

Língua portuguesa e educação linguística: reflexões para um ensino plurilíngue

Portuguese Language and Linguistic Education:
Reflections for a Plurilingual Education

Sweder Souza¹
Andréia Rutikewiski²

Resumo: Neste artigo, discutem-se fundamentos teórico-metodológicos para um ensino de língua portuguesa numa perspectiva plurilíngue no Brasil, com vistas a uma efetiva educação linguística (Freire, [1968] 2019; De Mauro, 2018). Para isso, retomam-se questões históricas relevantes sobre a constituição do ensino de língua portuguesa e são analisadas as bases teóricas que norteiam o ensino de língua portuguesa na atualidade (Mendonça, 2006; 2019; Geraldi, 2020; Gomes; Souza, 2015; 2017; 2020) bem como os documentos oficiais atuais (Brasil, 2017; 2018). Na sequência, defendem-se pressupostos teórico-metodológicos para uma didática do plurilinguismo, ligada a uma vertente para o ensino-aprendizagem de línguas com uma visão pluricêntrica (Andrade *et al.*, 2012; 2013, entre outros). Dessa reflexão, pensam-se caminhos para educação plurilíngue nas escolas brasileiras, delimitando também a importância da competência plurilíngue e pluricultural, tão necessária aos aprendizes. Por fim, os resultados mostram que a realidade do plurilinguismo não está presente no discurso oficial sobre a educação no Brasil e, portanto, uma mudança é necessária, no sentido de as aulas de língua se abrirem à realidade social, linguística e cultural, coerentes com a realidade brasileira, proporcionando, desse modo, uma educação linguística crítica e democrática.

Palavras-chave: Plurilinguismo. Ensino de língua portuguesa. Educação linguística.

Abstract: This article discusses theoretical and methodological foundations for teaching Portuguese from a plurilingual perspective in Brazil, with a view to effective linguistic education (Freire, [1968] 2019; De Mauro, 2018). To this end, relevant historical questions about the constitution of Portuguese language teaching are revisited and the theoretical bases that guide Portuguese language teaching today are analyzed (Mendonça, 2006; 2019; Geraldi, 2020; Gomes; Souza, 2015; 2017; 2020) and current official documents (Brasil, 2017; 2018). Theoretical and methodological assumptions for a Didactics of Plurilingualism are then defended, linked to a strand for teaching and learning languages with a pluricentric vision (Andrade *et al.*, 2012; 2013, among others). From this reflection, paths for Plurilingual Education in Brazilian schools are considered, also delimiting the importance of Plurilingual and Pluricultural Competence, so necessary for learners. Finally, the results show that the reality of plurilingualism is not present in the official discourse on education in Brazil and, therefore, a change is necessary, in the sense of language classes being open to the social, linguistic and cultural reality, coherent with the Brazilian reality, thus providing a critical and democratic Linguistic Education.

Keywords: Plurilingualism. Portuguese Language Teaching. Linguistic Education.

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, Brasil, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil; Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Endereço eletrônico: swedersouza@gmail.com.

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: andreiaruti@gmail.com.

Palavras iniciais

O cenário de intercâmbio cultural, histórico, político e linguístico que constitui a língua portuguesa (LP) instiga constatações e indagações importantes para ponderarmos uma relação entre o plurilinguismo e o ensino de línguas, sobretudo o ensino de língua materna (LM) no Brasil — como veremos mais adiante.

Muitos autores já evidenciaram contribuições que um trabalho com a forma plural de ensino traz: a manutenção da coesão nacional e manutenção da paz internacional (Finardi; Csillagh, 2016); o acesso à informação (Finardi; Prebianca; Momm, 2013); a inclusão social da diversidade (Finardi; Csillagh, 2016; Finardi; Archanjo, 2015); o acesso ao exercício da cidadania, trabalho, estudo e relações sociais do/no Brasil e ao redor do mundo, como a internacionalização (Faraco, 2008); o combate à comodificação da educação — no sentido de que políticas educacionais necessitam estar sempre em constante mudança (Finardi; Archanjo, 2015).

No entanto, ao pensarmos no impulsionamento de uma prática plurilíngue no Brasil, muitos questionamentos também surgem: será o plurilinguismo realmente um caminho — dentre diversos outros — para um ensino menos colonizador e mais democrático, ou seja, com/para (?) um discurso de descolonização do currículo de LP? Como as políticas públicas brasileiras devem se orientar em relação a essa perspectiva em face de reformas previstas no sistema educacional?

No intuito de acrescentarmos contribuições ao tema, defendemos, neste artigo, uma educação linguística (EL) no Brasil, centrada no plurilinguismo, e não simplesmente um ensino de línguas (ou ensino de LP), ou seja, visamos a uma compreensão de ensino que vai além do técnico e instrumental da língua: uma tarefa que prioriza as pessoas, os contextos, as histórias, que considera a função social da escola e da educação em língua. Essa perspectiva, é claro, somente faz sentido se concebermos a formação docente como algo permanente, que exige um exercício rigoroso e constante de pensar, refletir, estudar e assim por diante. Alcançarmos esse ensino de LP mais significativo não é tarefa fácil, pois o que ainda observamos, na atualidade, é um ensino, por vezes, prescritivo (pelo viés da Gramática Normativa Tradicional) que não proporciona ao sujeito aprendiz a competência em sua língua (Antunes, 2019; Gomes; Souza, 2018; 2020).

Para a defesa do ensino plurilíngue, neste texto, realizamos o seguinte percurso: inicialmente, realizamos uma análise acerca do ensino-aprendizagem da LP e dos documentos oficiais brasileiros que subjazem esse ensino. Em seguida, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos para uma didática do plurilinguismo, avaliando a educação plurilíngue nas escolas brasileiras e delimitando o que é a competência plurilíngue e pluricultural. Essa organização textual nos permite uma reflexão produtiva sobre a

implicação das atuais propostas na prática escolar e suscitam possíveis mudanças para um ensino de língua plurilíngue, que possibilite, verdadeiramente, uma EL.

Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa

A fim de iniciarmos nossas reflexões, precisamos compreender, primeiramente, o que é a LP e o que é uma LM. A LM (Megale, 2005) diz respeito àquela que temos como primeiro contato, ou seja, a falada pelos nossos pais (ou cuidadores). Esse conceito tem origem numa ideologia em que as mães eram as únicas que educavam seus filhos na primeira infância, fazendo com que a língua da mãe fosse a primeira a ser assimilada pela criança.

