

Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados

Teacher education from a plurilingual perspective aimed at linguistic welcoming of migrant / refugee students

Carla Alessandra Cursino¹
Universidade Federal do Paraná
cursino.carla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1648-6458>

Resumo: Este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância da formação de professores em abordagens plurais visando o acolhimento linguístico de migrantes e refugiados. O ambiente escolar e os cursos de português como língua de acolhimento são marcados pelo monolinguismo ou pelo bilinguismo que privilegia apenas idiomas de prestígio. Assim, apresentamos as abordagens plurais como alternativas para o ensino numa perspectiva plurilíngue em oposição à tradição monolíngue vigente. Na sequência, analisamos duas iniciativas que se inscrevem sob a ótica do plurilinguismo – a cartilha “Alunos Imigrantes na Escola” e o projeto “Literatura de Refúgio”. Nossas análises mostram que o sucesso da aprendizagem de estudantes migrantes está relacionado à possibilidade de mobilizar suas línguas e culturas simultaneamente à aquisição do português como língua adicional e isso ocorre apenas quando docentes desenvolvem suas competências plurilíngues.

Palavras-chave: plurilinguismo; abordagens plurais; ensino no contexto de migração e refúgio.

Abstract: This paper proposes a reflection on the importance of teacher education in plural approaches aimed at the linguistic welcoming of migrants and refugees. The school environment and courses of Portuguese as a welcoming language are marked by monolingualism or bilingualism that privileges only prestige languages. Thus, we present plural approaches as alternatives for teaching from a plurilingual perspective as opposed to the existing monolingual tradition. Afterwards, we analyze

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

two initiatives that are underpinned by plurilingualism perspective: the “Immigrant Students at School” booklet and the “Refuge Literature” project. Our analyses show that learning success of migrant students is related to the possibility of mobilizing their languages and cultures simultaneously with the acquisition of Portuguese as an additional language; and this only occurs when teachers develop their own plurilingualism competences.

Keywords: plurilingualism; plural approaches; teaching in the context of migration and refuge.

Introdução

De acordo com o relatório “Tendências Globais” (ACNUR, 2019), em 2018 atingimos a marca de 70.8 milhões de pessoas que se viram obrigadas a se refugiar devido a guerras, perseguições políticas e religiosas, miséria econômica e social. Este dado é uma estimativa conservadora, visto que não engloba imigrantes ilegais, tampouco os portadores de visto humanitário (como a maioria dos haitianos que ora vivem em território brasileiro). O Brasil se configura com um dos principais destinos de pessoas em deslocamento forçado, sobretudo com o cenário imposto pela atual crise da Venezuela, que vem provocando, desde 2015, a fuga de mais de 4 milhões de venezuelanos (ACNUR, 2019). Apenas em 2018, o governo brasileiro recebeu mais de 80 mil solicitações de refúgio, a grande maioria de cidadãos da Venezuela (CONARE, 2019). Sabemos que entre esses indivíduos existem muitas crianças e jovens em idade escolar. De acordo com o Censo Escolar realizado pelo Inep (Unibanco, 2018), entre 2008 e 2016, por exemplo, o número de estudantes de outras nacionalidades matriculados em escolas brasileiras saltou de 34 mil para 73 mil.

Evidentemente, sujeitos em deslocamento forçado para nosso país se veem obrigados a aprender o português como língua adicional². O público adulto precisa do idioma para se integrar na sociedade acolhedora (Oliveira, 2010). Já o público infantil depende da aquisição do português para ter êxito escolar (Diniz e Neves, 2018). Em ambos os casos, suas línguas e culturas maternas e as porventura adquiridas em outros contextos são apagadas por uma ideologia monolíngue (Melo-Pfeifer, 2018) presente nos cursos de português para migrantes. O mesmo ocorre na educação básica brasileira, que privilegia uma variante de prestígio da língua portuguesa e renega todos os demais idiomas existentes nas sociedades, que vêm se tornando cada vez mais multilíngues por conta dos fluxos migratórios (Blommaert, 2010).

Diante deste cenário, o objetivo do presente trabalho é discutir a importância da formação de professores que atuam com alunos migrantes / refugiados numa perspectiva plurilíngue. Entendemos o panorama do plurilinguismo com base em Candelier (2008) e em Melo-Pfeifer e Schmidt (2014), que

² Adotamos o conceito de língua adicional (Schlatter e Garcez, 2009), pois consideramos que o português não é uma língua estrangeira para indivíduos inseridos no contexto de migração e refúgio, já que fazem uso deste idioma em suas práticas sociais, adicionando-o a seus repertórios linguísticos.

ressaltam que os espaços educacionais, bem como atividades desenvolvidas em sala de aula, devem possibilitar a manifestação dos idiomas que formam os repertórios linguísticos e culturais dos sujeitos. Ou seja, todos eles devem ter oportunidades de mobilizar a(s) língua(s) que conhecem com diferentes propósitos, independentemente do nível de proficiência em cada uma delas. Propomos, assim, que docentes desenvolvam sua competência plurilíngue a partir das abordagens plurais, definidas por Candelier (2008) como as atividades que colocam em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam diversas variedades linguísticas e culturais. São elas: a intercompreensão (Blanche-Benveniste *et al.*, 1997; Escudé e Calvo del Olmo, 2019); a abordagem intercultural (Byram, 1997 *in* Melo-Pfeifer, 2018); *éveil aux langues* (Candelier, 2003; Cummins, 2012) e a didática integrada (Candelier, 2008; Melo-Pfeifer, 2018).

Para refletir acerca desta temática, organizamos nosso trabalho do seguinte modo: em um primeiro momento, nos aprofundaremos nos dados mais recentes sobre migração e refúgio no mundo e, em particular, no Brasil. Na seção seguinte, discutiremos o *habitus* monolíngue (Ferreira e Melo-Pfeifer, 2015; Melo-Pfeifer, 2018) presente nas escolas, nos cursos de Português como Língua de Acolhimento (Grosso, 2010) para a comunidade adulta migrante e no bilinguismo atualmente incentivado no Brasil, que considera apenas idiomas de prestígio, sobretudo o inglês (Maher, 2007). Abordaremos ainda nesta seção como a ideologia do monolinguismo é conflituosa com o multilinguismo societal e como ela apaga as línguas e culturas de indivíduos que vivem no Brasil sob o *status* de migrante e/ou refugiado. Posteriormente, discutiremos algumas orientações sobre a formação de docentes na didática do plurilinguismo, com base, sobretudo, em Matthey e Simon (2009) e apresentaremos nossas propostas para o preparo de professores plurilíngues no contexto brasileiro, sugerindo o desenvolvimento da competência plurilíngue de docentes a partir de uma educação em abordagens plurais, como indica Candelier (2008). Trazemos, ainda, os exemplos de duas iniciativas brasileiras embasadas na visão plurilíngue e no desenvolvimento da competência plurilíngue de professores: a cartilha “Alunos Imigrantes na Escola” e o projeto “Literatura de Refúgio”. Finalmente, oferecemos nossas considerações finais com as principais reflexões e desdobramentos do nosso trabalho.

