

**LETRAMENTO ACADÊMICO: DESAFIOS DA ESCRITA
DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO EM
TRABALHOS DE ALUNOS MIGRANTES DE CRISE**

**ACADEMIC LITERACY: CHALLENGES ON WRITING
DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE TEXTS IN THE
WORK OF CRISIS MIGRANT STUDENTS**

**ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: DESAFÍOS DE LA
ESCRITURA DEL TEXTO DISERTATIVO-
ARGUMENTATIVO EN TRABAJOS DE ESTUDIANTES
MIGRANTES DE CRISIS**

Luciane Corrêa Ferreira

<https://orcid.org/0000-0003-0503-2434>

Universidade Federal de Minas Gerais

Livia Elisa Lemos Melo

<https://orcid.org/0000-0002-2458-0201>

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Neste trabalho, objetiva-se debater a preparação de três alunos migrantes de crise para a escrita da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de trechos de suas produções escritas e das entradas do diário de campo da professora de redação. O projeto Pró-Imigrantes é um cursinho popular sediado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE – UFMG), destinado a migrantes que desejam realizar o ENEM. Desde 2024, o projeto também oferece cursos de Português como Língua de Acolhimento. Ainda que seja aberto a migrantes em qualquer situação no Brasil, desde a sua fundação, o projeto tem recebido, quase exclusivamente, migrantes de crise. Nesta pesquisa, são analisados alguns dos desafios enfrentados no processo de letramento acadêmico para a redação do texto dissertativo-argumentativo de alunos migrantes de crise, através de questões que aparecem em algumas de suas produções escritas. Também é debatido o uso da modalidade escrita formal da língua portuguesa, através dos estudos de Marcuschi (1997) e

Faraco (2021). Essa análise é feita sob a ótica da professora de redação que atuou junto a esses alunos. Este é um estudo de natureza qualitativa (Dörnyei, 2007), descritiva e interpretativista (Moita Lopes, 1994). Por tratar do ensino de Redação e, portanto, do ensino e aprendizagem de línguas para um público migrante de crise, esse trabalho também se insere na área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (Grosso, 2021; Lopez; Diniz, 2018). Os resultados prévios obtidos nesta análise corroboram estudos anteriores (como por exemplo, Melo e Ferreira 2023) que constataam que as dificuldades de migrantes de crise na escrita da redação extrapolam a língua e dizem respeito, também, à dificuldade de mobilização de seu repertório sociocultural aplicado ao contexto brasileiro.

Palavras-chave: português como língua de acolhimento (PLAc), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), redação.

Abstract

This study aims on the preparation of three students of crises migration background who are preparing to write the essay on the Brazilian College Entrance Examination, this process is carried out through excerpts of their written productions and entries from the teacher's field journal. The Pró-Imigrantes project is a popular community-based preparatory course hosted at the School of Letters of the Federal University of Minas Gerais (FALE – UFMG) for migrants who wish to take the ENEM. Since 2024, the project has also offered Portuguese as a Welcoming Language courses. Although it is open to migrants in any situation in Brazil, since its foundation the project has almost exclusively received crisis migrants (Melo, 2023). This research analyzes some of the challenges faced in the academic literacy process for writing the thesis-argumentative text of crisis migrant students, through issues that appear in some of their written productions. The formal written modality of the Portuguese language is also debated through the studies of Marcuschi (1997) and Faraco (2021); this analysis is carried out from the perspective of the essay teacher who worked with these students. This is a qualitative (Dörnyei, 2007), descriptive, and interpretativist study (Moita Lopes, 1994). Because it deals with the teaching of essay writing and, therefore, with the teaching and learning of languages for the crisis migrant population, this work is also part of the field of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) (Grosso, 2021; Lopez; Diniz, 2018). The preliminary results obtained in this analysis corroborate previous studies (such as Melo and Ferreira, 2023) which find that the difficulties of crisis migrants in essay writing go beyond the language itself and also concern the difficulty of mobilizing their sociocultural repertoire applied to the Brazilian context.

Keywords: Portuguese as a welcoming language, Brazilian college entrance examination, essay.

Resumen

En este trabajo, el objetivo es debatir la preparación de tres alumnos migrantes de crisis para la escritura de la redacción del *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), a partir de fragmentos de sus producciones escritas y de las anotaciones del diario de campo de la profesora de redacción. El proyecto Pró-Imigrantes es un curso popular preparatorio con sede en la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais (FALE – UFMG) destinado a migrantes que desean realizar el ENEM. Desde 2024, el proyecto también ofrece cursos de Português como Lengua de Acogida. Aunque está abierto a migrantes en cualquier situación en Brasil, desde su fundación el proyecto ha recibido, casi exclusivamente, a migrantes de crisis (Melo, 2023). En esta investigación se analizan algunos de los desafíos enfrentados en el proceso de literacidad académica para la escritura del texto discursivo-argumentativo de alumnos migrantes de crisis, a través de cuestiones que aparecen en algunas de sus producciones escritas. También se debate la modalidad escrita formal de la lengua portuguesa a través de los estudios de Marcuschi (1997) y Faraco (2021); este análisis se realiza bajo la óptica de la profesora de redacción que trabajó con dichos alumnos. Este es un estudio de naturaleza cualitativa (Dörnyei, 2007), descriptiva e interpretativista (Moita Lopes, 1994). Por tratarse de la enseñanza de Redacción y, por lo tanto, de la enseñanza y aprendizaje de lenguas para el público migrante de crisis, este trabajo también se inscribe en el área de Português como Lengua de Acogida (PLAc) (Grosso, 2021; Lopez; Diniz, 2018). Los resultados preliminares obtenidos en este análisis corroboran estudios anteriores (como por ejemplo, Melo y Ferreira, 2023) que constatan que las dificultades de los migrantes de crisis en la escritura de la redacción van más allá de la lengua y se refieren, también, a la dificultad de movilización de su repertorio sociocultural aplicado al contexto brasileño.

Palabras clave: português como lengua de acogida (PLAc), exame nacional do ensino médio (ENEM), ensayo.

1 O ENEM e o acesso de migrantes de crise ao Ensino Superior no Brasil

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é aplicado em todo o Brasil desde 1998 e foi criado como uma política pública que tinha por intuito principal avaliar os conhecimentos de alunos egressos do Ensino Médio no país (Castro, 2024). Em 2009, o exame teve as suas matrizes de referência atualizadas e, desde aquele ano, começou a funcionar como uma forma de acesso ao Ensino Superior brasileiro. E é, atualmente, a principal forma de acesso (Castro, 2024). Através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o estudante que tenha realizado a prova e que deseje acessar uma universidade pública brasileira, pode utilizar a sua nota e se candidatar a uma vaga em qualquer estado brasileiro.

O ENEM é composto por 180 questões objetivas e uma redação de, no mínimo, 7 e, no máximo, 30 linhas, a ser composta seguindo o gênero dissertativo-argumentativo e, obrigatoriamente, deve trazer uma proposta de intervenção. As questões objetivas contemplam as seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. A prova de Ciências Humanas abrange questões de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A avaliação é realizada em dois dias distintos, geralmente em dois domingos subsequentes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2024).

