

## Reflexões sobre práticas plurilíngues em aula de português como língua adicional

Mariana BULEGON<sup>1</sup>  
José Anderson SANTOS CRUZ<sup>2</sup>

**RESUMO:** Com o objetivo de apresentar uma abordagem plural e plurilíngue em aula de Português como Língua Adicional (PLA), o trabalho discorre acerca da concepção de educação plurilíngue, por meio de contextos multilíngues. Embora se considere apenas a língua portuguesa e a LIBRAS como idiomas oficiais, vivemos, no Brasil, um contexto multilíngue, tendo em vista as diversas línguas indígenas, as línguas faladas em regiões de fronteiras e as demais línguas faladas em comunidades de imigrantes, que passou a compor o quadro multilíngue e multicultural do Brasil na última década. Tendo em vista esse contexto, busca-se refletir acerca de um ensino de línguas que valorize também o contexto cultural – “educação do entorno” (MAHER, 2007). Para isso, discutiremos nesse trabalho o contexto multilíngue brasileiro e o ensino plurilíngue. Ao final, relataremos uma prática de ensino de PLA que teve como objetivo valorizar a pluralidade linguística e cultural do povo brasileiro.

**Palavras-chave:** Plurilinguismo; Português como Língua Adicional; Práticas multilíngues; Multiculturalismo.

### *Reflexiones sobre prácticas plurilingües en clase de portugués como lengua adicional*

**Resumen:** *El trabajo tiene el objetivo de presentar un abordaje plural y plurilingüe en clase de portugués como lengua adicional (PLA). Se habla sobre el concepto de educación plurilingüe, en contextos multilingües. Aunque se considere solo el portugués y LIBRAS como lenguas oficiales, vivimos en Brasil, un contexto multilingüe, teniendo en cuenta las diversas lenguas indígenas, las lenguas habladas en las regiones fronterizas y los demás idiomas hablados en las comunidades de inmigrantes, que pasó a componer el cuadro multilingüe y multicultural de Brasil en la última década. En pos de exponer este contexto, se busca reflexionar acerca de prácticas de enseñanza de lenguas que valoren también el contexto cultural – “educación del entorno” (MAHER, 2007). Para ello, discutiremos en este trabajo el contexto multilingüe brasileño y la enseñanza plurilingüe. Al final, relataremos una práctica de enseñanza e PLA que tuvo el objetivo de valorar la pluralidad lingüística y cultural del pueblo brasileño.*

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Mestranda em Linguística Aplicada. Bolsista CAPES. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1064-1691>>. E-mail: bulegonm@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutorando em Educação Escolar. Editor Adjunto de Periódicos. Professor bolsista FAAC/Unesp, Bauru, Departamento de Ciências Humanas. Professor da graduação e pós-graduação, na Faculdade Anhanguera de Bauru. Bolsista CAPES. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-5223-8078>>. E-mail: joseandersonsantosacruz@gmail.com

*Palabras clave: Plurilingüismo; Portugués como Lengua Extranjera; Prácticas plurilingües; Multiculturalismo.*

### ***Reflections on multiple language practices in portuguese class as additional language***

**Abstract:** *With the aim of presenting a plurilingual and plural approach in Portuguese as an Additional Language (PLA) class, this paper discusses the concept of plurilingual education through multilingual contexts. Although consider just the Portuguese and LIBRAS as official languages, Brazilian people lives in a multilingual context, bearing in mind different indigenous languages, languages spoken in border regions and other languages spoken in immigrant communities that has become to compose the multilingual and multicultural framework of Brazil in the last decade. Considering this context, it is sought to reflect on a language teaching that also values the cultural context - "surrounded education" (MAHER, 2007). For this, we will discuss in this work the Brazilian multilingual context and the plurilingual teaching. At the end, we will report a PLA teaching practice that aimed to value the linguistic and cultural plurality of Brazilian people.*

**Keywords:** *Plurilinguism; Portuguese as an Additional Language; Plurilingual practices; Multiculturalism.*

## **Introdução**

Fazer parte da comunidade falante de um idioma não se restringe somente a falantes nativos, tampouco significa obter um conhecimento limitado ao funcionamento pragmático da língua. Significa também conhecer e fazer parte de sua cultura, variações linguísticas e uso da linguagem, dominado por falantes nativos e não nativos. Tendo isso em vista, esse trabalho discorre acerca do multilinguismo brasileiro e do ensino de Português como Língua Adicional atrelado à diversidade linguística e cultural que compõe o país.

