

# Reflexões acerca da promoção de uma didática do plurilinguismo no ensino-aprendizagem de línguas

*Reflections about the promotion of a plurilingualism didactic in language teaching and learning*

Sweder Souza<sup>1</sup>  
Maria Helena Araújo e Sá<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma vertente teórica que faz parte do desenvolvimento de uma Tese de Doutorado intitulada: “A Didática do Plurilinguismo na (trans)Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Público Brasileiro: uma proposta de pesquisa-ação-formação”. Para tanto, faremos a contextualização da pesquisa, abordaremos a Didática do Plurilinguismo, bem como os pressupostos das Abordagens Plurais no ensino-aprendizagem de línguas. Por fim, teceremos reflexões sobre a área da pesquisa e o reflexo que essas abordagens nos trazem.

Palavras-chave: *Didática do Plurilinguismo; Abordagens Plurais; Educação Linguística; Ensino-Aprendizagem de Línguas.*

## ABSTRACT

This paper presents a theoretical part that is part of the objective of the development of a Doctoral Thesis entitled: “The Didactics of Plurilingualism in the (trans)Continued Education of Portuguese Language Teachers in Brazilian Public Education: a research proposal- action-formation”. In order to do so, we will contextualize the research, approach the Didactics of Plurilingualism, as the improvements in language teaching and learning. Finally, we will weave about the research area and the reflection that these data bring to us.

Keywords: *Didactics of Plurilingualism; Plural Approaches; Linguistic Education; Language Teaching-Learning.*

---

1 UFPR-Brasil / CIDTFF-UA-Portugal

2 CIDTFF-UA-Portugal

**P**ara contextualizar o leitor, faz-se necessário contextualizarmos o escopo deste trabalho. Ele é um excerto de uma pesquisa de Doutorado que tem como objetivo específico evidenciar qual a contribuição de um Curso de Formação Continuada de Professores (denominado FCP) construído no âmbito de uma perspectiva da Didática do Plurilinguismo (DP) na (trans)Formação do Professor de Língua Portuguesa e, por meio de Curso de FCP, angariar material para analisar a apropriação da perspectiva plural em Língua Portuguesa (LP) e a renovação de práticas de ensino dos professores.

A perspectiva dialógica da língua(gem) constitui uma das bases para o trabalho com o plurilinguismo no ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo, entendendo-a como um recurso dos quais os falantes disponibilizam para significarem no mundo e o mundo (VOLOCHINOV, 2006 [1979]).

Assim, assentado na perspectiva dialógica da língua(gem) (VOLOCHINOV, 2006 [1979]), do mito do monolinguismo (BAGNO, 2019; FARACO, 2016, 2018) e das abordagens plurais (CANDELIER, 2015; ARAÚJO E SÁ, 2009), e com o intuito de contribuir para a discussão sobre a Formação de Professores (FP), este excerto da referida pesquisa intenta, então,

trazer um levantamento teórico acerca da Didática do Plurilinguismo e das Abordagens Plurais no ensino de línguas e contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas e investigativas que permitam ao professor atuar, numa lógica transformativa e emancipadora, dentro dos seus contextos de trabalho, promovendo, assim, a sua Educação Linguística (DE MAURO, 2018).

### **A didática do plurilinguismo**

Quando se pensa na Formação de Professores (FP), considera-se articular a inserção de Práticas Plurais (PP), uma vez que o professor deve ter a oportunidade de desenvolver e/ou planejar novas estratégias, encontrando novas respostas aos desafios e oportunidades de suas práticas cotidianas.

Dessa forma, a Didática do Plurilinguismo (DP) se apresenta como um caminho a ser trilhado; uma via, senão nova, mas, por certo, oportuna para desenvolver uma Competência Plural/Plurilíngue (CP) nos sujeitos.

Anteriormente a essa discussão, os esclarecimentos sobre os termos que circulam merecem uma explicação: *bilinguismo*, *multilinguismo* e, mais recentemente, *plurilinguismo*. Os três termos são frequentemente usados e a principal diferença pode residir não tanto em sua definição precisa, mas nas associações são feitas. Literalmente, o *bilinguismo* se refere ao conhecimento de duas línguas, mas muitas vezes é usado para englobar também três, quatro ou mais, em oposição ao conhecimento de, apenas, uma língua, referido como *monolíngue* — como já falamos no início. Como tal, o termo *bilinguismo* tem sido usado em muitas das pesquisas recentes que examinam aspectos linguísticos, culturais e cognitivos do uso de mais de uma língua (FONTÃO, 2012). Muitos estudos não distinguem pessoas que falam dois, três ou mais idiomas; a distinção básica é entre “monolíngues” — falante de, apenas, um idioma — e “bilíngues” – falante de mais de um. Um dos problemas centrais do termo “bilíngue” refere-se ao fato de que, para muitas pessoas, está associado à ideia de que ambas as línguas foram aprendidas desde o nascimento. Além disso, diz-se que, frequentemente, implica uma proficiência perfeita. Embora tais situações certamente existam, elas não refletem o ambiente mais comum em que as línguas são adquiridas e usadas. Na prática, em todo o mundo, as línguas podem ser aprendidas em diferentes idades e usadas em diferentes contextos.