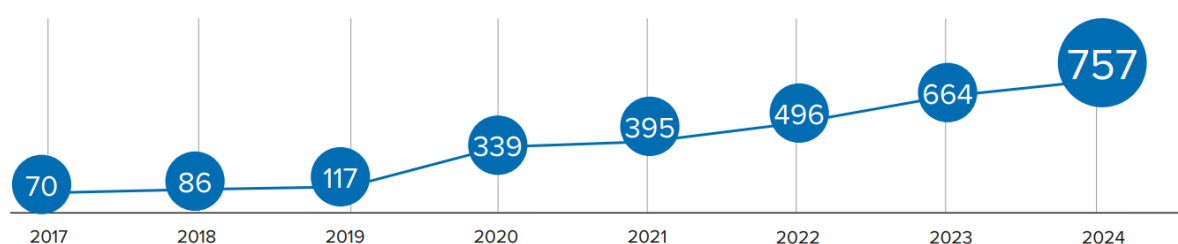
Além da possibilidade de pleitear uma vaga no Ensino Superior em universidades públicas brasileiras, o ENEM também permite ao estudante acessar o Programa Universidade para Todos (ProUni). Criado em 2004, o programa tem por objetivo fornecer bolsas integrais e parciais a alunos que desejem seguir os seus estudos em universidades privadas (Ministério da Educação (MEC), 2024).

Segundo o relatório anual, elaborado pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) em 2024, existem atualmente 42 Instituições¹ de Ensino Superior, públicas ou privadas,

¹ São elas: “UFRR (Universidade Federal de Roraima); UFAM (Universidade Federal do Amazonas); UEPA (Universidade do Estado do Pará); UEPB (Universidade Estadual da Paraíba); UFPB (Universidade Federal da Paraíba); UNIFACS (Universidade de Salvador); UFBA (Universidade Federal da Bahia); UFG (Universidade Federal de Goiás); UnB (Universidade de Brasília); PUC-Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas

conveniadas à Cátedra no Brasil. 25 dessas universidades oferecem algum tipo de processo facilitado para a entrada de migrantes de crise, sendo que 18 delas têm este processo regido por um edital exclusivo para esse público (CSVM, 2025). A cátedra contabiliza que, até o ano de 2024, havia 709 migrantes de crise matriculados em cursos de graduação no Brasil, o acesso facilitado² tem feito com que as matrículas desses estudantes venham crescendo exponencialmente (CSVM, 2025), como demonstra o gráfico abaixo:

Figura 1- Alunos matriculados nas IES por ano



Fonte: Relatório Anual da CSVM referente a 2024. Disponível em: <<https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-02/2024-relatorio-anual-csvm.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2026.

Iniciativas que atuem no ingresso de migrantes de crise no Ensino Superior são cada vez mais importantes, tendo em vista o crescente número³ de pessoas obrigadas a se refugiar em razão de perseguição, conflito, violência, violação de direitos humanos, etc. (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), s.d). Além disso, o Alto

Gerais); UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais); FJP (Fundação João Pinheiro); UFU (Universidade Federal de Uberlândia); UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora); UFES (Universidade Federal do Espírito Santo); UVV (Universidade de Vila Velha); UFF (Universidade Federal Fluminense); UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro); PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro); UNISANTOS (Universidade Católica de Santos); UNESP (Universidade Estadual de São Paulo); PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos); UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas); UFABC (Universidade Federal do ABC); USP (Universidade de São Paulo); UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo); FADI (Faculdade de Direito de Sorocaba); UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul); UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul); UFGD (Universidade Federal de Grandes Dourados); UNILA (Universidade Federal da Integração Latino Americana); UFPR (Universidade Federal do Paraná); UniCuritiba (Universidade de Curitiba); UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí); UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina); PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul); UPF (Universidade de Passo Fundo); UCS (Universidade de Caxias do Sul); UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos); UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)” (CSVM, 2024, p.8).

² Acesso facilitado através de editais específicos para migrantes de crise.

³ Conferir reportagem completa em: <<https://www.unhcr.org/global-trends>>. Acesso em 25 jan. 2026.

Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) criou a meta 15by30, que busca que pelo menos 15% da população migrante de crise jovem ao redor do mundo esteja matriculada em cursos de nível superior em seus países de acolhimento até o ano de 2030 (Melo; Ferreira, 2024), atualmente a ACNUR estima que este número seja de apenas 9%⁴ (op. cit., s.d).

2 O projeto Pró-Imigrantes

Com o intuito de fomentar a democratização do acesso de migrantes de crise ao ensino superior brasileiro, foi criado em 2015 o projeto Pró-Imigrantes. A iniciativa foi criada por alunos de graduação do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e funcionava como um curso popular para migrantes que desejam acessar cursos de graduação e pós-graduação no Brasil através do ENEM (Oliveira, 2019). As atividades ocorriam presencialmente no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC- UFMG). No ano de 2020, o Pró-Imigrantes foi formalmente registrado no Sistema de Informação da Extensão (Siex), como um projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG (FALE-UFMG) sob a coordenação da Professora Luciane Corrêa Ferreira (Melo, 2023).

Como funcionava em formato totalmente presencial até o ano de 2019, o projeto atendia exclusivamente alunos de Belo Horizonte e Região Metropolitana. No entanto, com o advento da Pandemia de Covid-19, a partir de 2020 as atividades do projeto precisaram passar para o formato online síncrono (Melo, 2023). O formato online permitiu que alunos migrantes de todo o Brasil e também do exterior, principalmente da Venezuela, pudessem se matricular e participar das atividades oferecidas pelo curso, tornando o acesso ao Pró-Imigrantes mais democrático. Por essa razão, desde então, a maioria das atividades permanece em formato online síncrono (Melo; Ferreira, 2024).

Igualmente em 2022, a partir da necessidade de um aluno apátrida, o projeto passou a oferecer também um curso preparatório para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (Melo, 2023). De 2017 a 2024, o ENEM

⁴ Conferir reportagem completa em: <<https://www.unhcr.org/what-we-do/build-better-futures/education/higher-education-and-skills>>. Acesso em 26 jan. 2026.

deixou de fornecer certificados de conclusão de Ensino Médio. Portanto, os alunos do Pró-Imigrantes que não possuíam diploma desse nível revalidado no Brasil, e que precisavam do documento para fazer matrícula em uma universidade brasileira, poderiam obter um certificado gratuitamente através do ENCCEJA (Santos; Melo, 2025).

Assim como o ENEM, o ENCCEJA é um exame elaborado e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contudo a emissão do seu certificado é de responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação (Brasil, 2026). A prova é aplicada em todos os estados brasileiros e ocorre em um único domingo, dividida nos turnos matutino e vespertino, realizada a avaliação e, caso a pontuação mínima exigida seja obtida, o aluno pode solicitar o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Além das preparações para o ENEM e para o ENCCEJA, o Projeto Pró-Imigrantes também tem oferecido, desde 2023, aulas de Português como Língua de Acolhimento, igualmente gratuitas. O projeto também oferece monitorias presenciais da disciplina de Redação, demanda que surgiu a partir de pedidos dos próprios alunos. Para aqueles que não podem participar presencialmente, há uma transmissão ao vivo, na qual os participantes virtuais podem interagir em tempo real. Os trechos das redações a serem analisados neste trabalho foram produzidos durante essas monitorias.

