

PLAc: EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UNESC

PLAc: EXPERIENCE OF TEACHING AND LEARNING IN AN ACADEMIC EXTENSION OF UNESC

Dayane Cortez¹
Larissa Martins Pedro²
Angela Cristina Di Palma Back³
Janine Moreira⁴
Fernanda Cizescki⁵
Georgia Laís Cabral^{6 7}

RESUMO

O presente artigo pretende socializar reflexões sobre o ensino de língua na perspectiva do acolhimento ao migrante, por dentro do projeto de extensão *Programa de Ensino-Aprendizagem Português Língua de Acolhimento (PLAc)* idealizado e realizado na Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina, instituição esta que exerce um papel importante na implementação de políticas linguísticas que passam ao largo do planejamento público. A essa concepção de língua enquanto ensino, chamamos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O projeto de extensão, que se tornou referência para as reflexões aqui esboçadas, atende a uma parcela de migrantes vindos de Gana, Haiti e Togo, os quais formaram um grupo de vinte e três alunos que participaram das aulas, com vistas a inseri-los em nossa sociedade, facilitando o rompimento da barreira linguística que, muitas vezes, impede-os de atingir autonomia e exercer cidadania plena nesse novo país. Neste artigo, descrevem-se as etapas de constituição no contexto do projeto de extensão, bem como as experiências advindas do processo, a saber: *i)* encontros de formação envolvendo alunos de graduação (professor em formação inicial) e pós-graduação em Direito, Educação, História e Letras; *ii)* seleção e discussão de referenciais teóricos cujas concepções foram estudadas e apropriadas para fundamentar as práticas pedagógicas; *iii)* reuniões semanais diagnósticas como subsídios no repensar das práticas; *iv)* considerações sobre a prática de ensino de língua para migrantes em condições de acolhimento.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, professora do Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira e pesquisadora do Grupo Littera, Unesc.

² Graduada em Letras Português e bolsista do projeto de extensão Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira, Unesc.

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenadora do projeto de extensão Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira e coordenadora do Grupo de pesquisa Littera, Unesc.

⁴ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora colaboradora do Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira, Unesc.

⁵ Professora Doutora do curso de Letras Português, pesquisadora do Grupo Littera e professora do Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira, Unesc.

⁶ Graduada em Letras Português, Unesc e bolsista do projeto de extensão Escola de Migrantes, Unesc

⁷ Em nome das coautoras, agradecemos a participação de Emilly Estevam Machado, Fernanda Smânia Mendes, Jonhatan Henrique da Costa Dal Bosco. Nossos agradecimentos também se estendem a Johana Cabral, mestra do Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD/Unesc) pelo seu comprometimento e apoio em inúmeros momentos com os quais interagimos durante a vigência do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento; Migrações Contemporâneas; Ensino e Extensão.

ABSTRACT:

This article aims to socialize reflections on language teaching from the perspective of welcoming migrants throughout an extension project *Programa de Ensino-Aprendizagem Português Língua de Acolhimento* idealized and carried out at Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina, an institution that plays an important role in the implementation of language policies that go beyond public planning. This conception of language as the act of teaching is known as Portuguese as the Host Language (PLAc). The extension project, which has become a reference for the reflections outlined here, serves a group of migrants from Ghana, Haiti and Togo, who formed a class of twenty-three students who attended the classes. The goal was to insert them in our society, facilitating the breaking of the linguistic barrier that, many times, prevents them from reaching autonomy and exercising full citizenship in this new country. In this article, the stages of constitution in the context of the extension project are described, as well as the experiences arising from the process, namely: i) training meetings involving undergraduate students (teachers in initial training) and graduate students in Law, Education, History and Letters; ii) selection and discussion of theoretical references whose conceptions were studied and appropriate to support pedagogical practices; iii) weekly diagnostic meetings as support for rethinking practices; iv) considerations on the practice of language teaching for migrants in reception conditions.

KEYWORDS: Portuguese as a Host Language; Contemporary Migrations; Teaching and Academic Extension.

1 INTRODUÇÃO

A cidade de Criciúma, conhecida também por “cidade das etnias”, de acordo com Assis *et al.* (2018, p.491), insere-se no atual panorama de fluxos afrodiáspóricos contemporâneos pós-2010, mais efetivamente a partir de 2014. Com esses movimentos migratórios se tornando cada vez mais frequentes, é perceptível um interesse social e acadêmico crescente no intuito de entender todas as esferas do processo de migração e, mais ainda, de apresentar iniciativas que possam colaborar com a inserção em nossa sociedade desses “estranhos que nos batem à porta”, nos termos de Baumann (2017).

Com base em Assis *et al.* (2018) e Cortez (2018), podemos tecer algumas considerações com relação à condição de vulnerabilidade social desses migrantes, que encontra lugar nos próprios arranjos cotidianos de Criciúma e região, já que não são tão frequentemente vistos em postos de trabalhos de setores corporativos, grandes centros comerciais, ocupando cadeiras nas universidades, mas espalhados pelas ruas da cidade, em trabalhos de subsistência⁸.

⁸ De acordo com Cortez (2018, p.28), estima-se que exista uma média de 2.500 migrantes divididos entre haitianos, ganeses, togoleses e senegaleses na região da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC).

Acerca disso, Cechinel aponta que “sem trabalho formal e enfrentando problemas com empresas que se negam a contratar africanos e caribenhos, cresce o número de migrantes que recorrem a trabalhos informais para sua sustentação na cidade” (2018, p.492). Desse modo, além de descobrirem na cor de sua pele e na sua condição de migrantes obstáculos para a própria sobrevivência, esses grupos ainda compartilhavam uma fortíssima barreira comum: a linguística.