É possível verificarmos uma certa justaposição do conceito de LM com o de primeira língua (L1) e de fatores identitários, pois o sujeito, de alguma forma, identifica-se com aquela LM. Assim, a LM ou Língua 1 (L1) consiste no primeiro contato do indivíduo com a sua EL, sem normatividade formal. Na realidade, vale lembrar aqui, que as relações linguísticas baseiam-se em normas de uso, isto é, em normalização de práticas —, pois, o indivíduo sempre põe em teste as suas hipóteses sobre a língua, além de adquirir valores morais, pessoais, com base no seu ambiente.

Nesse sentido, a criança está em contato com outras pessoas, além da mãe, desde os primeiros momentos de vida: pai, irmãos, tias, avós, primos, membros da comunidade, enfim, não se encontra ligada, apenas, à figura materna. Sendo assim, uma criança pode adquirir uma língua que não é falada (ou que é falada, apenas, por alguns membros da família) em casa e ambas, nesse contexto, equivalem à LM/L1 (Megale, 2005). Se, por exemplo, uma criança nasce no Brasil, a mãe é francesa e o pai espanhol, e se com cada um ela interage por meio de suas respectivas línguas e em contexto como na escola, no bairro, com os amigos, o português é a língua diária, esse sujeito tem três línguas maternas (?): francesa, espanhola e portuguesa — sem significar que a competência seja igual nas três línguas.

No contexto escolar, é comum o uso da expressão “ensino de língua materna”, como se a língua ensinada nas instituições de ensino correspondesse àquela efetivamente falada no ambiente familiar do estudante. No entanto, essa correspondência nem sempre ocorre. Em muitos casos, a língua ensinada na escola — o português, enquanto língua oficial — não coincide com a língua ou a variedade linguística utilizada no cotidiano do aluno. Nesses contextos, o ensino da chamada “língua materna” pode assumir, na prática, características próximas ao ensino de uma língua estrangeira. Assim, o ensino da Língua Portuguesa frequentemente se confunde com o da Língua Materna, sendo tratada como uma entidade abstrata e homogênea — uma hipóstase — que desconsidera as variações sociais, regionais e culturais que compõem o repertório linguístico dos sujeitos.

Até o século XVIII, momento em que ocorreu a Reforma Pombalina, os jesuítas dominavam o ensino no Brasil, com sua metodologia em que não havia espaço para a LP. Do

processo de alfabetização já se passava direto pelo latim, em um programa de estudos proposto pela Companhia de Jesus, que era o chamado *Rario Studiorum*, publicado em 1599. Esse programa era estruturado em dois ciclos, como aponta Malfacini (2015, p. 46): “o primeiro, correspondente ao secundário, dividia-se em cinco classes, três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica e se estendia por seis ou sete anos. O segundo, correspondendo ao nível superior, compreendia três anos de Filosofia e quatro de Teologia”.

Já no início do que podemos chamar de escola e de educação nacional, o ensino de línguas estrangeiras no país era centrado nas línguas clássicas, como o grego e o latim, pois eram veículo para a aprendizagem do vernáculo da época, para a geografia e para demais disciplinas. Também, como aponta Ferreira (2018, p. 20–21), não apenas a área linguística, mas o currículo educacional no Brasil começou a ser moldado com a vinda da Família Real em 1808. Emergiu, assim, uma necessidade específica: instruir a nobreza e as camadas superiores ligadas à monarquia. Salino (2012, p. 46) destaca que, desde o período colonial, a educação foi planejada para a elite, uma direção que ganhou impulso sob os reinados de D. João VI e D. Pedro I. É notório que o legado deste viés elitista ainda influencia o ensino de línguas estrangeiras atualmente. O aprendizado de línguas era uma prerrogativa da nobreza e das famílias abastadas, e essa concepção se mantém, em certa medida, na visão contemporânea, inclusive entre os administradores educacionais. Tradicionalmente, a educação era um privilégio de poucos, principalmente dos filhos homens das famílias nobres e ricas, que precisavam dominar o latim e o grego para iniciar sua educação e, mais tarde, o francês ou o alemão para prosseguir seus estudos na Europa (Day; Savedra, 2015).

Podem, então, ser deduzidas três razões — dentre diversas outras — para a LP não fazer parte do currículo até a primeira metade do século XVIII. A primeira refere-se ao fato de que quem era escolarizado fazia parte de classes privilegiadas e, assim, seguia o modelo educacional daquela época, tendo o latim como um *status* de superioridade. Assim, “havia a pressuposição de que o grupo social mais abastado, que continuaria seus estudos, estaria habituado a práticas frequentes de leitura e escrita fora da escola” (Malfacini, 2015, p. 46–47). Ainda, para os alunos oriundos da classe social dominante, “o (re)conhecimento da variedade de prestígio da língua nada mais seria do que a sistematização escolar de uma língua já falada em casa” (Malfacini, 2015, p. 46–47). Nesse sentido, o ensino de LP era oferecido como um estudo de segunda língua, com continuidade de um modelo já conhecido pelo estudo da gramática latina.

A segunda razão seria o fato de a LP ainda não fazer parte do uso social, ou seja, ainda não era uma língua nacional, mas sim, uma língua geral, permeada de outras, como as indígenas. De fato, no século XVIII, o Marques de Pombal tornou obrigatório o uso da LP no Brasil, “justificando que era prática de uma nação dominante incutir no povo dominado também o domínio linguístico” (Malfacini, 2015, p. 47). A terceira razão decorre das duas

primeiras e chega até o século XX, pois o português não tinha base para se constituir como uma área de conhecimento possível de ser levada para a escola, pois “foi a Reforma Pombalina que mudou esse ponto de vista, baseando-se na proposta de Antônio Verney, autor de ‘O Verdadeiro Método de Estudar’, em 1746” (Malfacini, 2015, p. 47). Só assim o português passou a componente curricular, passando a ser visto como instrumentalização para o ensino do latim.

Assim, a década de 1950 marcou uma era significativa para a padronização do ensino da língua portuguesa com a implementação da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, mais conhecida como Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Visando simplificar e padronizar os conteúdos e terminologias gramaticais em todo o país, a NGB propôs um currículo e atividades relacionadas para serem adotados em todas as escolas brasileiras a partir do ano letivo de 1959. No entanto, apesar dessa iniciativa, as gramáticas, livros didáticos e currículos escolares continuam a fragmentar o ensino da língua portuguesa em categorias isoladas — Fonética, Morfologia e Sintaxe —, geralmente seguidas por seções suplementares que incluem figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, semântica e vícios de linguagem.

A colonização portuguesa teve como resultado, em relação à língua, ações constitucionais, jurídicas, políticas e sociais, enquanto língua nacional, língua oficial, de Estado e LM do país. Além disso, as escolas brasileiras aceitavam, exclusivamente, a língua padrão, e os representantes letrados da sociedade brasileira viveram, desde o século XIX, uma situação de “esquizofrenia linguística” que, segundo Faraco (2009, p. 107), foi quando a cultura do “erro” entrou para o debate público em posicionamentos sobre as relações sociais e o ensino do português. Para alguns, em Portugal, residiam os “verdadeiros” proprietários da língua, os fundadores de uma língua pura, revelando, assim, “um entendimento claro do processo padronizador, que se realiza exatamente selecionando e privilegiando e, ao mesmo tempo, excluindo formas” (Faraco, 2008, p. 115).

