

Sobre políticas linguísticas do Brasil e a necessidade de uma educação plurilíngue e pluricultural /

Sur les politiques linguistiques du Brésil et la nécessité d'une éducation plurilingue et pluriculturelle

Emerson Patrício de Moraes Filho *

Doutorando em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCG (2020). Possui Mestrado em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCG (2020) e graduação em Letras - Francês pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Tem experiência em ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) e em PLE (Português Língua Estrangeira). Suas pesquisas têm se voltado para o campo dos estudos em didática de línguas, sobretudo no que concerne à didatização do texto literário em contexto de ensino de LE e sobre a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC).

 <https://orcid.org/0000-0003-3401-4542>

*Josilene Pinheiro-Mariz***

Doutora (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 - Vincennes-Saint Denis (2013). Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, no nível: Graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa, Mestrado e Doutorado.

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

Recebido em: 11 abr. 2022. **Aprovado** em: 29 out. 2022.

Como citar este artigo:

FILHO, Emerson Patrício de Moraes; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Sobre políticas linguísticas do Brasil e a necessidade de uma educação plurilíngue e pluricultural. *Revista Letras Raras*, v. 11, p. 243-259, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8106374>

RESUMO:

As transformações ocasionadas pela globalização trouxeram consigo discussões relevantes para as políticas educacionais e para os currículos escolares no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O crescimento do número de escolas bilíngues, voltadas sobretudo para o ensino do inglês, demonstram a prioridade que se tem atribuído a essa língua na educação básica. Dessa forma, no presente artigo, buscamos discutir a respeito

*

 epmf.fr@hotmail.com

**

 jsmariz22@hotmail.com

das consequências impostas pela dominação da língua inglesa no contexto da educação brasileira, bem como traçar a importância de uma política plurilíngue e pluricultural para o ensino de línguas, observando os limites da BNCC (2017) no que diz respeito à diversidade linguística e cultural dos alunos. Como referencial teórico, apoiamos-nos em Candelier *et al.* (2009), Capucho (2010), Calvet (2013), dentre outros. Assim, abordamos conceitos provenientes das abordagens plurais de ensino de línguas-culturas, percorrendo também acerca da necessidade de trabalharmos pelo viés do plurilinguismo para que, assim, possamos ter uma educação que promova diálogos e pontes culturais e linguísticas com o mundo.

Palavras-chave: Educação Básica. Plurilinguismo. Pluriculturalismo.

RÉSUMÉ

Les transformations induites par la mondialisation ont amené des discussions pertinentes sur les politiques éducatives et les programmes scolaires concernant l'enseignement des langues étrangères au Brésil. La croissance du nombre d'écoles bilingues, principalement axées sur l'enseignement de l'anglais, démontre la priorité accordée à cette langue dans l'éducation de base. Ainsi, dans cet article, nous cherchons à discuter des conséquences imposées par la domination de la langue anglaise dans le contexte de l'éducation brésilienne, ainsi qu'à souligner l'importance d'une politique plurilingue et pluriculturelle pour l'enseignement des langues, en respectant les limites du BNCC (2017) en ce qui concerne la diversité linguistique et culturelle des étudiants. Comme cadre théorique, nous nous appuyons sur Candelier *et al.* (2009), Capucho (2010), Calvet (2013), entre autres. Ainsi, nous abordons des concepts issus des approches plurielles de l'enseignement des langues-cultures, nous aborderons également la nécessité de travailler du point de vue du plurilinguisme afin que, de cette manière, nous puissions avoir une éducation qui favorise les dialogues et les ponts culturels et linguistiques avec le monde.

Mots-clés : Éducation de base. Plurilinguisme. Pluriculturalisme.

1 Considerações Iniciais

No atual momento de globalização, o ensino de língua estrangeira tem sido uma das prioridades nas políticas educacionais e nos currículos escolares. Por todo o Brasil, tem se multiplicado o número de escolas bilíngues, normalmente associadas ao ensino do inglês. Essas escolas buscam inserir, desde as séries iniciais, o ensino de uma língua estrangeira, sobretudo o inglês, não apenas nas aulas de língua – como acontece nas escolas de idioma –, mas também em outras disciplinas (geografia, história, matemática etc) a fim de garantir o sucesso da aprendizagem, graças a uma aprendizagem precoce de uma língua estrangeira (LE).