O cenário, portanto, que se apresenta é o de falantes de inglês, francês e inúmeras outras línguas, como o crioulo haitiano, hauçá e ewe, por exemplo, o que aponta a pluralidade cultural dos grupos que chegam, esbarrando na dificuldade de comunicação e no pouco domínio da língua portuguesa, o que se caracteriza como um forte empecilho para o estabelecimento de vínculos empregatícios e da própria autonomia, já que esses cidadãos dependem de terceiros para receber e compreender informações, leis, direitos, notícias, documentos, ordens etc. Ademais, é importante ressaltar a dificuldade linguística que se impõe não apenas do migrante para com o nativo, mas também o pouco domínio, por parte da população que acolhe, das línguas faladas pelos grupos que aqui chegam. Tal dinâmica linguística apresenta um prejuízo simbólico maior que apenas a falha na comunicação, uma vez que pode causar sentimentos de desconforto e de não pertencimento; é quase como se dissessem assim “eles não me entendem e não posso entendê-los, como crio raízes aqui?”.

Tendo a autonomia limitada pelas adversidades linguísticas, em especial para com a fala, em termos de conhecimento mínimo da língua daqueles que recebem migrantes em seu país, de acordo com Cortez (2018):

Vê-se aí a importância do domínio deste bem cultural, o que parece nos mostrar que é necessário tomar medidas para que possamos acolher de forma digna estes imigrantes que aqui chegam, a começar pela possibilidade de se familiarizarem com o idioma, podendo, a partir daí, exercer a mínima cidadania no Brasil igualmente, para que, então, como sonham, possam buscar trabalho e se inserir em diversas práticas sociais: universidade, religião, relações além dos seus núcleos de migração. Por conseguinte, sendo a língua o acesso para a cidadania, estando aí sua função principal de acolhimento (CORTEZ, p.101, 2018.).

Desse modo, esse novo cenário traçado exige da sociedade (e, principalmente, de seus órgãos de maior representatividade, como a Universidade) uma postura de responsabilidade e respeito diante das novas circunstâncias multiculturais, de variedades étnicas, linguísticas e sociais. Compreendemos que os estudos na área de Língua como Acolhimento e experiências em contextos dos mais variados para esse ensino, como o que

vivenciamos dentro de nosso projeto de extensão *Programa de Ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento*, possam contribuir para o desenvolvimento e qualificação de políticas públicas de integração, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem da língua do país que acolhe – em nosso caso, Português - língua oficial do Brasil – é parte relevante e integrativa dessas políticas.

O objetivo deste artigo, portanto, é socializar a vivência e desafios constantes das práticas do ensino de Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, ou seja, compartilhar das práticas pedagógicas referentes ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa para migrantes em contexto de vulnerabilidade.

No Brasil, o conceito de PLAc é ainda incipiente e vem sendo utilizado em contraposição a conceitos de ensino e pesquisa, já consolidados, como Português como Língua Estrangeira (PLE). O conceito de PLAc, em geral refere-se ao ensino de português, oportunizado por espaços como a extensão universitária, projetos humanitários e outras iniciativas de integração de migrantes em situação de vulnerabilidade, com o intuito de evidenciar e visibilizar esse contexto de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, uma vez que se apropria dos conhecimentos já estabelecidos das práticas de ensino como as de Português Língua Estrangeira, Português Línguas de Herança, Português Língua Adicional, mas objetiva destacar que o PLAc é um campo de atuação que requer uma reflexão e práticas orientadas por questões complexas externas, para além das questões pedagógicas de ensino-aprendizagem e que configura cenários heterogêneos (adultos, crianças, diversos estatutos migratórios, traumas, grupos multiculturais, alfabetizados, semialfabetizados, das mais variadas línguas maternas, tensões: étnicas, raciais, religiosas, políticas, etc.), que exige do professor um olhar sensível à realidade desses migrantes, para além de seu conhecimento teórico específico. Concordamos com Lopez & Diniz que:

[...] o PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil, que, como observa Amado (2013), têm sido, na maioria das vezes, responsáveis pela acolhida desses imigrantes e pelo seu contato inicial com a aprendizagem da língua majoritária do Brasil ((LOPEZ&DINIZ, 2018, s/p).

Para tanto, nas próximas seções, discutiremos a concepção de Português Língua de Acolhimento adotada, bem como outros conceitos que nos foram caros no momento de

idealização do projeto, além de apresentar um recorte do diagnóstico levantado a partir das disponibilidades dos grupos de migrantes e de suas necessidades, com base nos quais, as práticas pedagógicas foram elaboradas. Finalmente, apresentaremos nossas reflexões a respeito dos encontros, tanto do ponto de vista linguístico quanto social, a fim de construir um saber que seja válido não apenas para a turma de alunos em questão, mas também para grupos de graduandos (professores em formação inicial), bem como os pesquisadores voluntários, atuantes no acolhimento das migrações contemporâneas.

2 PERCURSO CONSTITUTIVO DA EXECUÇÃO DO PROJETO

Para discorrer sobre nossas reflexões a respeito da experiência de ensino relacionada ao projeto é necessário resgatar brevemente sua história de construção, que começa pelo diagnóstico apontado anteriormente e da necessidade instalada, a partir do qual surge o projeto *Ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento*, com base em reflexões oriundas de uma proposta de política linguística que tem origem nos resultados de pesquisas da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc); estas por sua vez dando suporte para sua atuação na extensão universitária⁹. A duração do projeto foi de dois anos (2018 a 2020), e se propôs ao ensino da língua portuguesa na condição de acolhimento, de forma gratuita, aos migrantes da cidade de Criciúma.

Os alunos atendidos, vindos do Haiti, Gana e Togo, constituíram uma turma de 23 educandos, os quais participaram de encontros semanais, bem como de outros eventos culturais que promoveram a interação das professoras com as famílias e entre as famílias. O grupo que acolheu os migrantes era composto, além de professores da Universidade, acadêmicos bolsistas (professores em formação inicial) e voluntários de diferentes áreas: curso de Letras, Psicologia e História, e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-Graduação em Direito.