Assim, questões como o conceito de língua(gem) devem ser analisadas, pois, a língua(gem) pode ser vista como funcionamento atrelado à interação social. Conforme a proposta de Geraldi (1984), e conforme as bases teórico-metodológicas pautadas numa perspectiva interacionista, sabemos que não se pode tratar a língua(gem) como um fenômeno homogêneo e imutável, uma vez que a língua é viva. Uma visão tradicional do ensino de gramática, por exemplo, moldou uma metodologia rígida e, como sabemos hoje, um tanto retrógrada, implicando uma perspectiva de língua(gem) restrita, homogênea e instrumental/fragmentada.

Entendemos, assim, que as atividades de ensino-aprendizagem, a respeito das questões que envolvem pressupostos de língua(gem), não abarcam, apenas, aspectos semânticos e formais, mas englobam as relações complexas, enquanto competência inerente

ao sujeito em suas relações sociais. Para tanto, veremos, a seguir, o que trazem os documentos norteadores de ensino no país para entendermos que esse processo deve ser inter-relacionado com o conceito de língua(gem) subjacente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula de LP, possibilitando reflexões que ampliem a visão textual-discursiva dos sujeitos.

Os documentos norteadores para o ensino de língua portuguesa

Um dos motivos da dificuldade com o trabalho contextualizado com a língua pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a um papel inovador no que concerne, sobretudo, à gramática. Por muito tempo, o ensino de LP no Brasil esteve diretamente associado ao trabalho com a gramática tradicional, metalinguística e conceitual da norma padrão, conforme apontam Antunes (2003; 2007; 2014), Mendonça (2006), Gomes e Souza (2015; 2020), entre outros.

Contudo, esse cenário escolar começou a mudar, nacionalmente, a partir de 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998; 2000; 2002), cujos objetivos propõem um redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de LP. Esses enfatizam a necessidade de as aulas serem subsidiadas numa concepção interacionista da linguagem: “assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica e dinâmica” (Gomes; Souza, 2015, p. 90–91).

Como aponta Geraldi (2020, p. 225–226), “antes de tudo é preciso sublinhar: os documentos norteadores do fazer pedagógico nas escolas são oficiais, e por isso mesmo estão no campo da esfera política e não na esfera acadêmica, ainda que com esta dialoguem”. Essa afirmação é crucial para compreendermos a natureza e os limites dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como de outros documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de textos normativos produzidos no interior de processos político-burocráticos, muitas vezes marcados por disputas ideológicas, interesses diversos e compromissos institucionais, e não frutos diretos de pesquisa científica consolidada. O esquecimento ou a negligência desse aspecto leva muitos estudiosos e professores a interpretar esses documentos como consensos teóricos ou evidências empíricas, quando, na verdade, representam sínteses negociadas entre diferentes setores sociais, políticos e educacionais. Isso significa que tais documentos não devem ser tomados como verdades absolutas ou prescrições infalíveis, mas como proposições abertas, marcadas por tensões, lacunas e até contradições. Sua leitura e aplicação exigem uma postura crítica por parte dos profissionais da educação, que precisam situar essas diretrizes em seus contextos históricos, políticos e institucionais, reconhecendo tanto seus avanços quanto suas limitações para a efetiva transformação das práticas pedagógicas.

Ainda, com esse discurso, sendo da esfera política, os documentos que remetem ao currículo escolar passam por outro olhar e, “assim, aos trambolhões e sempre aprofundando e melhorando as avaliações para aferir méritos, chegamos ao terceiro momento: o da elaboração da BNCC” (Geraldi, 2020, p. 225–226).

A Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018) foi publicada visando estabelecer e organizar os conteúdos e habilidades a serem trabalhados em cada série escolar. Entretanto, vale destacar que a ideologia que subjaz à toda e qualquer Base é a distribuição igual dos conhecimentos para todos os estudantes e isso já vem desde o século XVII na ideologia burguesa: “distribui-se de forma igual entre desiguais. Como se correspondendo *ipsis litteris* o que se ensina numa escola como o Pedro II no Rio com o que se ensina numa escola à beira do rio Madeira, na Amazônia, estariam sendo oferecidas as mesmas oportunidades aos sujeitos que as frequentam” (Geraldi, 2020, p. 225–226).

Isso tudo gera uma ideia enganosa, pois, em relação a essa ideologia de que todos aprendem o mesmo, “abre-se a porta para ‘adaptações’ regionais. Mas não adaptações nas aferições de ‘mérito’ nas provas a serem aplicadas! Ora, sendo as provas não flexíveis e a mesma para todos, não há ‘adaptações regionais’ possíveis. Cumpra-se a BNCC” (Geraldi, 2020, p. 225–226, grifos do autor).

Para uma melhor compreensão de um dos embasamentos teóricos que respaldam esses documentos oficiais brasileiros, organizamos, no Quadro 1, os conceitos de língua(gem) encontrados nesses documentos e que, portanto, orientam a prática docente em relação ao ensino de LP.

Quadro 1 – Concepções de língua/linguagem nos documentos oficiais (continua)

PCN/1998
INTERACIONISTA
LINGUAGEM AQUI SE ENTENDE, NO FUNDAMENTAL, COMO AÇÃO INTERINDIVIDUAL ORIENTADA POR UMA FINALIDADE ESPECÍFICA, UM PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO QUE SE REALIZA NAS PRÁTICAS SOCIAIS EXISTENTES NOS DIFERENTES GRUPOS DE UMA SOCIEDADE, NOS DISTINTOS MOMENTOS DE SUA HISTÓRIA. (...) NESSA PERSPECTIVA, LÍNGUA É UM SISTEMA DE SIGNOS ESPECÍFICO, HISTÓRICO E SOCIAL, QUE POSSIBILITA A HOMENS E MULHERES SIGNIFICAR O MUNDO E A SOCIEDADE. APRENDÊ-LA É APRENDER NÃO SOMENTE PALAVRAS E SABER COMBINÁ-LAS EM EXPRESSÕES COMPLEXAS, MAS APREENDER PRAGMATICAMENTE SEUS SIGNIFICADOS CULTURAIS E, COM ELES, OS MODOS PELOS QUAIS AS PESSOAS ENTENDEM E INTERPRETAM A REALIDADE E A SI MESMAS (Brasil, 1998, p. 20).
PCNS/2000
SÓCIO-INTERACIONISTA
O CARÁTER SÓCIO-INTERACIONISTA DA LINGUAGEM VERBAL APONTA PARA UMA OPÇÃO METODOLÓGICA DE VERIFICAÇÃO DO SABER LINGUÍSTICO DO ALUNO, COMO PONTO DE PARTIDA PARA A DECISÃO DAQUILO QUE SERÁ DESENVOLVIDO, TENDO COMO REFERÊNCIA O VALOR DA LINGUAGEM NAS DIFERENTES ESFERAS SOCIAIS. A UNIDADE BÁSICA DA LINGUAGEM VERBAL É O TEXTO, COMPREENDIDO COMO A FALA E O DISCURSO QUE SE PRODUZ, E A FUNÇÃO COMUNICATIVA, O PRINCIPAL EIXO DE SUA ATUALIZAÇÃO É A RAZÃO DO ATO LINGUÍSTICO (Brasil, 2000, p. 18).

