

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES E ENSINO DE LIBRAS PARA INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS BRASILEIROS E IMIGRANTES: DUAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Cristiane Horst¹
 Naiara Letícia Valentini²
 Mauriclei Pfeifer³

RESUMO

Conceitos como inclusão e empatia ganharam espaço na sociedade, mas ainda há muito para ser feito em relação à aceitação da diversidade linguístico-cultural, como buscamos fazer em nossas práticas apresentadas neste artigo. Entender que a avaliação do diferente por suas limitações e empecilhos, mesmo linguísticos, é cegar para a percepção de suas potencialidades. As atividades relatadas foram aplicadas com grupos bastante heterogêneos e o que impulsionava os trabalhos era garantir aos estudantes o direito à igualdade e à dignidade inerente a qualquer cidadão, seja pelo ensino de português aos não falantes como língua materna, ou de Libras numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: educação para o plurilinguismo, ensino de português para imigrantes, ensino Libras para falantes e não falantes de língua portuguesa como primeira língua, contextos de multilinguismo, Ensino Superior.

1 Considerações iniciais

Com o presente artigo, pretendemos descrever e analisar a nossa prática com o ensino de português para imigrantes⁴ (Pró-imigrante)⁵, e com o ensino de Língua

¹ Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Mestrado e Doutorado) e da Graduação em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, Doutora em Letras/Filologia Românica pela CAU-Kiel (Alemanha). E-mail: cristianehorst@uffs.edu.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, Mestre em Estudos Linguísticos. E-mail: valentini.naiaral@gmail.com

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, Graduado em Letras. E-mail: 321888@profe.sed.sc.gov.br

⁴ Estudantes que garantiram sua vaga na UFFS pelos programas PROHAITI e Pró-imigrante.

⁵ O Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes Haitianos (PROHAITI) precedeu o Pró-imigrante.

Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes de graduação (licenciatura e bacharelado) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, considerando alunos indígenas e não indígenas, além de imigrantes e de refugiados⁶.

Somos integrantes do grupo de pesquisa e estudos *Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF)*⁷, certificado pela CNPq⁸, grupo que se ocupa especialmente com pesquisas sobre o plurilinguismo e línguas em contato, com destaque para descrição de fenômenos linguísticos, preconceito linguístico, política linguística, crenças e atitudes linguísticas, como também com pesquisas num viés educacional, pautadas na educação para o plurilinguismo, com destaque para o ensino de línguas em contextos de multilinguismo.

Em nossas atuações como docentes: professora efetiva, professora substituta e estagiário de docência, vivemos a oportunidade de trabalharmos com metodologias de ensino de línguas voltadas ao plurilinguismo, também chamada de educação plurilinguística / para o plurilinguismo, com uma abordagem que valoriza a diversidade linguística e cultural em contextos de ensino-aprendizagem, atuando numa perspectiva de sensibilização e conscientização linguística.

A maior motivação para compartilhar nossas experiências práticas e teóricas se justifica por estarmos vivendo experiências muito positivas com os nossos grupos de atuação, assim como pela grande procura, por parte de profissionais da área de educação, por conhecimentos de como ensinar línguas em contextos em que o multilinguismo passou a ser a característica mais marcante, o que está diretamente relacionado com a crescente onda de imigração de haitianos, venezuelanos, senegaleses, especialmente.

Assim, nossos objetivos específicos com o artigo são i) *descrever e analisar* a experiência com o ensino de português e Libras no ensino superior, disciplinas que acabam sendo ofertadas na UFFS com o objetivo de acolher e preparar os imigrantes e estrangeiros para a realização da prova Celpe-Bras, no primeiro caso e, no sentido de instrumentalizar profissionais em formação para possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e apresentar estratégias voltadas para uma atuação profissional inclusiva tanto

⁶ “Pessoas que estão fora de seus país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questão de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados” (ACNUR, 2023).

⁷ Informações sobre trabalhos desenvolvidos podem ser encontrados no Instagram do grupo @alcf_uffs.

⁸Os líderes do grupo são: Marcelo Jacó Krug (líder) e Cristiane Horst (vice-líder).

no que se refere à linguística quanto ao viés da acessibilidade, considerando também a legislação vigente (Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005), no segundo caso; ii) *apresentar* os caminhos metodológicos que selecionamos para trabalhar com os dois grupos em questão, estudantes que cursam Libras e estudantes imigrantes que cursam Leitura e Produção Textual I e iii) *discorrer* brevemente sobre a necessidade e importância de investirmos na inclusão linguística dos indivíduos com base na promoção de um bi/plurilinguismo através do reconhecimento, promoção e valorização do plurilinguismo.

Nosso aporte teórico está pautado na Educação para o plurilinguismo / plurilinguística (Altenhofen; Broch, 2011; Broch, 2014; Horst; Krug, 2020; Horst; Krug; Fornara, 2017; Horst, Frizzo, Fornara; Krug, no prelo; Kuchenbecker; Santos, 2019), com destaque para as abordagens plurais (Candelier, 2004; Melo-Pfeifer; Calvo Del Olmo, 2021; Cursino, 2020; Carola; Costa, 2014; Andrade; Lourenço; Sá, 2010).