⁹ A Unesc trata-se de uma instituição de caráter comunitário e entende como extensão universitária a prática de cooperação interligada ao ensino e à pesquisa que interaja com a comunidade, é o espaço em que se promove a articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. A extensão, entendida como prática educativa que interliga atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da população, consolida a formação de um profissional cidadão e se credencia na sociedade como espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento na busca da superação das desigualdades sociais (UNESCO, 2016).

A fim de refletir sobre como elaborar um projeto que fosse cabível e respeitoso para com esse contexto de multiculturalidade instalado e dentro dos recursos econômicos, estruturais e humanos que dispúnhamos, identificamos a necessidade de viabilizarmos um espaço de formação profissional e continuada para todos e que também possibilitaria o desenvolvimento de pesquisas científicas na área. Uma vez que o contexto se mostrava novo para todos, passamos a ter encontros semanais de formação e discussão envolvendo professores, acadêmicos e voluntários, no semestre que precedeu o início das aulas com os migrantes.

Nesses encontros, juntamente com outro grupo de extensão, Escola de Migrantes, os participantes dos projetos discutiram concepções teóricas, aproximações e sensibilizações ao tema das migrações contemporâneas e concepções de língua de acolhimento que seriam a fundamentação teórica para a elaboração dos planos de aula e das atividades posteriores. Apoiados em Baumann (2017), Cabete (2010), Freire (2006a), Grosso (2018) e Kramsch (2012), Lopez & Diniz (2018) o grande grupo refletia sobre a elaboração da prática pedagógica sobre a qual trabalharíamos, além de possibilitar a todos um olhar para além de seus campos de conhecimento, com alteridade, no intuito de compreender, sob múltiplas perspectivas, as diversas demandas que atravessariam o trabalho com um grupo tão heterogêneo de estudantes como o previsto para este projeto.

Partindo desse exercício de alteridade, todas as atividades pensadas para o projeto foram feitas a partir de um diálogo com os grupos de migrantes interessados. Se a perspectiva era acolhê-los, precisaríamos ouvir suas ideias e seus anseios, teríamos que construir vínculos de confiança, de estreitamento dessa relação “eles-nós”, a fim de desenvolverem sua autonomia em sua nova condição com vistas a estabelecerem sua cidadania.

Os diálogos com os grupos de migrantes foram feitos ainda na primeira etapa, que, além de oportunizar um espaço de formação continuada para professores, alunos de graduação (professores em formação inicial) e pós-graduação, fez com que pudéssemos pensar políticas de acolhimento e práticas pedagógicas de ensino de PLAc, que possibilitariam, na etapa seguinte, a condução de um processo de acolhimento mais harmônico para os grupos de migrantes envolvidos.

A partir de nossas reflexões e debates constantes, percebemos que, muito mais do que simplesmente convidá-los para a sala de aula, seria necessária uma construção de vínculos que os levassem a confiar no grupo de professoras e extensionistas. Além disso, seria importante que deixássemos claro para os migrantes que o espaço que pretendíamos construir era de troca,

e jamais de imposição cultural. A ideia central era que a língua portuguesa e a cultura brasileira os acolhessem antes de mais nada, por isso que o processo de acolhimento e o exercício de enxergar a alteridade vieram antes de qualquer abordagem linguística, realizando-se como uma caminhada para a sala de aula. Com isso em mente, pretendíamos acolhê-los antes da fase de ensino-aprendizagem.

Fez-se a abertura para elaboração de um diagnóstico dos grupos com os quais trabalharíamos, no intuito de perceber suas dinâmicas de poder internas e externas, suas individualidades, o domínio da língua portuguesa de cada um, a relação que possuíam com suas línguas maternas e grau de formalidade de ensino, além de contar com a sua participação e ouvir suas demandas em relação ao projeto.

Dos diversos desdobramentos que surgiram a partir desse diálogo com migrantes e líderes após o *Sarau dos Migrantes*,¹⁰ um particularmente relevante foi a decisão de que as aulas seriam ofertadas aos sábados pela manhã (9h às 12h) no espaço da Universidade. Esse encaminhamento foi dado após a solicitação dos próprios migrantes levando em consideração a disponibilidade de transporte, os horários de funcionamento da universidade, suas rotinas familiares e seus horários de trabalho. A partir disso, foi dado também o encaminhamento em relação ao início das aulas, que se dariam juntamente com abertura do primeiro semestre de 2019, evitando, dessa forma, uma quebra no processo por conta das férias de verão da universidade que se aproximavam.

Um segundo desdobramento a partir do diálogo com o grupo de migrantes, tendo em vista a heterogeneidade do grupo formado e nossas limitações de atendimento, foi o encaminhamento junto às lideranças de uma turma inicial de, no máximo, 15 pessoas, que possuísem um perfil de potencial multiplicador junto às suas comunidades. Para tal, contamos com o apoio dos líderes das associações de migrantes, entregando a eles e aos demais migrantes presentes no dia do sarau aberto à comunidade, fichas a serem distribuídas e, posteriormente, preenchidas pelos interessados em ingressar no projeto. Ao retornarem a nós, poderíamos avaliá-las e estabelecer junto as lideranças e grupo de professoras, critérios de relevância para o atendimento neste primeiro momento.

¹⁰ O Sarau de Migrantes foi um evento organizado pelos projetos PLAc e Escola de Migrantes que aconteceu no *hall* da reitoria da Unesc, aberto a toda a comunidade interna e externa, a fim de dar visibilidade aos migrantes e como estratégia de aproximação para ouvi-los a partir de roda de conversa motivadas por momentos de trocas culturais por meio da música, da leitura, das línguas e do café compartilhado.

