

SALAS DE AULAS MULTILÍNGUES E AS ABORDAGENS PLURAIS COMO UM CAMINHO MAIS INCLUSIVO: EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DO BRASIL.

Simone Raquel Bernieri¹
Cristiane Horst²

INTRODUÇÃO

Contatos linguísticos estão permeados na história da humanidade, seja porque “há trinta vezes mais línguas que países” (Romaine 1995, p. 8), pela tecnologia que rompe barreiras geográficas, ou por movimentos migratórios. Com o aumento de cidadãos imigrantes/refugiados no Brasil, a diversidade étnica, cultural e linguística em instituições educacionais se torna cada vez mais notória. Segundo dados do INEP, entre 2010 e 2020, o número de matrículas de migrantes no Ensino Básico brasileiro aumentou de 41.232 para 121.400. Assim, pensar sobre bi/plurilinguismo de estudantes, e multilinguismo em contexto escolar (seja na Educação Infantil, Educação Básica ou Ensino Superior) torna-se uma demanda emergente e urgente.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre reflexões e estratégias didático-pedagógicas oriundas do estágio em docência no CCR de Leitura e Produção Textual I (em português) em uma universidade pública federal. As aulas se desenvolveram no primeiro semestre de 2024, e a primeira autora estava na condição de estagiária em docência, como parte de seu programa de doutoramento, e a segunda, na condição de orientadora/supervisora.

O grupo de estudantes era constituído de alunos estrangeiros que estavam se preparando para a prova Celpe-Bras, com o objetivo de cursarem graduação no Brasil. A partir da pluralidade étnica, cultural e linguística do grupo, adotamos uma linha de trabalho didático-pedagógica pautada nas “Abordagens Plurais” proposta por Candelier et al (2010). Os estudantes vieram de diferentes países, (Congo, Camarões, Nigéria, Gabão, Benin, Haiti e Venezuela) chegaram à universidade através do Edital Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)³ ou através do Edital Pró-imigrante.⁴

A turma era, assim, enriquecida pela diversidade linguístico-cultural. E, em sua maioria, os estudantes haviam chegado ao Brasil há poucos dias ou semanas do início das aulas. Havia uma significativa heterogeneidade no nível de

1 Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) UFFS, *campus* Chapecó. simonebernieri@estudante.uffs.edu.br

2 Doutora em Letras/Filologia Românica pela Universidade Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul.

3 O “PEC-G” é uma modalidade do Programa de Estudantes-Convênio (PEC), um programa oficial do governo brasileiro que [...] oferece a estudantes estrangeiros vagas gratuitas para graduação completa no Brasil. Há vagas para cursos em todas as áreas do conhecimento, sem custos nem exames de admissão.» Fonte: ww.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre

4 O Programa de Acesso e Permanência a Estudantes Imigrantes (Pró-Imigrante) proporciona acesso ao ensino superior a imigrantes residentes no Brasil. [...] O Pró-Imigrante foi precedido pelo Programa ProHaiti, que era destinado ao ingresso de estudantes haitianos na graduação. Com o Pró-Imigrante, foi ampliado o acesso a estudantes imigrantes de todas as nacionalidades, atendendo ao recente cenário das migrações recentes.» Fonte: www.uffs.edu.br

compreensão (leitura e habilidade auditiva) e de produção (fala e a escrita) em português. Ao identificarmos o perfil pluricultural e multilíngue do grupo, nossa hipótese era de que um trabalho pautado em abordagens plurais (i) sensibilização linguística; ii) abordagem intercultural; iii) intercompreensão; e iv) didática integrada) poderia melhor atender aos objetivos de aprendizagem propostos pela ementa. Ao final do semestre, compreendemos ter sido esta perspectiva de trabalho um caminho assertivo, considerando os resultados obtidos. Assim, consideramos relevante compartilhar com outros profissionais da educação estratégias didático-pedagógicas utilizadas no desenvolvimento das aulas, por ser esta realidade multilíngue emergente em nossa região, e de formação docente ainda incipiente.

Destacamos que, por mais que a finalidade de um programa de estudos e/ou currículo seja singular/monolíngue, é possível trabalhar sob uma ótica plural, considerando a diversidade de um grupo. Neste trabalho descreveremos exemplos de situações de aplicação das abordagens plurais durante as aulas de Leitura e produção textual em português.

1 METODOLOGIA

As análises que constituem este trabalho partem de dados registrados em caderno de campo, comentários metalinguísticos e atividades desenvolvidas pelos alunos durante as aulas. A pesquisa tem uma natureza documental e descritiva. Situa-se na esfera dos Estudos Linguísticos, na perspectiva de uma Educação para o plurilinguismo, em uma aula de ensino de português como língua adicional. Pontos teóricos que contextualizamos na seção a seguir.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil, na constituição de sua história, é acompanhado de diversidades étnicas e linguísticas. Porém, grande parte de sua história é marcada por iniciativas de políticas linguísticas que objetivaram uma “unificação linguística”⁵. (Horst, 2009). Assim, imbuída em nossa história está o “imaginário monolíngue” e ações de resistência à diversidade linguística e tudo que dela deriva. Atualmente, com os novos fluxos migratórios, cujos números são bastante expressivos, em que, segundo SISMIGRA, estima-se que haja, no Brasil, 1 milhão e 300 mil imigrantes, números estes baseados nos registros de solicitação de residência e reconhecimento de condições de refúgio, entre 2012 e 2020.