A inclusão linguística é necessária e nossos exemplos do artigo, estudantes de graduação em nível de licenciatura e bacharelado, têm a oportunidade de aprender Libras e, ainda, os estudantes imigrantes, que não têm o português como língua materna, de aprender português a fim de ampliar as possibilidades de atuação no Brasil, mas, especialmente, para poderem cursar seus cursos de graduação em universidades brasileiras. Considerando que os estudantes têm o direito de aprender Libras e português, é necessário deixar registrado que a UFFS tem o dever de ofertar esses componentes curriculares, uma vez que os imigrantes são de um programa específico de ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, do qual a UFFS faz parte e, no caso da Libras, conforme Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no capítulo II - da inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Estruturamos nosso artigo em cinco seções: a primeira é composta por esta parte introdutória; na segunda, situamos o contexto de multilinguismo da instituição; na terceira seção, discorreremos sobre a educação para o plurilinguismo, sua definição e conceituação,

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 138-157, out. 2023.

além de apresentarmos as quatro abordagens plurais que compreendemos ser caminhos possíveis para a mudança de perspectiva do monolinguismo para o plurilinguismo. Na quarta seção, descrevemos as duas experiências que vivemos com o ensino de línguas na UFFS, bem como os grupos envolvidos. Por fim, nas considerações finais, que compõem a quinta e última seção, retomamos os nossos objetivos e fechamos com reflexões no sentido de reconhecimento da necessidade de mudança nas nossas práticas metodológicas considerando que o rol de línguas maternas de nossos estudantes universitários, conseqüentemente, da sociedade como um todo, já não pode ser mais considerado somente o português.

2 Contexto multilíngue na UFFS

A diversidade linguística na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é marcada por diversos fatores, entre eles as características regionais, os movimentos migratórios recentes, a inclusão e acessibilidade e os programas específicos para indígenas e imigrantes. Nesta seção, abordamos especificamente o contexto de grupos do *Campus Chapecó*, visto que é o local em que foram realizadas as ações apresentadas no presente artigo.

No que se refere às características regionais, em Chapecó e em cidades próximas há aldeias indígenas, entre elas a aldeia Toldo Chimbanguê e a aldeia Condá, além de também contar com a presença de indígenas de outras regiões do país nos cursos de graduação ofertados na UFFS. Considerando as demandas dos povos indígenas, a busca por formação acadêmica para os integrantes das comunidades é crescente. No entanto, é preciso nos atentarmos para questões muito específicas de modo que tanto o acesso quanto a permanência sejam de fato possíveis a eles, incluindo questões linguísticas, de transporte e socioeconômicas.

Para o atendimento dessa demanda, a UFFS possui um programa institucional específico, que é o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN). Em 2012, foram iniciadas as discussões e foi criada uma comissão que, junto a comunidades indígenas, foi responsável pela elaboração de uma política voltada para os povos indígenas, ou seja, o PIN, que foi instituído em 2013 por meio da Resolução Nº 33/CONSUNI/UFFS/2013.

Entre as ações propostas para o PIN estão as voltadas para o apoio pedagógico, o qual também abrange as questões linguísticas. Assim, são oferecidas aulas de língua portuguesa específicas para esse grupo, de modo a contribuir no acesso desses acadêmicos às mais diversas formas de produção/divulgação científica, uma vez que no ambiente universitário em questão a língua de interação majoritária é o português. Na mesma perspectiva, também temos as turmas de ensino de português específicas para imigrantes.

As necessidades e/ou os interesses em deslocar-se de seu país de origem continuam marcando as mais diversas sociedades ao longo dos tempos. Nesse sentido, no desenvolvimento da região de Chapecó temos a influência das línguas provenientes de imigrações anteriores, especialmente europeias, como a alemã e a italiana, por exemplo, que são fortemente marcadas na região com a presença comunidades falantes de variedades como o *talian*, o *Deitsch*, o *Deutsch*, entre outras, enquanto as imigrações recentes têm ampliado cada vez mais o contato entre diferentes línguas, variedades linguísticas e culturas (Horst; Krug, 2021). Importa destacarmos que, apesar de se referirem a imigrações, cada período apresenta suas características específicas, não sendo objetivo aqui a comparação entre os diferentes momentos, mas sim o realce para a presença das mais diversas variedades linguísticas possibilitadas a partir das imigrações.

Assim, enquanto instituição que recebe e que acompanha acadêmicos não só de outras regiões do Brasil como também de outros países, a UFFS aderiu a um programa de ações específicas voltadas aos imigrantes, o Programa de Acesso e Permanência a Estudantes Imigrantes (Pró-imigrante), por meio da Resolução nº 16/CONSUNI/UFFS/2019, para o qual ações de cunho pedagógico também estão previstas, e, assim como acontece para os estudantes indígenas, também são ministradas aulas de português específicas para os acadêmicos imigrantes.

Além das línguas indígenas e das línguas de imigração em contato com o português nos grupos da UFFS, também temos a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade Surda no Brasil por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). São diversos os contextos de presença da Libras na UFFS, uma vez que na instituição circulam acadêmicos surdos de diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado), bem como a presença de docente Surdo e a obrigatoriedade da Libras como componente curricular para licenciaturas, conforme o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005).

Também, é preciso destacarmos que, mesmo não sendo disciplina obrigatória para cursos de bacharelado (além de Fonoaudiologia), há uma participação expressiva de acadêmicos desses cursos nas turmas de Libras com os mais variados objetivos, tanto relacionados a suas futuras atuações profissionais quanto relacionados a interesses particulares, como o contato e a interação com colegas e amigos surdos.