Para a análise das fichas de interessados e levando em conta nossa interação informal com os candidatos durante o sarau, estabelecemos alguns critérios baseados em: intenção e disponibilidade dos candidatos; domínio mínimo prévio da língua; perfil de liderança; estar de acordo com o comprometimento de frequência e posteriormente de multiplicador. Buscamos levar em consideração fatores como o nível de português que apresentavam, influência e atuação na sua comunidade migrante, pois, conforme proposto às lideranças, contávamos que essa formação pudesse, além de contribuir com o desenvolvimento da língua, também contribuir com sua comunidade. Reconhecendo nossas limitações e priorizando um ensino humano e de nenhuma forma sistemático, almejávamos conduzir uma prática pedagógica de forma a encorajá-los, com autonomia, a seguirem com o ensino de português em seus grupos, sendo multiplicadores. Dessa forma, conseguiríamos trabalhar juntos, otimizando o alcance do projeto e, conseqüentemente, ampliando a oportunidade de acesso a um aprendizado humano da língua para cada vez mais pessoas poderem se inserir cotidianamente em suas comunidades.

Com relação às práticas do PLAc, à medida que os encontros foram acontecendo, percebemos que as aulas teriam mais densidade e fluiriam melhor se cada grupo de extensão (PLAc e Escola de Migrantes) liderasse um sábado, de forma intercalada, dispondo das 3h de encontro para a realização de suas atividades. Tal decisão foi tomada após notarmos a estratégia de que realizar os encontros em um único sábado implica em pouco tempo para realização dos objetivos de cada projeto e que o foco dos alunos para com os dois projetos era diferente.

Após a primeira aula, as professoras e bolsistas diagnosticaram alguns pontos, como: *i)* os migrantes possuíam nível de letramento e ensino (na língua materna) diferentes uns dos outros; *ii)* alguns alunos realizavam pouca ou nenhuma leitura e, por isso, associamos a constatação com o fato de que muitos tinham pouco acesso a situações de letramento em sua língua materna, o que dificultaria, por extensão, promover essa prática numa língua nova; *iii)* falavam português em níveis diferentes, alguns conseguiam manter uma conversa, outros sabiam algumas palavras.

As percepções das primeiras aulas foram o norte para a elaboração de estratégias para as próximas aulas. Utilizaram-se textos literários brasileiros como contos, poesias, contos populares, letras de música etc, para a prática de leitura e escrita, aproximando os alunos não apenas de práticas de análises linguísticas, mas também da cultura e história do país, o que também fora tido como importante e como foco para as aulas, mesmo que de maneira periférica.

Os materiais foram escolhidos para que, mesmo que de maneira sutil, equiparasse o conhecimento dos alunos: os que já dominavam mais a língua, ainda assim ganhariam mais vocabulário e entendimento de língua, e os ainda iniciantes, mesmo que de maneira menos profunda, também.

Nas aulas realizadas de interpretação de texto, percebeu-se uma boa receptividade por parte dos aprendizes, e as dúvidas que surgiam, ao longo das aulas, eram transformadas em conteúdos para que as professoras pudessem ensinar a língua, como práticas de análise linguística, ampliação e adequação do léxico e os vocabulários. Tornou-se comum o constante surgimento de indagações a respeito do uso de plurais, quantificadores, ortografia, gênero, conjugação etc. e, uma vez que vieram a partir dos alunos, foi possível avançar com práticas significativas.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS – ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Dado o diagnóstico apresentado junto à seção anterior, o cenário que se apresentava junto à sala de aula requeria um posicionamento multicultural das práticas pedagógicas, pois além do fato de virem de países diferentes e de terem experiências distintas (contando, inclusive, com outras vivências migratórias em países como os Estados Unidos, por exemplo), cada indivíduo possui sua parcela de singularidade, com suas próprias crenças e costumes, o que, de acordo com Kramsch (2012),

No contexto multilíngue atual, a cultura não é mais uma condição compartilhada em uma comunidade singular de indivíduos que pensam da mesma forma, onde todos têm a mesma história, memórias, sonhos para o futuro. A cultura tornou-se desterritorializada, ela vive nas mentes e nos corações dos expatriados, imigrantes, viajantes [...]. (KRAMSCH, 2012, p.11).

De acordo com Kramsch (2012), a ideia de um ambiente escolar multilíngue vai muito além de utilizar mais de um código em uma aula de língua, mas sim ser capaz de transitar entre esses códigos para que os alunos interajam entre as línguas e formem uma “competência translíngüística e transcultural” (KRAMSCH, 2012, p. 17). Isso se assemelha ao ambiente multilíngue que vivenciamos, haja vista nossos alunos, em sua grande maioria, já falarem duas ou mais línguas além do português e mais que isso se considerarmos a variação linguística interna, fenômeno inerente a todas línguas. Desse modo, o papel do professor, nesse caso, é

explorar ao máximo as possibilidades que se apresentavam em termos de conscientização linguística que cada indivíduo viesse a se apropriar, como uma forma de se aproximar da língua alvo, desenvolvendo em sala práticas multilíngues e multiculturais, que reforçam ainda mais a ideia exposta anteriormente de valorização de suas identidades individuais.

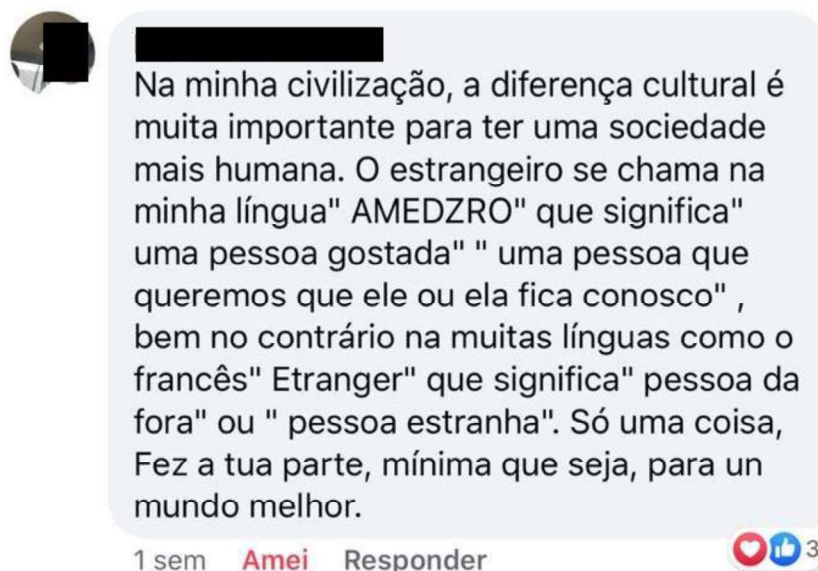
Dessa forma, a concepção de linguagem mobilizada passa pela compreensão de que esta seja um “fenômeno social, histórico e ideológico” (CORTEZ, 2018), vivo, que se insere intrinsecamente na cultura de um país, estando longe de ser apenas uma ferramenta para comunicação. À luz de Cortez:

[...] entendemos por linguagem a prática social, não se tratando apenas de um sistema de normas, um sistema estrutural ou apenas palavras a decorar, mas sim, palavras carregadas ideologicamente de significados dentro de dado contexto de uso”. (CORTEZ, 2018, p. 79).

Por conseguinte, o ensino dessa língua na condição de acolhimento tende a ser algo que não se centralize no trabalho gramatical e no uso de apostilas pré-estabelecidas e encaminhe-se para o ensino a partir do contexto social, da realidade e necessidades apontadas pelo grupo de alunos, a fim de que esses aprendizes consigam ter melhor suporte linguístico e aproximação cultural para compreender o mundo em que estão se inserindo. Para Cortez (2018, p. 102), ensinar a língua a partir da perspectiva do acolhimento é garantir que as culturas sejam elementos do processo de ensino-aprendizagem, é entender o local de enunciação de si e do outro, tomando consciência do processo de alteridade que, para a autora, é tão importante quanto o ensino da língua em questão; é entender a estrutura de silenciamento de verdades individuais geradas a partir de um processo sócio-histórico de colonização e cuidar para que o mesmo não se repita na dinâmica da sala de aula.

A escolha da palavra *acolhimento*, em detrimento a *estrangeira* (Português Língua Estrangeira) nos remete à consciência desse movimento de marginalização sofrido por essas pessoas e expressa uma tentativa, por parte dos professores, de fazer com que o processo de cidadania nesse ambiente de troca de saberes ocorra da forma mais espontânea possível, sempre levando em consideração os desideratos que se materializavam durante a interação nos espaços significativamente construídos de sala de aula, fazendo com que se sentissem acolhidos, reiterando ser um processo que, por si só, extrapola a comunicação. Reflexão esta, tão bem sintetizada tempos depois, por um de nossos alunos de PLAc, em uma interação em suas redes sociais:

Figura 1 – Depoimento de aluno



Fonte: Rede social Facebook, 12/07/2018, arquivo pessoal.

Essa manifestação nos ensina muito mais: revela uma pessoa sensível às diferenças, capturando etimologicamente o gesto *do gostar de uma pessoa*, interpretação esta que mostra o quanto a língua dele é acolhedora, e por que não dizer muito mais acolhedora do que a etimologia do português deixa explicitar. Do jeito dele, compreende claramente a relação intercultural como enriquecedora da humanidade.

É por isso que ensinar a língua portuguesa, a partir de uma postura de acolhimento, difere-se do ensino de língua estrangeira. Para Cortez (2018), o professor que se depara com essa situação

[...] terá que possuir muita sensibilidade para lidar com situações de vulnerabilidade de seus estudantes, dificuldades financeiras; muitos talvez em condição de irregulares no país; psicologicamente abalados pela separação dos entes queridos, da família que deixaram em situação de risco ou pobreza em outro continente; além de todo universo cultural posto e o estranhamento de seus alunos a este novo contexto sociocultural. (CORTEZ, 2018, p. 104).

Frente a possibilidade multicultural e plural esboçada por Cortez, as situações vivenciadas nos momentos de interação (professor-alunos; alunos-alunos) em sala de aula, sempre irrepetíveis, transformavam-se em farto material de análise linguística, que refratava os

universos culturais que se materializavam a cada tomada de palavra pelos envolvidos. Nesse processo, os sentidos iam sendo construídos, ressignificados por meio da interação verbal, *realidade fundamental da língua* (BAKTHIN, 2006, p. 127).

Essas situações irrepetíveis demandam uma postura pedagógica sempre problematizadora, com vistas a trazer para os níveis da consciência os objetos de aprendizagem da referida oportunidade. Portanto, uma educação problematizadora, como propõe Freire (2006a), a partir da qual “a leitura do mundo preceda a leitura da palavra” (FREIRE, 2006b) se faz e se fez presente nesses espaços de aprendizagem, concepção educativa capaz de transformar qualquer ação pedagógica comprometida com uma educação engajada na transformação do mundo no sentido de uma maior justiça social.

Freire ainda nos desafia a pensar a autonomia para esses migrantes, mas noutra lógica. Para o autor, “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (2016, p. 58), ou seja, é preciso levar em consideração que aquele indivíduo para o qual me dirijo já possui autonomia – em seu próprio país e, de certo modo, também aqui, haja vista transitar cotidianamente entre as esferas sociais das quais faz parte. O professor, portanto, além de proporcionar um ensino que promova acolhimento, exercita o diálogo, estando sempre receptivo à cultura de seu aluno, levando em consideração o universo multicultural e conseqüentemente as diversas línguas faladas pelos alunos, de modo a adotar sempre uma postura que se volte para a educação libertadora, da autonomia, conforme Freire (2016).

4 PRIMEIRAS REFLEXÕES

As primeiras reflexões aqui socializadas passam por recortar três temas de muitos que emergiram (como trabalho, processos de migração no Brasil, preconceito racial, dificuldades linguísticas e de integração, diásporas, etc.) durante a interação com os migrantes em espaços de ensino do PLAc quando da oportunidade de execução do projeto, a saber: *Liderança, Gênero e Religiosidade*; que, para além da descrição, trarão impressões com base em situações factuais envolvendo estigma.