O Brasil é um país multilíngue (MAHER, 2007a). Apesar de não se reconhecer oficialmente os demais idiomas falados no Brasil, tendo como idioma oficial somente o português e a LIBRAS, há também as diversas línguas indígenas, que, ainda que sejam consideradas minoritárias, são amplamente faladas no Brasil, fazendo parte da cultura brasileira. Podemos notá-las, inclusive, em diversos nomes de ruas, de cidades e no nosso vocabulário do português brasileiro.

Também fazem parte do nosso país plurilíngue os idiomas trazidos pelos imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre tantos outros, que trouxeram ao Brasil, no

século XIX, uma bagagem linguística e cultural que hoje faz parte do nosso vocabulário e de nossa cultura. Além disso, atualmente, também nos encontramos, cada vez mais, como um país acolhedor do novo fluxo migratório, considerado migração de crise (AYDOS, 2010). Os novos imigrantes estão, atualmente, também contribuindo com a pluralidade cultural e linguística no país, trazendo também seus idiomas e sua cultura. Ademais, as regiões de fronteira, consideradas bilíngues (BORTLINI, 2009), também compõem de forma muito importante o mapa plurilíngue do Brasil, uma vez que, nesses lugares, é possível perceber o uso e a compreensão da linguagem nos dois idiomas – português e espanhol – e por meio de variedades dialetais.

Para mais, cabe mencionar que todas essas línguas e as consideradas variedades dialetais influenciam na variação linguística do português brasileiro e na diversidade cultural. Tendo em vista o histórico de povos que habitam e passaram a habitar o país, seria impossível dizer que não somos influenciados por outros idiomas e que não reconhecemos, em nosso vocabulário, mais de um ou dois idiomas. Língua, história e cultura estão intrinsicamente relacionadas. Por essas razões, nos debruçamos sobre esse tema para pensar em práticas plurilíngues de ensino de português como língua adicional (PLA) que contemplem o multiculturalismo brasileiro e valorizem a própria cultura dos alunos falantes de outros idiomas.

Para refletir acerca de tais questões, organizamos o trabalho da seguinte maneira: primeiramente, tratamos dos conceitos multilinguismo, plurilinguismo e cultura do entorno (MAHER, 2007a), traçando algumas pesquisas realizadas nesse âmbito. Em seguida, discutimos algumas pesquisas sobre bilinguismo (NAJAB, 1989; ZIMMER *et al*, 2008; PUPP SPINASSÉ, 2006), com o objetivo de expor alguns levantamentos acerca do tema, dentre eles evidências que esclarecem certos mitos e crenças a respeito do tópico. Em seguida, expomos, por meio de um relato, duas práticas de ensino em aula de Português como Língua Adicional, realizadas no contexto do Programa de Português para Estrangeiros (PPE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que contemplam o ensino plurilíngue e pluricultural, de modo a proporcionar um ensino de língua aditivo<sup>3</sup>. Por último, buscamos relacionar as asserções aqui desenvolvidas, com o esforço de motivar possíveis leitores e leitoras deste artigo a promover ou refletir sobre tais práticas em suas salas de aula.

---

<sup>3</sup> O ensino de língua aditivo é uma prática de ensino que promove a aprendizagem valorizando o repertório linguístico e cultural do aluno. Diferentemente do ensino de língua diminutivo, que se dedica ao ensino somente da língua pela língua, sem valorizar outros tipos de conhecimento que o aluno tenha.

## Multilinguismo, plurilinguismo e cultura do entorno

Tendo em vista que o Brasil não é um país monolíngue, levantamos essa questão relacionando-a com as práticas de sala de aula no que se refere ao ensino de línguas. De acordo com Cavalcanti (1999, p. 388):

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngues não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país.

Além dos levantamentos apontados pela autora, atualmente, também nos relacionamos com os novos imigrantes, oriundos de países como Haiti, Síria, Venezuela, Senegal, entre outros, falantes de outros idiomas que buscam diferentes oportunidades no Brasil. Aydos (2010) cunha os termos “imigrantes deslocados forçados”, relacionado aos imigrantes refugiados originários de tais países e “migração de crise” para referir-se ao recente fluxo migratório que tem ocorrido no Brasil nos últimos dez anos. Cavalcanti (1999) também considera a importância da migração alemã, italiana, japonesa, polonesa, ucraniana, entre outras, para a composição da variação linguística e cultural brasileira. Segundo a autora, a sala de aula deve contemplar o multilinguismo que há no Brasil, pois

os contextos multilíngues, e por extensão, multiculturais, no Brasil, não são minoritários e devem fazer parte da formação de professores. Em outras palavras, é regra entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngue. Exceção seria encontrar a sala de aula com “falantes nativos ideais” dentro de uma “comunidade de fala homogênea” (CAVALCANTI, 1999, p. 407-408).