Ainda há outras características acerca da diversidade linguística e do multilinguismo presentes na UFFS. No entanto, considerando que as atividades desenvolvidas com as turmas aqui relatadas envolveram acadêmicos brasileiros indígenas, acadêmicos brasileiros não indígenas e acadêmicos imigrantes, nosso enfoque está nesses grupos, que são marcados pela heterogeneidade e demandam de um olhar atento, aberto ao acolhimento e ao acompanhamento, que são possíveis por meio da sensibilização, tanto dos docentes formadores desses sujeitos, quanto dos próprios acadêmicos enquanto futuros profissionais e enquanto indivíduos que desempenham os mais diversos papéis sociais.

3 Como compreendemos educação para o plurilinguismo / plurilinguística?

A Educação para o Plurilinguismo vem motivando muitos pesquisadores da área da educação na última década no Brasil. A evolução demográfica das sociedades e o impacto das (i)migrações fizeram emergir uma grande diversidade cultural, religiosa e linguística. Valorizar e incorporar essa riqueza nos modelos educacionais implica reconhecer e dar respostas a essa situação heterogênea nas práticas em sala de aula.

Acreditamos que uma educação linguística baseada em um enfoque inclusivo, plurilíngue e intercultural facilita na construção das relações entre as diferentes culturas e tem um grande impacto na eficiência da aprendizagem de línguas. Ainda, considerando o repertório linguístico, é preciso investir na interdisciplinaridade para criar uma maior cooperação entre os docentes das diferentes áreas e nas diferentes etapas educativas, pois todos os professores, independente da sua especialidade, têm um papel fundamental no desenvolvimento dos repertórios linguísticos e culturais de seus alunos.

Na nossa compreensão, é preciso promover a formação de uma competência plurilíngue e intercultural dos nossos alunos, que consiste na existência de uma competência complexa, que abrange mais línguas de formas distintas e variadas, conforme cada situação linguística (Conselho da Europa, 2001). Ela gera

autoconhecimento, pois cada um procura perceber o que sabe, o que entende e a construção de biografias linguísticas pode ser uma ótima estratégia de (re)conhecimento linguístico dos alunos (Melo-Pfeifer; Calvo Del Olmo, 2021). Autores como Hawkins (1999) e Candelier (2004) afirmam que uma educação para o plurilinguismo também propicia conscientização linguística – *language awareness*.

Entendemos que as abordagens plurais (Andrade; Lourenço; Sá, 2010; Candelier *et al.*, 2004; Broch, 2014; Carola; Costa, 2014; Gonçalves, 2016; Horst; Krug, 2020; Kuchenbecker; Santos, 2019; Spinassé; Käfer, 2019), que se orientam por estratégias didáticas que levam em conta mais línguas na sala de aula, são o caminho bastante adequado para ensinar línguas na atualidade. Até o momento, identificamos quatro abordagens plurais: i) o despertar para as línguas; ii) intercultural; iii) intercompreensão entre línguas e iv) didática integrada.

Para Candelier (2004), é indicado possibilitar que o estudante perceba as suas atitudes e as dos outros perante as línguas o quanto antes, desenvolvendo, inclusive, a capacidade de observação e reflexão sobre línguas. Projetos como o de Kuchenbecker e Santos (2019) vêm evidenciando a funcionalidade do trabalho com o “despertar para as línguas”, uma vez que, a depender de cada grupo, línguas com a mais e menos prestígio vêm sendo levadas e trabalhadas para a sala de aula por motivações diversas: “língua da família”, “possibilidade de estudar fora do Brasil”, “vontade de viajar pelo mundo”, “condições de conversar com familiares que não sabem português”, dentre outras questões.

Ao refletirmos sobre o repertório linguístico dos alunos, fica evidente que as línguas são utilizadas por motivações diversas, em situações específicas, com pessoas determinadas, em lugares selecionados, ou seja, elas são usadas em diferentes medidas pelos seus falantes, o que gera também graus de uso particulares e mostra a importância de cada língua para seu contexto e uso (Horst; Krug, 2020).

Já a abordagem intercultural, que parece ser uma estratégia mais comum e mais fácil de colocar em prática, está pautada na existência de múltiplas identidades. Possivelmente, será necessário desconstruir os estereótipos de identidade única e perceber que o aluno se torna o “expert” das suas línguas e culturas e pode compartilhar seus conhecimentos com quem tem ou não identificação com elas. Uma competência plurilíngue e intercultural, além de fazer com que cada indivíduo se reconheça na sua

cultura, prevê que ele também conheça e consiga (con)viver com o seu semelhante (Conselho da Europa, 2001).

Gonçalves (2016), em sua pesquisa na China, procurou verificar se os professores de português como língua estrangeira (PLE) estão sensibilizados no que se refere à abordagem intercultural em que se integre a competência comunicativa intercultural e todos os “saberes” (Byram 1997 *apud* Gonçalves 2016) que ela envolve: “saber ser”, “saber”, “saber aprender”, “saber fazer” e “saber envolver-se”.