Esta seção pretende trazer, como parte dos resultados, o diagnóstico feito junto a esse grupo multicultural com o qual aprendemos e ensinamos durante os dois anos de execução do projeto. Alguns tópicos, durante as interações, tiveram visibilidade, ou porque explicitavam ou porque silenciavam e, às vezes, porque observávamos. Com visibilidade marcada,

conseguíamos perceber disputas entre as lideranças, a religiosidade como fator cultural também distinguia os grupos étnicos, as manifestações por parte de seus relatos quanto ao estigma igualmente ficaram bem acentuadas; contudo, posicionamentos quanto ao gênero parecem ter sido silenciados, o que também merece reflexão de nossa parte.

Uma vez que entendemos que os vínculos entre língua e sociedade são indissolúveis, como afirma Bakhtin (2006), a linguagem é uma prática social, não se tratando apenas de um sistema de normas, um sistema estrutural ou apenas palavras a decorar, mas sim, palavras carregadas ideologicamente de significados dentro de dado contexto de uso. Sendo por meio da linguagem que nos constituímos, por isto o entendimento do português como de língua de acolhimento, no qual a língua assume outro papel pode ter grande colaboração com a prática pedagógica e a construção de uma integração cidadã.

4.1 da Liderança

Desde o início de nossa aproximação às comunidades migrantes o respeito a sua constituição e forma de organização social das comunidades migrantes foi um de nossos cuidados, afinal, estava sempre presente em nossas reflexões a difícil tarefa de poder contribuir com o que a comunidade entendesse como importante no processo de aprendizagem do português, ouvi-los, buscar possibilidades conjuntamente e nos distanciarmos de uma postura colonizadora e que possuísse qualquer forma de imposição.

Agier (2007), sobre o campo de refugiados Tobanda, Serra Leoa, observa que diante do abandono e de tentativas de silenciamento dessas comunidades, emergem líderes entre esses grupos que se tornam os porta-vozes desses vulneráveis:

Os campos de refugiados constituem-se como meios sociais e políticos paralelamente à sua construção material. Esse engendramento só se percebe em geral *a posteriori*, quando os campos se tornaram, com o tempo, espécies de projetos de cidades largados ao abandono; de uma maneira mais geral, espaços de identificação para aquelas e aqueles que vivem lá há vários anos ou décadas, ou que lá nasceram, se casaram, enterraram seus mortos. Nesse embrião de vida política, líderes emergem e se tornam, oficialmente ou não, os porta-vozes dos refugiados, mesmo que não desejem ser reconhecidos *a priori* por essa identidade coletiva imposta. São eles que, no fim de contas, defendem o ponto de vista dos "vulneráveis", seja qual for sua condição e mesmo se a condição deles, relativamente melhor que a da maioria dos refugiados, lhes permite precisamente exercer essa liderança. É nesse momento, na tomada da palavra "em nome dos refugiados" todos eles considerados "vulneráveis", que a política se introduz no campo, e com ela um pouco de cidadania (AGIER, 2017, s/p).

Podemos aqui, traçar um paralelo com a organização das comunidades migrantes atendidas por nosso projeto de extensão, em Criciúma. Do mesmo modo, na omissão do Estado no estabelecimento de políticas públicas, surge no seio dessas comunidades, vidas políticas, e com elas, disputas internas pela tomada da posição de porta-voz.

O sentimento de exclusão, abandono e preconceito passava a ser construído e encontrava ainda mais eco quando sentiam estar passando por situações de exploração e injustiça, e viam-se tratados de formas diferentes, estigmatizados no trabalho, em órgãos públicos, na rua ou no comércio. Uma das lideranças explicitou a fala dos moradores locais com relação à presença deles como migrantes: “Eles não são daqui, não falam a nossa língua, eles tomam o que é nosso”. Notavam, ainda, que não recebiam informações corretas, mas pouco podiam fazer por não terem certeza, ou por não encontrarem em nós, moradores locais, um lugar seguro. O cenário descrito explicita, portanto, a não confiança por parte de quem chega tanto quanto de quem deveria acolher. Afinal, para os moradores locais, a empatia para com o diferente, o estranho, passa por uma construção social, e, segundo Bauman,

Para os indesejáveis que suspeitam ter chegado ao fundo do poço, a descoberta de outro fundo abaixo daquele em que eles próprios foram lançados é um evento de lavar a alma, que redime sua dignidade humana e recupera o que tenha sobrado de autoestima. A chegada de uma massa de migrantes sem teto, privados de direitos humanos não apenas na prática, mas também pela letra da lei, cria a (rara) chance de um evento assim. Isso ajuda muito a explicar a coincidência da recente migração em massa com o crescente sucesso da xenofobia; do racismo e da variedade chauvinista de nacionalismo. (BAUMAN, 2017, p.18).

Nessa mesma linha de raciocínio acerca da (não) empatia, entre outros sentimentos provocados pelos locais, Laraia afirma que:

A dicotomia “nós e os outros” expressa em níveis diferentes essa tendência. Dentro de uma mesma sociedade, a divisão ocorre sob a forma de parentes e não-parentes. Os primeiros são melhores por definição e recebem um tratamento diferenciado. A projeção desta dicotomia para o plano extra grupal resulta nas manifestações nacionalistas ou formas mais extremadas de xenofobia. (LARAIA, p. 73, 2001).

Em função da confiança que deveria ser estabelecida, a despeito do que já haviam passado, fez com que a comunicação para com o grupo de migrantes se estabelecesse via as lideranças dos ganeses, togoleses e haitianos, com vistas à construção de vínculos, que *per si* já é desafiador, tendo em vista não só as diferenças culturais entre os grupos, mas também entre estes com professores que estavam a frente da organização pedagógica do PLAc.

