadores estão presentes “com os seus corpos, seus sentidos, sua energia [...]”. Estão ali com a sua própria história sobre a qual se questionam com frequência, mesmo se não se dão conta, com o seu próprio percurso como leitores”. Estar inteiro significa não negar a reciprocidade do processo formativo: as histórias me compõem também. Ao reconhecer minha implicação na mediação, também me transformo, sou levada a rever minha história, meu pertencimento. Essa revisão não é abstrata: já a vivi antes mesmo de começar esta pesquisa, na Estação 01, ao reencontrar o poema de Machado guardado nos materiais da época em que estudava espanhol para ser educadora. Rer ler aqueles versos me devolveu a lembrança de que também fui, um dia, aprendiz de uma língua que não era minha, tentando encontrar meu próprio caminho em palavras ainda estranhas. Diante dos estudantes-migrantes, essa lembrança retorna com outro peso: cada vez que mediei um texto e vejo um estudante reconhecer-se numa personagem, reconheço também a mim mesma, a estrangeira que fui e que, de alguma forma, ainda sou toda vez que me deparo com o que não domino por completo. Estar inteiro, portanto, é também isto: aceitar que mediei a partir de um lugar que não é neutro, mas que carrega minha própria experiência de ser, um dia, estrangeira de uma língua.

A Figura 16 apresenta essas quatro dimensões, considerando que elas configuraram a postura metodológica que orientou tanto a condução dos espaços de refúgio quanto o registro das vivências no diário de campo.

Figura 16 - Dimensões da mediação de textos literários em PLAc



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Tal compreensão fundamenta a tese desta pesquisa: a mediação literária em PLAc constitui-se como um espaço de acolhimento simbólico e de humanização no qual o texto literário potencializa a existência de estudantes-migrantes, não apenas em sua dimensão linguística, mas em sua integralidade existencial.

Querido diário,

encerro esta escrita em dias de calor intenso, com o sol brilhando no céu, e a chuva de verão surgindo em alguns momentos aqui na serra do RS. O sol, a chuva, o canto dos pássaros e o verde das árvores renovam o vigor para prosseguir. Ao revisitar o que registrei sobre as quatro dimensões da presença mediadora, noto que elas exigem uma postura cuidadosa, porque elas não são técnicas a serem executadas, ou seja, poder perceber que a presença significa frear o impulso de avançar no texto sem possibilitar que o próprio texto conduza o momento. A atenção é perceber o que não está dito, os silêncios, os olhares, os sorrisos... A disponibilidade é abrir mão do planejado quando o encontro pede outro caminho e a inteireza é admitir que esse processo também me transforma, que as histórias dos estudantes-migrantes podem passar a habitar em mim, me desestabilizando e me refazendo. Quando pensei nessas dimensões, eu queria acima de tudo que elas pudessem acolher o que cada estudante carrega ao entrar na sala de aula.

Agora, preciso pensar em como essas dimensões estarão presentes nos espaços simbólicos de refúgio. E é com Rosálio que vem a inspiração para iniciar, ele “*busca o novelo do fio de suas lembranças, acha a ponta do começo e desenrola, contando [...]*”

(Rezende, 2014, p. 20). Também penso em encontrar o fio para revelar a constituição dos espaços simbólicos de refúgio.

Até breve!



4.4 ESPAÇOS SIMBÓLICOS DE REFÚGIO

Os espaços simbólicos de refúgio são momentos destinados à mediação literária nas aulas do curso de português para naturalização, instantes em que, por meio da mediação sensível do texto literário, os estudantes interagem com o texto, com os colegas e, comigo, aqui no papel de educadora. Para estudantes-migrantes que vivenciam a perda da casa-origem e o desenraizamento, a criação de um espaço como esse na sala de aula pode ser fundamental. Embora não substitua a casa deixada em outro país, oferece um “canto no mundo” onde podem recolher-se e até reconstruir-se. Como anuncia Petit

Os espaços coletivos de leitura tiram cada um de sua solidão, fazem-no compreender que esses tormentos são compartilhados pelos que estão a seu lado, mas também por aqueles que encontra nas páginas lidas ou por quem as escreveu. Em mais de um caso, essas experiências literárias contribuem para a formação de uma sensibilidade e uma educação sentimental (Petit, 2010, p. 165).

Nessa perspectiva, o espaço simbólico de refúgio não é definido por características físicas (tamanho, mobiliário, localização), mas pela qualidade das relações que ali se estabelecem, pela atmosfera de acolhimento, pelas possibilidades de imaginação e abertura que a leitura literária proporciona. A sensação que tenho ao criar esse espaço é como a alegria que invade Rosálio ao desvendar as letras:

A alegria que lhe dá desvendar assim as letras, compreender o que elas dizem, com elas dizer ideias que na memória escolheu é como tomar cachaça, é como um beijo de amor muitas vezes desejado, que a gente não quer que acabe, mas a mulher ao seu lado, que lhe abriu aquela porta e agora fica em silêncio enquanto ele segue sozinho no caminho de aprender, merece também sua parte e ele se volta para ela (Rezende, 2014, p. 70).

Inspirada nessa descoberta de Rosálio, apresento como constitui esse espaço de refúgio nas aulas, uma dimensão fundamental para compreender como a mediação literária,

no contexto do ensino de português como língua de acolhimento, pode constituir-se como experiência formativa humanizadora para estudantes-migrantes, considerando suas trajetórias de deslocamento e experiências de vulnerabilidade.

Por que a expressão **espaço simbólico de refúgio** para designar o momento da leitura do texto literário? Por ancorar-se em dois pressupostos essenciais: primeiro, a recusa de que a leitura literária se tornasse uma obrigação; segundo, a rejeição de sua instrumentalização como mero recurso para o ensino da língua portuguesa. Nesse duplo gesto de recusa, de não obrigar, de não instrumentalizar, reconheço o acolhimento em sua forma mais concreta: acolher aqui, significa oferecer o texto literário sem exigir dele contrapartida, reconhecendo no estudante o direito de se aproximar da leitura no seu próprio tempo e à sua própria maneira, sem que essa aproximação seja condição de pertencer ao espaço. Chamo isso, desde a Estação 03, de “dejar-ser” (Derrida, 1989, p.185): deixar que o estudante seja o que é diante do texto, leitor engajado, ouvinte ou ausente por um instante, sem submetê-lo a uma medida externa de participação correta. Na prática da sala de aula, isso significou que os textos literários eram apresentados como convite, nunca impostos. Embora eu os tenha selecionado, a participação na leitura era sempre voluntária, eles poderiam escolher ler ou não, comentar ou não, ou apenas ouvir os colegas realizando a leitura e comentando.

O espaço foi concebido para que a leitura seja um momento de ampliação da *experiência estética* dos estudantes-migrantes, compreendida, com Neitzel e Ramos (2022), como aquela que provoca os sentidos e convida o leitor não apenas à interpretação racional do texto, mas à leitura pelo corpo, pela emoção e pela sensibilidade, reunindo, assim, a percepção inicial da obra literária e as reações emocionais intelectuais que ela faz surgir. Embora tenha ocorrido em locais distintos, ora em sala de aula, dispostos em semicírculo; ora ao redor de uma mesa compartilhando alimentos; ora na biblioteca da universidade, todos os encontros mantiveram a essência do acolhimento, do diálogo e da escuta, como ilustra a Figura 17.

Figura 17 - Espaços simbólicos de refúgio



Fonte: elaborada pela autora (2026).

Dessa forma, o texto literário vivenciado nos espaços de refúgio entrelaçou histórias, memórias e pertencimentos.

Querido diário,

por hoje encerro aqui. Foram dias de calor intenso, com o sol brilhando e, em alguns momentos, a chuva de verão surgindo inesperadamente. Essa alternância da natureza entre calma e intensidade reflete bem o ritmo desta escrita: elaboração, retomada, pausas, avanços.

Nesses últimos dias, a pesquisa foi tomando forma: os estudantes-migrantes ganharam rosto e voz, o diário de campo foi apresentado como ferramenta metodológica, as quatro dimensões da presença mediadora foram definidas e os espaços simbólicos de refúgio, nomeados e explicados. Para os próximos encontros, pretendo detalhar o plano de ensino do curso de PLAc, tornar visíveis os critérios que orientaram a seleção dos textos literários e descrever de que modo eles constituíram os espaços de refúgio para acolher e sustentar a mediação literária. Será que ousei demais? Talvez. Mas só estando no caminho é que o construímos.

Até breve, com novas histórias!



4.5 O PLANO DE ENSINO DO CURSO DE PLAC



*Querido diário,
escrevo essas linhas permeada por recordações da minha participação no percurso de construção do plano de ensino do curso de PLAc⁴⁵. Lembro-me da ansiedade que senti por ser a primeira vez que estaríamos documentando a criação de um curso, dos diálogos esclarecedores, das discussões construtivas em torno da escolha dos temas mais relevantes para o contexto, dos melhores termos ou expressões e até da tabulação correta das margens.*

Meus sentimentos se assemelhavam aos de Rosálio por saber que algo novo e significativo estaria sendo criado dentro do programa de português para estrangeiros “[...] está ansioso para ver a mulher e as páginas em que ela o guia e onde as palavras o esperam querendo entregar-se a ele, quase corre pelas ruas, chega à janela fechada, bate forte, espera, reza, bate outra vez e ela abre, ri tão contente da vida que parece até bonita” (Rezende, 2014, p. 36).

Nas linhas que seguem, detalho o plano de ensino do nível Básico 2 (A2) do curso de PLAc. O plano baseia-se em habilidades compreendidas como um saber-fazer, enfatizando o uso da língua em todas as atividades, e solicita-se que o professor, ao desenvolver a sua aula a partir daquele plano, siga a seguinte sequência: a) pré-leitura ou pré-audição; b) texto: oral ou escrito; c) questões de compreensão analítica; d) questões de compreensão sintética; e) questões de interpretação; f) atividades de uso dos mecanismos linguísticos e do vocabulário; g) produção textual: oral ou escrita, a partir de uma situação enunciativa dentro da temática da unidade. No plano, sugere-se trabalhar textos informativos e literários, como perfis em redes sociais, fragmentos de biografias, notícias, crônicas, anúncios publicitários, receitas culinárias, relatos e narrativas, e esses servem como base para atividades de compreensão leitora e aspectos linguísticos. No entanto, os textos literários escolhidos para os espaços de refúgio não foram usados com esse fim; não fiz perguntas sobre recursos linguísticos e vocabulário e tampouco sobre personagens principais ou temas centrais. Alinho-me à perspectiva de Petit (2024, p. 25, tradução minha)⁴⁶ que fundamenta a literatura em uma

⁴⁵ Além de educadora de português na UCS, também desenvolvo atividades de assessoria pedagógica do Programa de Português para Estrangeiros; dentro de todas as atividades desempenhadas, uma delas é a elaboração dos planos de ensino do PLAc.

⁴⁶ **Do original:** “una oportunidad de vivir unas aventuras sensibles que les permitirán recuperar sus sueños”.

vivência de grande valor, proporcionando aos leitores “uma oportunidade de viver umas aventuras sensíveis que lhes permitam recuperar seus sonhos”. A ênfase está na experiência emocional, na subjetividade, no simbólico e na ressignificação pessoal, não na análise linguística. A leitura se transforma em experiência vivida, abrigando memórias, afetos e trajetórias em movimento. Como nos lembra Rezende (2014, p. 88) “um corpo de homem aguenta mais do que a gente imagina, por vontade de viver, mas a alma é outra coisa, vai morrendo mais depressa quando perde a esperança...”, e é precisamente a essa alma a que os espaços de refúgio se dirigem. No próximo item, apresento os textos literários escolhidos e os critérios que orientaram essa seleção.

4.5.1 Os textos literários selecionados



Querido diário,

enquanto reflito sobre a seleção dos textos literários para os espaços de refúgio, percebo que as vozes curiosas e vivas do livro de Maria Valéria Rezende estão presentes, especialmente quando Rosálio exclamou com espanto e descoberta:

Rosálio apressa o passo, já lhe saltam palavras na boca, chega pronto para contar histórias da vida inteira, entra e enxerga surpreso, as letras sobre o papel que a mulher está traçando, é como um sonho, um milagre, a voz cantante, contando, lendo pra ele, o dedo apontando as letras, toda história da guará. E ela sabe escrever!, esta mulher sabe ler! (Rezende, 2014, p. 20).

A alegria de Rosálio ao reconhecer que Irene sabia ler o confortava. Havia, ali, a sensação de segurança e a possibilidade que poderia aprender a ler. Conforta-me pensar que também posso proporcionar momentos assim a meus estudantes, por meio da escolha de textos que os façam vibrar. Não foi uma tarefa fácil, porque eu queria muito que fossem textos potentes, capazes de mobilizá-los.

Essa busca foi guiada pela sensibilidade e pelo compromisso com a pesquisa e com o curso em que haviam se matriculado. Além de ater-me ao rigor investigativo sem interferir no curso, estabeleci alguns critérios para a seleção: a) temáticas e gêneros textuais previstos no plano; b) relevância cultural para os estudantes; c) literatura brasileira e diversidade de gêneros; d) potencial para discussão de temas humanizadores.

As Figuras 18 e 19 apresentam os tópicos das unidades de ensino e os textos selecionados para cada uma delas. Desenvolvi um percurso de leitura para inseri-los nas temáticas do plano, percurso que detalho na seção seguinte.

Figura 18 - Tópicos e textos literários selecionados (Parte 1)



Fonte: elaborada pela autora (2026).

Figura 19 - Tópicos e textos literários selecionados (Parte 2)



Fonte: elaborada pela autora (2026).

Todas as obras presentes nas Figuras 18 e 19 compuseram as atividades de mediação literária desenvolvidas ao longo do curso; porém, para a discussão na tese, realizei um recorte que contempla três delas: o primeiro capítulo de *O voo da guará vermelha*, o “Autorretrato aos 56 anos” e a crônica “A arte de ser feliz”. Essa escolha se justifica pelos três textos pertencerem a gêneros diferentes, romance, poesia e crônica, e por estarem vinculados a tópicos distintos do plano de ensino, o que possibilita uma leitura mais plural do percurso da mediação literária.

A escolha pelo primeiro capítulo de *O voo da guará vermelha*, de Maria Valéria Rezende, conversa com o tópico “Quem sou?” da primeira unidade do plano de ensino e foi escolhido por apresentar, desde as primeiras páginas, um voz que narra a si mesma em deslocamento, Rosálio, que não tem nome nem lugar no mundo, mas está repleto de histórias. O “Autorretrato aos 56 anos”, de Graciliano Ramos, também está vinculado ao tópico “Quem sou?”, foi selecionado por convidar o leitor a um gesto de autoconhecimento: olhar para si mesmo com honestidade. A terceira obra, a crônica “A arte de ser feliz”, de Cecília Meireles, dialoga com os tópicos do cotidiano e foi escolhida pela forma como nomeia o que ocorre no dia a dia: o afeto, o tempo, as escolhas.

Essas três obras que nos espaços de refúgio, constituíram as proposições estéticas de mediação literária. No item que segue, apresento como esses espaços foram organizados para acolher a leitura.

4.5.2 A mediação literária nos espaços de refúgio



*Querido diário,
é dezembro! O mundo lá fora se move de forma frenética, como se os últimos dias do ano anunciassem o fim dos tempos. Percebo a rapidez do caminhar, as falas apressadas, sem muitas explicações porque estão contidas em mais um fim de ciclo. O que, à primeira vista, parece apenas pressa, revela-se também como movimento de passagem: a espera por um novo ano, por novas experiências, por outras possibilidades de esperança. É nesse entretempo que me lembro de Irene, quando menciona:*

Aqui, porém, há um homem cujo rosto ela conhece e que, abrindo os olhos, vê, sentado no chão de tábuas, atento a seus movimentos, um homem que cuida dela, que se importa, que lhe fala, pode dormir sossegada que sabe que ele também está sonolento e não vai-se embora ainda (Rezende, 2014, p. 46).

O cuidado e a permanência mobilizados na cena iluminam a potência dos espaços que acolhem, sobretudo quando tudo ao redor parece instável. É a partir dessa ideia de acolhimento como presença que passo a refletir sobre como os textos literários podem ser inseridos no PLAc.

Em contextos de deslocamento e crise, a leitura do texto literário pode configurar-se como refúgio: ameniza traumas, ressignifica perdas e fomenta resiliência por meio da metáfora e da empatia. É essa singularidade das experiências migratórias que fundamenta a necessidade de espaços de refúgio em salas de aula. É no interior desses espaços que a mediação literária se concretiza, e para estruturá-la, recorro ao conceito de **proposições estéticas**, termo que ancora-se em Uriarte, Neitzel e Krames (2020), para quem essas proposições constituem convites ao encontro com o texto literário como objeto artístico. Nessa perspectiva, conforme Pareja e Neitzel (2023, p. 7), a mediação é uma ação “propositora quando evoca questionamentos; provocadora, porque irá deslocar o leitor, possibilitando novos olhares; e propiciadora de experiências estéticas que nutrem o leitor”. As obras selecionadas mencionadas anteriormente foram mediadas a partir dessas proposições estéticas. Cada uma organizou-se em seis movimentos que funcionam como estrutura interna, não como estampas rígidas, mas como movimentos que se articulam para criar as condições da experiência literária: a) nutrição estética; b) leitura silenciosa do texto literário; c) compartilhamento de sensações; d) leitura oralizada pelo educador; e) mediação; f) conexão com a realidade.