Vejamos a FIGURA 1:

Figura 1 – monolingüismo, bilingüismo, multilingüismo e plurilingüismo



FONTE: elaboração própria (2022).

As pessoas bilíngues usam mais de uma língua em seu dia a dia, e têm práticas em dois ou mais idiomas. Esta pode ser uma definição muito abrangente, embora possa evitar, também, a complexidade, pois, assim, abarca as línguas de herança, as menos faladas etc. Nesse sentido, a definição permanece aberta ao longo das interações e da vida, e línguas podem ser adicionadas, alteradas, não faladas etc.

Essa dinâmica do bilingüismo relaciona-se ao termo “multilingüismo”, que parece mais adequado às complexas realidades da vida moderna e da globalização. O *multilingüismo* refere-se a uma situação de interação em que os falantes usam suas respectivas L1s e compreendem — pelo menos em algum grau — a linguagem do outro. Muitas vezes, o conceito refere-se a variedades relacionadas. O diálogo multilíngue constitui, então, um sistema de interação no qual duas ou mais línguas (ou variedades distantes) são usadas para interação interpessoal (REHBEIN *et al.*, 2012). Assim, o multilingüismo inclui o bilingüismo como um caso, mas está aberto a qualquer número de línguas.

Mas o que é, então, *plurilingüismo*? A principal distinção entre multilingüismo e plurilingüismo é que uma abordagem multilíngue consiste em ter diferentes línguas coexistindo lado a lado, mas separadamente, em relação aos sujeitos ou às sociedades, com o objetivo final de alcançar a competência idealizada do falante nativo em cada uma delas (GONÇALVES; ANDRADE, 2007). Em contraste, uma abordagem plurilíngue enfatiza o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficazes que se baseiam em todas as nossas experiências linguísticas e culturais de forma interativa. O plurilingüismo é uma atividade ao longo da vida, um processo de aprendizagem das línguas de casa, da sociedade, da escola e de outros povos; reconhece a natureza parcial do conhecimento que qualquer pessoa pode ter de uma língua, seja sua língua materna ou não. Portanto, o plurilingüismo remove o ideal do falante nativo como a conquista final e o substitui com o objetivo de um comunicador pluralista eficaz que se vale de seu repertório

variado de conhecimento linguístico e cultural de uma forma flexível, criativa e individual (CE, 2007). Como tal, o conceito de plurilinguismo oferece um verdadeiro salto qualitativo em termos da compreensão da língua(gem), refletido em uma Educação Linguística de exposição e uso da linguagem.

Nesse sentido, por mais que os termos bilinguismo e multilinguismo estejam calcados na literatura e com ampla disseminação, optamos pelo uso do plurilinguismo. A terminologia é importante, principalmente quando se trata de trabalhos acadêmicos, mas busca-se não pela proficiência e a perfeição, mas pela forma como as línguas atuam nas nossas vidas, e muitas vezes isso não é percebido.

Assim, trabalhar com diversas línguas exige flexibilidade por parte do professor, pois, muitas vezes, esse mesmo professor não “domina” uma outra língua. Por essa razão, quanto mais contato o professor estabelecer com outras línguas, maior será oportunidade para fazer novas descobertas e construir novos aprendizados juntamente aos seus aprendizes.

A ideia da DP pode ser entendida como uma intenção de Educação Linguística (DE MAURO, 2018), pois não implica a triangulação de duas, três ou quatro línguas, com uma visão hegemônica de que se aprende uma língua estrangeira, separada da língua materna, posteriormente se aprende outra e assim por diante.

Seria, então, (re)pensar, em conjunto, as categorias de LM, L2, LE com base na integração e do trânsito entre as diferentes variedades, que passam por diferentes dialetos e/ou línguas padrão, como as diferenças entre o português brasileiro e o português europeu, as diferenças entre as demais normas de outros países lusófonos, as diferenças regionais e sociais ao interior de cada uma dessas sociedades, as diferenças de registros que permeiam a questão da norma culta e do preconceito linguístico.

Assim, em relação a uma DL, é importante entendermos a noção de Competência Plurilingue e Pluricultural (CPP) que, de acordo com Coste, Moore e Zarate (2009, p. 11), pode ser definida da seguinte maneira:

a Competência Plurilíngue e Pluricultural refere-se à capacidade de utilizar línguas para efeitos de comunicação e de participação na interação intercultural, onde uma pessoa, vista como um ator social, tem proficiência, em graus variados, em várias línguas e experiência em várias culturas. Isso não é visto como a sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim como a existência de uma competência complexa ou mesmo composta da qual o ator social pode se basear.

