contrapontos

DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22466
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

LITERATURA E AFETO: O PROJETO "UEMS ACOLHE" MEDIADO PELO TEXTO LITERÁRIO

LITERATURE AND AFFECT: THE "UEMS ACOLHE" PROJECT MEDIATED BY LITERARY TEXTS

LITERATURA Y AFECTO: EL PROYECTO "UEMS WELCOMES" MEDIADO POR TEXTOS LITERARIOS

LICENÇA CC BY:
Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.

Alexandra Santos Pinheiro
Universidade Federal da Grande Dourados

Artigo recebido em: 10/08/2026
Aprovado em: 21/09/2026

Resumo: Mediado pela teoria da estética da recepção (Zilberman, 1989), destaca-se, neste artigo, o resultado de um ano de trabalho junto a jovens imigrantes de uma escola estadual da cidade de Dourados/MS. A ação ocorreu no âmbito do projeto UEMS Acolhe, destinado a oferecer aulas de Língua Portuguesa a adultos, crianças e jovens imigrantes. Junto aos jovens, foram exploradas a leitura e a interpretação da obra Olhos d'água, aprovada no edital do PNLD literário 2018, e, a partir dos sentidos provocados por elas, os estudantes foram motivados a escreverem as suas próprias memórias. Esta análise propõe-se a defender o texto literário como aliado da perspectiva do ensino da língua como acolhimento afetivo e linguístico aos imigrantes (Lopez, 2018) e a explorar, em suas produções (Koch, 2001), as conexões realizadas com os sentidos gerados a partir das leituras.

Palavras-chave: mediação cultural e literária; PNLD; estudantes imigrantes; língua de acolhimento.

Abstract: Guided by the theory of reception aesthetics (Zilberman, 1989), this article highlights the results of a year of work with young immigrants at a state school in the city of Dourados, Mato Grosso do Sul. The work took place within the scope of the UEMS Acolhe project, designed to offer Portuguese language classes to immigrant adults, children, and young people. With the young people, I explored the reading and interpretation of the work Olhos d'água, approved in the PNLD 2018 call for proposals, and, based on the meanings evoked by it, the students were motivated to write their own memoirs. In this analysis, I propose to defend the literary text as an ally of the perspective of language teaching as an affective and linguistic welcoming of immigrants (Lopez, 2018) and to explore, in their productions (Koch, 2001), the connections made with the meanings generated from the readings.

Keywords: cultural and literary mediation; PNLD (National Textbook Program); immigrant students; languagewelcoming.

Resumen: Mediante la teoría de la estética de la recepción (Zilberman, 1989), este artículo destaca el resultado de un año de trabajo con jóvenes inmigrantes de una escuela pública de Dourados, MS. La acción se desarrolló en el marco del proyecto UEMS Acolhe, cuyo objetivo es ofrecer clases de portugués a adultos, niños y jóvenes inmigrantes. Con los jóvenes, exploré la lectura e interpretación de la obra Olhos d'água, aprobada en la convocatoria literaria PNLD 2018, y, a partir de los significados suscitados por ella, motivé a los estudiantes a escribir sus propias memorias. En este análisis, me propongo defender el texto literario como aliado de la perspectiva de la enseñanza de idiomas como acogida afectiva y lingüística de los inmigrantes (López, 2018) y explorar, en sus producciones (Koch, 2001), las conexiones que establecen con los significados generados por las lecturas.

Palabras clave: mediación cultural y literaria; PNLD (Programa Nacional de Libros de Texto); estudiantes inmigrantes; idioma de acogida.

CONTEXTO INICIAL

> A maioria das personagens que construo se apresenta a partir de espaços de exclusão por vários motivos. Pessoas que experimentam condições de exclusão tendem a se identificar e a se comover com essas personagens. Um sujeito gay se vê nesse texto porque, também ele, vive essa experiência de exclusão. Um sujeito pobre tem a mesma identificação com uma personagem que vive a condição de pobreza. Uma mulher que se cumplicia com as outras se sensibiliza ao ler o conto "Maria" ou Insubmissas lágrimas de mulheres. Assim como a escritora ou o escritor ao inventar a sua escrita, pode deixar um pouco ou muito de si, consciente ou inconscientemente, creio que a pessoa que lê, acolhe o texto, a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando, simpatizando ou não com as personagens (Evaristo, 2020).

Mais do que o desejo de oferecer uma contribuição para a temática do Português como acolhimento linguístico ao imigrante no contexto das ações promovidas pelo projeto UEMS Acolhe, o presente texto nasce de inquietações frente ao convívio, ao espaço de ensino e de aprendizagem, às vozes que emergem em diálogo que falam de saudades, do desejo de retornar ao país de origem e da vergonha de não se ajustar à nação escolhida como espaço de luta por "uma vida economicamente melhor". Uma vez que nenhum discurso é neutro, há aqui um "eu" que escreve", conforme tão bem enfatizou Stuart Hall: "[...] Todos nós escrevemos e falamos a partir de um lugar e de um tempo em particular, a partir de uma história e de uma cultura que são específicas. Tudo o que dizemos é sempre "em contexto" (Hall, 2006, p. 21).