O primeiro movimento é o de **nutrição estética**, conceito descrito pela Profa. Mirian Martins Celeste que o concebe como um momento privilegiado de intervenção pedagógica, possibilitando uma escuta atenta e sensível, sensibilizar e mobilizar o olhar e construir diálogos e promover a fruição. Para Martins e Americano (2018, p. 2), trata-se de “um momento de conexão, de alimento no início de cada aula”, uma abertura que prepara o estudante para habitar o texto. É um gesto anterior à leitura, mas já parte dela, porque sensibilizar o olhar é também uma forma de leitura. Para a maioria dos espaços de refúgio, proporcionei momentos de nutrição estética com músicas, imagens de obras de arte e poesias, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Momentos de nutrição estética

Tópico do plano de ensino	Nutrição estética	Material
Quem sou?	Experiência com cor, forma e autorrepresentação: o que as imagens e as palavras revelam sobre quem somos	Imagem da tela sem título de Djanira da Motta e Silva ⁴⁷
Quem sou?	Experiência com o autorretrato como gesto de autoconhecimento e resistência	Imagens: autorretratos de Frida Kahlo, Pablo Picasso, Van Gogh e Salvador Dalí
A cidade e o bairro	Experiência com o olhar: o que vemos e o que sentimos quando observamos o espaço que habitamos	Imagens: janelas

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Esses momentos de nutrição estética costumam aproximar os estudantes. No primeiro encontro, houve certo estranhamento: os estudantes observavam a imagem ao som da música, entreolhavam-se e me olhavam, esperando que alguém falasse algo. Nos encontros seguintes, a ansiedade foi diminuindo, e eles se familiarizaram com a dinâmica. Essa resistência inicial sugere que a nutrição estética provavelmente não esteve presente em aulas anteriores, nem na formação escolar em seus países de origem, tampouco em outras aulas de língua portuguesa. Oferecê-la constitui, portanto, um gesto pedagógico que pode ampliar o direito aos bens culturais.

O segundo movimento se configura pela **leitura silenciosa do texto literário**, momento em que o estudante entra em contato com a narrativa sem intervenções externas, respeitando seu tempo e sua subjetividade. Denomino esse instante de solidão frutiva: solidão, porque retoma a “escapada solitária” que já reconheci na leitura (Petit, 2010, p. 80); frutiva, porque nomeia a fruição que Candido (2002) associa a uma necessidade humana universal, tão elementar quanto as demais. É o momento em que cada leitor estabelece suas primeiras impressões, dialogando intimamente com as palavras.

⁴⁷ Djanira da Motta e Silva (Avaré, SP, 1914 – Rio de Janeiro, RJ, 1979), pintora, desenhista, ilustradora, cartazista, cenógrafa e gravadora, é considerada uma das vozes mais autênticas do modernismo brasileiro. Neta de guaranis por parte de pai e de austríacos por parte de mãe, nasceu numa família de poucos recursos e cresceu em Porto União, na divisa entre Santa Catarina e Paraná, onde trabalhou na lavoura de café, na criação de gado e na cozinha de família. Sua obra, marcada pelo notável uso da cor e pela simplificação geométrica da forma, retrata com singularidade e poesia o cotidiano do povo brasileiro: festas folclóricas, temas religiosos, trabalhadores do campo e da cidade, rituais afro-brasileiros e costumes indígenas. Em 1972, tornou-se a primeira artista latino-americana a ter uma obra adquirida pelo Museu de Arte Moderna do Vaticano (Instituto Pintora Djanira, 2024).

O terceiro movimento é o **compartilhamento de sensações**, no qual, após a leitura silenciosa, os estudantes partilham suas primeiras impressões e reflexões com os colegas e com a educadora, transformando a experiência individual em experiência coletiva e ampliando os sentidos possíveis da obra.

O quarto movimento é a **leitura oralizada pelo educador**, com o objetivo de auxiliar na compreensão do texto por meio do ritmo, da entonação e da pronúncia. Para Neitzel, Moraes e Santos (2019, p. 111), “os encantamentos com o texto passam pela relação frutiva que estabelecemos com ele e [...] a leitura como acontecimento é algo que precisa penetrar no leitor pelos sentidos”. Ao oralizar a leitura, os estudantes podem ser remetidos a memórias afetivas de quando escutavam histórias contadas pelos pais, tios ou avós, prática que cria pertencimento, diminui a ansiedade e humaniza o processo de aprendizagem. Essa potência da narrativa oral manifesta-se em *O voo da guará vermelha*, quando Rosálio solicita a Irene que conte a história de Sherazade:

[...] e a história era tão boa, cheia de complicação, que o rei ficou encantado, distraído só ouvindo até clarear o dia, e a história continuava. O Sultão não se aguentava de vontade de saber no que ia dar o caso [...] enrolou o rei mil noites, **só com a força das palavras**, e escapou da morte certa” (Rezende, 2014, p. 27, grifo meu).

Assim como Sherazade narra para sobreviver, percebo, por meio da fala dos meus estudantes, que as palavras são escudos, proteção, resistência e presença.

O quinto movimento é a **mediação**, momento em que o educador-mediador favorece a interação dos estudantes com o texto lido. Por meio de questionamentos sensíveis, incentiva-os a expor ideias, sentimentos e percepções, abrindo os temas ao diálogo e à partilha de experiências. Ao lançar questionamentos, busco desencadear processos reflexivos que possibilitem que os estudantes passem “[...] das ideias abstratas para o plano do concreto pensado, refletido” (Damiani *et al.*, 2013, p. 63).

O sexto movimento corresponde à **conexão com a realidade**, momento em que os conhecimentos construídos e as reflexões sobre a leitura se entrelaçam com a vida dos estudantes. Ao problematizar situações a partir de trechos do texto lido ou após a leitura de uma poesia, proponho questões como: “Quais aspectos da leitura se assemelham a você?” “Há algo que chame sua atenção?” “Você seria amigo dessa pessoa? Por quê?”. Tais perguntas incentivam a autorreflexão e o reconhecimento de elementos subjetivos no texto literário, promovendo escuta e diálogo. Desse modo, a literatura torna-se mediadora de encontros,

permitindo que o conteúdo trabalhado em sala de aula ultrapasse os limites da teoria e se inscreva na experiência concreta dos sujeitos.

A Figura 20 sintetiza os movimentos que constituem os espaços de refúgio no contexto do ensino de PLAc.

Figura 20 - Síntese dos movimentos



Fonte: elaborada pela autora (2026).

Esses movimentos ganharão vida na Estação 5, onde narro as vivências das proposições estéticas com os estudantes-migrantes, tecendo a experiência empírica.

Querido diário,

esses últimos dias foram muito intensos, entre muita leitura e escrita sobre como os espaços simbólicos de refúgio podem se tornar momentos memoráveis nas aulas de PLAc. Ao escrever sobre os movimentos que constituem a mediação literária, percebo que eles podem ultrapassar as etapas pedagógicas para se constituírem em gestos de cuidado, de zelo. Cada movimento foi pensado para ir além da língua, para ser um convite ao estudante-migrante a reconhecer-se como ser de direitos, de histórias e de palavras.

Ao escolher a imagem do estudante que compõe a figura 22, o que me comoveu foi o braço levantado: um gesto simples, quase cotidiano na sala de aula, mas que vai além da participação. Nele, vejo um estudante que sabe que será escutado, que merece ser escutado, e que sua voz se unirá à dos outros na construção de novas histórias. É para esses momentos que os espaços simbólicos de refúgio também existem: para que se construa um pertencimento que, embora seja provisório, também seja real. Sigo escrevendo e

aprendendo com eles. Prometo que no próximo item serei mais metódica e menos reflexiva, enfim, vou escrever sobre o primeiro olhar na construção da empiria. Até mais,



ESTACÃO 05

VERÃO

DA PALAVRA COLHIDA



ESTAÇÃO 05

VERÃO DA PALAVRA COLHIDA



Querido diário,

é mais um verão! Tempo de despertar, de acordar mais cedo com a luz do dia, de deixar surgir o que estava guardado ou apenas descansando.

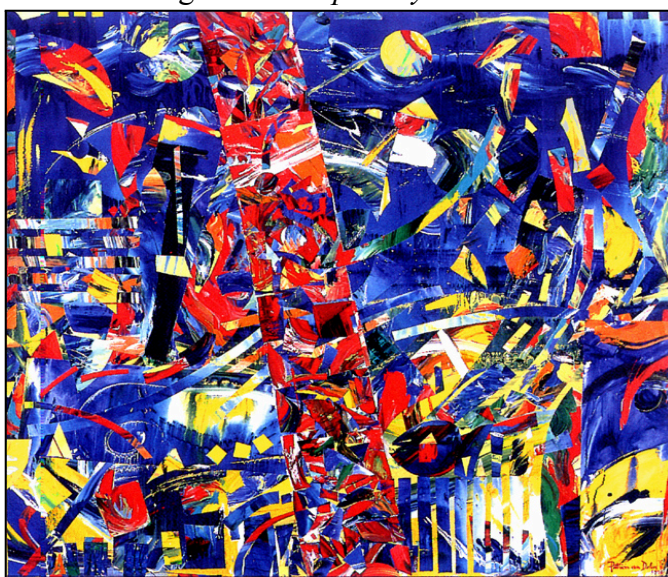
Neste espaço, surgem as narrativas das proposições vivenciadas com os estudantes-migrantes nos espaços simbólicos de refúgio.

Floresce, também, o desejo de homenageá-los com uma obra de arte. Como a literatura, as pinturas nos sensibilizam em sua poética, afetam-nos e atravessam-nos para compor a natureza do contemplar: olhar mais que ver, sentir mais que olhar.

5.1 ENTRE CORES E PALAVRAS: A COMPOSIÇÃO DA EXPERIÊNCIA NOS ESPAÇOS SIMBÓLICOS DE REFÚGIO

[...] Às vezes é suficiente, às vezes é apenas o começo para, depois, acrescentar camadas de materiais e tornar a imagem mais complexa. Construo mundos dentro de mundos, que abrem janelas à imaginação [...].
(Van Dalen, 2003, tradução minha)⁴⁸

Figura 21 - *Espacio y cosmos*



Fonte: Van Dalen (s. d.)⁴⁹

⁴⁸ **Do original:** “A veces es suficiente, a veces es solo el comienzo para añadir luego capas de materiales y hacer mas compleja la imagen. Construyo mundos dentro de mundos, que abren ventanas a la imaginación”.

⁴⁹ Disponível em: <https://patriciavandalen.com/es/espacio-y-cosmos/> Acesso em: 28 dez. 2025.

Aproximo meu olhar da obra de Van Dalen por compreender que a mediação literária em PLAc opera em lógica semelhante: uma sobreposição de camadas subjetivas em que cada cor, cada palavra, cada silêncio acrescenta sentidos ao que veio antes. Se na obra o vermelho surge entre azuis e amarelos como marca de tensão e vitalidade, na narrativa de Rezende, a ave encarnada representa o sofrimento transmutado em resistência. O vermelho torna-se, portanto, a metáfora da vitalidade do migrante: a cor do sangue e da dor do deslocamento, mas também da persistência. Assim como na tela, o processo de habitar um novo lugar exige a gestão de memórias para (re)construir sentidos.

Nesta **estação de mais um verão** apresento as proposições estéticas na mediação literária. As proposições fundamentam-se no conceito de Miriam Martins Celeste (2024, p.54) para quem elas são “provocadoras de experiências estéticas e artísticas”, proposições que, nas palavras da autora se ligam à ação do diálogo, da conversa, que pressupõem a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa e sensível com o outro” (Martins, 2014, p. 259). Nesse sentido o texto literário assume o papel de propositor, e a mediação literária aproxima o educador, o objeto e o estudante-migrante. De todas as obras que compuseram os espaços de refúgio ao longo do curso, apresentadas nas Figuras 18 e 19, selecionei três para compor os estudos desta tese o capítulo “Cinzento e Encarnado” do livro *O voo da guará vermelha*, de Maria Valéria Rezende (2014); o “Autorretrato aos 56 anos”, de Graciliano Ramos (1942⁵⁰); e a crônica “A arte de ser feliz”, de Cecília Meireles (2016). A mediação dessas obras busca compreender como a mediação literária, ao propiciar a estesia, favorece vivências e consolida uma educação humanizadora no ensino de língua.

As primeiras proposições foram dedicadas ao capítulo “Cinzento e Encarnado”; a primeira, com um fragmento, e a segunda, com o capítulo completo. Ele foi escolhido por apresentar o encontro das personagens Rosário e Irene e, ao mesmo tempo, dialogar com a temática “Quem sou?”, que orienta a primeira unidade do plano de ensino. A narrativa trata de duas pessoas marcadas pela precariedade material e emocional, que constroem identidades a partir do diálogo, da escuta, das letras e do afeto compartilhado. Rezende utiliza uma linguagem contida, mas poética, alternando entre a dureza, simbolizada pelo cinza, e alguns raios de sensibilidade e humanidade, simbolizados pelo vermelho.

A terceira proposição, por sua vez, foi dedicada ao “Autorretrato aos 56 anos”, de Graciliano Ramos (1942), poema que reflete a existência em traços objetivos, convidando à autorreflexão sobre identidade e limites em meio à adversidade. Na quarta, vivenciamos “A

⁵⁰ Publicado na Revista Jornal A manhã - Letras e Artes. Disponível no site oficial do escritor: <https://graciliano.com.br/autorretrato/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

arte de ser feliz”, crônica de Cecília Meireles (2016) que celebra a felicidade presente nos pequenos gestos do cotidiano. O Quadro 8 sintetiza o percurso das quatro proposições estéticas escolhidas para integrar este estudo. Esclareço que, embora três obras tenham sido selecionadas, *O voo da guará vermelha* gerou duas proposições estéticas diferentes, uma a partir do fragmento inicial e outra a partir da leitura do capítulo completo, totalizando quatro momentos da mediação literária.

Quadro 8 - Percurso das proposições estéticas

Obra	Autor	Gênero	Temática central	Conexão com o plano de ensino	Duração aproximada
“Cinzentos e Encarnados”: fragmento de <i>O voo da guará vermelha</i>	Maria Valéria Rezende (2014)	Narrativa literária	Primeiro encontro entre as personagens Rosário e Irene: identidade (nome) e afeto em contexto de precariedade	Quem sou? Unidade 01	1 hora e 30 minutos
“Cinzentos e Encarnados”: capítulo completo de <i>O voo da guará vermelha</i>	Maria Valéria Rezende (2014)	Narrativa literária	Encontro, diálogo, escuta e construção de identidade a partir do afeto compartilhado	Quem sou? Unidade 01	1 hora e 30 minutos
“Autorretrato aos 56 anos”	Graciliano Ramos (1942)	Poema	Autorreflexão sobre identidade em meio à adversidade	Quem sou? Unidade 01	1 hora e 30 minutos
“A arte de ser feliz”	Cecília Meireles (2016)	Crônica	Felicidade presente no cotidiano; transformar a aridez em poesia	A cidade e o bairro Unidade 2	1 hora e 30 minutos

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Ao revisitar esse percurso vivido, emocionei-me várias vezes. Ao ver novamente as gravações, foi necessário pausar, ficar em silêncio e, por vezes, dialogar comigo mesma. Nesse movimento de retorno à experiência vivida para narrá-la, assumo-me também como uma educadora-pesquisadora-narradora, pois, como afirma Benjamin (1994, p. 201) “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. É a partir dessa compreensão que busco, ainda que reconhecendo os limites desta escrita, deixar neste texto o eco do que Candido (2014)⁵¹, afirmou em entrevista: “o homem entra na literatura, quando sai dela, sai mais rico e compreendendo melhor o mundo”.

⁵¹ Entrevista concedida ao canal Roda Educativa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E>. Acesso em: 12 jan. 2026.

Compreender melhor o novo mundo, a nova vida, os novos desafios, também nisso a literatura se mostra fundamental.

Muitos sentimentos dos participantes entrelaçam-se com as histórias das personagens ficcionais, com a perda, com a dor, com a resistência, com a vulnerabilidade em um mundo em que são apenas mais um. Há também, nas personagens e nos estudantes-migrantes, o desejo de seguir, de avançar e de ser mais feliz em uma sociedade que muitas vezes se apresenta como árida. A partir daqui, o movimento se desloca para o que experienciaram, para as repercussões que emergiram da mediação literária e para os sentidos construídos coletivamente ao longo dos espaços de refúgio.

5.2 PRIMEIRA PROPOSIÇÃO: FRAGMENTO DO CAPÍTULO “CINZENTO E ENCARNADO”

Era 24 de março de 2025, uma segunda-feira, quase findando o mês. O domingo que o precedeu foi um dia de angústia e incertezas, pois algumas dúvidas ainda me perseguiram: “Será que o planejamento seria bem recebido?”; “Como acolhê-los com hospitalidade?”. Para essa última pergunta, um dos primeiros pensamentos foi oferecer chá e biscoitos na chegada, para que as conversas pudessem iniciar naturalmente, aquecendo o coração. Organizei, para isso, uma mesa no centro da sala com chá e biscoitos, como mostra a Figura 22.

Figura 22 - Recepção dos estudantes-migrantes



Fonte: acervo da autora (2025).

Além da mesa com o chá e os biscoitos, as cadeiras e mesas já estavam distribuídas em semicírculo. Eu estava ansiosa, apreensiva, mas também animada para conhecê-los. E, dessa forma, sete rostos, sete histórias que atravessaram mares, estradas e fronteiras foram chegando, cinco homens e duas mulheres. Línguas e sotaques distintos, da Venezuela, do México, da Colômbia e de Cuba se misturaram na sala de aula. Havia também o sotaque do Brasil. Não apenas em mim, educadora-pesquisadora, mas também neles, que já pisavam este chão há alguns anos, com exceção da jovem mexicana, que ainda apresentava nos olhos o brilho e o espanto dos recém-chegados.

Olhei para eles e lembrei-me de Rosálio, em *O voo da guará vermelha*:

[...] Veio por esses caminhos, sendeiros que se redobram sobre si mesmos, enganando aqueles que andam penteados pelas letras mudas que de todo lado espiam e mangam do homem sem letras, Rosálio veio lançando perguntas que o vento levou [...] (Rezende, 2014, p. 10).