Assim, conforme a noção de CPP, os indivíduos têm recursos que podem ser utilizados para lidar com a diversidade linguística e cultural, bem como com a alteridade quando desejam se comunicar

em contextos exolíngues, para se adaptar a uma comunidade multicultural, o que significa que não permite apenas que um indivíduo se comunique e se relacione com os outros, mas também permite que o indivíduo se torne mais consciente das diferenças linguísticas e culturais entre ele e os outros. Ou seja, não se trata apenas da diversificação na oferta de línguas para além do inglês, enquanto língua dominante internacional, mas de proporcionar experiências socioculturais diversas, dinâmicas e reais.

Nos processos de comunicação oral ou escrita, os sujeitos passam de uma língua para a outra dentro de um processo de compreensão mútua, recorrendo, para isso, ao conhecimento de certo número de idiomas e variedades, o que deveria implicar uma diversidade na oferta de línguas — dentro de uma instituição ou sistema de ensino — para que os estudantes possam desenvolver suas competências plurilíngues.

Esse tipo de abordagem ou de metodologia, coadunando com Dabène (1994) e Escudé e Calvo del Olmo (2019), entre outros, favorece um quadro interessante para o ensino de línguas e de experiências interculturais, podendo tornar o trabalho mais favorável para professores que definem objetivos e níveis de proficiência linguística sem a finalidade do alcance do falante nativo ideal em um segundo idioma, mas para a descrição de níveis de êxito de acordo com necessidades, características e objetivos específicos de certo grupo de alunos.

No ponto seguinte, serão referidas as quatro Abordagens Plurais atualmente propostas (CANDELIR *et al.*, 2015) para entrelaçar com os aspectos abordados nesta tese.

### **As abordagens plurais**

Por definição, considera-se, nesta tese, a *abordagem plural* como qualquer abordagem que implemente atividades envolvendo variedades linguísticas e culturais. Assim, uma abordagem plural difere de uma *abordagem singular*, em que o único objeto de atenção é uma determinada língua ou cultura, considerada isoladamente. Dessa forma, a Competência Plurilíngue é caracterizada pelo fato de não consistir em “uma coleção de habilidades de comunicação distintas e separadas de acordo com as línguas” (CANDELIR *et al.*, 2015), mas sim em uma “(...) competência plurilíngue e pluricultural que abrange todo o repertório linguístico disponível” (CANDELIR *et al.*, 2015, p. 129).

Portanto, o Conselho da Europa tem buscado configurar os contornos de uma abordagem plurilíngue e intercultural do ensino-aprendizagem das línguas, tentando minimizar as distâncias entre povos de países diferentes. Exemplo disso é o Quadro de Referência para Abordagens Plurais de Línguas e Culturas – CARAP (CANDELIER *et al.*, 2015).

chamamos de Abordagens Pluralísticas de Línguas e Culturas abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem (mais de uma) variedades linguísticas e culturais. Nós os contrastamos com abordagens que poderiam ser chamadas de “singulares”, nas quais o único objeto de atenção levado em consideração no processo didático é uma determinada língua ou cultura, considerada isoladamente. Essas abordagens únicas foram particularmente valorizadas quando os métodos estruturais e comunicativos se desenvolveram e, em qualquer tradução, qualquer uso da primeira língua foi banido do ensino (CANDELIER et al., 2015, p. 6).

O termo “Abordagens Plurais” (AP) refere-se, então, às abordagens didáticas utilizadas nas atividades de ensino e aprendizagem que envolvem variedades de idiomas e de culturas. O mesmo documento apresenta quatro abordagens plurais: a abordagem intercultural; a didática integrada a diferentes línguas; a intercompreensão entre línguas aparentadas; o despertar para as línguas.

Essas AP, então, oferecerão ao aluno atividades relacionadas simultaneamente com várias línguas, culturas e contextos. Trata-se, portanto, de conceber e perceber a valorização da concepção de uma CPP de maneira global. Candelier *et al.* (2015) constrói uma definição flexível de AP por meio de uma tentativa de definir a emergência de uma perspectiva didática que, atualmente, constitui a noção de DP (CANDELIER, 2003, 2007, 2008, 2011, 2013, 2015).

Assim, esse nome e essa tentativa de definição começam a se estabilizar, mas se apresentam como um belo exemplo de um conceito didático emergente e inovador, mesmo sendo plenamente implementados em determinados contextos educacionais europeus, o que não significa que não possam ser transpostos para outras realidades de outros países, uma vez que a cultura ou o aparato pluricultural permeia o mundo todo.

Essa noção de AP oferece um amplo campo de questionamentos, como quaisquer campos do conhecimento, mas se encarrega de fornecer subsídio teórico-metodológico com base nos quatro AP, que nos permitem compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem das línguas.

À medida que o conceito se desenvolve ao longo do tempo, podemos, no entanto, fazer um balanço do desenvolvimento de uma estrutura de habilidades comuns para todas as AP.

A primeira, a *Abordagem Intercultural*, se baseia em princípios didáticos que apoiam os fenômenos relacionados a uma ou mais áreas culturais para entender as diferentes culturas. Também, busca implementar estratégias destinadas a incentivar a reflexão sobre os métodos de contato entre sujeitos com diferentes origens culturais.