3. O texto dissertativo-argumentativo do ENEM e a modalidade escrita formal da língua portuguesa⁵

Como dito na primeira seção deste trabalho, na redação do ENEM o aluno deve escrever um texto dissertativo-argumentativo de 7 a 30 linhas de extensão e precisa, ao final, redigir uma proposta de intervenção relacionada às questões abordadas no desenvolvimento de seu texto. O registro da língua deve ser a “escrita formal da língua portuguesa”. Ainda que o português seja uma língua pluricêntrica (Duarte, 2016), a avaliação não deixa explícito que a “escrita formal da língua portuguesa” é a do português brasileiro. Essa informação é

⁵ O termo “modalidade escrita formal da língua portuguesa” foi escolhido para manter o usado pelo INEP (2025), como postulado em “A prova de redação exigirá de você a produção de um texto dissertativo-argumentativo, em modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (p.5).

relevante para a discussão que se propõe aqui, visto que trata da escrita de redação por alunos que não tem nenhuma variedade da língua portuguesa como língua materna e é comum que, em casos como esses, seja pelo histórico de migração ou pelos percursos de aprendizado do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), o aluno tenha contato com outras variantes da língua portuguesa, antes do contato com o português brasileiro, como no caso estudado por Melo (2023), em que o estudante do Pró-Imigrantes havia morado anteriormente em países do continente africano de língua oficial portuguesa. Vejam-se as instruções dadas pelo próprio INEP na cartilha elaborada pelo instituto em 2025:

Figura 2- Instruções do INEP para a escrita da redação do ENEM



Fonte: A Redação do ENEM - Cartilha do(a) participante 2025, p. 5. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2025_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em 26 jan. 2026.

Em suma, a partir do que elabora a cartilha do INEP, entende-se que é esperado do aluno a capacidade de mobilizar seus conhecimentos acadêmicos e de mundo, a fim de defender um ponto de vista sobre um assunto de grande relevância para a sociedade

brasileira. A avaliação também espera que o participante tenha bom domínio da “escrita formal da língua portuguesa” (brasileira) e da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Por fim, é igualmente importante ressaltar que às redações que violem os direitos humanos é atribuída nota zero (INEP, 2025).

A redação do ENEM é avaliada a partir de cinco competências, sendo elas:

Competência I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;

Competência II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

Competência V- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (INEP, 2025, p. 6).

Ainda que nos trechos apresentados seja possível perceber questões pertinentes a cada uma das competências acima, para a discussão que se deseja realizar neste trabalho, o foco recairá sobre a competência I, que avalia o domínio do candidato da modalidade escrita formal da língua portuguesa. A avaliação dessa competência tem o valor de 200 pontos e, segundo o INEP, na sua avaliação são levados em conta a estrutura sintática do texto, o atendimento às convenções de escrita, a adequação gramatical, a presença do registro formal em todo o texto e a escolha de vocabulário apropriado (op. cit., 2025). A seguir, está a grade de correção da competência elaborada pelo instituto:

Figura 3- Grade de correção referente à Competência I

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Fonte: A Redação do ENEM - Cartilha do(a) participante 2025, p. 14. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2025_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em 26 jan. 2026.

A grade de correção acima mostra que há penalidade caso seja considerado que o aluno não satisfaz as “convenções de escrita”. Este é um aspecto importante para este artigo, visto que um problema recorrente na produção escrita dos alunos do Pró-Imigrantes é, justamente, a frequente utilização de construções e vocabulário próprios da oralidade e interferências de idiomas estrangeiros.

A seguir, expõe-se a metodologia que guiou esta pesquisa.

4 Metodologia

Neste trabalho, serão apresentados três trechos de produções escritas de alunos do Pró-Imigrantes, dois deles (Alex e Son), frequentaram o curso em 2024 e a terceira aluna (Luísa) frequentou o curso em 2025. Atualmente, Alex e Son integram o ensino superior no Brasil, Luísa ainda frequenta o curso Pró-Imigrantes e realizará a prova do ENEM em 2026 novamente. Além das produções escritas, a discussão está aliada também, às anotações de diário de campo (Lopez, 2016) realizadas pela professora pesquisadora.

Este é um estudo de natureza qualitativa (Dörnyei, 2007), descritiva e interpretativista (Moita Lopes, 1994) e está norteado pelos preceitos do Português como Língua de Acolhimento (PLAc)⁶ (Lopez e Diniz, 2018) e pelos preceitos de Faraco (2021) e de Marcuschi (1997) sobre o português falado e o português escrito. Abordar estas questões em falantes de português como língua não materna, especialmente em contexto de migração de crise, se prova relevante pela existência de poucos trabalhos na área que considerem as especificidades desse grupo (Melo, 2023). Além disso, essas questões são amplamente percebidas pelos alunos de PLAc (op. cit.).

4.1 A modalidade escrita formal do português brasileiro e os traços de oralidade

Marcuschi (1997) propõe que, ao se considerar a prática discursiva como uma prática social, é preciso distinguir “(a) *oralidade e letramento* como práticas sociais e (b) *fala e escrita* como modalidades de uso” (p. 119). O autor acrescenta ainda que a oralidade e a escrita devem ser avaliadas a partir da realidade sociocomunicativa, já a fala e a escrita a partir dos fatos linguísticos (Marcuschi, 1997)⁷.

⁶ Conferir seção 4.2.

⁷ Para Marcuschi (1997) a **oralidade** “[...] seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (p. 126). O **letramento** é por ele definido como “[...] o uso da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas e sabe muita outra coisa, mas não escreve cartas nem lê jornal, até o indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática” (p. 126). Para Marcuschi (1997), a **fala** “[...] seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio corpo” (p. 126). E a **escrita** “[...] seria, além de uma tecnologia de

As diferenças entre fala e escrita, somente podem ser, de fato, avaliadas, se elas forem consideradas em seu uso, as avaliações referentes a esses assuntos não podem ser totalmente voltadas ao código, portanto tanto a língua quanto o texto são práticas sociais (Marcuschi, 1997). Nessa pesquisa, os alunos são migrantes de crise, o uso da oralidade do português brasileiro está conectado às suas práticas diárias, como por exemplo, o trabalho, os estudos, a convivência com vizinhos e colegas de trabalho etc., que se dão no contexto do Português como Língua de Acolhimento.

Já a escrita como prática social (Marcuschi, 1997) se dá em um contexto muito diferente. É importante enfatizar que todos os três alunos acompanhados neste estudo aprenderam o português brasileiro já no Brasil. Apenas Son é quem aprendeu o português, desde o início, com o intuito de escrever textos acadêmicos, visto que os alunos do PEC-G⁸ devem frequentar as aulas de suas respectivas universidades que são ministradas em português brasileiro e espera-se que sejam capazes de fazer as avaliações com autonomia utilizando a língua em contexto acadêmico. Essa é uma observação importante, já que, frequentemente, nas aulas de Linguagens e Redação do Pró-Imigrantes é que os estudantes têm o primeiro contato com a escrita do português na modalidade escrita formal.

Como afirmado por Marcuschi (1997), a fala antecede a escrita e o ato de escrever é uma derivação direta do ato de falar. No entanto, escrever, especialmente para migrantes de crise, que, não raramente, chegam aos seus países de acolhimento em condições de vulnerabilidade (Lopez e Diniz, 2018) é também visto por eles como uma ferramenta de integração (Melo, 2023). A escrita é uma ferramenta para o acesso ao mundo:

Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser visto como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são inerentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou. Por isso friso que ela se tornou indispensável. (Marcuschi, 1997, p.120).

representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (p. 126).