Eles também lançavam perguntas, algumas vezes cheias de receios por não serem compreendidos. No corpo, carregavam a cultura e os costumes de outras terras e, no coração, marcas de partidas e recomeços. Tentavam encontrar palavras na nova língua para construir vocabulário e também abrigo. A língua, feita de sons e de sentidos era, ao mesmo tempo, desafio e refúgio.

O chá e os biscoitos nos acompanharam nos encontros seguintes, permeados por momentos de conversa informal que nos aproximaram, confirmando que aprender com o outro é “escutar histórias múltiplas, compartilhar e despertar em todos o desejo de também se apropriar de outras culturas, de outros relatos” (Petit, 2024, p. 20-21, tradução minha)⁵²

Após esse primeiro acolhimento, cada um escolheu um lugar no círculo e iniciamos com a apresentação da educadora-pesquisadora, do curso e de cada colega. O tema da unidade proposta pelo plano de ensino era *Quem sou?*, com habilidades voltadas a falar sobre si mesmo e a apresentar-se.

Falei, também, sobre esta pesquisa de doutorado, convidando-os a participarem. De forma unânime, concordaram. Esclareci que poderiam deixar de participar a qualquer momento, sem prejuízo para as aulas. Um dos estudantes, AG, disse:

⁵² **Do original:** “escuchar historias múltiples, compartir y dar a todos el deseo de apropiarse también de otras culturas, otros relatos”.

AG: eu gostaria de participar na apresentação da sua tese.⁵³

Esta frase me emocionou, por revelar que a pesquisa, ainda em fase inicial, já mobilizava sentidos. Após o assentimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os procedimentos éticos seguiram as orientações de Mainardes e Carvalho (2019), que pressupõe o consentimento dos participantes, garantia de anonimato e confidencialidade, garantia de privacidade, compromisso com os participantes e armazenamento adequado de dados em formato digital. O material permanecerá em local protegido, com acesso controlado, por pelo menos cinco anos após o término do estudo.

As aulas foram gravadas por meio de um tablet posicionado para contemplar a formação em semicírculo.

Feitos os esclarecimentos, iniciei as atividades referentes à aula e ao espaço simbólico de refúgio. Como nutrição estética, projetei a imagem da obra de arte da artista brasileira Djanira da Motta e Silva⁵⁴, presente na Figura 23.

Figura 23 - Obra sem título



Fonte: Silva (s. d.).⁵⁵

A exposição da imagem foi acompanhada de um convite à contemplação. Os estudantes associaram a obra ao mundo do trabalho, às cores vibrantes da cultura brasileira e à fauna de seus países de origem. Diante da timidez inicial, reiterarei que não havia respostas

⁵³ Para garantir a fluidez na leitura e evidenciar as falas dos estudantes-migrantes, elas estarão destacadas no texto pelo recuo, pelo quadrado e pela tipografia diferenciada.

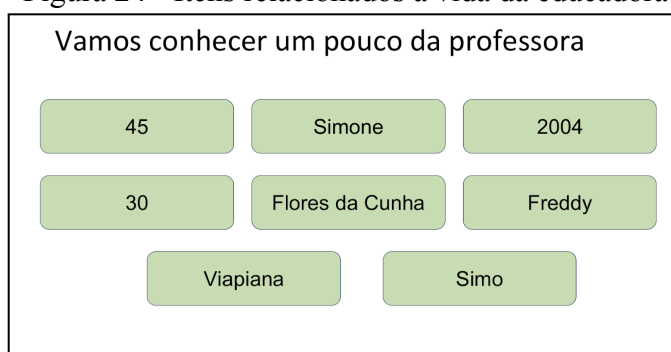
⁵⁴ Pintora, desenhista, ilustradora, cartazista, cenógrafa e gravadora, Djanira era neta de guaranis por parte de pai (Oscar Paiva) e de austríacos por parte de mãe (Pia Job Paiva). Nasceu em Avaré, interior de São Paulo, em 1914, e cresceu em Porto União, na divisa entre Santa Catarina e Paraná, onde teve uma vida simples e humilde, trabalhando em lavoura de café, criação de gado e cozinha de família.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.escriitoriodearte.com/artista/djanira-da-motta-e-silva/sem-titulo-22509>. Acesso em: 12 jan. 2026.

certas ou erradas, mas sim diferentes formas de ver, percepções singulares de acordo com a vivência de cada um. A fala gerou um visível alívio e abertura no grupo.

Em seguida, para dinamizar a interação, propus um jogo de adivinhação sobre minha trajetória pessoal e profissional. Projetei os itens representativos indicados na Figura 24 e os desafiei a descobrirem as conexões de cada um deles em minha trajetória por meio de perguntas cujas respostas apenas poderiam ser “sim” ou “não”, promovendo um ambiente descontraído e dialógico.

Figura 24 - Itens relacionados à vida da educadora



Fonte: elaborada pela autora (2025).

As perguntas formuladas pelos estudantes mostraram uma postura colaborativa e curiosa:

AG: você mora em Flores da Cunha?

MS: você tem 45 anos?

MG: O que é Simo?

SJM: em 2004, você começou a dar aulas de espanhol.

AC: 45 é o número da sua casa?

JCJ: não, 45 é a distância em quilômetros de sua casa até Caxias.

LM: Freddy é sua mascota? (animal de estimação?)

AG: Viapiana é seu sobrenome?

A cada pergunta feita por um colega, os demais também iam interagindo para encontrar as respostas, e esse movimento de interação entre os estudantes com o desejo de descobrir a relação das informações com a minha trajetória fez com que eles se sentissem partícipes do encontro. Além disso, suas perguntas colaborativas propiciaram a construção do

vínculo afetivo, promovendo, conseqüentemente, o senso de pertencimento ao grupo e a participação ativa.

Nesse contexto de pertencimento e da participação ativa por meio da interação dialógica, Fiori (2023) defende que a palavra vai além de sua função comunicativa, pois é parte do encontro, da troca e da criação dos saberes: “a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo das consciências, em diálogo” (Fiori, 2023, p. 26). Quando AG perguntou se eu morava em Flores da Cunha, quando LM questionou sobre o animal de estimação, quando JCJ comentou sobre a distância em quilômetros, cada pergunta, cada enunciado abria consciências, pois eles estavam se constituindo como sujeitos de linguagem com o outro. Desse modo, a interação entre os alunos mediada pelas perguntas e pela busca conjunta das respostas transformou a sala de aula em um espaço no qual o conhecimento foi construído em conjunto, em participação e com diálogo.

Na sequência, a apresentação individual dos estudantes revelou um movimento de apropriação: ao narrarem suas origens e tempos em terras brasileiras, incorporaram elementos de minha vida às suas falas “*eu também tenho animal de estimação; eu também moro longe do trabalho; eu também tenho apelido*”. Esse ocorrido ilustra que uma história “Quando não é sentida como algo imposto, [...] pode muito rapidamente se tornar parte de si e, criando ao mesmo tempo uma distância protetora, permitir evocar sua própria história” (Petit, 2010, p. 205-206).

Seguindo o fortalecimento desses vínculos, convidei-os a partilhar a história de seus nomes. Uma única estudante se manifestou e relatou que “*uma amiga que estudava francês, disse que meu nome quer dizer la fea, e eu não gosto. Minha mãe agarrou uma revista e pá (faz o sinal com a mão batendo na folha) mostrando que leu o nome e gostou*”. Ao formular esse questionamento, esperava que todos compartilhassem a história de seus nomes. No entanto, a ausência de manifestações pode ser compreendida a partir de diferentes hipóteses: por não conhecer a história da escolha de seus nomes; por não se sentirem suficientemente confortáveis para compartilhar aspectos pessoais em um primeiro encontro; ou ainda, pelo fato de a pergunta poder ter mobilizado sentimentos mais profundos, evocando memórias e afetos íntimos e configurando, nos termos de Petit (2024, p. 9), uma “experiência sensível”. Diante desse silêncio reflexivo, introduzi a obra *O voo da guará vermelha*. Contextualizei a escrita de Maria Valéria Rezende e apresentei as personagens fictícias da história, Rosálio e Irene, destacando um detalhe que ressoava com a atividade anterior: o fato de Rosálio ter escolhido o próprio nome, preenchendo o vazio de uma identidade que não lhe fora dada.

O exemplar circulou entre as mãos de cada estudante, e esse contato físico marcou o início da transição entre a história vivida e a história lida. O manuseio do exemplar despertou um entusiasmo: um estudante, interessado em adquirir a obra, sinalizou a abertura para o que viria depois. Durante a leitura silenciosa do fragmento, os que terminavam antes permaneciam em silêncio ou reliam o texto espontaneamente, num gesto que sinalizava o desejo de permanecer na experiência. Após a leitura silenciosa e oralizada que narra a gênese de “Nem-ninguém” na carência de nome e raiz, as repercussões revelaram a potência em mobilizar diferentes afetos: enquanto AG percebeu em Rosálio uma baixa autoestima decorrente da rejeição, LM identificou na personagem uma alma resistente, estabelecendo uma ponte imediata com sua própria biografia:

LM: Ele se parece a mim. Eu venho de uma família muito grande, mas a minha personalidade é muito diferente das pessoas da minha família. Minha avó teve 15 filhos, e hoje eu tenho 58 anos. Fui a primeira mujer de la familia a trabalhar como vendedora. Minha família não aceitava que mulheres trabalhassem, eram criadas para a casa, eram submissas. Eu não, além de trabalhar com vendas, eu trabalhava com repuestos de automóveis. Trabajaba no ramo de homens. Minha mãe queria que eu estudasse, trabalhasse em farmácia, mas eu dizia que não. Queria ser vendedora. Fui comprar um carro para poder vender para as regiões mais distantes e no momento em que o vendedor perguntou se eu sabia manejar eu disse que sim, mas eu não sabia. Não vamos muito longe. Quando eu cheguei aqui (Caxias do Sul), eu busquei um curso, eu sou uma mulher de retos. Comecei a trabalhar na JBS, numa sala que era somente eu era venezolana, não sabia nada do idioma português e eu disse, pode deixar pra mim a tarefa. Eu gosto de desafios e sou resiliente, como a personagem.⁵⁶

A narrativa de LM, que perpassa desde a quebra de paradigmas de gênero em seu país de origem até a inserção laboral desafiadora em Caxias do Sul, ilustra a função do texto literário como disparador de autoafirmação. Para Cosson (2009, p. 17), “é pela literatura que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”, e foi precisamente isso que ocorreu nesse momento. A identificação da leitora com a personagem encontra também ancoragem em Petit (2010, p. 32) ao afirmar que “[...] ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história,

⁵⁶ Priorizo por deixar as transcrições na língua que o estudante-migrante escolheu para manifestar sua fala. Compreendo que, ao traduzi-la integralmente para o português, não estaria sendo fiel à densidade de sentidos, às marcas identitárias e aos afetos que permeiam sua enunciação. A escolha da língua não é neutra: ela carrega histórias, memórias, pertencimentos e modos singulares de significar o mundo. Traduzir, nesse contexto, implicaria não apenas uma transposição linguística, mas também o risco de silenciar e apagar nuances da experiência vivida e da relação sensível estabelecida com o texto literário. Dessa forma, ao manter as falas na língua escolhida (espanhol ou na mescla de português e espanhol) pelos estudantes-migrantes configura-se como um gesto ético, político e pedagógico, alinhado a uma perspectiva de educação humanizadora e de pesquisa comprometida com a escuta sensível.

entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais”. No contexto de ensino de PLAc, porém, essa experiência não está restrita à experiência interior do leitor com o texto muitas vezes referida por Petit (2010), ela se expande para o acolhimento coletivo, neste encontro específico representado pelo círculo, pelo chá, pela presença da educadora e dos estudantes, no qual o refúgio simbólico é construído pelo diálogo, pela escuta e pela validação dos colegas transformando a leitura literária em vivências, e experiências de humanização.

Ao final da contribuição de LM, agradei a partilha da história de vida e comentei que esse espaço era o nosso ambiente de acolhimento. Um espaço para quem quisesse e se sentisse à vontade para contar, compartilhar as vivências, experiências, sentimentos, aflições... O estudante MS realizou a leitura: “Nasci sem nome, como a serra que me guardava, porque nunca tive pai que me chamasse e não havia padre que me batizasse” (Rezende, 2014, p. 22). Após a leitura, ele se manifesta

MS: Para ele significa que não ter raiz, é não ter identidade e que isso deve ser muito difícil, como foi dolorido e difícil, pra mim, sair do país em que vivia, com uma identidade, para estar em outro e se sentir um ninguém.

MS também relata que sair de seu país foi uma perda, e que continua sofrendo. MG, valendo-se do relato de MS, também compartilhou que descobriu, na terapia, que o migrante possui um luto, porque ele, de certa forma, teve uma perda. Ele afirma que não entendia aquela tristeza que sentia estando no novo país, até reconhecer esse luto, representado pela perda da convivência com os amigos, primos e familiares. Ao questionar se ele veio com mais alguém da família, disse que está sozinho. E o grupo prontamente o acolheu: agora você não está mais sozinho, está conosco. Foi um momento em que muitos se emocionaram e se mostraram solidários ao colega.

Da mesma forma, AG retoma a história de Rosálio e diz ter se identificado com a frase que aparece no slide da aula, lendo-a em voz alta para todos nós:

AG: Apesar das dificuldades, Rosálio não se conforma com seu destino e, de certa forma, sua trajetória representa uma tentativa de ressignificar sua existência.

Após a leitura, ele relata que quis sair de Cuba por ter direito a uma vida melhor e, assim como o colega MG, ele também veio sozinho, acrescentando que ainda falta muito para trazer a família: os dois filhos e a esposa. Um dizer que impactou a todos foi:

AG: Prefiro estar sofrendo com a ausência da minha família, mas com esperança de viver e trazê-los do que ficar no país que não te permite sonhar com uma vida melhor.

Esse desabafo de AG, cheio de coragem, desloca a narrativa do plano ficcional para o real, revelando como a literatura oferece palavras para nomear as experiências. Essa coragem de AG dialoga com a fala de uma personagem das histórias de Rosálio quando reconhece que “a vida tem dessas voltas, [...], o medo às vezes chegando a parecer uma coragem, o ódio se confundindo com seu avesso, o amor, e o desespero fazendo um sujeito arriscar tudo, em vez de desanimar” (Rezende, 2014, p. 122). Dessa forma, “a literatura é uma oferta de espaço” (Petit, 2010, p. 69) que propicia desvendar e escutar as palavras e as histórias de vida de cada um. Nesse sentido, e no âmbito de PLAc, a literatura de Rezende atua como uma força propulsora, rompendo a invisibilidade do migrante. No momento em que AG se identifica com a personagem Rosálio, ocorre a validação da própria coragem de assumir que está sofrendo, demonstrando que a mediação literária auxilia no fortalecimento da dignidade do migrante, pois ele não está apenas aprendendo a “sobreviver”, ele está aprendendo a voltar a sonhar.

Querido diário,

ao finalizar este relato, espero ter deixado marcas no texto, “tal como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994, p. 205), imprimindo nele as sutilezas da minha primeira vivência de mediação literária com os estudantes-migrantes.

O que ficou em mim, após esse primeiro encontro, foram as palavras dos estudantes, a força que emanou delas. Quando o grupo disse ao colega “agora você não está mais sozinho, está conosco”, senti que o espaço de refúgio havia cumprido algo que, possivelmente, nenhum plano de aula poderia prever: o acolhimento real, aquele que nasce espontaneamente entre os que reconhecem a dor uns dos outros.

Fico pensando em quantas histórias estão guardadas, escondidas, esperando uma fresta, uma brecha, uma palavra do outro que abra o caminho. Talvez seja esse o papel mais silencioso e urgente da mediação literária em PLAc: devolver ao estudante-migrante o direito de voltar a sonhar em palavras.

No próximo encontro, narrarei o desdobramento desse processo: o encontro do grupo com a leitura integral do primeiro capítulo, compartilhando as experiências e os sentidos que emergiram desse diálogo.

Até breve,





a

Querido diário,

são 6h30min da manhã. Embora ontem tenha sido um dia exaustivo, hoje sinto-me mais leve e descansada. O dia amanheceu em mim!

O dia desperta envolto por uma neblina na Serra Gaúcha, sob promessa de um sol que clareia o ambiente e que serve, também, para tornar mais claras as intervenções transcritas sobre o primeiro capítulo de O voo da guará vermelha. Essa luz que entra pela janela preenche mais que o espaço físico, ilumina a complexidade do segundo espaço simbólico de refúgio. A luminosidade dos relatos dos estudantes, que pretendo preservar neste registro, revela-se nas histórias, nas palavras que surgem por meio da mediação literária. Apresento, a seguir, a mediação literária do primeiro capítulo do livro O voo da guará vermelha de Maria Valéria Rezende.

5.3 SEGUNDA PROPOSIÇÃO: CAPÍTULO “CINZENTO E ENCARNADO”

O desafio de mediar a leitura integral do capítulo “Cinzento e Encarnado” revelou tensões entre a proposta pedagógica e a materialidade da vida migrante. Ao interpelar o grupo sobre a leitura extraclasse, a resposta não foi o silêncio da apatia, mas o relato da exaustão: MG, LM e AC descreveram fins de semana atravessados pelo trabalho e por compromissos que impossibilitaram a imersão no texto:

MG: Eu não consegui ler profundamente [...], né, porque aí daí no final de semana a gente foi para um aniversário na praia, na da Silva, e acabei lendo muito pouco.

LM: Eu imprimi. Se eu chego muito *agotada* do trabalho, Cansada, ¿no? Cansada, cansada.

AC: Na verdade eu peguei foi ontem pouco de noite e hoje de manhã, mas não foi muita coisa.