Fonte: elaboração própria (2025).

Quadro 1 – Concepções de língua/linguagem nos documentos oficiais (conclusão)

PCNS+/2002
SÓCIO-INTERACIONISTA
A LINGUAGEM NÃO SE REDUZ A SIMPLES VEÍCULO DE TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÕES E MENSAGENS DE UM EMISSOR A UM RECEPTOR, NEM É UMA ESTRUTURA EXTERNA A SEUS USUÁRIOS: FIRMA-SE COMO ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO E DEVE SER ENTENDIDA COMO ATIVIDADE SOCIOINTERACIONAL. ESSE CONCEITO, ORIUNDO DA LINGUÍSTICA, PODE SER ESTENDIDO, GROSSO MODO, ÀS DEMAIS LINGUAGENS, ESPECIALMENTE QUANDO TRATAMOS DA PRODUÇÃO DE SENTIDO. CADA TEXTO, POR SUA VEZ, DIALOGA COM OUTROS (...) (Brasil, 2002, p. 46).
OCNS/2006
INTERACIONISTA
UMA ABORDAGEM A SER RESSALTADA É AQUELA PROPOSTA PELO INTERACIONISMO. A DESPEITO DAS ESPECIFICIDADES ENVOLVIDAS NA PRODUÇÃO, NA RECEPÇÃO E NA CIRCULAÇÃO DE DIFERENTES TEXTOS, BEM COMO DOS EVENTUAIS CONFLITOS E MAL-ENTENDIDOS ENTRE OS INTERLOCUTORES, TAIS ESTUDOS DEFENDEM QUE TODO E QUALQUER TEXTO SE CONSTRÓI NA INTERAÇÃO. ISSO PORQUE ASSUMEM ALGUNS PRINCÍPIOS COMUNS NO QUE TOCA AO MODO DE CONCEBER A RELAÇÃO ENTRE HOMEM E LINGUAGEM, HOMEM E HOMEM, HOMEM E MUNDO – ESTÁ-SE REFERINDO AQUI TANTO À CONTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS DESENVOLVIDOS POR ESSA VERTENTE NO ESCOPO DA LINGUÍSTICA, OS QUAIS ENVOLVEM ESTUDIOSOS COMO HYMES, E NA FILOSOFIA DA LINGUAGEM, COMO BAKHTIN, NA ETNOMETODOLOGIA E SOCIOLOGIA, COMO GOFFMAN, NA PSICOLOGIA, COMO BRONCKART E NA EDUCAÇÃO, COMO SCHNEUWLY, QUANTO AOS QUE SE ENCONTRAM NO ÂMBITO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, COMO NO CASO DE VYGOTSKY E SEUS SEGUIDORES (Brasil, 2006, p. 23).
BNCC/2017/18
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA
TAL PROPOSTA ASSUME A CENTRALIDADE DO TEXTO COMO UNIDADE DE TRABALHO E AS PERSPECTIVAS ENUNCIATIVO DISCURSIVAS NA ABORDAGEM, PARA SEMPRE RELACIONAR OS TEXTOS A SEUS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES AO USO SIGNIFICATIVO DA LINGUAGEM EM ATIVIDADES DE LEITURA, ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM VÁRIAS MÍDIAS E SEMIOSES (Brasil, 2017/18, p. 78).

Fonte: elaboração própria (2025).

Como mencionado, tais pressupostos trouxeram sinais de mudanças significativas para a educação no Brasil, redimensionando diretrizes e práticas pedagógicas nas diversas áreas. No caso do português, os fundamentos oficiais recomendam o desenvolvimento de um ensino voltado ao propósito realista de qualquer língua: a interação (Volóchinov, 2006 [1979]). Entretanto, apesar do avanço no cenário do ensino de LP, ainda precisamos instigar outros pressupostos, mais coerentes com a realidade constitutiva do português brasileiros, que podemos encontrar na didática do plurilinguismo.

Pressupostos da didática do plurilinguismo

Refletir sobre didática, implica necessariamente, refletir sobre a formação de professores, que precisa considerar a inserção de práticas que sejam plurais, 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) também se apresenta como um longo caminho a ser trilhado; uma via, senão nova, mas, por certo, oportuna para desenvolver uma

competência plural/plurilíngue (CP) nos sujeitos, professores e alunos (Andrade *et al.*, 2012; 2013).

Antes de adentrarmos nessa discussão, esclarecimentos sobre os termos *bilinguismo*, *multilinguismo* e *plurilinguismo* são necessários. Os três termos são frequentemente usados e a principal diferença pode residir não tanto em sua definição precisa, mas nas associações feitas em contextos acadêmicos em que circulam. 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 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, 2011). Bagno (2017) aponta que o termo é aplicado aos sujeitos que nascem em contextos em que duas línguas são faladas e se aprende as duas simultaneamente, em contextos interativos, e não por meio da aprendizagem de forma sistemática.

Além da perspectiva individual, o *bilinguismo* pode e deve ser compreendido também em termos coletivos, ou seja, como característica de grupos sociais ou comunidades linguísticas que compartilham o uso cotidiano de duas línguas. Em diversas regiões do Brasil, por exemplo, há comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas e descendentes de imigrantes em que o *bilinguismo* — e mesmo o *multilinguismo* — é parte constitutiva das práticas de linguagem, sendo vivenciado em casa, nas relações comunitárias e em situações formais e informais de comunicação. Nessas comunidades de fala, os sujeitos transitam com fluidez entre diferentes línguas, o que contribui para a construção de identidades plurais e repertórios linguísticos ricos e complexos.