No entanto, Berger (2016) chama atenção para o fato de que as ações de políticas linguísticas elaboradas no Brasil tendem para a homogeneização e contribuem para a construção do mito de sermos um país monolíngue. A autora também considera que tais ações acarretam na educação, levando a um ensino também monolíngue – em português, tirando o espaço que todas demais línguas ocupam. Para tanto, a autora discute o plurilinguismo no Brasil e propõe questões para a reflexão acerca de temas que assolam as ações em políticas linguísticas, “a fim de que educadores que desempenham suas funções em escolas localizadas

em contextos sociolinguisticamente complexos possam melhor compreender a relação entre as línguas e a sociedade no ambiente linguístico e na comunidade em que se inserem” (p. 196). As questões levantadas por Berger (2016) levam em conta o perfil sociolinguístico, as políticas linguísticas vigentes, atitudes linguísticas, currículo e avaliação.

Considerando este contexto em que estamos inseridos, também nos cabe refletir acerca das chamadas línguas minoritárias. Há que se ter cuidado quanto ao termo, que, muitas vezes, é nada mais que um eufemismo, uma neutralização, com a finalidade de diminuir e não o tratar com o devido espaço que ocupam. Falamos as ditas línguas “minoritárias” em nosso cotidiano, mesmo sem perceber, posto que fazem parte da nossa sociedade, nossa cultura e nossa história. Como já se disse anteriormente, os idiomas indígenas e os idiomas trazidos pelos imigrantes são falados, para além de suas comunidades, em diversos nomes de ruas, de cidades, de nosso vocabulário plurilíngue e pluricultural brasileiro.

Ademais, Cavalcanti (1999) também levanta reflexões sobre um tema muito importante: a formação de professores para o exercício de lidar com uma sala de aula multilíngue. Acreditamos que os cursos de licenciatura devam fomentar algumas reflexões e possibilidades de práticas acerca do tema, de modo a formar professores com alguma ciência do assunto, criando espaços para um ensino de acordo com a realidade da nossa sociedade e do português brasileiro.

Maher (2007b) discorre acerca de cuidados que se deve ter ao elaborar currículos de ensino bilíngues que tratem de grupos minoritários, tendo em vista que o empoderamento desses grupos perpassa por questões sociais, linguísticas e culturais. Para tanto, a autora trata da educação do entorno, que consiste em considerar a pluralidade cultural presente em sala de aula – entre alunos e professores – bem como de todo seu entorno, uma vez que:

Além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professores, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismos”, mas de interculturalidade (MAHER, 2007b, p. 89).

Como afirma Mário A. Perini, em sua obra *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*, saber outra(s) língua(s) “não se trata simplesmente de ‘uma outra maneira de dizer as coisas (*table* em vez de *mesa*, *te quiero* em vez de *eu te amo*), mas de outra maneira de entender, de conceber, talvez mesmo de sentir o mundo” (PERINI, 2004, p. 42). O autor relaciona o conhecimento de outra língua ao fato de conhecer outra forma de usar,

compreender e se relacionar com a língua e com a cultura daquela língua e de seu povo. É neste sentido que compreendemos o ensino de língua adicional plurilíngue e pluricultural.

Assim, nos alinhamos à ideia de ensino de língua atrelado à cultura e consideramos que não há como desenvolve-los, em sala de aula, separadamente. Ademais, vivemos tempos onde a velocidade da informação, a tecnologia e as novas formas de interagir na e pela linguagem estão cada vez mais disponíveis a nós e a nossos alunos. Não se trata, porém, de competir com a tecnologia, mas de aliar-se a ela e aos diversos métodos modernos de aprendizagem, com a finalidade de produzir um ensino que acrescente algo ao repertório do aluno: não somente uma língua a mais para saber falar, mas para saber o que falar nessa língua. É nesse sentido que Schlatter e Garcez (2012) propõem o ensino de línguas adicionais por meio de projetos de aprendizagem, como uma forma em que a língua seja adicionada ao repertório do aluno, para além de seu uso na sala de aula. A proposição de projetos de aprendizagem funciona como

oportunidades concretas para os alunos experimentarem os recursos disponíveis na língua adicional em novos espaços de aprendizagens, ampliando sua capacidade de ação nos demais componentes curriculares, com retornos também em termos de participação na comunidade escolar, nas comunidades locais e além delas. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 67).

