

Ressignificações do conceito de português como língua de acolhimento a partir da didática do plurilinguismo. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

RESSIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A PARTIR DA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO

*Reframing the concept of Portuguese as a host language from the point of view of
the didactics of multilingualism*

Teurra Fernandes Vailatti¹

Francisco Calvo del Olmo²

teurravailatti@hotmail.com

francisco.olmo@ufpr.br

RESUMO: Os projetos de acolhimento linguístico desenvolvidos em universidades públicas brasileiras são uma oportunidade para que as populações migrantes aprendam a língua nacional, o português brasileiro (PB). Nesse contexto, o aumento do fluxo migratório em nosso território gera situações de comunicação de grande diversidade linguística e cultural, o que aproxima o conceito de *português como língua de acolhimento* (PLAc) dos pressupostos da didática do plurilinguismo (CANDELIER *et al.*, 2007), - uma perspectiva que valoriza a natureza plurilíngue e multilíngue de interação dos migrantes em situações reais de comunicação. Nosso objetivo consiste então em refletir sobre as relações entre a perspectiva do plurilinguismo e o conceito de PLAc. A partir do debate teórico-conceitual de autoras como Grosso (2010) e Ruano (2019), partimos do seguinte questionamento: como o plurilinguismo dialoga com as definições portuguesas e brasileiras propostas para o conceito de PLAc e agrega uma perspectiva teórico-metodológica que vai ao encontro das demandas de ensino-aprendizado do PB? A partir de Zarate *et al.* (2008), Melo-Pfeifer (2018) e Calvo del Olmo; Escudé (2019), trazemos à luz tais relações, sem perder de vista as especificidades dos projetos de PLAc: o perfil do público-alvo, a relação aprendiz-língua, a abordagem multidisciplinar, o espaço escolar e a educação do entorno. A expectativa é tecer um diálogo que possibilite aprimorar o olhar para o conceito, numa perspectiva plural e igualitária de ensino-aprendizado da língua, que inclua o reconhecimento e a afirmação dos grupos minoritarizados. De modo mais amplo, esperamos contribuir para o enriquecimento da discussão teórica dessa área de investigação.

PALAVRAS-CHAVE: português como língua de acolhimento; didática do plurilinguismo; migração.

ABSTRACT: The linguistic hosting project developed in Brazilian public universities is an opportunity for migrating families to learn the Brazilian national language, Brazilian Portuguese. In this context, the increased migratory flow into our territory generates vast linguistic and cultural diversity in communication demanding situations, which brings closer the concept of *Portuguese as host language* from the pretext of multilingualism didactics (CANDELIER *et al.*, 2007), - a perspective that emphasizes

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Federal do Paraná – UFPR.

² Doutor em Estudos da Tradução, com estágio de Pós-doutorado na Université Grenoble-Alpes – UGA, na França, e Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Federal do Paraná – UFPR.

the plurilingual and multilingual interaction of migrants in real communication situations. In this regard, our objective consists of pondering on the relation between the plurilingual perspective and the concept of *Portuguese as host language*. From the theoretical-conceptual debate of authors such as Grosso (2010) and Ruano (2019), we start from the following question: how does multilingualism interact with the Portuguese and Brazilian definitions proposed by the concept of host language and adds a theoretical-methodological perspective to the instruction-learning demands of Brazilian Portuguese? From Zarate et al. (2008), Melo-Pfeifer (2018) and Calvo del Olmo; Escudé (2019), such relations are brought into light, without losing sight of the linguistic hosting projects specificities: the target group's profile, the student-language relation, the multidisciplinary approach, the school space, and cultural environment-related education. It is expected that a dialogue will be established, which will enable a sharpened view of the concept, from a plural and equal perspective of the language instruction-learning relation which includes the recognition and assertion of minority groups. From a more general perspective, we expect to contribute to a richer theoretical discussion in this field of investigation.

KEYWORDS: Portuguese as a host language; multilingualism didactics; migration.

INTRODUÇÃO

No atual cenário de migrações e diásporas, o domínio das línguas nacionais pelos migrantes e refugiados é um primeiro passo para inserção no país de acolhimento. No contexto nacional, apesar da carência de ações governamentais de acolhimento linguístico, projetos de extensão desenvolvidos em universidades públicas brasileiras oferecem cursos gratuitos de português brasileiro (PB) para que as populações migrantes possam aprender formalmente a língua e superar as barreiras da comunicação. Ao longo da última década, tais projetos e pesquisas deles decorrentes vêm amadurecendo e ganhando visibilidade, consolidando uma nova área no ensino-aprendizado do PB³.

No âmbito desses projetos, o conceito de *português como língua de acolhimento* (PLAc), aliado a uma prática reflexiva, vem sendo constantemente ressignificado (RUANO, 2019). Desde que começou a ser forjado em Portugal, há vinte anos, no contexto de elaboração do Programa de Política Migratória criado pelo Estado Português, o conceito está essencialmente relacionado ao aprendizado da língua nacional e à inserção dos migrantes na sociedade. De lá para cá, várias definições

³ Como exemplos citamos o Projeto *Português Brasileiro para Migração Humanitária*, da Universidade Federal do Paraná (PBMIH/UFPR), o Projeto *Português para Falantes de Outras Línguas*, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PFOL/UTFPR), o Projeto *Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio*, da Universidade de Brasília, (PROACOLHER/UnB); o Projeto *Português para Refugiados no Brasil*, sob organização da Cáritas Rio de Janeiro em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); o Programa de *Português para Estrangeiros*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE/UFRGS); o Projeto *Refugiados na Paraíba: integração linguística e transculturalidade*, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e o Programa *Português como Língua de Acolhimento e de Cultura Brasileira para refugiados, portadores de visto humanitário e imigrantes em situação de vulnerabilidade social*, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

foram propostas agregando nuances de significado para o termo *língua de acolhimento*.

Desse modo, a recepção do conceito em território brasileiro aproveita da discussão teórica lusitana para além de uma perspectiva assimilacionista, buscando adaptá-lo, problematizá-lo e ampliá-lo em coerência com a nossa realidade (Ruano, 2019). Nesse sentido, leva em consideração que o contexto migratório delineia uma realidade educacional muito nova, condicionada aos aspectos próprios desse fenômeno, aspectos linguísticos, culturais, sociais, políticos, econômicos etc., que afetam diretamente o ensino/ aprendizado da língua nacional.

Outro fator determinante para a ressignificação desse conceito diz respeito ao aumento do número de solicitações de refúgio em nosso território. De acordo com os dados apresentados no Relatório Refúgio em Números – 4ª edição⁴, o Brasil recebeu ao longo dos últimos oito anos (2011 a 2018) 206.737 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, sendo que de 2016 a 2018 o número de solicitações praticamente triplicou de um ano para outro (10.308 solicitações em 2016, 33.866 em 2017 e 80.057 em 2018).

Esse fluxo migratório gera situações de comunicação de grande diversidade linguística e cultural. Migrantes vindos de países africanos falam inglês, francês, árabe, além de suas línguas regionais ou nacionais. Sírios e libaneses falam variedades de árabe e inglês. Haitianos geralmente falam francês e crioulo haitiano; mas muitos deles acabam também aprendendo o espanhol, pois passam por outros países da América Latina antes de chegarem ao Brasil. Longe de vivermos o mito de Babel em sua conotação negativa, nossos espaços sociocomunicativos tornaram-se cada vez mais fluídos e plurais.

Nesse sentido, constatamos que a comunicação dos migrantes em situações reais é essencialmente plurilíngue (no âmbito individual) e multilíngue (no âmbito coletivo). Por isso, partimos da premissa de que o plurilinguismo pode ser assimilado nas práticas pedagógicas para favorecer o processo de aprendizado da língua nacional como um todo. Em outras palavras, significa que podemos optar por uma abordagem metodológica que valoriza o modo espontâneo de interação socioverbal dos migrantes nas diversas situações de comunicação, sejam elas presenciais e/ ou virtuais.