A partir deste cenário, é necessário refletirmos sobre processos de acolhimento e inserção de estudantes imigrantes/estrangeiros em currículos monolíngues em português. Neste sentido, as “Abordagens Plurais” contribuem, pois, são um caminho democrático e inclusivo para diversidade linguística. Como já destacado por Horst; Valentini e Pfeifer (2023, p. 153) “as abordagens plurais são o caminho para ensinar línguas em situações de multilinguismo”. São definidas por Candelier et al. (2010, p.3) como “abordagens didáticas que utilizam atividades de ensino/aprendizagem envolvendo diversas (ou seja, mais de uma) variedades de

5 Os primeiros movimentos político-linguísticos no Brasil direcionaram-se para «políticas homogeneizadoras». Para conhecermos essas ações realizadas no sentido do uso de somente uma língua no Brasil, estabelecemos quatro fases: a) dos Padre Jesuítas no Brasil (de 1549 a 1758); b) do Marquês de Pombal (a partir de 1759); c) das ondas de imigração (a contar de 1809) e d) de Getúlio Vargas (de 1930 a 1984)

línguas ou culturas”⁶. Podem ser aplicadas separadamente ou de forma integrada. São “ferramentas em prol de uma “Educação para o Plurilinguismo”, que visa uma formação mais integral, abordando além do ensino da língua alvo, reconhecimento às variações linguísticas e diversidade linguística e aspectos que as perpassam, bem como trabalhar em prol ao respeito, quebrantado pré conceitos que podem levar ações como o linguicismo, que, segundo Skutnabb Kangas configura-se como sendo preconceito em relação a línguas. (2019)

As abordagens plurais, apresentadas por Candelier et al (2010) são: a) **Sensibilização linguística**, que objetiva “despertar” os indivíduos sobre suas próprias línguas e a(s) do outro(s); b) **Abordagem Intercultural** que objetiva promover habilidades interculturais, ou seja; compreender e agir em situações de diversidade cultural; c) **Intercompreensão**, que foca na compreensão entre línguas da mesma família; e **Didática integrada** que promove a interação entre as línguas dos repertórios linguístico dos alunos para mediação do aprendizado da língua alvo. A seguir, na próxima seção, apresentamos a aplicação de tais abordagens e discussões sobre suas relações com o processo de ensino aprendido aqui, neste trabalho, destacado.

3. Resultados e Discussões

Conforme já apresentado, a **Sensibilização Linguística** é a realização de atividades, mediações didático-pedagógicas que objetivam “despertar os indivíduos para as línguas”⁷ (Candelier et al. 2004). **Abordagem Intercultural** busca o diálogo, interação percepção e empatia entre diferentes culturas, buscando a compreensão e respeito à diversidade. Por questões metodológicas, não poderemos nos estender nos exemplos, trazendo-os todos a este texto, mas, mencionamos o registro da fala de um dos estudantes, em que, ao promovermos uma atividade em que os estudantes apresentavam aspectos sócio-econômicos e culturais de seus países (com o objetivo de desenvolvimento de habilidades de escrita, produção oral e compreensão auditiva em português), expressou: “*Nossa, um país tão pequeno, com tantas línguas... nunca eu imaginei!*”. Tal orientação oportuniza que o ensino vá para além da língua alvo, mas que, através dela, possamos reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade linguístico-cultural.

A **Intercompreensão** é “[...] uma estratégia didática que estimula o aluno a perceber as proximidades, semelhanças e diferenças entre as línguas, sobretudo na primeira fase do processo de aprendizagem da língua estrangeira.” Vailatti; Calvo del Olmo (2018, p. 31). Nesta perspectiva, os estudantes que já haviam passado pelo processo de sensibilização linguística, tendo reconhecido suas línguas e a “do outro”, e criando, entre si, um ambiente acolhedor e respeitoso, pareciam ficar a vontade para manifestarem reflexões e comentários, comparando suas línguas com a língua alvo sendo estudada, em itens lexicais e sintáticos, favorecendo o processo de comparação e memorização. Assim, não criamos um ambiente de proibição ou interdição da língua, mas de uso de línguas como aliadas ao processo de aprendizagem. Segundo Vailatti; Calvo del Olmo (2018, p. 29) “[...] há séculos a intercompreensão é praticada de modo natural e instintivo pelos falantes, sobretudo nas línguas próximas [...]”