No entanto, esse *bilinguismo* comunitário, longe de ser valorizado como uma expressão da diversidade linguística e cultural do país, tem sido sistematicamente apagado ao longo da história. Tal apagamento decorre da ideologia do *monolingüismo*, que, ao privilegiar uma única língua — no caso brasileiro, o português padrão — como símbolo da unidade nacional, marginaliza outras línguas e variedades. Essa ideologia, enraizada nos processos de colonização, modernização e nacionalização, promoveu o silenciamento de línguas indígenas, de línguas de imigração e de outras formas legítimas de expressão linguística que não se enquadram na norma culta oficial. Como resultado, muitas comunidades multilíngues foram invisibilizadas, e seus saberes linguísticos desvalorizados, contribuindo para o estreitamento dos repertórios linguísticos da sociedade como um todo.

Esse processo histórico de apagamento não é apenas simbólico; ele tem implicações diretas nas políticas educacionais e nas práticas escolares. A escola, ao se configurar como espaço normativo de ensino do português padrão, frequentemente ignora as línguas presentes nos contextos locais, reforçando a hegemonia da variedade dominante e

desconsiderando o potencial pedagógico das experiências plurilíngues dos alunos. Com isso, promove-se um distanciamento entre o conhecimento escolar e os saberes linguísticos dos estudantes, o que compromete tanto a aprendizagem quanto o reconhecimento da diversidade sociolinguística brasileira.

Romper com essa lógica implica adotar uma abordagem educativa que valorize e integre os saberes linguísticos comunitários, reconhecendo que o bilinguismo e o multilinguismo são recursos, e não obstáculos, para a formação cidadã e crítica dos sujeitos. Trata-se de resgatar as vozes silenciadas e de construir, por meio da escola, uma política linguística inclusiva e democrática.

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, frequentemente, o seu uso aponta para uma proficiência “perfeita” nas duas línguas em causa. Embora tais situações certamente existam, elas não refletem o ambiente mais comum em que as línguas são adquiridas e usadas. Na prática, as línguas podem ser aprendidas em diferentes idades e usadas em diferentes contextos. O uso que aqui faremos do termo refere-se a essas perspectivas mais amplas.

As pessoas bilíngues usam mais de uma língua em seu dia a dia, e têm práticas em dois ou mais idiomas. Essa pode ser uma definição muito abrangente, embora possa evitar, também, a complexidade, pois, assim, abarca as línguas de herança, as menos faladas, dentre outras. Essa dinâmica do bilinguismo aproxima-o ao termo *multilinguismo*, que parece mais adequado às complexas realidades da vida moderna e da globalização.

Segundo Bagno (2017, p. 297, grifos do autor),

[...] o termo multilinguismo caracteriza a existência, no interior de um mesmo território - dotado ou não de soberania política -, de diferentes **comunidades linguísticas**. Trata-se, de fato, da situação mais comum em todas as sociedades humanas. Apesar do reduzido número de línguas oficiais (cerca de 150 no mundo todo), são raríssimos os exemplos de situações de absoluto monolinguismo: por exemplo, pode se citar o caso da Islândia, país insular isolado no Atlântico Norte e com uma população de pouco mais de 330.000 habitantes, todos praticamente monolíngues em islandês como **língua materna**. Ainda assim, as estatísticas de 2014 registram, por exemplo, 3,3% de imigrantes poloneses, o que decerto representa uma **minoria linguística** e um contexto de multilinguismo e de **contato** entre línguas.

De um modo mais preciso, o *multilinguismo*, mesmo que predominante no mundo, é recorrentemente visto como um problema, para quem tem a ideologia do monolinguismo como um ideal para unificação de uma nação, “sintetizado no lema: uma nação, um povo, uma língua, sustentado desde o surgimento do estado-nação, ao final do século XVIII” (Bagno, 2017, p. 298).

Assim, o *multilinguismo* refere-se a uma situação de interação em que os falantes usam suas respectivas L1 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 relativamente distantes, são usadas (Rehbein *et al.*, 2012). Assim, o *multilinguismo* inclui o *bilinguismo* como um caso, mas está aberto a qualquer número de línguas.

Mas o que é, então, *plurilinguismo*? A principal e mais canônica e simplista distinção entre *multilinguismo* e *plurilinguismo* 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).

Uma abordagem *plurilíngue* concentra-se no desenvolvimento de estratégias que ampliem as capacidades dos próprios sujeitos para melhor reconhecer e usar suas habilidades linguísticas existentes. Em um cenário educacional cada vez mais diversificado linguisticamente, tal abordagem permite uma mudança para identificar e mobilizar produtivamente toda a gama de recursos linguísticos e repertórios comunicativos que os alunos trazem para o aprendizado.

Diante da diversidade dos alunos e de seus repertórios e da multiplicidade de abordagens disponíveis para o ensino plurilíngue, a escola deve fazer escolhas. De um lado observamos a necessidade de uma política linguística que permeie o currículo da escola, para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. Por outro lado, temos a prática docente, em que o professor, independentemente da questão do currículo escolar, pode optar em mobilizar práticas plurilíngues nas suas aulas. Naturalmente que isso demanda uma formação de docentes qualificada.

Nesse sentido, surge outra questão, nas situações de multilinguismo, que “é a **atitude** ou posição que cada Estado adota diante da diversidade linguística, ou seja, como a articula e administra, qual a **política linguística** que adota, qual a sua legislação sobre as línguas, quando existe” (Bagno, 2017, p. 298, grifos do autor). No contexto do Brasil, existe o suposto apagamento das realidades multilíngues que temos. Mas esse contexto multilíngue que vivemos no país parece ter se generalizado no imaginário da sociedade, fazendo com que os sujeitos se caracterizem como monolíngues.

Essa generalização é resultado das políticas de branqueamento e repressão linguística que imperaram no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas (1930–1945). O Brasil sempre foi um país que conviveu, em algum nível, com diversas línguas, algumas já extintas, mas diversas ainda existentes e praticadas. Esse imaginário provoca dois problemas: o apagamento da constituição heterogênea do Brasil e das vozes dos imigrantes (Krause-Lemke, 2016).

Lembramos que o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) realiza atividades nas áreas de línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de fronteira, entre outras, em parceria com diversas instituições nos âmbitos nacional, estadual e municipal, de norte a sul do Brasil, além de parcerias com países da América do Sul. Mais especificamente, embora instituições como o IPOL desenvolvam pesquisas e empreendam trabalhos que promovem o plurilinguismo, ainda não se tem, oficialmente, ao nível nacional, uma política clara sobre uma educação plurilíngue.

A educação plurilíngue na escola

A noção de educação plurilíngue e intercultural pode ser uma perspectiva para uma possível resposta didática, entre outras possíveis, às necessidades da escola e de seus principais atores: os alunos e os professores. Essa noção é resultado de uma mudança de paradigma que ocorreu ao longo do tempo no ensino de línguas, por meio de uma série de mudanças que alteraram profundamente e contribuíram para a evolução da concepção tradicional monolíngue de aprendizagem de línguas para uma concepção plurilíngue.