Embora não tenhamos encontrado na literatura dados precisos sobre a quantidade de escolas bilíngues no país, nem de sua proporção entre escolas públicas e privadas, podemos afirmar, de acordo com a nossa vivência profissional, que, no contexto da rede pública de ensino, ainda que seja possível haver algumas escolas com propostas de educação bilíngue, esse número é relativamente reduzido. Todavia, alguns esforços vêm sendo empreendidos para que esse modelo de escola venha, no futuro, se expandir.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza o ensino da língua inglesa a partir do ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) e obrigatório no ensino médio. Assim, o ensino do inglês é posto como uma das prioridades da educação. O inglês, por ser considerada a língua da

comunicação internacional, torna-se praticamente a única língua estrangeira ensinada nas escolas. Essa ideia está expressa de forma muito clara no texto da BNCC, quando afirma que “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2017, p. 239). Além disso, para os autores da BNCC, uma das implicações para a necessidade de dominar o inglês nesse mundo globalizado “diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação” (BRASIL, 2017, p. 240 [grifo dos autores]). Nesse contexto, a aprendizagem do inglês, juntamente com o conhecimento das novas tecnologias, é vista como a solução perfeita para o sucesso nacional (CAPUCHO, 2010, p. 107). O inglês é, assim, apresentado como a solução para a comunicação internacional.

A BNCC ressalta ainda que o inglês a ser ensinado nas escolas não se trata do inglês oriundo dos países hegemônicos (fazendo alusão aos Estados Unidos e à Grã-Bretanha), mas trata-se de um inglês internacional, ou seja, a BNCC prioriza o foco “**da função social e política do inglês**” e, nesse sentido, passa a tratá-la em “seu *status* de **língua franca**” (BRASIL, 2017, p.239 [grifo dos autores]). Assim, justifica essa prioridade nos seguintes termos:

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 240).

Nessa citação, encontramos alguns conceitos ambivalentes. Primeiramente, em relação ao conceito de “língua”, que, na concepção trazida pela BNCC (2017), não se vincula ao de “cultura”, diferentemente ao que se convencionou na Didática de Línguas (DL), em que o ensino de língua está associado ao ensino da cultura ao ponto desses elementos estarem intimamente relacionados. Hoje, nos discursos teóricos da DL os termos “língua” e “cultura”, utilizados separadamente, tendem a ser suplantados pelo binômio língua-cultura, enquanto isso, o texto da BNCC propõe uma revisão das relações entre língua, território e cultura. Essa desvinculação da língua à cultura nos parece problemática, sobretudo, porque a comunicação com outrem em uma

língua estrangeira não implica apenas um conhecimento linguístico (vocabulário e gramática), mas também um conhecimento sociocultural das relações comunicativas. Além disso, “o *Global English*, isto é, um inglês utilitário separado das práticas culturais, em que uma língua se inscreve, teria, segundo muitos depoimentos, consequências nefastas nas relações com parceiros internacionais” (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 18). Sobre isso, Frath (2010, p. 295 *apud* Capucho, 2010, p. 109-110) afirma:

Outras línguas são necessárias se realmente queremos uma sociedade global aberta. Os idiomas são janelas para outras culturas e tradições, que por sua vez nos ajudam a olhar para nossas próprias culturas com um olhar mais crítico. O único uso do inglês irá transformar outras línguas em línguas provinciais sem influência e elas correrão o risco de se tornarem irrelevantes. Uma aldeia global de língua inglesa produzirá apenas uma aparência de comunidade. A comunicação ocorrerá, mas em um nível baixo, sem uma compreensão profunda das diferenças culturais. [...] Devemos pensar que outra cultura é igual a nossa, mas em outro idioma. No entanto, se a paz deve ser uma meta global da humanidade, são as diferenças que devem ser compreendidas e aceitas. Esse entendimento não está ao alcance de nenhuma língua franca².

Portanto, percebe-se o problema de se eleger uma única língua em detrimento das demais enquanto língua franca de comunicação internacional. Retomaremos essa discussão mais adiante. Prossigamos ainda com a discussão sobre o texto da BNCC (2017).

Do conceito de língua franca, decorre outro conceito ambivalente: o de interculturalidade. Esse também está presente na citação acima da BNCC (2017), que a define como o “reconhecimento das (e o respeito às) diferenças”. Posto que, a busca por uma língua comum de comunicação internacional deixa de lado os fatores socioculturais das relações entre os indivíduos, falar de interculturalidade, nessa acepção, não contempla o “reconhecimento das (e o respeito às)

¹ Texto original: Le "Global English", un anglais utilitaire détaché des pratiques culturelles dans lesquelles une langue s'inscrit, aurait, selon de nombreux témoignages, des conséquences néfastes sur les relations entretenues avec les partenaires internationaux. (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 18).

² Texto original: Other languages are necessary if we really want an open global society. Languages are windows to other cultures and traditions, which in turn help us look at our own cultures with a more critical eye. The only use of English will turn other languages into provincial languages without influence and they will run the risk of becoming irrelevant. An English-speaking global village will only produce a semblance of community. Communication will take place, but at a low level with no in-depth understanding of cultural differences. [...] We shall think that another culture is just like ours but in another language. Yet if peace is to be a global goal of mankind, it is the differences which have to be understood and accepted. Such understanding is not within the reach of any lingua franca. (FRATH, 2010, p. 295 *apud* CAPUCHO, 2010, p. 109-110)

diferenças” no seu sentido amplo, mas no sentido estrito, pois não leva em consideração as diferenças linguísticas entre os interlocutores.