A intercompreensão entre línguas tem sua abordagem pautada em trabalhar, simultaneamente ou sequencialmente, com línguas da mesma família. A relação pode ser com o português, no caso do Brasil, com uma LE prevista pela escola, como também com outra língua (a materna de algum aluno). Carola e Costa (2014) apresentam dois projetos em intercompreensão realizados na Europa e de um projeto piloto desenvolvido no Brasil, onde se mostrou viável, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de uma competência de leitura. As autoras destacam que nos exemplos propostos, os estudantes exploraram o uso de estratégias de leitura, tais como o reconhecimento global de palavras, a inferência e a atividade metalinguística, por exemplo, ao realizarem uma atividade de leitura em cinco línguas românicas: francês, espanhol, romeno, italiano e catalão.

Por fim, a didática integrada, que propõe estabelecer relação com um número restrito de línguas, o português e a(s) língua(s) estrangeira(s) (LE(s), por exemplo. Isso facilita o acesso à primeira LE com suporte da língua da escola (o português, no caso do Brasil), como por exemplo a estrutura frasal e fonética. Spinassé e Käfer (2019) apresentam sua experiência com o ensino de alemão padrão em contextos de contato linguístico português-hunsriqueano, quando percebem que o contexto multilíngue plural de sua sala de aula pode servir para auxiliar a aprendizagem da variedade *standard* do alemão, tanto para os falantes de hunsriqueano como para os não falantes.

As abordagens plurais vêm se mostrando muito eficazes para o *domain* escolar, mas conforme Horst, Krug e Fornara (2017), é preciso prever um trabalho de conscientização linguística também nos diferentes *domain* da sociedade e no *domain* familiar. No artigo produzido, os autores apresentam possibilidades de atuação e trabalho que podem ser aplicadas, destacando a importância do fortalecimento da oralidade, que é característica de muitas línguas minoritárias. Além disso, o convívio das diferentes gerações também é uma possibilidade de manutenção de línguas, uma vez que,

normalmente, a geração mais velha (dos avós e pais) tem tido mais experiência bi-/plurilíngues precocemente. Ainda,

De acordo com Appel e Muysken (2005, p. 37), “a prestação de serviços governamentais ou administrativos em línguas minoritárias também pode auxiliar na manutenção linguística”, afinal, dentro de um contexto moderno é comum os indivíduos interagirem com representantes das autoridades locais ou governamentais. Nessa situação, a cooficialização de línguas minoritárias em nível municipal aparece como uma estratégia válida para a manutenção da variedade, afinal são criados novos mecanismos para o uso dessas línguas. Através da cooficialização, criam-se determinadas exigências para implementar a lei criada (Horst; Krug; Fornara, 2017, p. 13).

A seguir, apresentaremos as duas realidades que vivemos como professores efetivo, substituto e estagiário de docência, em que compreendemos ser possível trabalhar numa perspectiva para o plurilinguismo. A primeira experiência a ser descrita e analisada é a de ensino da disciplina de Leitura e Produção Textual I na graduação, para uma turma de 14 estudantes imigrantes de países da África e da América Central. Já a segunda experiência, é a do ensino da Libras para estudantes graduandos indígenas e não indígenas brasileiros e para estudantes imigrantes que se encontram em diferentes fases em seus cursos.

4 Relatos das experiências com as propostas didático-pedagógicas desenvolvidas em cada grupo

4.1 Relato da experiência com a ministração da disciplina de Leitura e Produção Textual: alguns caminhos que seguimos

A receptividade e acolhimento dos imigrantes traz oportunidades de aproximação econômica e social para os indivíduos diretamente envolvidos e para o país de origem e a nação acolhedora, oportunidades essas que se ampliam quando empecilhos como as diferenças linguísticas e a dificuldade de comunicação são mitigados. Se observado por esse ângulo, ser visto como país de acolhimento representa, perante a comunidade mundial, um conceito social de empatia e compromisso humanitário que traz preferências para as relações econômicas.

Tendo em vista a crescente e diversificada procura pelo Brasil como país de acolhimento, políticas públicas voltadas à informação e divulgação de conhecimento das diversidades têm se feito mais presentes nos meios sociais, de comunicação de massa e

ambientes socioculturais como escolas e instituições de ensino, também na esfera da desmistificação do preconceito linguístico, como podemos citar os programas PROHAITI e Pró-imigrante, da Universidade Federal da Fronteira Sul -UFFS, que buscam acolher alunos de migração, em sua maioria, com dificuldades acentuadas na comunicação para ampliar o conhecimento de português, o que fazemos, preferencialmente, sem o apagamento de suas línguas maternas. Assim procuramos assegurar ao imigrante a possibilidade de relacionamento social, didático e laboral no intuito de que possam desenvolver suas habilidades sem ônus pelas diferenças linguísticas e culturais, também por ser parte constitutiva de sua identidade.

Os programas atendem estudantes dos mais variados cursos que têm origem em diversos países do mundo como Haiti e Jamaica, nas ilhas do Caribe, América do Norte, ainda de países como Benin, Gana e Gabão, na África Central, dentre outros, trazendo sua língua e cultura para dentro da sociedade brasileira, enriquecendo-a e à sua própria, apesar de muitas vezes se verem forçados a adotarem língua e cultura do país anfitrião para evitar preconceitos ou serem vítimas de exclusão social e econômica, que os encaminha para atividades de menor remuneração e maior subserviência do que a forma como tendem a ser tratados trabalhadores “brasileiros por natureza”, como se fosse condição biológica ou historicamente imutáveis que habilitam ou desqualificam um cidadão, especificamente quando imigrante.