Nesse sentido, associamos as considerações feitas até agora acerca do ensino plurilíngue e ao ensino de línguas adicionais. Portanto, buscamos, neste trabalho, atrelar as noções de plurilinguismo, multilinguismo e “educação do entorno” a práticas em sala de aula e ao ensino de línguas, mais especificamente, de PLA. Os autores supracitados sustentam a análise que tentamos realizar sobre o tema, que versa sobre oportunizar um ensino plurilíngue e pluricultural, porque entendemos que é este o contexto que vivemos no Brasil. Na próxima sessão, discutiremos ensino bilíngue<sup>4</sup>, associando à algumas pesquisas da área.

### **Bilinguismo, plurilinguismo e ensino: alguns mitos e algumas pesquisas relacionadas ao tema**

As pesquisas dos anos 20 e 30 sobre bilinguismo, de acordo com Najab (1989, p. 237), levantavam hipóteses de que “o bilinguismo tinha um efeito negativo sobre a inteligência” (p. 237). Segundo o autor, tais pesquisas não apresentavam uma metodologia confiável, com fontes não verificadas e falta de análise crítica de conteúdo. Nesse tipo de pesquisa são

---

<sup>4</sup> Abordo o ensino bilíngue, aqui, pois entendo que foi este o primeiro tema em que se realizaram pesquisas acerca. Entendo que as pesquisas feitas a respeito do bilinguismo podem ser relacionadas ao plurilinguismo, uma vez que atestam suas semelhanças e se relacionam de diversas formas.

levantadas “as opiniões e as crenças dos autores” (Idem, p. 237), contribuindo para a produção de mitos, não de teorias.

Ainda segundo Najab (1989), a partir de 1962 surgiu o primeiro estudo considerado de caráter científico acerca do bilinguismo, realizado com crianças canadenses, falantes de inglês e francês.

Eles concluíram disso que há um efeito positivo do bilinguismo sobre a inteligência, que ela funciona em suas provas e, mais precisamente, que os sujeitos bilíngues conceituarão os acontecimentos que os rodeiam em termos de propriedades gerais sem ligação com os símbolos linguísticos. Eles são, então, mais dotados que os monolíngues para as relações e os conceitos abstratos (NAJAB, 1989, p. 237).

Ainda hoje há alguns mitos e crenças quanto aos efeitos e as habilidades do sujeito bilíngue. Zimmer *et al.* (2008) realizaram uma pesquisa que discutia asserções da psicolinguística e da neurolinguística a respeito das principais pesquisas desenvolvidas nessas duas áreas sobre sujeitos bilíngues. As autoras também analisam alguns mitos e crenças sobre o tema, como o fato de que um sujeito só pode ser considerado bilíngue ao conseguir exercer as mesmas exatas funções nas duas línguas. Devemos compreender que o sujeito bilíngue não é somente aquele que aprendeu outra língua na infância, ao passo que aprendeu a língua materna (LM), mas sim aquele que se considera apto para comunicar-se em duas ou mais línguas. Neste momento, nosso foco é a aprendizagem de uma L2, ou, como preferimos denominar neste artigo, de uma Língua Adicional (LA). Todas as pessoas podem se tornar bilíngues ao longo do tempo e, sendo assim, o contexto de aprendizagem da L2, bem como a abordagem realizada e o uso da linguagem provavelmente não serão os mesmos que o praticado durante o ensino e aprendizagem da LM. Dessa forma, o sujeito pode apresentar graus de competência diferentes nas duas línguas e ainda assim ser bilíngue. Conforme Zimmer et al (2008, p. 5), “os bilíngues e multilíngues podem ter mais ou menos fluência numa língua do que em outra; podem ter desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo, entre outros motivos”. Por essa razão, o ensino de uma língua adicional por meio de projetos de aprendizagem (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) que visem ao ensino por gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) para o uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000) pode promover mais oportunidades de inserção em práticas sociais da linguagem, uso da língua em diferentes esferas da comunicação humana e, assim, uma possibilidade de competência ainda maior nas duas ou mais línguas-alvo. Cabe ainda ressaltar que ser bilíngue não significa ser o falante ideal nos dois ou mais

idiomas, mas saber usar a linguagem e estabelecer-se nas práticas sociais da linguagem nesses idiomas.