Contexto migratório: dados sobre migração e refúgio no mundo e no Brasil

Como já apontado, o mundo atingiu, em 2018, a marca de 70.8 milhões de pessoas em deslocamento forçado (ACNUR, 2019). Este dado representa um aumento de 2.3 milhões de refugiados na comparação com 2017 e equivale à população de países como Turquia ou Tailândia. A pesquisa da ACNUR (2019) revela, ainda, que mais de dois terços do número de indivíduos em refúgio são provenientes de apenas cinco países: Síria, Afeganistão, Sudão do Sul, Mianmar e Somália. Vale destacar, contudo, que os dados divulgados pela agência das Nações Unidas são uma estimativa conservadora, uma vez que não refletem totalmente a crise na Venezuela. Desde 2015, aproximadamente 4 milhões de venezuelanos deixaram o país, porém apenas meio milhão tomou a decisão de solicitar refúgio formalmente.

Conforme mostra o levantamento da ACNUR (2019), quatro em cada cinco refugiados se deslocam para países vizinhos ao de sua nação de origem, o que explica, em parte, por que o Brasil não está entre os que mais acolhem pessoas em deslocamento forçado. Todavia, segundo o relatório “Refúgio

em números”, publicado pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE, 2019), 2018 foi o ano de maior solicitação de refúgio no Brasil – foram mais de 80 mil pedidos de reconhecimento de condição de refugiado. Desse total, 61.681 são de venezuelanos. Em segundo lugar, estão os haitianos, com 7 mil solicitações. Em seguida, estão os cubanos (2749), os chineses (1450) e os bengaleses (947). Destacamos, contudo, que não estão inclusos nesses números milhares de portadores de visto humanitário, como a grande maioria dos haitianos, tampouco os que estão no Brasil em situação informal de migração.

Os números envolvendo crianças em deslocamento forçado são alarmantes. De acordo com o relatório “Uprooted, The Growing Crisis for Refugee and Migrant Children” (UNICEF, 2016), o número de menores de 18 anos em migração ou refúgio chega a aproximadamente 50 milhões. No Brasil, de acordo com o Censo Escolar realizado em 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou entre 2008 e 2016: observou-se um aumento de 34 mil para 73 mil matriculados. A rede pública acolhe a maioria desses estudantes (64%).

Ainda segundo o Censo Escolar de 2016, os estados que mais recebem estudantes estrangeiros são, respectivamente, São Paulo, Paraná e Minas Gerais. Nota-se que os latinos representam mais de 40% dos estudantes matriculados nas escolas brasileiras. O levantamento aponta que no estado paulista existem estudantes de 80 países, com destaque para bolivianos, japoneses, angolanos e haitianos. Em Curitiba, por sua vez, 755 alunos de 44 nacionalidades estão matriculados no ensino básico. Os haitianos representam o maior número de estudantes estrangeiros nas escolas da capital paranaense.

O principal desafio para a rede pública de ensino é o idioma, pois “a maioria dos estrangeiros que chega ao país não conhece o português e, assim, acaba frequentando as aulas sem conseguir se comunicar com os professores e colegas e, principalmente, sem entender os conteúdos desenvolvidos em sala” (Unibanco, 2018, p. 1). A realidade deste público é bastante desafiadora. Conforme salientam Diniz e Neves (2018, p. 90), são raros – para não dizer inexistentes – os momentos em que o português é ensinado a esses discentes como língua adicional, fato que leva, indubitavelmente, ao “fracasso escolar”. Na seção seguinte, discutiremos a heterogeneidade presente nas escolas brasileiras *versus* a formação de professores inscrita em uma perspectiva monolíngue, em que o português brasileiro (uma variante de prestígio do português brasileiro, diga-se de passagem) prevalece em detrimento de outras línguas e culturas.

Monolinguismo nos espaços educacionais: invisibilização de sujeitos

Conforme vimos na seção anterior, estudantes migrantes e refugiados são matriculados nas escolas brasileiras e precisam aprender o conteúdo de cada disciplina. Contudo, o cotidiano escolar ocorre, na maioria dos casos, sem a aprendizagem formal do português brasileiro como língua adicional. Neste contexto, Galligani (2010) reforça que embora as instituições de ensino sejam compostas por identidades plurais, o próprio sistema educativo impõe o idioma local como dominante e como língua de escolarização.

De modo geral, como salientam Diniz e Neves (2018), os espaços escolares brasileiros sempre foram marcados pela heterogeneidade, com a presença de indígenas, surdos e de alunos de outras nacio-

nalidades. Maher (2007), por sua vez, destaca que o aumento dos fluxos migratórios torna a presença do “diferente” ainda mais evidente em sala de aula. Todavia, os documentos educacionais focam a homogeneidade da língua portuguesa, o que reforça os processos de invisibilização dessas outras vozes e contribui para uma formação de professores inscritos no *habitus* monolíngue (Ferreira e Melo-Pfeifer, 2015).

Diniz e Neves (2018) analisam o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC) do Ensino Fundamental, publicado em 2008 e revisado em 2014. De acordo com os autores, o documento em questão salienta o apagamento de estudantes que não utilizam o português brasileiro em seu cotidiano, como é o caso de estrangeiros recém-chegados ao Brasil e sem estudo prévio do nosso idioma, uma vez que considera que todo e qualquer aluno matriculado nas escolas mineiras já utiliza a língua portuguesa em seu dia a dia. O trecho a seguir do CBC ilustra a visão defendida pelos autores.

É importante ter em mente que o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. Isso significa que ele já domina pelo menos uma das variedades dessa língua e que devemos e podemos partir de seus conhecimentos intuitivos de falante da língua. (Minas Gerais, 2008, p. 10 *in* Diniz e Neves, 2018, p. 93)

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental e Médio, abrange a heterogeneidade linguística no Brasil, destacando a importância de currículos interculturais e bilíngues e o ensino de línguas indígenas como primeira língua. No entanto, o texto da BNCC associa a diversidade linguística a uma realidade externa à escola. “Não se fala, assim, das realidades *locais* da diversidade linguística, em que diferentes idiomas podem estar presentes, inclusive nas famílias e escolas dos estudantes” (Diniz e Neves, 2018, p. 95).

Percebe-se, ainda, que diversos trechos da BNCC relacionam a língua oral e escrita aprendidas no contexto familiar e na Educação Infantil ao português³, esquecendo os alunos provenientes de contextos em que a língua portuguesa não é utilizada em seu dia a dia. O texto da BNCC é, portanto, contraditório: ao mesmo tempo em que afirma que é necessário valorizar o multilinguismo presente na sociedade brasileira, revela em seu discurso uma ótica monolíngue, uma vez que promove o português como o único idioma presente nas escolas e nas famílias do alunado.

Como podemos observar, as diretrizes educacionais vigentes no Brasil excluem qualquer possibilidade de multilinguismo nas escolas. Contudo, o bilinguismo é obrigatório para alunos indígenas, surdos, bem como para aqueles oriundos de comunidades migrantes (Maher, 2007). É interessante observar aqui o papel da cultura bilíngue de ensino-aprendizagem no país. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), existem aproximadamente 40 mil escolas privadas de ensino bilíngue em território nacional (Metrópolis, 2019). Tratam-se, em sua grande maioria, de instituições de ensino que privilegiam línguas de prestígio, notadamente o inglês. Em outras palavras, é relativamente fácil encontrar escolas bilíngues português-inglês; no entanto, encontramos escolas bilíngues português-árabe, português-LIBRAS, português-crioulo haitiano? Na visão de Maher (2007), a qual partilhamos, o bilinguismo se torna um problema a ser eliminado quando um

³ Um exemplo, de acordo com Diniz e Neves (2018), é o primeiro parágrafo da seção Língua “Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”.

dos idiomas em questão não é avaliado como uma língua de prestígio – como é o caso das línguas indígenas, da LIBRAS e dos crioulos⁴. É preciso debatê-lo, sobretudo, porque ele é embasado por ideologias monolíngues, que refletem inúmeras tensões no ambiente escolar e na sociedade de modo geral, e também porque ele é visto como a capacidade de ser proficiente, de maneira igual e justaposta, em duas línguas, e não como um *continuum* em que as línguas são negociadas na prática por seus falantes (Melo-Pfeifer, 2019).