Alguns deslocamentos, entretanto, precisam ocorrer para que essa perspectiva plural chegue no contexto escolar. É necessário sair de uma concepção fechada do ensino de LP na escola para uma concepção ecológica mais ampla que leve em consideração as línguas dos repertórios dos alunos, as línguas do ambiente próximo e as próprias línguas ensinadas na escola (Andrade *et al.*, 2012; 2013).

Uma didática monocentrada que separa as línguas em domínios claramente diferenciados, não relacionados entre si e caracterizados por didáticas diferentes (didática de LE e de línguas: regionais/minoritárias/escolarização/clássicas/prestigiadas), deve ser mudada para uma concepção descompartmentada e holística das línguas que, sem negar as diferenças em seu *status* normativo, cognitivo e suas implicações didáticas, conceda-lhe um espaço de igual prestígio em sala de aula.

Em outras palavras, é preciso olhar para as línguas dos repertórios dos alunos (falantes de línguas regionais/minoritárias, de migração, de variedades não padronizadas/não legitimadas na escola — da língua de escolarização) mesmo quando não sejam objeto de ensino³.

Assim, uma visão utilitária do ensino — essencialmente orientada para o domínio linguístico e comunicativo — deve ser elevada para uma concepção formativa mais ampla das

³ As línguas de escolarização têm uma dupla dimensão: a língua ensinada como disciplina (disciplina de LP, Inglês, Espanhol, Alemão) e a língua utilizada nas outras disciplinas (Matemática, Ciências, História). As línguas ensinadas pela escola: estrangeira, clássica, línguas regionais ou minoritárias ou de migração (quando são ensinadas nas escolas). Nesse sentido, é necessário racionalizar, coordenar e apoiar a aprendizagem linguística e cultural, estabelecendo pontes, passarelas entre línguas e seus usos, ou seja, desenvolver "meta" capacidades em relação às línguas e sua aprendizagem.

línguas, como um processo para a cidadania democrática, inclusão social, respeito à diversidade e pluralidade de línguas e culturas, que conduza a formação do sujeito e do futuro cidadão (De Mauro, 2018), educação linguística global, educação plurilíngue e intercultural, educação para a pluralidade de línguas e culturas, entendidas como vetores/meios de construção de conhecimento para além do nível linguístico.

Precisamos transcender a visão relativa à aquisição de competências e habilidades em todas as atividades linguísticas (oralidade, escrita, leitura), para desenvolvermos uma consciência do fenômeno verbal que se dá em várias línguas, situadas ao lado da educação tradicional. Devemos pensar de uma forma global a educação linguística no ensino-aprendizagem de maneira plurilíngue e intercultural, com valorização dos repertórios linguísticos e culturais dos sujeitos.

É necessário parar de pensar, também, no falante nativo como modelo, para adotar uma visão mais realista do repertório plurilíngue como uma construção progressiva em que o erro não desempenhe um papel revelador e de coerção linguística. A língua é instável, relativa e dinâmica, ao passo que as competências devem ser adquiridas nos vários sistemas linguísticos (escolar/regional/padrão/formal), em função da frequência da sua utilização, dos campos de utilização.

É interessante superarmos uma visão de funcionamento discursivo na aula em modo monolíngue, de uma visão da escola como dona da norma-padrão, para uma visão da escola como um lugar onde a variabilidade interna de qualquer língua (incluindo a língua escolar) é objeto de estudo. As metodologias não precisam ter uma visão compartimentada e competitiva, mas, sim, refletir uma integração de abordagens e sua utilização flexível para atender às necessidades diferenciadas de ensino-aprendizagem conforme os contextos.

Não devemos entender a didática do plurilinguismo de forma uniforme e padronizadora, mas, sim, considerar a especificidade de cada contexto e a consciência da necessidade de uma contextualização de abordagens e práticas. Essas e muitas outras mudanças que, em conjunto, contribuem para a mudança de paradigma e caracterizam o que chamamos de didática do plurilinguismo são acompanhadas por outras orientações educacionais igualmente fundamentais, como: o desenvolvimento da autonomia do aluno e consideração também de instituições educacionais ou ambientes diferentes da escola; o uso ativo e crítico das novas tecnologias em sala de aula; a preparação escolar para a aprendizagem ao longo da vida, entre outras (Andrade *et al.*, 2012; 2013).

Como aponta Cavalli (2014), é importante ressaltar que não se trata, nessas abordagens, de delegação ou negação de funções escolares. Muito pelo contrário, valorizamos um novo dever para a escola: o de preparar todos os alunos para continuar e aprofundar a sua aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo o seu pensamento crítico.

De maneira geral, todas essas mudanças não visam reduzir a apropriação linguística, mas diversificar e enriquecer as formas como ela é realizada.

Para lidar com essas mudanças e para considerar a configuração particular que elas assumem em cada contexto específico, é importante pensar em políticas, em currículo, em (re)estruturação na escola. Não como única consideração do ensino de línguas, mas como as línguas representam uma dimensão constitutiva e transversal a todas as áreas da educação e da escola.

E, nesse caso, todos os atores escolares estão envolvidos: os professores, os alunos, as famílias, os pedagogos, o diretor. Esse currículo plurilíngue necessário deve estar atento às oportunidades ao nível nacional, deve ser capaz de se adaptar às características e responder às necessidades específicas do meio sociocultural e sociolinguístico em que a escola atua diretamente.

Essa/A política linguística que pode se materializar no currículo escolar não deve constituir mais um documento cujos efeitos terminariam com a sua redação: deveria ser fonte de inspiração contínua para todos os seus agentes. Contribuiria para caracterizar a identidade específica de cada escola. Porque assumir línguas transversalmente significa tocar em todos os aspectos da educação: pluralidade, diversidade e alteridade em todas as suas formas (social, étnica, gênero/genérica, religião/religiosa).

Em contraste/Nessa via, uma abordagem plurilíngue enfatiza o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficazes que se baseiam em nossas experiências linguísticas e culturais de forma interativa. O plurilinguismo é uma atividade que atua ao longo da vida, um processo de aprendizagem das línguas de casa, da sociedade, da escola e de outros povos. Reconhece também o plurilinguismo a natureza parcial do conhecimento que qualquer pessoa pode ter de uma língua, seja sua língua materna ou não.

Portanto, o/a ideia de plurilinguismo remove o ideal do falante nativo como a conquista final e o substitui visando a 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 EL exposição e uso da linguagem.