O canal aberto com as lideranças significava alcançar aquele grande grupo heterogêneo que se colocava em posição defensiva, de desconfiança, já que a maioria das comunidades migrantes se movia de acordo com aqueles que as lideravam, confiantes de que eles representavam sua comunidade. Segundo Baeninger et al (2018), a formação das lideranças nesse contexto migratório pode envolver diversos fatores, os quais vão desde a questão religiosa até questões temporais, ou seja, aqueles que primeiro se integram e se locomovem minimamente no país tendem a criar uma figura de confiança e vir a serem o ponto de conexão entre sua comunidade e o mundo fora dela, no novo país.

Embora, no início, houvesse tensões entre os grupos, havia uma ligação entre eles: o fato de serem migrantes. Nos primeiros encontros, essas tensões eram mais evidentes: os haitianos conversavam entre si, os ganeses também, e assim por diante. De certo modo, já esperávamos que esse estado de coisas poderia se dar. Compreender isso passou por reflexões como a de Laraia, segundo o qual, “o homem tem despendido grande parte da sua história na Terra, separado em pequenos grupos, cada um com sua própria linguagem, sua própria visão do mundo, seus costumes e expectativas. [...]” (LARAIA, 2001, p. 72,).

À medida que os encontros iam acontecendo, percebemos que a organização feita, sobretudo aqueles eventos em que trazíamos convidados¹¹, proporcionava maior descontração e espontaneidade. Um bom exemplo dessa estratégia de aproximação entre os grupos, (em que também foram convidados alguns outros professores da Universidade e da Comunidade no entorno) foi uma roda de conversa, com vistas a que todos se sentissem convidados a participar. Nessa roda de conversa, que se estendia por toda uma manhã, compartilhamos um café colonial em que a comunidade migrante (os alunos em questão) também levou pratos típicos de sua cultura e instrumentos musicais, enriquecendo e animando ainda mais esse momento de troca. Foi uma oportunidade ímpar para aproximar as fronteiras não só físicas, como também sociais e culturais, e para nos aproximarmos de forma respeitosa e empática, construindo um acolhimento de fato, sem nos determos nas diferenças que poderiam nos afastar.

4.2 das questões de Gênero

¹¹ Os convidados para os eventos, foram diversos profissionais da área da saúde, direito, da secretaria da educação e funcionários da própria universidade para expor os programas sociais possíveis.

Outro tópico que nos passou está ligado a questões de gênero. Uma das situações que nos levou a observar esse tema foi a de que nosso grupo era majoritariamente feminino, e o de alunos, majoritariamente masculino. Com essa situação em tela, mesmo que não fosse explicitado verbalmente, ficou bastante marcado que as mulheres não participavam das aulas, mesmo diante de nossa insistência para que as trouxessem, o que indica talvez que o fato de nós mesmas sermos mulheres professoras (e não homens professores) possa não remeter à autoridade constituída, pelos olhos deles. Essa interpretação é pautada em fatos vivenciados nos espaços de interação. Em um dos registros de observação, a professora de História, pela Escola de Migrantes, por várias vezes, na condução das aulas, solicitava que uma das lideranças a ajudasse durante as interações. Parece que os apelos e que só a voz da professora não se constituía de autoridade suficiente para ter a atenção dos alunos migrantes.

Ainda em termos de questões de gênero, de modo subliminar, entre um comentário aqui e outro lá, como por exemplo, quando provocados sobre a presenças das mulheres nas aulas, de o convite se estender a elas, fomos questionados por um dos alunos: “mas vocês disseram que seria para os líderes, por que as mulheres?”. Continuamos insistindo, no decorrer dos encontros, sobre o motivo pelo qual as mulheres não participavam de nossos encontros, e as repostas giravam em torno de que o papel delas fosse outro: cuidar da casa e cuidar dos filhos. Não chega a ser um choque cultural, haja vista que situações semelhantes podem ser evidenciadas em grande parte das famílias brasileiras. Avançamos muito, mas ainda há um longo percurso. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), ao fazer a leitura de seus dados de Gênero quanto aos indicadores sociais das mulheres no Brasil, afirma:

No Brasil, em 2016, as mulheres se dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016. Observa-se que o indicador pouco varia para os homens quando se considera a cor ou raça ou região de residência.


Mesmo em meio a tantas transformações sociais ocorridas ao longo do último século sob a perspectiva de gênero (maior participação das mulheres no mercado de trabalho, crescente escolarização, redução da fecundidade, disseminação de métodos contraceptivos, maior acesso à informação), as mulheres seguem dedicando relativamente mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados, qualquer que seja o grupo de idade observado. (https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020).

Para adensar as reflexões que tecemos acerca das questões de gênero, vale relatar uma experiência vivenciada durante uma das elaborações pedagógicas, para a qual mobilizamos notícias em que figurassem ditos populares. Em uma das notícias, queríamos problematizar a expressão idiomática “quem cala, consente”. Evidentemente, que essa problematização deveria passar pela compreensão do texto em si. A seguir, o texto:

Figura 2 – Texto aula

TRIP / VIOLÊNCIA / EDUCAÇÃO

Criada por professoras e pesquisadoras, rede “Quem cala consente?” apoiar vítimas de violência sexual e de gênero nos campi da USP

 POR **LYGIA DA VEIGA PEREIRA** 25.02.2016 f t ↵

As universidades brasileiras têm pelo menos um ponto em comum com as americanas. Sabe qual? A violência sexual. A diferença é que lá o assunto é tratado abertamente. Na aula inaugural para novos alunos, os reitores falam de assédio sexual, o que o caracteriza e como deve ser administrado. Mesmo assim, muitos incidentes infelizes seguem acontecendo.

Agora, imaginem aqui no Brasil, mal se fala no assunto. A boa notícia é que isso está mudando, pelo menos na USP. Mais de 100 professoras e pesquisadoras da Universidade criaram a rede “Quem cala consente?”, da qual participo, para apoiar vítimas de violência sexual e de gênero nos campi. A interrogação nome tem importância fundamental: em geral, quem cala não consente, mas sofre, se envergonha, se culpa, e precisa ser acolhido.

Fonte: Revista Trip, 2016.