Escrevo, portanto, como recém-formada no curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. No entanto, a reflexão aqui proposta também está marcada por outras experiências: a de migrante, a de quem também viveu em outro país e a de professora de literatura. A primeira experiência foi vivida dentro do Brasil. Eu era uma criança quando minha mãe migrou do Nordeste para São Paulo no intuito de reencontrar meu pai. Trago poucas lembranças desse momento e, portanto, conto apenas com as imagens memorialísticas daqueles que, em suas narrativas, riem do desafio para se adequar: a diferença das palavras para nomear os objetos e a comida, o contraste das roupas, do sotaque e do próprio estilo de vida.

Uma vez que Letras espanhol não é minha primeira graduação, a minha atuação no UEMS Acolhe também é marcada por duas experiências como estudante no exterior. Nos meus dois estágios de pós-doutoramento (2012 e 2018), morei na Espanha com minhas duas filhas. Tanto eu, no âmbito da universidade, quanto elas, na Educação Básica, colecionam vivências com pessoas que não escondiam o preconceito por sermos nós sujeitos latino americanos: "atrasados", "pobres", "não confiáveis". Por último, desde o ano de 2024, quando passei a contribuir com o projeto, sou atravessada pela minha formação como professora de literatura. Com a liberdade que o projeto dá aos colaboradores, é ao texto literário, em suas diferentes formas, que recorro para redimensionar o material pedagógico que recebemos.

Na decisão em explorar a Língua Portuguesa e a vida por meio da literatura, chego à escolha dos textos de Conceição Evaristo. Na epígrafe que abre este artigo/ensaio/depoimento, as palavras de Evaristo chamam a atenção para a recepção de suas obras. Para ela, o leitor se aconchega em suas palavras a partir da identificação com as dores das personagens ou pela empatia diante de in-

visíveis e cotidianos sujeitos que lutam contra opressões, preconceitos e violências. Trata-se de uma tentativa de chegar ao horizonte de expectativa do leitor, conforme defendeu, no Brasil, os estudos de Regina Zilberman, "(...) a reconstituição do horizonte de expectativas diante do qual foi criada e recebida uma obra possibilita chegar às perguntas a que respondeu, o que significa descobrir como o leitor da época pode percebê-la e compreendê-la, recuperando os processos de comunicação que se instala" (Zilberman, 1989, p. 36).

Diante do referencial acadêmico e pessoal, foi rápido o meu envolvimento com a proposta do projeto UEMS Acolhe, que, dentre seus objetivos, "visa a promover ações de extensão que possibilitem a inserção linguística, humanitária e educacional de migrantes internacionais, em especial a partir do oferecimento de cursos de extensão gratuitos de Português como Língua do Acolhimento"[1]. Os objetivos estão em concordância com a lei n. 13.445/2027, art. 3º de políticas migratórias

> I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; [...] (Brasil, 2017, cap. I, art. 3º, inc. I); XI -acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; [...] (Brasil, 2017, cap. I, art. 3º, inc. XI). Art. 4º - Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I -direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; [...] (Brasil, 2017, cap. I, art. 4º, inc. X).

Os conteúdos previstos para os dez encontros semestrais do UEMS Acolhe buscam dar suporte para que os migrantes internacionais possam se munir dos conhecimentos necessários para reivindicar seus direitos junto aos setores jurídicos, financeiros, educacionais e humanitários. Assim, desde 2017, o projeto prevê, em suas aulas, a junção entre língua e vida social, contribuindo para preenchimento de formulários, compras em supermercado e farmácia, entrevistas de empregos, atendimento em hospitais, dentre outros aspectos cotidianos. Em artigo publicado na Revista Barbaquá de Extensão e Cultura, o coordenador do projeto, João Fábio Sanches Silva, destacou que:

> O perfil dos refugiados e migrantes do país vizinho é majoritariamente de pessoas que dependem de serviços públicos básicos, como os oferecidos pelo Sistema Único de Assistência Social (Suas) e pelo Sistema Único de Saúde (SUS), como o acesso a programas de transferência de renda. Dados de janeiro de 2024 mostram que quase 207 mil pessoas venezuelanas, incluindo refugiados, estão no Cadastro Único de programas sociais do governo (Silva, 2024, p. 5).

Um aspecto interessante da proposta é a sua articulação com diferentes esferas sociais. Os encontros de estudo ocorrem em igrejas, escolas e salões comunitários e conta com estudantes, profissionais da educação e leigos. A diversidade de espaços e voluntários que atuam no projeto proporcionam um acolhimento linguístico e humanitário que parecem oferecer segurança aos migrantes internacionais que participam do projeto. Em 2024, minha atuação foi nas manhãs de domingo, no salão paroquial de uma igreja católica localizada no centro da cidade de Dourados. Os migrantes eram adultos e a maioria trabalhava na empresa de alimentos Seara. Os conteúdos previstos pelo projeto UEMS Acolhe faziam sentido para eles que, na urgência do trabalho e da sobrevivência, tinham consciência da importância das informações linguísticas exploradas.