⁴ **Refúgio em números - 4ª edição**, publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR). Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%830-23-de-julho-002.pdf>. Acesso em: 10 mar 2020.

Desse modo, a partir de uma revisão do debate teórico em torno do conceito de *língua de acolhimento*, promovido pelas pesquisadoras portuguesas e brasileiras Grosso (2010), Maher (2007), Lopez (2016), São Bernardo (2016), Barbosa; São Bernardo (2017), Sene (2017), Anunciação (2017) e Ruano (2019), nossa argumentação se desenvolve a partir do seguinte questionamento: como a didática do plurilinguismo (CANDELIER *et al.*, 2007) dialoga com as definições já propostas para o conceito de PLAc e como agrega uma perspectiva teórico-metodológica que vai ao encontro das demandas de ensino-aprendizado do português brasileiro no contexto dos projetos de acolhimento linguístico?

O presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento⁵, situada na área da Linguística Aplicada, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no contexto de um estudo comparativo entre dois projetos de acolhimento linguístico de migrantes refugiados, que visam ao ensino-aprendizado das línguas nacionais: o *Programa Reingresso* da UFPR, no Brasil, e o *Projeto Co-FormER* da Université Grenoble Alpes (UGA), na França. No recorte aqui apresentado, nosso principal objetivo é refletir sobre a pertinência da didática do plurilinguismo nos projetos de acolhimento linguístico.

Desse modo, a discussão proposta se desenvolve em duas partes. Na primeira, a partir de Grosso (2010), apresentamos a definição do conceito de língua de acolhimento. Na sequência, revisitamos brevemente o cenário português de elaboração do conceito de PLAc e, a partir de Ruano (2019), buscamos expor como ele vem sendo ressignificado em contexto brasileiro, nos projetos de acolhimento linguístico. Finalmente, a partir de Bagno (2011), questionamos sobre os sentidos que suscitam as relações entre os termos *língua* e *acolhimento*, considerando, sobretudo, a paisagem real das práticas e dinâmicas sociocomunicativas das comunidades migrantes.

Na segunda parte, a partir de Zarate *et al.* (2008), Melo-Pfeifer (2018) e Calvo del Olmo; Escudé (2019), refletimos sobre as relações entre as ressignificações do conceito de PLAc e a didática do plurilinguismo no que toca às especificidades dos projetos de acolhimento: o perfil do público-alvo (e seu repertório linguístico-

⁵ Pesquisa de doutorado em andamento com período de cotutela na Université Grenoble Alpes, sob orientação dos professores, Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo e Prof. Dr. Christian Jean-Marie Régis Degache. Título provisório: A INTERCOMPREENSÃO COMO AÇÃO DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: um estudo comparativo entre o *Programa Reingresso* da Universidade Federal do Paraná e o *Projeto Co-FormER* da Universidade Grenoble Alpes.

cultural), a relação aprendiz-língua, a abordagem multidisciplinar visando ao acolhimento, o espaço escolar (a sala de aula) como um *second space* e a educação do entorno. No campo da didática e das metodologias de ensino de línguas, nossa expectativa é tecer relações que permitam aprimorar o olhar para o conceito de PLAc, numa perspectiva plural e igualitária de ensino-aprendizado da língua, e que também enriqueçam a discussão teórica dessa nova área de investigação.

1 QUE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO?

Conforme Grosso (2010), novos contextos socioeducativos fazer surgir termos que delineiam e definem conceitos com outros pontos de vista, como é o caso do termo *língua de acolhimento*. Assim, diferentemente dos conceitos de *língua estrangeira* e de *segunda língua*, este, mais recente, situado no contexto da globalização e em sociedades marcadas pela mobilidade, designa um público migrante refugiado, heterogêneo e majoritariamente adulto. São falantes em imersão, geralmente recém-chegados num novo país, que possuem uma urgente necessidade de domínio da língua nacional para serem capazes de “agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não [...] é familiar” (GROSSO, 2010: 66).

Nessa perspectiva, a necessidade de uso da língua vai para além do âmbito acadêmico, profissional ou turístico – como nos casos dos conceitos anteriores -, ela pode passar por estas áreas, mas está vinculada sobretudo à atividade laboral, à integração do migrante na sociedade de acolhimento e, mais amplamente, à sua sobrevivência no país. Ainda, a partir do conceito de língua de acolhimento, Grosso (2010: 71-72) destaca que a integração destes imigrantes na sociedade se dá a partir da relação bidirecional, ou seja, da vontade mútua de ser acolhido e de acolher. A partir de tal paradigma, nos processos educativos, considera-se então a abordagem intercultural e a abordagem orientada para a ação, em que o aluno é visto como um sujeito ativo no aprendizado da língua – um utilizador e ator social.

Como dissemos anteriormente, o conceito de língua de acolhimento está em constante ressignificação. Mas antes de tudo, relembremos que ele se desenvolve inicialmente em Portugal, a partir da intenção de reconhecer o país, tido como “tendencialmente monolíngue e monocultural”, como um país de acolhimento (GROSSO, 2010: 65). Nesse sentido, embora o fluxo migratório tenha sido um movimento orgânico – de fora para dentro do país, é possível compreender que em

meio a este movimento houve também uma decisão política. Dentro deste projeto estava a busca por um termo diferenciado para adequar ao novo contexto sociocomunicativo da migração, que dizia respeito à necessidade do migrante de dominar a língua nacional para melhor se inserir como cidadão no novo país de moradia.

O conceito de língua de acolhimento deriva então desta decisão; e ainda que tenha feito parte de um projeto para a construção de uma cidadania pautada na diversidade linguística e cultural, por se tratar de uma construção teórica que antes de tudo estava relacionada a um intento político-ideológico (abstrato), não sabemos afirmar se na prática o conceito também foi atrelado a processos de adequação linguística, social e cultural do migrante, reforçando assim, o estigma anterior de país monolíngue e monocultural.

Mas como isso pode ter acontecido? Apontamos como causa o fato de se condicionar o domínio da língua a uma adequação pré-estabelecida e não a uma inserção linguístico-social naturalmente construída. Em outras palavras, como se o pertencimento do migrante à sociedade estivesse estritamente vinculado ao domínio legitimado da língua nacional. Um exemplo de instrumento que pode ter provocado este tipo de adequação foi o programa Portugal Acolhe – Português para Todos (PPT)⁶, em que a conclusão do curso e a obtenção de sua certificação estiveram atreladas ao acesso aos direitos civis.

Em todo o caso, se o conceito de língua de acolhimento foi inicialmente elaborado no âmbito de um projeto de motivações complexas que vão além da dimensão linguística, não deixou de estruturar dinâmicas e impactar na realidade, trazendo consequências sociais, políticas, pedagógicas, institucionais, culturais, etc. concretas para a sociedade de acolhimento e ainda mais concretas para os migrantes. Isso significa que se trata de um conceito que foi ao mesmo tempo estruturado e estruturante, para o qual é impossível olhar através de um ponto de vista simplificado.

A partir deste cenário, longe de simplesmente replicar o conceito de uma realidade para a outra, consideramos, juntamente com Ruano (2019), que sua ressignificação em contexto brasileiro deva acontecer a partir da problematização da teoria visando a construção de uma prática reflexiva. Na explicação da pesquisadora (RUANO, 2019: 63-64),

⁶ Programa Portugal Acolhe - Português para Todos (PPT). Disponível em: <<https://pptonline.acm.gov.pt/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

É necessário, a nosso ver, que esses cidadãos [migrantes refugiados] recebam modos de ter acesso à cultura, à língua, à cidadania, sem que isso signifique renunciar às suas origens e sem que aconteça um apagamento linguístico-cultural para dar espaço à língua e à cultura dominantes. Além disso, não compactuamos com a ideia de vincular a aprendizagem do idioma majoritário local a nenhum tipo de condição para a legalização e possibilidade de permanência na sociedade receptora, prática que temos acompanhado com pesar em diversos países europeus além de Portugal, como é o caso da França, Inglaterra, Alemanha, entre outros. Acreditamos que essa ligação direta possa reforçar uma prática colonizadora e assimilacionista, ao se impor a língua como uma condição *sine qua non* à permanência no novo território.