Trazendo um pouco da experiência com o ensino de português para os imigrantes no primeiro semestre de 2023, destacamos que nossa turma é bastante heterogênea linguisticamente, com a interação de línguas como inglês, francês, crioulo haitiano, além de diversas línguas nativas de seus países de origem como o bantu, bariba, iorubá, dendi, mencionados pelos estudantes em uma das primeiras aulas de reconhecimento da turma. Todos têm em comum a necessidade de adquirir ou ampliar seus conhecimentos em português para a interação no Brasil, dada a intencionalidade de estudar e interagir na sociedade brasileira, nas mais diversas cidades do sul do Brasil, como a cidade de Londrina/PR, Lajeado/RS, Florianópolis/SC, dentre outras cidades, onde estão as universidades, nas quais pretendem cursar seus cursos de licenciatura após aprovação na prova do Celpe-Bras, requisito para estudarem em universidade brasileira.

Como um dos conteúdos previstos na ementa da disciplina de Leitura e Produção Textual I é o resumo, foram propostas atividades relacionadas à produção, leitura e

interpretação textual. Entretanto, após entendermos a realidade linguística do grupo, novos conceitos e percepções, em especial a diversidade linguística e as restrições impostas pelo pouco contato, até então, com o português, procuramos criar diversas estratégias para que os alunos tivessem o máximo de interatividade possível com a oralidade para observar a variação do português, como também, com aspectos culturais do Brasil a nível regional e nacional, além de conhecimentos do português escrito em gêneros textuais acadêmicos e cotidianos.

A partir da produção oral e escrita realizada em aula, percebemos a necessidade de abordar conhecimentos básicos da língua portuguesa, primeiro na compreensão dessa oralidade e, já em paralelo, em eventos de compreensão escrita que, gradativamente, foram se intensificando e direcionando para a produção de textos acadêmicos, sempre aproximando a relação com o conteúdo previsto na ementa⁹ e apresentado aos estudantes no primeiro dia de aula.

A heterogeneidade linguística ficou bastante evidente já no primeiro encontro quando, no grupo, encontramos integrantes com menor dificuldade de entendimento e comunicação, ao passo que outros se ancoravam em colegas, em aplicativos de tradução, ou ainda na necessidade de o professor buscar outras línguas, que não o português, para interagir em situações específicas, apesar de a disciplina ter como um de seus objetivos a comunicação em português, não em detrimento das demais línguas presentes no grupo, mas como forma de ampliar as possibilidades de inclusão através da língua, dada a realidade brasileira.

No Brasil, vivemos inseridos em uma sociedade que se julga monolíngue e ainda impõe o português, sua língua oficial, como sendo, muitas vezes, a única válida para comunicação, especialmente na sociedade em geral. Temos clareza de que o português será fundamental para o imigrante conquistar mais espaços na sociedade e sofrer menos preconceito, que vai ao encontro dos mitos linguísticos discutidos por Bagno (1999).

Aproveitamos a realidade de preconceitos sociais, linguísticos e étnicos vivenciados por muitos imigrantes para ler, analisar e refletir sobre os nove mitos apresentados no livro “preconceito linguístico: o que é, como se faz” (Bagno, 1999). A

⁹A ementa da disciplina de leitura e Produção Textual I: “Língua e Linguagem. Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos de diferentes gêneros. Texto e textualidade. Resumo. Debate. Revisão textual.”

turma pôde manifestar-se a respeito do assunto, sobre o que sentia e pensava e o “Mito nº 01 - A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” foi o que mais chamou atenção, pois os imigrantes já haviam percebido que havia uma grande variação do português falado. Outro mito que possibilitou um importante diálogo sobre a importância de saber adequar o seu português nos diferentes lugares e com as diferentes pessoas foi o “Mito nº 04 - As pessoas sem instrução falam tudo errado”.

O conteúdo retratado em muitos mitos de Bagno (1999), retratar uma realidade bastante próxima aos alunos e fez-se latente a necessidade em ampliar a leitura e escrita em língua portuguesa. Além de atender o estudo dos conceitos que envolvem o resumo, por exemplo, os alunos fizeram leitura extraclasse do livro, enquanto em sala eram trabalhados os conceitos que envolvem o resumo. Com o uso de recursos de mídia audiovisual, os alunos estudaram características de metodologia e produção do resumo, sempre com exemplificação por textos curtos, a princípio e que se ampliavam com o avanço no domínio da comunicação oral e escrita do português. Para a escrita do resumo, os estudantes puderam se orientar tanto pela obra como um todo quanto também por algum mito particularmente selecionado, mas cientes da necessidade de respeitarem a língua em sua forma padrão e as técnicas de sumarização, buscando a coesão e a coerência – temas já tratados anteriormente durante as aulas.

Outra atividade realizada com a turma foi um seminário a respeito de estados e regiões brasileiras com o objetivo de conhecerem sobre geografia, manifestações culturais, culinária, demografia, dentre outras curiosidades. Até chegar o dia do seminário, foram feitos trabalhos de leitura, interpretação, momentos de curiosidades sobre manifestações culturais, uso do mapa do Brasil para reconhecimento das regiões brasileiras. Por pensar o Brasil como país de acolhimento, os alunos pesquisaram um estado ou região a sua escolha, do qual buscaram extraclasse informações diversas, fatos curiosos ou mesmo características que o identificam dos demais, atividade que exigiu leitura, escrita e pesquisa e preparação para uma fala organizada perante os professores e colegas.