1 Para mais informações, ver: https://www.uems.br/pro-reitoria/proec/UEMS-Acolhe. Acesso em: 12 maio 2026.

Em 2025, motivada pela demanda trazida pelos ex-estudantes do curso de Letras que atuavam na rede estadual de ensino, propus à organização da ação extensionista a inserção da mesma proposta entre os estudantes migrantes da rede e, como projeto piloto, ofereci-me para ministrar as aulas na Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso, que tinha, naquele momento, em torno de 30 estudantes migrantes. De início, houve o desafio físico. A sede oficial da escola, localizada em um bairro periférico da cidade de Dourados estava em reforma e, por isso, as aulas estavam acontecendo em um antigo estabelecimento particular de ensino. Diante da ausência de espaço físico, as duas horas e meia semanais precisaram ser divididas em dois dias distintos e com início previsto para depois das aulas oficiais.

Uma vez que a escola funciona em período integral, os estudantes vinham cansados da rotina de sala de aula e agitados por verem os demais colegas jogando bola ou conversando enquanto esperavam pelo transporte. Inicialmente, 22 jovens se apresentaram para os encontros: 15 meninos e sete meninas com competências linguísticas distintas na Língua Portuguesa. Alguns tinham acabado de chegar ao Brasil, outros já estavam em seu segundo ano letivo no país. E todos não queriam falar o português. Eles respondiam às perguntas em espanhol e mantinham-se convictos de que em breve voltariam para a Venezuela. Nas três primeiras semanas, as aulas preestabelecidas do projeto UEMS Acolhe foram seguidas, mas, diante do pouco envolvimento do grupo e da desistência de alguns, pedi permissão ao coordenador para basear os encontros em leituras literárias. É nesse momento que entram Conceição Evaristo e o PNLD.

O PNLD foi iniciado "pela criação do Instituto Nacional do Livro em 1929 por meio do Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Em 1971, criou-se o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que em 1985 é reformulado e torna-se o PNLD[2] [...] Já o PNLD literário surgiu em 2017 pelo decreto Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. Em 2018, foram aprovadas 704 obras literárias, dentre as quais estavam três narrativas de Conceição Evaristo, Olhos D'Água (contos), Ponciá Vicêncio (romance) e Becos da Memória (romance), todas na categoria Ensino Médio. A busca da obra a ser explorada com os estudantes migrantes no catálogo do PNLD é motivada pela valorização dada a esse programa de política brasileira de incentivo à leitura. Considerar os seus catálogos para a escolha da obra a ser mediada em sala de aula, significa, além disso, uma forma de dialogar com os diferentes profissionais que se empenharam em analisar cada uma das obras inscritas para concorrer ao edital.

Antes do Plano Nacional do Livro didático incluir as obras literárias, elas eram selecionadas e distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) instituído em 1997, mesmo ano de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), através da Portaria n. 584, de 28 de abril. De acordo com registro presente no site do MEC, o princípio norteador da seleção e posterior distribuição de obras segue semelhante: "promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência"[3]. Sem dúvida, em um país fortemente marcado por injustiças socioeconômicas, esse tipo de programa contribui para que estudantes de escolas públicas tenham acesso a materiais impressos de leitura.

Diante do perfil dos estudantes migrantes e da recorrência com que traziam para o debate as lembranças do vivido no país de origem e as dificuldades econômicas e de adaptação cultural e linguística, selecionei a coletânea de contos Olhos d'água para as rodas de leitura e a preparação

2 Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnld-o-que-e-e-como-funciona-o-programa-nacional-do-livro/ Acesso em: 2 jul. 2026.

3 Disponível em: https://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola. Acesso em: 25 maio 2026.

para que eles pudessem, posteriormente, escrever sobre si. As narrativas de Conceição Evaristo expressam as marcas da dureza da vida de homens e mulheres negros, relegados a diferentes tipos de violência. Além disso, a obra oferece uma escrita muito próxima à oralidade, facilitando o processo de leitura e de debate. Um texto que conecta escrita e vida, conforme postulado por Conceição Evaristo, "escrevivência é a escrita que vem das nossas entranhas, daquilo que a gente vive, sente, daquilo que nos atravessa. É uma escrita que exige coragem" (Evaristo, 2007, s/p).