Por outro lado, presumimos existirem, no modelo português, reflexões positivas, atreladas ao conceito de Português como Língua de Acolhimento, que justificam a utilização dessa nomenclatura em território brasileiro [...]. Dessa forma, exercitamos no fazer uma prática reflexiva, buscando ações positivas para serem replicadas, com as devidas adaptações, ao contexto de ensino brasileiro e, ao mesmo tempo, eliminando as que não nos parecem tão coerentes para a realidade na qual estamos inseridos.

Para Ruano (2019: 65), na conceituação do termo português como língua de acolhimento, compartilhamos com o quadro teórico lusitano os seguintes aspectos: é uma língua adquirida em contexto migratório por migrantes em vulnerabilidade social, em ambiente plurilíngue/ pluricultural e multilíngue/ multicultural, é uma língua que facilita o acesso a espaços sociais e laborais, que se relaciona às necessidades mais urgentes das comunidades migrantes e que é um facilitador para a inserção dos indivíduos na sociedade.

No cenário brasileiro, os projetos de PLAc comumente usam o termo português como língua de acolhimento para designar a concepção de língua que norteia as práticas pedagógicas; o que reforça a necessidade de refletir sobre a resignificação do conceito a partir do seu quadro teórico e de sua *práxis*. Propomos iniciar a discussão a partir da relação entre os termos *língua* e *acolhimento*. Quais seriam os sentidos que perpassam tal relação?

Ora, quando afirmamos que o PB é a língua de acolhimento das populações migrantes, não se trata necessariamente de uma constatação empírica, mas sim, de um modo abstrato de compreender qual é o papel da língua portuguesa na sua relação com as populações migrantes. Em outras palavras, nessa perspectiva, o conceito pode ser entendido como um empreendimento que pretende imprimir na realidade sociocomunicativa dos refugiados esse dito acolhimento monolíngue e idealizado.

Por outro lado, se o conceito de língua de acolhimento designa a língua nacional – o português brasileiro –, vale lembrar que o que chamamos de português exige a definição do que é português, já que se trata de um rótulo unificador (BAGNO, 2018).

Reconhecer a pluralidade dentro desse rótulo seria então um dos pontos importantes na problematização do conceito. Nesse sentido, focar o ensino/ aprendizado somente naquele português, por exemplo, no português exigido para obtenção de certificações, como no caso brasileiro - o Celpe-Bras⁷, seria objetificar a língua, ou seja, usá-la apenas como um meio de acesso a um documento.

A pesquisa de Anunciação (2018, 2019) traz esclarecimentos importantes sobre este aspecto. A autora explica que a partir da Lei de Migração - Portaria Interministerial N^o. 11, de 03 de maio de 2018, a aprovação no exame Celpe-Bras se tornou um dos requisitos para o deferimento da solicitação de naturalização brasileira, para migrantes. Nesse sentido, a pesquisadora argumenta que o que pode ser visto como um avanço para as políticas linguísticas no tema, também pode ser entendido como uma ação assimilacionista e normativizadora, pois atrela o domínio da língua a emissão de um certificado.

Como não há, no eixo das políticas públicas de acolhimento de migrantes, nem sequer a oferta de cursos públicos e gratuitos para o exame, que deem condições concretas de preparação para os migrantes refugiados, podemos imaginar que, no anseio de atender a demanda imposta, cursos de PLAc poderão ser reconfigurados em cursos preparatórios para o Celpe-Bras. Isso significaria submeter o aprendizado da língua a um intento avaliativo, em detrimento do desenvolvimento da competência comunicativa do migrante como uma prática discursiva socialmente construída – o que, na perspectiva de Anunciação (*ibid.*), reforçaria, as desigualdades sociais, linguísticas, culturais e identitárias.

Também é problemático associar o PB como língua de acolhimento exclusivamente à norma padrão, pois, como coloca Bagno (2011: 367), “a norma padrão não é uma variedade linguística”. Segundo o pesquisador, trata-se de um constructo que não encontra total correspondência na realidade da comunicação socioverbal. A norma padrão (e a gramática dela derivada) é uma supervariabilidade da língua, ou seja, um parâmetro a partir do qual são medidos os usos falados e escritos dessa língua – para fins de padronização, adequação, identificação de erros, acertos etc.

⁷ Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC).

Nesse sentido, não seria uma relação natural definir o português brasileiro como língua de acolhimento a partir da norma padrão. Assim como também não é uma relação espontânea no âmbito do estudo do português como língua materna. No entanto, do modo como é apresentada na escola, a língua materna parece um sistema difícil de ser aprendido/ apreendido e essa já é uma ideia bastante ancorada no senso comum. Ao longo da vida escolar, isso faz com que o aluno crie um sentimento de insegurança linguística em relação às demais variedades da língua presentes na sua experiência sociodiscursiva fora da escola, já que acredita que estas e as que ele mesmo usa em sua comunicação não são corretas, nem legítimas. Tal adestramento vai mais no sentido do que se deve falar e escrever e menos no sentido do como.

Bagno (2011) alerta que a língua é inerente à capacidade de expressão do indivíduo. Por isso, para o autor, é problemático tratá-la como algo completamente externo, que o indivíduo precisa “adquirir, aprender, conhecer, respeitar, venerar, transmitir e defender para se tornar membro digno da comunidade, para se sentir incluído numa cultura, para se tornar cidadão” (BAGNO, 2011: 360). Além disso, quando o estudo fica restrito ao objetivo da legitimação social (através da obtenção de certificações, do acesso a direitos, do acesso a determinados espaços sociais etc.), automaticamente acaba considerando apenas uma parte do rico universo de possibilidades de expressão que a língua tem em seus usos reais/ concretos.

Nesse sentido, para uma análise coerente da relação entre língua e acolhimento, é imprescindível lançar um olhar prismático para as práticas sociocomunicativas das populações migrantes, a fim de identificar quais dinâmicas se fazem, de fato, presentes nos espaços de enunciação e de que modos. Como bem coloca Bagno (2011: 359), em seu estado “natural” a língua é sempre heterogênea, viva, mutável, instável. Por isso, reiteramos que a concepção de língua de acolhimento deve estar associada às práticas sociocomunicativas das populações migrantes, para que não seja um conceito que tangencie a realidade concreta - da comunicação como um todo e dos processos de ensino/ aprendizado da língua nacional. Nas palavras do pesquisador (BAGNO, 2011: 363),

[...] o mais sensato é buscar conhecer a dinâmica social da linguagem, seu impacto na vida das comunidades humanas, as origens culturais do próprio sistema linguístico, que não pode ser estudado fora das circunstâncias reais da vida de seus falantes.

Nessa perspectiva, se, na constatação de Bagno (2011), “o conceito de língua não é o mais fácil de se definir”, igualmente consideramos que definir o que é língua de acolhimento implica em apreender a trama intrincada que é o contexto migratório e o Brasil como espaço de acolhimento das populações migrantes. Complexidade que, a nosso ver, perpassa dimensões políticas, econômicas, ideológicas, culturais e linguísticas. De outro lado, como já mencionado e como o próprio pesquisador ressalta, significa olhar para as dinâmicas sociocomunicativas dos próprios sujeitos - os migrantes refugiados, que são diretamente impactados pelos processos de ensino-aprendizado do PB, pautados no conceito de língua de acolhimento.