Ao final da década de 1970, ao inaugurar uma nova abordagem baseada na competência comunicativa, a DL tomou consciência de que nenhuma interação é possível fora de um contexto cultural (MOORE, 2001; ZARATE, 2001). Tal conceito, relativamente recente nas ciências humanas, emprega uma noção que permite, considerando-se a interação entre falantes oriundos de contextos socioculturais diferentes, a possibilidade de um se abrir para o outro, mantendo sua identidade original (SALOMÃO, 2012).

Embora a Educação Intercultural (EI) possa ter recebido nomes diferentes (como educação multicultural, cidadania, democracia etc.), mesmo que todos esses termos tratem, de fato, da essência do mesmo fenômeno, há, no entanto, uma diferença entre esses termos que reside na interatividade dos falantes pertencentes a culturas diferentes e trazidos para viver juntos.

Por exemplo, o multiculturalismo (cultural, religioso, étnico, político etc.) é um conceito que promove o reconhecimento da diferença entre culturas, cada indivíduo sendo considerado como um membro de seu grupo. Ele implica, primeiramente, portanto, o reconhecimento de uma identidade individual. Enquanto *multi-* assume uma aglomeração de elementos (nesse caso de indivíduos e/ou culturas) diversas, com ênfase na diferença e delimitação. Por sua vez, *inter-* refere-se à troca, a uma interação dinâmica, ao desejo de se encontrar, de se conhecer reciprocamente e interagir sem renunciar à própria identidade. (SALOMÃO, 2012).

Byram (1997, 2008) menciona a operacionalização de um modelo de Competência Intercultural (CI), de Competência Comunicativa Intercultural (CCI), para que se marque o lugar dessa competência no interior da abordagem comunicativa. Nesse sentido, para um falante ser competente interculturalmente, deverá desenvolver cinco habilidades, conforme figura 2, inspirada em Byram (1997, 2008).

Figura 2 – cinco *savoirs*



Fonte: elaboração própria (2022).



A primeira delas: *Savoir-Être* (saber ser), corresponde a atitudes referentes à curiosidade, disposição e prontidão para reconstrução das crenças e descrenças sobre outras culturas e sobre si mesmos; *Savoirs-Savoirs* (saberes), diz respeito ao conhecimento sobre grupos sociais, seus produtos e práticas, tanto do país do interlocutor quanto do seu próprio grupo, e sobre os processos interacionais gerais de uma sociedade e um indivíduo; *Savoir Comprendre* (saber compreender) envolve a habilidade de interpretação — saber interpretar um documento ou qualquer evento da cultura-alvo e o de estabelecer relações entre os eventos e documentos da cultura-alvo e da própria; *Savoir Spprendre/Faire* (saber aprender/saber fazer) relacionam-se com as habilidades de descoberta e interação: referem-se à capacidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura ou práticas culturais e à habilidade de operar conhecimento, atitude (e crenças) e as próprias habilidades com base nas dificuldades e dos mal entendidos nas interação em tempo-real; *Savoir s’Engager* (saber se engajar) trata sobre ter consciência crítica, cultural e política, para avaliar, criticamente, e com base em perspectiva de critérios explícitos, as práticas e produtos de outras culturas e outros países e do seu próprio e sua própria cultura.

Assim, os trabalhos de Byram (1997, 2008) contribuem para os estudos da Interculturalidade, sobre a CCI ou CI e esse conhecimento. Seguindo essas cinco sugestões mencionadas, surgem oportunidades para pensar o ensino-aprendizagem de uma maneira mais intercultural. O saber ser nos dá a postura ou a atitude de nos abriremos e refletirmos sobre duas ou mais culturas; saber conhecer, refere-se ao conhecimento sobre grupos sociais, seus produtos e práticas; saber compreender e saber aprender, nos ajudam a mobilizar competências para compreender os acontecimentos de outras culturas, para adquirir novos conhecimentos sobre elas e para agir adequadamente numa situação de comunicação exolingue; saber engajar-se, exige habilidades de consciência cultural crítica de uma ou mais culturas e o compromisso de negociar compromissos para si e para com os outros.

Assim, a cultura “alvo” já não se apresenta como um ideal a ser alcançado, mas o objetivo é desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades e saberes com características próprias de cada indivíduo, características que estão baseadas em cada cultura, além de buscar um equilíbrio entre dois ou mais padrões, ou seja, “interculturais”, permitindo ao sujeito compreender e atuar nos dois espaços de comunicação. Para isso, é necessário primeiramente, levar o falante nativo à reflexão sobre sua própria cultura, a apresentar sua interpretação ao interlocutor da outra cultura, para, então, negociar uma interpretação possível para as diferentes partes por meio de uma interação em que cada um traga seu conhecimento e questões. Dessa forma, o sujeito passa a ser o locutor *intercultural* (BYRAM, 2008) e, com base nessa interculturalidade, se desenvolve um sistema entre duas ou mais culturas, com um percurso de aprendizagem, mas o fim desse percurso não pode ser a cultura “alvo”, o que corresponderia a um processo de aprendizagem.