Olhos d'água é uma coletânea publicada em 2014 e que ficou em terceiro lugar no Prêmio Jabuti de 2015. A obra reúne 15 narrativas marcadas por protagonistas negras que rememoram ou enfrentam violências cotidianas. Em entrevista para o site GELEDÉS, encontro, nas palavras de Conceição Evaristo, mais uma certeza de que eu estava fazendo a escolha certa para mediar a roda de leitura e incentivar a escrita entre os estudantes migrantes:

> À medida em que eu entro na adolescência, a escrita passou a ser pra mim um lugar de eu desaguar todas as minhas dúvidas, tanto é que eu tinha um diário. E aí a escrita entra muito como um suporte. Eu acho que a adolescência que eu tive, que é uma adolescência também de extrema pobreza, de muitas interrogações, de muitas dificuldades, já vivendo mesmo a questão racial, que eu estudava numa escola onde a maioria era de alunas e alunos brancos, então algumas coisas pra mim, eu não tinha resposta, aliás, nada eu tinha resposta, eu sabia que alguma coisa estava fora do lugar, mas eu não sabia o que, onde, como. E a escrita entra como exercício de falar dessas coisas fora do lugar, de indagar essas coisas, de fugir dessa realidade, mas, ao mesmo tempo, me potencializar pra enfrentar a realidade (GELEDÉS, 2021, s/p)[4].

Evaristo chama a atenção para uma escrita que potencializa a força para enfrentar a dureza da vida, mas que, ao mesmo tempo, permite construir pontes de esperança rumo a dias melhores. Como busco detalhar a seguir, as mediações não eram gravadas, ocorriam de maneira leve. Para mim, era muito importante que os estudantes se esquecessem do ambiente escolar, e, portanto, eu buscava, na condução, desvincular do propósito pedagógico escolar, assim, muitas das vozes e partilhas trocadas serão trazidas por uma tradução minha. Daquilo que eu anotava quando chegava em casa, ainda movida pelo texto de Conceição Evaristo e pelas tessituras construídas a partir do diálogo com os estudantes.

MEDIAÇÃO QUE GERA SENTIDOS: LÍNGUA, LITERATURA E VIDA SOCIAL

No Relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil/GTDL, apresentado em 2007, foi proposto que o estado brasileiro efetivasse uma política que revisava a tendência de subvalorizar a Língua Portuguesa em detrimento do apagamento das demais línguas faladas no território nacional. Era o chamado "processo de glotocídio (eliminação de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa" (Brasil, 2007, p. 3). A política mais duramente direcionada ao apagamento de outras línguas faladas no Brasil ocorreu no governo de Getúlio Vargas,

4 GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/. Acesso em: 25 maio 2026.

> Com o objetivo de promover uma identidade nacional, o presidente Getúlio Vargas sancionou o Decreto-Lei 406, de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Iniciou aí campanha de nacionalização, que coibiu o uso de línguas estrangeiras, bem como manifestações culturais e posse de materiais que lembrassem os países de origem dos imigrantes (Bueno; Caramez; Backes; Castro, 2016, p. 11).

A discussão mais democrática movimentada em 2007, entretanto, não logrou eliminar o olhar assistencialista voltado ao migrante estrangeiro, posicionado, conforme Lopez, como um sujeito "desamparado, uma pessoa que só teria o que receber para suprir o que (supostamente) lhe falta [...]" (Lopez, 2022, p. 26). Nos princípios do projeto UEMS Acolhe, eu visualizo uma tentativa de subverter essa visão assistencialista e negacionista do patrimônio linguístico e cultural que constitui o sujeito migrante. Há, nas aulas planejadas, a tentativa de oferecer ferramentas para minimizar as dificuldades cotidianas, mas sem se esquecer das idiossincrasias de cada um. Dessa forma, os dez encontros estavam estruturados a partir dos seguintes temas: Vivendo no Brasil – Trabalho, Educação e Saúde, que ocupava quatro aulas dedicadas à prática do preenchimento de formulário, ao atendimento em centros de atendimento de saúde, à estrutura da educação básica e superior no Brasil. O vocabulário explorado estava voltado ao conjunto de conceitos e informações em torno da temática proposta.

Já o tema Diversidade Linguística foi oferecido em dois encontros e, além de uma apresentação didática da importância da variedade da Língua Portuguesa falada no Brasil, as aulas apresentaram uma visão voltada à língua materna dos imigrantes, comparando a escrita das palavras e o seu sentido em ambas as culturas. Durante os encontros de avaliação com os professores voluntários, sugeriu-se a inversão dos temas para que eles se sentissem acolhidos. No entanto, justificou-se que, para os estudantes adultos, havia uma urgência de conhecer o processo para conseguir um trabalho, matricular os filhos e assegurar o cuidado com a saúde de toda a família. O penúltimo tema foi Diversidade e Cultura e, assim como a temática anterior, as aulas conseguiram assegurar o espaço para que os imigrantes partilhassem informações sobre a cultura de seu país. "Conhecendo Mato Grosso do Sul – Turismo e Entretenimento" encerrou os encontros.

Chamo a atenção para o tempo dedicado a explorar a diversidade linguística e cultural. Na unidade 1, por exemplo, os docentes envolvidos são convidados a partir dos aspectos culturais dos países dos migrantes envolvidos. No meu caso, como havia apenas estudantes venezuelanos, eu iniciei com o hino nacional da Venezuela em espanhol, depois convidei a pensar como a letra poderia ganhar uma tradução para o português. Também apostei nos sentidos das cores da bandeira e cheguei aos aspectos cotidianos: vida escolar, vida em comunidade, vida familiar. E, nesse momento de partilha, também compartilhei os costumes que me constituíram. Uma tentativa de ir visualizando as diferenças nos estilos de vida, sem, contudo, gerar uma hierarquia de valores: "o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos" (Candau, 2008, p. 53).