Compreendo que a vida do estudante e, em especial, do estudante-migrante é atribulada por múltiplas exigências. Diante dos relatos de cansaço e falta de tempo, acolhi o possível. A mediação literária em PLAc pode revelar uma faceta que muitas vezes escapa às teorias mais românticas da leitura: nem todos conseguirão ler o texto com antecedência, e isso faz parte da realidade do estudante-migrante adulto (e acredito que dos estudantes brasileiros também!), atravessado pelo trabalho, pelo cansaço, pelas exigências da vida em um novo país.

Petit (2010) reconhece que os obstáculos à leitura existem, mas privilegia, na maioria de seus textos, a beleza do encontro do texto com o leitor. A realidade do estudante-migrante adulto convida a ampliar essa perspectiva: o cansaço, as atividades familiares, o pouco tempo de leitura não são apenas impeditivos, mas componentes da subjetividade desse leitor. Assim, a mediação literária em PLAc é a literatura possível, e não a literatura idealizada.

Na literatura possível, trabalhei com o que cada um conseguiu ler, e fui elaborando perguntas abertas, para suscitar percepções e vínculos com o texto lido, ou quase lido. Perguntei: ao ler o texto, surgiram sentimentos, recordações? Que palavra ou trecho sensibilizou você?

Alguns estudantes compartilharam impressões que demonstraram uma identificação entre a narrativa ficcional e as vivências migratórias. MG destacou o trecho do capítulo “É uma fome da alma que aperreia” (Rezende, 2014, p. 9) e comentou:

MG: É da natureza dos seres humanos, principalmente dos migrantes, não se acomodar. Essa história reflete as dores que carrego por ter deixado meu país em procura de uma vida melhor. Como as personagens, os migrantes são mais fortes do que imaginamos.

Seu dizer reflete o texto literário como uma ressonância simbólica da experiência migrante, nomeando dores, deslocamentos e resistências. Ele também relatou a complexidade da leitura e, ao mesmo tempo, sua densidade:

MG: E a princípio era confuso para mim e tinha muitas palavras. Sabe que eu achei do conteúdo, achei assim bem bem bem profundo, né? Tava lembrando até aquela literatura que eu tinha estudado lá na no último ano de minha escola.

Em seguida, ele relacionou um episódio específico da narrativa ao processo de transformação vivido pelos migrantes:

MG: Ah, na história ele falava uma parte, né, que aquela parte que a colega contou quando ela pediu para contar a história. Então, aí é transformação, né? Tem aquela frase de primeiro você começa e depois você termina. Então, eu acredito que para nós migrantes é uma história muito assim super interessante, tipo é é muito muito interessante; **porque eu também carrego as dores por ter deixado meu país em procura de uma vida melhor.**

A manifestação de LM, por sua vez, chamou a atenção pela forma como ela se relacionou com a leitura. Ela se apresenta como alguém que precisa compreender cada palavra do texto, justificando:

LM: porque creo que uno está leyendo uno tiene que analizar lo que está leyendo. O sea, yo soy muy muy analítica. En toda a vida de pequeña a mí me gusta leer. Y yo traté de analizar. Traté de analizar lo que estaba leyendo. Esta é una obra literaria. Por ser una obra literaria hay muchas palabras que en su contexto tiene un léxico literario.

Ao comentar sua leitura, ela revela não apenas uma preocupação com o léxico, mas uma postura de envolvimento profundo com o texto, que culmina na identificação com a personagem:

LM: Bueno, no contexto que li, sentí que Rosálio é uma persona muy humilde que ele tenía mucha hambre de aprender, como eu que gosto muito de aprender.

A partir dessas palavras, intervi para ampliar a reflexão sobre o processo de leitura literária. Ao questioná-la sobre a ideia central do capítulo, ela demonstrou compreendê-lo e relacioná-lo diretamente à sua própria vida. Perguntei, então, porque sentia a necessidade de saber o significado de cada palavra, inclusive daquelas que já havia compreendido, ela respondeu: *soy muito analítica, preciso ter certeza de que entendi certo*.

Esse momento abriu um diálogo sobre a compreensão da leitura literária: a leitura não é apenas decodificação, é também sensibilidade. Como afirma Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 13), sendo assim, a compreensão do texto se constrói a partir das experiências, memórias e afetos do leitor.

Nesse sentido, não foi necessário compreender cada palavra e seu sentido no texto para que os estudantes-migrantes estabelecessem relações entre aspectos vivenciados pela personagem ficcional Rosálio a suas próprias histórias. A literatura possibilitou que eles se reconhecessem nas personagens, com as palavras não ditas e até com os silêncios, criando um espaço simbólico de acolhimento, de pertencimento e revelando como a leitura literária é capaz de “explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos”, (Petit, 2010, p. 29) sobretudo em contextos marcados pelo deslocamento e ruptura.

Essa compreensão também está refletida nas palavras de Candido (2011, p. 179), ao defender que a literatura humaniza porque “tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado [...]. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”, oferecendo ao leitor uma compreensão melhor de si e do mundo. É um processo que não necessita de um domínio pleno das palavras. No PLAc, e acredito que na língua estrangeira também, a necessidade de conhecer todas as palavras demonstra um apego, uma tábua salvadora para as inseguranças da aprendizagem. É como se, ao dominar o léxico, o estudante acreditasse dominar a língua e, com ela, o território desconhecido que o cerca. As experiências de deslocamento puderam ser narradas e ressignificadas, *eu também sou como Rosálio*, não é apenas identificação é uma reelaboração. Dessa forma, a leitura do texto literário resultou em uma prática sensível, escuta e humanização.

Querido diário,

confesso que a experiência com a leitura do texto literário como atividade extraclasse não resultou no que eu almejava. Digo isso porque muitos dos estudantes não realizaram a leitura e, entre aqueles que a fizeram, encontraram alguns obstáculos: a necessidade de compreender cada palavra, a percepção inicial de uma linguagem considerada mais difícil por se tratar de um texto literário e a comparação com as leituras de textos literários vivenciados quando estavam na escola em seus países. A partir dessas observações, percebi que seriam necessárias algumas modificações para os próximos espaços de refúgio. Vou refletir sobre essa vivência e, no próximo encontro, relato minhas considerações. Até mais!





*Querido diário,
após dois dias longe de ti, por motivos familiares e, também,
por conceder-me um tempo para refletir sobre o último
encontro, retorno com o coração um pouco mais aliviado. Sim,
eu fico apreensiva quando algo não ocorre da forma que
pensei, mas aprendi que é nesse movimento de inquietação que
a práxis se renova: converso com colegas, leio, busco alternativas.*

*Algumas perguntas, porém, ainda ressoam em mim: como proceder com a falta de
tempo dos estudantes para as atividades extraclasse? Estaria sendo exigente demais diante
da complexidade dos textos? Estaria “cobrando” além do que o momento de cada um
comporta? Ainda não tenho respostas definitivas e, talvez, não precise tê-las. O que sei é
que encontrarei um caminho. Porque a docência também é isso: aprender a conviver com
as perguntas sem muita pressa para respondê-las.*

*No próximo encontro, apresentarei a terceira proposição estética, mediada pela
leitura do poema *Autorretrato aos 56 anos*, de Graciliano Ramos (1942). Ansiosa para
saber o que esse texto provocará no grupo e em mim.*

5.4 TERCEIRA PROPOSIÇÃO: “AUTORRETRATO AOS 56 ANOS”

A reflexão registrada em meu diário após o último encontro desvendou um dilema pedagógico: diante das dificuldades de leitura, deveria eu recorrer a textos mais curtos ou menos complexos? Para encontrar um caminho para as minhas inquietações, retomei os dizeres finais de Antonio Candido em sua entrevista à Roda educativa, em abril de 2014, na qual ele defende que o acesso à cultura não deve ser discriminatório ou simplificado, ilustrando com o exemplo do escritor francês Jean Guéhenno que “achou que para o pobre, precisava a literatura feita para o pobre, enquanto que o pobre queria boa literatura”. Considerando as palavras de Candido (2014), reafirmo a decisão de seguir levando textos literários potentes aos migrantes e atuarei com maior intencionalidade na mediação, para que eles possam vivenciar uma experiência estética da leitura. Afinal, a literatura é, antes de tudo, sentir, reconhecendo que não há garantias prévias sobre os efeitos da leitura, nem caminhos únicos para o encontro entre texto e leitor. Para seguir adiante, valho-me das palavras de Petit (2010, p. 174-175), que apresentam a constituição de imprevisibilidade da experiência leitora e reafirmam a necessidade de confiar na potência do literário:

[...] o que faz a felicidade de um entediará ou angustiará o outro, tamanha é a diferença entre os leitores: de idade, sexo, geração, contextos sociais e culturais nos quais eles vivem, a história própria de cada um e a qual eles devem enfrentar. Tamanho é o inesperado que aí se encontra: pois os relatos, as frases que lhes falam, que os revelam, que os ajudam a dar sentido à sua vida e a resistir são frequentemente muito surpreendentes.

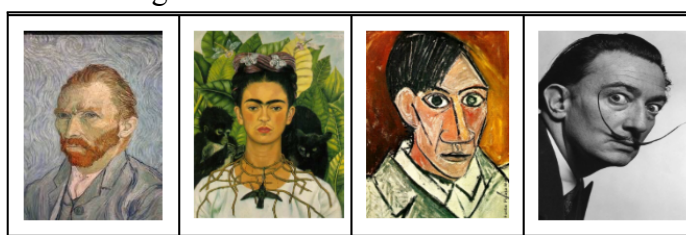
A reflexão de Petit (2010) revela que a leitura é, essencialmente, um espaço de encontro com o outro, no qual as vivências pessoais se encontram e se reconstróem. Diante da pluralidade de contextos e histórias que compõem este grupo de estudantes, compreendo que a mediação não pode ser um gesto de controle, mas um convite ao imprevisível.

Assim, pautando-me por uma conduta ética na mediação sensível, ou seja, um exercício que respeita a individualidade dos percursos e acolhe os sentidos singulares, iniciei a terceira proposição deste estudo: o encontro entre a palavra escrita e a imagem de si, mediado pelo poema “Autorretrato aos 56 anos”, de Graciliano Ramos (1942).

Para preparar a escuta e o olhar, iniciei a mediação com a nutrição estética, lembrando que ela “provoca a curiosidade, a imaginação, fomenta a percepção, movimenta os sentidos” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 3), juntamente com a projeção das imagens de autorretratos selecionados sob a composição *Experience*, de Ludovico Einaudi⁵⁷. Esse arranjo sensorial serviu como um convite para que os participantes mergulhassem na observação, permitindo que a música conduzisse o olhar pelas linhas, cores e expressões de cada imagem projetada.



Figura 25 - Pintores autorretratados



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ao finalizar a música, perguntei se existiu algum som ou cor nas obras que remeteu a um momento das suas vidas. As respostas foram tímidas, mas alguns responderam:

LM: som do mar, da praia,

MG: da casa que eu tinha na Venezuela; dos meus pais.

⁵⁷ Escaneie o QR Code para acompanhar esta experiência com a trilha sonora de Ludovico Einaudi.

As palavras escolhidas demonstram sentimentos de nostalgia, pois recordam lugares ou pessoas que, no momento, não habitam o mesmo espaço. Provavelmente, a música recordou o mar por ter um ritmo constante que lembra o movimento das ondas, demonstrando que a música e os autorretratos possibilitaram acessar recordações e vivências. O silêncio dos estudantes também foi escutado e respeitado.

Como estavam muito sensibilizados, perguntei sobre as imagens: vocês reconhecem alguém? As respostas, a essa pergunta, também surgiram aos poucos. Alguns expressaram:

AC: obras de arte, pintura, Frida Kahlo.

SJM: isso é um autorretrato?

Em seguida, outra observação emergiu e pareceu sintetizar a compreensão coletiva daquele momento:

JCJ: Ah, então, aqui eles se pintaram, né? Como eles se enxergaram.

Lancei outro questionamento: quais seriam outras formas de as pessoas se descreverem ou falarem de si. As respostas indicaram linguagens diversas:

AG: uma música.

AC: um desenho.

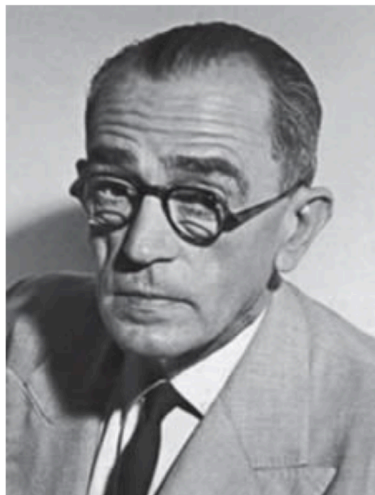
Perguntei, então, se isso poderia acontecer por meio de um poema. Disseram que sim. Ao perguntar se conheciam algum, responderam que não.

Foi nesse contexto que apresentei a proposição: a leitura de um trecho do poema “Autorretrato aos 56 anos”. Contextualizei a vida do autor, acompanhada de uma fotografia, para que pudessem conhecê-lo um pouco mais.

Figura 26 - Apresentação de Graciliano Ramos

Graciliano Ramos (1892-1953) foi um dos principais romancistas brasileiros.

Seus livros foram traduzidos para vários países, e *Vidas Secas*, *São Bernardo* e *Memórias do Cárcere* foram levados para o cinema. Recebeu o Prêmio da Fundação William Faulkner, dos Estados Unidos, pela obra "Vidas Secas".



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Após a leitura do slide, convidei-os à leitura silenciosa de parte do poema. O texto, além de ter sido projetado na tela, também foi entregue impresso junto ao material do encontro. Em seguida, foi realizada a leitura em voz alta, feita por quatro voluntários, cada um lendo todo o texto projetado.

“Autorretrato aos 56 anos”⁵⁸

Nasceu em 1892, em Quebrangulo, Alagoas.

Casado duas vezes, tem sete filhos.

Altura 1,75.

Sapato n.º 41.

Colarinho n.º 39.

Prefere não andar.

Não gosta de vizinhos.

Detesta rádio, telefone e campainhas.

Tem horror às pessoas que falam alto.

Usa óculos. Meio calvo.

Não tem preferência por nenhuma comida.

Não gosta de frutas nem de doces.

Indiferente à música.

Sua leitura predileta: a Bíblia.

Escreveu “Caetés” com 34 anos de idade.

Não dá preferência a nenhum dos seus livros publicados.

Gosta de beber aguardente.

É ateu. Adora crianças.

⁵⁸ Disponível na íntegra em: <https://graciliano.com.br/autorretrato/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

Esse movimento de leitura reiterada e oralizada encontra respaldo em Neitzel, Moraes e Santos (2019, p. 111), ao afirmarem que “os encantamentos com o texto passa pela relação frutiva que estabelecemos com ele e que a leitura como acontecimento é algo que precisa penetrar no leitor pelos sentidos”. Esta forma de ler repetitivamente o poema quebra a barreira imposta ao entender cada palavra que LM buscava no texto anterior e possibilita o sentir. Após as leituras, o poema permaneceu repercutindo no grupo, e os relatos começaram a surgir de forma espontânea. Um estudante, ao ser questionado se conviveria bem com a personagem, comentou:

SJM: Eu conviveria, sendo tolerante sim. Alguma coisa tem de diferença, aí. Essa parte tá de boa. Só a bebida alcoólica.

Outro colega, curioso, questionou:

AG: você não combinaria com ele?

A resposta veio logo em seguida:

MG: só na parte da música, porque para ele a música é indiferente e para mim não. Só que na parte do rádio, na música, eu sou amante da música. Então, tipo, para mim música é uma parte importante. Eu estou em casa, sempre tem música. Sempre tem música. E doces, tipo. Eu sempre tenho que ter um doce.

A partir dessas interações, o diálogo ampliou-se, e outros estudantes passaram a relacionar o autorretrato de Graciliano Ramos com suas próprias formas de estar no mundo. Esse diálogo espontâneo demonstra que a mediação literária pode deslocar a língua para a dimensão estética e ética do ensino de PLAc. Normalmente, os diálogos que são construídos, ou reproduzidos em cursos de língua são mais estruturais como: Como chego até a farmácia? Onde fica o supermercado? Ao serem mobilizados e estimulados pelo poema, eles estão exercendo a autonomia de decidir se “conviveriam” com o outro. Outro aspecto relevante é que a língua-alvo deixa de ser uma questão de sobrevivência imediata para se transformar em uma língua de encontro e de acolhimento. O estudante-migrante, ao dar sua opinião sobre gostos e afetos, *eu sou amante da música*, recupera a inteireza do ser, vivendo a língua, habitando-a a partir de sua história e de seus interesses, como ele menciona em: *eu sempre*

tenho que ter um doce, e não apenas pela necessidade de comunicação imediata, porque a aprendizagem do português, nesse espaço, é habitar a língua com a própria vida, com sentimentos, emoções e histórias.

A potência desse encontro mediado pelo texto é ilustrada pelo comentário de AG, quem, ao discordar do autor, não apenas mobiliza as competências linguísticas, mas projeta seu estilo de vida e seu desejo de sociabilidade:

AG: Eu também não combino com ele. A ver, porque eu amo andar a pé, eu gosto de caminhar. Aí a gente diz um dia: 'Vamos sair, eu quero sair, e ele não gosta. Aí não combinamos. Ele não gosta de vizinho, eu amo vizinhos. Eu gosto de socializar.

Essa mesma postura crítica estende-se para além dos hábitos pessoais, alcançando a percepção das contradições do autor. Ao questionarem os versos que contrastam a leitura da Bíblia com o ateísmo, o estudante SJM ponderou sobre a autonomia do leitor frente ao texto:

SJM: Ele gosta de ler a Bíblia. Ah, é. É que não tem nada a ver uma coisa com outra. Ele gosta da leitura, mas pode não tá de acordo para o que ele é.