Bortolini (2009) realiza, em seu trabalho de dissertação, uma pesquisa em duas terceiras séries de uma escola da cidade de Rivera, localizada na fronteira entre Brasil e Uruguai. A autora pesquisa o ensino bilíngue português-espanhol e as práticas de letramento bilíngue – ou biletamento – realizadas na escola. Para a realização de sua pesquisa, Leticia Bortolini também investiga a cultura do entorno da escola, das cidades – Santana do Livramento e Rivera - e dos sujeitos pesquisados. Através de entrevistas com os pais dos alunos, professores e coordenadores da escola, observações realizadas durante sua estada na cidade, a autora conclui que há práticas sociais em português, espanhol e no idioma dialetal falado por eles, chamado DPU (Dialectos Portugueses del Uruguay). Ademais, há uma questão muito forte que assola a sociedade da referida fronteira no que diz respeito a línguas de prestígio como sendo a língua alvo: os sujeitos demonstram mais prestígio pelo “espanhol de Montevideo” e pelo “português do Brasil” do que por seu falar. Os entrevistados, em muitos momentos, afirmaram não saber falar português ou espanhol como falam os brasileiros ou os uruguaios, respectivamente, porém, vivem em um lugar onde se pode comprar com Real ou Peso Uruguaio, onde se encontram produtos brasileiros e uruguaios, onde assistem à programação brasileira na televisão e leem placas, jornais e informativos em espanhol.

O trabalho de Bortolini (2009) mostra uma comunidade que fala e entende claramente dois idiomas, que é capaz de realizar práticas cotidianas nos dois idiomas e que, em seu campo de investigação – a escola – realiza a alfabetização das crianças em português e em espanhol. Além disso, a autora também analisa o entorno, a cultura e o meio social em que estão envolvidos seus principais participantes: os alunos de duas terceiras séries de uma escola bilíngue. O currículo dessa escola se organiza de modo que cada idioma seja ensinado em um turno. Na parte da manhã, um professor ministra suas aulas em português; já na parte da tarde, uma professora as realiza em espanhol. Os professores eram, respectivamente, brasileiro e uruguaia e planejavam, juntos, o currículo para que as práticas não fossem repetidas. Bortolini (2009) conclui que os alunos estavam sendo inseridos em diversas práticas de letramento monolíngues, em turnos diferentes, e considera que não haviam sido realizadas práticas de biletamento ou ensino bilíngue.

Pupp Spinassé (2006) relata a pesquisa que realiza em comunidades bilíngues do Rio Grande do Sul, compostas por falantes de variedades alóctones de base germânica. Para a autora, há, no Brasil

situações peculiares de línguas de imigração, que são faladas por determinados grupos de pessoas em determinadas comunidades no seu dia-a-dia. Há ainda, controvérsia em relação à denominação que se dá a essas variedades linguísticas, no que diz respeito ao seu status e no que diz respeito à sua relação com outras variedades linguísticas vizinhas, ou mesmo, concorrentes. (PUPP-SPINASSÉ, 2006, p. 1)

Com base no que foi dito até agora, é possível conceber que a questão do bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo difere muito quanto ao que se consideram línguas minoritárias e línguas de prestígio. Como a questão linguística está intrinsecamente relacionada à questão cultural, muito se tem a dizer em relação ao ensino de uma ou mais línguas ou ao ensino que valorize as línguas faladas em uma comunidade. Acreditamos que as pesquisas supracitadas refletem o estado da arte dos estudos sobre o tema, colaborando para possíveis reflexões acerca de um ensino plurilíngue e pluricultural, contemplando a homogeneidade presente nas mais diferentes esferas da nossa sociedade.

Com a finalidade de expor possibilidades de ensino que contemple o que se discute nesse artigo, relatamos duas práticas realizadas com o foco no ensino multilíngue. Esclarecemos que tais práticas não exploram a variação do português *scrito senso*, mas algumas variações faladas em determinados contextos. Nosso objetivo é apresentar os seguintes relatos a fim de mostrar o que realizamos em termos de ensino multilíngue, ainda que não contemplem boa parte da variação linguística do português brasileiro, mas que podem servir como uma pequena amostragem para que se possa analisar tal prática de ensino, bem como refletir sobre outras possibilidades que contemplem o plurilinguismo brasileiro. A seguir, relatamos algumas práticas multilíngues que foram realizadas em turmas PLA.

### **Multilinguismo e plurilinguismo em aula de PLA: relatos de experiência**

As práticas que aqui serão relatadas se deram em um contexto de ensino de PLA, com participantes de duas turmas em momentos e níveis de proficiência diferentes. O contexto onde se realizou a pesquisa-ação é o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O PPE é um projeto de extensão que, desde 1993, tem por objetivo promover o ensino de PLA para alunos estrangeiros, com ou sem vínculo com a universidade.