Trazemos aqui também algumas considerações sobre o ensino de português para adultos migrantes. Muitos desses cursos voltados a tais indivíduos, principalmente os organizados nos cursos de Letras de universidades brasileiras, são baseados no conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que abrange um público adulto, recém-imerso em uma realidade linguística-cultural que lhe é nova (Grosso, 2010). Além disso, o PLAc está ligado “a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (Grosso, 2010, p. 68). Os autores que se debruçam nesta vertente do ensino-aprendizagem do português defendem que o domínio do idioma do país acolhedor e a integração local são fatores diretamente relacionados, uma vez que “quanto mais os migrantes sentirem que fazem parte do país de acolhimento e de sua sociedade, mais depressa estarão prontos para adquirirem as necessárias competências linguísticas (e outras) para se tornarem membros de pleno sucesso” (Oliveira, 2010, p. 11).

Entendemos que o ensino-aprendizagem de PLAc pode ser visto como uma questão de sobrevivência para a comunidade migrante. Ruano (2019) destaca, por exemplo, que um dos principais desafios para o sucesso acadêmico dos alunos que integram o Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁵, que insere migrantes e refugiados nos cursos de graduação da instituição, é a aprendizagem do português e sua aplicação no ambiente universitário. Não duvidamos da dificuldade vivida diariamente por esses sujeitos. Acreditamos, contudo, que ela aconteça justamente porque o universo acadêmico, assim como o escolar, se baseia no monolinguismo, negando toda a biografia linguística de indivíduos que não têm o português como língua materna.

Anunciação (2017), por sua vez, destaca que milhares de indivíduos em deslocamento forçado são reduzidos às categorias de “migrante” e “refugiado”, o que provoca o apagamento das identidades múltiplas de tais sujeitos por meio de uma assimilação homogeneizante. Para a autora, este cenário influencia as políticas de acolhimento linguístico. Neste sentido, Anunciação (2017) questiona o termo língua de acolhimento, que promove o português à única língua capaz de efetivar todo o processo de inclusão de indivíduos recém-chegados a uma sociedade acolhedora.

⁴ É importante esclarecer que o ensino do inglês não é, em si, um problema. Aprender a língua inglesa pode, inclusive, servir como um primeiro passo para formar indivíduos plurilíngues (Melo-Pfeifer, 2018). Apontamos aqui a necessidade de debater um bilinguismo pautado na quase exclusiva promoção do inglês em detrimento de um ensino plurilíngue, excluindo da agenda línguas minoritárias

⁵ O programa Reingresso da UFPR entrou em vigor no ano de 2014 por meio da Resolução nº13/14 – CEPE, que prevê a inserção de estudantes migrantes portadores de visto humanitário e de refugiados que tenham iniciado uma graduação em seu país em cursos de graduação da instituição. Os alunos aprovados pelo processo seletivo passam ocupar vagas que estavam remanescentes. Em 2018, a UFPR aprovou o Vestibular Especial para Migrantes e Refugiados, que abre 10 vagas para este público. Desde 2014 até 2019, ambas as iniciativas já beneficiaram 59 alunos em seu percurso acadêmico. Mais sobre o programa Reingresso-UFPR pode ser visto em Ruano (2019).

De fato, podemos constatar que as escolas e o ensino de idiomas de modo geral são desafiados pela ideia de fronteiras linguísticas fluidas e instáveis, o que aponta para a necessidade de se caminhar na direção de usos mais heteroglóssicos de recursos linguísticos e semióticos no currículo escolar e na sala de aula (Melo-Pfeifer, 2018). Assim, a interação em língua estrangeira deveria compreender perspectivas nas quais os estudantes são compreendidos como seres capazes de acionar criativamente seus artefatos linguísticos, mobilizando uma gama de soluções semióticas para ampliar seus conhecimentos em outros idiomas e, sobretudo, para alcançar seus objetivos comunicativos.

Para bem transitar por essas fronteiras infixas, acreditamos que é primordial repensar a formação de professores, sobretudo daqueles que atuam no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo a distanciá-los da lógica monolíngue imposta em todo o sistema educacional. Diniz e Neves (2018) destacam que nos currículos das faculdades de Letras, a heterogeneidade linguística aparece somente no campo da sociolinguística, que se ocupa das variantes do português brasileiro. Além disso, são raras as formações de professores em espaços onde mais de uma língua pode estar presente – como regiões de fronteira e cidades com grande número de migrantes.

Essa conjuntura contribui, portanto, para a perpetuação de docentes inscritos em um *habitus* monolíngue (Ferreira e Melo-Pfeifer, 2015). Reforçamos: neste trabalho propomos justamente ir no sentido contrário. Professores, principalmente aqueles de línguas estrangeiras, devem ter uma formação voltada ao plurilinguismo, adequando-se ao perfil plurilíngue dos indivíduos. Conforme mencionado anteriormente, neste artigo tratamos especialmente de estudantes em situação de migração e refúgio (porém, o saber plurilíngue pode – e deve – ser aplicado em qualquer contexto educacional). Melo-Pfeifer e Schmidt (2014) ressaltam que os espaços migratórios são caracterizados pela biografia linguística de sujeitos se encontram em deslocamento. Em outras palavras, sua(s) língua(s) materna(s) encontram a(s) língua(s) do país de acolhimento, as línguas estrangeiras da escola e de outras instituições de ensino, as línguas de outras comunidades migrantes – todas elas adquiridas e utilizadas em situações distintas e com diferentes propósitos.

Diante dessa realidade, consideramos fundamental que profissionais que atuam com estudantes de outras nacionalidades, em especial com a comunidade migrante / refugiada, desenvolvam sua competência plurilíngue para que possam abrir espaço para o plurilinguismo de seus alunos em sala de aula, quebrando, assim, a tradição monolíngue presente nas instituições de ensino, bem como em sua própria formação. Na sequência, traçaremos algumas reflexões e pistas sobre como se pode dar o preparo de docentes plurilíngues e apresentaremos nossas propostas e sugestões para a formação de professores plurilíngues no contexto brasileiro, visando, principalmente, o acolhimento linguístico de migrantes / refugiados.

Proposta para formação de professores numa perspectiva plurilíngue

Como vimos, a perpetuação do *habitus* monolíngue de professores é conflituosa com a sociedade cada vez mais heterogênea na qual os sujeitos estão inseridos. Matthey e Simon (2009, p. 5) defendem que educadores e futuros educadores devem ser vistos como parte dos atores sociais plurilíngues que

constituem e configuram sociedades multilíngues, uma vez que a eles é incumbida a missão de preparar sujeitos plurilíngues para viver nas mais diferentes esferas sociais.

Conceber docentes como atores sociais plurilíngues, na visão de Matthey e Simon (2009), levanta algumas questões. A primeira delas se refere justamente à necessidade do rompimento da lógica monolíngue nos ambientes educacionais ao se admitir que as comunidades são marcadas pela multiplicidade de línguas, de populações, de referências culturais, de religiões e de culturas educativas. Em segundo lugar, está o fato de que essas pluralidades são entrelaçadas e interagem em diferentes graus, mas sempre de maneira complexa e tensa – levando, inclusive a conflitos e mal-entendidos. Por último, as autoras ressaltam que os professores, na atual conjuntura social, se veem confrontados por diferentes instâncias: pela família, pelos pares, pela imprensa e pelos discursos que abordam a mobilidade de maneira geral.