Nesse sentido, ainda que os termos bilinguismo e multilinguismo estejam calcados na literatura e com ampla disseminação, optamos pelo uso do plurilinguismo. Assim, entendemos que trabalhar com diversas línguas exige flexibilidade por parte do professor, pois, muitas vezes, esse mesmo professor não “domina” outra língua. Por essa razão, quanto mais contato o professor estabelecer com outras línguas, maior, também, será a oportunidade para fazer novas descobertas e construir novos aprendizados juntamente aos seus aprendizes.

A DP pode ser entendida como uma intenção de EL (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 no trânsito entre as diferentes variedades, que passam por diferentes dialetos, variedades 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.

A competência plurilíngue e pluricultural

Em relação a uma didática do plurilinguismo, é importante entendermos a noção de competência plurilíngue e pluricultural (CPP ou CP) 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.

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

Nos processos de comunicação oral ou escrita, os sujeitos passam de uma língua para a outra em 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 — em uma instituição ou sistema de ensino — para que os estudantes possam desenvolver suas competências plurilíngues.

A CPP, enquanto uma abordagem ou metodologia, coadunando com Dabène (1994), 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.

Tratar da promoção do plurilinguismo, remetendo, então, a uma dimensão prática por meio de intervenções pedagógicas conscientes, possibilita que os sujeitos 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.

Segundo Gonçalves e Andrade (2007), a CP não se limita apenas ao conhecimento linguístico, mas também inclui habilidades sociais, culturais, pragmáticas e estratégicas, ou seja,

[...] esta competência é relativamente autônoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais. (Gonçalves; Andrade, 2007, p. 66)

Essa CP é composta por quatro dimensões: socioafetiva; gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; gestão dos repertórios de aprendizagem; e a gestão de interação. Essas dimensões podem ser desenvolvidas com base na construção de uma identidade cultural e linguística na construção da experiência diversificada do outro e desenvolver a sua capacidade para aprender, por meio de uma mesma experiência diversificada de relação com várias línguas e culturas (Gonçalves; Andrade, 2003). Nesse caso de promoção de uma CP, o professor não só ensina uma língua particular, mas possibilita a construção e o desenvolvimento da CP, respeitando, valorizando e incluindo outras línguas na sua prática.

A Dimensão Sócio-Afetiva aborda os aspectos sociais e emocionais envolvidos no aprendizado e uso de várias línguas. Inclui a capacidade de compreender e respeitar a diversidade cultural e linguística, bem como a habilidade de estabelecer relações interpessoais eficazes em diferentes contextos linguísticos. Além disso, envolve a gestão de sentimentos como ansiedade, motivação e confiança ao aprender e usar a língua-alvo. Já a Dimensão dos Repertórios Linguístico-Comunicativos foca no conhecimento e habilidade prática das línguas que uma pessoa possui. Envolve não apenas a competência gramatical e lexical, mas também a competência comunicativa, que inclui saber quando e como usar diferentes registros e estilos de linguagem. O sujeito plurilíngue é capaz de alternar entre línguas e adaptar a comunicação segundo o contexto e o interlocutor (Gonçalves; Andrade *et al.*, 2003).

Ainda, a Dimensão Gestão dos Repertórios de Aprendizagem está relacionada com a capacidade de gerir eficientemente o próprio processo de aprendizagem de línguas. Inclui a definição de objetivos de aprendizagem, a escolha de estratégias de aprendizagem adequadas, a autoavaliação do progresso e a adaptação das abordagens de aprendizagem com base na experiência. Também abrange a habilidade de transferir conhecimento e habilidades de uma língua para outra. E, por fim, a Dimensão Gestão da Interação envolve a habilidade de gerir interações em múltiplas línguas de forma eficaz. Inclui estratégias para superar barreiras de comunicação, como pedir esclarecimentos, usar linguagem simplificada ou recorrer a outras línguas, ou formas de comunicação não verbal. O sujeito plurilíngue sabe como adaptar a comunicação para facilitar a compreensão mútua e manter o fluxo da conversa em situações multilíngues.

O quadro, a seguir, sintetiza essas dimensões das CP.

Quadro 2 – Síntese das dimensões da CP

DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA
CAPACIDADE DE COMPREENDER E RESPEITAR A DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA, BEM COMO A HABILIDADE DE ESTABELECEER RELAÇÕES INTERPESSOAIS EFICAZES EM DIFERENTES CONTEXTOS LINGUÍSTICOS
DIMENSÃO DOS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVOS
CONHECIMENTO E HABILIDADE PRÁTICA DAS LÍNGUAS QUE UMA PESSOA POSSUI. ENVOLVE NÃO APENAS A COMPETÊNCIA GRAMATICAL E LEXICAL, MAS TAMBÉM A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, QUE INCLUI SABER QUANDO E COMO USAR DIFERENTES REGISTROS E ESTILOS DE LINGUAGEM
DIMENSÃO GESTÃO DOS REPERTÓRIOS DE APRENDIZAGEM
CAPACIDADE DE GERIR EFICIENTEMENTE O PRÓPRIO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. INCLUI A DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, A ESCOLHA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ADEQUADAS, A AUTOAVALIAÇÃO DO PROGRESSO E A ADAPTAÇÃO DAS ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM COM BASE NA EXPERIÊNCIA
DIMENSÃO GESTÃO DA INTERAÇÃO
HABILIDADE DE GERIR INTERAÇÕES EM MÚLTIPLAS LÍNGUAS DE FORMA EFICAZ. INCLUI ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR BARREIRAS DE COMUNICAÇÃO, COMO PEDIR ESCLARECIMENTOS, USAR LINGUAGEM SIMPLIFICADA OU RECORRER A OUTRAS LÍNGUAS, OU FORMAS DE COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

Fonte: elaboração própria (2025).

O desenvolvimento da CP vai além do domínio de várias línguas; é um processo dinâmico que envolve habilidades interculturais, emocionais, cognitivas e interativas. Essas dimensões trabalham juntas para permitir que indivíduos naveguem com sucesso em um mundo cada vez mais globalizado e linguisticamente diversificado. Em síntese, a CP em uma perspectiva da 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 [1979]).

É interessante atentar para o que, de fato, acontece na vida, nas interações cotidianas, e que dá subsídios para se pensar como transpor as questões de ensino, propondo práticas significativas em sala de aula. 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.

Palavras finais

Neste artigo, examinamos criticamente os impasses que ainda persistem no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, especialmente quando este se ancora em uma concepção monolíngue e normativa de linguagem, descolada da realidade social e cultural dos sujeitos. Argumentamos que o conceito de “língua materna” adotado nas práticas escolares, muitas vezes, ignora a complexidade dos repertórios linguísticos dos alunos e reforça a hegemonia da variedade padrão, apagando outras línguas, variedades e formas legítimas de expressão. Em contraposição, defendemos uma educação linguística (EL) fundamentada na didática do plurilinguismo, que reconheça e valorize a multiplicidade de línguas, saberes e identidades presentes na escola.