Trazemos para discussão uma outra noção importante dentro da relação do migrante e do refugiado com a língua. Consideramos que a dicotomia aquisição da língua/ aprendizagem da língua é conciliável no contexto da migração⁸. Nesse contexto, o aprendizado pode não ser apenas formal/ escolar, pois, considerando a imersão destes sujeitos no país de acolhimento, ele pode ser contínuo e complementar ao processo de aquisição da língua. Adami e Leclercq (2012) vão fazer o uso do termo “*apprentissage en milieu social*” (aprendizagem em ambiente social) para distinguir do modo de aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva, os mesmos pesquisadores consideram que “[...] a maior parte das aquisições linguísticas dos migrantes se estrutura no contato com nativos nas múltiplas situações sociais de comunicação, e a formação, quando ocorre, é apenas um momento do longo processo de aprendizado da língua dominante pelos migrantes”⁹. Para os autores, em ambos os tipos de aprendizagem (aprendizagem no ambiente social e aprendizagem formal/ escolar), o objetivo dos alunos é intuitivamente considerado como atingido quando o linguístico permite compreender e se fazer compreender nas interações com nativos (ADAMI; LECLERCQ, 2012: 7). Em suma, a partir desta breve reflexão, presumimos que existem vários modos de aprender uma língua, sendo um deles o aprendizado em contexto escolar, que aqui identificamos acontecer nos projetos de PLAc.

⁸ Tal distinção é, todavia, fortemente questionada. Para um aprofundamento no assunto, ver: ADAMI, Hervé; LECLERCQ, Véronique. **Les migrants face aux langues des pays d'accueil** : acquisition en milieu naturel et formation. Presses universitaires du Septentrion, 2012.

⁹ Tradução nossa. Texto original. “[...] la plus grande part des acquis langagiers des migrants se structure au contact des natifs dans les multiples situations sociales de communication, et la formation, quand elle a lieu, n'est qu'un moment du long processus d'apprentissage de la langue dominante par les migrants”.

Ainda que o conceito de língua de acolhimento possa ser ressignificado em sua conotação positiva, para os migrantes, inúmeras tensões na relação entre língua e acolhimento podem se produzir, se considerarmos, por exemplo, que o aprendizado da língua nacional é uma necessidade imposta pela condição de refúgio, que o seu não domínio também pode criar um complexo de inferioridade linguística nos migrantes e que o PB é a língua oficial e majoritária no país, mas não a única (citamos, a exemplo, as regiões de fronteira, onde o domínio de outras línguas pode ser mais importante para o migrante).

Diante destas reflexões iniciais, revisitamos brevemente o cenário que levou o português a ocupar o lugar de língua de acolhimento e buscamos tecer algumas considerações que julgamos importantes para a problematização do conceito no contexto brasileiro. O ponto central de nossa argumentação recai na necessidade de associá-lo à paisagem real da comunicação verbal, que diz respeito, sobretudo, às práticas sociocomunicativas das comunidades migrantes. A seguir, trataremos o plurilinguismo como uma noção crucial para a ressignificação de PLAc a partir de suas relações com o referencial teórico português e brasileiro.

2 RESSIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA DO PLURILINGUISMO

Na revisão do debate teórico, exploramos as autoras Grosso (2010), Maher (2007), Lopez (2016), São Bernardo (2016), Barbosa; São Bernardo (2017), Sene (2017), Anunciação (2017) e Ruano (2019), pois elas nos oferecem as bases norteadoras da conceituação de PLAc. Desse modo, a partir de tal referencial, discutimos as relações entre as ressignificações do conceito e as noções do plurilinguismo ali ancoradas, no que toca às especificidades dos projetos de acolhimento: o perfil do público-alvo, a relação aprendiz-língua, a abordagem multidisciplinar visando ao acolhimento, o espaço escolar como um *second space* e a educação do entorno. Nesta seção, tais relações serão então explicitamente abordadas por nós, à luz do quadro teórico do plurilinguismo, a partir de Zarate *et al.* (2008), Melo-Pfeifer (2018) e Calvo del Olmo; Escudé (2019).

Tecemos, então, um diálogo que visa a união, na contramão da constatação de Coste (1991) – que fala do divórcio entre a escola e o plurilinguismo; por uma perspectiva plural, fluída e igualitária de ensino-aprendizado da língua nacional e

dominante, que inclua o reconhecimento e a afirmação dos grupos minoritarizados, especificamente no contexto dos projetos de PLAc.

O primeiro ponto diz respeito à realidade sociocomunicativa dos refugiados, que não abarca apenas a relação com a língua nacional (o PB), com a língua de acolhimento, mas também as relações com as outras línguas que compõem seus repertórios linguísticos e os do ambiente no qual estão inseridos. Como dissemos anteriormente, a comunicação dos migrantes em situações reais é essencialmente plurilíngue (no âmbito individual) e multilíngue (no âmbito coletivo). Ressaltamos, sobre esse último aspecto, a pluralidade linguística do nosso território: são cerca de trinta línguas de imigrantes, além das línguas indígenas e a língua brasileira de sinais (MAHER, 2007: 266).

Os migrantes, mesmo em imersão no país de acolhimento, continuam a usar suas línguas – aprendidas, conhecidas, faladas – nos diferentes espaços sociais pelos quais transitam. Nesse sentido, as pesquisadoras Barbosa e São Bernardo (2017), Sene (2017) e Ruano (2019) já haviam constatado que, no processo de ensino-aprendizado do PB, é essencial considerar a bagagem linguística dos alunos e alunas. Do *Dicionário crítico de migrações internacionais* (CAVALCANTI *et al.*, 2017), destacamos então a seguinte consideração de Barbosa e São Bernardo,

[...] a valorização e fortalecimento das línguas faladas pelo público que está sendo acolhido são imprescindíveis e tal reconhecimento sustenta-se e ganha corpo considerando-se os benefícios do plurilinguismo para a aprendizagem de uma nova língua.

Na perspectiva do plurilinguismo, isso significaria desmistificar a ideia abstrata de um monolinguismo em língua nacional, ao considerarmos que eles podem ocorrer a partir da valorização e da ativação dos conhecimentos pré-existentes nos repertórios dos migrantes.

Com as pesquisadoras, reiteramos que, além da bagagem linguístico-discursiva, devemos considerar a bagagem cultural e experiencial, ou seja, a experiência de vida dos migrantes. Nesse sentido, a partir de Calvo del Olmo e Escudé (2019), compreendemos que cada falante possui, em seu repertório individual, competências plurilíngues e pluriculturais que podem ser aproveitadas nos processos de aprendizado. Em tal perspectiva, Ruano (2019: 71) ainda considera que devemos ter cuidado em não identificar os sujeitos a partir do que lhes falta; em suas palavras, “embora estejamos trabalhando com um grupo minoritarizado, nossa prática não deve

estar atrelada às políticas assistencialistas, que identificam esse público-alvo apenas pelo que ‘não possui’, ao invés de valorizar a enorme bagagem linguístico-cultural e as experiências que traz”.

Sobre esse ponto, vale ressaltar que antes do *multilingual turn*, termo recuperado de Melo-Pfeifer (2018), a didática das línguas atuava no paradigma do monolinguismo, ou seja, de ensino-aprendizado de uma língua (uma cultura), estudada de modo fechado e isolado das outras línguas, desconsiderando suas conexões e seus pontos em comum. Muito embora o plurilinguismo não seja um fenômeno novo, já que a história das línguas é a história do contato entre as línguas - que sempre estiveram em processo natural de hibridização, o seu reconhecimento na área da didática é mais recente – legitimado, sobretudo, através dos estudos na área da Sociolinguística.