Os objetivos visados pela BNCC (2017) com o ensino do inglês nas escolas são bastante ambiciosos. Dentre as competências visadas destacamos as seguintes:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. (BRASIL, 2017, p. 244).

Vale fazer algumas observações quanto a essas competências visadas, pois delas decorrem algumas contradições e incoerências que vão de encontro a uma abordagem de ensino monolíngue, ou seja, centrada em uma única língua-alvo, como é o caso do ensino do inglês, preconizado pela BNCC (2017). Primeiramente, no que concerne ao objetivo de “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural”. A BNCC, nessas palavras, reconhece que o mundo é “plurilíngue” e “multicultural”, porém, esse plurilinguismo e multiculturalismo não é legitimado no âmbito escolar, já que, nas atividades em sala de aula, há a imposição e o reconhecimento de apenas uma língua (o inglês), não havendo, assim, espaço para outras línguas-culturas.

No que diz respeito ao segundo objetivo destacado, aparece outra incoerência e uma contradição. A incoerência é relativa ao trecho “identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas”, pois dado que o objetivo é a aprendizagem do inglês, as atividades em sala de aula se centram na língua-alvo (o inglês) e não em “outras línguas”. Ademais, não fica claro de que maneira essa identificação das similaridades e das diferenças devem ser feitas em sala de aula, já que só se trabalha com documentos (orais e escritos) em inglês. A contradição, que se encontra na sequência da sentença analisada, diz respeito à seguinte afirmação: “articulando-as **(a língua inglesa e a língua materna/outras línguas)** a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade”

(BRASIL, 2017, p. 244 [grifo nosso]). Aqui, os autores da BNCC reconhecem a relação intrínseca entre língua, cultura e identidade, porém, mais acima eles propõem uma revisão das relações entre língua, território e cultura. Surgem ao longo do texto da BNCC (2017) várias ambivalências e contradições.

Percebe-se, portanto, que a defesa de uma educação bilíngue, centrada no ensino do inglês enquanto língua franca, sob o argumento de se promover o respeito à diversidade linguística e cultural, apresenta fortes contradições, pois o princípio mesmo da educação bilíngue vai de encontro a essa diversidade. Uma das formas, ao nosso ver, de se promover o respeito à diversidade linguística e cultural de forma efetiva é por meio da formação plurilíngue. Essa tem sido a tendência em vários países no mundo, sobretudo na Europa, e acreditamos ser uma alternativa bastante viável para o contexto brasileiro a fim desfazer as incoerências presentes no texto da BNCC (2017) em termos de respeito à diversidade linguística e cultural.

Esse cenário de “dominação mundial do inglês” tem catalisado discursos que vão desde o louvor e o entusiasmo de um processo apresentado como algo necessário e incontornável, ao discurso de lástima e de denúncia dos riscos da dominação do inglês e defesa do plurilinguismo. Nesta seção, apresentamos os argumentos em defesa do plurilinguismo e da necessidade de implementação de políticas linguísticas que promovam a diversidade linguística e cultural, já que acreditamos que o ensino do inglês apenas não é suficiente para as necessidades comunicacionais no contexto atual de globalização. Não se trata de ser contrário ao ensino do inglês, pois o que nos parece preocupante não é o fato de o inglês constituir-se a língua mais aprendida, mas de ser, em muitos casos, uma língua imposta desde o ensino básico, sendo apresentada como a panaceia para todos os problemas de comunicação internacional, tornando-se, assim, em muitos contextos, a única língua aprendida (CAPUCHO, 2010, p. 107).

Dentre os principais argumentos utilizados para se justificar a necessidade de dominar o inglês, estão: a globalização, a abertura das fronteiras, os sistemas de comunicação modernos (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 17). Além disso, os defensores de uma língua franca de comunicação internacional – o inglês no contexto atual – sustentam o argumento de que a generalização do ensino do inglês resultaria em uma redução significativa de custos com ensino de língua e inclusive com traduções (de documentos oficiais e traduções simultâneas). Porém, quando analisamos a questão sob um outro ângulo, percebemos que esses argumentos devem ser relativizados.

Outro argumento em favor do plurilinguismo, não menos importante, é com relação às consequências relativas à dominação do inglês no cenário internacional em detrimento das outras línguas. As línguas não são simplesmente sistemas de comunicação, são também instrumentos de dominação política e econômica. Assim sendo, elas estão organizadas em uma correlação de forças. Isso implica dizer que, as políticas linguísticas com relação a uma língua acarretam consequências para as outras línguas que a ela estão relacionadas. Para explicar essas relações de força entre as línguas e suas consequências, o linguista Louis-Jean Calvet desenvolveu o “modelo gravitacional” (2013 [1999]), o qual descrevemos em linhas gerais na próxima seção.