Os cursos do PPE variam do nível Básico I ao nível Avançado e, além dos cursos de níveis, o programa também conta com cursos orientados por projetos de aprendizagem<sup>5</sup>, como, por exemplo, o curso de Cinema Brasileiro I, que aqui será citado como exemplo de prática realizada. Esses cursos são dedicados a realizar o ensino de PLA a partir de um projeto, com um determinado tema e, portanto, permitem a participação de um ou mais níveis de proficiência, dependendo da abordagem do curso. Para fins de contextualização, relacionando com as asserções feitas até agora neste artigo, iremos expor dois relatos: um realizado no curso Cinema Brasileiro I e o outro no curso Avançado.

O Cinema Brasileiro I é dedicado ao ensino de PLA através de um projeto que contempla o cinema como potencial didático para o ensino aprendizagem do idioma e da cultura brasileira. Podem participar desse curso alunos que possuem nível Intermediário I em português, ou alunos de nível PFE – Português para Falantes de Espanhol<sup>6</sup>. Através da exibição de filmes, os alunos são convidados a analisar, debater as questões expostas nas obras, conhecer e discutir a(s) técnicas do(s) filme(s), explorar salas de cinemas da cidade, produzir resenhas críticas de filme, entre outras abordagens a respeito da ficção ou documentação em tela. O objetivo é instigar o debate oral, a sistematização escrita e a análise da representação da cultura brasileira *in vitro* que o cinema nacional proporciona.

No segundo semestre de 2018, convidamos as alunas de Cinema Brasileiro – de nacionalidade chinesa, colombiana e polonesa, falantes de mandarim, espanhol e polonês - a realizar um passeio a cinemas de rua da cidade. Fomos à Cinemateca Capitólio Petrobrás<sup>7</sup> e ao Cinebancários<sup>8</sup>, assistir a filmes brasileiros, com a finalidade de conhecer as salas de cinema da cidade que não são muito conhecidas por quem não tem o hábito de desfrutar do cinema independente ou salas de cinema de rua. Na primeira oportunidade, fomos à Cinemateca Capitólio, onde acontecia um evento em homenagem ao ator gaúcho Leonardo Machado, que havia falecido há algumas semanas, vítima de câncer. Para a sua homenagem, estava programada exibição do curta-metragem *Entardecer* e do longa *A superfície da sombra*, ambos protagonizados por ele.

O filme *A superfície da sombra* se passa no Chuí, cidade da fronteira entre Brasil e Uruguai. A trama entre Tony (Leonardo Machado) e Bianca (Giovana Echeverria) é

---

<sup>5</sup> Todos os cursos, até mesmo os cursos de níveis do PPE são orientados por projetos de aprendizagem.

<sup>6</sup> O PFE é um nível que contempla falantes de espanhol de nível Básico I ou Básico II em português. Ver mais em Pedroso (2016).

<sup>7</sup> Localizada na rua Demétrio Ribeiro, 1085 – Centro Histórico, Porto Alegre - RS.

<sup>8</sup> Localizado na rua General Câmara, 424 – Centro Histórico, Porto Alegre – RS.

desenrolada em português, espanhol e portunhol<sup>9</sup>. A obra apresenta legendas para as falas da personagem Bianca, uma jovem que vive no Chuí. Na aula seguinte da atividade, convidamos as alunas a falar sobre suas impressões do lugar, do evento e do filme. Os primeiros comentários que surgiram versavam a respeito do idioma falado na obra. As alunas chinesas disseram que já haviam escutado falar que o portunhol existia, mas que essa havia sido a primeira oportunidade de escutar o portunhol. A aluna colombiana comentou que o “acento” era muito bonito, muito diferente do espanhol falado na Colômbia e que já havia escutado o portunhol algumas vezes. A discussão se deu por alguns momentos ao longo do assunto. Foi uma oportunidade de apresentar, ainda que de forma ficcional – ou *in vitro* – um pouco da cultura da fronteira e realizar uma breve análise linguística com a turma.

Também com a mesma turma, realizamos, em outro momento, uma visita semelhante ao Cinebancários. Durante a atividade, assistimos a *Sueño Florianópolis*, uma coprodução Brasil-Argentina. O filme se passa em Florianópolis – SC e a história retrata uma família de argentinos, cujo casal – Pedro e Lucrécia – (Gustavo Garzón e Mercedes Morán) está vivendo um processo de separação. Ao longo do caminho, conhecem Marco (Marco Ricca) e Larissa (Andrea Beltrão), um ex-casal brasileiro, que hospeda a família em sua pousada. Os diálogos do filme se dão em português e espanhol. A obra exhibe uma situação culturalmente conhecida na região sul, quando nossos vizinhos argentinos visitam as praias da região e todos tentam estabelecer uma comunicação, disfrutando da proximidade dos dois idiomas. Na aula seguinte, as alunas que não eram falantes de espanhol relataram que não haveriam compreendido o idioma se não fossem as legendas, mas que entendem a proximidade com o português.