Nesse sentido, concordamos que o grande trunfo do *multilingual turn* para a didática foi ter colocado em questão (ao menos teoricamente) as abordagens monolíngues e monoculturais de ensino-aprendizado de línguas e, inclusive, a própria ideologia do monolinguismo. Para Melo-Pfeifer (*ibid.*: 199), as abordagens plurais (CANDELIER *et al.*, 2007)¹⁰ desafiam quatro ideias do monolinguismo, a saber: o mito do falante nativo e da norma padrão; a ideia da sala de aula como um espaço monolíngue de ensino e aprendizagem; e a ideia de que a interação ocorre em apenas um idioma.

Desse modo, através das abordagens plurais, o plurilinguismo promove a integração e inter-relação entre as línguas e as culturas, ressaltando suas semelhanças e suas diferenças, seus pontos de contato e seus contínuos. Nos projetos de PLAc, tal paradigma contribui para o aprendizado da língua nacional, como uma língua não tão estrangeira, fechada ou estática em si mesma. Ainda, ele valoriza justamente a fluidez com que os alunos podem transitar entre os diferentes universos linguísticos e culturais e, desse modo, legitima os modos espontâneos de interação socioverbal nos contextos reais de comunicação. Já no processo de aprendizado da língua, os alunos podem se dar conta de que não estão “partindo do zero”, tendo em vista a quantidade de conhecimentos anteriores (conhecimentos linguísticos, culturais e extraverbais) que mobilizam para decifrar, interpretar e assimilar o novo idioma.

¹⁰ As Abordagens Plurais são identificadas como (1) interculturalidade, (2) sensibilização para a diversidade linguística (*l'éveil aux langues*), (3) didática integrada de línguas e (4) intercompreensão. Elas são compreendidas como os eixos estruturadores que visam ao desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural.

Além disso, ao reconhecer a diversidade e a igualdade das línguas e culturas em um mesmo espaço (o escolar) – já que frequentemente os grupos dos projetos de PLAc são de natureza heterogênea, o plurilinguismo age como um incentivo para a participação ativa dos migrantes na sociedade (SÃO BERNARDO, 2016), contribuindo para um movimento de empoderamento identitário e anulando práticas que possam se configurar como assimilacionistas, padronizadas e normativizadoras (ANUNCIÇÃO, 2017). Nesse sentido, arriscamos presumir que o ambiente plurilíngue e pluricultural de ensino-aprendizado pode, para além dos muros da escola, influenciar e até mesmo modificar positivamente o entorno social.

Em relação ao entorno social, se o conceito de PLAc visa a garantir o aprendizado da língua nacional e considera os processos educacionais na base de uma relação dialógica contínua e intercultural - que compreende a ação positiva de quem acolhe e de quem é acolhido (GROSSO, 2010), consideramos que o plurilinguismo também pode atuar nessa perspectiva. A interculturalidade, como abordagem estruturadora da noção de competência plurilíngue e pluricultural (CANDELIER *et al.*, 2007), oferece recursos teórico-metodológicos para a educação da sociedade, no que diz respeito ao acolhimento de refugiados – o que Maher (2007) e Lopez (2016) vão chamar de educação do entorno.

Concordamos com Maher (2007: 257), quando a pesquisadora afirma que não basta que os grupos minoritarizados tenham consciência de seu valor linguístico, cultural e identitário para que o ambiente de opressão da vida cotidiana seja modificado. É preciso que todo projeto educativo voltado para este público se dedique à educação do entorno, “para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos” (*ibid.*: 267).

Nesse sentido, a educação do entorno é um dos eixos – juntamente com a politização e os avanços na legislação – para que o empoderamento e a emancipação destes grupos aconteça. Em outras palavras, “sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, [...] os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania” (MAHER, 2007: 257-258).

Em linhas gerais, segundo a pesquisadora, a educação do entorno supõe a relação entre culturas e o termo mais adequado para designar tal relação seria, então, a interculturalidade. Como ação educativa, a interculturalidade precisa considerar a

necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro e de aprender a destotalizar o outro (reconhecer a diversidade de expressões no interior dos grupos minoritarizados). Nesse sentido, presumimos com Maher (2007) que quando o entorno é confrontado com a sua própria mutabilidade e intraculturalidade e delas toma consciência, abre-se caminho para perceber tais características no outro e construir, desconstruir, reconstruir as representações que são feitas sobre esse outro – com maior tolerância, empatia e respeito.

Dito de outro modo, tanto aquele que chega e quer entrar, quanto aquele que recebe e pode abrir a porta precisa estar disposto a realizar este movimento. Do ponto de vista de quem acolhe, significa valorizar o novo que os recém-chegados trazem consigo – não apenas para tolerar, mas para aprender com a diversidade e o contraste. O contraste é o que costuma causar receio; e é nesse ponto que as coisas se confundem. O contraste não é ruim ou mau. Inclusive porque as culturas, tal como as conhecemos hoje, são fruto das sinergias entre “os que já estavam” e “os que acabaram de chegar” que, pouco a pouco, foram mesclando-se e convertendo-se em um todo aparente.

A interação com o diferente nos permite então aprender uns com os outros, ressalta quem somos a partir de quem são os outros, inclusive revelando padrões que incorporamos inconscientemente. A oportunidade de ver a si e ao outro a partir de novos pontos de vista permite reavaliar ideias, questionar verdades, sair do senso comum e desconstruir preconceitos/ estereótipos.

Nesse sentido, retomando os aspectos da intracultura e da mutabilidade no conceito de interculturalidade de Maher (2007), é importante considerar que cada migrante, mesmo que enquadrado em determinado grupo, nacionalidade e/ ou etnia, tem uma combinação diferente de culturas, línguas e experiências – o que entendemos aqui por intracultura. Além disso, os ingredientes que compõem sua identidade e seus valores também estão em fluxo; por isso sua mutabilidade. Desse modo, a interação através da interculturalidade nos dá a possibilidade de ver melhor quem já esteve para além das fronteiras e, quem sabe, de torná-las até menos demarcadas. A partir de tal perspectiva, a inserção das comunidades migrantes na sociedade pode se converter em uma experiência mais generosa, sensível e curiosa da parte de quem abre as portas.

Consideramos que a experiência de vida do migrante é o que o singulariza, por isso, o olhar para os sentidos individuais daquilo que os alunos enunciam faz perceber as nuances dos discursos, que são justamente o conteúdo das identidades dessas populações, na contracorrente do sentido unívoco que comumente as define a partir

do rótulo migrante refugiado. Nesse sentido, a partir da noção de *second space* proposta por Campano (2007) e das considerações das pesquisadoras brasileiras da área de PLAc, ressaltamos ser essencial a criação de um segundo espaço onde as nuances identitárias desses alunos possam ser valorizadas. Nas palavras do autor (*ibid.*: 40),

A segunda sala de aula também é um espaço ideológico. É o segundo porque é o trabalho dos alunos e professores que permanece na maior parte do tempo, invisível e não compensado, tanto em termos de financiamento quanto de reconhecimento. Inclui os relacionamentos que eles constroem e nutrem uns com os outros enquanto compartilham suas histórias de vida. A segunda sala de aula também possui uma dimensão afetiva, envolvendo o trabalho emocional dos professores à medida que eles lutam para executar o currículo exigido, nutrindo a integridade individual e cultural das crianças [...].¹¹

Campano fala sobre o *second space* se referindo ao seu público de alunos – o público infantil, mas suas considerações são muito bem válidas para o público adulto de migrantes refugiados. Para o pesquisador, essa segunda sala de aula seria, então, um espaço ao mesmo tempo pedagógico e ideológico, tão importante quanto o outro, o oficial, que o autor vai chamar de *first classroom*.