Concomitantemente ao acolhimento linguístico, portanto, está o afeto, o cultivo de um desejo de aprender a partir de suas vozes e de suas histórias. Uma perspectiva, é preciso admitir, freiriana de atuar, "Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade" (Freire, 2000, p. 27). Mas se esse processo pedagogicamente "amoroso" foi produtivo em 2024 com os adultos que se deslocavam aos domingos pela manhã para o salão da igreja paroquial São José, entre os jovens estudantes, em 2025, os desafios ganharam novos contornos.

Conforme indiquei anteriormente, as três horas de encontro se dividiam em dois dias da semana. Depois de um dia inteiro de aulas, sentados, sem espaços para o lazer, lá estava eu esperando por eles em uma das salas de aula. Nenhuma novidade, nenhuma forma de encontrar naquele edifício emprestado uma árvore onde pudéssemos sentar e partilhar uma conversa mediada pela Língua Portuguesa. Eles me cumprimentavam e ficavam falando em espanhol entre si. Inicialmente, também eu acompanhava a conversa em língua espanhola para demonstrar que era uma estudante e admiradora do idioma falado na Venezuela. Mas fui percebendo que os jovens se entusiasmaram com o fato de eu conversar em espanhol e se acomodaram em se manter no conforto linguístico de sua língua materna.

Outro ponto diferenciador entre eles e os adultos migrantes de 2024 era a perspectiva pragmática daquela aprendizagem. Os adultos deslocavam-se para as aulas porque queriam encontrar melhores empregos, queriam se preparar para voltarem à universidade, tinham o sonho de trazer os familiares que ficaram em seus países para o Brasil. Enfim, tinham o compromisso de sustentar as suas famílias. Os jovens, por outro lado, sofriam a pressão das cobranças escolares, das notas baixas. Nutriam o desejo de voltar, de reencontrar os amigos. Nenhum deles escolheu sair em busca de uma vida melhor. Eles estavam no Brasil porque não tinham autonomia para ficar. Os sentimentos eram agravados por uma instituição de ensino que é obrigada a recebê-los como estudantes, mas que não é preparada para promover uma política que assegure o respeito a essa diversidade. Uma constatação que pode ser aprofundada com as reflexões de Bizon e Camargo:

> a crise materializada em despreparo se alimenta principalmente de duas ingerências: (i) a quase ausência de políticas institucionalizadas para a recepção, que tenham como um de seus pilares o ensino da língua portuguesa, o que explica o fato de grande parte das ações existentes estarem a cargo do voluntariado, por meio de organizações não governamentais e religiosas, e (ii) a falta de políticas educacionais que trabalhem por uma recepção culturalmente sensível a esse Outro (Bizon; Camargo, 2018, p. 713).

O projeto UEMS Acolhe, assim como indica a citação acima, ocorre por causa de voluntários. Estudantes, docentes aposentados e leigos se espalham por diferentes cidades do Mato Grosso do Sul para estarem durante dez encontros com os migrantes estrangeiros partilhando o conteúdo planejado. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, responsável por gerenciar as ações, fornece o suporte para os envolvidos no projeto: as cópias dos materiais, a ficha de frequência, o lanche, a organização da formação pedagógica, a realização da cerimônia de formatura. Os encontros da Escola Ramona da Silva Pedroso junto aos jovens estudantes foram inseridos no projeto institucional da universidade a partir do meu pedido e do meu anseio em corresponder ao chamado da escola. O fato de o pedido ser acolhido pela equipe gestora demonstra o quanto se trata de uma ação que sabe acolher aos migrantes estrangeiros e também à diversidade de voluntários e de instituições envolvidas.

A chegada à escola, por sua vez, colocou-me diante de dois posicionamentos contraditórios. De um lado, estava a coordenação, que havia solicitado a presença do projeto na escola e a professora de espanhol Valéria Menezes, responsável por um projeto de inclusão dos migrantes. A partir da leitura da obra de Carolina Maria de Jesus, a professora Valéria Menezes incentivou os estudantes venezuelanos a construírem o jornal Territorios de escrevivência, com o subtítulo un periódico para todas vocês. Na posição contrária, estavam alguns discursos ouvidos na sala dos professores.

Profissionais que agradeceram a nossa presença ali. Na percepção dessas docentes, os estudantes eram um problema em sala de aula, porque o não conhecimento da Língua Portuguesa atrapalhava a comunicação. Movida por essas vozes, iniciei o trabalho com os jovens em abril de 2025, encerrando os encontros no mês de novembro do mesmo ano.