6 No original: “*didactic approaches which use teaching / learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures*”

7 Candelier et al. (2010) utilizam o termo “*awakening to languages*”.

Além da Sensibilização Linguística, Abordagem Intercultural e Intercompreensão, a **Didática Integrada** também foi uma abordagem que possibilitou o uso de atividades como ferramentas pedagógicas para melhor mediar o trabalho. Ela promove a construção de pontes que fomentam comparações entre semelhanças e diferenças entre as línguas. Como um exemplo, destacamos a situação em que estudantes do grupo, falantes de francês, muitas vezes, utilizavam a preposição “por” ao invés de “para”, em português. Não lidamos com isso como um erro, mas instigamos a curiosidade e percepção de possíveis razões pelas quais tal fenômeno ocorria. Essa percepção partiu dos próprios aprendizes que, inquietos pelas várias vezes que isso ocorria, perguntaram: “Como é que eu uso ‘para’? por que não é ‘por’ Não estou entendendo *comment les utiliser...*” (fala da aluna O).

A partir dessa fala, perguntamos aos participantes, falantes de francês, como são as preposições “para” e “por” na língua francesa. Entusiasmados, passaram a refletir, pensar em exemplos, irem ao quadro, levantarem hipóteses, e estabeleceram conclusões, em que “pour” muito frequentemente é traduzido, em português, como “para”, e que “par” em francês. A seguir, um dos vários exemplos de hipóteses e conclusões, sobre este tópico, construído pelo grupo:

| | |
|--|--|
| <p>“<i>J’étudie le portugais pour vivre au Brésil</i>” (fala do aluno H)</p> | <p>Eu estudo português para morar no Brasil.</p> |
|--|--|

Assim, os estudantes participavam ativamente do processo. A seguir, tecemos algumas considerações finais.

CONCLUSÃO

A disciplina de Leitura e Produção Textual I tinha em sua ementa a promoção de habilidades (prioritariamente leitura e escrita). Dentro do contexto apresentado por este relato de experiência em que: a) a sala de aula era de diversidade étnica/cultural e multilíngue; com b) alunos bi/plurilingues, em que parte dos estudantes do grupo não possuía língua(s) materna(s) e adicionais iguais a de seus colegas; c) e tinham *background* diferentes no que tangia a compreensão e produção em português e tinham o objetivo comum de desenvolver habilidades em português para realizarem o exame Celpe-Bras para estudarem graduação no Brasil, compreendemos que um trabalho a partir da perspectiva das abordagens plurais seria um bom embasamento para o trabalho, pois: i) promoveu (auto)percepção sobre a diversidade linguística, empatia e respeito através da **sensibilização linguística e abordagem intercultural**, transformando, assim, o uso do português não apenas como uma finalidade, mas um meio em que, através do aprendizado dessa língua outras questões metalinguísticas, sociais, culturais e pedagógicas pudessem ser desenvolvidas; ii) Facilitou, e criou mais “sentidos” ao processo de aprendizagem com a possibilidade de acessarem seus repertórios linguísticos para construção de novos conhecimentos na língua sendo aprendida, através das abordagens da **intercompreensão e didática integrada**. As Abordagens Plurais “contribuem para «as diversidades presentes na sociedade, na sala de aula e no interior de cada indivíduo.” (Andrade; Lourenço e Sá, 2010, p. 70).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. I., LOURENÇO, M. & Sá, S. Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. **Intercompreensão**, v. 15, p. 69-89, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/18436479.pdf>. Acesso em 10 de jun. de 2023
- BAGNO, M.; Rangel, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, v.5, n.1, p. 63–81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de jul. 2024.
- BRASIL. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF: Inep, 2021.
- BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública. SISMIGRA** - Sistema de Registro Nacional Migratório. Disponível em: <https://servicos.dpf.gov.br/sismigra-internet/home.seam>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- CANDELIER, M. et al. **Janua Linguarum: The Gateway to Languages**. Strasbourg: Council of Europe, 2004.
- CANDELIER, M.; et al. **Framework of reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures**. Austria. European Centre for Modern Languages. Council of Europe, 2010. Disponível em: https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/108818/1/Framework_of_reference_for_pluralistic_approaches_to_languages_and_cultures_2010.pdf. Acesso em 10/02/2023.
- HORST, C. A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 99-114, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/11417/6764>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- HORST, C., VALENTINI, N., PFEIFER, M. Ensino de português para migrantes e ensino de LIBRAS para indígenas e não indígenas brasileiros e imigrantes: duas experiências no ensino superior. **Revista De Letras Norte@mentos** v. 16, n.46, p. 138-157, 2023. <https://doi.org/10.30681/rln.v16i46.11397>
- ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Basil Blackwell, 2. ed. [1989] 1995.
- VAILATTI, T.; CALVO DEL OLMO, F. J. A intercompreensão como ferramenta didática para o ensino do português brasileiro no PBMIH. **Revista Letra Magna**, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04328462/document>. Acesso em: 31 jan. 2025.