2 Modelo gravitacional: organização mundial das relações entre as línguas

Louis-Jean Calvet (2013 [1999]) parte da constatação de que as línguas estão ligadas entre elas por falantes bilíngues e que o sistema destes nos permite apresentar suas relações em termos gravitacionais. Assim, o autor faz um escalonamento hierárquico das línguas, o qual descreve da seguinte maneira:

Em torno de uma língua hipercentral (o inglês) gravitam também uma dezena de línguas supercentrais (o francês, o espanhol, o árabe, o chinês, o hindi, o malaio, etc...), em torno das quais gravitam cem a duzentas línguas centrais que são, por sua vez, o pivô da gravitação de quatro a cinco mil línguas periféricas. (CALVET, 2013 [1999], p. 115).

Nesse cenário, Calvet (2013 [1999]) explica que há duas tendências de direção do bilinguismo: um bilinguismo “horizontal” (no qual o falante aprende uma língua de mesmo nível hierárquico que a sua língua primeira (L1)); e um bilinguismo “vertical” (no qual o falante aprende uma língua de nível hierárquico superior ao da sua). Ele exemplifica esse fenômeno dizendo que: um bilíngue árabe/cabila na Argélia é, em 99% dos casos, de primeira língua cabila; um bilíngue bambara/francês no Mali é sempre de primeira língua bambara; um bilíngue bretão/francês tem sempre o bretão como primeira língua etc... (CALVET, 2013 [1999], p. 115). O linguista acrescenta que, no atual contexto, o inglês é o pivô desse processo, mas que essa situação pode evoluir e que uma outra língua pode, no futuro, tomar esse lugar.

Na sequência, ele faz uma crítica ao que chama de “Discurso Político-linguisticamente-correto ou discurso PLC”, que consiste em afirmar que todas as línguas são iguais e, por consequência, todas merecem ser protegidas, escritas, etc. O autor afirma que as línguas são fundamentalmente desiguais, do ponto de vista de seu valor, em suas funções, assim como em suas representações (CALVET, 2013 [1999], p. 118-122). Ele ressalta que, no modelo gravitacional, os falantes bi (ou pluri)língues, não utilizam suas línguas nas mesmas situações nem com as mesmas funções, e a análise de suas práticas é necessária para a elaboração de toda política linguística (CALVET, 2013 [1999], p. 119). Assim sendo, segundo o autor, cada cidadão tem necessidade e direito a três tipos de línguas, repartidas nas seguintes categorias, de forma resumida:

- Uma língua internacional: para as relações exteriores. O inglês que desempenha mais frequentemente essa função.
- A língua do Estado: frequentemente central ou supercentral, que permite inserir-se na vida pública.
- Sua língua gregária: pode ser uma forma local da língua do Estado ou uma língua diferente.

O autor explica que nesse esquema trifuncional, a lógica da mundialização supõe talvez o desaparecimento da segunda dessas três línguas, isto é, a língua do Estado, já que a mundialização supõe a difusão de uma cultura de massa (cinema, televisão, alimentação do tipo McDonald's, etc.) que se acomoda em microculturas, mas suporta mal a exceção cultural, a resistência (o cinema francês, japonês, italiano...) (CALVET, 2013 [1999], p. 121). Portanto, como afirma o autor, diante da dominação do inglês, são as línguas de nível imediatamente inferior, ou seja, as supercentrais, como o francês, o espanhol, o português, o hindi, o árabe, que estariam “ameaçadas”, senão em sua existência, pelo menos em seu *status*.

3 Da necessidade de uma política linguística plurilíngue e pluricultural

Para retomarmos a metáfora elaborada por Calvet (2013 [1999]), destacamos que os astros, cujas trajetórias não podemos fazer absolutamente nada para mudar o seu curso normal, se diferenciam das “relações gravitacionais” entre as línguas. Primeiramente, porque as línguas são criações humanas. Além disso, os fatores que determinam as trajetórias das línguas (em termos de *status* ou de sua forma) também são de ordem humana: fatores econômicos e políticos

ou mesmo ideológicos. Diante disso, duas trajetórias podem ser trilhadas: a escolha de uma implicando necessariamente a nulidade da outra. Em outras palavras, ou aceitamos a dominação do inglês como língua de comunicação internacional e assistimos às consequências descritas acima; isto é, a perda de *status* das línguas supercentrais como o português, o francês, o espanhol, o alemão, o russo etc., ou optamos pelo caminho das relações de igualdade entre as línguas e pelo respeito à diversidade linguística e cultural.