A diversidade cultural continua sendo uma realidade da qual não podemos escapar. O contexto escolar está, sim, no centro das questões culturais, cujos professores necessitam formar os sujeitos para a sociedade de hoje e de amanhã. E esses sujeitos devem refletir a imagem da sociedade para desenvolver a capacidade de conviver, apesar das diferenças linguísticas, sociais, culturais, éticas etc. Nesse sentido, a reflexão sobre a noção de interculturalidade e de CCI/CI é extremamente necessária para uma Educação Linguística crítica e democrática em que o sujeito saiba e consiga enxergar o outro, não de forma excludente, mas de forma integrada.

Como aponta o CAPAP, a *Didática Integrada* (DI) visa:

(...) ajudar o aluno a estabelecer ligações entre um número limitado de línguas, aquelas que se pretende aprender no currículo escolar (quer se pretenda de forma “clássica” as mesmas competências para todas as línguas ensinadas ou quais ‘ prevê poderes parciais para alguns deles) (CANDELIER *et al.*, 2015, p. 6).

Assim, o objetivo consiste, então, em considerar a primeira língua (ou a língua da escola) para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira. Posteriormente, nessas duas línguas, para facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira — o movimento contrário também pode ser feito.

Na Figura 3, podemos ver um esquema representativo:

**Figura 3 – didática integrada**



**Fonte: elaboração própria (2022).**

De acordo com esse pequeno esquema, a DI tem como objetivo desenvolver a primeira língua do sujeito, no caso da figura 3, o Português, para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira. Nesse caso, o Espanhol e, nesses dois idiomas, facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira, o Italiano. Do mesmo modo, o movimento pode se dar ao contrário, é possível partir da língua estrangeira, no caso o Italiano, estabelecendo a relação com o Espanhol para, então, se chegar ao Português.

Já a *Intercompreensão* visa ao trabalho com as línguas de mesma família e é composta por três dimensões: a dimensão linguística — com componentes verbais, no nível mais formal de morfologia, fonologia, sintaxe, semântica, lexical; a dimensão textual — os conhecimentos textuais, orais, escritos e visuais; a dimensão situacional — que se refere às diversas práticas e interações sociais, bem como aos eventos letrados que circundam os sujeitos, diariamente (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019).

É interessante pensar no terceiro componente, o situacional, pois inclui mais três subcomponentes interligados: o componente sociocultural, que inclui o conhecimento de usos que estão enraizados na relação entre sociedade, cultura e discurso; o componente interacional, que inclui as regras estruturantes que se relacionam às interações; e a co-construção do discurso em uma situação dialógica; o componente pragmático, que diz respeito ao que pode ser incluído no domínio de ação da língua(gem).

As tentativas de definir a Intercompreensão (IC) têm mais de uma década. Ao final da década de 1990, essa abordagem apareceu no campo da DL — e depois no campo das culturas (DABÈNE; DEGACHE, 1996). Esses trabalhos recentes constituem uma tentativa de didatizar os contatos entre línguas e culturas, enquanto a escola tende a normalizá-los, padronizá-los e predefini-los, depois de muito os negar e refutar, por exemplo adversidade sociolinguística do português (BAGNO, 2019).

A escola, sobretudo a identidade nacional do Brasil, foi construída com base no Princípio do Monolinguismo em torno de uma única língua de instrução, e nosso ensino de línguas deve muito a esse monolinguismo essencialmente nacionalista. Mas como definir a IC? É um conceito que se baseia no princípio de que nenhum indivíduo e nenhuma comunidade são estritamente monolíngues, qualquer espaço *é/esteve* e *está/esteve* sendo atravessado por línguas plurais (e variedades),

Assim, a primeira definição relativa a esse conceito refere-se a de Ronjat (1913), segundo aponta Escudé e Del Olmo (2019, p. 10):

a palavra “intercompreensão” foi cunhada em 1913 pelo linguista francês Jules Ronjat, mas ainda hoje não é suficientemente divulgada em âmbito acadêmico. No entanto, é simples explicar o que esse termo significa: dois interlocutores se encontram cada um falando –ou escrevendo– sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro. De fato, a intercompreensão dá conta de uma forma de comunicação que todos nós já experimentamos alguma vez em nossas vidas: ao viajar a um país hispano-falante ou ao ler um breve texto escrito em italiano, por exemplo, conseguimos nos aproximar dessa língua estrangeira –em teoria desconhecida–, compreender as informações principais –mesmo com dificuldades– e inclusive inte-

ragir usando nossa língua materna. Além de ser um recurso imediato, essa modalidade de comunicação constitui uma prática ancestral e apresenta algumas vantagens importantes tanto em termos de eficiência, pois cada interlocutor usa uma língua que conhece bem, quanto em termos de igualdade, já que ninguém impõe sua língua ao outro nem se vê constrangido a arranhar uma língua com insegurança. Enquanto prática comunicativa, ela pode ser bem sucedida desde que os interlocutores adotem algumas estratégias e desenvolvam certas competências, como explicaremos mais adiante.