A partir de tal noção, reiteramos a importância da existência desses espaços que possam dar voz aos alunos, proporcionando-lhes um lugar de fala que se caracterize como uma ação de desconstrução e resistência, evocando aqui os termos usados por Zarate *et al.* (2008), no sentido de contribuir para o processo de empoderamento identitário do migrante, em sua busca por existir neste lugar de outra língua, outra cultura.

Nos projetos de PLAc, tais experiências pedagógicas, denominadas “narrativas de sobrevivência” (CAMPANO, 2007 *apud* RUANO, 2019: 72), promovem o deslocamento da imagem estereotipada de “migrante refugiado”, para a do indivíduo singular que se define a partir das próprias palavras, escolhendo qual imagem quer construir sobre si¹². Para Zarate *et al.* (2008: 151-152),

¹¹ Tradução nossa. Texto original. “The second classroom is an ideological space as well. It is second because it is the work of the students and teachers that remains for the most part, invisible and uncompensated, both in terms of funding and recognition. It includes the relationships that they build and nurture with one another as they share their life stories. The second classroom also has an affective dimension, involving the emotional labor of teachers as they struggle to execute the mandated curriculum while nurturing the individual and cultural integrity of children [...]”.

¹² O artigo intitulado **Contribuições do plurilinguismo para o aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento em contexto migratório** (VAILATTI, 2020), relata uma experiência com as “narrativas de sobrevivência”, realizada no ano de 2018, no Projeto de Extensão

Essas redefinições identitárias e essas estratégias de resistência às categorizações nacionais visam precisamente a construir uma imagem de si, baseada em identidades mais significativas para os indivíduos, o que expressa uma luta contra uma grande visibilidade cultural e seu oposto. Elas também permitem que os migrantes criem espaços de integração social parcial.¹³

Nessa perspectiva de trabalho, as e os estudantes são capazes de ressignificar a própria relação com a língua, geralmente percebida por eles como um empecilho para a inserção social (ANUNCIACÃO, 2017: 95). Um *second space* onde os migrantes possam materializar, através de produções orais e escritas, seus próprios conteúdos identitários, faz ressignificar a relação com a própria língua de acolhimento – que não é mais entendida como entrave para a expressão de si, mas sim, como um recurso para tal. Como constatou Anunciação (2017), a língua nacional não representa apenas uma barreira para a inserção social, existem espaços onde ela é um recurso, na medida em que é usada pelos migrantes para desenvolver a expressão de si.

A perspectiva do plurilinguismo corrobora com a noção de *second space* no sentido de promover experiências discursivas que se concentrem menos na tentativa de aproximar os migrantes de um suposto modelo de falante nativo e mais nas competências linguísticas que os alunos podem desenvolver ao expressarem seus próprios conteúdos. Do ponto de vista linguístico, são então desconstruídos certos preconceitos como, a ideia de que o domínio da língua encontraria sua perfeita expressão na imagem abstrata e idealizada do falante nativo; a ideia de que o sotaque está relacionado ao não domínio pleno e fluente da língua, da noção de erro como uma incapacidade de aprendizado, etc.

Finalmente, Ruano (2019: 73) aponta que as pesquisadoras brasileiras defendem que a área de PLAc deva ser de atuação multidisciplinar, pois a temática da migração e do refúgio, em sua complexidade, exige “olhares de áreas distintas do conhecimento”. Nessa perspectiva, a pesquisadora cita o modelo do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), da UFPR, que articula diversos projetos

Português Brasileiro para Migração Humanitária, da Universidade Federal do Paraná (PBMIH/ UFPR). A partir de uma análise discursiva das produções escritas de alunos - de maioria haitiana e síria, verificamos como a língua foi usada para construção de uma enunciação individual, em um movimento de reafirmação identitária e de superação dos silenciamentos que a migração impôs.

¹³ Tradução nossa. Texto original. “Ces redéfinitions identitaires et ces stratégies de résistance aux catégorisations nationales visent précisément à construire une image de soi, fondée sur des identités plus significatives pour les individus, qui exprime une lutte contre une trop grande visibilité culturelle et son contraire. Elles permettent aussi aux migrants d'aménager des espaces d'intégration sociale partielle”.

em rede de colaboração (dentre eles, um projeto de PLAc), com o objetivo de realizar ações de acolhimento da população migrante.

Nesse sentido, a partir da experiência de Ruano (2019), no Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) do PMUB, salientamos que os temas de conversas em sala de aula, nos projetos de acolhimento linguístico, extrapolam o aspecto linguístico; estão vinculados à própria condição de vida dos refugiados, às experiências de migração, às expectativas individuais, à autoestima, aos planos para o futuro, à busca por trabalho, ao distanciamento dos familiares, etc. Sendo assim, demandam o olhar de outras áreas do conhecimento, como a psicologia, o direito, a informática, a medicina, para dar conta da complexidade destes discursos que vêm à tona no espaço escolar e requerem o suporte de outros profissionais, que não apenas os professores de línguas.

Em tal ambiente, compreendemos que a inserção do plurilinguismo nas demais disciplinas poderia modificar positivamente os espaços de interação socioverbal. Diante da utilização privilegiada da língua nacional e da imposição de um monolinguismo nestes espaços, há o risco de perda de autonomia discursiva por parte dos migrantes. Por isso, o plurilinguismo, como parte das ações multidisciplinares de acolhimento, facilitaria a abertura para uma participação mais igualitária dos migrantes refugiados nestes espaços. Nessa perspectiva, por que não legitimar a comunicação em outras línguas - como o espanhol, o francês e o inglês, por exemplo, na realização de um atendimento psicológico, para um trâmite burocrático ou para uma consulta médica?

Como iniciativa multidisciplinar, citamos a recente ação do Projeto Refúgio Migrações e Hospitalidade que, em parceria com o PBMIH, ambos pertencentes ao PMUB, disponibilizou nas redes sociais diversos materiais sobre o atual contexto de pandemia, causada pelo novo *coronavírus*¹⁴. Os materiais, de natureza educativa, falam sobre modos prevenção, proteção e combate da doença e inclusive sobre como ter acesso aos auxílios financeiros disponibilizados pelos governos. Além de estar disponível em português brasileiro, o conteúdo é oferecido em outros cinco idiomas: espanhol, francês, inglês, árabe e crioulo haitiano¹⁵.

¹⁴ Para o acesso aos materiais, consultar página do PBMIH no *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/pbmih/>. Acesso em: 29 maio 2020.

¹⁵ Ver em Anexos exemplo do material elaborado pela Secretaria da Justiça, Família e Trabalho e publicado em 20 de março de 2020, na página *Facebook* do Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da UFPR.

A partir do exemplo desta ação, reiteramos o fato de que a realização do acolhimento em outras línguas torna mais possível o acesso a serviços essenciais, pois se os migrantes tivessem acesso a estas informações apenas em língua portuguesa, dependeriam da própria capacidade de compreensão dos conteúdos ou de outras pessoas, com maior domínio no idioma, que pudessem traduzi-los. O compartilhamento das informações nas outras línguas possibilita então maior autonomia, garante melhor acesso aos conteúdos e possivelmente impacta positivamente na vida das comunidades migrantes. Vale ressaltar que tais ações – plurilíngues e multidisciplinares – estão estreitamente vinculadas às questões de base do conceito de PLAc, que dizem respeito ao acesso à cidadania e à inserção das populações migrantes na sociedade.

COSTURANDO A DISCUSSÃO

Situamos a definição de PLAc inicialmente em Grosso (2010), compreendendo que se trata de um conceito atrelado à globalização e aos fluxos migratórios, que circunda os processos de ensino/ aprendizado da língua nacional e de inserção dos migrantes refugiados na sociedade de acolhimento. A partir de Ruano (2019), abordamos aspectos de sua ressignificação em contexto brasileiro, que ocorre através de um diálogo constante - de revisitação da teoria para construção de uma prática reflexiva, situada especificamente nos projetos de acolhimento linguístico.