O comentário do estudante sobre a leitura da Bíblia e o ateísmo mostra haver um exercício de compreensão mais complexo: ele distingue a fruição da adesão ideológica. Candido (2011) confere à literatura a posição de organizadora do mundo pelo exercício da contradição, da superação do caos. Muitas vezes, o ensino de português para migrantes toma a integração social como finalidade última, e a língua é ensinada prioritariamente para que o estudante consiga um emprego ou preencha um formulário. Esse enfoque, ainda que necessário diante da urgência que caracteriza o PLAc tende a posicionar o estudante em um lugar de passividade, não porque ele seja passivo, mas porque o próprio método o trata assim, cobrando dele apenas a resposta correta às demandas práticas de sobrevivência ou de avaliação necessária para a solicitação de naturalização brasileira. Já a mediação do texto literário ofereceu ao estudante mais que um ajuste à sociedade: abriu espaço para a crítica cultural. Nesse encontro, o migrante dialoga, discorda e se posiciona.

Nesse encadeamento de partilhas, o poema deixou de ser apenas um texto lido e passou a funcionar como um mediador das experiências, permitindo que cada estudante se posicionasse em relação à personagem, a si mesmo e aos outros. A experiência vivida com o

texto literário foi se constituindo, assim como também o foi um espaço de diálogo, reconhecimento e sensibilidade compartilhada.

Esses testemunhos demonstram que a leitura literária teve um papel humanizador ao possibilitar que os estudantes se reconhecessem por contraste, aproximação ou divergência em relação à personagem autorretratada. Não se tratava de gostar ou não da personagem, mas de dialogar com ele e com os demais, de posicionar-se frente ao texto e, nesse movimento, afirmar a própria identidade. Baseado na perspectiva de Petit (2010), o momento vivido com a leitura do texto literário evidenciou a potência da literatura como espaço simbólico de acolhimento, uma vez que os estudantes-migrantes puderam projetar as vivências, os gostos e os afetos. Ao comentar sobre música, caminhada, vizinhos, doces, eles se aproximaram do texto, tornaram-no habitável. Dessa forma, a leitura não ficou no nível da decodificação, mas serviu como uma experiência sensível, na qual o texto foi compreendido a partir da história de vida de cada um.

Sob a perspectiva freiriana, o diálogo estabelecido após a leitura revela a palavra como um encontro. Nesse contexto, a dimensão do **estar atento** do mediador proporciona ao estudante-migrante formular perguntas, compartilhar explicações, manifestar discordâncias, consolidando uma construção coletiva da leitura. Assim, o poema atua também como mediador desse processo dialógico, oferecendo-lhes a possibilidade de se desnudarem frente ao mundo a partir dos sentimentos advindos da experiência leitora e do diálogo construído, substituindo a exigência do certo ou do errado pela riqueza das possibilidades.

Como resultado, a experiência de ler o poema “Autorretrato aos 56 anos” confirma que a leitura literária, quando conduzida de maneira sensível, proporciona um ambiente de acolhimento no qual os participantes podem identificar-se, (re)construir-se e humanizar-se. Nesse cenário, a literatura desempenha seu papel essencial: não ensinar sobre a vida, mas possibilita que ela seja contada e vivenciada.

Querido diário,

preciso te contar: a experiência de presenciar e sentir o silêncio da maioria dos estudantes após a nutrição estética revelou-me um estranhamento e, ao mesmo tempo, uma reflexão pedagógica. Não estou habituada ao silêncio em uma sala de aula, porque, na maioria das vezes, ela se constitui por pronunciamentos, risadas, perguntas... porém, nesse momento, vi-me diante de uma ausência de som, que comunicava as dores, as saudades, as ausências.

E eu aprendi a respeitá-lo. Percebi que o silêncio não é um vazio, e sim uma forma de manifestar subjetividades. É provável que o exercício de contemplação estética, potencializado pela música, tenha viabilizado que alguns sentimentos viessem à tona, necessitando que eu acolhesse o silêncio como forma de diálogo.

Até breve!

Obs: amanhã vou contar como ocorreu o encontro dos estudantes com o texto literário A arte de ser feliz.





Querido diário,

escrever essas linhas é mais do que registrar o cotidiano; é um exercício de desabafo e de cura. Percebo que narrar essa caminhada me ajuda a organizar o caos interno e a refletir sobre a experiência como pesquisadora.

Desde março de 2022, essa caminhada tem sido minha companheira constante. Aprendi muito, sofri com as inevitáveis reviravoltas de percurso, mas encontrei a felicidade em novas rotas, pois, em tempos de adversidade, a literatura revela-se como “[...] uma voz que é encontrada em um livro, e com ela uma presença, um ritmo que sustenta e embala; ou então um espaço que se abre, um horizonte; [...] a narração interior, e em certas ocasiões a conversa; às vezes, o que se encontra é uma vitalidade, ou um alimento que nutre” (Petit, 2010, p. 174). Os textos literários também me nutrem, seja na minha reconstrução ou na minha formação; e espero que, de alguma forma, eles possam ter enriquecido os estudantes. Na próxima escrita, relato outro momento vivenciado com os estudantes-migrantes e mediado pela percepção que temos da felicidade.

5.5 QUARTA PROPOSIÇÃO: “A ARTE DE SER FELIZ”

Antes de iniciar a quarta proposição, registro o que aconteceu no encontro que o antecedeu. Eram quase dez horas da noite, ou seja, a aula havia se estendido mais de vinte minutos além do horário previsto. Na despedida, dois estudantes vieram ao meu encontro com um aperto de mãos e disseram-me:

JCJ: muito obrigado pela aula de hoje

MG. obrigada, mesmo.

Esses vinte minutos a mais me disseram que a aula não termina quando o sinal temporal avisa; tampouco quando saímos da sala. Ela continua no corredor, no aperto de mão, no “mesmo” que MG acrescentou ao final do agradecimento. O gesto de agradecimento, carregado por esse termo, revela que algo havia sido mobilizado naquele encontro, algo que permitiu reflexões, abriu espaço para a exteriorização e deixou marcas que não cabem no horário previsto.

O estudante, não apenas agradeceu, ele reforçou que o encontro afetou, impactou. Essa mobilização pela “experiência estética e artística possibilita que questões postas pela obra passem a viver em nós, sejam acordadas em nós” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 34). Esse atravessamento foi perceptível quando os estudantes verbalizam os efeitos do encontro:

JCJ: porque aprendi muito, né.

MG: Ah, eu gostei porque foi a primeira vez que falei com espontaneidade sobre um assunto que eu não costumava tocar.⁵⁹ Nós falamos muito de literatura e vimos que ela é como uma terapia. As palavras simplesmente saíram.

Confesso que me emocionei. Houve momentos em que a sensação de que os encontros poderiam ter sido melhores, de que a leitura do literário não estivesse produzindo os efeitos desejados. No entanto, escutar que a literatura possui um efeito restaurador e ver a palavra fluir com espontaneidade é um alimento para a alma; é a prova de que a escuta atenta preenche os vazios e dá sentido para a caminhada. **Estar disponível** para escutar é acolher o que não se espera, o inusitado. Para Freire (2023), o diálogo é um encontro no qual as pessoas se tornam capazes de pronunciar o mundo, e, nessa proposição, os estudantes deixaram de ser falantes do português para habitarem a palavra, o mundo. Ao fomentar esse espaço por meio do texto literário, houve o encontro com a ficção e, nele, o luto de MG deixa de ser clínico para se tornar uma experiência compartilhada e simbolizada. A literatura, como sustenta Candido (2011), é uma necessidade, não um acessório, porque um de seus papéis é organizar o caos interno. A experiência com o texto de Rezende auxiliou MG a organizar pensamentos e emoções, favorecendo a exposição de sentimentos profundos que até então estavam ocultos e silenciados.

Cabe ressaltar, contudo, que a experiência estética não reverbera igualmente sobre os estudantes, uma vez que “a experiência é um movimento individual, nem todos podem por ele ser afetados da mesma forma” (Neitzel, Uriarte, Franklin, 2020, p. 15). Não obstante, quando ela ocorre, seus efeitos podem ser profundos e inesperados.

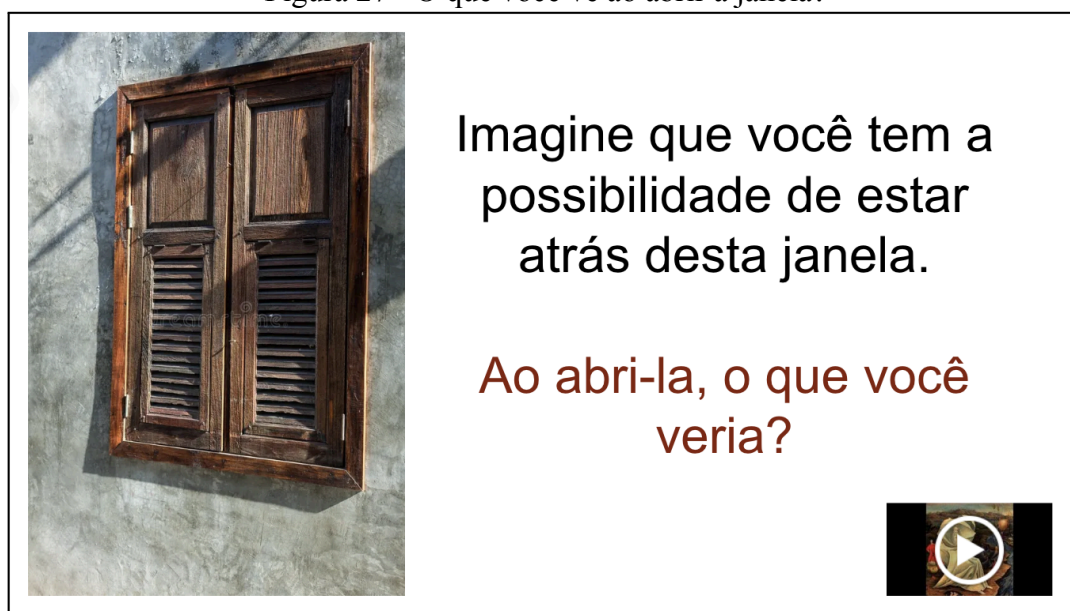
Quem diria que, ao final de mais de duas horas, eu receberia o presente de um “coração habitável”. Esse transbordamento de afetos confirmou que o diálogo mediado pela literatura pode se constituir como um encontro único e potente. Dessa forma, instaura-se a conversa que vai além das demandas funcionais e comunicativas da língua, muito comuns nas aulas de PLAc. Isso não quer dizer que não há sensibilidade, afetividade nas aulas, mas é

⁵⁹ Relatou a morte do irmão que era um amigo, um companheiro.

sobre a falta de uma mediação estética que favoreça a abertura ao simbólico, ao sensível para ampliar o ensino da língua para um território de humanização.

A mediação da crônica “A arte de ser feliz”, de Cecília Meireles (2016), integrou a unidade *A Cidade e o bairro*, cujo objetivo era a descrição de espaços vividos. Para o momento de fruição estética, utilizei música clássica e a imagem de uma janela como dispositivo simbólico de projeção. Ao serem convidados a se colocarem imaginativamente atrás dessa janela, os estudantes realizaram um deslocamento crítico: transitaram da percepção literal da imagem para a “leitura de mundo” (Freire, 1989), transformando o texto em um espelho de suas próprias vivências e subjetividades.

Figura 27 - O que você vê ao abrir a janela?



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A pergunta e imagem presentes no slide integravam o espaço simbólico de refúgio daquele encontro, junto ao texto literário, a nutrição estética proposta pela mediação. As respostas emergiram de forma imediata e singular, revelando a subjetividade dos sujeitos:

MG: luz

A palavra isolada condensa uma imagem de abertura e possibilidade. À luz de Antonio Candido (2011, p. 179), este gesto organiza simbolicamente o desejo, pois a literatura “tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado”, bastando uma palavra para expressar uma aspiração humana fundamental. Outros estudantes evocaram território e memória:

LM: É campo de uveira em uva que é em frente onde lá tem um campo ali onde eu moro una casa que tiene un sembradío.

MG: É uma vida real, realidade. Por exemplo, o quê? As pessoas, oportunidades.

AG: O mar. O mar. A praia.

JCJ: Jardim. Jardim com flores. Flores coloridas.

Essas falas evidenciam que a leitura se articula a projetos de vida e à compreensão do mundo, que, em termos freirianos, trata-se de ler o mundo como espaço de possibilidades. As imagens de mar e jardim surgem como projeções de liberdade, revelando a leitura de mundo que cada estudante traz consigo. Sendo assim, a janela é a metáfora da abertura para si e para o mundo.

Após a nutrição estética, apresentei a escritora Cecília Meireles, destacando seu prestígio na literatura brasileira, e expliquei como procederíamos com a leitura da crônica “A arte de ser feliz”: primeiramente, faríamos uma leitura silenciosa e, em seguida, a leitura oralizada pelos estudantes e pela educadora. A nutrição estética funcionou como um convite à humanização: antes mesmo de enfrentar as complexidades da língua-alvo, os estudantes foram tocados pelo afeto e pela sensibilidade da experiência literária, ou seja, antes mesmo de lerem o texto, os estudantes traziam consigo suas janelas abertas para ver um novo mundo, um novo olhar, um novo horizonte. Parafraseando Freire (1989), antes de ler a palavra, eles estavam lendo o mundo.

As leituras abriram passagem para que os estudantes, mobilizados pelo texto, expressassem sentimentos, e as repercussões revelaram como a crônica tocou a memória afetiva e ampliou a percepção de cada um sobre si e sobre o mundo:

LM: Eu entendi que cada pessoa muitas vezes quando vê mais à frente dela, vê seus sonhos. Eu falava quando estava mais jovem. Quando estava mais jovem falava para mim é que eu via além do espelho. A gente tem que olhar além do espelho. Mais ainda quando eu queria fazer algo. Eu começava a pensar que para mim eu não via o que tinha à frente, mas sim eu siempre traté de olear más salir del espejo para conseguir la respuesta de lo que andaba buscando. Más que todo en el caso mío soy comerciante.

MG: Ela ia jogando aquelas gotas, né, de água, vamos dizer assim, para florescer. Então, entra aquela questão, né, de visão, que cada um tem sua visão. Tipo, agora, eu posso estar enxergando só o espelho porque o prédio dá um brilho na frente. E o que aquilo se pode transformar, entendeu?

Antes mesmo de falar do espelho, LM nomeia o que está em jogo: “cada pessoa muitas vezes quando vê mais à frente dela, vê seus sonhos”. É a partir dessa premissa que seu relato sobre *olhar além do espelho* ganha sentido, não é vaidade ou insatisfação com a própria imagem, é a mesma disposição de projetar-se além do que está imediatamente diante de si, de buscar no reflexo algo que ainda não se realizou. Esse gesto exercita o que Petit (2010, p. 289) descreve como o esforço de preservar “um espaço de pensamento, uma dignidade e uma parte de liberdade, de sonho, de inesperado”, espaço que a mediação literária pode ajudar a construir. A busca por *salir del espejo* ganha um contorno biográfico preciso quando LM se identifica, na mesma fala, como comerciante, a mesma trajetória que a acompanhou desde Puerto Ordaz, onde sustentou, por anos, duas salas comerciais antes de migrar. O espelho que ela quer ultrapassar não é apenas figura poética emprestada do texto: é a mesma vontade de enxergar além do que já se tem diante de si que a moveu, ainda na Venezuela, a resistir à distância dos filhos até não suportar mais a solidão. A leitura, nesse sentido, não introduziu um tema novo em sua vida; deu palavras a um movimento que já era dela.

MG complementa essa perspectiva ao enfatizar a singularidade do olhar, a capacidade de transformar a realidade (o brilho no prédio) em algo novo. As duas partilhas convergem para a ideia de que o texto literário oferece meios para elaboração simbólica. Sobre o título da crônica, as impressões de MS e LM reforçam a literatura como espaço em que o migrante pode assumir o protagonismo de sua narrativa:

MS: O texto fala basicamente de que ele consegue desfrutar de coisas ou como a felicidade das pessoas está em elas mesmas.

LM: A felicidade das pessoas está nela mesma.

Dessa forma, a literatura possibilita que o estudante-migrante se torne o ator de sua narrativa, reinterpretando o mundo a partir de suas vivências. Como sintetiza MG:

MG: Professora, eu li uma frase que dizia: as coisas elas são como são por como são vistas e não por como são.

Essa gesto revela algo além da compreensão do texto em si: MG estabelece uma ponte entre uma leitura anterior, guardada por ele, e a experiência da leitura literária em sala de aula, movimento que evidencia um leitor já formado, capaz de convocar seu próprio repertório para dialogar com o novo texto, e não apenas recebê-lo passivamente. Esse cruzamento pode

evidenciar o alcance de uma educação sensível e humana, na qual o estudante compreende que a “pequena felicidade”, tematizada por Cecília Meireles (2016), constitui-se como uma construção subjetiva e política. Nesse mesmo encontro, também compartilhei com o grupo minha própria pequena felicidade certa: poder dormir após o almoço de domingo, sem hora para acordar. Esse gesto não foi apenas ilustrativo; foi um lembrete a mim mesma de que a mediação literária não pede do educador uma posição de distanciamento, pede reciprocidade. Se a literatura convida o estudante a nomear o que o faz feliz, ela me convida, igualmente, a fazer o mesmo, no mesmo instante, no mesmo círculo. Ao deslocar-se da busca por uma felicidade idealizada para uma felicidade possível, o estudante evidencia autonomia e afirmação. Nesse processo, a língua deixa de ser apenas um código para se tornar, por meio da leitura literária, uma experiência de liberdade e emancipação, saindo das linhas do texto para a compreensão do mundo e de si.

A educação humanizadora, portanto, materializa-se quando a aula favorece a validação da compreensão do mundo, respeitando seus tempos, seus silêncios e pontos de vista, como indicam os relatos produzidos ao longo da experiência.