As duas situações exibidas pelos filmes ilustram práticas culturais e linguísticas comuns da região. Para as alunas, foi uma oportunidade de conhecer e aprender que o português não é só o padrão que muitas vezes é ensinado. Conhecer variações linguísticas e refletir sobre elas também deve fazer parte do ensino da língua.

Silva (2017), relata uma prática realizada com uma turma de nível Avançado do PPE, composta por sete alunos de quatro diferentes países – China, Colômbia, Equador e Japão,

---

<sup>9</sup> De acordo com Bortolini (2009), o portunhol, falado é considerado patrimônio imaterial do Uruguai: “assim descrito no Documento de análise sobre o estado da arte do patrimônio cultural imaterial do Uruguai, desenvolvido a pedido do Ministério do Desenvolvimento Regional: “*Tan antiguo quizás [...] Discriminado como la lengua de los pobres hasta pocos años atrás, hoy importa también en las fronteras de Brasil con Paraguay y Argentina, como un fenómeno, un verdadero pidgin, espontaneo y necesario medio de comunicación muy desarrollado, al que se le asignan valores similares al espanglish o al chilcano de la frontera entre Estados Unidos y México [...] El portuñol ya está definitivamente incorporado a la música y la literatura y es sinónimo de una cultura fronteriza.* (Bortolini, 2009, p. 25).

falantes de mandarim, espanhol e japonês. O nível Avançado permite que se realizem trabalhos mais desafiadores, em razão de seu maior nível de proficiência. Portanto, realizou-se junto com eles um projeto de poesia brasileira, no qual foi possível explorar alguns autores e obras, aprofundando a obra de Mário Quintana, o poeta da cidade de Porto Alegre. Para tanto, foi explorado do gênero poema por meio de leitura e produção escrita e também foi realizada uma visita guiada à Casa de Cultura Mário Quintana. Como produto final, os alunos produziram um sarau, intitulado “Mário Quintana em quatro idiomas”, no qual recitaram poemas escolhidos por eles em português e em seus respectivos idiomas, traduzidos por eles. Silva (2017, p. 95), esclarece:

Cada aluno foi responsável por escolher um poema, justificar sua escolha e elaborar uma tradução para seu idioma. No sarau, após cada leitura dos poemas traduzidos para mandarim, espanhol e japonês (sete poemas ao todo), um colega recitava a “resposta” – o poema original em português.

Essa é uma prática que envolveu os elementos que foram aqui elencados: o ensino plurilíngue e pluricultural, a valorização e o respeito às demais línguas e culturas, bem como o entorno, uma vez que os convidados para assistir ao sarau também eram de diversas nacionalidades e, durante o evento, puderam se identificar com alguns poemas brasileiros traduzidos e recitados para o seu idioma. Houve também os que não se identificaram com o idioma, mas conseguiram acompanhar a entonação e a interpretação do recitar dos colegas.

A incursão pela poesia e o estudo dos poemas de Mário Quintana possibilitaram aos participantes entrar em contato com poetas brasileiros, conhecer a obra do poeta em foco, trocar ideias, conhecer uns aos outros, praticar a criatividade, usar e aprimorar os conhecimentos da língua portuguesa e vivenciar sentidos e emoções nessa e em outras línguas: uma singela homenagem ao poeta de Porto Alegre e um toque de poesia na vida de quem recitou e de quem parou para ouvir (SILVA, 2017, p. 99-100).

O sarau foi realizado como uma atividade cultural desafiadora aos alunos, uma vez que eles mostrariam aos seus colegas sua interpretação dos poemas do autor com os quais mais se identificaram, através de suas versões para os seus idiomas. Essa atividade consistiu no produto final<sup>10</sup> do projeto, que teve por objetivo o ensino de gêneros discursivos e atividades que são possíveis de realizar apenas com o grupo avançado.