Ainda, segundo Escudé e Del Olmo (2019, p. 18):

as diferenças fonéticas, morfológicas, sintáticas e de vocabulário não são tamanhas que impeçam uma pessoa proficiente num dos nossos dialetos de conversar nesse dialeto com outra pessoa falante de um outro dialeto diferente (...) nas feiras e nos botecos dos vilarejos, sempre vi pessoas de distintas regiões mantendo, sem dificuldades, conversas familiares e discussões de negócios. Existe o sentimento muito claro de uma linguagem comum, pronunciada de forma um pouco diferente; o contexto faz com que se compreendam os sons, as formas, as colocações e os vocábulos, os quais, isolados, atrapalhariam a comunicação; no máximo, às vezes, é necessário repetir ou explicar uma palavra, ou mudar a estrutura de uma frase a fim de que seja melhor compreendida (RONJAT, 1913 apud ESCUDÉ, 2016, p. 19).

56

Considera-se, portanto, a IC como um espaço aberto, amplo oferecendo uma variedade de possibilidades e aberturas em construção e mutação contínua por variantes constitutivas específicas e uma “padronização necessária” (ESCUDE, 2015), mas maleável e adaptável a vários contextos sociolinguísticos.

Vejamos o esquema da IC na FIGURA 4:

**Figura 4 – intercompreensão**



**FONTE: elaboração própria (2022).**

Então, como funciona a abordagem de IC? Acima de tudo, é essencial considerar a IC como um fenômeno sociolinguístico. Da realidade das práticas de linguagem, resulta em fatos nos quais podemos intervir todos os dias: comunicar e interagir com falantes que não têm a mesma LM. Na verdade, o ensino de uma chamada língua “estrangeira” evidencia, inevitavelmente, o problema da IC e da Interculturalidade, do conhecimento mútuo e da descoberta do outro.

A IC, então, lida com esse *continuum*, e é em si mesmo notável que ela somente funcione plenamente considerando-se as contribuições linguísticas de línguas que, de outra forma, sociolinguisticamente, seriam excluídas da esfera do ensino, assim,

(...) a intercompreensão toma as famílias de línguas como ponto de partida de sua reflexão sobre a aprendizagem e fundamenta sua didática sob o continuum que elas constituem. A partir de sua língua, o aprendiz vai em direção à compreensão das línguas que lhes são aparentadas. Utiliza-se para isso as transparências lexicais e sintáticas, bem como uma série de traços comuns à família, já que a diversidade de cada uma nada mais é do que a declinação singular de traços comuns (ESCUDÉ; JANIN, 2010, p. 18-19).

No entanto, a diversidade linguística e cultural constitui a principal característica de nossas sociedades, que não podem ser excluídas das escolas. Além disso, o entendimento mútuo envolve um conjunto de atitudes e recursos que necessariamente incluem respeito e curiosidade para outras línguas e culturas, que cada aluno pode (re)usar na sociedade.

Nesse sentido, é importante confrontar o sujeito com outra realidade e desconstruir representações estruturadas e, às vezes, ancoradas como modelo de referência do monolinguismo, que recusa de variedades linguísticas, estabelece hierarquia entre línguas, o domínio de uma língua sobre a outra, o “certo” e o “errado” em contexto de uso etc.

A última das AP, o *Despertar para as Línguas* (DPL), atua como uma maneira de apresentar aos sujeitos, principalmente em idade escolar, a sua própria diversidade e as outras diversidades linguísticas circundantes.

Assim,

de acordo com a definição dada de um despertar para as línguas no quadro de projectos europeus que permitiram um maior desenvolvimento (ver em particular os programas Eulang e Janua Linguarum, Candelier 2003a e 2003b), existe um despertar para as línguas. idiomas quando parte das atividades está relacionada a idiomas que a escola não pretende ensinar. Isso não significa que a abordagem se refere apenas a essas linguagens. Inclui também o idioma da escola e qualquer outro idioma que esteja sendo aprendido. Mas não se limita a essas línguas “aprendidas”.

Integra todos os tipos de outras variedades linguísticas, da família, do meio ambiente ... e do mundo, sem excluir nenhuma. Pelo grande número de línguas em que os alunos são obrigados a trabalhar - várias dezenas, na maioria das vezes - o despertar para as línguas pode aparecer como uma abordagem plural “extrema”. Concebido principalmente como um acolhimento aos alunos na diversidade das línguas (e das suas línguas!), desde o início da escolaridade, como um vector para um melhor reconhecimento no contexto escolar das línguas “trazidas” pelos alunos alófonos, como um tipo de propedêutica desenvolvida no ensino fundamental, também pode ser promovida como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da escolaridade (CANDELIER et al, 2015, p. 7).