Vinte e oito pais e mães haviam assinado a autorização para que os filhos participassem da ação prevista para ocorrer das 16:00 às 17:30, às segundas e quartas-feiras, mas apenas 22 estudantes se juntaram ao projeto. No primeiro dia, eu entrei na sala destinada e posicionei as carteiras em círculo para recebê-los. Aos poucos, eles foram chegando, estavam agitados depois de um dia inteiro sentados, conversavam entre si em espanhol e olhavam de maneira desconfiada. Iniciei a conversa em espanhol, explicando o quanto amava o idioma deles e os países que eu havia conhecido na América Latina, inclusive a capital da Venezuela. Depois, passei a falar em português e disse que a minha função ali era motivá-los a tomar o português como um idioma a ser agregado à formação intelectual e social.

No hace falta, vamos a volver[5] foi uma frase repetida por muitos diante da minha tentativa de motivá-los a se expressarem em português. Por outro lado, percebi que outros não compreendiam o que estava sendo falado e, quando eu repetia em espanhol, eles se mostravam atentos e acenavam em concordância. Com o passar do tempo, fui percebendo o desconforto de ter apenas a sala de aula para os encontros e o pouco interesse para os conteúdos programados. Afinal, tratavam-se de temas pensados para o cotidiano dos migrantes adultos e, naquele espaço, eu estava com jovens atravessados por outras urgências.

Pedi a permissão do coordenador institucional para alterar o conteúdo por trabalhos realizados a partir do texto literário. O coordenador me explicou que a programação não era um aprisionamento, apenas estava ali como sugestão de proposta. Diante da acolhida recebida, passei a explorar a leitura e a declamação de poemas, a dramatização de pequenos diálogos em português e, ao constatar o quanto eles se envolviam e se divertiam com a proposta, apostei em leituras que pudessem culminar em exemplos textuais para que eles fossem desafiados a produzir textos em português. Conceição Evaristo, então, foi adotada porque sua obra Olhos d'água havia sido uma das escolhidas pela escola dentre as selecionadas no PNLD 2018. Além disso, o trabalho desenvolvido pela professora Valéria Menezes a partir da obra de Carolina Maria de Jesus demonstrou que havia ocorrido uma recepção positiva entre os jovens estudantes migrantes e o texto de autoria negra. Os debates promovidos demonstravam o quanto eles haviam compreendido as palavras da escritora Carolina Maria de Jesus, já que faziam associação com a leitura dos contos de Conceição Evaristo.

Vozes que acenavam para saudade, para perdas, desencontros e que iam cultivando o espaço para a provocação seguinte, escrever sobre si. Uma escrita que previa o objetivo pedagógico de manejar a Língua Portuguesa, mas que também desejava ser o espaço para elaborar sentimentos, transformar em palavras a vida sentida. O primeiro conto lido foi o que nomeia a coletânea de Conceição Evaristo, Olhos d'água. Uma filha distante se desperta com a pergunta que se repete ao longo da narrativa, "de que cor eram os olhos de minha mãe?". Em uma trajetória cíclica, também a sua filha, ao final, vai lhe perguntar: "— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?". Diante da leitura, não era preciso teorizar sobre metáfora para que os estudantes envolvidos recuperassem, na umidade dos olhos das personagens maternas, a angustia das dificuldades das mulheres que cuidam. Em uma transcrição da conversa que eu anotei em meu caderno de campo, um deles se lembrou da avó que

5 Não vale a pena, nós vamos voltar (tradução nossa).

ficou na Venezuela e, nas imagens reconstruídas, recuperou a senhora que se esforçava por sempre ter algum alimento para oferecer aos familiares.

Outra aluna partilhou a dureza da vida da mãe. Ao sair de Caracas com os dois filhos, ela não apenas fugiu das dificuldades econômicas, mas também da violência do marido. Ao final do depoimento, a estudante disse que nunca viu a mãe feliz e que gostaria de estudar muito para dar a ela uma vida mais tranquila. E, assim, a filha do conto de Conceição Evaristo foi se transfigurando nas filhas e filhos que estavam ali, amadurecendo o conhecimento na língua portuguesa a partir da vida de dentro e de fora do livro literário. Na semana seguinte, a segunda e a quarta-feira foram dedicadas à narrativa Maria. Ela exigiu um pouco mais de tempo no processo de interpretação: faca que corta a laser, xarope, gorjeta, coleio, por exemplo, eram palavras que pediam pausa. Tempo para visualizar os sentidos e estabelecer relação com suas próprias vivências culturais.

A personagem Maria emocionou os leitores e fomentou um longo relato sobre os países pelos quais um dos estudantes passou. Foram cinco territórios estrangeiros antes de chegar ao Brasil. O dormir na rua, a fome, o medo e os olhares atravessados dos moradores ganharam uma dimensão que fazia perceber a dor sentida no corte da mão de Maria. A semana dedicada ao conto não foi de muito debate, a leitura deixou um silêncio incômodo, intensificado pelo relato do estudante. Antes de iniciar o processo de escrita de suas próprias vivências, nos debruçamos em mais dois textos da coletânea: "O cooper de Cida" e "Lumbiá".