A evolução dos alunos no uso do português foi ficando mais evidente com o desenrolar das aulas e novos desafios de atividades foram sendo preparados. Uma proposta buscou envolver a produção de textos que apresentam conceitos da argumentação, sempre buscando a formalização acadêmica. Assim, democraticamente e

em conjunto, o grupo decidiu pela temática “A importância da arte e da cultura na formação humana” a ser elencada para atividade escrita e expositiva.

Já de antemão, durante as aulas em classe, foram abordados conceitos da argumentação com o uso de recursos midiáticos e explicação dos professores. Como tarefa extraclasse, considerando o tema eleito, os alunos foram incumbidos de pesquisar e ler sobre o tema para gerar pelo menos oito argumentos, dos quais dois favoráveis e dois desfavoráveis de quatro modelos trabalhados: argumentação por citação, por raciocínio lógico, por comprovação e por exemplificação. Na atividade, os professores sorteavam aleatoriamente um modelo de argumento e a sua tendência favorável ou desfavorável, ao tempo que o estudante deveria apresentar sua argumentação conforme a pesquisa realizada.

Até então, visto as experiências, ficou latente a necessidade de o professor observar intimamente a evolução e dificuldades de seus alunos. Foi através desta observação que foram percebidos detalhes impeditivos para avançar de forma mais linear e, então, quando eram trazidos pelos estudantes ou percebidos pelos professores, as atividades da aula eram direcionadas para sanar dificuldades. Dessa forma, temas como conjugação verbal, flexão em gênero e número, leitura dos números, em especial dos anos ou valores maiores, na casa dos milhares, dentre outros pontos percebidos como de maior dificuldade pelos alunos, que dada a diferença acentuada quanto às dinâmicas linguísticas conhecidas por eles, foram abordados, discutidos e elucidados durante as aulas, o que impulsionou significativamente os estudos dos temas objetivados pela disciplina, em especial a produção textual em nível acadêmico.

Apesar dos desafios para todos os integrantes do grupo, após dezoito encontros, foi possível observar a evolução na comunicação em português sem que tivesse sido necessário apagar as línguas maternas dos alunos, até porque elas sempre eram utilizadas em diversos momentos da aula, especialmente entre os discentes, para que pudessem compreender alguma definição mais complexa ou fazer alguma manifestação mais elaborada.

Outro destaque que podemos mencionar é o aspecto cultural e identitário que, muitas vezes, serviu para auxiliar o aluno na hora de expor conhecimentos comuns de seu país de origem, suas crenças e formas de viver. Cabe ressaltar que os bons resultados na aprendizagem do português por parte de alguns estudantes têm relação direta com a

aceitação dos desafios e aconselhamentos feitos no sentido de buscarem ampliar seus conhecimentos linguísticos extraclasse, observando falantes brasileiros em situações informais, como mercados ou no transporte coletivo, ou ainda dispor de recursos audiovisuais como músicas ou filmes em português. Em paralelo à construção dos conhecimentos da língua, os alunos apresentaram evolução também no previsto claramente na ementa da disciplina: a leitura, interpretação e produção textual acadêmica.

De certa forma, as políticas sociais tendem a seguir os movimentos populares, o que também fica perceptível nas políticas de inclusão. Ainda, a educação é o caminho para transformação de ideologias por isso, quando se pensa em inclusão e combate ao preconceito, para se ter resultados concisos e duradouros, é necessário ir além da punição legal e provocar mudanças de postura e conceitos, conscientizando todas as gerações, galgando prestígio para aqueles que entendem as diferenças, também linguísticas, como identidade individual, movimento que somente o engajamento entre os diversos segmentos sociais – educação, cultura, esporte - será capaz de alcançar.

4.2 Relato de experiência acerca da ministração do componente curricular de Libras para uma turma composta por acadêmicos brasileiros indígenas e não indígenas e imigrantes

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) está cada vez mais presente no cotidiano dos ouvintes, e não apenas na comunidade surda, seja por conta da legislação vigente, seja por motivos profissionais e/ou particulares. Antes de 2020, a Libras já era reconhecida como meio de comunicação dos surdos no Brasil e obrigatória em cursos de graduação em licenciaturas e em Fonoaudiologia. No entanto, ganhou ainda mais destaque a partir da Pandemia de Coronavírus e a consequente demanda por atividades remotas/online, que exigiam a presença de intérprete de Libras, uma vez que *Lives*, por exemplo, eram realizadas sem a possibilidade de verificação das características dos espectadores, tornando possível a presença de surdos e ainda mais necessária a atuação de intérpretes de Libras nesses (e outros) contextos.

Nesse sentido, a composição da turma em questão do componente curricular de Libras contava com alunos de licenciaturas, conforme interesse e obrigatoriedade legal, e com alunos de bacharelado que, a partir de identificação pessoal e/ou profissional elencaram a Libras como componente curricular optativo de seus cursos. Entre os cursos

presentes em sala estavam Letras Português e Espanhol, Filosofia, Matemática, Geografia, Pedagogia, Ciência da Computação, Agronomia, Administração, entre outros.