⁸ Son foi aluno de língua portuguesa do Pré PEC-PLA (Conferir seção 4.3). Para saber mais sobre o programa, acesse a página oficial em: <<https://pec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 jun. 2026.

Veja-se, por exemplo, que, para a realização da redação no ENEM, é indispensável que o aluno escreva o seu texto na modalidade escrita formal da língua portuguesa⁹. E, posteriormente, caso sejam aprovados em instituições de ensino superior brasileiras, será esperado que eles, igualmente, tenham o domínio dessa variedade para produzir os seus textos e realizar as suas avaliações.

No caso da redação do ENEM, o que se espera é que o texto seja totalmente escrito em modalidade escrita formal da língua portuguesa e os traços de oralidade são punidos com dedução de pontos. Veja-se, por exemplo, o que se diz na primeira linha da grade de correção, a de 200 pontos, da Competência 1: “[...] Desvios gramaticais ou de convenções de escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizam reincidência” (INEP, 2025, p. 14). Ou seja, a partir desse critério fica explícito que a presença de traços de oralidade, sendo contundentes, podem ser penalizadas, visto que se incorre em “desvios de convenções de escrita”. O uso exclusivo da modalidade formal da língua diz respeito justamente à prática social letrada que é uma avaliação como o ENEM. Como dito por Marcuschi (1997), “Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico como tipológico” (p. 120).

A partir disso, se instaura, então, o lugar de prestígio de certas variantes do português brasileiro. Para Faraco (2021), existe uma grande heterogeneidade no português brasileiro falado e que, via de regra, essa heterogeneidade não afeta a intercompreensão dos falantes. No entanto, mesmo na oralidade existem as variantes de maior e de menor prestígio:

É preciso entender que as variedades do português brasileiro falado socialmente prestigiadas estão correlacionadas com os segmentos populacionais tradicionalmente urbanos, com níveis médios e altos de renda, e que, por isso, sempre dispuseram de escolarização básica completa; puderam, muitos, alcançar a educação universitária; e tiveram sempre acesso amplo aos bens da cultura escrita. (Faraco, 2021, p.46).

Em seguida, o autor explica, portanto, que as variantes de prestígio no português brasileiro estão intimamente relacionadas às variantes escolarizadas e o adjetivo “culto” está ligado a esse fato e não ao termo “cultura” em sua pluralidade semântica. Para Faraco (2021),

⁹ Conferir “Figura 3”.

a língua escrita formal do português brasileiro advém das variedades urbanas cultas do português brasileiro falado, segundo o autor, embora haja distanciamentos e diferenças morfossintáticas “o conjunto se organiza com base numa gramática essencialmente comum” (p.47).

No caso dos alunos acompanhados neste estudo, eles conseguiram realizar cursos de língua portuguesa depois de chegarem ao Brasil, contudo, eles atribuem a sua “fluência” na língua ao seu uso no cotidiano. Embora apenas Son tenha tido a oportunidade de ter ensino formal sobre o português brasileiro acadêmico, todos os alunos já sabiam previamente que havia diferenças entre as variantes orais de seu dia a dia e a variante de avaliações, documentos oficiais etc. Estudos como Melo (2023) discutem o fato de que migrantes de crise no Brasil estão cientes de que há variantes mais ou menos privilegiadas e é comum que acreditem que precisam dominar as de maior prestígio para acessarem determinados capitais simbólicos (Bourdieu, 1983).

Faraco (2021) discute a falta de consenso na própria variante padrão-formal do português brasileiro escrito contemporâneo e a sua influência direta nas práticas pedagógicas das aulas de português brasileiro:

Por outro lado, a falta de uma norma-padrão consensual para o português brasileiro escrito contemporâneo afeta diretamente as ações da escola. A referência continua sendo, em princípio, o que se estipulou como norma-padrão no século 19 e se encontra apresentado nas gramáticas normativas tradicionais. No entanto, a artificialidade dessa norma redundou na limitada eficácia de seu ensino. São poucos os que efetivamente a conhecem e a usam coerentemente. Os próprios professores de Português a conhecem mal. (p. 49)

Essa falta de consenso se reflete diretamente nas aulas de Linguagem e, especialmente, na de Redação do curso preparatório Pró-Imigrantes. Os alunos conhecem o português brasileiro e, para ingressar no preparatório, precisam comprovar conhecimento da língua, no entanto, a modalidade escrita formal da língua portuguesa lhes parece, como o próprio Faraco (2021) descreve, “artificial”. É constante a observação dos alunos de que, no Brasil, em seu cotidiano, não há, de fato, ninguém em sua convivência que se comunique exclusivamente por meio dessa variante.

4.2 Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

O termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc) surgiu em 2001, a partir do programa Portugal Acolhe, fundado em Portugal, naquele mesmo ano (Grosso, 2010). Durante o programa, percebeu-se que estudantes de língua portuguesa em contexto de crise têm necessidades distintas, por exemplo, de estudantes de Português como Língua Estrangeira (PLE) e de Português como Língua Adicional (PLA) (Melo e Ferreira, 2024).

Anunciação (2017; 2018) explica que, em razão das diferenças socioculturais relevantes, é necessário problematizar o termo ao transpô-lo para a realidade brasileira. No Brasil, o acolhimento de migrantes de crise ainda é muito dependente das universidades, ONGs e organizações religiosas e aqui, o PLAc tem de se ocupar para, além da língua, tratar questões urgentes em relação à vida do migrante (Oliveira, 2019).

Neste trabalho, compreende-se o PLAc como uma subárea do PLA e, igualmente, como um assunto inserido no campo dos direitos humanos (Ferreira, 2021). Por isso, adota-se o conceito de PLAc como definido por Lopes e Diniz (2018):

a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA)– integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada– que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (Lopez; Diniz, 2018, p. 3).

A partir desta definição, faz-se possível destacar que, neste trabalho, o PLAc é compreendido justamente como um veículo para a “circulação de saberes linguístico-discursivos” e não se deseja corroborar nenhuma visão assimilacionista. O PLAc não deseja apagar a língua materna dos migrantes, pelo contrário, objetiva democratizar saberes com o intuito de corroborar para que tenham uma vida mais autônoma no país e que tenham agência de suas trajetórias. Assim como Zambrano (2021), as pesquisadoras avaliam que políticas migratórias que obrigam o migrante de crise a aprender a língua do país de acolhimento em detrimento da sua materna devem ser criticadas.

O objeto de análise desta pesquisa são redações produzidas por alunos migrantes de crise em uma aula de Redação no curso popular preparatório para o ENEM, ainda que não sejam produções de uma aula de PLAc propriamente dita, esta discussão se insere nessa área. Ainda que seja aberto a todos os migrantes, o projeto tem recebido, desde a sua fundação, quase exclusivamente migrantes de crise, por isso considera-se que as aulas do Pró-Imigrantes ocorrem em contexto de acolhimento.

A seguir, discute-se justamente o perfil desses alunos.