A complexidade da atuação do docente levantada por Matthey e Simon (2009) revela a necessidade de se redefinir o papel do professor – daí a importância de sua formação numa perspectiva plurilíngue. As autoras mobilizam Beacco (2004) para afirmar que não se trata, necessariamente, do desenvolvimento das competências linguísticas dos educadores (no sentido de demandar que se aprenda um maior número de idiomas), mas sim dos *savoir-être*, “qui ont des incidences importantes au niveau social, et qui conditionnent le vivre ensemble en société” (Matthey e Simon, 2009, p. 6)⁶. Ou seja, a aceitação das diferenças dos sujeitos é central na educação plurilíngue. Deste modo, a formação de professores à luz do plurilinguismo deve ser voltada a duas dimensões específicas, a ética e a profissional.

No que diz respeito à dimensão ética, Matthey e Simon (2009) se baseiam em Beacco e Byram (2005) para destacar a importância de uma formação que vise a alteridade entre sujeitos com o objetivo principal de assegurar ao alunado, pelo menos em termos de tolerância linguística, uma cidadania democrática por meio do agir entre línguas. Por sua vez, a dimensão profissional, ainda segundo as autoras, é dirigida às relações entre professor e estudante, bem como entre educadores e outros agentes sociais da esfera educacional. Esta última componente requer o aprimoramento de diversas competências-chave, como a mediação em diferentes línguas, a compreensão de outras culturas e o saber cívico, sobretudo, o conhecimento de noções e estruturas sociais e políticas próprios e de seus estudantes. Parece-nos, assim, evidente que formar professores numa perspectiva plurilíngue exige um trabalho profundo do reconhecimento do próprio docente em relação à sua identidade linguística e cultural (Perea e Piccardo, 2009). Assim, ele deverá passar por uma tomada de consciência de seu plurilinguismo (atuante ou latente), bem como do multilinguismo societal e de suas implicações no outro e na modelagem identitária dos sujeitos.

Conforme argumentamos na seção anterior, a formação docente no Brasil é caracterizada pela ideologia monolíngue, sendo poucas as instituições de ensino superior que oferecem alguma prática didática sob o viés plurilíngue⁷. Propomos, assim, que cursos de licenciatura, em especial em Letras, se abram à didática do plurilinguismo, oportunizando que professores e futuros professores atuem de

⁶ (...) que possuem incidências importantes no nível do social e que condicionam o viver juntos em sociedade (tradução nossa).

⁷ Escudé e Calvo del Olmo (2019) listam as universidades públicas brasileiras que ofertam em suas grades curriculares disciplinas em plurilinguismo, notadamente em intercompreensão. São elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

modo a romper com o *habitus* monolíngue, possibilitando, portanto, que diferentes línguas e culturas possam existir nos ambientes educacionais. Tal abertura, ao nosso ver, é uma saída possível para o desenvolvimento da competência plurilíngue dos docentes e do alunado e, posteriormente, pode ser capaz de fomentar políticas linguísticas que transformem os currículos escolares e os cursos de Português como Língua Adicional / de Acolhimento, de modo a integrar o repertório linguístico de estudantes em deslocamento forçado.

De modo mais prático, nossa sugestão é que cursos de licenciatura em Letras passem a ofertar disciplinas, cursos de extensão e/ou grupos de estudo em didática do plurilinguismo, principalmente em abordagens plurais – ferramentas metodológicas que possuem em comum um ponto de vista multilíngue e intercultural (Melo-Pfeifer, 2018) –, uma vez que elas, segundo Candelier (2008), são a chave para o ensino-aprendizagem plurilíngue.

Também sugerimos que as universidades brasileiras que já ofertem disciplinas ou projetos em plurilinguismo se aproximem de secretarias municipais e estaduais de educação, de escolas da rede básica e de órgãos não governamentais com o intuito de promover cursos de formação à docentes que já atuam com o público de migrantes / refugiados, de modo a oferecer a essas instituições parcerias e possíveis soluções no que diz respeito à realidade vivida pelas alunas e pelos alunos em mobilidade forçada.

Com base em Perea e Piccardo (2009), nossa hipótese é que a formação de docentes numa perspectiva plurilíngue tenha um “efeito em cascata”. Primeiramente, pode haver a revisão e adequação de conceitos e práticas de ensino-aprendizagem na atuação do educador no plano pessoal e profissional. Em decorrência desta primeira mudança, os próprios estudantes poderão compreender melhor seu próprio repertório linguístico e cultural e as diferentes interações que podem se dar por meio dele. Em última instância, os docentes poderão acompanhar os alunos migrantes / refugiados na construção de sua identidade cultural no país de acolhimento.

Na seção seguinte, detalharemos as quatro abordagens plurais apresentadas por Candelier (2008) e que podem, assim, contribuir para a formação de docentes sob o viés plurilíngue.

Abordagens plurais – ensinar numa perspectiva plurilíngue

No campo da didática de ensino-aprendizagem de línguas, chamamos de abordagens plurais todas as ferramentas “mettant en oeuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles” (Candelier, 2008, p. 68)⁸, se distinguindo, portanto, de uma abordagem singular, que considera como objeto de estudo apenas uma língua ou cultura em particular. Partimos do princípio de que as línguas e culturas são integradas e interligadas, possuindo similaridades, diferenças e pontos de contato. As abordagens plurais se opõem às perspectivas de ensino-aprendizagem monolíngue e monocultural, à formação de professores monolíngues e às ideologias monolíngues da seguinte maneira:

Pluralistic approaches challenge the myth of both the native speaker and of pre-available linguistic norms; they abandon the idea of the classroom being a monolingual *locus* of teaching

⁸ (...) que colocam em prática atividades que implicam diversas variedades linguísticas e culturais (tradução nossa).

and learning; and they accept that interaction does not need to occur in just one language. (Melo-Pfeifer, 2018, p. 199)⁹

Destacamos quatro metodologias inseridas nas abordagens plurais que são já bem reconhecidas na educação baseada na perspectiva plurilíngue: a intercompreensão, a abordagem intercultural, o *éveil aux langues* e a didática integrada. Todas elas lidam com o multilinguismo societal e com o plurilinguismo individual, procuram despertar a consciência linguística e estimulam atitudes positivas para com a diversidade linguística e cultural.

A intercompreensão talvez seja a ferramenta mais difundida dentre as abordagens plurais. Blanche-Benveniste *et al.* (1997, p. 9) a definiram como a compreensão de línguas de uma mesma família sem, necessariamente, se expressar por meio delas em produções escritas ou orais. Atualmente, podemos defini-la como práticas metodológicas que visam estimular o uso das línguas de um mesmo *continuum* que um indivíduo conhece, em diferentes níveis, para negociar e construir significados em outras línguas (Escudé e Calvo del Olmo, 2019). Blanche-Benveniste *et al.* (1997) reforçam que o objetivo principal das práticas intercompreensivas não é, necessariamente, levar o aprendiz a se expressar na escrita ou na oralidade em diversos idiomas, mas sim a compreender línguas de uma mesma família a partir de conhecimentos da sua própria. Segundo os autores, sua realização se dá, a princípio, por meio de atividades linguísticas de comparação entre dois ou mais idiomas e que envolvem estratégias didáticas – a atenção ao contexto de comunicação; a transferência (processos de cognição através dos quais a realização de atividades será possibilitada pelo domínio de atividades similares já conhecidas); a aproximação (aplicação de regras gerais para inferir conteúdo e forma); a inferência e as competências receptivas.