Há uma integração entre todas essas AP, pois, quando se trabalha com uma delas, integra-se esta a outras. Para tanto, é necessário entender qual conceito de língua(gem) pode dar conta dessas AP, para que tenham, de fato, efeitos plurilíngues no ensino e aprendizagem das línguas.

Figura 5 – despertar para as línguas



Fonte: elaboração própria (2022).

O DPL nasceu nos anos 80 em virtude dos estudos de Hawkins (1984), que criou, na Grã-Bretanha um movimento educacional chamado *Awareness of Language*. O DPL procurou, inicialmente, como prioridade, desenvolver competências metalinguísticas que favorecessem o início da escrita, passando da língua materna para a língua estrangeira, e com o intuito de reconhecer as línguas dos alunos pertencentes a minorias linguísticas.

Assim, ter bons conhecimentos de primeira língua tem um impacto positivo para a aprendizagem de outras línguas e isso também tem relação com a prática docente, o quanto o professor aproxima os alunos da língua(gem) — não estamos falando de aspectos gramaticais —, como esse professor trata a língua e como ele ensina na escola.

## Considerações finais

No Brasil há certa orientação prescritiva para o ensino de LP, mas essa orientação não aproxima, de fato, o aluno da língua. Nesse sentido, o DPL, assim como a Interculturalidade, a IC e a DI estão integradas. É difícil de pensar em uma sem a outra. Podemos ver o exemplo da FIGURA 6:

Figura 6 – integração das abordagens plurais



Fonte: elaboração própria (2022).

Essa transversalidade sobre as AP se dá de forma intrínseca, uma vez que o ensino de línguas, de maneira geral, abarca todas essas e outras questões. Promover, então, o contato com as línguas em relação ao ensino da própria LM é uma forma de se pensar nas AP de forma prática e não apenas no ensino de uma LE.

O trabalho com as AP pode auxiliar na didática de ensino no contexto da LM, pois pode promover o trabalho pluridisciplinar da língua, ou seja, é uma maneira de tratar a LM como uma língua pluricultural, não apenas como algo interno e monolíngue – ainda mais se pensarmos e levarmos em conta a história/constituição da língua que se está ensinando ou de qualquer outra língua.

Ainda, essas discussões possam proporcionar um debate crítico acerca do trabalho reflexivo, relativo às questões do ensino da LP em vista a uma Educação Linguística (EL), emergem reflexões e problematizações que podem gerar possibilidades à prática docente. Também, para que haja um amplo painel teórico-metodológico de investigação no ensino de LP no século XXI, que aqui entram em embates, confluências e deslocamentos.

Tratar da promoção do plurilinguismo, o que remete, então, a uma dimensão prática por meio de intervenções pedagógicas conscientes possibilita que os alunos desenvolvam suas competências plurilíngues. Assim, estimular a compreensão da alteridade entre as línguas deve levar os sujeitos a construir a sua língua(gem) em um contexto paradigmático crítico e reflexivo.

Em síntese, a DP amplia os questionamentos sobre o compromisso entre educação, sujeito e sociedade, como um processo em curso, nunca finito e completo, mas dinâmico pelo seu movimento de avanço e recuo, produzindo uma relação de natureza dialógica e polifônica entre as línguas e aqueles que as falam, uma verdadeira construção a múltiplas vozes (VOLOCHINÓV, 2016).

Se posicionarmos as perspectivas teóricas supracitadas no campo da Didática de Línguas, a grande questão que se coloca é saber como pensar num ensino permeado por uma concepção de língua(gem) mais holística e plural, interligando diferentes espaços de uso das línguas, como o contexto de sala de aula, na rua, no mercado. É interessante atentar para o que de fato acontece na vida e que dá subsídios para se pensar como transpor as questões de ensino, propondo práticas significativas em sala de aula.



ANDRADE, A. I.; ARAÚJO ESÁ, M. H.; MOREIRA, G.; SÁ, C. Intercompreensão e Formação de Professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. 2007. Disponível em: <http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2012.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. *Muito Além da Gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. O que é uma Língua? imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, pp. 355-387, 2011.

BAGNO, M. *Objeto Língua*. São Paulo: Parábola, 2019.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. In: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, pp. 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. *Questões de Estilística no Ensino da Língua*. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARIBEAU, C. L'instrumentation dans la Collecte de Données. *Recherches Qualitatives*. Hors-série, n. 2, p. 98-114, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017/18.

BRASIL. *Complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. *Constituição Brasileira*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: quinto e sexto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – LEI Nº 13.005/2014*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

62 BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: < <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>.

BRASIL. RESOLUÇÃO No 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>.

BYRAM, M. *Langues et Identités*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2006.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CANDELIER, M. *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*. In: *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 2008.

CANDELIER, M. et al. *Conscience du Plurilinguisme*. In: *Pratiques, Représentations et Interventions*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008.

SOUZA, S.; ARAÚJO  
E SÁ, M. H.