No Brasil, diferentemente do que muitos podem pensar, o português não é a única língua falada. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em Censo feito pelo IBGE em 2010, calculou-se que, no Brasil, são faladas mais de 200 línguas, das quais 170 são oriundas de populações indígenas e, embora não contabilizadas pelo Censo, pesquisas na área de linguística também apontam para outras línguas historicamente situadas como: línguas de imigração, de sinais³, de comunidades afro-brasileiras e línguas crioulas (IPEA, 2014).

Dentre as línguas de imigração que são faladas atualmente no Brasil, advindas, sobretudo, da Europa e da Ásia, é possível citar o alemão, o árabe, o chinês, o coreano, o espanhol, o holandês, o inglês, o italiano, o japonês, o leto e o pomerano (BOLOGNINI; PAYER, 2005). Esse patrimônio linguístico é desconhecido por grande parte dos brasileiros pelo fato das políticas linguísticas privilegiarem o inglês e, conseqüentemente, negligenciarem essa diversidade linguística.

Diante dos riscos da hegemonia do inglês, políticas linguísticas vêm sendo desenvolvidas a fim de defender a diversidade linguística e, conseqüentemente, a preservação do *status* das línguas. Assim, há pelo menos duas décadas, as organizações internacionais responsáveis pela promoção dessas políticas linguísticas – dentre elas, a Organização Internacional da Francofonia, Organização dos Estados Ibero-americanos, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, entre outros – vêm formando alianças no intuito de defender a diversidade linguística e cultural. No contexto das línguas românicas, essas políticas têm se voltado para a promoção da Intercompreensão (IC). Dessa forma, uma política linguística comum à francofonia, à hispanofonia e à lusofonia, deve levar em conta não apenas as línguas que as definem (línguas supercentrais), mas também aquelas que gravitam em torno delas (línguas centrais e periféricas) (CALVET, 2013

³ Desde 2012, com a promulgação da Lei 10.436, o Brasil se tornou oficialmente um país bilíngüe com o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais e desde 22 de dezembro de 2014 a Libras foi oficializada a segunda língua oficial do Brasil (junto com o português) pela Lei Nº 13.055.

[1999], p. 126). Dessa forma, é necessário se pensar em políticas linguísticas que fortaleçam e preservem o *status* dessas línguas, já que “uma política linguística é constituída por uma série de escolhas das quais se esperam resultados” (CALVET, 2013 [1999], p. 126).

A introdução da formação plurilíngue nas escolas brasileiras não implicaria a exclusão do inglês, mas o colocaria em uma visão mais igualitária com relação às outras línguas, sem a excluir nem a privilegiar (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 19). Na atual fase do capitalismo, as políticas linguísticas apontam na direção do incentivo ao plurilinguismo. Embora possa causar estranheza, a língua do atual estágio da globalização não é o inglês (ORTIZ, 2008 *apud* SILVA, 2013) ou, pelo menos, não é apenas o inglês. No estágio atual de globalização, houve uma reconfiguração das correlações de força entre as línguas no cenário mundial. Nesse contexto, a segmentação e a abertura de novos mercados, bem como a preservação da diversidade cultural e linguística são imperativos para a própria manutenção da ordem mundial do capitalismo em sua fase transnacional (ORTIZ, 2008 *apud* SILVA, 2013). Nesse contexto, surge um novo paradigma na didática de línguas: a ideia de que, somente pela via do respeito à diversidade linguística e cultural, ou seja, por meio do plurilinguismo, poderemos preservar a equidade entre os sujeitos.

Assim sendo, a IC constitui um instrumento eficaz na defesa da diversidade cultural e linguística dos cidadãos, representando uma alternativa válida e coerente face à opção pela utilização generalizada de uma língua franca (CAPUCHO, 2010, p. 102). Outrossim, a intercompreensão é uma das poucas abordagens de ensino de línguas capaz de favorecer o desenvolvimento do plurilinguismo de forma efetiva e tangível, pois:

Sem articulação entre as línguas, qualquer esforço para aumentar o número de línguas aprendidas pelo mesmo indivíduo-aprendiz no contexto da educação formal colidirá, de imediato, com os limites em termos, ao mesmo tempo, de capacidade de aprendizagem e de espaço no currículo. Limites que a sinergia implementada pelas abordagens plurais permite ampliar. Sem abordagens plurais, a diversidade das línguas propostas e aprendidas é reduzida, ou seja, a capacidade da escola de dotar os alunos com diversas habilidades linguísticas e culturais (e da faculdade de estendê-las), do qual todos precisam para viver, trabalhar, participar da vida cultural e democrática em um mundo onde o encontro com a diversidade de línguas e culturas é cada vez mais parte da vida cotidiana, para um número crescente de indivíduos⁴. (CARAP, 2009, p. 8).