Em um primeiro momento, as atividades linguísticas de intercompreensão ocorrem por meio de questões intralinguísticas de ordem fonológica, morfológica, sintática e semântica. No entanto, de acordo com Andrade e Martins (2015), tal abordagem desenvolve diferentes conhecimentos nos contextos de ensino-aprendizagem: conhecimento geral sobre o mundo; conhecimento de que sujeitos diferentes possuem culturas diferentes; conhecimento de contextos discursivos e pragmáticos, além de conhecimento paraverbal e não-verbal. Destacamos ainda que a intercompreensão coloca todas as línguas em pé de igualdade e “prega o respeito da diversidade, a promoção do multilinguismo em nossa sociedade e cooperação entre os falantes” (Escudé e Calvo del Olmo, 2019, p. 34).

A abordagem intercultural, por sua vez, é definida como práticas que levam para os espaços educativos dimensões culturais, interculturais e transculturais ao invés de trabalhar apenas com componentes linguísticas (Byram, 1997 *in* Melo-Pfeifer, 2018). Seu objetivo é desenvolver diversas habilidades, atitudes e conhecimentos relacionados à diversidade linguística e cultural, de tal modo que os alunos possam participar de encontros interculturais nos quais eles atuam como mediadores culturais.

⁹As abordagens plurais desafiam ambos os mitos do falante nativo e das normas linguísticas pré-disponíveis; elas abandonam a ideia da sala de aula como um *locus* monolíngue de ensino-aprendizagem; e elas aceitam que a interação não precisa ocorrer em apenas uma língua (tradução nossa).

Uma das consequências desta metodologia para o ensino de línguas é colocar a alteridade como principal objetivo, uma vez que ela exige que estudantes se engajem em experiências às vezes familiares, outras desconhecidas, por meio de uma outra língua. Candelier (2008) afirma que essa ferramenta metodológica aporta a professores e alunos a capacidade de analisar informações e opiniões de interlocutores sobre diferentes comunidades (suas e de outros indivíduos).

O *éveil aux langues* (despertar para as línguas, em tradução livre) tem como objetivo fazer da diversidade linguística e cultural objeto de atividades nas escolas (Candelier, 2003, p. 20). Trata-se de uma reflexão e de uma sensibilização das crianças – sobretudo as em idade escolar pré-primária e primária – sobre os diferentes repertórios linguísticos existentes no ambiente escolar e em seu entorno. Esta abordagem não tem, portanto, como intuito levar o público infantil à aprendizagem uma língua estrangeira em particular, mas sim de despertá-lo para a heterogeneidade de idiomas presentes em uma comunidade. Candelier (2003) explica que sua aplicação acontece, quase sempre, por meio de atividades lúdicas de observação, de escuta, de memorização de sons e vocábulos que despertam nos estudantes o interesse pelos idiomas e culturas que estão ao seu redor.

Ao nosso ver, esta abordagem é bastante interessante para instituições de ensino que contam com estudantes migrantes/refugiados em seu corpo discente. Conforme ressalta Cummins (2012), abrir espaços para diversos idiomas sem diferenciar as línguas maternas dos alunos e aquelas aprendidas no contexto educacional transforma a experiência escolar das crianças, principalmente daquelas pertencentes a grupos minoritários, e contribui para a criação de espaços coletivos de poder. Por sua vez, Candelier (2003) considera que um dos principais ganhos do *éveil aux langues* está justamente no fato de colocar em sala de aula idiomas que não constam nos currículos escolares (e que podem ser, inclusive, a língua materna de determinados alunos).

Finalmente, a didática integrada objetiva a ajudar o estudante a estabelecer relações entre um número limitado de línguas, de modo que ele se apoie em sua língua materna para facilitar o acesso à uma primeira língua estrangeira e, depois, que ele mobilize esses dois idiomas para a aquisição de uma segunda língua estrangeira (Candelier *et al.*, 2010). Contudo, como destaca Melo-Pfeifer (2018), o ensino-aprendizagem de línguas nesta perspectiva não é visto como uma justaposição dos diferentes idiomas de determinado currículo escolar – na realidade, a didática integrada promove um ensino não linear e transversal no qual o aprendente passa de um idioma a outro a fim de aumentar seu repertório linguístico, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua competência plurilíngue.

Não é nosso objetivo, neste trabalho, esmiuçar as ferramentas metodológicas supracitadas. A bibliografia aqui utilizada explica as quatro abordagens plurais com detalhes e apresenta (em alguns casos) estudos empíricos que mostram o resultado da aplicação de tais metodologias para o desenvolvimento da competência plurilíngue em docentes e em seus alunos.

Ressaltamos que as abordagens plurais são amplamente pesquisadas e aplicadas nos ambientes de ensino-aprendizagem da Europa. Na América Latina, por sua vez, existem algumas pesquisas e centros formativos nesta temática, em especial em intercompreensão, no Brasil, no Uruguai e na Argentina, conforme relatam Escudé e Calvo del Olmo (2019). No que se refere ao preparo de profes-

sores, Andrade e Martins (2015)¹⁰ destacam que quando docentes passam por uma formação voltada ao desenvolvimento da competência plurilíngue, conseguem desenvolver atividades que abraçam todos os repertórios linguísticos presentes na sala de aula, o que transforma, inclusive, os currículos escolares. Na seção seguinte, veremos alguns exemplos de práticas plurais no contexto brasileiro. Os dois casos apresentados colocam em evidência a importância de formar docentes plurilíngues.

Abordagens plurais na prática no contexto migratório brasileiro

No Brasil, no contexto da migração e refúgio, há iniciativas interessantes em desenvolvimento no que se refere à uma tomada de consciência de que os ambientes escolares devem ser locais onde os alunos possam existir não somente a partir da língua e cultura do novo país, mas também em suas próprias línguas e culturas. Apresentamos aqui dois exemplos: a cartilha “Alunos Imigrantes na Escola”, organizada pela Cáritas Brasileira¹¹ e Cáritas Suíça e publicada em novembro de 2019, e o projeto “Literatura de Refúgio”, que integra o Programa Política Migratória e a Universidade Brasileira, da Universidade Federal do Paraná.

Cartilha “Alunos Imigrantes na Escola”: uma proposta plurilíngue

Em novembro de 2019, a Cáritas Brasileira e a Cáritas Suíça lançaram a cartilha “Alunos Imigrantes na Escola”, cujo objetivo é partilhar estratégias para a melhor integração de estudantes migrantes no ambiente escolar, visando um maior desenvolvimento emocional e acadêmico. Segundo Souza (2019), a publicação considera que o deslocamento forçado impõe ao sistema escolar um cenário multilíngue e que, assim, “professores e professoras precisam de apoio para lidar com o multilinguismo e com a multiculturalidade que passam a caracterizar suas salas de aula” (UNESCO, 2019 *in* Souza, 2019, p. 9).

A cartilha propõe que as instituições de ensino adotem a abordagem Toda-escola, atendendo não apenas às dificuldades de aprendizado do conteúdo escolar, mas também às necessidades sociais, comunicacionais, emocionais e comportamentais de todos os alunos, independentemente de suas origens. Esta perspectiva, de acordo com Souza (2019), deve estimular a formação e treinamento de professores e dos demais funcionários da escola e o envolvimento das famílias e dos próprios estudantes. O documento também estipula que a escola deve se familiarizar com o perfil de seus alunos de outras nacionalidades, bem como buscar compreender a cultura de ensino de seus países.