No primeiro, o tempo que Cida resolveu se permitir. Sempre correndo para trabalhar, estudar, progredir. Até que ela vê uma pessoa disfrutando o mar, despreocupado e a protagonista o inveja, ambiciona aquela paz e decide que "ia dar um tempo para ela". O personagem Lumbiá, por sua vez, depois de muitas tentativas para entrar em um chique casarão e ver o presépio, é duramente expulso da casa e perde a vida quando tenta escapar do vigilante: "O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus Menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!". Lumbiá é um adolescente pobre que vende flores na rua para ajudar em casa. O presépio sempre chamava a sua atenção porque, apesar da humildade, havia uma mãe, um pai e um menino amado por ambos. A cada leitura, novas imagens eram movimentadas pelas vozes dos estudantes.

Aos poucos, eles já não pausavam por uma ou outra palavra desconhecida, estavam interessados no enredo, queriam chegar ao final. A morte de Lumbiá, como havia ocorrido com a personagem Maria, foi complementada com um tom de revolta, afinal, ele só queria ver o presépio. Do lugar de ouvintes, passamos a condição de escritores. Para guiar um pouco a escrita, passei algumas indagações: quem sou eu? Quem são as pessoas que cuidam de mim? Como é viver em outro país? Quais meus sonhos? Combinei que teríamos um texto como os lidos de Conceição Evaristo e que as questões serviriam apenas para nortear o processo de escrita. Também combinei que seria arquivada apenas a última escrita. Que eu sempre faria uma leitura no sentido de pedir mais detalhe e que eles teriam a oportunidade de reescrever o texto a partir das correções.

Os fragmentos colocados abaixo são frutos, portanto, da terceira reescrita. As primeiras vieram tímidas, com vidas resumidas em poucas linhas. Aos poucos, os bilhetes deixados foram sendo preenchidos e as vidas engordadas com sentimentos, cenas do país de origem e do novo lugar. Com sonhos acalentados e com a liberdade de que não estavam diante de algo que receberia uma nota, mas que possibilitaria o debate da vida. Tomei a correção para a reescrita movida pela teoria de Ingedore Koch, para quem

> A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (Koch, 2001, p. 9).

Koch (2001) convida a ver o processo de reescrita como interação, compromisso e vínculo. Cada vez que o texto era devolvido a eles, não havia comentários sobre a norma padrão da Língua Portuguesa, mas inquietações de quem queria saber mais sobre a tia, a avó, o pai assassinado, a valentia da mãe, os sonhos acalentados. Perguntas que buscavam demonstrar o meu encantamento com a escrita da vida deles, assim como eles também pararam para se debruçar sobre a vida das personagens de Conceição Evaristo. Afinal, o processo de escrita por si não pode surgir no vazio, "escrevemos quando queremos nos comunicar com alguém que está longe; escrevemos para organizar nossas ideias e expressarmos nossas opiniões; escrevemos para registrar algo de que não podemos nos esquecer [...]" (Vieira; Costa Val, 2005, p. 28) e perceber que quem lê o que foi escrito com interesse pode fazer toda a diferença no ato da escrita/reescrita. Eis o recorte de alguns resultados:

> "Eu sou XXXXX, tenho 18 anos, sou da Venezuela, do Estado Bolivar, Ciudad Guayana, Puerto Ordaz. [...]. Uma das melhores lembranças que tenho é quando fui de viagem a uma praia no Estado Falcón. Foi com toda minha família por parte de mãe. [...]. O que mais gostaria que fosse diferente seria que eu gostaria ter meus amigos comigo porque eles estão na Venezuela e já perdemos comunicação".
>
> "Eu só XXXX tenho 14 anos, eu morava na VENEZUELA no estado Barquisimeto, ai eu passei por 5 paises para morar aqui no Brasil. [...] meu sonho é ser bosquebolista profecional e ter muito dinheiro, e também fazer uma família com minha namorada. [...] tenho muitos amigos na Venezuela".
>
> "Sempre tinha um grupo de amigos e éramos muito unidos que passávamos dia e noite juntos".
>
> "Meu nome é XXXX, tenho 17 anos e sou da Venezuela. Quando eu morava lá, vivia em uma favela chamado Las Adjuntas. Lá morava com minha mãe. No começo da minha vida, quando eu nasci, tive que morar com minha avó, porque a minha mãe não podia me manter já que meu pai tinha acabado de morrer. [...] Ele morreu porque estava cortando o cabelo em uma barbearia e um cara estava incomodando muito. Isso gerou uma briga que acabou com meu pai procurando uma pistola para matar o cara, mas tava passando a viatura e acabaram matando ele. [...]. Quando eu saí da Venezuela foi para procurar um melhor estilo de vida. A verdade é que não fui eu que decidi isso, foi minha mãe. Eu já era acostumado a viver lá e não queria sair da Venezuela".
>
> "Meu nome é XXXX, eu sou da Venezuela, da cidade de San Felix, um lugar muito quente e alegre. [...] Eu sinto muita falta da minha terra e dos meus amigos da Venezuela".