Acreditamos que algumas proposições de práticas podem ser realizadas quando se conhece melhor o grupo, suas necessidades e suas habilidades, de modo que sejam proveitosas e enriquecedoras. Nesses casos aqui relatados, foi possível propor trabalhos que

---

<sup>10</sup> Última atividade, ou atividade de entrega que se realiza em um projeto.

explorassem outros idiomas e outras variantes do português brasileiro em aula de PLA. Entendemos que o percurso de cada professor ocorre à sua maneira, procuramos aqui relatar algumas delas, lançando novas possibilidades para discussões sobre tais práticas e também novas práticas a serem idealizadas, realizadas, compartilhadas e discutidas.

### **Considerações finais**

Ao longo do artigo, buscamos destacar o plurilinguismo no Brasil como uma questão linguística e cultural que é possível ser potencialmente explorada em sala de aula, principalmente em aulas de Línguas Adicionais. Para tanto, buscamos ressaltar que a variação linguística e os múltiplos idiomas falados no país compõem um cenário amplo em relação à língua e à cultura, que não devem ser dissociadas dentro ou fora de sala de aula. Por essa razão, buscamos defender neste artigo a ideia de uma sala de aula multilíngue, por meio de algumas práticas que podem ser realizadas em aula de PLA.

Acreditamos que o ensino de PLA, bem como o ensino de qualquer língua adicional, não deva ser um ensino engessado na gramática, ou mesmo em uma determinada variação do português brasileiro, tendo em vista as diversas possibilidades de uso da linguagem e a diversidade cultural e linguística em que nos encontramos. Respeitando os propósitos de cada abordagem, meu objetivo com este trabalho foi discorrer acerca da diversidade linguística e cultural do Brasil e mostrar como ela pode ser trabalhada em sala de aula.

O relato da prática realizada com o curso de Cinema Brasileiro ilustra possibilidades de explorar a proximidade do português com o espanhol, oportunhol e questões linguísticas e culturais que nos cercam de diversas formas. Já o relato da prática realizada com o curso Avançado mostra uma possibilidade de (re)conhecimento das demais línguas e culturas dos nossos alunos que têm muito a ensinar e compartilhar. Cabe ressaltar que, como imigrantes, como pessoas que estão vivendo no Brasil por tempo limitado ou não, como turistas e como estudantes de português como língua adicional, também é importante que os alunos se vejam, de alguma forma, inseridos na cultura, para que possam apropriar-se dela, ou reconhecer-se nela.

As atividades mencionadas tratam, de alguma maneira, de proporcionar momentos em contato com outras línguas em uma aula de português como língua adicional. Essa é uma maneira de oportunizar o ensino de língua aditivo, plurilíngue e pluricultural e que valorize o entorno, uma vez que usa os conhecimentos da língua portuguesa para acessar a outras

variações e outros idiomas, levando em conta a pluralidade cultural e linguística de nosso país e de nossos alunos. Muitas vezes compõem um só lugar, a sala de aula tem sido, cada vez mais, um dos poucos espaços disposto a escutá-las. Que sigamos nos dedicando a escutar vozes plurais, minoritárias ou majoritárias, vozes distantes ou distintas, contribuindo para a promoção do (re)conhecimento de todas elas.

## REFERÊNCIAS

AYDOS, Mariana Recena. **Migração forçada**: uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006). Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, SP: Editora 34 Ltda, 2016.

BERGER, Isis Ribeiro. Princípios para a gestão do plurilinguismo na escola: questões para reflexão e proposição de ações. *In.*: MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci Fileti (Orgs.) Observatório da Educação na Fronteira. **Política Linguística em Contextos Plurilíngues**: desafios e perspectivas para a escola. Brasil, Florianópolis: IPOL : Editora Garapuvu, 2016, p. 193-202.

BORTLINI, Letícia Soares. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, RS, 2009.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº Especial, p. 358-417, 1999.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução** nº 9. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar, p. 49-71, 2000.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In.*: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007b

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In.*: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, p. 67-94, 2007b

NAJAB, Faycal. **O Sujeito Bilíngue**: abordagem cognitiva. Geneviève Vermes e Josiane Boutet (Orgs.) Multilinguismo. Editora da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas: São Paulo, p. 221-245, 1989.

PEDROSO, Renata Citadin. **O ensino da oralidade em um projeto de aprendizagem de português desenvolvido por hispanofalantes**. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, RS, 2016.

PERINI, Mário A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, nov., p. 1-10, 2006

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SILVA, Mariana Bulegon da. Mário Quintana em quatro idiomas: projeto de aprendizagem em Português como Língua Adicional. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre. v. 7, nº2, p. 93-100, 2017.

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid.; SCHERER, Lilian. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **ReVEL**, v. 6, nº 11, p. 1-27, 2008.