Na questão didática, constatamos que a cartilha “Alunos Imigrantes na Escola” se inscreve na perspectiva plurilíngue, uma vez que incentiva as instituições a abrir espaço à diversidade linguística e

¹⁰ Andrade e Martins (2015) apresentam os resultados de suas pesquisas desenvolvidas no contexto português em que se valeram de práticas didáticas de intercompreensão para acolher estudantes de outras nacionalidades e ajudá-los na aquisição do português como língua adicional. Segundo as autoras, os professores relatam que o trabalho com a intercompreensão deu margem “de liberdade curricular, (...) reconstruindo o currículo de acordo com a situação e com as suas ideologias pedagógico-didáticas” (Andrade e Martins, 2015, p. 94).

¹¹ A Cáritas Brasileira é uma organização da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que atua na defesa dos direitos humanos e no desenvolvimento de políticas públicas, inclusive em ações voltadas à migração e refúgio.

cultural dos alunos. O guia sugere que a comunicação do dia a dia da escola seja realizada em diversas línguas (por exemplo, na placa que sinaliza o banheiro, inserir esta palavra em português, espanhol, crioulo haitiano, árabe, etc.) para sensibilizar toda a comunidade escolar aos diferentes idiomas e culturas presentes no entorno – um exemplo, portanto, da abordagem plural *éveil aux langues*, como explica Candelier (2003). O documento também indica a organização de atividades culturais relacionadas com os fundos de conhecimento (Moll *et al.*, 1992 *in* Souza, 2019) dos alunos migrantes. Percebemos aqui a abordagem intercultural (Byram, 1997 *in* Melo-Pfeifer, 2018) acionada, uma vez que a escola traz para o foco as dimensões culturais de seus estudantes.

Observamos a concepção plurilíngue inserida também no ensino-aprendizagem do conteúdo escolar. A cartilha orienta que a língua de herança – definida por Souza (2019) como aquela que o estudante migrante aprendeu em seu país de origem e que continua a usar em seu contexto familiar no país de acolhimento – possa ser mobilizada em sala de aula. A autora defende que a língua de herança deve ser vista como uma aliada do desenvolvimento escolar, pois os alunos estrangeiros tendem a ter maior competência (pelo menos inicialmente) em sua língua de herança do que no idioma da escola.

Assim, o documento incentiva a comunicação oral entre alunos brasileiros e de outras nacionalidades nos idiomas de seus repertórios linguísticos e afirma que os estudantes migrantes devem ter oportunidades de falar sobre eles. O guia também destaca a importância de o professor estar aberto ao plurilinguismo de seus discentes também nos momentos avaliativos, aceitando desenhos e esquemas ao invés de palavras e frases, palavras soltas ao invés de frases completas, bem como o uso das línguas de herança ao invés da língua de escolarização.

Vale ressaltar, no entanto, que o documento em questão não traz orientações quanto à possibilidade de o educador não estar familiarizado com a língua dos alunos estrangeiros, o que evidencia, ao nosso ver, a necessidade de uma formação plurilíngue de professores que atuam com este público. Isso não significa que docentes devem, obrigatoriamente, aprender formalmente os idiomas do alunado. Espera-se que professores possam estar familiarizados com as abordagens plurais citadas no presente trabalho e, assim, oferecer atividades que mobilizem diversas variedades linguísticas e culturais, como indica (Candelier, 2008). Assim, na vivência de alunos migrantes/refugiados, inclusive nos momentos avaliativos, entendemos que devem existir propostas didáticas em que esses sujeitos possam mesclar sua língua materna/de herança à da escolarização. Outra alternativa é a atuação em sistema de parcerias entre estudantes recém-chegados e/ou com pouco conhecimento do português com colegas com os quais compartilham o mesmo idioma materno e que já possuem maior proficiência em língua portuguesa.

Não se pode negar que a cartilha “Alunos Imigrantes na Escola” é um avanço em relação à realidade monolíngue das instituições de educação básica brasileiras, como apontam Diniz e Neves (2018). Todavia, chamamos a atenção para a importância da formação de educadores numa perspectiva plurilíngue: somente assim eles serão capazes de aplicar e gerenciar as abordagens plurais e a heterogeneidade linguística de seus estudantes. Em outras palavras, a viabilidade deste guia depende, em nosso entendimento, do desenvolvimento da competência plurilíngue de docentes e de toda a comunidade escolar.

As vozes plurais do “Literatura de Refúgio”

O Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB), programa de extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) voltado ao acolhimento de migrantes e refugiados, pauta desde 2014 o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na atuação com este público específico (Friedrich *et al.*, 2017). O programa oferece, por meio de seus projetos de extensão, auxílio jurídico, psicológico, linguístico a indivíduos que se encontram em deslocamento forçado em Curitiba e região. O curso de Letras é responsável por dois projetos de suporte linguístico. O primeiro deles é o PBMIH – Português Brasileiro para Migrantes e Refugiados, que oferece aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e atividades culturais para a comunidade de refugiados ou de migrantes em vulnerabilidade social (Cursino *et al.*, 2016). O segundo é o Reingresso-UFPR, que acolhe migrantes e refugiados que (re)começarão suas trajetórias acadêmicas na UFPR, oferecendo aulas de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (Ruano, 2019). Em ambos, os cursos são lecionados por professores e alunos da graduação e da pós-graduação em Letras.

Uma iniciativa que ocorre dentro do PBMIH e do Reingresso é o “Literatura de Refúgio”, criado em 2016 por João Arthur Pugsley Grahl, professor do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da instituição, e Carla Cursino, professora do PBMIH e do Reingresso. A ação reúne migrantes / refugiados que aprendem português no projeto PBMIH ou que integram o Reingresso-UFPR e professores de PLAc na seleção, tradução e apresentação de poemas escritos em diferentes idiomas e que versam sobre vivências em migração, refúgio, exílio e diáspora. O objetivo do projeto é promover a reflexão sobre o migrar, por meio da experiência estética, a todas as esferas sociais (Ruano e Cursino, 2019).

De acordo com Ruano e Cursino (2019), o “Literatura de Refúgio” se configura da seguinte maneira: estudantes estrangeiros, com diferentes níveis de proficiência em português, escolhem poemas (e, eventualmente, outros gêneros literários) que falam sobre a temática do deslocamento forçado. Muitas dessas obras não possuem tradução para a língua portuguesa e cabe, portanto, aos professores auxiliar seus alunos a realizar as traduções. A coordenação do projeto organiza, na sequência, um sarau aberto ao público em que cada poema é apresentado em seu idioma original pelo estudante que o escolheu e em sua versão traduzida, recitada por um brasileiro. Cada evento propicia um momento em que o migrante/refugiado pode explicar – se assim desejar – por que o texto escolhido fala de sua condição pessoal ou da situação vivida por seu povo. Ao fim das apresentações, o público presente pode levantar questões ou temas ligados ao deslocamento forçado para debate.

De 2016 a 2019, o “Literatura de Refúgio” organizou 11 edições, apresentadas, em sua maioria, em espaços para além dos muros da UFPR, uma vez que o intuito é fazer com que “as reflexões levantadas cheguem ao maior número de pessoas possível” (Ruano e Cursino, 2019, p. 58). Muitos autores jamais publicados no Brasil foram apresentados ao público em muitas línguas: crioulo haitiano, árabe, espanhol, francês, alemão, polonês, japonês, chinês, coreano, inglês.