Mesmo se tratando da terceira versão, há a presença de desvios que não foram percebidos por eles nos bilhetes deixados. Por outro lado, a seleção trouxe trechos que indicam o pensamento de um jovem migrante internacional ainda movido pelo que ele tinha "lá", no seu país de nascimento, "Lá" havia muitos amigos e o sentimento de segurança do pertencimento. Em entrevista, o estudioso da diáspora Stuart Hall compartilhou o seu próprio sentimento de migrante:

DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22466
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

> Sinto que não estou em casa em nenhum dos dois países, o que é, suponho, a causa da minha ênfase na noção de in-betweenness. É por isso que me interesso pelo fenômeno das diásporas, é por isso que me interesso por hibridizações, pelo que constitui a "casa", para a qual nunca se volta efetivamente (Hall, 2013, p. 197).

Volto à recepção que experimentei na sala dos professores, quando ouvi que os estudantes migrantes "atrapalhavam" o andamento da aula. Talvez não tenha sido dito aos estudantes essa opinião dos docentes, mas, com certeza, eles sentem que não são agregados e respeitados em suas dificuldades linguísticas. A "casa" está onde ficaram os amigos, as melhores lembranças, os parentes. Por fim, a síntese do depoimento de Stuart Hall encontra eco na frase "Eu sinto muita falta da minha terra" escrita pelo adolescente. O relato do passado, os sentimentos em relação ao presente e a projeção de um futuro – "vou fazer engenharia da computação, ter um bom trabalho e ajudar a minha família"; "vou ser advogada e ganhar muito dinheiro para ajudar a minha família"; "vou entrar para a faculdade, estudar muito e voltar com minha mãe para a nossa terra" – dão forças para que cada um deles se mantenha na escola, apesar da pouca interação com os estudantes brasileiros e das dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícil não lembrar do clássico ensaio de Antonio Candido no momento em que busco encerrar este texto. Em O direito à literatura (1995), o crítico brasileiro defendia que a fabulação é inerente a qualquer ser humano. No mesmo texto, Candido afirma que o texto literário pode ser instrumento para explorar a humanização dos indivíduos, uma vez que permite conhecer outras realidades e aprender com elas. Os textos literários de Conceição Evaristo sensibilizaram os estudantes estrangeiros. Eles reconheceram, nas dores das personagens negras da autora brasileira, aspectos de suas próprias vidas. E eu me humanizei na escrita de cada estudante, o deslocamento geográfico, linguístico e cultural que os incomodam. O sonho do regresso e os preconceitos remeteram aos meus idosos pais, que passaram a vida sonhando em juntar dinheiro para voltar para a "terra" deles, no Nordeste brasileiro.

Neste artigo, a linguagem explorada em sala de aula, entre os estudantes imigrantes, trouxe aprendizagens da linguística e da literatura para pensar uma língua de acolhimento pautada nos saberes gramaticais, mas emprenhada do afeto que o texto literário é capaz de oferecer. Houve afeto quando o coordenador do projeto compreendeu meu anseio de que os encontros fizessem sentido àquele grupo de jovens em desencontros e houve envolvimento em sala, quando havia a liberdade de se expressar em espanhol, os risos durantes as declamações de poemas, o nó na garganta na identificação com as narrativas partilhadas.

O que pode a literatura? Ela pode aproximar sujeitos por meio da fabulação. Pode ser agregada a um projeto de ensino de Língua Portuguesa a migrantes internacionais, como é o caso do UEMS Acolhe, explorando o idioma a partir da diversidade cultural experimentada por personagens literários. O texto literário, portanto, pode abrir portas para o ensino da língua a partir da identificação mesclada entre vidas cotidianas e vidas esteticamente construídas.

ISSN: 1984 -7114

REFERÊNCIAS

BRASIL. Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil. R**elatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil/GTDL**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

BUENO, Andréia; CARAMEZ, João; BACKES, Luana e CASTRO, Rodrigo. **A campanha de nacionalização na Era Vargas.** Disponível em: http://hipermidia.unisc.br/temposnazistas/nazismo-era-vargas.html. Acesso em: 10 maio 2026.

CAMARGO, Helena R . E.; BIZON, Ana Cecília Cossi. **Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo:** por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: Migrações Sul-Sul. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018 (2. ed.).

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação em direitos humanos: principais desafios. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 53.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências:** identidade, pertencimento e resistência. Revista da Biblioteca Nacional, 2007.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. Trad. Regina Afonso. In: **Comunicação & Cultura,** n. 1, 2006, pp. 21-35.

KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LOPEZ, A. P. D. A. (2018). A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? Revista X, 13(1), 9. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60301

SILVA, João Fábio Sanches; MAGALHÃES, Vanessa Maciel Franco. Da extensão a graduação: O acolhimento educacional de migrantes internacionais. **BARBAQUÁ**, [S. l.], v. 6, p. e8971, 2024. DOI: 10.61389/bbq.v6.e8971. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/barbaqua/article/view/8971. Acesso em: 1 jun. 2026.

VIEIRA, Martha Lourenço; COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecao-alfabetizacao-e-letramento.html. Acesso em: 24 maio 2020.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.