⁴ Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en oeuvre par les approches

Após termos discutido alguns dos riscos de uma dominação da língua inglesa, os limites do ensino dessa língua com relação aos objetivos traçados pela BNCC (2017) e termos discorrido acerca da necessidade de uma política plurilíngue e das vantagens da abordagem da intercompreensão – IC no ensino de línguas no contexto brasileiro – deparamo-nos com o principal desafio para a IC no contexto atual: sua inserção curricular. Nesse contexto, Calvet (2013 [1999]) explica:

Se uma política linguística pode ser formulada por qualquer pessoa, por qualquer grupo, a passagem ao ato, à *planificação linguística*, implica um poder político, uma relação transitiva nas situações. Isso quer dizer que não basta querer intervir na forma ou no *status* de uma língua, é preciso ainda ter os meios para isso, ou dar-se os meios, ou obtê-los. (CALVET, 2013 [1999], p. 125).

Na próxima seção discorreremos sobre como, a nosso ver, é possível fazer com que a intercompreensão deixe de ser apenas um conceito infértil discutido entre acadêmicos, para se tornar uma prática efetiva em sala de aula e reconhecida nas políticas linguísticas no contexto brasileiro.

4 Como fazer a IC passar do discurso às práticas efetivas em sala de aula?

A Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC) tem se apresentado como o novo paradigma de ensino de línguas. Muito embora os trabalhos realizados nas últimas duas décadas nessa área tenham desenvolvido uma base científica sólida, uma observação atenta da realidade nos revela de imediato que essa abordagem ainda está muito distante das práticas efetivas em sala de aula. Como afirma Capucho (2010):

A IC está ausente nos programas escolares, na maioria das formações em Línguas Estrangeiras das escolas oficiais ou privadas de línguas e na maioria das formações universitárias de professores de línguas. Como se uma barreira

plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus. (CARAP, 2009, p. 8)

intransponível se colocasse entre os investigadores e praticantes de intercompreensão e a sociedade civil ou mesmo académica [...] (CAPUCHO, 2010, p.105).

A IC tem se limitado a um terreno muito acadêmico e distante do mundo real. No Brasil, essa abordagem de ensino de línguas não goza de reconhecimento nas políticas educacionais, diferentemente do contexto europeu. O maior desafio da IC no contexto brasileiro atual está em sua inserção curricular. Isso posto, o desafio é encontrar uma resposta para a seguinte indagação: como fazer a IC passar do discurso às práticas efetivas em sala de aula?

Para que esse objetivo se concretize, é necessário, como citamos acima, ter os meios para isso, ou dar-se os meios, ou obtê-los. Mas, como obter esses meios? A resposta, a nosso ver, é que o terreno mais propício para a promoção dessas transformações é o ensino superior, por diversas razões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Letras (doravante DCNL) deixam várias margens para a execução de reformas curriculares. Em seu texto, as DCNL (2001) afirmam que a universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (CES/CNE, 2001, p. 29). Seu papel de transformar a sociedade decorre das próprias características da área de Letras, que tem como função pôr “em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (CES/CNE, 2001, p. 29).

Assim sendo, “os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que”, dentre outros objetivos, “propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio” (CES/CNE, 2001, p. 29). Pelo fato de terem uma estrutura curricular flexível e autonomia para definirem suas atividades curriculares básicas, as universidades se tornam o terreno mais fértil para a promoção da IC. Além disso, o texto acrescenta:

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão (CES/CNE, 2001, p. 29).

No que se refere aos interesses e expectativas em relação ao futuro exercício da profissão, a inserção da IC nos currículos escolares representaria uma enorme ampliação no campo de atuação dos profissionais em línguas estrangeiras modernas, sobretudo, dos professores de línguas como o francês, o espanhol e o italiano. Como vimos, das línguas estrangeiras, apenas o inglês aparece nas recomendações dos documentos oficiais para ensino básico. Isso tem feito com que os professores das outras línguas estrangeiras tenham seu campo de atuação resumido a poucas escolas de idiomas; pois, nesse contexto, o inglês também é predominante.

De fato, esse é um problema enfrentado por muitos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras no país, pois muitos desses cursos não dispõem de reais perspectivas de emprego para os profissionais da área. Essa é a realidade de cursos de licenciatura em línguas como: espanhol⁵, francês⁶, italiano, alemão etc. Dentre os principais problemas enfrentados por esses cursos estão: a falta de mercado de trabalho, a alta evasão dos estudantes (notadamente por falta de perspectivas de emprego), a baixa procura por parte dos candidatos etc.

Logo, a situação dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) é delicada e, se nada for feito para que essa situação mude, muito provavelmente assistiremos, em um futuro próximo, ao fechamento de vários cursos de graduação em LEM. Em resumo, a IC pode representar uma alternativa muito promissora para os cursos de LEM, além da promoção da diversidade linguística e cultural.

Na próxima seção, discorreremos sobre uma alternativa que nos parece viável a fim de se integrar uma formação plurilíngue e pluricultural no contexto da formação de professores de línguas estrangeiras modernas.