Além da variedade de cursos, também marcou presença a diversidade dos participantes, com alunos dos mais diferentes estados brasileiros, indígenas ou não, e imigrantes. Havia acadêmicos do Pará, de Sergipe, de diferentes aldeias indígenas (do Amazonas e da própria região de Chapecó), do Paraná, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, bem como acadêmicos haitianos, sendo expressiva a representação de todos os grupos em termos de número de acadêmicos matriculados no componente curricular em questão.

O ponto em comum dos acadêmicos era a não familiarização com a Libras. Desse modo, no planejamento das ações propostas para a turma, a docente buscou proporcionar tanto o contato com conteúdos teóricos acerca da língua e dos demais contextos envolvidos quanto a prática da sinalização envolvendo as mais distintas temáticas e contextos comunicativos.

Para a prática, ou seja, para o ensino de sinais, buscou-se as formas mais contextualizadas possíveis, apresentando contextos e, quando viável, aliando as propostas com possíveis práticas futuras dos acadêmicos em seus ambientes profissionais. No que se refere à teoria, a organização da turma em grupos para a realização de seminários se demonstrou como um rico momento, uma vez que não apenas os conteúdos relacionados à Libras estavam sendo envolvidos, mas também aqueles relacionados a línguas em geral, com enfoque no respeito à diversidade, além do fato de alunos de diferentes etnias terem a oportunidade de interagir com colegas das mais diversificadas regiões e países, praticando a empatia e vivenciando distintas possibilidades de convívio entre falantes de línguas diversas. Em nenhum momento, os acadêmicos que não lembrassem de alguma palavra em português foram repreendidos, o que aconteceu foi justamente o oposto, com o incentivo por parte da professora de que buscassem em suas outras línguas do seu repertório linguístico referentes que pudessem fazer com que os colegas, do mesmo grupo étnico ou não, conseguissem auxiliar no reconhecimento da palavra desejada ou de algum sinônimo.

A proposta que movimentou de forma destacada os alunos foi a de elaboração de um plano de aula, para os estudantes de licenciatura, e de um roteiro de inclusão, para os acadêmicos de bacharelado. A atividade consistia em refletir acerca de uma turma com

aluno surdo ou de um ambiente de trabalho com um colega surdo e, a partir disso, propor, ou um plano de aula já inclusivo, já pensado de forma que todos os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, pudessem participar da aula e que também promovesse o uso da Libras entre eles, ou então a elaboração de propostas para a inclusão de colegas profissionais surdos em diferentes contextos de atuação e que também incentivasse a interação entre surdos e ouvintes.

O que os acadêmicos mais comentaram acerca da proposta foi o fato de ainda não terem se dado conta de que a inclusão vai muito além da adaptação de formas já existentes, ou seja, vai além da adaptação de atividades pensadas para as características majoritárias da turma. Inclusão é já pensar nas diferentes características dos alunos previamente, buscando reforçar aspectos positivos e destacar a presença de grupos minoritários no ambiente. Importa ressaltar que tão importante quanto pensar em propostas inclusivas, é saber para quem solicitar auxílio quando necessário, seja para sanar dúvidas a respeito de condições específicas, seja para colaborar na execução de algum projeto mesmo que seja em alguma outra demanda, isto é, importa solicitar e aceitar ajuda quando necessário.

O empenho dos acadêmicos na realização das atividades propostas demonstrou o quanto está vívido o desejo de fazer a diferença, de promover o respeito e de interagir com os mais diversos grupos, buscando quebrar estigmas e romper barreiras, sejam elas comunicacionais ou não, histórica, econômica e socialmente impostas por grupos dominantes.

5 Considerações finais

Após os relatos das duas experiências com ensino de português para imigrantes e ensino de Libras para brasileiros (indígenas e não indígenas brasileiros) e imigrantes (não indígenas) no ensino superior, ficou evidente que as abordagens plurais são o caminho para ensinar línguas em situações de multilinguismo. Nas aulas de Leitura e Produção Textual I, em virtude dos poucos conhecimentos na língua alvo, já iniciamos com a didática integrada de línguas para acolhermos os estudantes através do francês e do inglês, as duas línguas mais comuns entre os estudantes, além de não deixarmos de lado a abordagem intercultural, que permitia ao estudante acessar informações do seu país de origem fazendo uso do português.

A intercompreensão entre línguas foi um recurso importante para compreender semelhanças e diferenças entre línguas familiares para os alunos com línguas desconhecidas e a conscientização linguística que, no sentido de aproveitamento do repertório linguístico dos alunos, foi ampliada para além de línguas orais, quando tivemos a oportunidade de conversar sobre a Libras e outras línguas sinalizadas.

Na turma de Libras, as línguas orais presentes no grupo auxiliaram os acadêmicos na compreensão e no desenvolvimento dos sinais. Ainda, acadêmicos imigrantes e acadêmicos indígenas compartilharam curiosidades e reflexões acerca das possibilidades de existência de línguas de sinais de seus locais de origem, o que os instigou a buscar conhecimentos de modo a qualificar ainda mais as abordagens plurais também com relação ao contato entre línguas sinalizadas e entre línguas oralizadas e sinalizadas.