Querido diário,

escrevo para registrar como a literatura pode afetar as pessoas singularmente. Reflito sobre isso ao recordar o encontro com a crônica A arte de ser feliz: percebi que, ao longo de todo o movimento, AG e outros dois colegas quase não se pronunciaram, não interagiram. Embora pensativo, AG não parecia alheio aos comentários, apenas não quis se manifestar. É possível que a leitura tenha despertado sentimentos e recordações que o atravessaram, levando-o a escolher o silêncio. Afinal, o silêncio também nos constitui! Muitas vezes, ao ler O voo da guará vermelha, permaneci um tempo em silêncio, para “digerir” as palavras... talvez o mesmo tenha acontecido com AG. Como saber? Não há resposta objetiva. Questionei-o sobre o silêncio? Não, não o fiz; preferi respeitá-lo, compreendendo que a literatura também é o direto ao silenciar. É justamente nessa direção que Petit (2013, p.41,) situa a leitura como “[...] um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado”.

O silêncio de AG e de outros colegas poderia ser visto, nas aulas de PLAc sem a mediação literária, como falta de compreensão do texto, mas aqui ele é percebido como presença subjetiva. Fico pensando no que significa, para mim, ocupar dois lugares ao mesmo tempo: o de professora, que teria motivos de sobra para insistir, perguntar, puxar dele alguma palavra só para ter algo a registrar; e o de pesquisadora / mediadora, que sabe que o silêncio também é dado, também é experiência. Confesso que essa tensão não se

resolve facilmente. Quantas vezes, ao longo dos meus anos de docência, confundi silêncio com desinteresse e forcei uma resposta que talvez não devesse ter sido forçada? Diante de AG, escolhi diferente, e essa escolha me custou algo: uma parte de mim, a parte pesquisadora, sentia que talvez estivesse perdendo um dado, uma fala que poderia enriquecer esta tese. Mas ceder a essa vontade seria, suspeito, uma pequena violência, a mesma que Petit (2010) nomeia quando descreve a leitura como um espaço a ser protegido do olhar alheio. Se Candido (2011) nos concedeu o direito à literatura, gostaria de incluir o direito ao silêncio. A literatura humaniza e, ao humanizar, ela protege o espaço íntimo do leitor que ainda não está pronto para revelar o que sente. Acolher é também respeitar o silêncio — e talvez seja esse o traço mais difícil de ensinar sobre o acolhimento: que ele exige, de quem acolhe, a disposição de ficar sem resposta, de aceitar que uma parte da experiência do outro simplesmente não me pertence, e não precisa pertencer.

No nosso próximo encontro, apresentarei uma síntese das mediações realizadas sob a denominação de espaços de refúgio, a partir das proposições estéticas vivenciadas ao longo dos encontros.

Até mais!



5.6 PALAVRAS QUE ACOLHEM: REVERBERAÇÕES DAS PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS



Querido diário,
estou aqui, sentada em minha sala, com a luz do dia entrando pela janela! Já falei que gosto de escrever pela manhã! O silêncio e o sol aparecendo me deixam mais confortável e inspirada para a escrita. Ah! Não estou só, me acompanham Freire, Candido, Petit, Rezende, Martins, Neitzel e Ramos! (sim, sem os anos das publicações das obras, porque já os considero amigos, e as datas me afastariam deles). Também estão presentes aqui meus anos de docente. Perceba, estou em excelente companhia!

Ao levantar-me, pensei no quão especial será o dia de hoje, porque estou concluindo a reflexão sobre o percurso das vivências das proposições estéticas. Para organizar essa escrita, retomo algumas questões que me acompanharam neste período.

A primeira: qual é o meu problema de pesquisa?; a segunda, como percebo o avanço, ou melhor, as nuances de avanço no contexto de ensino de PLAc?; a terceira, a tese que defendo foi comprovada ou não? E a última, mas não a menos importante: qual é a contribuição desta tese no contexto de PLAc?

Pensando nisso, farei uma síntese, se eu conseguir! Já percebeu que eu não sou muito sucinta!!! Escrevo, escrevo... espero não me aborrecer quando eu te visitar! ...Falta registrar, antes de iniciar, de fato, a síntese, que nos últimos dias, a minha orientadora convidou-me à leitura do artigo Escrita Epistolar - cartografias de uma epistemologia feminina, de Camila Rezende! Nesse texto, Rezende diz que a escrita em forma de carta a aproxima do leitor. Também sinto uma aproximação ao escrever em forma de diário, não sei se é com o leitor, mas me sinto mais próxima de mim, pois dialogo e, ao dialogar, escuto e, ao escutar-me, reflito. Bem, agora vou te deixar para começar a escrever a síntese das vivências com os textos literários...

Ao final desse trajeto de vivências de encontros **com** estudantes-migrantes por meio das proposições estéticas de mediação literária, percebi que não houve evolução apenas nos participantes, mas também em mim. São nuances, físgadas, frestas que foram aparecendo e que, embora singelas, entrelaçam-se com a vida, porque, a partir do que vivemos e com quem vivemos, vamos nos (re)construindo. A experiência empírica revelou que a essência formativa mais potente esteve na presença, no acontecimento e na diversidade cultural da sala de aula. A

leitura dos textos literários no contexto de PLAc mostrou-se como um acontecimento dialógico, no qual emergiram memórias, afetos, silêncios e experiências de vida permeadas pelo deslocamento. Nesse movimento, a língua, como função referencial, deu lugar à língua como existência, e é aqui que Candido (2011) se faz presente, ao afirmar que a literatura é um direito humano, constitutivo da dignidade de qualquer sujeito.

Se a língua é vista como existência, como um construir de experiências, retomo o problema que orientou esta pesquisa: Como a mediação literária, no contexto do ensino de PLAc, pode se instaurar como experiência formativa humanizadora para estudantes-migrantes, considerando suas trajetórias de deslocamento e condições de vulnerabilidade? As discussões e as evidências aqui apresentadas possibilitam concluir que a tese aqui defendida foi corroborada: a mediação literária sensível de proposições estéticas no contexto do PLAc constitui-se como uma prática humanizadora capaz de promover acolhimento, reconstrução simbólica e pertencimento. Esse acolhimento, essa reconstrução simbólica e esse pertencimento são, em síntese, o modo concreto pelo qual a literatura potencializa a existência dos estudantes-migrantes, a mesma potencialização anunciada no enunciado de tese que orienta esta investigação desde a Estação 01.

As evidências empíricas, observadas em conjunto, revelam que a literatura, quando tratada na aula de PLAc como um direito humano (Candido, 2011), possibilitou aos estudantes-migrantes a organização de sentimentos, a elaboração de experiências e o (re)conhecimento de si por meio das personagens ficcionais. A humanização não se deu somente pela apropriação da língua, mas por meio dela, ao demonstrar que, mesmo sem saber as regras normativas da língua, foi possível nomear afetos, dores e lutos, sustentar silêncios, produzir narrativas sobre si. O encontro com o texto literário reforçou a esperança de uma vida melhor que cada estudante carregava, revelando que a literatura possibilita instaurar movimentos de interiorização, identificação, contraste e projeção.

É Petit quem ajuda a compreender o que as evidências da empiria revelaram: os participantes deixaram de ver-se como corpos em deslocamento para se constituírem como sujeitos de narrativas. Esse movimento ficou evidente quando LM se autoidentificou com a personagem: *“Rosálio é uma persona muy humilde que ele tenía mucha hambre de aprender, como eu que gosto muito de aprender”*.

Além disso, os silêncios observados ao longo das proposições, como o silêncio reflexivo diante do convite a partilhar a história de seus nomes, ou o silêncio de quem, ao terminar a leitura antes dos colegas, optava por relê-la em vez de se manifestar, longe de indicarem ausência ou resistência, configuraram-se como símbolos de elaboração subjetiva,

formas legítimas de habitar a língua de acolhimento e de acessar espaços íntimos de memória, dor e reconstrução. Respeitar esses silêncios revelou que a mediação sensível é capaz de promover processos de pertencimento simbólico.

Os preparativos para a mediação literária partiram de uma premissa clara: não seria uma atividade, um exercício com o texto literário, mas uma proposição. Nesse contexto, propor significa colocar a leitura em ação para mobilizar, promover o encontro de possibilidades, pois “a mediação propositora promove o questionamento, a problematização, abre janelas, portas, caminhos para dúvidas e para o desenvolvimento de várias percepções” (Neitzel; Pareja; Martins, 2021, p. 445). As proposições não se limitaram a orientar ações, mas instauraram espaços de escuta e de diálogo nos quais os estudantes e eu pudemos experimentar deslocamentos de sentido, reconhecer-nos no outro e construir nossa relação com a língua, com a interculturalidade e com o grupo, ou seja, humanizou-nos.

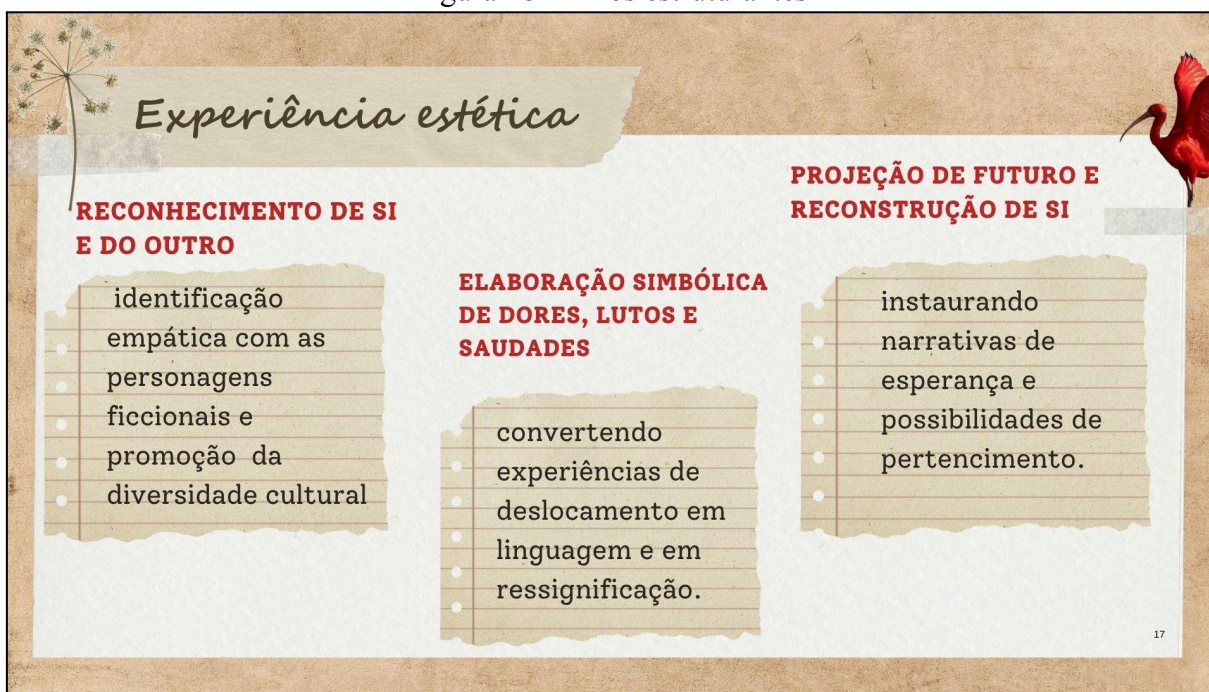
Humanizar, nesse contexto, significa superar a compreensão do educador como um detentor de saberes, concepção que, ao exigir o domínio pleno da língua-alvo como condição para a experiência literária, nega, aos estudantes, o direito à fabulação e à estesia. É reconhecer que, mesmo sem saber todas as palavras, o estudante pode sentir, imaginar e se reconstituir pelo texto. Não passaria incólume a essa vivência: presenciei, senti, vivi, me emocionei e aprendi. Minha trajetória como mediadora assemelhou-se à da personagem Rosário que veio de “sendeiros que se redobram sobre si mesmos” (Rezende, 2014, p. 10), uma vez que também fui desafiada por caminhos incertos (as proposições estéticas não são herméticas, não são controladas! Se assim fossem, perderiam a beleza e o poder de sensibilização).

Nesse movimento de incerteza compartilhada, percebi que a educação no contexto migratório humaniza quando se torna um ato de comunhão. Freire (2023) lembra que educar não é um ato unilateral: somos todos, ao mesmo tempo, educadores e educandos, constituídos nas relações com o outro e com o mundo. No contexto das proposições estéticas, esse princípio ganhou forma concreta: o texto literário como objeto mediatizador suscitou experiências que foram compartilhadas. Educadora e estudantes-migrantes se educaram mutuamente, mediatizados pelas narrativas de Rezende, Ramos, Meireles, pelas memórias que os textos trouxeram, pelos silêncios que produziram e pelas palavras, que, aos poucos, os estudantes foram encontrando. Nenhum de nós saiu do mesmo jeito que entrou.

É desse ato de comunhão, vivido nas proposições estéticas e construído no encontro entre histórias ficcionais e histórias reais que emergiram três movimentos. Eles nasceram da

reflexão sobre as leituras e releituras das anotações do diário de campo, das transcrições das gravações e da minha experiência como educadora e estão detalhados na Figura 28.

Figura 28 - Eixos estruturantes



Fonte: elaborada pela autora (2026).

Os três eixos se destacam e se articulam nas quatro proposições de mediação literária vivenciadas, ora se manifestando de forma mais explícita, ora de maneira mais velada.

Na mediação literária tanto do fragmento quanto em todo o primeiro capítulo do livro *O voo da guará vermelha*, a mediação propiciou **identificação e reconhecimento de si** por meio das personagens ficcionais. Essa abordagem produziu identificação afetiva entre texto e estudantes e estimulou narrativas autorais; a história do nome de Rosálio motivou a estudante LM a partilhar a história e o significado de seu nome. Além disso, a leitura favoreceu a **elaboração simbólica de dores, lutos e saudades**, momento em que os estudantes verbalizaram os sofrimentos do desenraizamento que sentem ao deixar o país, “*porque eu também carrego as dores por ter deixado meu país em procura de uma vida melhor*”; ou ainda, “*como foi dolorido e difícil, pra mim, sair do país em que vivia, com uma identidade, para estar em outro e se sentir um ninguém*”.

No texto literário “Autorretrato aos 56 anos”, a mediação literária novamente promoveu processos de **identificação e reconhecimento de si**. Ao contrastarem a descrição autobiográfica do autor com suas próprias preferências, os estudantes exercitaram um movimento de diferenciação e apropriação, expressos nos relatos: “*Ele não combina comigo;*

não seria meu amigo; Ele não gosta de vizinho, eu amo vizinhos. Eu gosto de socializar; eu sou amante da música; eu sempre tenho que ter um doce; eu amo andar a pé". Esse movimento favoreceu a afirmação, legitimando as vozes dos estudantes ao nomearem quem são e o que desejam. Ao reconhecerem-se como indivíduos sociáveis e narradores de suas histórias, os estudantes fortaleceram uma imagem positiva de si.

Já em "A arte de ser feliz", os participantes **projetaram desejos e visões de mundo**, rememorando vivências e, também, mostraram formas de compreender a vida. Reflexões como "*A gente tem que olhar mais lá do espelho... para conseguir o que estava buscando*"; "*As coisas são como são vistas e não por como elas são*"; "*Cada um tem sua visão... o que aquilo se pode transformar*" evidenciam como a literatura oferece ao estudante-migrante um espaço de elaboração simbólica, ou seja, um local para transformar experiências concretas, muitas vezes difíceis ou traumáticas, em palavras. Nesse contexto, eles têm a possibilidade de ressignificar a dor para falar sobre ela de forma mais amena. Sob essa perspectiva, a mediação sensível traz à tona subjetividades que expandem horizontes e possibilitam a projeção de futuro, um processo fundamental para a humanização.

Como síntese do exposto, os pilares do reconhecimento, da subjetividade e da reconstrução dão indícios que, no contexto de PLAc, a mediação literária transcende o conteúdo pedagógico programático. Ela constitui um território ético e estético: um refúgio simbólico onde o migrante habita a nova língua sem precisar renunciar às suas memórias e identidades.

Foi nessa travessia que a tese evidenciou-se e ganhou corpo. Os três pilares que emergiram das vivências não estavam previstos antes da pesquisa, foram sendo construídos dentro dela, no encontro com os textos, com os estudantes e comigo no papel de mediadora. É nesses pilares que a tese encontra seu respaldo mais concreto, comprovando que a mediação literária em PLAc constitui-se, de fato, como espaço de acolhimento simbólico e de humanização no qual o texto literário potencializa a existência dos estudantes-migrantes.

*Querido diário,
vou me despedindo por hoje!*

Ah, preciso responder à pergunta: Qual é a principal contribuição desta tese para o PLAc? Neitzel e Ramos (2022) me ajudaram a nomear o que percebi na prática: a estesia não é apenas sensação, é integração. É razão e sensibilidade lado a lado no encontro com o texto. A leitura não passa só pela mente, mas pelo corpo, pela emoção, pela subjetividade de

quem o lê. Foi isso que vi e vivenciei nas aulas; não era apenas compreensão, era acolhimento da essência do ser, e isso só a literatura torna possível!

Ah, mais uma constatação antes de ir: a originalidade desta investigação está em afirmar que a literatura possibilita o resgate da integridade humana e abre espaços para novos estudos sobre leitura literária, educação humanizadora e ensino de línguas em contextos migratórios, reafirmando a literatura como um direito, um refúgio simbólico e um espaço de subjetividade.

É aqui que a tese encontra sua confirmação mais viva: nas vozes dos estudantes que verbalizaram suas dores, nomearam quem são e imaginaram futuros possíveis. A mediação literária em PLAc não é hipótese, é o que aconteceu naquela sala, naqueles encontros, naquelas leituras que tocaram antes de ensinar.