4.3 O perfil dos alunos

Neste trabalho¹⁰, expõe-se a produção escrita de três alunos do Pró-Imigrantes, que para fins de manutenção de sua anonimidade, receberam os seguintes pseudônimos: Alex, Luísa e Son. Tanto Alex quanto Luísa são migrantes de crise de origem venezuelana, portanto, sua língua materna é o espanhol. Son, por outro lado, é um migrante de crise Haitiano e a sua língua materna é o crioulo haitiano, apesar de considerar que também é falante de língua francesa (língua de instrução escolar).

Todos os três alunos realizaram algum tipo de curso de português antes de sua entrada no Pró-Imigrantes. Luísa recebeu aulas ainda em Roraima¹¹, antes de sua interiorização. Alex, que passou apenas dois dias nesse estado e depois foi direto para Minas Gerais, fez o curso de português do Projeto Ler¹², local onde conheceu uma das pesquisadoras e, consequentemente, tomou conhecimento do Projeto Pró-Imigrantes. Son foi um aluno PEC-G, por isso, fez aulas de português já no Brasil no Pré PEC-PLA. Com exceção de Son, nenhum dos alunos fez curso direcionado à escrita do Português Acadêmico, nenhum deles

¹⁰ Somente após a obtenção do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP-UFMG). É que os alunos foram procurados e seus consentimentos foram obtidos.

CAAE: 86*****.*.****.**** (subtraído para manter anonimato dos autores).

¹¹ Através da “Operação Acolhida” em parceria com a ACNUR. Conferir em: <<https://www.acnur.org/br/interiorizacao>>. Acesso em 09 jan. 2026.

¹² Projeto de extensão universitária da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Conferir em: <<https://www.projetoer.com/>>. Acesso em 09 jan. 2026.

tinha conhecimento prévio formal da língua antes de chegar ao país. A fim de manter a diversidade de dados, foram escolhidos trechos de uma produção de cada aluno, cada produção com uma temática diferente.

Quando frequentaram o curso, no ano de 2024, Alex e Son tinham, respectivamente, 20 e 28 anos, ambos não possuem ensino superior completos em seus países de acolhimento, Son, no entanto deu início a um curso que não chegou a terminar e, em 2023, através do PEC-G, ingressou em uma instituição de ensino superior brasileira no curso de Engenharia Mecânica. Os dois alunos exercem atividades remuneradas em Belo Horizonte, Alex tem um emprego em uma escola de programação de computadores e Son atuava informalmente como técnico de Son e, no ano de 2025, conseguiu um estágio em sua área de estudos de Ensino Superior. Já Luísa, tinha 40 anos, já havia feito curso superior na Venezuela e frequentou o curso no ano seguinte a Alex e Son, em 2025.

5. Análise das produções escritas

A primeira produção a ser exposta foi redigida por Alex durante uma oficina de redação presencial. As oficinas presenciais ocorriam na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, no horário da noite, das 19:00 às 21:00 horas. Na primeira parte da aula, a professora e os alunos discutiam sobre o assunto, a partir de materiais por ela preparados, tais materiais consistiam em uma notícia veiculada em um jornal televisivo e duas reportagens escritas.

O texto produzido por Alex tinha como tema “A organização do tempo e o uso das redes sociais na vida dos brasileiros”. Sobre esse tema é importante notar que, tanto Alex, aluno venezuelano, quanto Son, aluno haitiano, enfatizaram a sua percepção de que, para eles, as redes sociais são muito mais presentes na vida dos brasileiros do que nas dos venezuelanos e haitianos, por exemplo. O trecho a seguir é uma transcrição integral¹³ da introdução e do primeiro parágrafo de desenvolvimento produzidos pelo aluno:

¹³ A letra dos alunos foi modificada, igualmente para manter o seu anonimato.

Figura 1- Produção textual Alex

1 Usar o celular e as redes sociais em excesso tem consequências na saúde mental e
 2 física dos brasileiros, criando dependência do uso ininterrupto do celular. Tendo dores
 3 de cabeça, irritação nos olhos. Além disso, pode criar o mal hábito de não se
 4 comunicar verbalmente com outros indivíduos a não ser por meios digitais.

5 Penso que se fosse inserido desde de uma temprana idade nas escolas uma matéria
 6 dedicada ao bom uso de redes sociais e ferramentas digitais, não teria esse excesso de
 7 uso e má gestão do tempo, podendo aproveitar mais as horas livres.

Fonte: Arquivo pessoal da professora de redação.

Embora no primeiro parágrafo o aluno tenha procurado redigir o texto de maneira impessoal, seguindo o que é mais comum em um texto dissertativo-argumentativo, no segundo parágrafo é possível ver que Alex recorre ao uso da primeira pessoa do singular e lança mão de um recurso não tão comum ao gênero do texto que deve produzir, ele expõe uma opinião pessoal de maneira não embasada, veja-se na linhas 5, a maneira como introduz o seu parágrafo de desenvolvimento com “Penso que”.

Esse fato não tem a ver, necessariamente, com a falta de conhecimento do aluno sobre a forma de um texto dissertativo-argumentativo redigido na “modalidade escrita formal” do português brasileiro. Alex era um aluno frequente e motivado, tanto nas aulas virtuais quanto nas oficinas presenciais, quando redigiu esse texto, ele já havia visto conteúdos sobre o que os corretores esperam do texto dissertativo-argumentativo do ENEM. Além disso, algumas aulas do início do semestre foram dedicadas à discussão das grades de correção de cada competência do ENEM. Alex sabe que deve evitar o uso de opiniões não embasadas, mas, nesse contexto, o aluno o faz por uma associação de fatores.

Em primeiro lugar, está a falta de familiaridade com o tema. Como dito anteriormente, a relação das pessoas com as redes sociais é percebida por eles de maneira diferente no Brasil. Durante a aula, os alunos relataram dificuldades em conseguir compreender de que maneira o uso excessivo de redes sociais poderia interferir de maneira tão significativa na vida de brasileiros adultos, fora da idade escolar e, como resultado, na sua gestão do tempo.

Em segundo lugar, o aluno inicia seu parágrafo com “Penso que” porque não conseguiu identificar um conectivo mais apropriado para a introdução do parágrafo. Embora

amplamente abordados em materiais didáticos sobre a redação do texto dissertativo-argumentativo do ENEM, os conectivos não ocorrem de maneira tão frequente no dia a dia dos alunos. Veja-se, por exemplo, o caso citado no estudo de Melo (2023), em que um aluno migrante de crise, preparando-se para o exame, decide memorizar uma lista de conectivos úteis para a redação que encontra na internet e passa a utilizá-los em sua rotina no Brasil, inclusive em conversas com colegas de trabalho. Contudo, ao dizer para um colega de trabalho que “é mister” de se fazer algo, este mesmo colega diz que “isso não é português”. Ainda que não seja algo recorrente nesta produção, especificamente, vê-se também, no segundo parágrafo, a interferência de vocabulário de língua estrangeira, nesse caso o espanhol, língua materna de Alex, em “temprana” idade, para se referir à “tenra” idade.

Em terceiro lugar, é necessário trazer o depoimento do aluno dado à professora na discussão sobre o parágrafo. Pela falta de familiaridade com o tema e pela instrução de não se apoiarem completamente em textos motivadores, Alex precisava introduzir uma reflexão própria, sem poder citar uma fonte diretamente e sem desenvolver a linha de raciocínio que o fez chegar àquela determinada opinião. Portanto, o recurso encontrado por ele foi explicitar que aquela era uma visão própria.