*Reflexões acerca  
da promoção de  
uma didática do  
plurilinguismo  
no ensino-  
aprendizagem de  
línguas*

CANDELIER, M. *L'éveil aux Langues à l'école Primaire – evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur, 2003.

CANDELIER, M.; CASTELLOTTI, V. *Didactique(s) du (des) Plurilinguisme(s)*. CARAP, Paris, 2007.

CASTELLOTTI V.; MOORE D. *Alternance des Langues et Apprentissages*. In: *Études de Linguistique Appliquée*, n. 108, 1997.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. *Social representations of Languages and Teaching*. DGIV, Council of Europe, Strasbourg, 2002.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997, 2009.

DABÈNE, L. ; DEGACHE, C. *Comprendre les Langues Voisines*. In : *Études de Linguistique Appliquée*, n. 104, 1996.

DABÈNE, L. *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues*. Paris, Hachette, 1994.

DABÈNE, L.; MOORE, D. *Bilingual speech of Migrant people*. In: *One speaker, two Languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press, 1995.

DAGENAIS, D., D. MOORE, C. SABATIER, P. LAMARRE AND F. ARMAND. *Linguistic Landscape and Language Awareness*. In: E. Shohamy and D. Gorter (Eds.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London: Routledge, 2008.

DE MAURO, T. *l'Educazione Linguistica Democratica*. Roma: Editori Laterza, 2018.

DOVCHIN, S; PENNYCOOK, A.; SULTANA, S. *Transglossia: From Translanguaging to Transglossia*. In: *Popular Culture, Voice and Linguistic Diversity: Language and Globalization*. Palgrave Macmillan: Cham, 2018.

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

ESCUDE, P.; JANIN, P. *Le point sur l'Intercompréhension, clé du Plurilinguisme*. Paris: Clé International, 2000.

FARACO, C. A. *História do Português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FARACO, C. A. *História Sociopolítica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola 2008.

FARACO, C. A. *Norma-Padrão Brasileira: desembaraçando alguns nós*. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

FONTÃO, M. Multiculturalismo e Plurilinguismo. In: *Quiosque das Letras, 2011*.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GERALDI, J. W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: *O Texto na Sala de Aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, A.; SOUZA, S. O Ensino de Gramática e as Articulações teórico-metodológicas da Prática de Análise Linguística. *Work. Pap. Linguíst.*, 18(2): 50-68, Florianópolis, ago./dez., 2017.

64 GOMES, A.; SOUZA, S. Os Módulos da Sequência Didática e a prática de Análise Linguística: relações facilitadoras. *Con(Textos) Linguísticos*, Vitória, v.9, n.14, p. 8-22, 2015.

GONÇALVES, M.; ANDRADE, A. Disponibilidades e Auto-Implicação: desenvolvimento profissional e Plurilinguismo. In: *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p. 457-477, set/dez, 2007.

GUMPERZ, J. *Sociolinguistique Interactionnelle. Une Approche Interprétative*. La Réunion : L'Harmattan, 1989.

LAGARES, X. C. *Qual Política Linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MELO-PFEIFER, S. Business as Usual? (Re)conceptualizations and the Multilingual Turn in Education. The Case of Mother Tongue. In: E. VETTER; U. JESSNER (Eds.), *International research on Multilingualism: breaking with the monolingual perspective, multilingual education*, p. 27-41, 2019.

SOUZA, S.; ARAÚJO  
E SÁ, M. H.  
*Reflexões acerca  
da promoção de  
uma didática do  
plurilinguismo  
no ensino-  
aprendizagem de  
línguas*

MELO-PFEIFER, S. The Multilingual turn in Foreign Language Education. Facts and Falacies. In: A. BONNET; P. SIEMUND (Eds.), *Foreign Language Education in Multilingual classrooms*. p. 192-211, 2018.

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Desenha-te a falar as Línguas que Conheces: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. Comunicação Oral no 4º Congresso Internacional EDILIC, 10-18 de julho. Aveiro: Universidade de Aveiro (Portugal), 2014.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MOITA LOPES, L. P. Introdução – Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-65.

MOORE & CASTELLOTTI, V. Comment le Plurilinguisme vient aux Enfants. In: CASTELLOTTI, V. D'une Langue à d'Autres: pratiques et représentations (p.151-190)., Rouen: Dyalang, 2001.

MOORE, D. Multilingual Literacies and third script Acquisition: young Chinese children in French immersion. In: *International Journal of Multilingualism*, 7(4), p. 322-342, Vancouver: Canadá, 2010.

MOORE, D. *Plurilinguimes et École*. Collection LAL. Paris: Didier, 2006.

SHOHAMY, E.; GORTER. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge, 2009.

SHOHAMY, E. Linguistic Landscapes and Multilingualism. In: M. MARTIN-JONES, A. BLACKLEDGE, AND A. CREESE (EDS.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 538– 551). London: Routledge, 2012.

SHOHAMY, E. LL Research as Expanding Language and Language Policy. In: *Linguistic Landscape: An International Journal* 1 (1–2): 152–171, 2015.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1979].