Primeiramente, cabem algumas considerações sobre a seleção do texto, que passa pela premissa de que seja real. A ideia sempre foi trabalhar com evidências reais quanto à língua em uso, assegurar sua autenticidade, tendo em mente que o ensino de língua se dá em um contexto multilíngue. A escolha deve necessariamente passar por conteúdos que remetam a reflexões sociais, estruturais, para que possamos refletir sobre os temas, como um dos pressupostos do PLAc, para o qual o nível da consciência não se limita às formas estruturais da língua, mas, para além, envolvem dimensões pragmáticas. Contudo, a nossa seleção do texto acima revela, no mínimo, ingenuidade, ao não perceber que o tema encerra, mesmo no Brasil, ainda discussões acaloradas, a exemplo do que se tem chamado nas redes sociais, equivocadamente de “ideologia de gênero”, tentando silenciar um debate tão importante para lidar com as diferenças. Imagine, esta discussão nesse ambiente multicultural, em que o grupo de professoras (eminentemente feminino) ainda estava tateando para compreender as mais diversas demandas que se instalavam no processo. No mínimo, foi desafiador.

Do ponto de vista do conteúdo, o desafio teve início quando começamos por explicar o vocabulário, começando por “assédio”. Nesse momento, os colegas que já estavam no Brasil há mais tempo, tentavam dar exemplos de situações de assédio (alvorço instalado), e, para nossa surpresa (diferença cultural), muitos deles não compreendiam porque essas situações se constituíam como ruins, pelo menos em se tratando do tipo de exemplos trazidos pelos colegas. Enfim, ao problematizar o texto, a dificuldade instalada não se deu quanto ao conteúdo central do texto que passava por relatar o êxito de um movimento importante chamado “quem cala consente”, com o propósito de cuidar das vítimas de assédio sexual, dando voz a elas, haja vista que nos deparamos com situações pragmáticas que passavam necessariamente pelo filtro cultural.

4.4 da Religiosidade

Religiosidade foi outro tema que apareceu em vários momentos e não nos passou despercebido no diagnóstico. Na dinâmica dos encontros, íamos percebendo atitudes como, por exemplo no período do Ramadã, parte dos alunos não se sentavam a mesa para lanchar conosco entre os intervalos das aulas, pela prática de seu jejum ritual. Nesse caso específico, estamos falando dos ganeses, cuja religião é o islamismo.

Pesquisadores em um estudo de caso realizado entre 2011 e 2013¹², com o intuito de facilitar e consolidar a estada dos migrantes no país, constataram a importância da não exclusão dos fatores religiosos ao trabalhar-se com migrantes: “Sobre a religiosidade dos haitianos, desde nossos primeiros contatos com esses migrantes, percebemos que era um tema de importância relevante neste processo migratório” (Cotinguiba & Cotinguiba, 2018, p. 270). Algumas religiões, por exemplo, não permitem nenhum tipo de trabalho ou esforço aos sábados; outras, não permitem que mulheres e homens estejam no mesmo local quando as mulheres estiverem desacompanhadas de algum homem da família. Por fim, estas foram nossas primeiras impressões de uma experiência que ainda estamos analisando, com vistas a compartilharmos outras dimensões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹² Pesquisa completa disponível no livro Migrações Sul-Sul de 2018, referenciado no item “Referências”.

Durante o desenvolvimento do projeto sobre o qual versa este artigo, constatamos a importância de acolher e incluir o povo migrante do nosso país. Ressaltamos a relevância da diversidade cultural e como ela projeta diferentes caminhos e aprendizados. Os objetivos do projeto superaram as expectativas: trocar experiências de cultura e de língua, fazer com que os alunos se adaptem mais facilmente à cidade, à região, ao povo. Apesar de termos atingido apenas parte do que realmente gostaríamos – afinal, uma das metas era fazer com o que os membros do grupo de aprendizes funcionassem como multiplicadores dos conhecimentos construídos a partir dos conteúdos problematizados em sala de aula, conseguimos realizar um projeto que proporcionou muito a quem teve a oportunidade de participar.

Reiteramos o desejo: o que queríamos, desde o início de nossos encontros de formação, era a confluência, tentando não impor nossa língua no sentido de exigir que fosse a única presente em sala; muito pelo contrário, queríamos evidenciar as diferenças e semelhanças entre as línguas e mostrar a eles que a bagagem linguística que nos trazem é, sim, relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Este espaço foi por demais importante à formação de todos os envolvidos: aprendemos e ensinamos, o que revela que ainda temos muito por descobrir com projetos como este.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Refugiados diante da nova ordem mundial**. Refugees face the new humanitarian order. Dossiê Sociologia da Desigualdade. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dfrz9tB3Bg93PRGY3pZTjNv/?lang=pt> Acesso em 03 jul. 2021.

ASSIS, Gláucia de Oliveira *et al.* Novos imigrantes em Santa Catarina no tempo presente. *In:* BAENINGER, Rosana. *et al.* (Org.). **Migrações sul-sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO) – UNICAMP, p. 479-501, 2018. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

COTINGUIBA, G.C.; COTINGUIBA, M. L. P. Uma análise da presença haitiana na amazônia um estudo de caso de Porto Velho. *In*: BAENINGER, Rosana. et al. (Org.). **Migrações sul-sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO) – UNICAMP, p. 260-273, 2018. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CORTEZ, Dayane. **Políticas Linguísticas em Criciúma: promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento** 2018. 322 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação. Criciúma, 2018. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/000067/00006747.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KRAMSCH, Claire. **Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino**. Tradução de Silvana Aparecida Carvalho do Prado. Ponta Grossa: Muitas Vozes, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPEZ, A. P. A. DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, s/p 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em: 03 jul. 2021.

PEREIRA, Lygia da Veiga. **Violência sexual nas universidades - até quando?** *Revista Trip*. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/enfrentando-a-violencia-sexual-nas-universidades>. Acesso em: 02 mar. 2019.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Cartilha da Extensão Universitária** Unesc. Criciúma, SC, 2016.