Do ponto de vista da didática de línguas, o “Literatura de Refúgio” se inscreve, certamente, na perspectiva plurilíngue. Observamos a abordagem intercultural (Byram, 1997 *in* Melo-Pfeifer, 2018) colocada em prática, uma vez que o projeto leva para a sala de aula de PLAc (e para espaços além dela) dimensões culturais e interculturais dos aprendentes por meio do trabalho com textos literários.

Diversos idiomas se tornam presentes no espaço de ensino-aprendizagem e os alunos desenvolvem habilidades para explicar no momento da tradução e do *sarau* o significado de uma palavra, de uma expressão ou mesmo de um verso em sua cultura e no seu contexto de migração. Ou seja, esses sujeitos atuam como mediadores culturais e suas trajetórias e culturas passam a ser o foco nesses encontros interculturais. Além disso, consideramos que o “Literatura de Refúgio” promove a alteridade. Brasileiros refletem sobre as experiências do deslocamento forçado a partir da fala do outro – um indivíduo que, de fato, passa por tais vivências. De mesmo modo, um aluno de uma determinada nacionalidade reflete sobre a migração a partir da ótica de um outro colega vindo de outro país.

A intercompreensão também é acionada durante as traduções realizadas para o “Literatura de Refúgio”, principalmente nos textos literários em espanhol, crioulo haitiano e francês. Primeiramente, observamos que é fundamental para o aluno migrante ter seu sentimento e suas vivências compreendidos. Deste modo, a intercompreensão se apresenta como uma possibilidade dependente da atitude e das ações dos interlocutores para efetivamente acontecer (Escudé e Calvo del Olmo, 2019). Assim, estudantes e professores se baseiam nas estratégias de intercompreensão para chegar a um vocábulo ou a uma ordem sintática mais apropriados, de modo a manter o sentido do poema original.

Além disso, ao propiciar o trabalho de intercompreensão a partir do suporte escrito, o “Literatura de Refúgio” proporciona autoestima e autoconfiança para os aprendentes de português, uma vez que as estratégias de intercompreensão e as comparações formais entre línguas são mais perceptíveis com o apoio visual da escrita. Assim, ao realizar a tradução de um poema, ainda que com a participação de um professor, o aluno sente que ampliou suas competências linguísticas.

Como podemos observar, o “Literatura de Refúgio” mobiliza as abordagens plurais para promover a reflexão e o debate sobre o atravessar fronteiras, envolvendo diversos atores sociais. A iniciativa é bem-sucedida justamente por contar com professores de PLAc já sensibilizados ao ensino plurilíngue, habilitados, portanto, a promover atividades em que os estudantes possam mobilizar em sala de aula seu repertório linguístico. Ruano e Cursino (2019) destacam que, com o apoio dos docentes, as salas de aula do PBMH-UFPR e do Reingresso-UFPR, projetos nos quais o “Literatura de Refúgio” é desenvolvido, são transformadas em um segundo espaço (Campano, 2007), onde as línguas e culturas dos aprendentes, bem como suas trajetórias de vida e narrativas, são de suma importância para o ensino-aprendizagem do idioma alvo e para a integração social. É interessante frisar outro ponto importante: o acolhimento linguístico da comunidade adulta migrante, ainda que aconteça baseado no PLAc, não precisa estar inscrito nas práticas monolíngues. O ensino-aprendizagem da língua do país acolhedor pode ocorrer de tal modo que indivíduos possam utilizar os idiomas que conhecem ao passo em que adicionam à biografia linguística mais uma língua/cultura. É o que mostram os exemplos realizados pela equipe das iniciativas da UFPR.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, propusemos uma reflexão acerca da importância da formação de professores numa perspectiva plurilíngue, sobretudo para aqueles que atuam no acolhimento de migrantes e

refugiados que estão matriculados nas escolas brasileiras e/ou que frequentam aulas de Português como Língua de Acolhimento. Mostramos que, embora o fluxo migratório, característica da década de 2010, acentue o multilinguismo da sociedade brasileira, o ensino de línguas e o próprio sistema educacional propagam a cultura do monolinguismo e, conseqüentemente, o *habitus* monolíngue dos docentes.

Diniz e Neves (2018) detalham, por exemplo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que aborde a relevância de se contemplar a heterogeneidade cultural dos sujeitos, não aponta qualquer política linguística ou orientação para que todas as línguas dos alunos (LIBRAS, línguas indígenas e de migração, além do português) estejam presentes no ambiente escolar. Pelo contrário, o documento coloca, em diversos momentos, o português brasileiro como a única língua presente na escola. Mobilizamos, ainda, Maher (2007) para criticar o bilinguismo que considera apenas idiomas de prestígio (notadamente, o inglês), ignorando aqueles que são menos valorizadas socialmente. Em outras palavras, a educação básica brasileira vive um falso discurso do plurilinguismo, uma vez que apenas o português brasileiro e as ditas línguas de prestígio são contempladas nas escolas públicas e privadas do Brasil, o que silencia as vozes e apaga as identidades da grande maioria de crianças e jovens migrantes matriculados nas instituições de ensino brasileiras.

Questionamos, ainda, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (Grosso, 2010) para adultos em deslocamento forçado. Compreendemos que aprender o idioma do país de acolhimento é uma questão de sobrevivência a quem tudo perdeu e precisa reconstruir sua vida, se inserindo em um novo país. Todavia, o termo “língua de acolhimento” situa o português numa ótica monolíngue, pois, conforme salienta Anunciação (2017), o idioma é visto como o único capaz de integrar o indivíduo no novo país. Assim, ao dizer que o migrante só poderá realizar uma tarefa comunicativa na língua alvo (por exemplo, ir ao médico ou fazer compras no supermercado), proibindo-o, portanto, de mobilizar outros idiomas, a metodologia do Português como Língua de Acolhimento nos coloca, novamente, diante do silenciamento da bagagem cultural e identitária desses indivíduos.

Propagar a cultura monolíngue nas escolas e no ensino de idiomas – aqui falamos particularmente do português brasileiro como língua adicional – é perverso. Vivemos em comunidades de fronteiras cada vez mais fluidas e instáveis e o multilinguismo societal e o plurilinguismo individual são realidades que não podem e não devem ser ignoradas. Argumentamos ao longo deste trabalho que a ideologia do monolinguismo invisibiliza sujeitos, nega espaços às suas línguas, culturas, identidades, trajetórias e impede que indivíduos plurilíngues utilizem diferentes idiomas em diferentes contextos e níveis de proficiência.

Como contrapartida a este cenário, propusemos uma formação de professores em abordagens plurais (Candelier, 2008; Melo-Pfeifer, 2018) com o objetivo de desenvolver a competência plurilíngue de docentes e, conseqüentemente, transformar os currículos educacionais e do ensino de português como língua adicional em contexto migratório. Tecemos algumas reflexões sobre como a educação direcionada ao plurilinguismo deve estar centrada, principalmente, no desenvolvimento da alteridade entre sujeitos, da aceitação da bagagem linguística e cultural de indivíduos em situação de migração e refúgio nas salas de aula. Propusemos nossas sugestões para o preparo de docentes plurais, como a abertura das licenciaturas para a didática do plurilinguismo e a atuação conjunta de universidades, escolas, secretarias de educação e outras entidades que acolham a comunidade em deslocamento forçado.