Obrigada, Flávia Ramos, por apresentar-me aos meus “amigos”! Sem a tua mão, nada disso teria acontecido! Obrigada Freire, Candido, Petit, Rezende, Martins, Neitzel e estudantes-migrantes por me ensinarem tanto!

Até logo!



ESTACÃO 06

VERÃO

DA FLORAÇÃO E DO VOO



ESTAÇÃO 06

VERÃO DA FLORAÇÃO E DO VOO



Querido diário,

mais um verão se aproxima e com ele é tempo de rememorar o percurso. Foram mais de quatro anos de caminhada, e cada estação vivida trouxe mudanças: na natureza, na escrita, no meu olhar sobre as aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Movimentos nem sempre lineares, mas muitos necessários.

Nesse percurso, o plano inicial sofreu alterações. Mudar de orientadora após ter um projeto pronto, mudar de tema após a qualificação, implicaram uma virada subjetiva no meu caminhar. Mesmo ao me ver “enredada num espinheiro” (Rezende, 2014, p. 17), diante de tantas mudanças, foi na acolhida sensível da minha orientadora, que encontrei o meu próprio chamado: a mediação literária que humaniza.

*É verão, mas um verão diferente, de floração e de voo. O sol que entrava pela janela no início desta estação agora ilumina páginas que já carregam respostas. Nas linhas que seguem, demonstro que a pergunta semeada no **Inverno das inquietações iniciais** encontra resposta na tese que defendo: a mediação literária em PLAc constitui-se, sim, como espaço de acolhimento simbólico e experiência formativa humanizadora, favorecendo processos de elaboração simbólica, reconstrução identitária e projeção de futuros possíveis entre os estudantes-migrantes.*

Sigo escrevendo, mas agora reúno o que já foi traçado: a teoria, a metodologia e as experiências vividas para tecer as considerações finais. Elas são como o lugar onde a guará pousa por um momento antes de alçar novo voo.

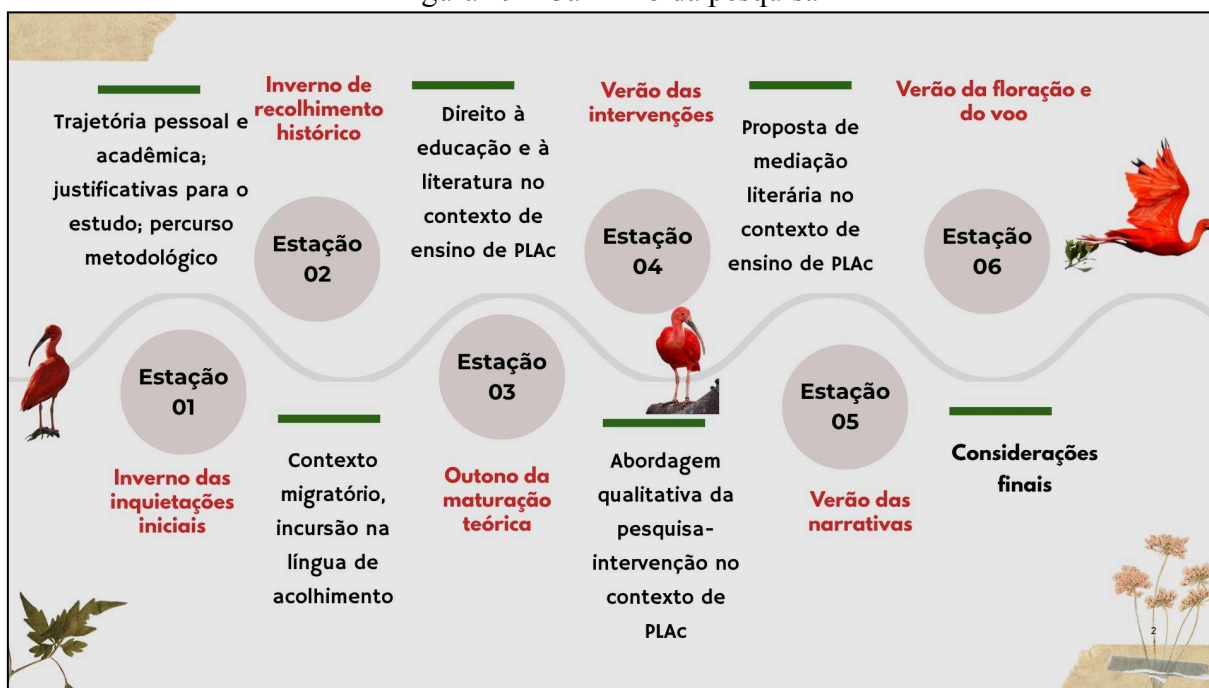
[...] a outra mão de mansinho puxando a porta empenada
que não se fechará inteira, há de ficar entreaberta
(Rezende, 2014, p. 157).

Refúgio, abrigo, amparo, acalento, guarida e acolhida foi o que esta pesquisa me proporcionou. Refugiei-me nas leituras, abriguei-me nas ideias e teorias, acalentei-me com os textos literários, tive guarida nas palavras de minha orientadora e fui acolhida pelos meus estudantes-migrantes. Busquei encontrar um meio para que eles também pudessem ser acolhidos, escutados e se manifestassem ressignificando dores, lutos e traumas causados pelo deslocamento. Essas inquietações impulsionaram-me a estudar, a investigar sobre como

poderia, no contexto de PLAc, oferecer esse refúgio, e ele surgiu por meio da mediação literária. A literatura me acompanha desde sempre, seja como leitora ou como docente. Ela sempre está e esteve presente no meu fazer docente, tanto nas aulas de língua portuguesa como língua materna como nas aulas de espanhol como língua estrangeira, e por que não, nas aulas de PLAc? Aliando o desejo de oferecer guarida, de conhecer mais os estudantes, de saber como lidam com as adversidades e de compreender realmente como a língua pode acolher, surge a questão que deu origem a tese: Como a mediação literária, no contexto do ensino de PLAc, pode se instaurar como experiência formativa humanizadora para estudantes-migrantes, considerando suas trajetórias de deslocamento e condições de vulnerabilidade?

A Figura 29 retoma o caminho percorrido nesta tese para chegar à resposta do problema que a guiou.

Figura 29 - Caminho da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2026).

O caminho não é linear, há subidas, descidas, curvas e travessias, pois, ao tratar-se de uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa, pesquisadora e estudantes-migrantes se encontram e constroem uma trajetória juntos, marcada por aterrissagens e voos, por momentos de clareza e por outros de incerteza. Para que esse percurso pudesse ser percorrido, precisei de uma orientação, um norte ou um sul, que me guiasse. Retomando a pergunta que deu início a esta investigação, posso dizer, agora que vivi o percurso, que a resposta foi se

construindo aos poucos, a cada encontro, a cada silêncio respeitado, a cada história que emergiu das leituras. A mediação literária instaurou-se como experiência formativa humanizadora precisamente porque não ignorou a vulnerabilidade dos participantes: ao contrário, ela foi o ponto de entrada. As trajetórias de deslocamento, com suas perdas, lutas e recomeços suspensos, foram aspectos nos quais a literatura operou, abrindo espaço para que sentimentos silenciados encontrassem forma, para que identidades encontrassem reconhecimento e para que futuros possíveis voltassem a ser imaginados. Reforço uma ideia defendida em linhas anteriores: antes do alfabeto, das letras, há o humano, e foi ao humano que esta pesquisa, desde o seu princípio quis chegar.

Antes de expor as considerações finais, retomo, ainda que brevemente, o fio que conduziu cada estação deste trabalho. Na **Estação 01 - Inverno das inquietações iniciais**, apresentei minha trajetória pessoal e acadêmica, bem como um panorama do desenvolvimento deste estudo e as justificativas pessoal, acadêmica e social.

Em consonância com o objetivo geral e com o problema de pesquisa, dediquei-me, na **Estação 02 - Inverno de recolhimento histórico**, a contextualizar o campo do PLAc, situando seu desenvolvimento e suas particularidades no contexto brasileiro como espaço de ensino para estudantes-migrantes com o intuito de analisar como as especificidades pedagógicas são articuladas nesse contexto. Observei que essa modalidade de ensino, embora emergencial e voltada à sobrevivência, ultrapassa a dimensão puramente instrumental. Compreendo que o “saber-fazer” (Grosso, 2010) é o primeiro passo na aprendizagem de uma língua, no entanto, no contexto do PLAc, essa aprendizagem transcende a urgência do comunicar-se para sobreviver, sendo impregnada pela dimensão afetiva, pois o estudante, além de aprender a solicitar e fornecer informações sobre um bairro, a preencher um formulário com seus dados de identificação ou a narrar uma viagem precisa, também, aprender a existir e a habitar essa nova língua. Tendo em vista que essa existência passa pela experiência estética, a literatura como refúgio contribui para mobilizar afetos e humanizar.

Na **Estação 03 - Outono da maturação teórica**, dialoguei com os teóricos, que embasam a tese no que se refere ao direito à educação e à literatura no contexto de ensino de PLAc, pautando-me na educação dialógica de Freire (2022), no direito à literatura de Candido (2011) e Petit (2010) e no acolhimento de Arizpe *et al.* (2022) e Petit (2024). Ademais, a pesquisa sugere a proposição de quatro dimensões que podem orientar a mediação literária no contexto de PLAc: **linguística, emocional, sociocultural e estética**.

Para compreender como a mediação literária e suas dimensões poderiam contribuir para uma educação humanizadora, propus-me, na **Estação 04 - Verão do forragear**

metodológico, apresentei o percurso metodológico que sustenta esta investigação: os fundamentos da pesquisa-intervenção, as dimensões ético-políticas e estéticas que a orientaram, o diário de campo como instrumento de escuta, os participantes, os textos literários selecionados e os movimentos que constituíram os espaços simbólicos de refúgio.

Na **Estação 05 - Verão da palavra colhida**, busquei interpretar os sentidos formativos produzidos nas experiências de mediação literária, considerando as trajetórias de deslocamento e vulnerabilidade dos participantes. Foi possível observar e vivenciar o quanto a leitura literária tendeu a reverberar subjetivamente nos participantes, sinalizando que a mediação estética sensível tem potencial para humanizar quem também se encontra em deslocamento e carrega consigo parte do que deixou para trás.

Os resultados das vivências podem ser organizados em três pilares. O primeiro situa-se na área da identidade e diversidade cultural: a leitura literária abriu espaços para o reconhecimento de si e do outro por meio da identificação ou do estranhamento com as personagens ficcionais, favorecendo, em alguns casos, o respeito à diversidade e a afirmação das individualidades. O segundo pilar manifesta-se no plano afetivo, pois a mediação literária sinalizou mobilizar a elaboração simbólica de traumas, lutos e dores, criando condições para que sentimentos, muitas vezes ocultados ou silenciados, pudessem encontrar expressão. O terceiro ancora-se na reconstrução de si e na projeção de futuros possíveis. Por meio do diálogo promovido pela mediação literária, emergiram relatos antes desconhecidos sobre a perda de pessoas queridas, a luta pela reunificação familiar e a solidão do recomeço, mas também sinais de persistência e resiliência em busca de uma vida melhor. Assim, a mediação literária configura-se como um potencial ativador da humanização no contexto investigado.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa-intervenção mostrou-se produtiva no movimento de pesquisar **com** os estudantes: acontecimentos foram sendo elaborados, gerando desdobramentos, constituídos por meio do diálogo, da escuta ativa e dos silêncios respeitados, sinalizando que a leitura literária pode abrir espaços simbólicos de refúgio e de pertencimento. Esse percurso dialogou com o que Passos e Barros (2009) sustentam: o conhecimento não preexiste à investigação, mas é construído no próprio ato de pesquisar, o que implica romper com a dicotomia sujeito-objeto e com a pretensão de neutralidade científica. Do ponto de vista científico, pesquisadora e estudantes-migrantes não ocuparam lugares fixos de quem produz e de quem é investigado; ao contrário, foram construindo juntos, no encontro mediado pela literatura, os sentidos que esta tese busca compreender. À semelhança do forragear da guará vermelha, que sonda a lama até encontrar os crustáceos responsáveis por sua cor, a mediação literária construída nesta pesquisa pode ser

compreendida como uma metáfora da “coloração”, na qual a experiência literária vai tecendo a construção da subjetividade de quem lê e de quem medeia.

Desse modo, o que era apenas uma tese no inverno das inquietações transformou-se em evidência no verão da palavra colhida: a mediação literária em PLAc potencializa a existência, abre espaço para o simbólico e dá ao migrante a possibilidade de habitar a língua com inteireza.

Essa retomada das estações propiciou, uma vez mais, pensar o refúgio como um espaço simbólico com potencial para mobilizar processos de subjetividade, sinalizando novas formas de existência. Sob essa perspectiva, esta investigação aponta contribuições no ensino de português em contexto de acolhimento, ao evidenciar que a mediação sensível de textos literários pode constituir-se como um meio favorável a processos de reconstrução e pertencimento, reparo simbólico e projeção de futuro possíveis.

Como toda investigação situada, esta pesquisa carrega as marcas de seu contexto, e reconhecê-las não significa diminuir o que foi construído, mas honrar a especificidade do que foi vivido. O grupo de sete estudantes proporcionou uma imersão nas subjetividades e nas narrativas, uma profundidade que um grupo maior dificilmente possibilitaria. Todos os participantes eram hispanofalantes, e a proximidade linguística entre as duas línguas pode ter favorecido uma interação mais fluída com os textos literários. Além disso, todos possuíam ensino superior completo ou em curso, um perfil que sugere familiaridade com práticas de leitura. E, por fim, as proposições foram desenvolvidas com estudantes de nível A2, o que significa que as possibilidades de expressão e interação oral estavam condicionadas às habilidades linguísticas características desse nível. Reforço, contudo, que essas especificidades não limitam, mas situam os resultados. E é justamente por estarem situados que eles têm valor: esta pesquisa foi construída com migrantes em concreto, com sete sujeitos, naquela sala iluminada pela luz da rua, em que o chá abrandou o frio e aqueceu o coração. É dessa singularidade que emergem as perguntas que ainda guardam resposta e que convidam outros educadores e pesquisadores a seguir o caminho.

Ao longo desse percurso, a tese foi se confirmando, e, com ela, algumas contribuições foram tomando forma. Para o campo do PLAc, a contribuição mais concreta é a proposição de quatro dimensões que podem orientar a mediação literária no contexto de acolhimento: a dimensão linguística, que reconhece o texto literário como realização viva da língua em uso; a dimensão emocional, que acolhe a subjetividade do estudante-migrante como parte constitutiva do processo de aprendizagem; a dimensão sociocultural, que valoriza os saberes e as referências que cada sujeito traz consigo ao cruzar fronteiras; e a dimensão estética, que

compreende a experiência literária como modo de existir e habitar a língua. Essas dimensões são um convite a que o ensino de PLAc se constitua como espaço onde a língua passe a ser experiência de pertencimento e não apenas ferramenta de sobrevivência.

Para a área da Educação, percebo que processos fundamentados na escuta, na mediação sensível e na alteridade tocam aquilo que dificilmente currículos alcançam: a reconstrução subjetiva de quem aprende.

Ensinar, nessa perspectiva, é um ato de reconhecimento: o estudante chega deslocado, mas não vazio, pois carrega histórias que precisam de um lugar para pousar. E a sala de aula, quando há escuta, quando há literatura e quando há acolhimento pode ser esse lugar.

Com relação aos estudos sobre migrações, esta tese tem o desejo de tornar visível o que os debates educacionais, jurídicos e políticos normalmente não mencionam: a dimensão subjetiva de quem se desloca. Os estudantes participantes desta pesquisa são sujeitos que carregam histórias, lutos e sonhos e uma capacidade de recomeço que a mediação literária ajudou a nomear. E nomear, percebo, é também um ato político.

Esta pesquisa confirmou a tese de que a mediação literária em PLAc constitui-se como um espaço de acolhimento simbólico e experiência formativa humanizadora, favorecendo processos de elaboração simbólica, reconstrução identitária e projeção de futuros possíveis entre os estudantes-migrantes. No entanto, toda chegada também é partida. Ao chegar à confirmação da tese, outras perguntas são formuladas: como a mediação literária pode se instaurar em grupos com perfis linguísticos e escolares mais heterogêneos? Que efeitos a mediação literária pode produzir com estudantes em níveis iniciais de letramento? E de que forma educadores poderiam ter sua formação alicerçada para mediar a leitura literária em contextos de acolhimento? Essas perguntas são convites e portas entreabertas que este estudo deixa para que outros pesquisadores e educadores possam abrir.

Foi no próprio movimento de investigar, de forragear sentidos junto aos estudantes-migrantes que esta pesquisa encontrou o seu próprio caminho. Mais do que isso, revelou que a vulnerabilidade do deslocamento não é obstáculo à experiência estética, mas sim um solo fértil para que ela aconteça. Quando a literatura encontra quem está em trânsito, uma força silenciosa, escondida, move o que nenhuma lista de vocabulário alcançaria: o reconhecimento de si, a elaboração do que dói, a possibilidade de imaginar um futuro em um nova língua.

Que este estudo seja, portanto, uma porta entreaberta, um convite, *una invitación*, como diriam meus estudantes, a outros pesquisadores e educadores para que sigam construindo espaços onde as narrativas permaneçam, porque é por meio delas que horizontes

se abrem e a educação se humaniza. E assim, como a guará vermelha tinga as asas com aquilo que consome, também o estudante-migrante que lê vai se colorindo, lentamente, de pertencimento.



Querido diário,

dia de despedida! Não é um adeus, mas sim um até breve!