No segundo parágrafo da transcrição, que é também o primeiro parágrafo de introdução, é possível ver que Alex passa, abruptamente, a escrever em primeira pessoa e que, o que diz nesse parágrafo, coubesse melhor na conclusão de seu texto. No primeiro parágrafo, o estudante destaca três aspectos principais que, espera-se que sejam abordados e expandidos nos parágrafos de desenvolvimento, sendo eles, as consequências do excesso de uso de redes sociais na saúde mental, os problemas que podem causar à saúde (dores de cabeça e problemas nos olhos) e o comprometimento da habilidade de comunicação. No entanto, no parágrafo seguinte, Alex introduz um novo tema, que é uma opinião pessoal, mas não a relaciona a nenhum dos aspectos mencionados na introdução.

Ainda que, no segundo parágrafo, o aluno continue a discorrer sobre o mesmo assunto, o parágrafo não se conecta ao restante do texto. Isso compromete a nota do aluno nas competências III e IV¹⁴. A opinião introduzida pelo aluno, de que, caso houvesse uma disciplina no ensino básico dedicada ao bom uso das redes sociais, é possível que os usuários aprendessem a gerir melhor o tempo gasto nas redes, não está explicitamente relacionada ao

¹⁴ Conferir página 7.

que ele propõe na introdução, ou seja, a conexão entre excesso de tempo nas redes sociais e as consequências disso para a saúde mental.

Ademais, em consequência disso, é possível que o corretor da redação considere que o aluno não demonstra “[...] conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (INEP, 2025, p. 6). Dentre os vários recursos possíveis, o estudante poderia ter utilizado conectivos que retomassem a ideia do parágrafo anterior, além disso, poderia ter lançado mão de um conectivo para associar a sua ideia aos efeitos para a saúde mental. Segundo Alex, durante o seu percurso escolar na Venezuela, a escrita de textos do gênero dissertativo argumentativo era algo comum, com o que ele estava habituado, no entanto, produzir esse gênero na avaliação do ENEM se configurava em uma associação de desafios (escrever em língua não materna, falta de familiaridade com o repertório sociocultural brasileiro etc.), o que segundo ele, também afetava o seu raciocínio para o desenvolvimento da estrutura da redação.

O trecho a seguir é referente ao parágrafo de introdução de uma das redações produzidas por Son em uma oficina de redação presencial. Essa oficina teve o mesmo formato da descrita no primeiro parágrafo desta seção, contudo, a produção de Son foi feita a partir do tema “A importância da doação de órgãos no Brasil”. Diferente da oficina no qual o tema foi “A organização do tempo e o uso das redes sociais na vida dos brasileiros”, nessa aula também foram levados dois panfletos de duas campanhas para a promoção de doação de órgãos, visto que tais campanhas são frequentemente veiculadas em meios de comunicação brasileiros.

Figura 2- Produção textual de Son

1 Um dos principais fatores que contribuem para a baixa taxa de doação é a desinformação e os mitos que
 2 envolvem o processo. Muitas famílias, no momento da perda de um ente querido, recusam a doação por medo
 3 ou por falta de compreensão sobre o que realmente acontece. Nesse sentido, conscientização sobre o tema
 4 é essencial. Campanhas educativas podem esclarecer que a doação de órgãos não interfere nos rituais de
 5 despedida e que, após a morte encefálica, os órgãos doados podem continuar a vida em outras pessoas. A
 6 decisão de doar, comunicada previamente aos familiares, é um gesto de amor e altruísmo que pode
 7 transformar a tragédia em esperança.

Fonte: Arquivo pessoal da professora de redação.

Essa escolha de tema provou-se especialmente desafiadora porque os alunos não tinham familiaridade com a maneira que a doação de órgãos funciona no Brasil e a sua regulamentação pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Portanto, nesse encontro, a primeira parte da aula funcionou também para que os alunos pudessem tirar as suas dúvidas em relação a isso. Ainda que não seja o foco deste estudo, é um aspecto importante para compreender a produção escrita de migrantes de crise de uma maneira mais ampla, como já dito por Melo e Ferreira (2024):

Os aspectos abordados que dizem respeito à preparação para a redação, propriamente dita, demonstram que a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo em língua portuguesa extrapola as dificuldades linguísticas. Especialmente no caso de alunos migrantes, eles também têm dificuldades em comprovar os seus conhecimentos de mundo e relacioná-los com a realidade brasileira e é comum que não tenham familiaridade com a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, especialmente com o formato pré-definido tanto pelo ENCCEJA quanto pelo ENEM. (p. 18).

Portanto, para os alunos, além das dificuldades de redigir um texto em língua não materna, há também a dificuldade de mobilizar os conhecimentos socioculturais brasileiros. Isto ocorre, especialmente porque o ENEM é uma avaliação que apresenta os seus temas de redação inseridos na realidade contemporânea do Brasil.

Quando comparado com o primeiro trecho, é possível perceber, à primeira vista que Son tem mais familiaridade com a escrita de textos dissertativos argumentativos na “modalidade escrita formal” da língua portuguesa. Como exposto na seção 4.3, isso se explica pela trajetória do aluno pelo Pré-Pec PLA e pelo fato de já estar frequentando aulas no ensino superior brasileiro há 2 anos quando frequentou o curso.

Son estabelece um diálogo direto com o debate feito na oficina de redação, em que foram mostradas reportagens que falavam sobre o receio que algumas famílias têm em liberar a doação de órgãos de parentes próximos. O aluno consegue demonstrar também uma riqueza de vocabulário, ao utilizar termos, como por exemplo “rituais de despedida”, do qual ele lança mão, conscientemente, tendo em vista a pluralidade étnico-religiosa no Brasil.

Nesse trecho, a presença da oralidade aparece de maneira mais discreta, especialmente no encerramento do parágrafo, quando o aluno diz que a doação de órgãos é “um gesto de amor e altruísmo que pode transformar a tragédia em esperança”. Com essa

frase, o aluno deseja deixar explícita a tese que defenderá ao longo de seu texto, no entanto, a escolha de explicitar a sua ideia deixa transparecer uma afirmação que parece vir de um senso comum.

Tendo em vista a cartilha do participante do ENEM, bem como as redações nota 1000 anualmente divulgadas pelo INEP e as propriedades do texto dissertativo-argumentativo, não é comum que opiniões sejam colocadas de maneira tão explícita e revelando pensamentos subjetivos do autor, como por exemplo “tragédia” ou “gesto de amor”. Son sabe que não deve se apoiar totalmente nos textos motivadores e, mesmo que não os cite diretamente, o último trecho está diretamente relacionado à discussão feita na oficina, a partir de uma campanha da Assembleia Legislativa do estado do Paraná:

Figura 4- Flyer de divulgação da campanha da Assembleia Legislativa do estado do Paraná



Fonte: Assembleia Legislativa do estado do Paraná, 2024. Disponível em: <<https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/doacao-de-orgaos-um-gesto-de-solidariedade-que-transforma-vidas>>. Acesso em ago. 2024.