Compreendendo o PLAc como um conceito inacabado, com Ruano (2019: 74) reiteramos que as discussões devam permanecer abertas, já que os fluxos migratórios são constantes e dinâmicos e que os processos de acolhimento e ensino das línguas majoritárias vão continuar existindo, agregando novas experiências e entendimentos ao próprio conceito em si e à sua prática.

Nessa perspectiva, ao trazer à luz as relações entre o PLAc e o plurilinguismo pretendemos contribuir para o enriquecimento do quadro teórico-metodológico e conseqüentemente para a prática pedagógica, mais especificamente nos projetos de acolhimento linguístico. Nesse sentido, através da visão holística e múltipla do plurilinguismo, compreendemos ser possível trazer avanços no âmbito linguístico/ comunicativo, socioafetivo, identitário, cultural, político e social.

Sobre o aspecto da valorização dos repertórios dos alunos, para além das considerações anteriormente feitas, salientamos, por fim, que se tal perspectiva passar

a integrar os projetos de PLAc, não reproduziremos os mesmos mecanismos do passado, de silenciamento sistemático da diversidade linguística e cultural dos povos em detrimento de um movimento homogeneizante que tende ao monolinguismo.

Além disso, através do plurilinguismo compreendemos que fechar-se em si é algo que vai desaparecendo na medida em que a abertura para o outro se desenvolve. Nesse sentido, a interculturalidade é colocada como ação educativa tanto de dentro para fora dos projetos de PLAc, quanto o inverso. Em tal perspectiva, a educação do entorno, de suma importância, deve ser compreendida como um processo simultâneo e contínuo ao acolhimento das populações migrantes; processo que acontece sobretudo através da interação socioverbal, ou seja, que também não exclui o campo da linguagem.

Como mencionamos anteriormente, o ambiente dos projetos de PLAc se caracteriza por aspectos que vão muito além do aprendizado da língua. As experiências e narrativas dos alunos, provenientes da condição de migrante refugiado, provocam tensões que demonstram a existência necessária de um *second space*, ou seja, de um espaço de reconhecimento de si, de resistência e de ressignificação da própria experiência da migração.

Por fim, o plurilinguismo, de natureza interdisciplinar/ multidisciplinar, pode atuar em outras disciplinas das ciências humanas e sociais, em diferentes domínios da vida, contribuindo, como ação de acolhimento, para a legitimação das demais línguas em espaços que não apenas o escolar, como demonstramos através do material educativo plurilíngue que tem sido publicado nas redes sociais vinculadas ao PMUB da UFPR.

Para concluir, compreendemos que todos estes aspectos relacionados ao conceito de PLAc são eixos interdependentes nas ações de acolhimento das populações migrantes. Como dissemos na seção introdutória, o plurilinguismo está pressuposto em tais eixos, na conceituação de PLAc, nos contextos lusitano e brasileiro. Por isso, estamos convencidas de que o olhar teórico para estas relações pode resultar em avanços para a ressignificação do conceito de língua de acolhimento e fornecer respostas norteadoras para a estruturação de projetos de acolhimento linguístico.

REFERÊNCIAS

ADAMI, Hervé; LECLERCQ, Véronique. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* : acquisition en milieu naturel et formation. Presses universitaires du Septentrion, 2012.

ANUNCIÇÃO, Renata Franck Mendonça de. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Dissertação Mestrado. Campinas, SP: 2017.

ANUNCIÇÃO, Renata Franck Mendonça de. *A língua que acolhe pode silenciar?* Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. Revista X, v. 13, p. 35-56, 2018.

ANUNCIÇÃO, Renata Franck Mendonça de; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. *O exame Celpe-Bras como política gatekeeping para a naturalização no Brasil*. Revista Muiraquitã, v. 7, p. 10-22, 2019.

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, Xoãn; BAGNO, Marcos (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. Duas línguas, quantas políticas? In: Pinto, Paulo Feytor; Melo-Pfeifer, Silvia. (org.). *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel, 2018.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. *Périplos*. Revista de Pesquisa sobre Migrações, v. 1, p. 58-67, 2017.

CAMPANO, Gerald. *Immigrant students and literacy: reading, writing and remembering*. Nova York: Teachers College Press, 2007.

CANDELIER, Michel. *et al.*. *CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007.

CAVALCANTI, Leonardo. *et al.* (org.). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

COSTE, Daniel. "Diversifier, certes...". In: Coste, Daniel.; Hébrard, Jean. (org.). *Vers le plurilinguisme*. École et politique linguistique - Le français dans le monde. Recherches et applications, 1991: 170-176.

CALVO DEL OLMO, Francisco; ESCUDÉ, Pierre. *Intercompreensão: a chave para as línguas*, Parábola, São Paulo, 2019.

GROSSO, Maria José dos Reis. *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

LOPEZ, Ana Paula. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007: 255-270.

MELO-PFEIFER, Sílvia. The multilingual turn in foreign language education: facts and fallacies. In: BONNET, Andreas; SIEMUND, Peter. *Foreign language education in multilingual classrooms*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2018.

RUANO, Bruna Pupatto. *Programa Reingresso-UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento*. Tese de Doutorado. Curitiba, PR: 2019.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SENE, Lígia Soares. *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VAILATTI, T. F. *Contribuições do plurilinguismo para o aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento em contexto migratório*. Revista Interfaces, v. 11, p. 104-117, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6220>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ZARATE, Geneviève *et al.* *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Editions des archives contemporaines, 2008.

Recebido em 30 de junho de 2020.

Aceito em 24 de agosto de 2020.

Anexos

Cartazes educativos com informações e cuidados relacionados ao *coronavírus*, traduzidos para cinco diferentes idiomas – espanhol, francês, inglês, árabe e crioulo haitiano, respectivamente. O material traz informações sobre o que é o *Covid-19*, quais os sintomas, como é transmitido e como se prevenir.

CORONAVIRUS

La mejor forma es la prevención.



DEFESA CIVIL
PARANÁ



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA JUSTIÇA,
FAMÍLIA E TRABALHO
SECRETARIA DA SAÚDE

¿Qué es el CORONAVIRUS?

Es un virus que causa enfermedades que van desde un resfriado común hasta problemas respiratorios más severos.



¿Cuales son los síntomas?

(Al menos un signo o síntoma)



Fiebre, estornudos, tos, dificultad para respirar, dolor de cabeza, debilidad.

¿Cómo se transmite?

La transmisión del nuevo CORONAVIRUS es de persona a persona, ya sea por gotitas respiratorias o por contacto con secreciones contaminadas, como:

- Gotitas de saliva;
- Estornudar;
- Tos;
- Catarro;
- Contacto personal cercano, como contacto o apretón de manos; contacto con objetos o superficies contaminadas, seguido por contacto con la boca, nariz u ojos.



El período para el inicio de los síntomas es de 5 a 16 días.

¿Cómo prevenir el CORONAVIRUS?


El Ministerio de Salud guía la atención básica para reducir el riesgo general de contraer o transmitir infecciones respiratorias agudas, incluido el nuevo CORONAVIRUS. Entre las medidas están:


- Lávese las manos con frecuencia con agua y jabón durante al menos 20 segundos. Si no hay agua y jabón, use alcohol en gel. 
- Cúbrase la boca y la nariz cuando tosa o estornude con un pañuelo desechable y tírelo a la basura. 
- Evite tocarse los ojos, la nariz y la boca con las manos sin lavar. 
- Evite el contacto con personas que tienen síntomas. 
- Mantenga la habitación ventilada con las ventanas abiertas. 
- No comparta artículos personales como cubiertos y vasos. 
- Limpie y desinfecte objetos y superficies que se tocan con frecuencia. 

Fuente: Departamento de Salud del Estado (SESA) y Agencia Nacional de Vigilancia Sanitaria (ANVISA).