Assim como as estações, meu percurso de doutorado também não seguiu sempre a ordem cronológica esperada, alguns períodos se estenderam, outros se repetiram ou se ausentaram conforme o ritmo da vida docente e da pesquisa. Abro, assim, espaço para o porvir, sem deixar de retomar o que me constitui como educadora-pesquisadora. Peço licença para fazer uma última analogia com as estações que, de fato, permearam esta tese: ciclo singular, marcado por invernos de recolhimento, outono de maturação e verão de intensidade.

Nos invernos, sim, foram dois em que estive abraçada às minhas recordações de quando iniciei a caminhada como leitora e educadora. Ali nasceram o problema de pesquisa, os objetivos e o aprofundamento dos estudos sobre o PLAc. As ideias foram plantadas e permaneceram por um longo tempo em hibernação, pois o inverno serve para o recolhimento, para a germinação. E assim foi o tempo de introspecção e silêncio reflexivo em busca de respostas às minhas indagações. Como a guará vermelha, que ao entardecer busca refúgio nos manguezais para o acalento da noite, também precisei silenciar, escutar o que ainda não tinha nome.

Na primavera, com o florescer das cores e flores, e o canto dos pássaros, não houve espaço para a escrita. As demandas laborais intensas preencheram os dias, mas as leituras continuaram, silenciosas e necessárias, preparando o terreno para a próxima estação que viria.

No outono, após ter passado pelo processo de germinação e florescimento, veio o amadurecimento e a transformação das cores. Abracei a Antonio Candido, Paulo Freire, Maria José Grosso, Michèle Petit e Evelyn Arizpe: o direito à literatura, à fabulação, a educação dialógica, a emergência da inserção social e do acolhimento em tempos de crise. Eles me ajudaram a construir o referencial teórico que permeou esta tese. Como a guará vermelha, após paciente alimentação, tinga as asas de vermelho, esta tese também começou a adquirir cor.

E chegou o verão, trazendo a intensidade e o calor característicos que lhe são próprios, tempo de narrar e interpretar o que havia sido vivido nas intervenções, de dar forma ao que o outono e o inverno semearam. Com Flávia Brocchetto Ramos e Adair de

Aguiar Neitzel, aprendi muito: meu caminho iluminou-se ao acompanhar as aulas gravadas do seminário sobre Textualidades poéticas. Foi naquele momento que percebi como a mediação sensível e a experiência estética mobilizaram-me e ressignificam meu trabalho e minha própria vida. Diante dessa constatação, a indagação tornou-se inevitável: por que não provocariam o mesmo efeito nos estudantes-migrantes? E, de fato, mobilizaram porque as narrativas de vida emergiram em vários momentos.

Ouso desejar? Se sim, que este ciclo concluído, porém inacabado, semeie novas ideias e voos em outras salas de aula, alcançando corações de estudantes, educadores e pesquisadores para poderem inspirá-los a acolher, escutar, dialogar e, acima de tudo, humanizar.

Até mais, porque as estações sempre voltam.



REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUSTONI, Prisca. **O mundo mutilado**. São Paulo: Quêlônio, 2020.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR).

Dados: refugiados no Brasil e no mundo. Brasília: ACNUR Brasil, 2025. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 9 maio 2026.

AMADO, Rosane de Sá. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista Siple - Sociedade Internacional de Português Língua**

Estrangeira, v. 2, n. 1, 2011, p. 86-97. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1WjjApQLPnnM1lQVBGIH7jajRUqSZ5PkN/view>. Acesso em: 15 mar. 2025.

AMADO, Rosane de Sá. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com refugiados no Brasil. São Paulo: FFLCH/USP, 2013a.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados.

Revista Siple - Sociedade Internacional de Português Língua

Estrangeira, v. 4, n. 2, p. 6, 2013b. Disponível em:

https://biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLinguaDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

ANÇÃ, Maria Helena. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações.

Congresso internacional sobre história e situação da educação em África e Timor,

Lisboa: Universidade Nova de Lisboa- FCSH, 26-28 de Junho de 2003.

ANTÓNIO, Moisés Tiago. **O viajante**. MigraMundo, [S. l.], 28 jun. 2019. Disponível em:

<https://migramundo.com/o-viajante-poema-de-moises-antonio/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**, [S. l.], v. 13, n. 1,

p. 35-56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60341>. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera**: La nueva mestiza. Madrid: Capitán Swing, 2016.

ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno; BRENNER, Ana Karina. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. **Fórum Linguístico** (Online), v. 13, p. 1196-1207, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2016v13n2p1196>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ARIZPE, Evelyn. Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, 1999. Disponível em:

<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

ARIZPE, Evelyn; ZÁRATE, Mónica; McADAM, Julie; HIRSU, Lavinia. **Estrategias de mediação cultural en emergencias**: lectura y escritura como refugios simbólicos. Tomo I. [S. l.]: [S. n.], 2022.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Língua de acolhimento. In: CAVALCANTI, Leonardo *et al.* (Orgs.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOJUNGA NUNES, Lygia. **A bolsa amarela**. 19. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

BORGES, Jorge Luis. **Obras completas**. Buenos Aires: Emecé, 1974.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi. “Como é no seu país?” **Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil**: implicações para a formação de educadores. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11460>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portaria n. 623, de 13 de novembro de 2020**. Disciplina o procedimento de naturalização, de que trata o art. 235 do Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 16 nov. 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_N%C2%BA_623_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Xenofobia**: o ódio que divide o tecido social e incita violações de direitos contra povos e culturas. Brasília: MDHC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/xenofobia-o-odio-que-divide-o-tecido-social-e-incita-violacoes-de-direitos-contr-povos-e-culturas>. Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.657, de 7 de outubro de 2025**. Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia. Diário Oficial da União, Brasília, v. 1, n. 8, 2.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Relatório anual do Observatório das Migrações Internacionais**: 12 ed. Brasília: MJSP; OBMigra, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/relatorio-do-obmigra-aponta-2-milhoes-de-migr-antes-no-brasil-e-destaca-desafios-de-integracao>. Acesso em: 9 maio 2026.

BRITO, Ádani Lopes. Inclusão social e a importância da língua no contexto migrante. **Relaec: Revista Latino-americana de Estudos Científicos**, Vitória, v. 3, n. 13, jan./fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BULEGON, Mariana; SOARES, Laura Fontana. Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 638-655, set./dez., 2019.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. **A aprendizagem da língua de acolhimento**: a perspectiva do Portugal Acolhe. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinícius (Org.). **Textos de intervenção**. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 169-180.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAROLINA, Ana. Ruas de outono. In: CAROLINA, Ana. **Dois quartos**. [S. l.]: [s. n.], 2007. 1 CD

CASSANDRE, Márcio Pascoal; GODOI, Christiane Kleinübing. Metodologias intervencionistas da teoria da atividade histórico-cultural: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 6, n. 3, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1510>. Acesso em: 12 maio 2026.

CHIARELLI, Stefania; PENA, Thays Freitas de Almeida. Samuel Rawet e Clarice Lispector no entre-lugar. **Cerrados**, Brasília, n. 48, p. 68-82, 2018.

COIMBRA, David. **Histórias bem temperadas**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global Editora, 2007.

COSSA, Euclides Roberto Carlos. Luto migratório em pessoas refugiadas: entre a saúde mental e a intervenção psicossocial. **REVISE - Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde**, [S. l.], v. 6, n. fluxocontinuo, p. 275-302, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revise/article/view/1872>. Acesso em: 2 jan. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de educadores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes-migrantes/refugiados. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.09>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CURSINO, Carla Alessandra. Português como língua de acolhimento pelas vozes de migrantes de crise. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 12, n. 25, 2022. ISSN: 2236-7403.

CURSINO, Carla Alessandra; ALBUQUERQUE, J.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; GABRIEL, M.; ANUNCIACÃO, R. F. M. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, B. P.; PERIN, J. M.; SALTINI, L. M. L. (Org.). **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 317-336.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, [S. l.], n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Acesso em: 12 maio 2026.

DERRIDA, Jacques. Questão do estrangeiro: vinda do estrangeiro. In: DUFOURMANTELLE, Anne. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003. p. 5-66.

DERRIDA, Jacques. **Spectres de Marx: l'état de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale**. Paris: Éditions Galilée, 1993.

DERRIDA, Jacques. Violencia y metafísica: ensayo sobre el pensamiento de Emmanuel Levinas. In: DERRIDA, Jacques. **La escritura y la diferencia**. Tradução de Patricio Peñalver. Barcelona: Anthropos, 1989. p. 107-210.

DREXLER, Jorge. Movimiento. In: DREXLER, Jorge. **Salvavidas de hielo**. [S. l.]: Warner Music Spain, 2017. 1 CD.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2010.

EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo Melo; LOPES, Lorena Poliana Silva. Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; ANDRÉ, Bianka Pires (Org.). **Educação e diversidade: diálogo intercultural**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 58-87.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra** (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023, p. 26.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **O papel da educação na humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GERBASI, Vicente. **Mi padre, el inmigrante**. Veracruz: Editora del Gobierno del Estado de Veracruz-Llave, 2000.

GOBBO, Francesca. **Cultura intercultural**. Pádova: Imprimatur, 1993.

GOOGLE JOURNALIST STUDIO. **Pinpoint**. Disponível em: <https://journaliststudio.google.com/pinpoint>. Acesso em: 03 jan. 2026

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

HAMEL, Rainer Enrique. Language Policy and Ideology in Latin America. In: BAYLEY et al (Org.). **The Oxford Handbook of Sociolinguistics**. New York, NY: Oxford University Press, 2013, p. 609-628.

INSTITUTO PINTORA DJANIRA. **A artista**. 2024. Disponível em: https://www.institutopintoradjanira.com.br/a_artista/#biografia_artista. Acesso em: 14 maio 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **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, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, v. 9, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330635043>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Madrid: Renacimiento, 1912.

MADEIRA, Carla. **Véspera**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. [S. l.]: ANPEd, 2019. p. 205-211.

MANGINI, José. A escuta é o encontro com o outro. **ALGI Mediação**, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://algimediacao.com.br/2021/a-escuta-e-o-encontro-com-o-outro/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2014. DOI: 10.22456/2357-9854.52575. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MARTINS, Mirian Celeste; AMERICANO, Renata Queiroz de Moares. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do educador. In: GUIMARÃES, L.; REGO, L. (Org.). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações: **Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores**. Brasília, DF, 2018. p. 2751-2763. ISSN: 2525-880X.

MARTINS, Mirian Celeste. Agite-se, mas não espere uma definição! In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Mediação Cultural**: proposições, pesquisas e experiências estéticas com arte na contemporaneidade. São Paulo: LiberArs, 2024. p. 13-17.

MATOS, Tainara Lucia Corrêa de. **As potencialidades do texto literário no ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento (PLAc)**. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2023. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/6230.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

MATUTE, Ana María. **Discurso de aceptación del Premio de Literatura Miguel de Cervantes**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 27 abr. 2011. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/abril_11/28042011_03.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

MEDEIROS, Martha. **O que você vai ser quando crescer**. O Globo, Rio de Janeiro, 10 nov. 2013. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/4590156>. Acesso em: 2 jan. 2026.

MEIRELES, Cecília. A arte de ser feliz. In: MEIRELES, Cecília. **Escolha o seu sonho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 2016.

MONTANDON, Alan. **O livro da hospitalidade**: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo: Senac, 2011.

MORAIS, Ailton Barbosa da Silva; AGOSTINI, Nilo. A visão humanizadora de Paulo Freire: por uma educação integradora do humano e do social. **Revista Interação**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 5-28, 2018.

MWEZE, Justin Amuri. Acesso de migrantes e refugiados à educação escolar no Brasil: um estudo de caso na Escola Estadual Clorindo Burnier, 2024. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, v. 1, n. 5, p. 1-19, 2024. doi: 10.69807/2966-0785.2024.65

NASCIMENTO, Milton. **Encontros e despedidas**. [S. l.]: Barclay, 1985. 1 LP. Letra de Fernando Brant.

NEITZEL, Adair de Aguiar; MORAES, Taiza Mara Rauen; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A mediação literária na leitura e na construção de poemas-objeto. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 101-112, jan./abr. 2019.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; MARTINS, Elaine Cristina da Silva. Educação estética pelo fazer uma experiência na leitura do literário. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 441-459, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20210062>

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (Org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 21-41.

NEITZEL, Adair de Aguiar; URIARTE, Mônica Zewe; FRANKLIN, Kátia. O museu de ciências como espaço de provocação dos sentidos. **EccoS — Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-17, e16792, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16792>.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador. **Investigar em Educação**, [S. l.], II série, n. 3, p. 13-22, 2015.

OLIVEIRA, Ana Maria. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, Maria. José; ANÇÃ, Maria Helena. **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47.

OLIVEIRA, Desirée de Almeida. A preparação de imigrantes para o Enem: relatos de experiência docente. In: FERREIRA, Luciane Corrêa et al. (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 63-82.

OLIVEIRA, Gilvan Müller; SILVA, Júlia Izabelle da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan./abr. 2017. doi: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466>. Acesso em: 06 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 4 abr. 2025.

PAREJA, Cleide Jussara Muller; NEITZEL, Adair Aguiar. Mediar é preciso: desafios na leitura do literário. **ANTARES: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, v. 15, n. 36, p. 1-21, maio/set. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v15.n36.01>.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PERAZZOLO, Olga Araújo; SANTOS, Marcia María Capellano dos; PEREIRA, Siloe. Dimensión relacional de la acogida. **Estudios y Perspectivas en Turismo**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 138-153, 2013.

PETIT, Michèle. **Los jóvenes y la lectura**: una nueva perspectiva. México: Fondo de Cultura Económica, 2009a.

PETIT, Michèle. **Lecturas**: del espacio íntimo al espacio público. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009b.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir a adversidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Leer el mundo**: experiencias actuales de transmisión cultural. [S. l.]: Fondo de Cultura Económica, 2015.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Ed. 34, 2019.

PETIT, Michèle. Somos quizá ante todo animales poéticos. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 29, 2024.

QUEIROZ, Francisco Leandro. O Português como língua de “acolhimento”: ressitando o conceito. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 27, p. 166-191, 2023. doi: <https://doi.org/10.12957/pr.2023.74157>

QUINTANA, Mario. **Nariz de vidro**. 13. ed. São Paulo: Moderna, 1984.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Por que literatura? In: RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil**. Caxias do Sul: Educs, 2015. p. 21-29

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil**. Caxias do Sul: Educs, 2015.

RAMOS, Graciliano. **Autorretrato aos 56 anos**. Revista Leitura, Rio de Janeiro, dez. 1942. Disponível em: https://graciliano.com.br/autorretrato/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 abr. 2024.

REZENDE, Maria Valéria. **O voo da guará vermelha**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANNA, Francesca. **A viagem**. [S. l.]: VR Editora, 2016.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos: desafio à interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, [S. l.], n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SENE, Lígia Soares. **Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento: um estudo de caso**. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SENE, Lígia Soares; MATOS, Tainara Lucia Corrêa de; GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15490. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15490>. Acesso em: 2 ago. 2024.

SENE, Lúcia Soares. **“CAMINHÃO”**: percurso formativo e colaborativo de educadores na criação de material didático para um curso on-line de Português Língua de Acolhimento. 2023. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; POLTOZI, Nicole Magalhães; TORRES, Ana Carolina. **Boas-vindas! Referências para o acolhimento de pessoas migrantes na educação básica**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. 57 p. Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/11/03164718/EBOOK_Boas-vindas-Referencias-para-o-acolhimento.pdf. Acesso em: 08 maio 2025.

SOARES, Laura; TIRLONI, Larissa Paula. RAKONTE MWEN: um projeto de ensino do português brasileiro a imigrantes haitianos a partir da literatura popular. **REVISTA X**, v. 12, p. 192-216, 2017.

SOARES, Laura; TIRLONI, Larissa Paula. Literatura popular em projeto de ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes haitianos. In: FERREIRA, Luciane Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 83-101.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. **Refúgio em Números**. 5. ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020

TRIBALISTAS. Velha infância. In: TRIBALISTAS. **Tribalistas**. Rio de Janeiro: Phonomotor Records, 2002. 1 CD.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 13 mar. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 07 jan. 2025.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Registros de matrículas do curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)**. Caxias do Sul: UCS, 2026. Dados fornecidos pelo sistema interno de gestão acadêmica.

URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (Org.). **Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, 2020.

VAILATTI, Gissely Lovato. **1884-2009: 125 anos da colonização do Travessão Alfredo Chaves**. [S. l.]: Novo Cielo, 2011.

VAN DALEN, Patricia. **La intimidad del color**. Texto especialmente escrito para o IV Congreso Latinoamericano y III Congreso Venezolano de Psicoterapia. [Venezuela], 2003.

VILLALBA-MARTINEZ, F.; HERNÁNDEZ, M.T. La enseñanza del español para inmigrantes y refugiados. In: ESCUELA DE VERANO, II, 2005. **Actas... Metodología y evaluación de personas adultas**. Comunidad de Madrid: Madrid, 2005.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39467/1/Acolher%20entre%20l%C3%ADnguas.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

WEISSMANN, Lisette Adriana Seidmann. **Interculturalidade e vínculos familiares**: uma intervenção psicossocial. 2016. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia – Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A - [Pesquisas acadêmicas referentes ao PLAc no Brasil](#)

Apêndice B - [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido \(Tcle\)](#)

Apêndice C - Percurso de leitura e escuta

Figura 30 - Percurso de leitura e escuta



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial. OPENAI. DALL·E. Prompt: Infográfico ilustrado que sintetiza os percursos de leitura, escuta e encontros que teceram esta pesquisa: das obras que acompanharam o caminho às músicas que embalam a escrita, organizado como um voo que parte, atravessa fronteiras e continua.

“infográfico ilustrado sobre percursos de leitura, mediação literária e acolhimento em PLAc”. 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 2 maio 2026.

ANEXOS

Anexo A - [Plano de curso - Básico 2 \(A2\)](#)

Anexo B - [Termo de Anuência Institucional \(TAI\)](#)