A falta de familiaridade com o tema aliada ao pouco conhecimento prévio sobre o assunto fizeram com que, apesar de demonstrar domínio da variedade do português culto escrito (Faraco, 2021), Son lançasse mão também de uma escolha de vocabulário inapropriada. As discussões em sala de aula e os materiais levados pela professora de redação eram, muitas vezes, o primeiro contato dos alunos com o tema.

A seguir, expõe-se a produção de Luísa. Ao contrário das produções de Alex e Son, a sua não foi produzida durante uma oficina presencial de redação, Luísa não vive em Minas Gerais e frequentou as oficinas de redação de sua turma de maneira online. Contudo, seu

texto foi redigido como um dever de casa. O parágrafo a seguir representa a conclusão (com proposta de intervenção) de sua redação sobre “A importância do respeito às diferenças para o desenvolvimento igualitário no Brasil”:

Figura 3- Produção textual de Luísa

1 Em resumo, respeitar as diferenças é muito importante para que o Brasil cresça de forma
 2 justa para todos. Quando valorizamos as pessoas, mesmo sendo diferentes, ajudamos a construir
 3 uma sociedade mais unida e com menos desigualdade. A escola, como agente principal, tem um
 4 papel fundamental nesse processo, pois pode ensinar desde cedo o respeito, a empatia e a
 5 convivência com a diversidade.

Fonte: Arquivo pessoal da professora de redação.

Ao dar início à discussão sobre a produção escrita de Luísa, é importante dizer que esse texto foi escrito logo no início do curso, essa é a segunda redação da aluna feita no Pró-Imigrantes. Como dito anteriormente, ao contrário dos textos de Alex e Son, que foram escritos durante uma oficina presencial, a aluna escreveu a sua redação em casa. A professora disse aos alunos que, para a realização dessa atividade, eles deveriam consultar os materiais das aulas e poderiam também procurar repertório sociocultural em veículos como internet, jornais, noticiários de TV, etc.

Na aula em que essa atividade foi atribuída, estavam presentes apenas mulheres venezuelanas de faixa etária similar à de Luísa. Para iniciar a discussão do tema, a professora projetou um vídeo de 3 minutos e 15 segundos, disponível no YouTube¹⁵. A partir do vídeo, iniciou-se uma discussão conjunta, as alunas eram sempre muito participativas, houve também um momento para que as estudantes fizessem suas perguntas sobre a escrita de suas redações. Em seguida, foi enviada a atividade com os outros textos motivadores.

Ainda que as alunas pudessem fazer a atividade em casa, sem limite de tempo e utilizando materiais para consulta, o que se observa é que o repertório por elas utilizado ainda se limita ao debatido em sala e aos textos motivadores enviados pela professora. Como discutido por Melo e Ferreira (2024), os migrantes de crise, alunos do Pró-Imigrantes, têm jornadas extensas de trabalho, caso de Luísa, o que costuma impedir que consigam dedicar-

¹⁵ Disponível em: https://youtu.be/8rUwb96_-w0?si=yqLp5XmIZFsLJVMv. Acesso em 27 mai. 2025.

se aos estudos por longos períodos. Além disso, nessa turma, composta quase exclusivamente de mulheres venezuelanas, elas eram também as responsáveis pela administração da casa e cuidados com a família.

Ao que foi possível observar, Luísa também se limitou aos textos motivadores e às discussões em sala para compor o seu texto. No debate feito em aula, uma preocupação recorrente das alunas foi, justamente, discutir o tema das diferenças no contexto brasileiro, inclusive, se reconheceram no lugar do Outro que precisa ser respeitado (Petrilli, 2017), tendo em vista que são mulheres migrantes.

Ainda que, no seu parágrafo de conclusão, Luísa retome a sua tese¹⁶ e mobilize um agente (a escola) para a intervenção, que deseja propor, falta o detalhamento essencial para que essa proposta se mostre factível. As recomendações do INEP (2025) sugerem que a proposta de intervenção elaborada pelo avaliado, respondam às seguintes questões:

- 1) O que é possível apresentar como solução para o problema?
- 2) Que ação deve ser tomada para que a solução seja alcançada?
- 3) Quem deve executá-la?
- 4) Como viabilizar essa solução?
- 5) Qual efeito ela pode alcançar?
- 6) Que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta? (p. 34).

No parágrafo de Luísa é possível perceber que há apenas um esboço de proposta de intervenção não detalhada e que não se explica. A escola é destacada no papel de “agente principal”, o que responde à questão 3 da recomendação acima, no entanto, apesar de dizer que esse agente “pode ensinar desde cedo o respeito, a empatia e a convivência com a diversidade”, a proposta não explica a ação que deve ser tomada pela escola, deixando de satisfazer o item 2 do que se espera da proposta de intervenção. Apesar de ser possível supor que o respeito e a empatia sejam os efeitos que se deseja alcançar com a intervenção proposta, não há a explicitação do caminho que deve ser seguido para que tal efeito seja alcançado. Além disso, essa consequência parece ser apenas uma paráfrase de parte da

¹⁶ A tese é retomada na linha 1, em “[...] respeitar as diferenças é muito importante para que o Brasil cresça de forma justa para todos”.

proposta de redação, a aluna não detalha o que é, de fato, esperado, de maneira menos superficial.

A construção de uma proposta de intervenção que satisfaça os seis critérios apontados pelo INEP é um dos maiores desafios apresentados na escrita da redação dos alunos do Pró-Imigrantes. A escrita de uma proposta detalhada e coerente precisa, por muitas vezes, de um conhecimento prévio sólido do Brasil e suas instituições. Os alunos tem grande dificuldade, por exemplo, de definir funções coerentes aos órgãos públicos corretos. Outro fator dificultador é a compreensão de que a sociedade civil organizada também pode se constituir como um agente de mudanças.

Assim como Alex, a aluna também faz uso da primeira pessoa (mas, nesse caso, do plural) para introduzir um argumento. A ideia que Alex desejava expor usando a primeira pessoa do singular era uma opinião pessoal, já Luísa traz um argumento de senso comum. Na correção do texto, a professora sugeriu que Luísa tentasse utilizar a voz passiva nesse tipo de construção (por exemplo: “quando as pessoas são valorizadas [...]”), recurso amplamente utilizado em textos do tipo dissertativo-argumentativos e que este argumento deveria ser melhor desenvolvido, trazendo as consequências da valorização e respeito às diferenças. Contudo, tanto o uso da voz passiva, quanto o embasamento de ideias são pontos de dificuldade para os alunos do curso, de uma maneira geral, não só para Luísa.

Neste trecho, é possível perceber que a aluna se utiliza de um argumento de senso comum: “Quando valorizamos as pessoas, mesmo sendo diferentes, ajudamos a construir uma sociedade mais unida e com menos desigualdade” por não ter repertório sociocultural para embasar a sua ideia. Ademais, o uso da primeira pessoa do plural ocorre porque a estudante não se sente segura em lançar mão de construções gramaticais mais frequentes na escrita do texto dissertativo-argumentativo, como por exemplo a voz passiva, ou então a indeterminação do sujeito.

A seguir, expõem-se as conclusões deste trabalho.

6. Conclusões

Foi realizada, neste trabalho, uma análise dos processos de preparação de três estudantes migrantes de crise na disciplina de Redação para a preparação para o ENEM, a partir da ótica da professora da disciplina. A análise tem como objetivo principal fornecer subsídios a professores que atuem na área de ensino e aprendizagem de PLAc. Além disso, espera-se que estudos como esse possam fomentar, cada vez mais, a discussão sobre a inserção de migrantes de crise no ensino superior brasileiro, especialmente, tendo em vista o número crescente desses migrantes no país (ACNUR, 2023).