CORONAVIRUS

La meilleure façon est la prévention.






PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA JUSTIÇA,
FAMÍLIA E TRABALHO
SECRETARIA DA SAÚDE

Qu'est-ce que CORONAVIRUS?

C'est un virus qui provoque des maladies allant d'un rhume à des problèmes respiratoires plus graves.




Comment prévenir CORONAVIRUS?

Le ministère de la Santé guide les soins de base pour réduire le risque global de contracter ou de transmettre des infections respiratoires aiguës, y compris le nouveau CORONAVIRUS. Parmi les mesures figurent:

Quels sont les symptômes?

(Au moins un signe ou symptôme)




Fièvre, éternuements, toux, difficulté à respirer, maux de tête, faiblesse.








Comment transmet-il?

La transmission du nouveau CORONAVIRUS se fait de personne à personne, soit par des gouttelettes respiratoires, soit par contact avec des sécrétions contaminées, telles que:

- Gouttelettes de salive;
- Éternuement;
- La toux;
- Catarrhe;
- Contact personnel étroit, comme le toucher ou la poignée de main; contact avec des objets ou des surfaces contaminés, suivi d'un contact avec la bouche, le nez ou les yeux.




La période d'apparition des symptômes est de 5 à 16 jours.

- Lavez-vous les mains fréquemment avec du savon et de l'eau pendant au moins 20 secondes. S'il n'y a pas d'eau et de savon, utilisez du gel alcool. 
- Couvrez-vous la bouche et le nez lorsque vous toussiez ou éternuez avec un mouchoir et jetez-le à la poubelle. 
- Évitez de toucher les yeux, le nez et la bouche avec des mains non lavées. 
- Évitez tout contact avec des personnes qui présentent des symptômes. 
- Gardez la maison ventilée avec les fenêtres ouvertes. 
- Ne partagez pas d'objets personnels tels que des couverts et des verres. 
- Nettoyez et désinfectez les objets et les surfaces fréquemment touchés. 


Source: Département d'État de la santé (SESA) et Agence nationale de surveillance de la santé (ANVISA).

CORONAVIRUS

The best way is prevention.



DEFESA CIVIL
PARANÁ




PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DA JUSTIÇA,
FAMÍLIA E TRABALHO
SECRETARIA DA SAÚDE










What is CORONAVIRUS?

It is a virus that causes diseases ranging from a common cold to more severe breathing problems.




How to prevent CORONAVIRUS?

The Ministry of Health guides basic care to reduce the overall risk of contracting or transmitting acute respiratory infections, including the new CORONAVIRUS. Among the measures are:

- Wash your hands frequently with soap and water for at least 20 seconds. If there is no water and soap, use gel alcohol. 
- Cover your mouth and nose when you cough or sneeze with a tissue and throw it in the trash. 
- Avoid touching the eyes, nose and mouth with unwashed hands. 
- Avoid contact with people who have symptoms.  
- Do not share personal items such as cutlery and glasses.  
- Clean and disinfect frequently touched objects and surfaces.  

What are the symptoms?

(At least one sign or symptom)




Fever, sneezing, coughing, difficulty to breath, headache, weakness.

How does it transmit?

The transmission of the new CORONAVIRUS is from person to person, either by respiratory droplets or by contact with contaminated secretions, such as:

- Droplets of saliva;
- Sneeze;
- Cough;
- Catarrh;
- Close personal contact, such as touch or handshake; contact with contaminated objects or surfaces, followed by contact with the mouth, nose or eyes.



The period for the onset of symptoms is 5 to 16 days.

Source: State Department of Health (SESA) and National Health Surveillance Agency (ANVISA).

الفيروسات التاجية: أفضل الطرق للوقاية




SECRETARIA DA JUSTIÇA,
FAMÍLIA E TRABALHO
SECRETARIA DA SAÚDE

ما هو كورونا فيروس؟

إنه فيروس يسبب الأمراض التي تتراوح من نزلة البرد إلى أخرى شائعة ومشاكل التنفس الأكثر حدة.



ماهي الأعراض؟

(علامة أو عرضاً واحداً على الأقل)



حمى
صعوبة في التنفس
سعال
عطاس
صداع
ضعف عام

كيف ينتقل؟

انتقال CORONAVIRUS الجديد من شخص لآخر ، إما عن طريق قطرات الجهاز التنفسي أو عن طريق الاتصال بالإفرازات الملوثة ، مثل:

- العطاس
- السعال
- البلغم
- الاتصال الشخصي ، مثل اللمس أو المصافحة ؛ ملامسة الأجسام أو الأسطح الملوثة ، يليها ملامسة الفم أو الأنف أو العينين.



فترة ظهور الأعراض هي 5 إلى 16 يوماً.

كيفية منع كورونا فيروس؟

تقوم وزارة الصحة بتوجيه الرعاية الأساسية للتقليل من خطر الإصابة بالتهابات الجهاز التنفسي الحادة أو نقلها ، بما في ذلك كورونا فيروس الجديد.



اغسل يديك باستمرار بالماء والصابون لمدة 20 ثانية على الأقل. إذا لم يكن هناك ماء وصابون ، استخدم كحول الهلام.



غطي فمك وأنفك عندما تسعل أو تعطس بمنديل ورميه في سلة المهملات



تجنب لمس العينين والأنف والفم بأيدي غير مغسولة.



تجنب الاتصال مع الأشخاص الذين لديهم أعراض. الحفاظ على تهوية الغرفة مع فتح النوافذ.



لا تشارك الأشياء الشخصية مثل أدوات المائدة والنظارات.





قم بتنظيف وتطهير الأشياء والأسطح التي تمسها كثيراً.

المصدر: وزارة الصحة الحكومية (SESA) والوكالة الوطنية لمراقبة الصحة (ANVISA).

CORONAVIRUS

Pi bon fason an se prevansyon.






PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA JUSTIÇA,
FAMÍLIA E TRABALHO
SECRETARIA DA SAÚDE






Kisa CORONAVIRUS ye?

Li se yon viris ki lakòz maladi tankou rim ak pwoblèm respiratwa pi grav.




Ki jan yo anpeche CORONAVIRUS?

Ministè Sante a gide swen debaz pou diminye risk jeneral pou trape oswa transmèt enfeksyon respiratwa egi, tankou nouvo CORONAVIRUS la. Pami mezi yo se:

- Lave men ou souvan avèk savon ak dlo pandan o mwen 20 segonn. Si pa gen dlo ak savon, sèvi ak alkòl jèl. 
- Kouvri bouch ou ak nen ou lè wap touse oswa estène ak yon mouchwa epi jete l nan fatra (poubèl). 
- Evite manyen zye ou, nen ou ak bouch ou avèk men ki pa lave. 
- Evite kontak ak moun ki gen sentòm yo. Kenbe chanm ou aryere ak fenèt yo louvri. 
- Pa pataje bagay pèsònèl tankou manje ak gode. 
- Netwaye epi dezenfekte tout bagay ak sifas ki souvan manyen yo. 

Ki sentòm yo ye?

(O mwen yon sly oswa sentòm)




Lafyèv, estène, touse, difikilte pou pran souf, maltèt, feblès.

Kijan li transmèt?

Transmisyon nouvo CORONAVIRUS la se soti nan yon moun ale nan yon lot moun, swa pa ti gout krache oswa pa kontak sekresyon ki kontamine, tankou:

- Ti gout saliv;
- Estène;
- Tous;
- Kontak direk ak yon moun touchel oswa Bay la men.
- Kontak avèk kote epi bagay nap sevi ki kontamine ki rive nan bouch, nen oswa zye.



Peryòd pou aparisyon sentòm yo se 5 a 16 jou.

Sous: Depatman Sante Eta a (SESA) ak Ajans Siveyans Nasyonal Sante (ANVISA).