As metodologias plurais apresentadas buscam quebrar o *habitus* monolíngue de professores e possibilita a presença da diversidade linguística e cultural de toda a comunidade estudantil. Analisamos dois exemplos de propostas bastante promissoras: a cartilha “Alunos Imigrantes na Escola” e o projeto “Literatura de Refúgio”. É verdade que a maioria das faculdades de Letras continuam a graduar professores sob a ótica do monolinguismo (Diniz e Neves, 2018), no entanto as iniciativas supracitadas parecem ser capazes de comprovar que é possível desenvolver práticas plurilíngues a partir de políticas linguísticas (tal qual a cartilha “Alunos Imigrantes na Escola”) e da sensibilização para uma competência plurilíngue de docentes, como o “Literatura de Refúgio”.

Deste modo, para que pedagogias baseadas nas abordagens plurais se multipliquem pelo Brasil, é essencial formar professores numa perspectiva plurilíngue, sobretudo quando falamos do acolhimento linguístico de migrantes. Cursos de Letras e licenciaturas em geral devem preparar educadores que compreendam que o português se torna (de maneira forçada, uma vez que os sujeitos se viram obrigados a se refugiar no Brasil) mais uma língua que compõe a biografia linguística de seus estudantes. Sob o panorama do plurilinguismo, ser acolhedor é desenvolver atividades pedagógicas e formas de comunicação em todo o ambiente escolar em que as línguas e culturas maternas dos indivíduos interajam com o português brasileiro e que todas elas sejam vistas em pé de igualdade. Por fim, destacamos que professores que atuarem com base na perspectiva plurilíngue poderão transformar as diretrizes pedagógicas monolíngues impostas pelo sistema educacional e contribuirão para uma sociedade em que diferentes culturas possam existir de maneira mais pacífica.

Referências

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. 2019. *Número de pessoas deslocadas no mundo chega a 70,8 milhões, diz ACNUR*. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/numero-de-pessoas-deslocadas-no-mundo-chega-a-708-milhoes-diz-acnur/>. Acesso em: 09/03/2020.

ANDRADE, A.I.; MARTINS, F. 2015. Em torno de práticas de intercompreensão: possibilidades e desafios na Educação Básica. In: M.H.A. SÁ; A.S. PINHO (orgs.), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro, UA Editora, p. 77-104.

ANUNCIACÃO, R.F.M. 2017. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 127 p.

BEACCO, J.C.; BYRAM, M. 2005. *Langues et répertoires des langues: le plurilinguisme comme “manière d’être”*. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf. Acesso em: 17/08/2020.

BEACCO, J.C. 2004. *Agir pour le plurilinguisme en Europe: les profils nationaux des politiques linguistiques éducatives*. Disponível em: https://www.ciep.fr/sources/courrieuro/2004/0204_beacco.htm. Acesso em: 17/08/2020.

BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. 1997. *EuRom 4: método do ensino simultâneo das línguas ro-*

mânicas - método para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas - metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze – méthode d’enseignement simultané des langues romanes. Firenze, Scandicci (Firenze) Nuova Italia, 762 p.

BLOMMAERT, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Cambridge University Press, 213 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

CAMPANO, G. 2007. *Immigrant students and literacy: reading, writing and remembering*. Nova York, Teachers College Press, 160 p.

CANDELIER, M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, DeBoeck Supérieur, 384 p. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>

CANDELIER, M. 2008. *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*. In: *Recherches en didactique des langues et de culture*, 5(1):65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.; LÖRINCZ, I.; MEISSNER, F.J.; SCHRÖDER-SURA, A.; NOGUEROL, A. 2010. *Carap: cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures*. Graz, Centre Européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, 126 p.

CONARE. Comitê Nacional para os Refugiados. 2019. *Dados sobre refúgio no Brasil*. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 09/03/2020.

CUMMINS, J. 2012. *Language awareness and academic achievement among migrant students*. In: C. BALSIGER et al. (orgs.), *Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris, L'Harmattan, 457 p.

CURSINO, C. et al. 2016. *Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio*. In: B.P. RUANO; J.M. SANTOS; L. SALTINI (orgs.), *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba, Editora da UFPR, p. 317-338.

DINIZ, L.R.A.; NEVES, A.O. 2018. *Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro*. In: A.C.C. BIZON; L.R.A. DINIZ (orgs.), *Revista X – dossiê “Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens”*. 13(1):87-110. <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>

ESCUDE, P.; CALVO DEL OLMO, F. 2019. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo, Parábola, 221 p.

FERREIRA, T.; MELO-PFEIFER, S. 2015. *Desenvolvimento da competência plurilíngue: quebrar o habitus monolíngue em manuais de língua*. In: M.H.A. SÁ; A.S. PINHO (orgs.), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro, UA Editora, p. 133-156.

FRIEDRICH, T.S. et al. 2017. *Política migratória e universidade brasileira: a experiência do aten-*

dimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. *Périplos - Revista de Pesquisa sobre Migrações*, 1(1):73-91.

GALLIGANI, S. 2010. Identités plurielles à l'école: catégorisations et diversité des pratiques. *Recherche en didactique des langues et cultures*, 7(1):1-14. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1989>

GROSSO, M.J.R. 2010. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2):61-77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

MAHER, T.M. 2007. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M.C. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (orgs.), *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 67-94.

MATTHEY, M.; SIMON, D.L. 2009. Altérité et formation des enseignants: nouvelles perspectives. *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39(1):5-19.

MELO-PFEIFER, S. 2018. The multilingual turn in foreign language education. Facts and falacies. In: A. BONNET; P. SIEMUND (eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms*. p. 192-211.

MELO-PFEIFER, S. 2019. Business as Usual? (Re)conceptualizations and the Multilingual Turn in Education. The Case of Mother Tongue. In: E. VETTER; U. JESSNER (eds.), *International research on multilingualism: breaking with the monolingual perspective, multilingual education*, p. 27-41. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21380-0_3

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. 2014. “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua competência plurilíngue. In: A.I. ANDRADE; M.H.A. SÁ; R. FANECA; F. MARTINS; A.S. PINHO; A.R. SIMÕES (orgs.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro, Editora da Universidade de Aveiro, p. 159-182.

METRÓPOLES. 2019. *Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil*. Disponível em: <https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>. Acesso em: 17/03/2020.

OLIVEIRA, A.P. 2010. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: M. J.R., GROSSO (org.), *Língua de acolhimento, língua de integração*. Lisboa, Educação em Português e Migrações, p. 24-39.

PEREA, E.C.; PICCARDO, E. 2009. Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant. In: *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 39(1):20-41.

RUANO, B.P. 2019. *Aproveitamento de vagas remanescentes para a inserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento*. Curitiba, PR. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná – UFPR, 432 p.

RUANO, B.P.; CURSINO, C. 2019. Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: L.C. FERREIRA et al. (orgs.), *Língua de acolhimento: experiências no*

Brasil e no mundo. Belo Horizonte, Mosaico, p. 41-62.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. 2009. *Referências curriculares para o ensino de língua espanhola e língua inglesa*. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado, p. 127-172.

SOUZA, A.B.B. 2019. *Cartilha “Alunos Imigrantes na Escola”*: apoiando o desenvolvimento emocional e acadêmico de alunos imigrantes. São Paulo, Cáritas Brasileira, 32 p.

UNIBANCO. 2018. *O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes*. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 09/03/2020.

UNICEF. Fundação das Nações Unidas para Infância. 2016. *Uprooted. the growing crises for refugee and migrant children*. Disponível em: http://unicef.org/publications/index_92710.html. Acesso em: 09/03/2020.

Submetido: 12/04/2020

Aceito: 05/06/2020