5 Por uma formação docente plurilíngue e pluricultural

O maior desafio atual para a superação das concepções monolíngues no ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras está na formação de professores. A desconfiança ainda presente entre alguns professores em relação ao papel da L1 e de outras LE nas atividades

⁵ Ver Alvarez (2020), nas referências.

⁶ Ver Arruda (2020), nas referências.

em sala de aula de L2/LE só será superada se as formações dos cursos de LEM levarem realmente em consideração o caráter plurilíngue e pluricultural das orientações oficiais para o ensino de línguas. Sobre isso, Castellotti (2001b) ressalta:

Como, então, imaginar que tais dimensões possam realmente ser levadas em conta se, ao mesmo tempo, continuarmos a pensar na formação de professores como uma especialização em uma língua, integrando, na melhor das hipóteses, apenas algumas tentativas de aproximação com a primeira língua? Se pretendemos que os alunos construam uma competência plurilíngue e pluricultural desde o início da aprendizagem, é antes de mais nada importante colocar a pluralidade no cerne da formação dos professores de língua-cultura, se não quisermos que eles mantenham representações que são contrárias a esse projeto e suscetíveis a dificultá-lo⁷. (CASTELLOTTI, 2001b, p. 367)

Assim, é necessário repensar a formação de professores de línguas, a começar pela descompartmentalização disciplinar, pois “diversificar as línguas aprendidas, é também diversificar os meios para aprendê-las⁸” (COSTE, 1998, p. 267 *apud* CASTELLOTTI, 2001, p. 369). Para a formação dos professores, desenvolver a pluralidade linguística e cultural, é também formá-los para e por uma pluralidade de abordagens didáticas, que colocam o plurilinguismo no âmago do dispositivo (CASTELLOTTI, 2001b, p. 369).

Dentre as estratégias a serem adotadas na formação de professores de línguas plurilíngues, Castellotti (2001b) indica três possíveis caminhos a serem trilhados. O primeiro consiste em levar em consideração o próprio repertório “verbo-cultural” plurilíngue dos professores em formação, mas também dos alunos por meio de diferentes atividades, como:

- Interações a partir da redação de relatos de vida e/ou da realização de entrevistas; essas tarefas poderiam ser realizadas, em particular, por ocasião de um trabalho de reflexão sobre a biografia linguageira do Portfólio Europeu das Línguas;

⁷ Comment, alors, imaginer que de telles dimensions puissent être réellement prises en compte si, dans le même temps, on continue de penser la formation des enseignants comme une spécialisation dans une langue, n'intégrant, dans le meilleur des cas, que quelques tentatives de rapprochement avec la langue première? Si on vise, en effet, à faire construire par les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le début de l'apprentissage, il importe au premier chef d'inscrire la pluralité au coeur même de la formation des enseignants de langue-culture, si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l'entraver. (CASTELLOTTI, 2001b, p. 367)

⁸ diversifier les langues apprises, c'est aussi diversifier les voies pour les apprendre (COSTE, 1998, p. 267 *apud* CASTELLOTTI, 2001b, p. 369)

- Tarefas individuais e/ou colaborativas a partir de textos em europanto para trabalhar de forma concreta as questões de empréstimos, de misturas, de alternâncias e, de um modo mais geral, abordar a questão dos contatos das línguas;
- A leitura e a escuta, com o objetivo de esclarecer estratégias de compreensão de documentos em línguas vizinhas da que se ensina⁹ (CASTELLOTTI, 2001b, p. 369).

O segundo caminho, segundo Castellotti (2001b, p. 370), consiste em evidenciar as relações entre as línguas, tanto do ponto de vista do papel da L1 na aprendizagem de L2/LE como de diferentes LE entre elas, sob o ângulo das práticas e das representações. “Isso implica experimentar suas próprias percepções da distância/proximidade interlinguística, bem como de sondar o papel específico de certas línguas (em particular o inglês, mas talvez também, para as línguas românicas, o latim ou o italiano)¹⁰” (CASTELLOTTI, 2001b, p. 370). Essa orientação pode ser feita de forma coletiva a partir de atividades como:

- Tarefas individuais e/ou colaborativas de elucidação do significado em línguas desconhecidas (primeiro distantes, depois mais próximas) que conduzam a uma análise das estratégias que podem ser utilizadas nesse tipo de situação;
- Uma sensibilização a diversas línguas, baseada no modelo de programas de conscientização linguísticas, permitindo explicitar as competências visadas e, em particular, esclarecer a importância das representações e atividades metalinguísticas na abordagem e na aprendizagem de uma nova língua¹¹. (CASTELLOTTI, 2001b, p. 370)

⁹ – des échanges interactifs à partir de la rédaction de récits de vie et/ou de la réalisation d’entretiens ; ces tâches pourraient être réalisées, notamment, à l’occasion d’un travail de réflexion sur la biographie langagière du Portfolio européen des langues ;

– des tâches individuelles et/ou collaboratives à partir de textes en europanto afin de travailler de manière concrète sur les questions d’emprunts, de mélanges, d’alternances et, plus généralement, aborder la question des contacts de langues;

– la lecture et l’écoute, aux fins d’explicitation des stratégies de compréhension, de documents en langues voisines de celle qu’on enseigne. (CASTELLOTTI, 2001b, p. 369).