Apesar dos avanços teóricos e das mudanças nos documentos oficiais que regem o currículo nacional, observa-se uma permanência de práticas tradicionais, prescritivas e excludentes nas salas de aula. A centralidade da norma culta e da gramática normativa nas práticas de ensino reflete não apenas um atraso metodológico, mas também um posicionamento político que contribui para a manutenção de desigualdades sociolinguísticas. O discurso plurilíngue ainda não se constitui como eixo estruturante das políticas educacionais brasileiras, tampouco está consolidado no campo acadêmico como paradigma dominante. Essa ausência reverbera diretamente nas escolas, que se tornam, muitas vezes, espaços de silenciamento da diversidade linguística.

Esse cenário compromete o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural nos sujeitos aprendizes, impedindo que as experiências linguísticas múltiplas dos estudantes sejam reconhecidas como recursos e não como déficits. Ao restringir o ensino da LP à sua dimensão estrutural, desconsidera-se sua função comunicativa, identitária, estética e política. Mais do que isso, nega-se aos estudantes o direito de ver sua própria língua, sua cultura e sua trajetória social refletidas positivamente no processo de escolarização.

Diante disso, propusemos, ao longo deste texto, caminhos para uma reorientação pedagógica e política. Enfatizamos que uma educação linguística plurilíngue não pode ser pensada apenas como uma mudança metodológica pontual, mas como uma transformação epistemológica e ética. Essa transformação exige a revisão das políticas curriculares, o

investimento na formação crítica de professores e a construção de práticas pedagógicas abertas à diversidade e comprometidas com a justiça linguística. Envolve, também, a escuta ativa das comunidades escolares, o diálogo com os saberes locais e a valorização das línguas presentes nos contextos comunitários e familiares dos estudantes.

A implementação de uma didática do plurilinguismo nas escolas brasileiras demanda um esforço coletivo de ruptura com modelos centrados na homogeneização, na hierarquização das línguas e na exclusão de saberes. Implica construir uma escola que acolha os sujeitos em sua complexidade e lhes ofereça condições reais de desenvolver suas capacidades linguísticas e interculturais. Esse é um projeto educativo que visa formar sujeitos críticos, capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais plural, e de construir sentidos a partir de múltiplas vozes, línguas e pertencas.

Em suma, uma educação linguística verdadeiramente democrática deve assumir a pluralidade linguística não como um obstáculo, mas como uma potência pedagógica. Trata-se de um compromisso com uma escola menos autoritária, mais dialógica, mais aberta às diferenças e, sobretudo, mais conectada à vida real dos sujeitos que a habitam. Essa é a tarefa que se impõe: repensar o ensino de línguas como um campo de disputa simbólica, política e cultural — e transformar essa disputa em uma oportunidade de emancipação.

Referências

ANDRADE, A. I. *et al.* **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.

ANDRADE, A. I. *et al.* Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didáticos. In: NETO, A. *et al.* (org.). **Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios**. Évora: Universidade de Évora, 2003. p. 489–506.

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

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

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

ARAÚJO E SÁ, M. H. A Intercompreensão em didática de línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. **Linguarum Arena**, Porto, v. 4, p. 79–106, 2013.

ARAÚJO E SÁ, M. H. (coord.). **Imagens das línguas em contextos de educação e formação**: itinerários da investigação. Cadernos do LALE – Série Reflexões 9. Aveiro: UA Editora, 2019.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. Online Plurilingual Interaction: Identity Construction and Development of Plurilingual Competence in Students and Teachers: A Focus on Intercomprehension. In: PICCARDO, E.; GERMAIN-RUTHERFORD, A.;

LAWRENCE, G. (org.). **The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education**. Londres: Routledge, 2021. p. 279–296.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

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. **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.

CAVALI, M. Accueillir la Diversité des Apprenants. Agencer la pluralité des modes d'enseignement. **Tréma**, v. 42, p. 20–31, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/trema/3264>. Acesso em: 1 nov. 2022.

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

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

DAY, K.; SAVEDRA, M. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560–556, 2015.

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

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola 2008.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. Contexto: São Paulo, 2017.

FERREIRA, L. G. **Política linguística**: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FINARDI, K.; CSILLAGH, V. Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language. In: GRUCZA, S.; OLPÍŃSKA, M.; ROMANOWSKI, P. (org.). **Advances in Understanding Multilingualism**. v. 24. Warsaw: Peter Lang GmbH, International Academic Publishers, Frankfurt am Main, 2016. p. 41–56.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, 46, 193-208, 2013.

FINARDI, K.; ARCHANJO, R. Reflections of Internationalization of Education in Brazil. In: INTERNATIONAL BUSINESS AND EDUCATION CONFERENCE, 2015, New York. **2015 International Business and Education Conference Proceedings**, volume 1. New York: Clute Institute, 2015. p. 504–510.

FONTÃO, M. Multiculturalismo e plurilinguismo. In: **Quiosque das Letras**. 2011. Disponível em: <https://quiosquedasletras.blogspot.com/>. Acesso em: 02 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019 [1968].

GERALDI, J. W. Entrevista com João Wanderlei Geraldi. In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios (BNCC - Ensino Fundamental II). Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 225–232.

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

GOMES, A.; SOUZA, S. Base Nacional Comum Curricular: retornos, estagnações ou progressos? Entrevista com Egon de Oliveira Rangel e João Wanderlei Geraldi. In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios (BNCC - Ensino Fundamental II). Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 205–206.

GOMES, A.; SOUZA, S. O Ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 50–68, 2017.

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. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 457–477, 2007.

KRAUSE-LEMKE, C. Diversidade linguística e multilinguismo em documentos norteadores de políticas para o ensino de línguas no Brasil. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 4, n. 2, p. 43–58, 2016.

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45–59, 2015.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, 2005.

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, 2006. p. 199–226.

REHBEIN, J.; TEN THIJE J. D.; VERSCHIK, A. Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, n. 3, 2012.

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

Sobre os autores

Sweder Souza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7237-9078>

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde atua como diretor da Faculdade de Estudos da Linguagem, coordenador do curso de Licenciatura em Letras – Português, docente permanente na Área de Linguagem e Sociedade, na Linha de Pesquisa Linguagem, Discurso e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Letras. Também atua como docente colaborador na Área de Estudos Linguísticos, na Linha de Pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades: ensino e aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pesquisador do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Andréia Rutiquewiski

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4840-830X>

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduada em Letras – Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. Realizou pós-doutorado na Universidade do Salento. É professora adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - campus Curitiba.

Recebido em mar. 2025.

Aprovado em abr. 2025.