Há diferenças consideráveis nos nossos contextos de atuação e foi possível perceber que, com o grupo de imigrantes, a abordagem intercultural e a intercompreensão entre línguas são as mais produtivas, das quais destacamos uma atividade desenvolvida: apresentação dos conhecimentos adquiridos na disciplina através de manifestações culturais - apresentação de poema de um estudante do Benin e interpretação do hino nacional da Jamaica, por exemplo, por um grupo de estudantes da Jamaica. No ensino da Libras, a atividade que se destacou foi a elaboração de planos de aula ou roteiros de inclusão no ambiente de trabalho, uma vez que chamou a atenção para aspectos considerados básicos na inclusão, como o pensar previamente na presença e na participação de indivíduos com condições e demandas específicas ao invés de apenas adaptar propostas pensadas para o grupo majoritário, mas que não são amplamente discutidos e carecem de atenção nas mais distintas esferas, social, escolar/acadêmica, econômica, cultural, entre outras.

Por fim, gostaríamos de ter sensibilizado professores para a importância do uso de abordagens plurais em sala de aula e fora dela, em outros *domain* de uso de língua, sempre que possível, uma vez que compreendemos não existir uma realidade linguística monolíngue e que, além da escola, a família e a sociedade em geral precisam atuar conjuntamente.

Referências

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 138-157, out. 2023.

ALTENHOFEN, C. V; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis E. (Org.). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo, 2011.

ANDRADE, A. I., LOURENÇO, M.; SÁ, S. Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15. Chamusca: Edições Cosmos. Escola Superior de Educação de Santarém, 2010.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. 49. ed. Edições Loyola, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.436/2002, de 24 de abril de 2002*. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BROCH, I. K. *Ações de Promoção da Pluralidade Linguística em Contextos Escolares*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-graduação em Letras, 2014.

Câmara dos Deputados. DECRETO Nº 5.626/2005. Centro de Documentação e Informação. Brasília, 22 de dezembro de 2005.

CANDELIER, M. *et al. Janua Linguarum – The gateway to languages*. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Council of Europe Publishing, 2004.

CAROLA, C.; COSTA, H. A. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. *MOARA*, n. 42, p. 99-116, jul./dez. 2014.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de migrantes / refugiados. *Calidoscópico*, v.18, n. 2, p. 415-434. 2020.

GONÇALVES, L. M. do V. C. F. *Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental*. FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto - Portugal, 2016.

HAWKINS, E. W. *Foreign Language Study and Language Awareness*. University of York, York, UK, 1999.

HORST, C.; FRIZZO, C.; FORNARA, A.; KRUG, M. J. Por uma educação plurilinguística – reflexões sobre trabalho com a diversidade linguística na escola: um

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, *Sinop*, v. 16, n. 46, p. 138-157, out. 2023.

olhar para a BNCC. In: HORST, C.; KRUG, M. J.; STEFFEN, J. (Org.). *Atlas das Línguas em Contato na Fronteira*: edição comemorativa de 10 anos. No prelo.

HORST, C.; KRUG, M. J. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. *Revista Linguagem e Ensino*, Programa de Pós-graduação em Letras - UFPEL. Pelotas, v. 23, n.4, out-dez 2020.

HORST, C.; KRUG, M. J. *Atlas das línguas em contato na fronteira*. eds. Estudos linguísticos da/na Fronteira Sul [online]. p. 96-100. Chapecó: Editora UFFS, 2021.

HORST, C.; KRUG, M.; FORNARA, A. E. Estratégias de Manutenção e Revitalização Linguística no Oeste Catarinense. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017.

KUCHENBECKER, I; SANTOS, R. P. dos. Abordagens plurais de línguas como espaços de diversidade. In: Oficina PLURES: valorizando o plurilinguismo nos Anos Iniciais. *Caderno de Aplicação*, Porto Alegre, ago-dez, v. 32, n 2, p 125-131. 2019.

MELO-PFEIFER, S; CALVO DEL OLMO, F. A biografia linguística visual como instrumento de pesquisa multimodal sobre o desenvolvimento da competência plurilingue. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 357-380, 2021.

SPINASSÉ, K. P.; KÄFER, M. L. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português Hunsrückisch. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, p. 393-415, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Conselho Universitário. Resolução nº 16/CONSUNI/UFFS/2019, de 28 de agosto de 2019*. Dispõe sobre o Programa de Acesso e Permanência a Estudantes Imigrantes (Pró-imigrante). Chapecó: Conselho Universitário, 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2019-0016>> Acesso em: 20 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Conselho Universitário. Resolução nº 33/CONSUNI/UFFS/2013, de 12 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN). Chapecó: Conselho Universitário, 2013. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033>> Acesso em: 05 jul. 2023.

TEACHING PORTUGUESE TO IMMIGRANTS AND TEACHING LIBRAS TO INDIGENOUS AND NO-INDIGENOUS BRAZILIAN AND IMMIGRANTS: TWO EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Concepts as inclusion and empathy have gained ground in society, but there is still a lot to be done regarding the acceptance of linguistic-cultural diversity, as we tried to do in our practices presented in this article. Understanding that the evaluation of what is different due to its

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, *Sinop*, v. 16, n. 46, p. 138-157, out. 2023.

limitations and obstacles, inclusive linguistic ones, it's to blind one to the perception of its potential. The reported activities were applied with very heterogeneous groups and what directed the work was to guarantee students the right to equality and the inherent dignity of any citizen, whether by teaching Portuguese to non-speakers as a mother tongue, or Libras from an inclusive perspective.

Keywords: education for plurilingualism, teaching Portuguese to immigrants, teaching Libras to speakers and non-speakers of Portuguese as a first language, contexts of multilingualism, University education.

Recebido em 20/07/2023.

Aprovado em 25/09/2023.