Durante os anos de atuação das pesquisadoras no projeto Pró-Imigrantes, ficou explícita a falta de materiais que discutam a preparação de migrantes de crise para avaliações como o ENEM. Além disso, o acesso desse público a editais e sites de inscrição é muito difícil, tendo em vista o vocabulário inacessível dos editais, bem como websites pouco intuitivos para pessoas com culturas de aprendizado diversas (Melo e Ferreira, 2024). Com o intuito de mitigar esse problema, o Pró-Imigrantes fornece assistência burocrática aos seus alunos, além de realizar plantões para a inscrições dos estudantes tanto no ENEM quanto, posteriormente, no Sistema de Seleção Unificado (SISU), aqui, é preciso destacar que o projeto funciona, majoritariamente, a partir da iniciativa de voluntários e esse auxílio é prestado por voluntários, bolsistas e doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin-UFMG) (Melo e Ferreira, 2024).

Os textos apresentados na seção anterior, bem como o diário de campo da professora pesquisadora, demonstram que, apesar de ser uma avaliação que democratiza a participação de pessoas de diversos lugares do Brasil em processos seletivos para o ensino superior brasileiro, a natureza do exame dificulta a escrita da redação por alunos migrantes. Em primeiro lugar, a redação está sempre aliada ao contexto brasileiro e, mesmo que os alunos estejam vivendo no Brasil há bastante tempo, ainda existem temas que são por eles pouco conhecidos, como por exemplo, o funcionamento da doação de órgãos no país.

Além disso, ainda que os alunos tenham conhecimento da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, eles têm dificuldades de mobilizar os seus repertórios socioculturais e expô-los na variedade do português brasileiro culto escrito¹⁷. Grande parte

¹⁷ Uso do termo conforme discutido em Faraco (2008): “A expressão norma culta/comum/*standart* [...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala e da escrita. Esse veículo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social” (p. 73).

disso deve-se ao fato de que nenhum deles frequentou o ensino básico em instituições brasileiras e, como eles próprios afirmam, o seu contato diário é quase exclusivamente com o que Faraco (2021) chama de variedades populares do português brasileiro falado.

É igualmente possível perceber que, como abordado por Faraco (2021), a artificialidade e a falta de consenso sobre o português brasileiro escrito afetam as práticas escolares e, em consequência, geram dificuldades na escrita dos alunos. Veja-se o caso de Luísa, por exemplo, ela não se sente segura em usar uma forma de passiva porque tem pouco contato com ela. Para a aluna, há justamente, artificialidade na forma, é possível perceber o que Faraco expressa literalmente: “[...] imbróglio normativo do Brasil continua em aberto, com efeitos negativos diretos sobre o ensino da língua no país” (Faraco, 2021, p.53).

Outro aspecto importante a ser destacado sobre avaliações como o ENEM é que esse tipo de avaliação é elaborado tendo em vista falantes nativos do português brasileiro (Oliveira, 2019), mesmo que, em alguns casos, seja vista como uma ferramenta de integração por migrantes de crise (Melo, 2023). Também é um desejo deste estudo contribuir para a acessibilidade desses exames para alunos migrantes, especialmente migrantes de crise, tendo em vista as suas especificidades e vulnerabilidades.

Ademais, em 2025, o ENEM voltou a ser uma avaliação que possibilita a obtenção de um certificado de conclusão do Ensino Médio válido em território brasileiro. Desde então, um número relevante de migrantes têm procurado o Pró-Imigrantes com o intuito de realizar a prova do ENEM para obterem comprovação de ensino médio completo no Brasil¹⁸. Isso ocorre porque os processos de revalidação de diplomas estrangeiros no Brasil costumam demandar muito tempo e dinheiro (Melo e Ferreira, 2023).

A partir de estudos como esse, é possível perceber a urgência da criação de materiais didáticos e editais mais acessíveis a candidatos que não tenham o português como língua materna e que desejam prestar exames como o ENEM. Mesmo que atualmente existam instituições de ensino superior brasileiras com processos de entrada exclusivos para a

¹⁸ De 2021 a 2024 o projeto ofereceu também a preparação para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), avaliação gratuita, também elaborada pelo INEP, que fornece certificação de conclusão do ensino médio válida no Brasil.

população migrante de crise¹⁹, a linguagem inacessível dos editais e homepages pouco intuitivas dificultam que esse público migrante acesse políticas a eles direcionadas.

¹⁹ Conferir a introdução desse artigo.

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). *Global Trends*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends>. Acesso em: 26 jan. 2026.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). *Dados refugiados no Brasil e no mundo*. [2023]. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 29 nov. 2025.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-36, 2018.

BOURDIEU, P. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. KRECKEL, R. (Org.). *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, 1983. p. 183-198. (Soziale Welt Sonderband 2). 1983.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO (CSVM). *Relatório Anual CSVM 2024*. 2025. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-02/2024-relatorio-anual-csvm.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CASTRO, B. M. B. de. *Entre a expansão e o declínio: a democratização do acesso ao ensino superior e a queda nas inscrições do ENEM no período 2017 - 2021*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUARTE, I. M. Português, Língua Pluricêntrica: Que Português Ensinar Em Aulas De Língua Estrangeira? In: *Memória Discurso e Tecnologia*. São Paulo: Terracota Editora, 2016. p. 217-236.

FARACO, C., A. Norma padrão e ensino de português no Brasil. *APP, Palavras em linha*, n.º 4, 2021, p. 45-56.

GONÇALVES CORRÊA, M. L. A relação falado/escrito e a construção dos dados no fórum "Índio Pataxó". *Alfa*, São Paulo, v. 43, p. 45-68, 1999.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). *Enem*. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 26 jan. 2026.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016. 308 ps.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de deslocados forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*, v. 9, 2018, p. 31-56.

MARCUSCHI, L., A. ORALIDADE E ESCRITA. *Signótica*, v. 9, jan./ dez. 1997, p. 119-145.

MELO, L. E. L. *A identidade no ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: um estudo de caso com um migrante de língua materna asiática*. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MELO, L. E. L.; FERREIRA, L. C.. A preparação de migrantes para o ENCCEJA em um curso popular para preparação para o ENEM: um relato de experiência. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 18, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Prouni - Programa Universidade para Todos*. 2024. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, v.10, n.2, p. 329-338, 1994.

OLIVEIRA, D.de A. *A preparação de imigrantes haitianos para a produção da Redação do ENEM*. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, C. De S.; MELO, L. E. Contribuições do cursinho Pró-Imigrantes para o acolhimento entre línguas na formação docente. In: BAPTISTA, L.M.T.R.; NUNES, T. A. (Orgs.). *MIGRAÇÃO, TRÂNSITOS E LINGUAGENS NO SUL GLOBAL: experiências, fronteiras e contatos linguísticos*. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 45-63.

ZAMBRANO, C. E. G. PLAc como transgressão: Letramentos sociais e prática educativa-reflexiva. In: SOUZA, R.F. et al. (Orgs). *Português como língua de acolhimento, práticas e perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2021. p. 24-28.