¹⁰ Cela implique d’expérimenter ses propres perceptions de la distance/proximité interlinguistique ainsi que de sonder le rôle spécifique de certaines langues (en particulier l’anglais, mais peut-être aussi, pour les langues romanes, le latin ou l’italien) (CASTELLOTTI, 2001b, p. 370).

¹¹ – des tâches individuelles et/ou collaboratives d’élucidation du sens en langues inconnues (distant d’abord, plus proche ensuite) débouchant sur une analyse des stratégies auxquelles on peut avoir recours dans ce type de situation; – une sensibilisation à des langues diverses, sur le modèle des programmes d’éveil aux langues, permettant d’explicitar les compétences visées et, tout particulièrement, de clarifier l’importance des représentations et activités métalinguistiques dans l’approche et l’apprentissage d’une nouvelle langue. (CASTELLOTTI, 2001b, p. 370)

O terceiro caminho, por sua vez, consiste em evidenciar o caráter plural, parcial e desequilibrado da competência plurilíngue. Trata-se de levar em conta todo o repertório linguístico e cultural à disposição dos locutores e de funcionalizá-lo no processo de apropriação das línguas-alvo. Essa orientação pode ser implementada pela aprendizagem de uma nova língua, não apenas com o objetivo de refletir sobre as estratégias de aprendizagem, mas também de construção de uma competência real nessa língua (CASTELLOTTI, 2001b, p. 370).

A partir dessas orientações, podemos encontrar outras estratégias para a formação plurilíngue de professores de L2/LE. Cabe a cada instituição buscar as estratégias mais adaptadas à sua realidade. O importante é que possamos superar as concepções monolíngues dos cursos de formação de professores de LEM e oferecer uma formação plurilíngue e aberta para as outras línguas-culturas.

Considerações finais

Após esse breve percurso sobre as políticas linguísticas nacionais e sobre as abordagens plurais de ensino, esperamos ter conseguido convencer nosso leitor das limitações existentes na defesa de uma educação bilíngue, voltada sobretudo para o ensino do inglês, e dos problemas existentes no conceito de inglês enquanto língua franca de comunicação internacional.

No atual contexto de globalização, as políticas linguísticas têm apontado para a necessidade da generalização de abordagens plurais no ensino de línguas, pautadas no respeito à diversidade linguística e cultural. Nesse contexto, não há só uma única língua-cultura reconhecida e valorizada em sala de aula, mas um verdadeiro diálogo entre as línguas e culturas. Os saberes prévios dos alunos, tanto de sua L1 como de outras línguas conhecidas por eles, são, nesse sentido, parte integrante na construção dos novos conhecimentos.

Por fim, consideramos que por ser uma proposta atual e desafiadora para o professor, é necessário transformarmos esta discussão em um assunto a ser discutido na sala de aula dos cursos de formação, bem como transformá-la em materiais a serem estudados e compartilhados por pesquisadores da área de línguas. Esse novo olhar sobre o ensino faz parte dos desafios do século XXI e é indispensável, já que estamos na busca por uma sociedade mais democrática e mais justa.

Referências

ALVAREZ, M. L. O. *Políticas de (des)valoriz(ação) do ensino de Espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. v. 2. 362p.

ARRUDA, L. S. Políticas públicas educacionais de FLE no Brasil e seus reflexos na formação docente. In. *HUMANIDADES & INOVAÇÃO*, v. 7, 2020. (p. 465-475).

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001: diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: MEC/ CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 19 jul. 2021.

CADDÉO, S.; JAMET, M-C. *L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette: Paris, 2013.

CALVET, L.-J. Mundialização, línguas e políticas: a vertente linguística da mundialização. Trad. Marcio Venício Barbosa. In: BARROS, M. L. D. J. de; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. *Pesquisas em didática de línguas estrangeiras: Grandes temas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG. 2013. p. 113-129.

CANDELIER, M.; et al. (coord.). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – CARAP*. Conseil de l'Europe: Áustria, 2009.

CAPUCHO, M. F. Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. *SynergiesEurope*. n° 5. 2010, p. 101-113.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé International : Paris, 2001a.

CASTELLOTTI, V. *Retour sur la formation des enseignants de langues: quelle place pour le plurilinguisme?* ÉLA: Études de linguistique appliquée. Klincksieck. n° 123-124. 2001b. p. 365-372.

SILVA, R. C. da. *Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios*. Revista de Italianística XXVI. N° 26. 2013. p.91-103.